

Osaaminen ja kokemus



# Osaaminen ja kokemus

– työ, oppiminen ja kasvatus

TOIMITTANUT

Esa Poikela



Copyright © 2005 Tampere University Press ja tekijä

*Myynti*

Tiedekirjakauppa TAJU

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puhelin (03) 3551 6055

fax (03) 3551 7685

taju@uta.fi

www.uta.fi/taju

<http://granum.uta.fi>

*Kansi ja taitto*

Maaret Young

*Kannen valokuva*

Aila Välikoski

ISBN 951-44-6348-X

ISBN 951-44-6411-7 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Tampere 2005

# Esipuhe

Käsillä oleva kirja on omistettu professori *Annikki Järviselle*, joka on työskennellyt tienraivaajana ja yhteistyökumppanina juuri niissä teemoissa, joista kirjan artikkelit kertovat. Viime vuosina hänelle läheisin tutkimusteema on ollut työssä oppiminen, jota on edeltänyt kokemuksellinen oppimisen, reflektiivisen asiantuntijuuden ja työelämän aikuiskoulutuksen tutkiminen. Kirjan kirjoittajat osoittavat kukin tavallaan ja osaltaan Annikin työn laajuuden ja syvyyden. Globaali ulottuvuus tulee esiin kahden kansainvälisesti tunnetun professorin kautta: Australian Sydneyn teknologisessä yliopistossa vaikuttava *David Boud* ja Kanadan Cariboon yliopistossa opettava *John Bratton* ovat monipuolisia aikuisten oppimisen ja työelämän tutkijoita. Tieteenalan rajat ylittävistä yhteistyöstä esimerkin antavat Tampereen yliopistossa työskentelevien professorien tekstit: *Mikko Ruohonen* edustaa kaupanalaa ja informaatioteknologiala, *Viljo Kohonen* ja *Pauli Kaikkonen* opettajankoulutusta ja kielikasvatusta, *Pekka Ruohotie* ammattikasvatusta ja *Paula Kyrö* yrittäjyyskasvatusta. Annikin väitöskirjojen ohjaustyöstä antavat näytteen *Tapio Koivisto*, *Esa Poikela*, *Sari Poikela*, *Vesa Korhonen* sekä väitöstään viimeistelevät *Kirsi Heikkilä* ja *Kati Tikkamäki*.

Nykyään ei riitä, että yliopistoprofessori vain tutkii ja opettaa, hänen on myös organisoitava hankkeita ja verkostoja. Siitä esimerkkejä ovat monet Annikin järjestämät tutkimusprojektien rahoitukset ja kansainväliset konferenssit (1998, 2002, 2003) Tampereella. Osoitus Annikin manageriaalisista kyvyistä on yliopiston kolmatta tehtävää toteuttavan Eduta-instituutin perustamistyö ja toimiminen sen johtoryhmän puheenjohtajana. – Tämä kirja on kunnianosoitus ja samalla kannustus aktiiviselle emeritaprofessorin uralle, sillä laakereilla lepääminen ei taida Annikille millään sopia.

Tampereella kesäkuun 15. päivänä 2005

*Esa Poikela*

kirjan toimittaja



## → Sisällys ←

Esipuhe ..... 5

*Esa Poikela*

Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena ..... 9

### I

TYÖSSÄOPPIMISEN PROSESSIMALLI – SELITYS JA SOVELTAMINEN ..... 19

*Esa Poikela*

Työssä oppimisen prosessimalli ..... 21

*Mikko Ruohonen*

Organisaation oppiminen ICT-alan palveluyrityksissä  
– kohti organisaatiotyön ohjausta ..... 42

*Sari Poikela*

”Tutorina toimiminen on kuin jatkuvaa työssä oppimista.” ..... 60

*Kirsi Heikkilä ja Kati Tikkamäki*

Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian  
ja hoiva-alan organisaatioissa ..... 77

### II

TYÖN UUDELLEENSUUNNITTELU ..... 99

*John Bratton*

Work redesigning and learning at work: a win-win game? ..... 101

*Tapio Koivisto*

Systemaattinen kehitystoiminta ja  
yritysten innovaatiokyvyn kehittäminen ..... 130

*Paula Kyrö*

Yrittäjyyskasvatus – murrosten kautta yliopistoon ..... 159

### III

TYÖN JA OPPIMISEN SUHDE – KIELI, KEHITYS JA VUOROVAIKUTUS ..... 179

*David Boud*

Work and learning: some challenges for practice ..... 181

*Pekka Ruohotie*

Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus ..... 200

*Vesa Korhonen*

Transferista transformaatioon – oppimisympäristön merkitys .... 219

### IV

KOKEMUS, KULTTUURIEN KOHTAAMINEN JA KIELIKASVATUS ..... 241

*Pauli Kaikkonen*

Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina ..... 243

*Viljo Kohonen*

Eurooppalainen kielisalkku kielikasvatuksen  
pedagogisena työvälineenä ..... 262



Esa Poikela

## Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena

Luvun tarkoituksena on johdattaa lukija työssä oppimisen pohdintaan ja kirjan sisältöön, jonka punaisena lankana on kokemuksellinen oppiminen niin koulutuksen kuin työnkin konteksteissa. Se liittyy myös käsitteeseen reflektio, jolla tarkoitetaan tutkivaa ja kehittävää otetta omaan työhön ja asiantuntijana kasvuun tapahtuipa se sitten työyhteisössä tai vaikkapa kielen opiskelussa yliopistoyhteisössä. Kirjan näkökulma työhön ja oppimiseen on työelämälähtöinen, mikä näkyy sekä artikkelien esittämisen järjestyksessä että niiden sisällössä.

### *Työssä oppimisen käsitteellistämisen lyhyt historia*

Ammatin hankinnan yksinkertaisin muoto on ollut ammatillinen sosialisatio, jossa kietoutuivat yhteen työssä oppiminen, ammatin identifiointuminen ja ammatillinen kehitys. Työtä ja ammattia ei vain opittu, vaan niihin kasvettiin ammattikuntalaitoksen ja työverstaan säätelemässä järjestyksessä. Tuomiston (1986, 12) mukaan eurooppalainen ammattikuntalaitos oli kokonaisvaltainen kasvatustulosorganisaatio, ”jonka kautta jäseneksi pyrkivälle annettiin kaikki hänen työssään tarvitsemat työqualifikaatiot”. Teollinen vallankumous murensi 1800-luvun puolivälissä satoja vuosia kestäneen

ammattikuntalaitoksen ja sille ominaisen oppipoika-kisälli-mestari -järjestelmän.

Agraarinen, auringon nousuun ja laskuun sekä vuodenaikojen vaihteluun perustuva elämänmuoto väistyi ja tilalle astui koulonaikoihin perustuva ja vuodenaikojen riippumaton teollinen työ. Lapset ja nuoret velvoitettiin koulunkäyntiin, jonka tavoitteena oli antaa eväät loppuelämää, työtä, kansalaisuutta ja ihmisenä olemista varten. Ammattiin ja teolliseen työhön tähtäävä koulutusjärjestelmä perustettiin sen olettamuksen varassa, että kerran koulussa opittu riittää koko elämänsä työhön. Ihmisen elinaika jaksoitti lapsuuden ja nuoruuden uudella tavalla oppi- ja koulutusaikaan, aikuisuuden työnteon ja perhe-elämän sekä vanhuuden eläkevuosiin.

Työpaikoille sälytettiin oppimisen organisoimien vastuita mahdollisimman vähän, eikä ositettu työ antanut tehtävään harjaantumisen lisäksi siihen mahdollisuuksiakaan. Työssä oppiminen jäi elämään lähinnä tarinoiden ja sananlaskujen muodossa, kuten ”työ tekijäänsä opettaa” tai ”jäljestänsä ammattimies tunnetaan”. Joillakin aloilla, esimerkiksi rakennusalalla epävirallinen oppimisympäristö säilyi hyvinkin pitkään: rakennustyömaalla on saattanut edetä lautapojasta arvostetuksi kirvesmieheksi tai hanslankarista mestariuraksi nykypäiviin saakka. Koulunkäynti oppimisen muotona alkoi kuitenkin hallita oppimisajattelua ja siitä tuli vähitellen pedagogisen kielen muoto. (Poikela 1994a.)

Työtoiminta ja työyhteisöt ovat antipedagogisoituneet monessakin mielessä. Työtä ei enää nähty oppimisen vaan ainoastaan tekemisen kohteena. Pedagogiikasta ja oppimisen sanastosta tuli kasvatus- ja koulutusjärjestelmän yksinoikeus. Ammatillinen kehittyminen tapahtui yhä työssä, mutta sitä ei tunnustettu eikä tunnustettu oppimiseksi vaan sosiaalisatioksi, jossa osaamista siirtyi havainnon, seuraamisen ja jäljittelyn kautta sanattomana, hiljaisen tiedon muodossa, taitavalta vähemmän taitavalle työntekijälle. Työpaikoilla pedagogiikka alettiin kokea pikemminkin uhkana kuin mahdollisuutena, senkin vähäisen autonomian ja itseohjauksen riistona, jonka oman työn hallinta oli tuottanut. Koululähtöi-

sen pedagogiikan monopolisaatio näyttäytyi työpaikalla kolonialisaationa (ks. David Boudin artikkeli tässä kirjassa), jossa työntekijä koki samaa oppilaaksi ja kasvatettavaksi alistumisen vaatimuksen, joka oli liittynyt kouluoppimiseen.

Työssä oppimista on yritetty käsitteellistää monella tavalla. Aikuiskasvatuksen tutkijat lähtevät eliniän ja kasvatusjärjestelmän integraatiosuhteesta (esim. Alanen 1981; Tuomisto 1991). Lapsuuden, nuoruuden, aikuisuuden ja vanhuuden vertikaalisesti etenevät ikäkaudet integroituvat horisontaalisesti aukeaviin formaalisen, nonformaalin, informaalin ja satunnaisen oppimisen muotoihin. Formaalin kasvatusta, koulutusjärjestelmä ja siinä oppiminen nähdään elinikäisen oppimisen ytimenä, jolloin se jäsentää myös työn ja arjen ympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Nonformaalin oppiminen määrittyy tutkintoihin tähtäämättömien opintomuotojen, kuten vapaan sivistystyön kautta. Myös informaalin oppiminen määrittyy formaalisesta kasvatusta ja koulutusjärjestelmästä. Esimerkiksi työssä oppiminen on informaalista juuri siksi, että sitä eivät säätele kasvatuksen tavoitteet vaan työn tekemisen tavoitteet.

Marsick ja Watkins (1990) määrittelevät työssä oppimisen informaalisesti ja insidentaaliseksi oppimiseksi, joka on vastakkaisessa suhteessa kouluoppimiseen. Se on myös koulutuksen peilikuva, jossa ammatti- ja koulutushierarkiat vastaavat toisiaan. Työssä oppiminen on insidentaalista, oheis- tai satunnaisoppimista, koska siihen ei voi vaikuttaa suoraan, vaan työn organisoinnin kautta. Tässä merkityksessä voidaan puhua myös informaalisesta kasvatuksesta, joka toteutuu työteon ehdoin. Käsitejärjestelmää voi analysoida oppijan ja kasvatusjärjestelmän tavoitteiden kohtaamisen suhteina (kuviot 1).

Oppijan ja kasvatuksen tavoitteiden oletetaan kohtaavan formaalisen oppimisen (+ +), siis koulutusjärjestelmän kontekstissa. Sille vastakohtaisesti jäsentyy satunnaisen oppimisen (- -) täydellisen tavoitteeton tila. Nonformaalin oppimisen oletetaan tapahtuvan oppijan kasvatuksen tavoitteita välittävän järjestelmän ja tavoitteettoman toiminnan (ei tietoista oppimistavoitetta) puitteissa,

## KASVATUSJÄRJESTELMÄ

		Tavoitteinen	Ei-tavoitteinen
OPPIJA	Tavoitteinen	Formaalinen (+ +)	Informaalinen (- +)
	Ei-tavoitteinen	Nonformaalinen (+ -)	Satunnainen (- -)

**Kuvio 1.** Elinikäisen oppimisen muodot (Poikela 1994a)

esimerkiksi joukkotiedotuksen tai muiden sosiaalistavien instituutioiden vaikuttamana. Informaalinen oppiminen sisältää oppijan aktiivisen pyrkimyksen hallita esimerkiksi työtään tai tulla taitavaksi harrastajaksi ilman, että toimintaa liittyy minkään instituution kasvatusta- tai koulutustavoitteita. (Poikela 1994a.)

Formaalisen, nonformaalisen ja informaalisen oppimisen muodot voidaan myös suhteuttaa toisiinsa tavalla, jossa ne sisältävät toisensa (La Belle 1982). Ne voivat toteutua oppimistilanteissa samanaikaisesti, mutta jokin muoto on vallitseva. Esimerkiksi formaalinen oppiminen vallitsee koulussa, mutta se ei sulje pois non- ja informaalista oppimista, jota voi tapahtua myös niin sanotun piilo-opetussuunnitelman vaikutuksesta. Nonformaalinen oppiminen on vallitsevaa koulujärjestelmän ulkopuolisessa kasvatuksessa, jolloin se voi sisältää potentiaalin siirtyä formaaliseen koulutukseen tai asettaa omia tavoitteita oppimiselle. Informaalinen oppiminen on vallitseva esimerkiksi työtoiminnassa, mutta sisältää myös formaalisen ja nonformaalisen oppimisen mahdollisuuden.

Vallitseva oppimisen muoto määräytyy siten kontekstin määrittämissä tilanteissa (Poikela 1994b; 1999). Esimerkiksi Koivisto kuvaa työssä oppimisen kontekstuaalisia yhteyksiä teollisuustyön kontekstissa:

*Informaalissa ”sorvin, aarporan ja hitsipillin kontekstissa” henkilö oppii selviytymään työvälineistä, urakoista, työnjohtajasta, työtahtin kiristys- ja palkanalennusyrityksistä; formaalissa, henkilöstö-*

*koulutuksen kontekstissa henkilö ehkä oppii – tai ainakin saa kuulla – ”valitut palat” yrityksen laatupolitiikan tavoitteista ja henkilöstön käyttöön tarkoitetuista tilastollisen laatuvalvonnan metodeista; ja nonformaalisissa, työmaan kahviporukoiden kontekstissa henkilö ehkä oppii, että tuotannon kehitys ja suunnittelu on ”meille kuulumatonta” insinööri- ja toimihenkilöportaan työtä!” (Koivisto 1997, 43)*

Työssä oppimisen ilmiötä on pyritty myös tavoittamaan käytännön toiminnan kautta problematisoimatta sitä syvemmin. Räsänen (2005/2/3) määrittelee *työssä* oppimisen työn ja toiminnan ohella tapahtuvaksi ja harjaantumiseen perustuvaksi oppimiseksi. Sitä seuraa *työstä* oppimisen vaihe, jossa oppiminen on harjoittamista ja tietämistä. Lopulta päästään *työllä* oppimisen vaiheeseen, jossa kyse ei ole enää vain harjoittamisesta ja tietämisestä vaan myös tutkimisesta ja ajattelusta työtoiminnan prosessissa. Pirkkalainen (2003) käyttää toiminnan teoriaan perustuvassa väitöskirjassaan käsitteitä työssä ja työstä oppiminen, sisällyttäen jäljempään termiin tutkimisen ja kehittämisen. Työtä edeltävä ammatillinen koulutus voidaan ymmärtää *työhön* oppimisena, joka sisältää koulutuspolun ja opastuksen työhön sekä orientoitumisen työmarkkinoille.

Toimintaa ja oppimista ei kuitenkaan voida samaistaa. Taavoitteinen työ on luonteeltaan lineaarista, haluttuihin tuloksiin pyrkivää operatiivista toimintaa. Oppimisessa samaa suoraviivaisuutta ei ole. Se on prosessi, joka on eriaikainen eri yksilöillä ja ja yhteisöillä. Oppiminen voi sisältää pitkiäkin latenssivaiheita, jolloin saattaa näyttää siltä, että oppimista ei tapahdu yhteisössä eikä yksilöissäkään. Yksilölliset työssä oppimisen orientaatiot eroavat toisistaan, ja oppiminen perustuu myös työyhteisölliseen kokemukseen. Työssä oppimisen tavat kertovat oppimisen tavoite-, tilanne-, toiminta- ja kehittämisorientoituneisuudesta (Poikela 1999). Oppimistavat voidaan erotella toisistaan tietoisuuden asteen mukaan. Tavoite- ja tilanneorientoitunut oppiminen on sidoksissa toiminnan tavoitteisiin ja tilanteisiin, joissa oppiminen näyttäytyy pi-

kemminkin kehittymisenä ja sosiaalistumisena kuin tietoisena oppimisena. Toiminta- ja kehittämisorientoituneessa oppimisessa reflektoinnilla on sen sijaan tärkeä merkitys, koska tietoinen oppiminen edellyttää tapahtuneen toiminnan arviointia, uuden tiedon hankintaa ja toimintamahdollisuuksien huolellista analyysia. Oppimista erottelee myös ajan suunta. Refleктоimaton tilanneorientaatio ja reflektiivinen toimintaorientaatio perustuvat jo tapahtuneeseen, jolloin kehittyminen ja oppiminen jää vakiintuneen toiminnan uraan. Reflektiivinen kehittämisorientaatio suuntaa tietoisin oppimisen tulevaan (vrt. single loop/ double loop learning, Argyris & Schön 1978). Vaikka tavoiteorientaation suunta on tulevassa, siihen liittyvää oppimista ei tietoisesti reflektoida, jolloin se jää satunnaiseksi (vrt. incidental learning, Marsick & Watkins 1990).

Olenneisinta työssä oppimisessa on työhön ja oppimiseen kohdistuva reflektointi. Refleктоimaton työtoiminta tai tavoitteiden reflektointi vailla oppimiseen johtavan yhteyden tiedostamista tuottaa lähinnä satunnaista oppimista. Kun reflektion kohteena on toiminnasta hankittu kokemus, tuloksena on toiminnan parantamista, mutta ei välttämättä työprosessien kehittämistä. Jos reflektio kohdistuu tulevaan toimintaan, uuden tiedon ja uusien kokemusten hankinnan kautta aukeaa näkökulma myös työprosessien, työyhteisön ja työorganisaation kehittämiseen. Työorganisaatiossa oppiminen ei ole silloin vain työntekijäkohtainen asia, vaan se on sekä välittömästi että välillisesti sidoksissa muihin toimijoihin (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000). Työssä oppimisella on sosiaaliset ja organisaationaaliset ulottuvuutensa, joita voidaan analysoida tilanteiden vaihtelun ja kontekstuaalisten yhteyksien kautta. Tässä kirjassa näitä tutkiskellaan lähemmin.

Kirjan ensimmäinen osa sisältää neljä artikkelia, joista ensimmäinen selittää työssä oppimisen prosessimallia (*Esa Poikela*). Malli on artikkelin kirjoittajan ja Annikki Järvisen yhdessä kehittänyt, ja se tarkoitettu työssä oppimisen ilmiön jäsentämiseen sekä ohjaamiseen ja johtamiseen työorganisaatioissa. Seuraavissa artikkeleissa tarkastellaan mallin soveltamista ICT-teknologian ja liike-

talouden alalla (*Mikko Ruohonen*), lääkärien ja terveydenhoidon koulutusosalalla (*Sari Poikela*) sekä kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva-alan työympäristöissä (*Kirsi Heikkilä ja Kati Tikkamäki*).

Kirjan toinen osa käsittelee työn uudelleen suunnittelua. Ensimmäinen artikkeli tarkastelee työn suunnittelua ja oppimista eräänlaisena työnantajien ja työntekijöiden välisenä pelinä (a win-win game), jossa kumpikin osapuoli voi hyötyä (*John Bratton*). Toisen artikkelin kohteena on organisaationaalinen oppiminen yritysten kehitystoiminnan ja innovaatiokyvyn viitekehyksessä (*Tapio Koivisto*). Kolmas artikkeli tarkastelee yrittäjyyskasvatusta ja kuinka se on erilaisten murrosvaiheiden kautta tullut myös yliopistolliseksi oppiaineeksi (*Paula Kyrö*).

Kolmannen osan kohteena on työn ja oppimisen suhde. Ensimmäisessä artikkelissa analysoidaan oppimisen ja työn suhdetta sekä työntekijöiden kokemaa pedagogista kolonialisaatiota kasvatustajien taholta (*David Boud*). Toisen artikkelin teemana on yksilöllinen urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus työpaikoilla (*Pekka Ruohotie*). Kolmannessa artikkelissa tarkastellaan aikuisten oppimisympäristöjä ja niihin liittyvää siirtovaikutuksen problematiikkaa (*Vesa Korhonen*).

Neljännän osan artikkeleissa kokemusperustainen ja reflektiivistä asiantuntemusta tuottava oppiminen siirretään institutionaalisen koulutuksen, erityisesti kielikasvatuksen kontekstiin. Kulttuurinen kohtaaminen ja kulttuurien välinen oppiminen (*Pauli Kaikkonen*) sekä ”eurooppalainen kielisalkku” (portfolio-opetus) pedagogisena työskentelyn välineenä (*Viljo Kohonen*) avaavat kokemuksellisen oppimisen näkökulman kielitaidon kehittämiseen ja kansainvälistymisen välttämättömyyteen.

## Lähteet

- Alanen, A. 1981. Elinikäinen kasvatusta – jatkuva koulutus – jaksotaitaiskoulutus. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvatusta. Helsinki: WSOY
- Argyris, C. and Schön, D. A. 1978. *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Koivisto, T. 1997. Uudistuva metallialan tuotantolaitos. Osallistava uudelleensuunnittelu mahdollisuuksien areenana. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 558. Tampereen yliopisto.
- La Belle, T.J. 1982. Formal, Nonformal and Informal Education: a Holistic Perspective on Lifelong Learning. *International Review of Education*. XXVII (1982). 159–175.
- Marsick, V.J. & Watkins, K. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- Pirkkalainen, J. 2003 *Työhön, työssä ja työstä oppiminen. Toimijuus ja työn muutos*. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 978. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Poikela, E. 1994a. Ammatti ja oppiminen - jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti. Ammattien kehittäminen ja jatkuvan oppimisen muodot – tutkimusprojekti. Ammattikasvatussarja n:o 10 Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto.
- Poikela, E. 1994b *Jatkuva oppiminen – organisoituminen kokemukseen ja kontekstin suhteena*. *Aikuiskasvatusta* 2/1994. 84–93.
- Poikela, E. 1999 *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisointuminen ja vaikuttava koulutus*. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 675. Tampereen yliopisto.
- Räsänen, J. 2005/2/3. *Voimaannuttava työvalmennus – ehtoja, edellytyksiä, mahdollisuuksia ja malleja*. <http://www.tampere.fi/projekti/tyontiet/juhanirasanen.pdf>



Tuomisto, J. 1986. Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Tutkimus teollisuustyönantajien koulutustoiminnan ja kvalifikaatio-intressien kehityksestä Suomessa. Acta Universitas Tamperensis, ser A vol 209. Tampereen yliopisto.



I

Työssäoppimisen prosessimallit  
– selitys ja soveltaminen



## Työssä oppimisen prosessimalli

Viime vuosien yleisin, kiitetyin ja kritisoiduin oppimista kuvaava malli on Kolbin (1984) kehittänyt oppimistoiminnan syklikuvaus. Kolbia on arvosteltu siitä, että hän asettaa kokemuksen oppimisen ainoaksi lähtökohdaksi. Oikeampi tulkinta on, että sykli kuvaa kokemusta enemmän oppimisen tuloksena kuin vain lähtökohtana (Järvinen & Poikela 2001; 2003). Toisaalta Kolbia on kritisoitu siitä, että hän ei kuvaa reflektiivisyyttä kattavasti, vaikka esittääkin reflektion osana oppimisen sykliään. Kolb osoittaa kuitenkin, että reflektointi kuuluu oppimiseen ja ilman sitä yksilön oppiminen jää pelkäksi ehdollistumiseksi.

Alunperin Kolb kehitti teoriaansa nimenomaan työelämän kontekstissa, minkä jälkeen sitä on sovellettu myös formaalin koulutuksen yhteydessä (Järvinen & Poikela 2005). Mallin pohjalta professori Annikki Järvisen ja tämän artikkelin kirjoittajan on ollut luontevaa jatkaa kehittelyä ulottamalla se myös työyhteisön ja työorganisaation oppimiseen. Kehittelymme tuloksena on syntynyt työssä oppimisen prosessimalli (Järvinen & Poikela 2000; 2001). Usein olemme puhuneet siitä, että malli on teoreettinen eikä siitä ole julkaistu ”katekismustyyppistä” selitystä. – Tässä artikkelissa yritän korjata puutetta opetusmateriaalimme pohjalta. Myös kolme seuraavaa, prosessimallin soveltamista kuvaavat artikkelit antavat lisävalaistusta mallin käyttökelpoisuudesta.

Tarkastelen artikkelin alkupuolella reflektiota, reflektiivistä oppimista ja ohjaamista. Pyrin liittämään reflektiivisen oppimisen työn luonnolliseen kieleen, jolloin se tarkoittaa palautteesta, arviointista ja evaluoinnista oppimista yksilöllisen, yhteisen ja organisaation työn konteksteissa (Poikela 1999). Konstruoin työssä oppimisen prosessimallia vaihe vaiheelta, ja esitän yksilöllistä, yhteistä ja organisaationaalista oppimista integroivat sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit. Artikkelin lopussa kuvailen mallin käyttämistä suunnittelun välineenä sekä pohdin työssä oppimisen johtamisen edellytyksiä työorganisaatiossa.

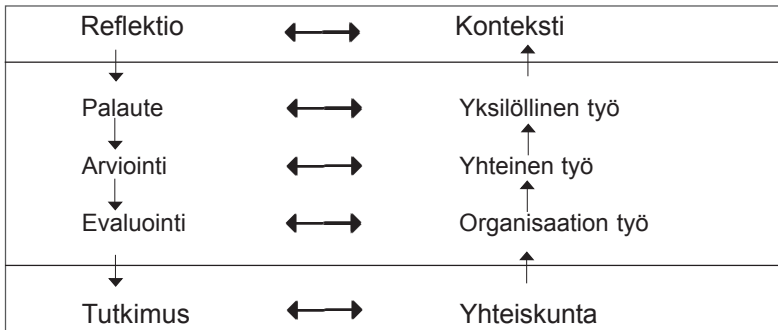
## Reflektio konteksteissaan

Mezirowin (1981; 1991) mukaan reflektiivisyys on oppimisen edellytys. Reflektio alkaa tuntemusten, affektoiden ja emootioiden havaitsemisesta ja tunnistamisesta ja ylittää aina teoreettisen reflektiivisyyden tasolle. Reflektio kohdistuu oppittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin sekä toiminnan taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, olettamuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Kriittisen reflektion kautta oppiminen voi ylittää transformatiivisen, yksilön merkityskeemoja ja -perspektiivejä muuntavalle tasolle.

Työssä oppimisen ymmärtämisen avain on *reflektion* ja *kontekstin* käsitteiden välisessä suhteessa. Reflektiivinen oppiminen ei liity vain olemassa olevien asioiden ja toiminnan opetteluun vaan myös uuden tiedon tuottamiseen. Mezirowin (1991) mukaan aikuisen oppimisen ytimenä on reflektio, joka on edellytyksenä uutta toimintaa tuottavien merkityskeemojen ja -perspektiivien muodostamiselle. Merkitykset ja merkitysrakenteet ohjaavat tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa yksilön elämän vaiheissa.

Tiedon käyttömahdollisuus eli referenssi ja tieto ovat eri asioita. Referenssi liittyy merkitykseen, joka on vain informaation käsitelijän mielessä eikä missään symbolisessa muodossa hänen ulkopuolellaan. Reflektio ei kuvaa vain oppimisen yksilöpsykologisia

ehtoja. Yhtäläilla se kuvaa sosiaalisia, ryhmän, organisaation ja aina yhteiskunnan toiminnasta määräytyviä ehtoja. Työn, työyhteisön ja työorganisaation näkökulmasta reflektointi voidaan määritellä kontekstuaalisissa yhteyksissään (ks. kuvio 1).



**Kuvio 1.** Reflektio konteksteissaan

Reflektio ja tutkimus muodostavat yleiset käsitteelliset reunaehdot työssä oppimisen ilmiön analysoinnille. Reflektointi on ilmiöiden pienin yhteinen tekijä, jota ilman ei voida ymmärtää palaute-, arviointi- ja evaluointitoimintoja. Myöskään tutkimus ei tule toimeen ilman reflektointia, mutta sen kontekstuaalinen yhteys on yhteiskunta ja sen tietoa tuottavat instituutiot. Kuviossa esitetyt palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin käsitteet on varattu työorganisaatiossa tapahtuvien oppimisen ja tiedonmuodostuksen ilmiöiden erittelyä varten. Samalla ne tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää, organisoida ja johtaa tiedon ja oppimisen prosesseja arjen työn ja luonnollisen kielen käytön näkökulmasta. (Järvinen & Poikela 2000; 2001.)

## Reflektiivinen oppiminen ja ohjaaminen

Kolb (1984) kuvaa reflektion yhtenä kokemuksellisen oppimisen syklin vaiheena. Reflektio on aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa, jota oppija voi tehdä yksin, muiden oppijoiden ja ohjaajansa kanssa. Reflektiivinen havainnointi on jännitteisessä suhteessa oppijan ulkoiseen toimintaan, opitun aktiiviseen kokeiluun. Siten reflektion tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä. Vaikka Kolb ei annakaan selkeää vastausta siihen, onko toiminnan aikainen reflektio mahdollista, sen täytyy olla sitä, koska tekeminen, soveltaminen tai kokeilu ei voi johtaa oppimiseen ilman havainnointia.

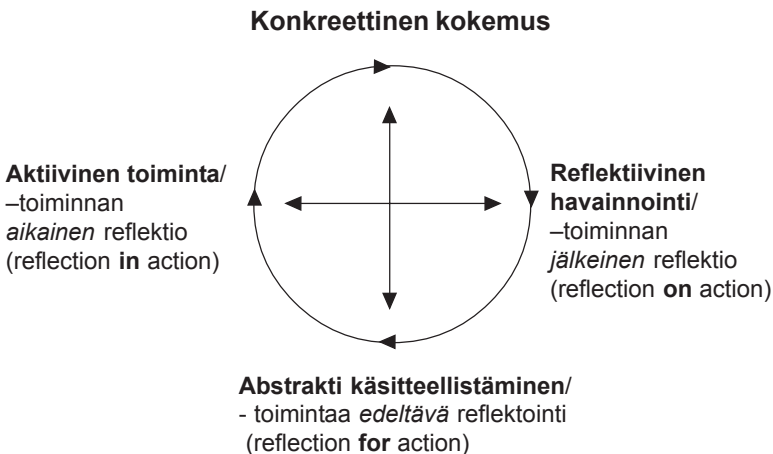
Reflektointi ei tarkoita vain tietoista käsitteellistä ajattelua, kuten esimerkiksi Eraut (1994) olettaa kieltäessään toiminnan aikaisen reflektion mahdollisuuden. Schön (1983) toteaa toiminnan sisältävän aina katkoksia ja tilanteita, joissa ehtii myös ajatella. Siten reflektiolla on kaksi ulottuvuutta, joista ensimmäinen liittyy välittömään toimintaan (*reflection in action*) ja toinen siitä hankittuun kokemukseen (*reflection on action*). Mezirowin (1991) mukaan ilman reflektiota ei ole oppimista, vaan toimintaa, joka on rutinoitunutta eikä tuota luovaa ajattelua, jota esimerkiksi ongelmanratkaisu vaatii. Esimerkiksi taidon oppiminen voidaan ymmärtää suorituksen välittömän havainnonnin ja jälkikäteen tapahtuvan analysoinnin näkökulmasta. Siten sekä toiminnan aikainen että toiminnan jälkeinen reflektointi ovat välttämätön osa kehittymistä ja päteväksi ammatilaiseksi harjaantumista.

Boud ym. (1985) kuvaavat reflektiota myös huolellisena valmistautumisena toimintaan. Reflektio ei liity vain aktiivisen kokeilun ja reflektiivisen havainnoinnin vaiheisiin vaan myös abstraktiin käsitteellistämiseen. Uuden tiedon hankinta, käsitteiden omaksuminen ja käyttö, mallintaminen ja suunnittelu ovat olennainen osa tulevaan toimintaan valmistautumisessa. McAlpine ym. (1999) korostavat toimintaan valmistautumisen yhteydessä tapahtuvaa reflektointia (*reflection for action*) omassa reflektion metakognitiivista ulottuvuutta korostavassa mallissaan. Myös Mezirowilla (1991)



opittavat sisällöt sekä toimintaa säätelevät oletukset ja uskomukset ovat reflektoinnin kohteena.

Reflektiivisen oppimisprosessin tuloksena on aikaisempaa paremmin jäsentynyt tai uusi kokemus, joka sisältää sekä uusien tietorakenteiden muodostamisen että emootioiden ja sosiaalisten odotusten purkamisen ja uudelleen muokkaamisen. Kolbin kokemuksellisen oppimisen kuvaa voidaan tarkentaa liittämällä reflektointi kaikkiin prosessin oppimista tuottaviin vaiheisiin (ks. kuvio 2).



**Kuvio 2.** Kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen

Kun oppiminen ymmärretään läpikotaisen reflektiivisenä prosessina, se asettaa omat erityiset vaatimuksensa pedagogiikalle, opetuksen suunnittelulle ja käytännön opetustyölle. Perustavin konventio, josta on syytä luopua, liittyy uskumukseen, että tieto sinänsä olisi syy oppimiseen. Pedagogiikan tehtävänä ei suinkaan ole vain jakaa tietoa vaan tuottaa toiminnan kautta laadullisesti hyvää kokemusta, johon sisältyy sekä tiedon konstruointi että soveltaminen käytännössä. Oppijan tulisi ennen kaikkea oppia oppimaan, hallita tieteen- tai ammattialansa perusasiat ja kyetä erikoistumaan työn vaatimiin tehtäviin. Oppijoiden reflektointitaitojen kehittäminen

vaatii aivan toisenlaista otetta opetukseen ja ohjaukseen perinteiseen pedagogiikkaan verrattuna.

Aikaisempien kokemusten reflektointi antaa mahdollisuuden aktivoida oppijan ajattelua, avata uusia näkökulmia koettuun ja auttaa havainnoimaan sitä, mitä hän osaa ja missä tietämyksen aukot ovat. Ohjaajan taitoihin kohdistuvat monenlaiset uudet vaatimukset. Ei riitä, että hän osaa ohjata yksittäistä oppijaa tai edes usean oppijan ryhmää vaan hänen on opittava ohjaamaan ryhmäprosesseja, projektioppimista ja ongelmaratkaisua. On opittava käyttämään erilaisia ohjaustyyliä ja -tapoja, jotka ymmärretään oppimisprosesseihin kohdistuvina interventioina (esim. Cockman et al. 1992). Sen sijaan, että oletetaan oppimisen tapahtuvan jaetun tiedon perusteella, oppijoita on opastettava, neuvottava, tuettava ja autettava oppimisen kaikissa vaiheissa. Vasta se mahdollistaa oppijan reflektointitaitojen, itsearvioinnin ja itseohjautuvuuden ja kehittymisen.

Lähteenmäki (2004) esittää reflektiivisen ohjaamisen mallin (*transformative model of supervision*), joka rakentuu ohjaajan tuke-  
man reflektion erittelyyn kokemuksellisen oppimisen (*reflection on, for and in action*) vaiheissa. Malli perustuu fysioterapian opiskelusta, erityisesti sen harjoittelun, työssäoppimisen vaiheessa kerättyyn tutkimusaineistoon. ”*On*-vaiheessa” reflektointi edellytti ohjaajalta kykyä aktivoida oppijoiden kokemuksiin liittyviä ajatuksia sekä tiedostaa ohjauksensa ja antamansa palautteen vaikutus opiskelijaan myös tunnetasolla. Siten ohjaaja voi vaikuttaa sekä negatiivisten että positiivisten tunteiden oppimista edistävään merkitykseen. ”*For*-vaiheessa” ohjaajan olennaisimpia tehtäviä olivat sekä oppijoiden opastus uuden tiedon lähteille että kirjalliseen suunnitteluun aktivoiminen. ”*In*-vaiheessa” oppimistilanteiden järjestely, neuvominen ja oppimisilmapiirin rakentaminen olivat reflektiivisen ohjauksen tärkeimmät osatekijät. Ohjauksen mallillaan Lähteenmäki osoittaa, että reflektiivinen oppiminen vaatii systemaattista ohjausta, joka voidaan ja myös pitää rakentaa ohjaustoimet jäsentävän mallin muotoon.

## Työssä oppimisen prosessimallin kehittäminen

Työssä oppimisen organisoiminen ja johtaminen on avainasemassa minkä tahansa työorganisaation osaamisen toimintapolitiikkaa luotaessa. Työssä oppimisen tarkastelu on erotettava perinteisestä henkilöstökoulutuksesta. Henkilöstökoulutus on tavallisesti uusimman tiedon hankkimista työntekijöille erillisiä koulutustilaisuuksia järjestämällä. Tavallisesti näkemys oppimisesta on perinteisen kouluoppimisen kaltainen: siirretään valmista uutta tietoa oppijalle. Sen sijaan työssä oppiminen on kiinteä osana työprosesseja, jolloin työntekijöillä on mahdollisuus oppia työssään kyseenalaistamalla vanhoja käytäntöjä, kokeilemalla ja testaamalla menettelytapoja, ja myös hankkimalla tarvittaessa uusinta tietämystä kehittämisen tueksi.

### *Palautteesta oppiminen yksilöllisen työn kontekstissa*

Palaute on niin työelämässä kuin koulutuksessakin tavallinen käsite. Työntekijät kokevat tarvetta saada palautetta työstään ja esimiehet kokevat sen antamisen vaikeaksi. Etenkin niin sanotun negatiivisen palautteen antaminen koetaan hankalaksi, eivätkä esimiehet itsekään koe saavansa riittävää palautetta. Työelämää varten onkin kehitetty palautejärjestelmiä kuten ”360 asteen palaute” (esim. Valpola 2002), joka tarkoittaa esimiehiltä, alaisilta, vertaisilta, asiakailta ja muilta intressitahoilta hankittua monisuuntaista palautetta. Myös kehityskeskusteluissa palautteella on tärkeä kaksisuuntainen merkitys, jolloin esimies ei vain anna palautetta työntekijälle vaan odottaa sitä itsekin. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on oppimisen avain, joka auttaa esimiestä tukemaan työntekijän kehittymistä asettaen samalla haasteita oman esimiestaidon kehittämiseksi.

Kokemuksellisen oppimisen mallia voidaan pitää työssä oppimisen ja sen johtamisen kuvauksen lähtökohtana (ks. edellä kuvio 2). Kolbin (1984) mukaan hänen mallinsa on universaalinen ja sopii siten mihin tahansa kontekstiin, myös työssä oppimiseen. Kos-

ka sykli kuvaa yksilön oppimista, se soveltuu selittämään myös työssä oppimista pelkistetyimmässä muodossaan, toisin sanoen *oppimista yksilön työn kontekstissa*. Siinä oppijan aikaisempi *kokemus* ja taidot muodostavat jatkuvan työssä oppimisen perustan. Tyypillisesti työntekijä käyttää taitojaan rutiininomaisesti työtä tehdesään, mutta joutuu aika ajoin pohtimaan uudenlaisia ongelmia ja ratkaisutapoja vanhojen rutiinien ja taitojen osoittauduttua riittämättömiksi. Silloin työntekijä havainnoi ja pohtii aikaisempia ratkaisutapoja, hankkii ja ottaa vastaan palautetta sekä analysoi kriittisesti, mistä ongelmassa on kysymys ja miten tulisi toimia. Teorian kielellä sanottuna hän *reflektoi* toimintaansa.

Kokemusten reflektointia seuraa tarvittaessa uuden tiedon hankkiminen, esimerkiksi työtovereilta kysely tai muiden tiedon lähteiden käyttö sekä pyrkimys löytää uusia tapoja ymmärtää ja *käsitteellistää* edessä olevaa ongelmaa. Kyse on uusien ilmaisujen, mallien tai käsitteiden löytämisestä, mikä mahdollistaa uuden *toiminnan*, mallin, prototyypin, työvälineen tai muun sellaisen kehittelyn. Mallia kokeillaan ja testataan käytännössä, mikä puolestaan tuottaa uuden kokemuksen, ja niin kokemuksellisen oppimisen sykli jatkuu työssä. Reflektointi liittyy oppimistoiminnan vaiheisiin kuviossa 2 esitetyllä tavalla. Työtoiminnan kontekstissa reflektoinnin avainkäsite on palaute, joka toisaalta liittyy *palautetiedon* muodostamiseen ja toisaalta muodostaa oppimisen lähteen. Kun oppiminen nähdään vaiheittaisena prosessina, sen ohjaaminen ja johtaminen tulee myös mahdolliseksi.

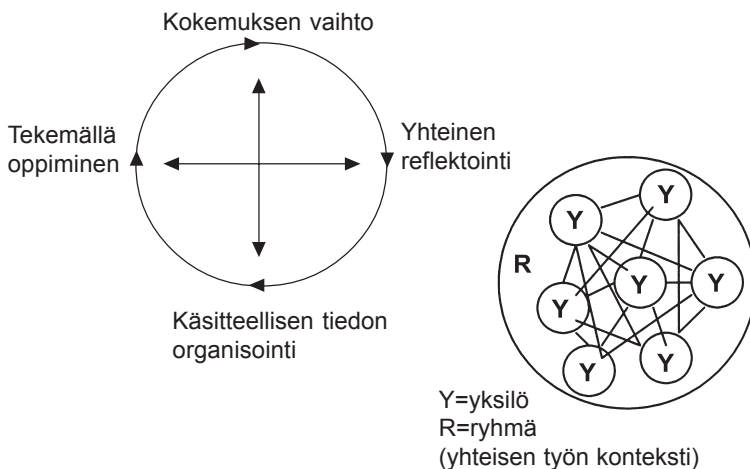
### *Arvioinnista oppiminen yhteisen työn kontekstissa*

Työssä oppimisessa on kyse työntekijöiden, ryhmien ja tiimien ja koko organisaation oppimisen samanaikaisesta tarkastelusta. Perinteisesti oppimista on tutkittu erillisinä yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotason ilmiöinä, mutta nykytutkimuksen mukaan ne ovat kiinteästi toisiinsa sidoksissa olevia systeemejä (esim. Senge 1990). Työssä oppimisen organisointi kuuluu erottamattomana osana työprosessien suunnitteluun ja kehittämiseen, eikä niitä voi tutkia

toisistaan riippumattomina ilmiöinä. Esimerkiksi kehityskeskusteluja ei tulisi käydä vain esimies-alaiskeskusteluina vaan niihin pitäisi liittää ryhmäkehityskeskustelu sekä ennen että jälkeen yksilöllisen työn tarkastelun.

Ryhmäkeskustelut antavat mahdollisuuden *merkitysten* rakentamiseen, koska organisaation kehittämiseksi elintärkeät asiat tulevat yhteiseen tarkasteluun sekä organisaation visioiden ja strategioiden että työntekijöiden henkilökohtaisten käsitysten yhteensovittamisen näkökulmasta. Työyhteisöissä ei ole niinkään pulaa informaatiosta kuin ymmärryksestä ja ihmisten mahdollisuuksista sovittaa osaamiseensa kohdistuvat kehitysvaatimukset organisaation kehittämistarpeisiin. Kehityskeskustelujen jälkeen toteutunutta toimintaa harvoin myöskään arvioidaan yhteisesti. Ihmisille on kuitenkin tärkeää olla mukana tuottamassa omaa ja yhteistä toimintaa koskevaa *arviointitietoa*, joka auttaa myöskin henkilökohtaisten tavoitteiden asettelussa.

Vastaavalla tavalla kuin yksilö, myös työryhmä tai tiimi oppii yhteistoiminnassa kokemuksellisen oppimisen periaatteiden mukaan (ks. kuvio 3). Ryhmä kohtaa uuden ongelman tai haasteen,



**Kuvio 3.** Oppiminen yhteisen työn kontekstissa

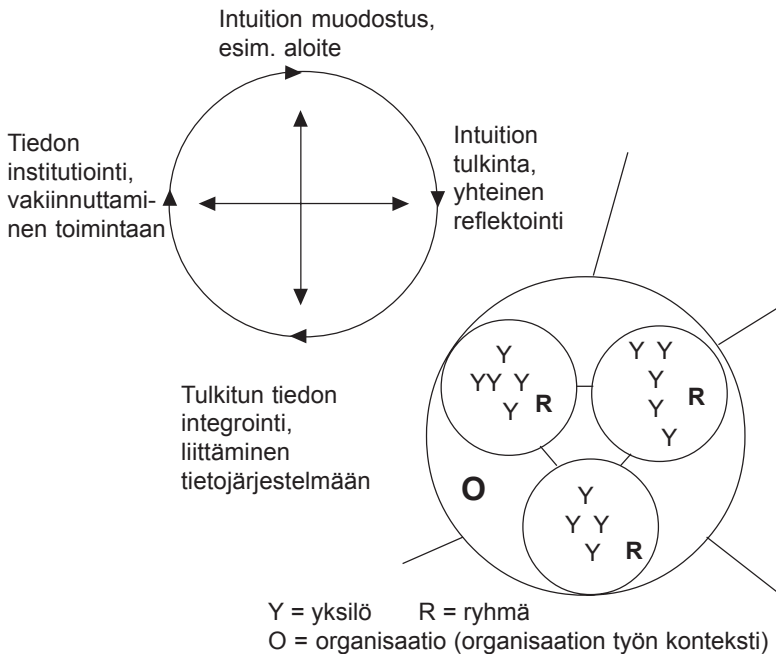
jossa siihenastinen osaaminen ja rutiinit eivät enää riitä. Työntekijät *vaihtavat* kokemuksiinsa jakaen asiaa koskevan tietämyksensä keskenään. Sen jälkeen he ryhtyvät *yhteisesti* refleктоimaan eli *arvioimaan* ja analysoimaan, mistä oikein on kyse. Yhdessä ryhdytään hankkimaan uutta tietoa, malleja ja käsitteitä ilmiön ymmärtämiseksi uudella tavalla.

Uusi hankittu ja aikaisempi päteväksi havaittu tieto *organisoidaan* käsitteellisen mallin, suunnitelman tai muun mallin muotoon, joka puolestaan nousee huolellisen puntaroinnin ja soveltamiseen valmistautumisen kohteeksi. Ryhmässä tuotettua toimintasuunnitelmaa, prototyyppiä, työkalua tms. kokeillaan ja testataan käytännössä, jolloin ryhmä ja sen jäsenet oppivat *tekemällä*. Soveltamisen aikana havainnoidaan kriittisiä kohteita ja havaintoihin palataan saadun kokemuksen jälkeen yhteisesti. Kerätään siis kokemuksia siitä, miten hyvin uusi työskentelytapa tai työkalu käytännössä toimii, ja niin oppimisen sykli jatkuu. Vuorovaikutus ja yhdessä arvioiminen ovat ryhmäoppimisen keskeiset elementit. Arviointi on toimijoille siten sekä tiedon että oppimisen lähde.

Kuvaus on analoginen suhteessa Nonakan ja Takeuchin (1995) organisationalisen tiedon muodostuksen malliin. Ero on näkökulmassa: oppimisen sijaan Nonaka ja Takeuchi analysoivat niin sanottua SECI –prosessia (Socialisation – Externalisation – Combination – Internalisation). Oppimiseen liittyvät käsitteet (*sharing members experiences – dialogue or collective reflection – networking new knowledge – learning by doing*) löytyvät kuitenkin heidän teksteistään. Ajattelutavan mukaan organisationalisen tiedon prosessoinnin ja johtamisen avainryhmä on *keskijohto*, jonka pitää kyetä toimimaan sekä hierarkisessa että ei-hierarkisessa organisaatiossa (Nonaka 1994). Keskijohto asemoituu organisaation solmukohtiin, jolloin siitä riippuu tiedonkulku niin ylhäälle kuin alhaallekin. Relevantin, toimintaa koskevan tiedon suhteen ylin johto on riippuvainen heistä, ja työntekijöiden osaamisen kehittyminen riippuu heidän johtamis- ja ohjaustaidoistaan. Myös Zuboff (1988) näkee oppimisen uutena työn muotona antaen keskijohdolle tehtävän oppimisen johtajana ja informaatiotoimintojen ohjaajana.

## *Evaluoinnista oppiminen organisaation työn kontekstissa*

Edellä on esitetty, kuinka Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykli on analoginen suhteessa Nonakan ja Takeuchin mallin pohjalta kehitettyyn yhteisen oppimisen sykliin. Vastaavasti Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) organisaation oppimisen malli on analoginen suhteessa yksilöllisen ja yhteisen oppimisen syklimalleihin. Siinä organisaation oppiminen alkaa *intuitiosta*, jonka joku organisaation jäsen on ilmaissut. Intuitio vaatii *tulkintaa* ryhmässä, jolloin tuloksena on yhteistä tietoa. Tuotettu tieto *integroidaan* kollektiiviseen tietämykseen ja lopulta *institutionalistetaan* organisaation käytännöksi. Organisaation oppimisessa ei enää puhuta vain kokemusten tarkastelusta, joka on keskeistä yksilön ja ryhmän oppimisessa. Kyse on enemmänkin osaamisen ja tiedon tuottamisesta, jakamisesta ja johtamisesta koko työorganisaation kontekstissa (ks. kuvio 4).



**Kuvio 4.** Oppiminen organisaation työn kontekstissa

Intuitio ei synny tyhjästä eikä pelkän mielikuvituksen tuloksena. Työelämässä sen tekee mahdolliseksi yksilöiden monipuolinen työkokemus, aktiivista osallistumista kannustava työyhteisö ja työorganisaation verkostoituminen niin sisäisesti kuin ulkoisestikin. Intuition muodostaminen voi ilmetä aloitteiden tekemisenä, systemaattisena kehittämisenä ja perustua niin sanottujen heikkojen signaalien havaitsemiseen uusia innovaatioita etsittäessä. Intuitio vaatii yhteistä tulkintaa, jolloin esimerkiksi aloitteeseen sisältyvät merkitykset ja mahdollisuudet pitää punnita asiantuntevassa ryhmässä aloitteentekijä mukaanlukien. Kun ryhmän tulkinta osoittaa idean tai innovaation hyödyn organisaatiolle, se vaatii systemaattista käsitteellistämistä, suunnittelua ja mallintamista sekä viemistä kaikkien asianosaisten tietoon. Toisin sanoen intuition generoima tieto integroidaan olemassa olevaan tietämykseen ja organisaation tietokantoihin. Sen jälkeen kehittelyn ja kokeilujen kautta tuotettu uusi toiminta institutioidaan osaksi koko organisaation toimintaa, jolloin määritetyt uudet toimintatavat ja -käytännöt pyritään vakiinnuttamaan kaikkien saatavilla olevaksi tiedoksi ja kaikkien käyttöön. On selvää, että jokainen vaihe vaatii reflektointia, huolellista arviointia ja analyysia tiedon luomisen ja käytön tarkoituksenmukaisuuden ja hyödyllisyyden näkökulmasta.

Organisaatiot tarvitsevat yhteisiä keskustelufoorumeja, joihin eri toimintayksiköihin ja -ryhmiin kuuluvat yksilöt voivat osallistua. Niissä rakennetaan kuvaa siitä, mihin visioissa ja strategioissa ollaan menossa, missä kehittämisen kulloisetkin painopisteet ovat ja millä tavalla organisaation eri osat ja osalliset ovat kehittämissä mukana. Toisin sanoen keskustelufoorumeja tarvitaan organisationaalisen oppimisen edellytysten varmistamiseksi, muun muassa ryhmä- ja esimies-alaiskeskustelujen täydentämiseksi. Organisationaalinen tiedonhankinta sisältää esimerkiksi kyselyjä ja kartoituksia, jotka ovat osa yhteistä tiedonmuodostuksen prosessia. Hankitun *evaluointitiedon* avulla organisaation johto arvioi toimintaansa strategisten tavoitteidensa suunnassa ja tekee päätöksiä. Johdon keskeinen tehtävä on huolehtia uusien toimintakäytäntöjen evaluoinnista, luoda kanavat ja foorumit palaute- ja arvioin-



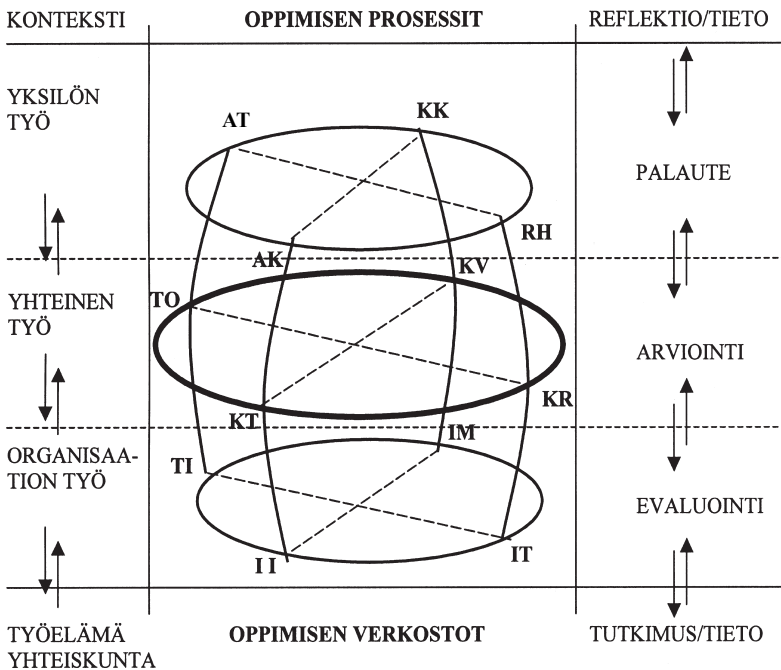
tiedon hyödyntämiselle ja uuden tiedon hankinnalle sekä jälleen toimintaprosessin tuottaman uuden tiedon hyödyntämiselle. Toisin sanoen on pidettävä huolta siitä, oppimisen edellytykset turvataan, esimerkiksi organisaation jäsenillä on oltava vapaa pääsy oppimiseen tarvittavan tiedon lähteille ja tiedon kulku on oltava niin esteetöntä kuin mahdollista.

Intuition muodostaminen on sidoksissa hyvin vahvasti organisaatiossa tapahtuviin piilo- tai esitietoisiin toimintaprosesseihin. Se ei selity vain yksilön toiminnan näkökulmasta, koska työprosessit ovat jaettuja niin yksilöiden kuin työyhteisöjenkin välillä. Intuition tulkinta alkaa toiminnan tietoisten elementtien kartoittamisesta. Tulkintaprosessi kohdistuu myös sanattomaan tietoon, joka pyritään muuttamaan kielelliseen muotoon. Yksilötason tulkinnat sisältävät ristiriitoja, jotka ryhmän tasolla pyritään ratkaisemaan kaikkien ymmärtämään ja yhteisesti hyväksymään muotoon. Yhteinen kieli ja yhteinen tulkinta tekee intuitiosta johdetun tiedon organisaation omaisuudeksi ja ominaisuudeksi, mikä tarkoittaa tulkittuun tiedon integroitumista osaksi kollektiivista toimintaa. Integroituminen ilmaisee työyhteisön jatkuvaa keskinäistä kommunikaatiota yhteisesti jaettujen käytäntöjen kautta. Käytäntöjen vakiinnuttaminen tuottaa institutionalisoitumisen, mikä tarkoittaa rutiineja, rakenteita, järjestelmiä, strategioita ja formaalisia puitteita, jotka lopulta alkavat ohjata yksilöiden organisationaalista käyttäytymistä. Institutionalisoituminen on kaksiteräinen miekka, koska se sekä luo edellytyksiä että estää yksilöiden ja viime kädessä organisaation oppimista. Uudet rutiinit auttavat oppimaan, mutta niihin jähmettyminen alkaa ennen pitkää myös estää oppimista, kun toiminta vaatii uudelleen suuntautumista ja uusien innovaatioiden omaksumista.

### *Oppimisen prosessit työorganisaatiossa*

Kolbin (1984), Nonakan ja Takeuchin (1995) sekä Crossanin, Lannen ja Whiten (1999) mallit leikkaavat toisiaan tavalla (ks. kuvio 5), joka antaa mahdollisuuden jäsentää kokemuksellista työssä ja

työorganisaatiossa oppimisen prosessimallia (ks. Järvinen & Poike-la 2000; 2001). Kolbin sykli pyrkii universaalisuuteen, jolloin sen tarkoituksena on selittää yksilön oppimistoimintaa missä kontekstissa tahansa. Nonakan ja Takeuchin kuvaus nostaa esiin yksilölliselle ja yhteisölliselle oppimiselle välttämättömät tiedonmuodostuksen prosessit. Crossanin, Lanen ja Whiten mallissa yksilö puukee intuition ajatukseksi, joka tarvitsee tulkitsijakseen ja välittäjäkseen ryhmän, minkä jälkeen saavutettu tieto voi integroitua ja institutionaalistua koko organisaation yhteiseksi omaisuudeksi ja ominaisuudeksi.



**Kuvio 5.** Työssä oppimisen prosessimalli

Oppimisessa ja osaamisen tuottamisessa olennaisinta ei ole niinkään se, mitä tapahtuu yksilön, ryhmän tai organisaation ”tasoil-la”, vaan pikemminkin se, mitä tapahtuu niiden välillä. Hedelmäl-

lisempää on puhua yksilön, yhteisen ja organisation työn ja oppimisen konteksteista, joissa yhdistyvät tilanteen, ajan ja paikan määrittämät toiminnan ja oppimisen prosessit. Oppimista ja osaamista tuottavat prosessit esitetään kuviossa 5 yhdistämällä edellä mainittujen teorioiden toisiaan vastaavat dimensiot:

- 1) **Sosiaaliset prosessit:** konkreettinen kokemus (KK) – kokemuksen vaihto (KV) – intuition muodostus (IM),
- 2) **Reflektiiviset prosessit:** reflektiivinen havainnointi (RH) – kollektiivinen reflektointi (KR) – intuition tulkinta (IT),
- 3) **Kognitiiviset prosessit:** abstrakti käsitteellistäminen (AK) – käsitteellisen tiedon organisointi (KT) – tulkitun intuition integrointi (II) ja
- 4) **Operationaaliset prosessit:** aktiivinen toiminta (AT) – toimimalla oppiminen (TO) – tiedon institutioinaalistaminen (TI).

Kun tarkastelu kohdistuu sosiaalisiin prosesseihin, havainnoidaan ja arvioidaan oppijoiden kykyä toimia yksin ja yhdessä, heidän riippuvuuttaan muiden tuesta sekä kyvystään toimia ryhmässä, ryhmän jäsenenä ja johtajana. Reflektiiviset prosessit kertovat oppijan turvautumisesta erilaisiin toimintamalleihin, kyvystä kohdata erilaisia ongelmatilanteita, etsiä ratkaisumalleja tai osoittaa innovatiivista luovuutta. Kognitiiviset prosessit osoittavat tiedon hallintaa, joka alkaa ohjeiden lukemisen ja noudattamisen taidosta, toimintaperiaatteiden muotoilusta, työvälineiden käytön perusteista kokonaisuuksien hallintaan saakka. Operationaaliset prosessit osoittavat tehtävien ja toiminnan jäsentynyttä ja sujuvaa hallintaa.

Kuvion oikea puoli liittyy reflektion (palautteen, arvioinnin ja arvioinnin), tiedon muodostamisen ja oppimistoiminnan merkityksiin. Asetelmassa reflektiolla on kaksoisfunktio. Yhtäältä reflektointi tuottaa tietoa ongelmanratkaisua, kehittämistä ja innovaatioita varten, ja toisaalta se toimii yksilöiden, ryhmien ja organisaation oppimisen ja uuden osaamisen luomisen lähteenä. Ilman

reflektoinnin kohteena olevaa tietoa, hiljainen tieto mukaanlukien, oppimista ei tapahdu. *Yksilön työn kontekstissa* organisaationaalisen oppimisen käyteaineena toimii *palautetieto*, jota yksilö voi hankkia sekä omin toimin että saada työtovereilta, esimiehiltä, asiakkailta ja muilta toimijoilta. *Yhteisen työn kontekstissa* keskusteluissa tuotettu *arviointitieto* on olennainen ideoiden, valintojen ja päätelmien lähde, jonka avulla tavoitellaan ratkaisuja yhteisiksi ja omakohtaisiksi koettuihin työongelmiin. *Organisaation työn kontekstissa* systemaattinen tiedonhankinta kyselyiden, kartoitusten ja haastatteluiden muodossa sekä muuhun organisaationaaliseen tiedonmuodotukseen liittyvänä luo edellytyksiä organisaation strategiselle päätöksenteolle.

### *Haasteena työssä oppimisen johtaminen*

Olemme soveltaneet työssä oppimisen prosessimallia suunnittelun ja mallintamisen (*design*) välineenä yhteistyössä erään suuren rakennusalan konsernin toimihenkilöiden kanssa (ks. Järvinen & Poikela 2003; 2004). Kaksi vuotta kestänyt yhteistyöskentely itsessään oli vaativa oppimisprosessi niin tutkijoille kuin toimihenkilöillekin. Osapuolten oli välttämätöntä perehtyä toistensa käsitteistöön: tutkijoiden ymmärtääkseen rakennusala ja toimihenkilöiden käsitteellistääkseen oppimisen ilmiöitä työssä. Alkuvaiheessa mallintaminen edellytti työorganisaation oppimisen ja osaamisen prosessien tunnistamista ja kartoittamista. Seuraavassa vaiheessa nämä prosessit analysoitiin paikantamalla oppimista mahdollistavat ja oppimista estävät katkos- ja tukoskohdat (vrt. Brown & Duguid 2001).

Oppimista ja osaamista tuottaviksi ydinprosesseiksi määrittivät organisaation tuotekehittely, osaamisen kehittäminen ja jatkuva parantaminen. Kukin niistä koostui osaprosesseista, joita olivat muun muassa aloitetoiminta, kehityskeskustelut, auditoinnit, palaverikäytännöt, mukaanlukien työssä oppimisen ohjaus. Työssä oppimisen prosessimalli toimi suunnittelun välineenä, jonka avulla määriteltiin johtamisen kannalta välttämättömät operaatiot.

Toisin sanoen *designmallin* avulla luotiin *toimenpideohjelmat*, joiden avulla kyetään huolehtimaan siitä, että oppimista ja osaamista tuottaviin prosesseihin ei tule katkoksia ja että häiriöt huomataan ja korjataan.

Seuraava esimerkki kuvaa vaiheita, tehtäviä ja toimenpiteitä, jotka prosessimallin mukaan tarvitaan onnistuneessa työssä oppimisen ohjaamisessa ja johtamisessa (ks. kuvio liitteessä 1):

1. Työssä oppiminen alkaa työntekijän vastaanottaman tehtävän ymmärtämisestä, mihin liittyy esimiehen kanssa käyty keskustelu työntekijän aikaisemmista kokemuksista ja uuteen työhön liittyvistä odotuksista ja tavoitteista sekä uusien kokemusten kartuttaminen.
2. Työntekijä havainnoi työtään (a) ja työympäristöään hankkien ja saaden palautetta sekä esimieheltään että työtovereiltaan. Hän osallistuu ryhmäarvioihin (b), joissa henkilökohtaisia työsuorituksia suhteutetaan ryhmän yhteisiin ja koko organisaation tavoitteisiin tiimivalmentajien johdolla.
3. Ryhmä jäsentää yhteisen työn tavoitteet ja laatii oppimissuunnitelman (a), johon yksilölliset kehityssuunnitelmat suhteutetaan: kukin työntekijä laatii oman oppimissuunnitelman (b) esimiehensä kanssa.
4. Työ-, kehitys- ja oppimistehtävät toteutetaan yhteisesti ja itsenäisesti, jolloin työntekijät ovat vastuullisia niiden suorittamisesta sekä esimiehilleen että ryhmilleen.
5. Tehtävien toteutuksesta hankitut kokemukset jaetaan ryhmäkeskusteluissa sekä tuodaan esiin aikaisempiin kokemuksiin pohjautuvia näkökohtia. Työntekijät saavat yleiskuvan ja vertauspohjan omien suoritustensa merkityksestä.

6. Ryhmä arvioi yhteisestä ja yksilöllisestä toiminnasta ja oppimisesta hankittua kokemusta ja tehtävistä saatua palautetta suhteuttamalla saavutetut tulokset organisaation tavoitteisiin.
7. Johto seuraa ja arvioi työssä oppimisen tuloksia työorganisaation strategioiden toteutumisen näkökulmasta.
8. Johto luo ja ylläpitää työssä oppimisen johtamisjärjestelmää sekä päivittää sen seurantatiedon avulla.
9. Johto huolehtii työssä oppimisen ohjauksen jatkuvasta kehittämisestä ja ohjausmallien käytännön toteutuksen resurssoinnista.

## Johtopäätös

Monet tutkijat ovat korostaneet organisaatioiden keskijohdolle lankeavaa uutta tiedon ja oppimisen johtamisen tehtävää (Zuboff 1988; Nonaka 1994). Työnjohto ei enää pärjää vanhalla auktoriteettiasenteella. Työntekijät ja työtiimit kontrolloivat yhä enemmän omaa toimintaansa, ja organisaation on kyettävä itse tuottamaan yhä parempaa osaamista. Uuden keskijohdon tehtäväksi tulee saada esiin ja huolehtia kokemusten myötä kasautuneen osaamisen jakamisesta sekä uuden osaamisen aikaansaamisen prosessin johtamisesta. Siihen heillä on tiedonkulun ja oppimisen edellytyksistä vastaavina avainhenkilöinä kaikki mahdollisuudet. Oppiminen on kuitenkin syytä aloittaa omasta itsestään. Jos johtajat eivät ymmärrä työssä oppimisen ilmiöitä, eivät he myöskään kykene niitä tunnistamaan eivätkä johtamaan. Olisi siis luotava työyhteisön omia pedagogisia käytäntöjä, mihin tarkoitukseen työssä oppimisen prosessimallia voidaan hyvin soveltaa.

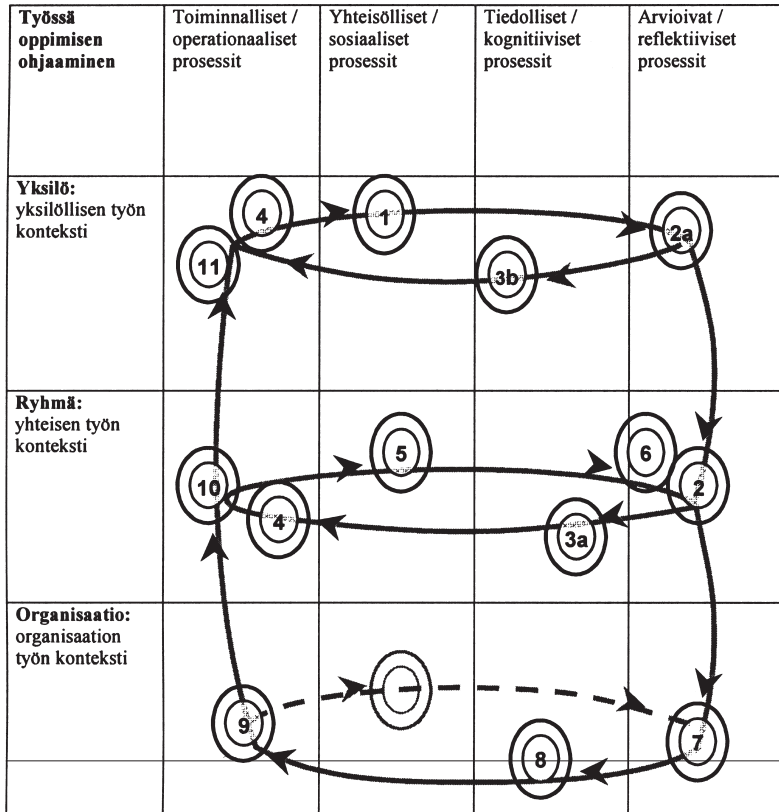
## Lähteet

- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is Reflection in Learning? In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.) Reflection: Turning experience into learning. Worcester: Billing & Sons Limited.
- Brown, J.S. & Duguid, P. 2001. Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science*, 12, 2: 198–213.
- Cockman, P., Evans, B. & Reynolds, P. 1992. Client-centred consulting. A practical guide for internal advisers and trainers. London: McGraw-Hill Book Company.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. and White, R.E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review* 24, 3: 522–537.
- Eraut, M. 1994. Developing Professional Knowledge and Competence. London: Falmer Press.
- Järvinen, A. & Poikela, E. (fortcoming 2005) The Learning Processes in the Work Organization: From Theory to Design. In Antonacopoulou, Jarvis, Andersen, Elkjaer & Hoeyrup (eds.) Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning.
- Järvinen A. & Poikela, E. 2003. Managing Learning at Work. Refereed proceedings of 3<sup>rd</sup> International Conference of Researching Work and Learning. Work and Learning in Different Contexts. Proceedings Book IV: Theme 6 Learning Processes and Work Processes. University of Tampere, Finland: Juvenes Print Oy. 93–102.
- Järvinen, A. and Poikela, E. 2001. Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *Journal of Workplace Learning*, 13, 7/8: 282–289.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus*, 20, 4: 316–324.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Lähteenmäki, M-L. 2004. Reflectivity in supervised practice: conventional and transformative approaches to physiotherapy. *Learning in Health and Social Care*, 4, 1: 18–28.
- Marsick, V.J. & Watkins, K. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- McAlpine, L., Weston, C., Beuchamp, J., Wiseman, C. & Beuchamp, C. 1999. Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105–131,
- Mezirow, J. 1981. *Critical Theory of Adult Learning and Education*. *Adult Education*, 32, 3–24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Poikela, E. 2004. Developing Criteria for Knowing and Learning at Work: Towards Context-Based Assessment. *Journal of Workplace Learning*, 16, 5: 267–274.
- Revans, R. 1982. *The Origins and Growth of Action Learning*. Charwell-Brat. Kent: Bromley.
- Schön D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. London: Century Business.
- Valpola, A. 2002. *Onnistu kehityskeskustelussa*. Helsinki: WSOY.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Zuboff, S. 1988. *In the Age of the Smart Machine. The Future of Work and Power*. New York: Basic Books.



## Liite 1. Työssä oppimisen prosessien ohjaaminen ja johtaminen



### OPERAATIOIOT:

1. Oman tehtävän tarkoituksen omaksuminen ja kokemuksen kartuttaminen  
**2a.** Oman tehtävän arviointi, työtoverien ja esimiehen palaute  
**2b.** Henkilökohtaisen työn ja muiden työn yhteinen arviointi ja suhteuttaminen toisiinsa  
**3a.** Yhteisen työn ja kehitystarpeiden jäsentäminen ja oppimissuunnitelman laatiminen  
**3b.** Oman työn suunnittelu ja oppimissuunnitelman laatiminen esimiehen kanssa

4. Työ- ja kehitystehtävien toteuttaminen yhteisesti ja itsenäisesti  
**5.** Kokemuksista keskustelu  
**6.** Yhteisen ja yksilöiden toiminnan ja oppimisen yhteinen arviointi  
**7.** Työssä oppimisen arviointi ja seuranta  
**8.** Oppimisen johtamisjärjestelmän luominen ja ylläpitäminen  
**9.** Kehitetyn ja dokumentoidun toimintatavan käytäntöön vieminen  
**10.** Työssä oppimisen ohjausmallien toteuttaminen käytännössä

Mikko Ruuhonen

## Organisaation oppiminen ICT-alan palveluyrityksissä – kohti organisaatiotyön ohjausta

Tieto- ja viestintätekniiikan (ICT) toimialaa ovat kohdanneet 2000-luvun alkaessa aivan uudet ja haasteelliset näkymät. Toimialan monimutkaisuus ja epävarmuus ovat lisääntyneet (Earl 2003). Taloudelliset ongelmat ja jopa konkurssit ovat olleet tavanomaisia. ICT-alan palveluyrityksissä kohdataan sekä teknologiset haasteet mutta selvästi myös liiketoiminnan muutokseen liittyvät uudet palveluhaasteet. ICT-palvelurituksen, joka tuottaa ohjelmistotuotteita, tietotekniikkapalveluja tai integroitua jatkuvaa palvelua, on jatkossa oltava asiakasyrityksensä ongelmien ratkaisija ja toiminnan kehittäjä. Palvelutehtävän vaatimusten kasvaessa myös ICT-yrityksen johtaminen muuttuu, yritykset muuntuvat tuotokeskeisistä palvelukeskeisiksi. Yrityksen työntekijän on kohdattava asiakkaan palvelutarpeet ja räätälöitävä palveluja (Pine 1993; Pine & Gilmore 1999; 2003) Yritysten on uudistettava asiakasprosessinsa koko organisaatiota lävistäväksi, pelkkä ”help desk” tukitoimintona ei enää riitä. (Davenport & Beck 2001; Norris et al. 2003)

ICT-alan pyörteisyys on luonut aiemmin kiehtovasta alasta tavanomaisemman. Irtisanomiset, yt-neuvottelut, fuusioissa tehdyt organisaatiomuutokset ovat jatkuvaa pyörrettä, jossa työntekijöiden ja ammattilaisten on selvitävä. Kustannustehokkuuden ja

laadun vaatimukset ovat kiristyneet. Lisäksi toimintojen ulkoistamisesta johtuen ICT-ala ansaitsee nyt asiakkaiden jatkuvasta palvelusta paremmin kuin ohjelmistojen tai teknisten alustojen myymisestä. Siksi monien ICT-yritysten on edettävä arvoketjussa ja arvoverkostossa, mikä tarkoittaa täsmäätälöityjen palvelujen lisäämistä, osaamisverkoston partneriksi kasvamista ja ehkä jopa elämysliiketoimintaan siirtymistä (Barney 1991; Dyer & Singh 1998, El Sawy et al. 1999; Norris et al. 2003).

Nämä liiketoiminnan ympäristömuutokset ravistelevat yritysten johtajia ja esimiehiä. Alalle aiemmin tyypillinen ”kaveruuden organisaatiokulttuuri” tai jopa ”perheidylli” on joutunut kyseenalaiseksi. Se on murtunut varojen vähetessä ja ilmapiiriin turvattuuden lisääntyessä. Yritykset kohtaavat tavanomaisen liikeyrityksen johtamisen murheet, kuten budjetoinnin, investointisuunnittelun ja laadunvalvonnan. Valtaisien osakeantien aika näyttää monelta osin olevan ohi tai ainakin meneillään on selvä siirtävävaihe.

## Organisaation oppimisprosessien tukeminen

Tutkimusryhmämme (ks. <http://www.uta.fi/laitokset/ISI/hankkeet/hanke44.html>) perehtyi edellä kuvattuihin organisaatioiden muutostaasteisiin Työsuojelurahaston, Työelämän kehittämissuunnitelman, Tampereen yliopiston tietoyhteiskuntainstituutin ja osallistuvien yritysten rahoittamassa ”Muuttuvat tietotyön kulttuurit ja yritysten strategiat” -projektissa (hankkeen loppuraportti tulossa, Ruohonen). Noin kolmevuotisessa toiminta- ja pitkittäistutkimuksesamme tutustuimme kolmen etelä-suomalaisen ICT-yrityksen tietotyön kulttuureihin ja niiden kehittämiseen. Työssämme käytimme yhtenä ajattelun apuvälineenä Järvisen & Poikelan (2001) julkaisemaa työssä oppimisen mallia, joka kuvaa yksilön, ryhmän ja organisaation kontekstien välillä tapahtuvaa oppimista ja niihin liittyviä, konteksteja toisiinsa sitovia prosesseja (ks. kuvio 5 E. Poikelan artikkelissa s. 34). Mallissa keskeinen tulkinnallinen ja orga-

nisaation kehitystä tukeva merkitys on neljällä prosessilla kontekstien välillä. Ne ovat kognitiiviset, operatiiviset, sosiaaliset ja reflektiiviset prosessit (Järvinen & Poikela 2001). Tarkastelen kutakin näistä seuraavassa ICT-alan palvelutoiminnan näkökulmasta.

### *Kognitiiviset prosessit*

ICT-yrityksissä kognitiiviset prosessit ovat yleensä dominoivia. Alalle tyypillinen asioiden ”auki-kirjoittaminen” ohjeiksi ja käsi-kirjoiksi näkyy selvästi näiden yritysten työkuultuureissa. ICT-yrityksissä pyritään ohjelmoimaan asioita. Kognitiivisten prosessien korostuminen vauhdittuu myös erilaisten sähköisten välineiden käytöllä, jopa ylikorostuneesti. Alalle tyypillinen lausahdus: ”Se löytyy intranetista” tarkoittaa käytännössä sitä, että se ei löydy mistään, koska kukaan ei halua käyttää siihen aikaansa ja kyseessä oleva asia saa levätä rauhassa intranetin syövereissä. Alalle tyypillinen havainto on myös se, että organisaatioissa oletetaan asiat opituiksi sen jälkeen, kun johtoryhmän tai tuotekehityspalaverin Powerpoint-show jaellaan sähköisesti kaikkien saataville. Powerpoint-show korvaa myös usein julkishallinnosta tuttujen muistoiden käytön, jopa niin, että suunnitteludokumentin kirjoittaminen yhtenäiseksi ja perustelluksi kirjalliseksi esitykseksi voi osoittautua ylivoimaiseksi aikapulan ja kiireen keskellä.

Liiketoimintaympäristön muuttuminen kohti palvelu- ja jopa elämyskeskeisyyttä edellyttää kuitenkin asiakassuhteiden ja/tai uuden palvelukonseptin ”hiljaisten” tietojen hallintaa. Pelkkä asiakaspalvelun ohjelmanuaali tai laatukäsikirjat eivät riitä vaan luovat vain perustan, jonka päälle palvelukulttuuri rakentuu. Yrityksissä ei pystytä kuvaamaan etukäteen esimerkiksi jatkuvasti monimutkaistuvan asiakaspalvelun tilanteita vaan ongelmanratkaisukyky ja asiakkaan kohtaamisen rohkeus täytyy rakentua organisaation palvelukulttuuriin kasvamisesta. Tämä kasvu ei vauhditu pelkästään ulkoistettujen käsikirjojen ja intranet-ohjeistuksien kautta, vaikka niillä pyritäänkin jatkuvasti tuotteistamaan ongelmien ratkaisuja ja vastauksia asiakaskysymyksiin.

### *Operationaaliset prosessit*

ICT-yritykset ovat viime vuosien rutistuksessa joutuneet keskittymään kustannustehokkuuteen ja ylimääräisten rönsyjen karsimiseen. Monesti tuotantotalouden lainalaisuudet ovat suoraviivaistaneet näiden yritysten operationaalisia prosesseja. Ne yritykset, jotka eivät ole pystyneet tähän kustannusjahtiin, ovat usein menneet konkurssiin tai ajautuneet pilkkomisen kohteeksi. ICT-yritykset ovatkin käynnistäneet monia laadun kehittämishankkeita, toimintaa on pyritty ohjaamaan paremmin budjettien ja myyntisuunnitelmien avulla. Yritykset ovat myös panostaneet projektien huolellisempaan johtamiseen. Toimialalla ei enää ole niin sanottua ylikysyntätilannetta, mikä mahdollisti väljemmän kustannuskehysten ja samalla asiakkaat joutuivat maksamaan mitä pyydettiin.

Hype-vaiheen jälkeen jäljellejääneet yritykset ovat usein operatiivisesti hyvässä kunnossa, haasteeksi muodostuukin innovaatioiden tukeminen. Rankassa kustannusjhdissa joudutaan helposti kierteeseen, jossa eurot ratkaisevat. Yritys ei pysty tai ehdi kehittämään uusia kyvykkyksiä vaan ajautuu konemaiseen tuotantoon. Kustannusjohtajuuden strategiassa vain ensimmäinen tai toinen markkinoilla voi menestyä, muiden on erilaistuttava. Esimerkiksi ulkoistamisen (outsourcing) liiketoiminnassa joudutaan helposti riskitilanteeseen. Usein ulkoistaminen edellyttää asiakassuhteesta oppimista, joka edellyttää uusien asiakaskonseptien luomista ja innovaatioita. Operatiivisesti loppuun asti viritetty koneisto voi helposti nääntyä eikä pysty luomaan uusia innovaatioita.

### *Sosiaaliset prosessit*

Edelliset kaksi prosessia ovat pääsääntöisesti kunnossa ICT-yrityksissä tai ainakin niiden pitäisi olla. Järvisen ja Poikelan (2001) mallin mukaan tarvitaan kuitenkin myös kaksi muuta prosessia pitämään organisaation oppiminen dynaamisena. Nämä kaksi, eli sosiaaliset ja reflektiiviset prosessit, ovatkin selvästi niitä, joihin ICT-palveluyritysten pitäisi kiinnittää huomiota jatkossa. Tutkimuksemme havaintojen mukaan nämä prosessit jäävät kiireen, alan

pyörteisyyden ja esimiestaitojen puutteessa satunnaisiksi tai jopa väheksyttäviksi prosesseiksi.

Sosiaaliset prosessit edellyttävät systeemaattista otetta, etenkin esimiehiltä. Muussa tapauksessa alan työntekijöiden kanssa käyminen voi jäädä satunnaiseksi tai joidenkin ”sisäpiirien” väliseksi keskusteluiksi. Aikataulut ja kiire vähentävät mahdollisuuksia sosiaalisiin tilanteisiin. Kasvokkain tapahtuva suunnittelu ja keskustelu korvataan usein kognitiivisella prosessilla, esim. ”laita mulle sähköpostia tai palataan intranetin keskustelupalstalla”. Tuumaustalkoot, ryhmässä suunnittelu ja erilaisten ”vaihdantatilojen” (vrt. ba’t, Nonaka & Konno 1998) luominen näivettyvät, koska alan kulttuurille tyypillinen ajan niukkuuden korostaminen legitimoii sosiaalisten työyhteisöprosessien vähentymisen ja jopa lopettamisen. Varsinkin esimiestyössä ”sähköpostijohtaminen” ei pidemmän päälle johda hyvään organisaatiokulttuuriin, vaan esimies etäänny ja saa itselleen hyvin teknokraattisen ja etäisen ilmiasun.

### *Reflektiiviset prosessit*

Reflektiivisten prosessien niukkuus on myös selvä puute tutkimisemme yrityksissä. Projektien, johtamistilanteiden tai esimerkiksi asiakaspalvelun ongelmatilanteiden uudelleen pohdinta ja avaaminen edellyttävät myös aktiivista johtamista. Organisaatiot toistavat helposti virheitään, koska asioiden refletointia ei ole aktiivisesti tuettu. Kukin työntekijä pärjää omillaan ja jopa toistaa omia, henkilökohtaisiakin virheitään. Erityisesti johtamisen ja esimiestyön haasteissa reflektiiviset prosessit auttavat ymmärtämään ICT-yrityksissä kohtuullisen uutta tilannetta: ”Olen nyt esimies, enkä tiiminvetäjä, kollega tai jopa kaveri”.

Esimerkiksi organisaation muistilla tarkoitetaan erilaisten hyvien (ja huonojenkin) käytäntöjen ja kokemusten jakamista koko organisaation käyttöön. Tämä ei onnistu pelkästään intranetilla ja memoilla vaan tarvitaan asioiden sisäistämistä ja uudelleen käsitteilyä. Oman itsetuntemuksen ja muiden työ- ja oppimistyylien tunnistaminen auttaa rakentamaan uudelleen erilaisia työyhteisön ti-

lanteita. Esimiehet tunnistavat paremmin alaistensa työskentelytavat ja myös temperamenttiset piirteet. Samalla myös alaiset osaavat oman esimiehensä tyylin, voidaan puhua jopa esimiehensä johtamisesta.

## Kehitystilanne ja neljä johtajuuden tyyppiä sovitettuna prosessimalliin

Oheinen ICT-johtajuuden viitekehys (ks. kuvio 1) perustuu tutkijaryhmämme luomaan malliin, joka on luotu ja koeteltu kolmessa ICT-yrityksessä ja lisäksi arvioitu erilaisissa alan tapahtumissa. (Ruohonen et al. 2003, 2004). Viitekehys on muotoutunut empiirisen työn aikana kohdeyrityksissä, haastattelujen, kokemusten ja alan kehityksen seurannan kautta 1999-2003. Viitekehys tarjoaa eräänlaiset ”teoreettiset silmälasit” ICT-alan johtajuuden tutkimiselle. Jokaisen yrityksen pitäisi pystyä arvioimaan omaa johtamistapaansa ko. kehikon avulla. Viitekehyn ulottuvuudet ovat:

- ulkoinen vaihtelu eli kasvavat kilpailulliset paineet, monimutkaisemmat ansaintamallit ja yhä kovemmat tuote- ja palveluvaatimukset ulkoisessa liiketoimintaympäristössä ja
- sisäinen vaihtelu eli kasvava erilaisuus ICT-alan henkilökunnassa, joka korostuu yhä vaativimmassa alan palvelutilanteissa ja ICT-yhtiöiden sulautumiskehityksessä.

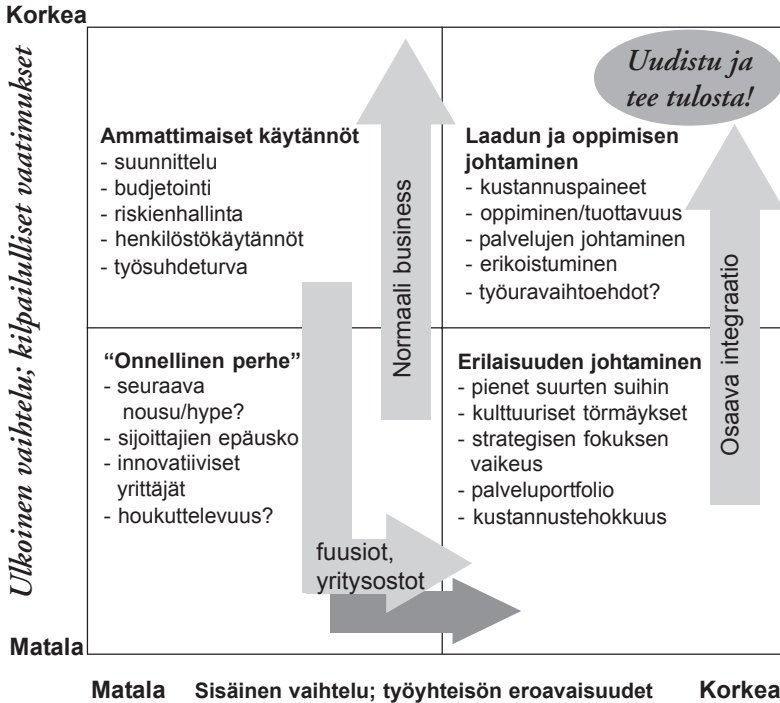
Viitekehyn kontekstuaaliset ulottuvuudet kuvaavat neljää erilaista johtajuustapaa ICT-yrityksissä. Kilpailulliset liiketoimintavoimat ja henkilökunnan erilaisuus edellyttävät erilaista johtajuutta osaamisintensiivisiltä organisaatioilta, mutta etenkin nuorilta, nopeasti kasvaneilta dotcom-firmoilta. Monet näistä ovat joutuneet kohtaamaan julmasti kilpailutilanteen lainalaisuudet. Kilpailu edellyttää korkean laatua ja projektien aikataulujen pitämistä. Henkilökunnan erilaisuus kasvaa iän, kulttuurisen taustan, työuran, ammatillisen taustan ja jopa sukupuolen ja rodun eroavaisuuksien

myötä. Esimerkinomaisesti voidaan todeta, että johtajuuden löytäminen vaatii taitoa tilanteessa, jossa nuori 30-vuotias ekonominainen projektipäällikkönä johtaa tiimiä, jossa työskentelevät 22-vuotias itseoppinut poikamies web-ohjelmoijana, 50-vuotias eronnut insinööri mainframe-asiantuntijana ja boheemi 40-vuotias taitelijamies graafisena suunnittelijana.

Väitteemme mukaan monet ICT-palveluyrityksistä ovat muotoutuneet tämän ICT-johtajuuden kehikon puitteissa. Ensin johtajuuden onnellinen perhe -vaiheessa lähes mikä hyvänsä työskentelytapa hyväksyttiin ja asiakkaat olivat valmiita maksamaan. Erityisesti 1990-luvun loppua ilmensi juuri näiden pienien, nopeasti liikkuvien dotcom-yritysten varsin värikkäät tarinat yritysten kulttuureista. Muutoksen käyttövoimana oli suunnaton pula alan henkilökunnasta, toisaalta äkkirikastuminen ja ahneus dominoivat monia päätöksiä. Lopulta uuden talouden asiantuntijoiden silmittömän rekrytointi johti huonoon laatujohtamiseen ja alhaiseen tuotavuuteen. Projektien johtaminen ja liiketoimintaosaaminen eivät olleet etusijalla, koska oli hyödyllisempää kertoa tarinoita pääomaisijoittajille, hakeutua rakettimaisiin pörssilistauksiin ja osakkeen arvonorotuksiin (esim. Kühl 2002; 2003). Yritykset olivat kooltaan pieniä, vähäisellä johtamiskokemuksella ja yleensä nuorella, kokemattomalla henkilökunnalla. Anekdoottimaisena huipennuksena oli johtamiskulttuuri ilmaisine coke-juomineen ja sukelluskursseineen. Kuitenkin selvät johtamiskäytännöt ja työnkuvat puuttuivat.

”Onnellinen perhe” -lohkosta on jouduttu siirtymään joko ammattimaisiin käytäntöihin tai erilaisuuden johtamisen maailmaan. Tämä siirtymä on voinut olla tuskallinen ja osa yrityksistä ei ole selvinnyt muutoksesta ilman taloudellisia menetyksiä tai asiakkaiden/avainhenkilöiden menettämisiä. Osa suuremmista palveluyrityksistä on hakeutunut kohti laadun ja oppimisen johtamisen lohkoa, koska ICT-alalle on syntynyt pysyvästi ankara kustannuskilpailu ja samanaikainen innovointikilpailu. Henkilöstöjohtamisessa siirtymä on tarkoittanut, että taloudelliset edut ovat nyt eräänlaisia hygieniatekijöitä, ne ovat välttämättömiä mutta eivät riittäviä





**Kuvio 1.** Geneerinen viitekehys ict-yritysten johtajuuden tyypeistä (Ruuhonen et al. 2003; Ruuhonen et al. 2004)

nykyisessä ”post-hype” -tilanteessa. Työn houkuttelevuus ja järkevyyys, työyhteisön luonne, organisaatiokulttuuri, johtamistavat ja yleinen alan kiinnostavuus ovat nousseet tärkeiksi.

### *Onnellisen perheen tai kaveriorganisaation johtaminen*

Tässä lohkossa on tyypillisimmillään juuri aloittanut ICT-alan yritys, kuten monet uusmediayritykset 1990-luvun lopulla. Asiakkaiden kohtaaminen voi olla näissä yrityksissä hyvinkin kohdistettua ja läheistä. Tiedon ja osaamisen jakaminen on helppoa, koska organisaation koko ja henkilökunnan määrä on rajoitettu. Lähes jokainen voi sanoa mielipiteensä asiakascasesta, osallistua yhteiseen on-

gelmanratkaisuun ja projektin kokouksiin. Täydentävien kyvykkyysien tunnistaminen voi olla kuitenkin puutteellista tai ainakin piiloista. Projektit luovitaan innolla, motivaatiolla ja yrittäjyydellä läpi, mutta varsinkaan johdolle ei välttämättä synny käsitystä siitä, mitkä tekijät lopulta johtivat hankkeen onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Kehityksen alkuvaiheessa asiakasyrityksistä voi myös olla myös suurta kysyntää palveluille. Ylikysyntä mahdollistaa palvelujen reippaan hinnoittelun mutta samalla hankkeiden systemaattinen johtaminen, hallinnointi ja dokumentointi on usein puutteellista. Laatu voi laskea ja aikataulut venyä. Nämä yritykset ovat varsin nopeita täyttämään markkinoiden epätasapainotilannetta. Markkinoiden kehittyessä, tuotteiden standardoituessa ja asiakkaiden oppiessa vaatimaan lisää palvelua, näiden yritysten on pystyttävä muuntumaan. Kivan kaverin tunnelma voi joskus muodostua raskaaksi, jos liiketoimintaympäristö muuttuu vaativammaksi ja edellyttää lisää systemaattisuutta ja byrokratiaa. Toimistossa tai yleensä työpaikalla työskennellään hyvin pitkään ja joustavissa aikarajoissa. Usein työskentelyyn liittyy myös sankaruusmyytti, pisimpään työpaikalla jaksava ansaitsee ”kovan kaverin” sädekehän, olkoon sitten mies tai nainen. Joskus nämä ”uuden talouden työnsankarit” jopa yöpyvät työpaikallaan. Vapaa-ajan viettäminen voi myöskin keskittyä pelkästään työyhteisön kanssa juhlimiseen tai harrastuksiin.

Uudessa liiketoiminnassa perustajajäsenet ja ydinryhmä ovat yleensä paljon tekemisissä keskenään, joten tavallisesti sosiaaliset prosessit hoituvat luonnostaan. Kokemuksen karttuessa myös hankkeiden reflektointi voi sujua hyvinkin, koska yleensä yrityksen koko ei haittaa asioiden käsittelyä ”yrityksen kattavasti”. Toisaalta kokemattomuus voi haitata ammatillista reflektointia ja aika nopeasti joudutaan myös asiakas- ja johtamistilanteissa uusiin haasteisiin. Esimerkiksi ohjelmistoliiketoiminnan (software business) opeutuksessa onkin viime aikoina ryhdytty korostamaan kovien teknologia-asioiden lisäksi myös esimerkiksi henkilöstöjohtamisen, juridiikan ja toimialastrategian asioita, koska yleensä tekniikan kysymykset eivät ole kyseisille yrityksille ongelma vaan pikemminkin

toiminnan aloittamisen peruskivi. Kognitiiviset ja operationaaliset prosessit alkavat nopeasti muotoutua, mutta niiden kehittyminen ja niistä päättäminen edellyttää selvää ammatillisen osaamisen reflektointia.

### *Erilaisuuden johtaminen*

1990-luvun taitteessa monet yritykset listautuivat pörssiin joko itsenäisinä tai osana suurempaa konsernia. Yrityksen kasvaessa organisaation tai yritysoston kautta henkilökunnan erilaisuus kasvaa väistämättä. Kaveriyritys joutuu aloittamaan yhteistyön toiselta paikkakunnalta tai jopa toisesta maasta olevan yrityksen kanssa. Henkilöstöllä ja varsinkin yrityksen perustaneilla omistajilla ovat erilaiset taustat. Suomessa henkilöstökäytäntöjen ero näkyy jo esimerkiksi Tampereen ja Helsingin välillä, vaikka yksiköt toimisivatkin saman nimen alla. On kuitenkin väistämätöntä, että asiakasprojektit edellyttävät yhdessä toimimista. Mikäli yritys on vielä lisännyt menestymisen paineita listautumalla pörssiin ja lupaamalla uusia tuotteita ja palveluja tiukalla aikataululla, joutuu henkilöstö sopeutumaan uuteen henkilöstöjohtamisen tilanteeseen varsin nopeasti. Se heijastuu tiedotusongelmina ja johtamisrutiinien puutteellisuutena, lopulta voi tapahtua myös aikaisempien organisaatiokulttuurien törmäminen (cultural clash). Kulttuuritörmäyksiä seuraavat usein avainhenkilöiden eroamiset tai erottamiset. Monet pienet, innovatiiviset ”kaveriyritykset” onkin pirstottu juuri näissä yritysosto- ja kasvuprosesseissa.

Organisaatioiden välisen kilpailuedun (Dyer & Singh 1998) ja oppimisen (Larsson et al. 1998) näkökulmasta näyttäisi siltä, että erityisesti asiakassuhteeseen kohdistetut resurssit kasvavat, mutta vaarana on henkilöstön eristyminen toisistaan, ei siis tapahdu oppimista toinen toisiltaan. Syynä voi olla asiantuntijakeskeisyys, tiettyt asiantuntijat dominoivat omaa aluettaan eivätkä halua tai pysty jakamaan osaamista. Asiakkaat voivat pakottaa käyttämään tiettyjä henkilöitä eikä niinkään organisaation osaamista. Asiakkaiden saaminen koko yhteenliittyneen uuden yrityksen asiakkaiksi ja vielä

luottamaan tähän asiakassuhteeseen vie aikansa. Myös projektien monimuotoisuus kasvaa ja samalla uusien henkilöstökyvykkyyksien käyttö. Kun yritys kasvaa nopeasti, ja varsinkin yritysostoilla voi olla ongelmallista luoda osaamisen jakamisen prosesseja niin, että erilaisten oppimistyylien omaavien ihmisten on siihen mahdollista sopeutua. Täydentäviä kyvykkyyksiä kuitenkin tarvitaan yli vanhojen organisaatorajojen. Hankkeiden johtaminen, hallinnointi ja dokumentointi voivat kuitenkin kangertaa ja vaikuttaa lopulliseen laatumielikuvaan.

Yhteenliittyvät yritykset joutuvat nopeasti siirtymään pienen yrityksen johtamisesta sulautuvan yritysryppään tai yritysverkoston johtajiksi. Sekä kognitiiviset että operationaaliset prosessit joudutaan yhtenäistämään. Uusi yritys joutuu määrittelemään sekä sisäisen että ulkoisen viestinnän uudelleen, intranet-palvelu saadaan nopeasti kuormitettua ja erilaisia projektijohtamisen ja laadun palavereita tarvitaan lukuisia. Prosessia voi hidastaa asiantuntijoiden ylpeys omista käytännöistään, prosessin läpivieminen edellyttää siis paljon muutakin kuin rationaalista suunnittelua. Köhl (2003, 139) vahvistaa että erilaiset vanhat odotukset, henkilökohtaiset suunnitelmat ja ryhmäegoismi voivat vahingoittaa organisaatiota, jos se ei tartu uusien päätöksentekomekanismien laadintaan. Olemassaolevat valtarakenteet ja intressiblokkit voivat vaarantaa organisaation elinkelpoisuuden. Sosiaalisten prosessien kautta voidaan neuvotella asioita eteenpäin, mutta suurin haaste on tukea reflektiota, toisin sanoen antaa tilaa asioiden uudelleenajattelulle. Yrityksissä voidaan myös kammoksua asioiden lopullista päättämistä tai ”lukitsemista” ennen varsinaisia kokemuksia siitä, toimiiko käytäntö. Esimerkiksi palvelutoiminnan työaikoihin liittyvissä kysymyksissä tämä tulee esille konkreettisesti. Tutkimuksemme (Ruohonen et al. 2004) esimerkiksi erilaiset help desk- ja call center -toiminnot herättivät monia johtamis- mutta myös työaikalakikysymyksiä.

Haasteena on siis erilaisuuden johtaminen, koska sekä projektit että henkilöresurssit erilaistuvat voimakkaasti ja niiden yhdentäminen tulee vaativammaksi. Johdon on siksi ymmärrettävä

enemmän hankkeiden taustalla olevia psykologisia, sosiaalisia ja jopa kulttuurisia tekijöitä, jotka heijastuvat päivittäisessä työssä.

### *Ammattimaisten käytäntöjen johtaminen*

Ammattiyhteisöjen on pyrittävä tähän lohkoon tilanteessa, jossa kilpailulliset vaatimukset kiristyvät ja kilpailevat yritykset ottavat vastaavia käytäntöjä käyttöön. Käytännöt muokkaavat samalla yritystä systemaattisemmaksi toimijaksi. Yrityksen on luotava strategiansa, sen mukaiset toimintarakenteet ja ydinprosessit. Olennaista on tunnistaa, minkälaisia asiakastarpeita on odotettavissa ja kuinka omalla toiminnalla niihin voidaan vastata. Tämä tarkoittaa usein sitä, että osa työntekijöistä pettyy, koska ei saa enää tehdä pelkästään sitä, mitä haluaa. Projektipäälliköiden merkitys kasvaa, koska kovemmassa kilpailutilanteessa projektien aikataulujen pitää täsmätä, viime hetken muutoksia pitää pystyä vastustamaan ja hanke ei saa ajautua pienien yksityiskohtien näpertelyyn, eli ”yli-laatuun”.

”Ei ole mahdotonta saada yritystä sellaiseen kuntoon, että se on sekä miellyttävä ja hauska työpaikka että kannattava ... Kannattavuutta ei tarvitse uhrata hauskuuden vuoksi, vaikka hypen aikana sitä kyllä tehtiin.” (Tenhunen 2003)

Asiakkailta oppiminen parantaa asiakassuhdetta ja muodostaa ehkä vähitellen kumppanuussuhteen (Cross & Smith 1995; 1997). Ammattikäytännöt ja -säännöt, toimintatapojen vakiinnuttaminen ja jopa tukijärjestelmät jäsentävät toimintaa ensin yrityksen sisällä ja myöhemmin mahdollisesti myös palveluyrityksen ja asiakasyrityksen välillä. Täydentävät kyvykkyudet palveluyrityksen sisällä ja yritysverkostossa pystytään tunnistamaan ja palvelun laatuun kiinnitetään huomiota. Myös johtamisen, hallinnoinnin ja dokumentoinnin rooli tulee systemaattisemmaksi.

Ammattimaisten käytäntöjen luomisessa rationaalisuus on tietenkin valttia, mutta suuri riski piilee henkilöstön turhautumisessa. Monet sisäiset uudistamishankkeet kuormittavat henkilös-

töä, ihmisten pitää osallistua erilaisiin prosessien uudistamistilaisuuksiin, parantaa laatua ja projektien läpimenoaikaa, raportoida kustannuksista ja seurata asiakastyytyvää. Nämä ovat edellytyksenä operationaalisten prosessien kunnostamiselle. Kognitiiviset prosessit seuraavat nopeasti operaatioiden kehittymistä, ihmisten on oltava läsnä raadollisemmalle liiketoiminnalle, jossa eurot merkitsevät. Sosiaalisten ja reflektiivisten prosessien kehittäminen jää helposti hunningolle, silloin kun yritys järkipäristää toimintaansa. Samalla yritys ottaa helposti suuren riskin, koska sosiaalisissa prosesseissa pitää pystyä luomaan uusia tuote- ja liiketoimintänäkymiä, joita edelleen reflektoidaan uusien investointipäätösten yhteydessä. Ammattimaisuus tarkoittaa myös ammattimaista johtamista, esimies- ja johtajaroolien tunnistaminen on yksi reflektiivisten prosessien pääalue. Tutkimuksessamme käytimme muun muassa esimiesten henkilökohtaisten valmiuksien prosessointia sekä esimiestyönohjausta edistääksemme ammatillista reflektiota.

### *Laadun ja oppimisen johtaminen*

Ammattikäytäntöjen kehittäminen tuo hyvin usein laatujohtamisen yritykseen. Se tuo erilaisten laatuarvioinnin prosessien sisäänajon yritykseen. Yritys evaluoi toimintaansa ja antaa myös formaalia raporttitietoa laadusta. Laatu voi tässä mielessä myös köyhydyttää innovaatioita. Jatkuvan laadun ylläpito edellyttää myös toiminnan tarkoituksen jatkuvaa arviointia, koska liikeidean rapautuessa rapautuu myös laatu. Asiakas ei saa sitä, mitä haluaa ja minkä katsoo laadukkaaksi alan toimijalta. Tiukasti laatujohdettu organisaatio voi siis ajautua oppimistyhjiöön. Kaikki tuijottavat vain laatu-kriteereihin ja niihin ei välttämättä uskalleta edes puuttua. Esimerkiksi Poikelan (2004) mukaan arviointia tarvitaan myös organisaatiokontekstissa, voidaanko siis puhua myös *organisaatiotyön ohjauksesta* ja miten se toteutettaisiin? Alan integraattoriyritykset (Fujiitsu, HP, IBM, Tietoenator jne.) joutuvat kohtaavat tämän ongelman. Ison yrityksen toiminta tuo jäämäkkyyttä ja asiakas voi odottaa hyvin tuotteistua palvelua.

Paradoksaalisesti uusien, modernien asioiden oppiminen isommassa organisaatioissa vie enemmän aikaa kuin pienissä ja vaarana voi olla myös byrokraattisissa organisaatioissa tyypillinen oppimislama (“mä oon täällä vaan töissä”). Polkupyörän vieressä voi olla niin kova kiire, ettei ehdi nousemaan satulaan. Organisaatio ei ehkä uskalla ottaa riskiä oppia uusia toimintatapoja, jos vanha toimii vielä kovaa juoksemalla. Isommissa ICT-yrityksissä henkilökunta on hyvin kirjavaa ja erilaisilta taustoilta. On myös pystyttävä kohtamaan asiakasyritysten perin konservatiiviset palvelutarpeet vanhoissa järjestelmäympäristöissä, mutta on oltava kykyä tarjoilla uuden talouden järjestelmävaihtoehtoja. ICT-palveluyrityksillä on myös vakuuttavuutta ottaa hoitakseen osan asiakasyritysten tietojenkäsittelytehtävistä (outsourcing, application service provisioning, ASP). Nämä yritykset jopa vuokraavat henkilökuntaa asiakasyrityksiin. Asiakassuhteiden hoitoa varten on yleensä perustettu asiakkuuspäällikön (account manager) tehtävä. Projektit ja asiakkaat luokitellaan. Näissä organisaatioissa pyritään sekä formaalin, järjestelmäpohjaisen että informaalin, kasvokkain ja työssä tapahtuvan oppimisen kautta levittämään osaamista. Täydentäviä kyvykkyksiä haetaan tiiminrakennuksen, työryhmien ja jatkuvasti elävän organisaatiouudistamisen kautta. Johtamisessa, hallinnoinnissa ja dokumentoinnissa pyritään luomaan yritykselle ominaisia käytäntöjä.

Pidempään alalla toimineiden yritysten etuna on se, että usein kognitiiviset prosessit (viestintä, valmennus, koulutus) ovat pitkän kehitystyön tulos ja hyvin organisoituja. Samoin operatiiviset prosessit on kehittyneet kilpailutilanteessa. Pikemminkin haasteena on omaksua vakiintuneita tapoja hoitaa tietoon ja operaatioihin liittyviä prosesseja. Pienestä, hieman epämääräisemmin (luovemmin?) toimivasta yrityksestä saapuva henkilö voi hetken joutua sulattelemaan näitä vakiokäytäntöjä. Sen sijaan “kuolemankuoppa” isoille yrityksille on uusien kompetenssien luominen ja varsinkin niiden kompetenssien luomisen tavat ja paikat. Isossa yrityksessä helposti etäännyttään strategisista linjauksista, joudutaan askartelemaan ehkä hyvin pienien vastuualueiden kanssa. Organisaatio

tiossa eteneminen voi olla hidasta, sosiaaliset kontaktit päätöksentekijöihin voivat jäädä vähäisiksi. Asiat pyörivät helposti omassa pienessä piirissä eivätkä etene. Sama koskee reflektiivisiä prosesseja. Yrityksellä voi sinänsä olla kykyä järjestää hyvinkin laadukkaita reflektiotilaisuuksia esimerkiksi johtoryhmille, mutta haasteeksi muodostuukin organisaationlaajuinen reflektio. Jos organisaatio typistyy suorittajaksi ilman aitoa kykyä olla responsiivinen asiakasrajapinnassa, ajaututaan vaikeuksiin.

On selvää että jatkuvan laadun ja oppimisen johtaminen pakottaa esimiehen eräänlaiseksi akrobaatiksi, joka oikealla kädellä huolehtii kustannuksista ja aikatauluista ja vasemmalla kädellä jakaa vapauksia uusien asioiden kokeiluun, luovuuteen, ammattimaiseen oppimiseen ja jopa epäonnistumisiin.

## Keskustelua ja jatkotutkimusajatuksia

Tässä artikkelissa on korostettu ICT-yritysten tarvetta tutkia omaa johtajuuttaan ja kulloistakin kehitysvaihetta ja samalla mietitty, miten Järvisen ja Poikelan (J&P) työssä oppimisen mallia voisi käyttää tulkintakehyksenä ja apuvälineenä organisaatioiden kehittämisessä. Johtajuusmallin mukaan kilpailulliset voimat ja henkilöstön erilaisuuden kasvaminen vaikuttavat molemmat johtajuuden vaatimuksiin. Toisaalta J&P -mallia käytettäessä näyttäisi siltä, että neljän avainprosessin paino vaihtelee erilaisissa johtajuuskon teksteissa. Strategista oppimista tarvitaan, kun ohjelmistoyritys muuntuu palveluyritykseksi. Verkostoituva ICT-toimiala on jatkossa riippuvainen alliansseista, klustereista ja ICT-ydinkyvykkyksiensä hoitamisesta. Koko toiminta nojaa organisaatioiden väliseen kilpailuun tai yhteistyöhön ja haasteellisimmassa tapauksessa niiden yhdistelmään. Odotankin mielenkiinnolla keskustelua ja yhteistyötä työssä oppimisen ja aikuiskoulutuksen asiantuntijoiden kanssa tästä merkittävästä megatrendistä.

Kehityksellä on vaikutukset strategiseen henkilöstöjohtamiseen ICT-alan palveluyrityksissä. Haasteena on siis muuntaa johta-



juutta vastaamaan uutta palvelu- osaamis- ja jopa elämyskeskeisyyteen perustuvaa toimintaa. Uudet ”hybridijohtajat” ymmärtävät tämän ja pystyvät tasapainottamaan siirtymää johtajuustyyppistä toiseen. ”Onnellinen perhe” -johtajuus on ensin vetovoimainen tapa tehdä työtä ja liiketoimintaa ja se luo myös hyvän perustan sosiaalisille ja reflektiivisille prosesseille, jotka ovat ihmiselle miellyttäviä työkokemuksia. Näyttää kuitenkin siltä että vain harvat voivat säilyttää tämän johtajuustyyppin mukaisen toiminnan. Useimmat ovat ”aikuistuneet ulos perheestä”, ammattimaistuneet (ja tulleet standardeiksi ja tylsiksi!?). Sosiaalisista ja reflektiivisistä prosesseista pitääkin silloin huolehtia aktiivisemmin, tehdä ne näkyviksi organisaation kehittämisessä ja etenkin työhyvinvoinnin huoltamisessa.

Verkottuva talous edellyttää yhä monimutkaisempaa ja kattavampaa palvelua, mikä näkyy kasvavana atk-rutiinikuormana ja toisaalta haasteena edetä korkeammalle palvelujen ja elämysten arvoketjussa. Ulkoistaminen lisääntyy myös palveluyritysten omassa toiminnassa, jopa toisiin maihin, kuten Intiaan tai Venäjälle. Asiakkaita on kuunneltava huolellisemmin ja rakennettava arvokkaita, harvinaisia ja vaikeasti kopioitavia resursseja tehokkaasti hallinnoituna (Barney 1991). Kasvaakseen todella isoksi ”pelaajaksi” yrityksen on luotava varmat ja turvalliset palvelun ydinprosessit mutta samalla annettava resursseja uusien kyvykkyyksien rakentamiseen. Se edellyttää sekä liiketoimintaympäristön huolellista arviointia että uusien ydinprosessien rakentamista. Aikaisemmin esitetty organisaatiotyön ohjaus voisi olla tässä juuri yksi työkalu. Todennäköisesti kysymyksessä on syvälinen organisaation oppimisprosessi, jossa henkilökunta sitoutuu uuden organisaation rakenteen ja kulttuurin tilaan. Mitään pikaratkaisua ei ole olemassa vaan uusi työn ja liiketoiminnan johtajuuskulttuuri on muotoiltava kuten purjehdittaessa vuolaassa virrassa, tuulensuunta on tiedossa, mutta reitin varrella on karikkoja.

## Lähteet

- Barney, J.B. 1991. Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management* 17, 1, 99–120.
- Cross, R. & Smith, J. 1995. *Customer Bonding: Pathway to Lasting Customer Loyalty*. NTC Business Books.
- Cross, R. & Smith, J. 1997. The Customer Value Chain – how you invest your marketing dollars either strengthens or weakens customer bonds. <http://www.crossworldnetwork.com/articles/customer/23.html>
- Davenport, T.H. & Beck, J.C. 2001. *The attention economy: understanding the new currency of business*. Boston Massachusetts: Accenture, Harvard Business School Press.
- Dyer, J.H. & Singh, H. 1998. The relational view: Cooperative strategy and sources of inter-organisational competitive advantage. *Academy of Management Review* 23, 4, 660–679.
- Earl, M. 2003. IT: An Ambiguous Technology? In B. Sundgren, P. Mårtensson, M. Mähring & K. Nilsson (eds.), *Exploring Patterns in Information Management: Concepts and Perspectives for Understanding IT-Related Change*. Stockholm: Stockholm School of Economics.
- Elsawy, O.A., Malhotra, A., Gosain, S. & Young K.M. 1999. IT-intensive Value Innovation in the Electronic Economy: Insights from Marshall Industries. *MS Quarterly* 23, 3.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning* 13, 7/8, 282–289.
- Kühl, S. 2002. Jenseits der Face-to-Face-Organisation Wachstum prozesse in kapitalorientierten Unternehmen. In *Zeitschrift für Soziologie* 31, 186–210.
- Kühl, S. 2003. *Exit – How Venture Capital Changes the Law of Economics*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Norris, D., Mason, J. & Lefrere, P. 2003 *Transforming e-Knowledge – a revolution in the sharing knowledge*. Society for College and University Planning.

- Larsson, R., Bengtsson, K., Henriksson, K. & Sparks, J. 1998. The interorganisational learning dilemma: Collective knowledge development in strategic alliances. *Organisation Science* 9, 3, 285–305.
- Pine II, B.J. 1993 *Mass Customization: The New Frontier in Business Competition*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Pine II, B.J. & Gilmore J.B. 1999. *The Experience Economy: Work is Theatre & Every Business Stage*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Pine II, B.J. & Gilmore J.B. 2003. *The Pine & Gilmore Body of Knowledge*, [www.customization.com](http://www.customization.com) (28.7.2003)
- Poikela, E. 2004. Developing Criteria for Knowing and Learning at Work: Towards Context-Based Assessment. *The Journal of Workplace Learning* 16, 5: 267–274.
- Ruohonen, M., Kultanen, T., Lahtonen, M., Rytönen, T. & Kasvio, A. 2003. Identity and Diversity Management for New Human Resource Approaches in the ICT Industry'. In F. Avallone H. Sinangil & A. Caetano (eds.) *Identity and Diversity in Organizations*. Milan: Guerini Studios.
- Ruohonen, M., Kasvio, A., Kultanen, T., Lahtonen, M., Lehtonen, J. & Vanne, T. 2004. *Tietoyritysten muuttuvat työkuultuurit*. Tampere: Tampere University Press.
- Tenhunen, T. 2003. Haastattelu *Talouselämä*-lehdessä ”Kooditaituri tarvitsee tiukan pomon”. Sami Rainisto. 6/2003, 13.6.2003.

Sari Poikela

## ”Tutorina toimiminen on kuin jatkuvaa työssä oppimista.”

- opettajan työ ongelma-perustaisen pedagogiikan kontekstissa

Ongelma-perustainen oppiminen (Problem based learning, PBL) on löytänyt tiensä suomalaisen koulutuksen kentälle kuluneen kymmenen vuoden aikana. PBL:n yksi keskeinen tavoite on koulutuksen ja työelämän kontekstien lähentäminen, mitä tavoitellaan käynnistämällä oppiminen ammatillisesta käytännöstä lähtöisin olevien ongelmien käsittelyllä (Boud 1985; Poikela, S. 1998; Poikela, E. 2001). Ongelma-perustaista oppimista on tutkittu enimmäkseen oppijan tai oppimistulosten näkökulmasta. Silloin sivuutetaan helposti niiden muutosten tai tulosten tutkiminen, joita tapahtuu opetussuunnitelmassa ja koko oppilaitosorganisaatiossa. Myös PBL:n vaatima opettajien ammatillinen kehittyminen ja kasvu voi jäädä sivuseikaksi. Opettajan työn ja toiminnan näkökulmasta onkin mielekästä puhua ongelma-perustaisesta pedagogiikasta.

Väitöskirjassani (Poikela, S. 2003) tutkin *opettajatutoreiden* osaamisen kehittymiseen ongelma-perustaisen pedagogiikan soveltajina. Toteutin etnografisen tutkimuksen Tampereen yliopiston lääkärikoulutuksen ja Pirkanmaan ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutusohjelman parissa. Kyseiset oppilaitokset ottivat käyttöön ensimmäisinä ongelma-perustaisen pedagogiikan Suomes-

sa. Empiirinen aineisto koostui vuosina 1995-1997 ja 2001 tehdyistä opettajien haastatteluista, havainnoinnista ja oppimispäiväkirjoista. Tässä artikkelissa kuvaan ensin lyhyesti tutorin tehtävän luonnetta tarkastellen väitöskirjani tuloksia työssä oppimisen prosessimallin (Järvinen & Poikela 2000; 2001) avulla. Tavoitteeni on avata niitä yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja organisaationaalaisia prosesseja, joissa oppimiseen tarvittava tieto tuotetaan. Hyödynnän myös Blackerin (1995) tiedon lajien tyypittelyä tutorin työn tietoympäristön kuvauksessa, tiedon olomuodoista organisaatiossa.

## Tutorin monet tehtävät – ohjaaja, asiantuntija ja opettaja

Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa oppimisen ohjaaminen saa laajan merkityksen. Opettajan toimenkuva muuttuu tiedonjakajasta ja auktoriteetista oppimisen ohjaajaksi, tukijaksi ja resurssiksi. PBL vaatii, että opettajan tehtäviä ja oppisisältöjä määritellään uudelleen. Oppimistoiminnan ytimenä on työskentely 7-9 opiskelijan ryhmässä, tutoriaalissa, jota opettaja, tutor ohjaa. Tutoriaalit kokoontuvat 1-2 kertaa viikossa ja muu opetus- ja oppimistoiminta rakentuu näiden tapaamisten ympärille (ks. Poikela, E. 2003; Poikela, S. 2003; 26-32). Tutoriaalit toimivat sekä oppimisen että koko ongelmaperustaisen opetussuunnitelman dynamona.

Tutorin rooli ei ole yksiselitteinen tai helposti määriteltävissä. Oppimisen ohjaaminen sisältää monia rinnakkaisia rooleja ja tehtäviä, jotka ovat toisinaan jopa ristiriitaisia keskenään. Ohjaajana tutor on samanaikaisesti itsekin ryhmän jäsen ja yksi oppijoista. Silti hänellä on opiskelijoihin verrattuna auktoriteettiasema esimerkiksi oppimisen lopputulosten arvioitsijana. Oleellista on oppia tunnistamaan tutorin erilaisten roolien merkitykset ja tehtävät. (Poikela, S. 2003.) Esimerkiksi luennoidessaan opettaja on oppimisen resurssi, asiantuntija, mutta tutoriaalissa hän ohjaa oppimista.

Tutorin toiminta tutoriaalissa ei ole kovinkaan näkyvää tai ainakaan dominoivaa. Tutor ohjaa ja haastaa oppimaan pääosin kysymysten avulla. Tutorin roolia voi pitää opettajan moninaisista

rooleista kaikkein haastavimpana. Sen taustalla on tutorin käsitykset itsestään ihmisenä ja opettajana, oman substanssiin tuntemuksen syvyys sekä käsitykset ongelma-perustaisesta oppimisesta ja sen taustateorioista. Tutorin tietämys ongelma-perustaisesta oppimisesta ei saisi rajoittua ainoastaan ongelmanratkaisuprosessin vaiheiden tuntemiseen ja ohjaamiseen. Alussa tehtävä tutorina voi oudoksuttaa ja kokemukset omasta osaamattomuudesta tai riittämättömyydestä ovat tavallisia. Oma merkitys opettajana on identifioidava uudelleen. Asiantuntijuus ei enää määräydykään pelkän substanssin tuntemuksen perusteella, vaan kykyä tehdä hyviä substanssiin liittyviä kysymyksiä ja opiskelijoiden ohjaamisena reflektioon. (Silén 1996; Poikela 2003.)

Ongelma-perustainen pedagogiikka muuttaa oppimiskulttuuria monin tavoin. Se muuttaa opiskelijoiden ja opettajan suhdetta, opettajien välisiä kollegiaalisia suhteita sekä laajimmillaan organisaation toimintoja, jotka on arvioitava uudelleen ja organisoitava palvelemaan ongelma-perustaisen pedagogiikan ja oppimisen periaatteita. Ideaalit ja käytännöt on saatava kohtaamaan toiminnan tasolla, muutoin sekä opettajat että opiskelijat turhautuvat. (Poikela, S. 1998, 88.) Ongelma-perustainen opetussuunnitelmatyö on jatkuvasti kehittyvä yhteistoiminnallinen prosessi, johon tutorit asiantuntijuudellaan osallistuvat. Mikäli näitä makro- ja metatason merkityksiä ei tiedosteta, PBL voi redusoitua pelkäksi opetusmetodiksi. Silloin PBL ymmärretään virheellisesti staattisena oppirakennelmana tai ohjeena, eikä strategiana tai jopa filosofiana (Chen 2000). Täydessä laajuudessaan sovellettuna PBL haastaa opettajat pohtimaan perusteellisesti arvojaan ja työkäytäntöjään.

## Tutorin työn tietoympäristö ja työssä oppimisen prosessit

Ongelma-perustaisen pedagogiikan tavoitteena on tuottaa oppijoille koulutuksen substanssitavoitteiden lisäksi myös niin sanottua prosessiosaamista kuten ongelmanratkaisutaitoja, tiimityötaitoja, vuorovaikutustaitoja, sosiaalisuutta, analyttisyyttä ja kykyä kriit-

tiseen ajatteluun (Silén 2001; von Schilling 2001; Poikela, S. Lähteenmäki & Poikela, E. 2002). Tutkimustulosteni perusteella samaisten taitojen kehittyminen muodostaa tutorin, opettajan työssä oppimisen ytimen. Ylipäättään opettajien osaamisen kehittymistä ei ole juurikaan kuvattu yhteisöllisestä työssä oppimisen näkökulmasta. Keskeiseksi kysymykseksi nousi, miten tutorit hankkivat ja käsittelevät ammatilliselle kehitykselleen välttämätöntä tietoa ja oppivat työssään.

Seuraavaksi tarkastelen, miten erilaiset yksilöön, yhteisöön ja organisaatioon liittyvät samanaikaiset oppimisprosessit leikkaavat toisiaan opettajatutorin työn kontekstissa. Käytän apuna työssä oppimisen prosessimallin (ks. kuvio 5 E. Poikelan artikkelissa s. 34) tyypittelyä sosiaalisiin, reflektiivisiin, kognitiivisiin ja operationaalisiin prosesseihin (Järvinen & Poikela, 2001). Samalla kuvailen oppimisprosessien ja erilaisten tiedonlajien (Blackler 1995) välisiä vaikutussuhteita. Yksilöstä riippumattoman, objektiivisen tiedon lajeja ovat symbolinen (encoded) tieto ja ankkuroitu (embedded) tieto. Subjektiivisen, yksilöllisen tai yhteisöllisen, tiedon lajeja ovat sisäistetty (embrained) ja kehollistettu (embodied) tieto. Kulttuuristettu (encultured) tieto *emergeituu* muiden tiedonlajien pohjalta, ja on siksi sekä objektiivista että subjektiivista luonteeltaan. (ks. Poikela, E. 2001; Poikela, E. & Poikela, S. 2002).

Työssä oppimisen prosessimallin näkökulmasta symbolisen tiedon olomuodot toimivat organisaationaalisen oppimisen lähteinä. Ne olivat integroituneet ja institutionalisoituneet koko työyhteisön yhteiseksi omaisuudeksi. Ensisijaisesti etsin tutkimuksessani tutorin subjektiivisen tiedon elementtejä. Siksi kooditetun (symbolisen) ja ankkuroidun tiedon elementit eivät korostuneet empiirisessä aineistossa. Ne olivat kuitenkin paikannettavissa erilaisten ohjeiden, resurssien tai oppilaitoksen rakenteiden kuvausten yhteydessä. Jos symbolisen tiedon muodot jäävät staattisiksi, ne voivat jopa estää oppimista. Dynaamisesti prosessoituina ne kuitenkin loivat edellytyksiä ja puitteita yhteisölliselle uuden oppimiselle (ks. Järvinen & Poikela 2001).

*Sosiaaliset prosessit – vuorovaikutus oppimisen lähteenä*  
– kokemusten hankkiminen, jakaminen ja tuottaminen

Kokemuksia hankittiin, tuotettiin ja jaettiin monin tavoin. Tutorina toimimisen alkuvaiheessa korostui se, miten yksittäiset tutorit kohtasivat ryhmän. Tutorit olivat huolissaan ohjaajuudestaan ja asiantuntijuudestaan. Pahimmillaan he pelkäsivät vaarantavansa oppimista, jos eivät osaisi ohjata ryhmää ”oikein”. Tutorit pohtivat myös oman sanattoman toimintansa, kehollistetun tiedon merkitystä, mihin liittyy paljon sellaista, joka tuli näkyviin fyysisessä olemuksessa tai toiminnassa. Alkuvaiheessa tutoreiden epävarmuus roolissaan heijastui helposti ryhmään ja sai opiskelijatkin epäilemään oppimistaan.

Vuosien jälkeen vastaavaa ei enää tapahtunut ja osa tutoreista tulkitsi sen johtuvan osaamisensa vahvistumisesta, jopa voimaantumisestaan tutorina. Alussa osa tutoreista kuvasi olleensa enemmän ”kireä tai varuillaan”. Vähitellen he kokivat olemuksensa rentoutuneen, mikä heijastui ilmapiiriin ja edisti avoimuutta ja luottamuksellisuutta ryhmässä. Tutorit havainnoivat terävästi ryhmän tunneilmastoa ja jäsenten mielialoja. He esimerkiksi kuvasivat huomaavansa ilmassa olevan jotakin, minkä syytä ei kyennyt määrittämään.

*”Kuinka voisi auttaa opiskelijoita tulemaan tilanteeseen (tutoriaaliin), olemaan ja tuntemaan olonsa rennoksi ja miten voisit tehdä itsekin niin.”*

Myös nonverbaalin viestinnän tietoinen kontrollointi kuului keholliseen osaamiseen. Esimerkiksi nyökyttelemällä saattoi vaikuttaa ryhmän keskinäiseen viestintään. Ahkeran nyökyttelyn myötä tutor saattoi ottaa liikaa tilaa ryhmässä. Opiskelijat alkoivat kierättää kommenttinsa tutorin kautta ja hakea katseella vahvistusta tutorin suunnasta sen sijaan, että olisivat puhuneet suoraan toisilleen. Tutorit tunnistivat hiljaisen ja kehollistetun tiedon merkityksen toiminnassaan.



Tutorit kuvasivat itseään vaikuttajina, joiden tehtävä on luoda ”vahva ja hyvä” ilmapiiri tutoriaaliin. Heidän oli silti vaikea purkaa sanoiksi, miten omalla toiminnalla saattoi tuottaa kuvattua kaltaista ilmapiiriä. Oppimisen ilon tukeminen liittyi myös ilmapiiriin. Tutorit kuvasivat tutoriaalia parhaimmillaan jonkinlaisena yhteisöllisenä ”flow-ilmiona” upeana kokemuksena, josta kaikki tilanteessa olijat nauttivat.

Lääketieteessä tutorien keskinäistä mentorointia kuvattiin alkuvaiheen ”satunnaisena kahvipöytäkeskusteluna”. Pian todettiin, että tuoreita tutoreita ei voi jättää oman onnensa nojaan ja alettiin kehittää sisäistä tutorkoulutusjärjestelmää, jossa kokeneemmat tutorit luotsasivat tulevia tutoreita. Koulutus muodosti tärkeän foorumin kokemusten hankkimiselle, jakamiselle ja tuottamiselle. Aluksi eniten aikaa kului aktiivisen muutosvastarinnan käsittelemiseen. Eräs tutor kuvasi koulutuksia *metaforalla* ”jatkuvaiksi taisteluksi”. Tutorit kuvailivat lääkärikoulutuksen muuttamista ylipäätään hankalana prosessina, vaikeampana kuin ”hautausmaan paikan siirtäminen”. Osa lääketieteen tutoreista toimi opetussuunnitelman aktiivisina muutosagentteina ja oli kouluttanut uusia tutoreita ongelmaperustaisen oppimisen perusteisiin useiden vuosien ajan. Osa opettajista osallistui tutorkoulutukseen alussa vastentahtoisesti, mutta vastustus oli vaihtunut vähitellen hyväksynnäksi. Tutorkoulutus ja sen entistä toimivampien muotojen jatkuva kehittäminen olivat yhteisen kulttuurisen tiedon jakamisen ja prosessoinnin tärkeimpiä foorumeita.

Toinen tärkeä yhteinen foorumi niin lääketieteessä kuin fysioterapiassakin oli opetussuunnitelmatyö, jota tehtiin jatkuvana prosessina. Yksin ”puurtaminen” ei ollut enää mahdollista, vaan opetussuunnitelmatyö pakotti kaikki tutorit miettimään yhteisiä käytänteitä. Yhteisissä suunnittelutapaamisissa jokainen joutui argumentoimaan ja perustelemaan näkemyksiään ja samalla tutustumaan kollegoiden ajatuksiin ja näkemyksiin perusteellisemmin kuin koskaan aiemmin.

*”Se käy sitten niissä kokouksissa, istutaan ja väännetään ja sovitaan tehtävät. Jos sä teet ne, mitä on sovittu ja tuot ne, niin silloinhan saat tavallaan ne omat ajatuksesi sinne enemmän läpi.”*

Läketieteessä oli opettajien suuren määrän vuoksi kehitelty yhteistyölle enemmän formaaleja muotoja. Opintojen suunnitteluryhmät tuottivat toiminnallaan yhteisesti jaettua kollektiivista tietoa. Opetussuunnitelmatyön alussa ryhmän kaikki jäsenet eivät juurikaan tunteneet toisiaan sen paremmin kuin toistensa asiantunteumuksen alueita, mikä aiheutti joskus väärinymmärryksiä ja hankalia tilanteita. Oma, yksityistä opettajan työn reviiä oli opittu aiemmin suojaamaan tehokkaasti ja kollegiaalisen yhteistyön mahdollisuuksia aliarvioitiin. Kouluttajatutorit esittivät, että aloittavien tutorien tueksi olisi ollut hyvä saada vanhempi kollega havainnoimaan ja kommentoimaan tutoriaalin sujumista. Osa opettajista ei halunnut tätä, koska piti sitä tarkastamisena ja ”poliisin toimintana”. Vähitellen suurin osa opettajista alkoi ymmärtää yhteistyön mahdollisuudet. Nykyistä tilannetta tutorit kuvasivat hyväksi ja innostuneeksi. Suunnitteluryhmät olivat avoimia kaikille opettajille, ja jokainen kiinnostunut saattoi liittyä mukaan haluamiinsa ryhmiin, joiden työskentely sujui alkuvaihetta huomattavasti avoimemmassa hengessä.

*Reflektiiviset prosessit – arviointi oppimisen lähteenä*  
– reflektointi, palaute, arviointi ja evaluointi

Subjektiivista tietoa prosessoidaan reflektion avulla. Reflektion voi ymmärtää sekä oppimis- että arviointiprosessin ja pienimpänä yhteisenä tekijänä, jolloin tehtävänä on tuottaa uutta tietoa oppimista ja kehittämistä varten (Poikela, E. 2004). Tutkimusaineistoni ilmensi runsaasti tutoreiden kuvaamia sisäistetyn ja kehollistetun tiedon elementtejä, jotka olivat vuosia kestäneen havainnoinnin ja arvioinnin tulosta. Alkuvaiheessa tutorit kokivat työtapojen muutoksen ja ohjaajan roolin vaikeana, ja osa kaipasi tuttua sisällön asiantuntijan roolia. Siihen liittyi huoli, että oppijat oppisivat var-

masti kaiken tarpeellisen, ja halu selittää opettajalle tyypillisen ta-  
paan asiat mahdollisimman perusteellisesti.

*”Tuntuu, että opit tutorina olemisesta estää spontaania toimintaa. Joku on sanonut, että tutoreiden on löydettävä oma tiensä tulla tutoriksi ja että tutorin tulee työskennellä jatkuvasti oman roolinsa kanssa. Ehkä tässä ollaan vielä niin alkutaipaleella, että pitää hyväksyä se, että olen opettelemassa tutorin roolia.”*

Ajan kuluessa tutorien tuntemukset kääntyivät lähes päinvastaisiksi. He alkoivat kokea tutorina toimisen mielekkäämpänä kuin asiantuntijaluentojen pitämisen. Tutorina kehittymiseen liittyi erilaisten vaiheiden läpikäyminen. Alussa huomio keskittyi ensijaisesti syklin vaiheiden läpiviemiseen. Sen rinnalla oli vaikea ehtiä esittämään sopivia kysymyksiä tai muuten kommentoimaan ryhmän toimintaa. Sisäistetyn tiedon muodostuksen tukena toimi siis ensin kooditettu tieto, tässä tapauksessa PBL:n vaihe- tai syklimalli. Malli ei kuitenkaan ollut symbolisella tavalla staattinen, sillä tutorit kertoivat jopa usean vuoden jälkeen saaneensa sen pohjalta oivalluksia ongelmanratkaisun prosessoimiseksi ja ryhmän luotsaamiseksi. PBL-malli vakiintui yleiseen käyttöön eli institutionalisoitui, mutta oli myös alisteinen jatkuvalla reflektiolle sekä yksilöllisissä että yhteisöllisissä toimintaprosesseissa.

Kaikki tutorit pohtivat monipuolisesti muutosta opettajan roolista oppimisen ohjaajaksi ja he totesivat löytäneensä oman toimintatapansa vähitellen. Samalla lisääntyi joustava työskentely erilaisissa rooleissa. Ohjaajan ja asiantuntijan roolit alkoivat limit-  
tyä toisiinsa, eikä tilannesidonnaista vaihtelua koettu yhtä ongel-  
malliseksi kuin alussa. Kehittyminen tapahtui kokeilun ja koke-  
musten vaihdon kautta. Kokeilu ei kuitenkaan riittänyt, vaan tar-  
vittiin jatkuvaa oman työn analysointia ja sen miettimistä, mitä  
voisi tehdä paremmin. Siten kyettiin luomaan edellytyksiä uusien  
intuitioiden muodostusta varten. Tutorien mukaan esimerkiksi  
ryhmän prosessien ”tietäminen” ei riitä, vaan niihin pitäisi osata  
vaikuttaa myös käytännön tilanteissa. Alussa tilanteissa oltiin usein

neuvottomia, eikä käsitteellinen, sisäistetty tieto ollut vielä muuttunut osaamiseksi. Opit ja toiminta eivät olleet tasapainossa. Kokemusten karttumisen myötä ryhmäilmiöitä alettiin pitää entistä kiinnostavampina. Tutorit alkoivat reflektoida ja analysoida toimintaansa esimerkiksi oppimisilmaston rakentajina ja oppimisen ilon tukijoina.

*”Kyllähän että sellainen tunnelmakin vaikuttaa kauhean paljon, että joskus saattaa olla että kaikki on jotenkin kauheen samalla aaltopituudella. On sellainen samanlainen huumori ja on tosi hauskaa, vaikka kumminkin käsitellään niitä asioita ja edetään ihan oikeasti.”*

*”Me ollaan varmaan onnistuttu nyt ainakin tää ensimmäinen vuosi viemään sillain, että se on toiminut. Ja välitetty opiskelijoillekin sitä, että me uskotaan tähän tapaan opiskella ja... näen sen sellaisena. Toivon, että se on niin, että se johtuis jotenkin meistä.”*

Kokemuksesta huolimatta eteen saattoi tulla tilanteita, joissa tiedot ja taidot koettiin riittämättöminä. Erityisesti ryhmän auttaminen uuden tiedon syntetisoinnissa koettiin alueena, jota piti kehittää jatkuvasti. Tutorin toiminnan avainsanoiksi nousivat rohkeus, luottamus ja odottaminen. Rohkeutta tarvittiin, jotta osasi olla puuttumatta heti ryhmän työskentelyyn. Tutorin oli kyettävä odottamaan ja havainnoimaan ryhmän toimintaa sekä luottamaan, että ryhmä kykeni itsekin rationaaliseen toimintaan. Tutorit oppivat harkitsemaan entistä tarkemmin, millaiset *interventiot* olivat tarpeen ja mihin niitä tarvittiin. Pahimmassa tapauksessa tutor saattoi ryhmän toimintaan puuttuessaan tahattomasti lähes sabotoida oppimista. Tutorit oppivat täsmentämään ryhmälle kohdistamiaan ilmaisia ja huomasivat hyvien kysymysten erityisen merkityksen. Myös kollegoiden toiminnan havainnointi lisäsi ohjaustaitoja. Vuosien kokemuksen jälkeen osa tutoreista korosti rooliaan entistä selvemmin *pedagogina* sisällöllisen asiantuntijuuden sijaan.

Osaamisen kehittyminen mahdollistui siis arvioivien eli reflektiivisten prosessien kautta.

Kirjoittaminen oli monelle tutorille henkilökohtaisen reflektion työväline. Muistiinpanot ja havaintopäiväkirjat olivat tärkeitä sekä oman että ryhmän toiminnan arvioinnin kannalta. Kollektiivinen reflektointi mahdollistui tutorkoulutuksissa ja yhteisissä tapaamisissa. Toisten tutorien kouluttajana toimimisen kautta saadut kokemukset olivat myös tärkeitä. Työssä oppimisen kannalta toisten vetämän tutoriaalityöskentelyn systemaattinen havainnointi nimettiin jopa tärkeimmäksi elämykseksi. Tutorit olivat sisäistäneet palautteen antamisen ja saamisen merkityksen sekä toiminnalleen tutorina tutoriaalityöskentelyssä opiskelijoiden kanssa että osana yhteisöllistä toimintaa kollegoiden kanssa. Niin tutoreiden kuin opiskelijoidenkin piti kuitenkin harjoitella systemaattisesti palautteen antamista. Reflektointi vaati fokuointia; mihin asioihin oli oleellista kiinnittää huomiota.

Laajempi evaluaatio mahdollistui opetussuunnitelman kehittämisessä ja tarkentamisena vuosittain. PBL -opetussuunnitelma ei ollut samalla tavoin vuosiksi ”kiveen hakattu” kuin ennen. Jos puutteita huomattiin, niihin puututtiin heti. Opetussuunnitelmiensa kehittäminen uusista lähtökohdista käsin noteeraattiin valtakunnallisesti. Molemmat tutkimani opinahjut saivat julkista tunnusta opetuksen kehittämisen laatupalkintojen muodossa.

*Kognitiiviset prosessit – tiedon muodostus ja käsittely oppimisen lähteenä*

– tiedon muodostus, käsittely ja dokumentointi

Tutoriaalinen työskentely ja oppimista vaiheistava ongelmaperustaisen oppimisen syklimalli edusti symbolista tietoa. Alkuvaiheessa malli ohjeisti tarkoin sekä tutorin että opiskelijoiden toimintaa. Sen noudattaminen antoi tutoreille tunteen, että he osasivat toimia ”oikein” ja saivat siten tukea ja vahvistusta toiminnalleen. Sama merkitys oli tutorin oppailla ja jaksokirjasilla, jotka pyrkivät takaamaan, että kaikki tutorit toimivat noudattaen yhteisiä sääntöjä.

Etenkin lääketieteen tutoreille kirjasilla oli suuri merkitys, koska kaikki tutorit eivät kokoontuneet säännöllisesti refleктоimaan toimintaansa. Tutorit kuvasivat tilannetta ”riittävänä metodin hallintana” ja alussa olikin tarpeen noudattaa tiukasti tiettyä proseduuria. Erilaisten ohjeistusten laatimiset kuvasivat mainiosti oppimisen yhteisyyttä.

Kulttuurista tietoa voitiin tuottaa metaforien ja vertausten avulla. Siihen liittyi vuorovaikutus sekä yhteisesti muodostettu ja jaettu tieto, mitä voi kuvata jopa kollektiivisena organisaatioissa vallitseva tunnetilana. Kulttuurisen tiedon sosiaalinen ilmeneminen oli helpommin havaittavissa ja ilmaistavissa verrattuna organisaation arvoihin tai yhteisölliseen hiljaiseen tietoon. Kulttuurisen tiedon muodostusta voi verrata organisaation oppimiseen, joka alkaa intuition muodostumisesta. Intuitio on yhteydessä organisaation piilo- tai esitietoisiin toimintaprosesseihin. Yhteisen tulokinnan avulla intuitiosta muokkautuu yhteistä kieltä ja omaisuutta. Tulkittu tieto puolestaan integroituu aikaisempaan tietoon ja institutioituu osaksi kollektiivista toimintaa. Tutkimusaineiston mukaan haasteeksi osoittautui se, miten kollektiivista tietoa ja osaamista välitetään ”seuraavan sukupolven” tutoreille.

Kummassakin oppilaitosorganisaatioissa johto tuki selkeästi opetussuunnitelman muutosta. Aineellisia resursseja ei juurikaan lisätty, mutta johdon periaatteellinen ja henkinen tuki oli oleellinen tekijä kummankin muutoksen onnistumisessa. Opetussuunnitelmauudistus toteutettiin organisaatioissa eri tavoin. Fysioterapian tutorit siirtyivät uuteen opetussuunnitelmaan vähitellen, integroimalla muutaman vuoden kuluessa PBL-opetukseen yhä enemmän muun koulutusohjelman sisältöjä. Yksikkö oli pieni ja muutos kosketti ensijaisesti noin kymmentä opettajaa. Fysioterapian tutorit kokivat johdon antaneen hiljaisen luottamuksensa muutokselle. He pitivät osastonsa henkeä erinomaisena, ja alkuvaiheen henkilötason kahnausten jälkeen yhteistyö oli sujunut pääosin hyvin. Lääketieteessä työtapojen muutos kosketti heti useita kymmeniä opettajia, ja henkilöityi vahvaan johtajaan, jonka tutorit kuvasivat laitaneen koko arvovaltansa peliin muutoksen luotsaamiseksi. Siirty-

mätapojen erot heijastuivat siihen, miten kulttuurisen tiedon elementtejä saattoi havaita tutoreiden puheessa. Implisiittistä tietoa muunnettiin eksplisiittiseksi esimerkiksi metaforien avulla.

*”Ennen opettaja istui yksin täyteen lastatussa, uppoamisillaan olevassa veneessä ja yritti viimeisillä voimillaan soutaa eteenpäin. PBL:n myötä tutor istuu veneessä yhdessä ryhmän kanssa perää pitäen toisten soutaessa ja tähyillessä innokkaasti eteenpäin.”*

Kollegiaalinen yhteistyö ja oppiminen ei tarkoittanut, että asioista oltaisiin oltu aina samaa mieltä. Kahinoita oli kuitenkin opittu käsittelemään. Asioista pystyttiin sopimaan niin, että kaikkien mielipiteet otettiin huomioon. Joskus jonkun oli annettava periksi, jos toinen kykeni perustelemaan kantansa paremmin. Parasta yhteistyössä oli yhteisten sekä hyvien että huonojen kokemusten jakaminen. Me-hengen löytyminen vaati asenteiden muokkausta. Jokaisen piti henkilökohtaisesti oivaltaa, että omaa toimintaa oli muutettava PBL:n myötä. Yhteistyötä tehtiin paljon, mutta sen intensiivisyys ja toimintatavat vaihtelivat vuosien jälkeenkin. Avoimuus saattoi olla yllättävän vaikeaa.

*”Jotkut ovat liian kriittisiä itseään kohtaan ja voivat siksi piilottaa oman osaamisensa.”*

Ohjaajuuden kehittymisen merkitys korostuu myös siinä, miten tutor tukivat oppijan autonomisuuden, itseohjautuvuusvalmiuksen ja reflektiivisyyden kehittymistä sekä siinä, miten hyvin he onnistuivat käsitteellistämään toimintansa ja jakamaan tietämyksensä muille. Ongelmaperustaisen oppimisen prosessissa tutor on itsekin oppija samalla, kun hänen tehtävänä on ohjata tutoriaalini oppijoiden ydinvalmiuksien kehittymistä. Mikäli tutor pyrki ohjeistamaan oppimisprosessia liian tiukasti, voi käydä niinkin, että oppijoiden itseohjautuvuudelle ei jää tarpeeksi tilaa. Tutorin tehtävä on kompleksinen. Pitää luottaa oppijoiden itseohjautuvuuteen ja tukea heidän tiedon konstruointiaan sekä toimia aktiivisena oppi-

misen resurssina samalla, kun pitää huolehtia oman ja yhteisen PBL-tietämyksen, pedagogiikan ja opetussuunnitelman sisällöllisestä ja toiminnallisesta rakentamisesta.

*Operationaaliset prosessit – toiminta oppimisen lähteenä*  
– tekeminen, yhteistyö ja rutiinien muodostuminen

Kokemusten karttumisen myötä ongelma-aperustaisen pedagogiikan ja opetussuunnitelman soveltaminen alkoivat sujua entistä paremmin. ”Metodin hallinnan” käänttöpuolella oli kaavamaisen käyttäytymisen vaara, joka ei riittänyt takaamaan hyvää oppimista. Kaavoihin kangistumista voitiin torjua arvioivissa, reflektiivisissä prosesseissa. Lääketieteen ensimmäisessä tutorkoulutuksessa noudatettiin lyhyttä ”keittokirjaharjoitusta”, jonka avulla tuotettiin omakohtainen kokemus tutoriaalisen jäsenyydestä. Koulutuksen toisessa vaiheessa osaamista syvennettiin havainnoinnin ja yhteisen reflektoinnin avulla. Tutoriaalisen havainnointia kehiteltiin niin, että apuna toimi lomake, joka auttoi kiinnittämään huomiota ryhmän ja tutorin toiminnan kannalta olennaisiin kohtiin.

Toimintaa määritteli myös kysymys, pitääkö tutorin aina olla oman ammattialan edustaja. Lääketieteessä tutorina toimi vain harvoin joku muu kuin lääkäri. Fysioterapiankin tutorit olivat pääosin fysioterapeutteja, mutta ammattia ei korostettuna tutorin ”kelpoisuusvaatimuksena” kuten lääketieteessä. Kummassakin organisaatioissa opintojen suunnitteluryhmät oli organisoitu tarkoin ja niissä toimittiin erilaisissa tehtävissä. Fysioterapian noin kymmenen opettajan joukossa kaikki olivat väistämättä tekemisissä ongelma-aperustaisen oppimisen kanssa tutorina, asiantuntijaluonnoittajana ja tenttien vastaanottajana.

Lääketieteessä puolestaan jotkut vanhat käytännöt joutuivat ristiriitaan uusien toimintatapojen kanssa. Aiemmin etupäässä professorit vastaanottivat tentit. Opintouudistuksen jälkeen heillä oli edelleen sama rooli, vaikka vain osa heistä toimi itse aktiivisesti tutorina. Tenttikysymykset ja arvioinnin kriteerit joutuivat siksi toisinaan ristiriitaan PBL:n periaatteiden kanssa. Aiemmin institu-



toidut opettajaroolit estivät uusien tutorroolien muodostumista. PBL:n soveltaminen johti vähitellen uusien kokemusten muodostumiseen, tulkintaan ja sitä kautta uuden opitun integraatioon sekä vähitellen institutionalisoitumiseen.

Fysioterapian tutorien kohdalla tapahtui tutkimusprosessin kuluessa suuria organisaationaalisia muutoksia, kun entinen terveysalan oppilaitos yhdistyi osaksi ammattikorkeakoulua. Tilanne koetteli sekä yksilöitä, työyhteisöä että organisaatiota ja tutorit kokivat useita vuosia kestäneen muutoksen hyvin stressaavana. Toisaalta muutos ei ollut ainoastaan negatiivinen ilmiö, koska se piti opetussuunnitelman kehittämisen jatkuvassa liikkeessä.

*”Nyt meillä ensi syksynä taas uusi ops. Tää on varmaan se normaali olotila. Koko ajan tehdään, kai me ollaan totuttu. Joskus tietenkkin rassaa. Nyt tulee tää uus ops ja tää työ-, toimiehtosopimus. Tämmöstä hauskaa puuhastellaan. Ihmeen hyvin me ollaan saatu kuitenkin pidettyä toi homma kasassa, kuitenkin meillä on aika hyvin porukka jaksanu.”*

Yhteisölliset prosessit eivät päässeet vakiintumaan, koska tiedolliset ja toiminnalliset prosessit olivat jatkuvassa liikkeessä ja testissä. Organisaatioon liittyvät muutokset asettivat tiukat rajat opetusresursseille. Uuden opetussuunnitelman alkuvaiheessa yhtä opintoviikkoa kohti oli käytettävissä 35 opetustuntia, jotka vähenivät 18-20 tuntiin opintoviikkoa kohti. Tutorit olivat sitä mieltä, että he eivät voisi toimia tehokkaasti ilman PBL:ää. Vähenevien resurssien vuoksi tutorit olivat joutuneet tinkimään keskinäisistä tapaamisistaan, jotta he saattoivat maksimoida opetustuntien määrän. Kysymykseen resursseista liittyi opettajien työehtosopimuksen muutos, jossa siirryttiin opetusvelvollisuudesta kokonaistyöaikaan. Siihen tutorit suhtautuivat toiveikkaan positiivisesti. He odottivat työajan uusien laskentaperiaatteiden luovan paremmat mahdollisuudet keskinäiselle toiminnalle ja opetussuunnitelman kehittämistyölle.

*”Vaikka me tehtiin aikaisemminkin paljon yhteistyötä, me tehdään sitä nyt vielä enemmän. Musta se on yksi erittäin hyvä puoli tässä.”*

## Johtopäätökset

Olen kuvaillut tutorin ammatillisen osaamisen muodostusta työssä oppimisen prosessien toteutumisen näkökulmasta. Yksilöitä, työteoisuutta ja koko organisaatiota koskettava muutos kiteytyy opetussuunnitelman onnistuneeseen uudistamiseen. Kyse ei ole vain yksittäisten opettajien taidoista tai edes joidenkin opettajien hyvästä yhteistyöstä vaan uutta pedagogista tietoa ja osaamista tuottavasta kehittämisestä. Uudeksi opetussuunnitelmaksi institutionaalistuva kehittämistyö ei voi kuitenkaan jättää ketään laakereillaan lepäämään. Ilman jatkuvaa muuntumista ja elastisuutta vaarana on, että myös PBL saatetaan hahmottaa staattisena oppirakennelmana, jonka voi jonkin ajan kuluttua korvata seuraavalla muodikkaalla uudistuksella. Tällainen virhepäätelmä ei ole tuntematon Suomesakaan. Strategiana tai filosofiana, sen lisäksi että on myös metodi, PBLvaatii soveltajiltaan perusteellista arvojen ja toiminnan pohdintaa (ks. Barrett 2001; Silén 2000).

Opettajatutorin on kohdattava oman opettajuuden muutos. Se voi olla mittavakin henkilökohtainen persoonalliseen kasvuun ja kehittymiseen liittyvä muutosprosessi, jota voi laajimmillaan kuvata sekä sosiaalisena että persoonallisena voimaantumisenä (Savin-Baden 2000; Poikela, S. 2003) Niin laajamittainen muutos ei sujunut hetkessä ja vaatii onnistuakseen tukea, jota tutorkoulutus ja toimivat kollegiaaliset yhteistyö- ja tukiverkostot parhaimmillaan tarjosivat. Aluksi opettajalla on huoli omasta roolistaan ohjaajana ja asiantuntijana sekä taidoistaan tutorina PBL-tutoriaalin vetäjänä. Opettajuuden erilaiset elementit, ohjaajuus ja asiantuntijuus, alkavat vähitellen yhdistyä luovalla tavalla oman reflektointiin, kollegoiden ja yhteisten oppimisprosessien tuella. Suunta on yksin tekemisen kulttuurista kohti jaetun työn ja vastuun sekä kes-

kinäisen luottamuksen kulttuuria. Yhdessä rakennetusta opetus-suunnitelmasta tulee lopulta koko oppilaitoskulttuurin uudistamisen väline.

## Lähteet

- Barrett, T. 2001. Philosophical principles for Problem Based Learning: Freire's concepts of personal development and social empowerment. In P. Little & P. Kandlbinder (eds.) *The Power of Problem-based learning. Experience, Empowerment, Evidence*. Australian PBL Network. Australia: University of Newcastle. 9–18.
- Blackler, F. 1995. Knowledge, knowledge work and organizations. An overview and interpretation. *Organization Studies* 16, 6: 1021–1046.
- Boud, D. 1985. Problem-based learning in perspective. In D. Boud (ed.) *Problem-based learning in education for the professions*. Sydney: HERDSA. 13–19.
- Chen, S. E. 2000. Problem based learning – educational tool or philosophy. In O.S. Tan, P. Little, S.Y. Hee & J. Conway (eds.) *Problem based learning: Educational innovations across disciplines. A Collection of selected papers. 2nd Asia-Pacific Conference on Problem-Based Learning*. Singapore: Temasek Centre for Problem based learning. 210–219.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning* 13, 7/8, 282–289.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press. 101–117.
- Poikela, E. (toim.) 2002. *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press.

- Poikela, S., Lähteenmäki, M.-L. & Poikela, E. 2002. Mikä on ongelmaperustaista oppimista ja mikä ei? Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press. 23–32.
- Poikela, S. & Lähteenmäki M.-L. 2003. Ongelmaperustainen oppiminen (PBL) ja tutorina kehittyminen. *Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti* 4/2003.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen – uusi tapa oppia ja opettaa? *Ammatti-kasvatussarja* 19. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Poikela, S. 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Savin-Baden, M. 2000. *Problem-based learning in higher education: Untold stories*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. 1988. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silén, C. 1996. *Ledsaga lärande – om hanledarfunktionen i PBI*. Licentiatavhandling. Filosofiska fakulteten 3/96. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping: Linköpings Universitet.
- Silén, C. 2000. *Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande*. Linköping Studies in Education and Psychology No.73. Linköpings Universitet, Department of Behavioural Sciences.
- von Schilling, K. 2001. *The Significance of the Tutorial Process*. I C. Silén & H. Hård af Segerstad (red.) *Texter om PBL – teori, praktik, reflektioner*. Linköping: Unitryck.

Kirsi Heikkilä ja Kati Tikkamäki

## Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva-alan organisaatioissa

On väitetty, että oppiminen on uusi työn tekemisen muoto (Zuboff 1990). Siitä osoituksena oppiminen ja kehittyminen ymmärretään nykyisin keskeisenä osana ammattitaitoa ja osaamista. Tähän liittyen keskusteluissa toistuvat usein käsitteet muutos, joustavuus, innovointi, tiedon tuottaminen ja tiimityö. Oppiminen ja tieto eri muodoissaan on tullut osaksi työtä ja siitä käytävää keskustelua. Tästä näkökulmasta mielenkiintoinen kysymys on millaista oppimista työpaikoilla tapahtuu ja miten työntekijät sen itse kokevat.

Artikkelissamme kuvaamme tutkimustuloksia, jotka ovat syntyneet osana laajempaa tutkimushanketta<sup>1</sup>. Koko tutkimushankkeen tavoitteena on tarkastella työssä oppimisen reunaehdoja, sen tavoitteita työntekijän ja työyhteisön kehittämisen välineenä sekä analysoida työssä oppimisen yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotason vuorovaikutusprosesseja. Tutkimushanke käynnistyi vuonna 1999 neljällä eri alalla; metallialan yrityksessä, tavaratalossa, uusmedia-alan yrityksessä ja saattohoitokodissa. Tutkimuksissamme

---

1. Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke: Työssä oppiminen työntekijän ja työyhteisön kehitystekijänä, vv. 2001-2002.

käsitellään muun muassa työssä oppimisen edellytyksiä; miten oppiminen tapahtuu erityyppisissä töissä ja organisaatioissa, kuinka johto, työyhteisöt ja organisaatiot tukevat oppimista ja missä määrin oppiminen on sidoksissa yksilön identiteetin kehittymiseen. Tutkimus koostuu erityyppisistä aineistoista: ryhmähaastatteluista, osallistuvasta havainnoinnista, työpäiväkirjoista ja erilaisista dokumenteista. Tässä yhteydessä tarkastelun kohteena ovat työntekijöiden näkemykset työstään ja työssä ilmenevistä oppimisen mahdollisuuksista työssä oppimisen prosessimallin (Järvinen & Poikela 2000; 2001) näkökulmasta.

## Työn organisoinnin historiaa

Mitä itse asiassa tarkoitamme työllä puhuessamme työssä oppimisesta? Työ voidaan määritellä eri tavoin. Yksi tapa on jakaa se a) palkkatyöhön, b) vapaaehtoistyöhön ja c) kotityöhön (Livingstone 2001, 454). Oma näkökulmamme on palkkatyössä ja siinä tapahtuvan oppimisen tarkastelussa. Koska työn suunnittelu ja organisointi näyttelee keskeistä osaa työssä oppimisessa, kuvailemme ensin lyhyesti modernin ajan työn kehitystä aina taylorismista nykypäivän liiketoimintaprosessien uudelleen suunnitteluun asti.

Työn suunnittelun ja organisoinnin tarkastelu aloitetaan usein taylorismista ja työn rationalisoinnin perinteestä. *Taylorin tieteellisen liikkeenjohdon* periaatteena oli työn osittaminen sekä suunnittelun ja työn tekemisen erottaminen toisistaan. Näillä toimenpiteillä pyrittiin maksimoimaan tuotannon tehokkuutta ja työvoiman tuottavuutta sekä samalla minimoimaan työntekijöiden oppimis- ja kehittymismahdollisuudet (Bratton 2003). Monotoninen työ johti kuitenkin aikaa myöten työntekijöiden tyytymättömyyteen ja turhautumiseen. Kyseisten epäkohtien seurauksena uudenlaiset työn organisointimuodot, kuten *työn humanisointiliike*, saivat kannatusta osakseen. Sen myötä alettiin yhä enemmän kiinnittää huomiota työntekijöiden hyvinvointiin ja psykologisiin tarpei-

siin. Tausta-ajatuksena olivat Maslowin tarvehierarkiset periaatteet. (Bratton 2003; Buchanan & McCalman 1989.)

Uudenlaisten työn määritelmien pohjalta luotiin niin sanottu *hyvän työn piirteet*, joihin sisällytettiin työkokonaisuuden periaate, suorituksen ja valvonnan ykseyden periaate, tehtävien monipuolisuuden periaate, työn ajallisen autonomian ja itsesäätelyn periaate sekä vuorovaikutuksen ja yhteistyön periaate (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Vartiainen 1994.) *Sosioteknisten periaatteiden* mukaisesti työn suunnittelussa tuli sovittaa yhteen työn tekniset ja sosiaaliset tekijät, jolloin itseohjautuvat työryhmät nähtiin keskeisenä työn organisoinnin muotona. Työn organisoinnissa alettiin painottaa työntekijöiden autonomisuutta, vastuuta ja erilaisia yhteistyön muotoja. (Buchanan & McCalman 1989).

1980-luvun työn organisoinnin ihannemuodoksi nousi niin sanottu *kevyytuotanto* (Lean Production), jota toteutettiin esimerkiksi kokoonpanotehtailla Japanissa. Siinä korostettiin joustavuutta, laatua, kontrollia, monitaitoisia tiimejä sekä mahdollisimman vähäistä hukkatuotantoa. Työntekijöiltä vaadittiin kykyä oppia jatkuvasti uutta, kykyä sopeutua muuttuviin toimintaympäristöihin sekä ryhmä- ja tiimityöskentelytaitoja. 1990-luvun lopulla alkoi vaikuttaa suuntaus nimeltään *liiketoimintaprosessien uudelleen suunnittelu* (Business Process Re-engineering, BPR). Sen mukaan yrityksen organisaatorakenteet tuli suunnitella niin, että ne sopeutuvat jatkuvasti muuttuvaan ja uudistuvaan toimintaympäristöön. Tämänkaltaisia organisaatioita on kutsuttu myös post-moderneiksi. (Bratton 2003.) Kuten yllä esitetystä huomaamme, humanistiset työn suunnittelun periaatteet on ajan saatossa pyritty yhdistämään tuottavuuden ja tehokkuuden vaatimusten kanssa. Organisaatioiden ja työn organisoinnin ensisijaisena tavoitteena onkin aina ollut tuottavuuden ja tehokkuuden maksimointi.

Tänä päivänä eri aloilla on nähtävissä varsin ristiriitaisia työn organisoinnin muotoja. Toisilla aloilla painotetaan monipuolista työtä ja työntekijöiden oppimismahdollisuuksia. Sen sijaan eräillä palvelualoilla on saanut jalan sijaa ”*macdonaldoitumiseksi*” kutsuttu ilmiö, jossa työn organisointi palaa lähelle taylorismin periaat-

teita. Työn tehostaminen ja nopeuttaminen on johtanut monissa työtehtävissä ositettuun ja monotoniseen työn tekemiseen sekä työntekijöiden kontrollointiin. Työn suunnittelu ja toteuttaminen on myös erotettu toisistaan. (Ritzer 1996.) Aika näyttää, yleistyykö ”uustaylorisointi” myös muilla aloilla. Työn organisoinnin kehittymistä olisikin tarpeen tarkastella osana laajempaa poliittis-taloudellissosiaalista kontekstia, jossa tapahtuvat muutokset vaikuttavat merkittävästi työn suunnitteluun ja organisointiin. (Howard 1995.)

### Yhtäläisyyksiä työn organisoinnissa ja oppimisenäkemyksissä

Tarkasteltaessa työn organisoinnin kehitystä oppimisteorioiden näkökulmasta niissä on havaittavissa samankaltaisuuksia. Reijo Miettinen (1984, 165-167) tuo esiin ajatuksen työn organisoinnin ja oppimisen organisoinnin yhteneväisyydestä. Työn osittavan taylorismin ja oppimisen osittavan behaviorismin välillä on vallinnut vastaavuus aina niin sanottuun kognitiiviseen käänteeseen asti. Kognitiivinen psykologia oli lähtökohtana sekä työnsäätely- että oppimisteorioille. Työtä pyrittiin rikastamaan, laajentamaan ja kookaistamaan työprosessien ymmärtämisen ja tiedonhallinnan avulla. Sama kehitys jatkuu edelleen joskin ristiriitaisena ammattialasta ja työn suunnittelusta riippuen. Vaikka uustaylorismi on yhä vallannut alaa esimerkiksi palvelualoilla, toisilla aloilla työntekijän rooli on muuttunut yhä aktiivisempaan ja autonomisempaan suuntaan (Järvinen ym. 2000). Oppiminen, tiedon luominen, innovaatiot ja tiimityöskentely ovat tänä päivänä työn ja työorganisaatioiden kehittämisen keskeisiä alueita. Oppija nähdään oppimisteorioiden valossa aktiivisena ja tietoa konstruoivana yksilönä, jonka toiminnassa reflektiolla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkittävä osuus.

Työn luonne on muuttunut ja muuttuu jatkuvasti monilla aloilla. Sen seurauksena työntekijät kohtaavat jatkuvasti uusia



haasteita työssään. Organisaatioissa on alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota muun muassa työntekijöiden motivaatiokykyihin. Sosiaalista vuorovaikutusta edistetään suosimalla ryhmä- ja tiimityöskentelymuotoja. Työssä oppimista ja kehittymistä korostetaan keskeisinä työn piirteinä. Työprosessien suunnittelu on oppimisen tavoin edennyt holistisempaan suuntaan. Nykypäivän työntekijät nähdään aktiivisina, sosiaalisina ja jatkuvasti uutta omaksuvina oppijoina, joiden odotetaan sopeutuvan uusiin haasteisiin nopeasti muuttuvassa työympäristössä. Oppiminen on työtä ja työ on muuttunut oppimiseksi.

## Työssä oppimisen teorioita

Työssä ja työpaikalla oppimiseen voidaan liittää useita erilaisia teoreettisia lähestymistapoja. Jotkut teorit korostavat organisaatioiden kehittämistä ja jotkut yksilöllisiä oppimisprosesseja. Joissakin painopisteenä on työyhteisö ja joissakin työtoiminta. Käsitteitä joita lähestymistavoissa käytetään, ovat muun muassa osallistava oppiminen, kokemuksellinen oppiminen, informaali- ja satunnaisoppiminen, ekspansiivinen oppiminen sekä oppiva organisaatio. Erilaiset lähestymistavat perustuvat eri lähtökohtaisiin organisaatio- ja oppimistutkimuksiin. Monet tutkijat näkevät oppimisprosessin ja työtoiminnan yhteen kietoutuneina. Useimmissa teorioissa työssä oppimisen kontekstia pidetään keskeisenä lähtökohtana. Kontekstina voi olla työtoiminta, työyhteisö, organisaatio tai nämä kaikki yhdessä.

*Situationaalisen oppimisen* teoria ja sen pohjalta kehitetty *oppimisen sosiaalinen teoria* korostavat oppimista osallistumisen prosessina. Osallistuminen ei ole vain osallistumista satunnaisiin tilanteisiin, vaan kyse on aktiivisesta osallistumisesta sosiaalisiin yhteisöihin ja identiteetin rakentamisesta suhteessa näihin yhteisöihin (Lave ja Wenger 1993; Wenger 2003). *Ekspansiivisen oppimisen* teorian lähtökohtana on ajatus, että organisaatio vaikuttaa työntekijöihinsä ja samanaikaisesti työntekijät oppivat, kehittävät ja

muuttavat organisaatiota, jossa he työskentelevät. Teoria perustuu ajatukseen toimintasysteemissä kohdatuista ristiriidoista, jotka vaativat työn uudelleenorganisointia tai koko toiminnan parantamista (ks. Engeström 1987; Koistinen 1999, 3-4). Watkinsin ja Marsickin (1992) *informaali – ja satunnaisoppiminen* työpaikalla perustuu ajatukseen kokemuksesta oppimisen lähtökohdaksi. Heidän teoriasa käsittelee organisaatiota oppimisen kontekstina, hiljaisen tiedon merkitystä sekä reflektiota oppimisprosessissa.

Erilaisten näkökulmien taustalla on erilaisia teorioita oppimisesta – behavioristisia, kognitiivisia ja kokemuksellisia. Wengerin (1999, 9) mukaan se, miten käsitämme oppimisen on tärkeää:

”Therefore, our perspectives on learning matter: what we think about learning influences where we recognise learning, as well as what we do when we decide that we must do something about it – as individuals, as communities, and as organisations.”

Ollessamme tutkijoina kiinnostuneita siitä, kuinka työntekijät kuvaavat työtään ja oppimistaan, meidän tulee pitää mielessämme kaikki nämä erilaiset näkökulmat. Kyse on saman ilmiön tarkastelusta erilaisista lähestymistavoista käsin.

## Tutkimuksen lähtökohdat ja työssä oppimisen prosessimalli

Selvitimme tutkimuksessamme työssä oppimista metallialan, kaupan alan, hoitoalan ja uusmedia-alan organisaatioissa. Haastatelimme kuuttatoista työntekijää ja selvitimme muun muassa, miten he kuvaavat työtään ja siinä esiintyviä oppimisen mahdollisuuksia. Pyysimme haastateltavia kuvailemaan, millaista työtä he tekevät, minkälainen on heidän tyypillinen työpäivänsä, minkälaisia mahdollisuuksia työ ja työpaikka tarjoavat oppimiselle sekä ammattilaisena kehittymiselle. Haastattelut tehtiin työaikana ja ne vaihtelivat kestoltaan tunnista puoleentoista tuntiin. Litteroimme haastat-

relut sanasta sanaan. Tämän lisäksi havainnoimme työntekijöiden työtä muutamien päivien ajan. Osallistuimme työn tekoon niillä työpaikoilla, joissa se oli mahdollista.

Pyrin tutkimuksessamme toimimaan Denzinin ja Lincolnin (1994, 2-3) kuvaamien ”*bricoleur*”-ajatusten lähtökohdista käsin. Heidän mukaansa ”*bricoleur*” on tutkija, joka on tietoinen erilaisista paradigmoista ja lähestymistavoista sekä käyttää metodeja, jotka ovat relevantteja kunkin ilmiön tutkimisessa. Tutkimusprosessissa tiedostetaan vaikuttavina elementteinä esimerkiksi tutkijan ja tutkimushenkilöidenkin sukupuoli sekä henkilöhistoria. Tutkijan tulisi tunnistaa myös tutkimusprosessiin liittyvä valta, sillä tutkimustulokset eivät koskaan ole arvovapaita, vaan niillä on aina myös laajempia poliittisia seurauksia. Nämä ajatukset ovat ohjanneet tutkimuksemme metodologisia valintoja.

Tutkimuksemme edustaa laadullista case-tutkimusta. Yinin (1991) mukaan:

”Case study allows an investigation to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events – such as life cycles, organisational and managerial processes...”

Case-tutkimusotteessa ajankohtaista tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan sen aidossa kontekstissa. Tapaustutkimuksessa hyödynnetään yleensä useita, eri metodein kerättyjä tutkimusaineistoja kuten haastatteluaaineistoja, havainnointimuistiinpanoja ja dokumenttimateriaaleja. (Yin 1991, 14, 23.) Ensimmäisessä analyysivaiheessa teemoittelimme ja luokittelimme työntekijöiden kuvauksia heidän työstään sekä siinä esiintyvistä oppimisen mahdollisuuksista aineistolähtöisesti (Heikkilä & Mäkinen 2001). Toisessa analyysivaiheessa tarkastelimme haastateltavien kuvauksia seuraavaksi esiteltävän työssä oppimisen proessimallin näkökulmasta.

Järvisen ja Poikelan (2000; 2001) työssä oppimisen proessimalli perustuu Kolbin (1984) kehittämään kokemuksellisen oppimisen syklikuvaukseen (kokemus – reflektio – kognitio – toiminta), johon he ovat yhdistäneet Nonakan ja Takeuchin (1995) tie-

don muuntelun mallin (kollektiivinen tiedon tuottamisen prosessi) ja Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) oppivan organisaation lähestymistavan (oppimisprosessin kuvaus yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla). Työorganisaatiossa oppimista voidaan kuvata prosessina jossa sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit seuraavat toisiaan, vaikuttavat toisiinsa ja muokkaavat toisiaan yksilö, ryhmä- ja organisaatiokonteksteissa. Tämän mukaan mallin elementit voidaan yhdistää seuraavasti (vrt. kuvio 5 E. Poikelan artikkelissa s. 34):

**Asetelma 1.** Työssä oppimisen prosessit ja kontekstit

<b>Työssä oppimisen prosessit</b>	<b>Yksilö-konteksti</b>	<b>Ryhmä-konteksti</b>	<b>Organisaatio konteksti</b>
<b><i>Sosiaaliset prosessit</i></b>	konkreettinen kokemus	kokemuksen vaihto	intuition muodostus
<b><i>Reflektiiviset prosessit</i></b>	reflektiivinen havainnointi	kollektiivinen reflektointi	intuition tulkinta
<b><i>Kognitiiviset prosessit</i></b>	abstrakti käsitteellistäminen	käsitteellisen tiedon organisointi	tulkitun tiedon integrointi
<b><i>Operationaaliset prosessit</i></b>	aktiivinen toiminta	toimimalla oppiminen	tiedon institutionalistaminen

Järvisen ja Poikelan (2001) mukaan useat teoreettiset mallit katsovat oppimista vain yhdestä, joko yksilön, ryhmän tai organisaation näkökulmasta. Heidän mallissaan eri ”tasot” yhdistyvät toisiinsa ja oppimisen nähdään tapahtuvan ennemminkin ”tasojen” välissä. Mallin mukaisesti ei ole mielekäästä puhua niinkään oppimisen tasoista, vaan erilaisista oppimisprosesseista erilaisissa konteksteissa.

Työssä oppimisen prosessimallissa keskeisenä lähtökohtana on reflektion käsite. Mezirowin (1981, 12) mukaan reflektiivisyys viittaa tietoisuuteen jostakin tietystä havainnosta, käyttäytymisestä tai ajattelu- ja toimintatavasta. Hän jaottelee reflektiivisyyden tuntemusten, merkitysten arvioimisen ja syy-seuraussuhteiden, arvo-päätelmien sekä kriittisen ajattelun perusteella. Uudistavassa oppi-

misessa ratkaisevaa on kriittinen reflektio, joka merkitsee aikaisempien olettamusten kyseenalaistamista ja muuntamista (Mezirow 1996, 35). Reflektio voi edeltää toimintaa pyrkimyksenä parhaan mahdollisen toimintatavan valintaan tai sisältää jälkikäteen tehtyjä uudelleenarviointeja. Schönin (1983) mukaan toiminnan jälkeen tapahtuvan reflektion (reflection on action) lisäksi reflektio on mahdollinen myös toiminnan aikana (reflection in action). Yksilö voi havainnoida ja ajatella toimintaansa myös sen aikana sekä analysoida ja arvioida sitä jälkikäteen. Jarvisin (1987) mukaan kognitiivisten ja affektiivisten elementtien lisäksi sosiaaliset elementit ovat keskeisiä reflektioprosessissa. Reflektio on aina suhteessa kulloinkin kyseessä olevaan oppimistilanteeseen ja siksi myös sosiaalisesti konstruoitunut prosessi.

Esittelemme seuraavaksi kahdella eri tavalla analysoimiamme tuloksia. Aluksi selvitimme aineistolähtöisesti, millaisia erilaisia työssä oppimisen tapoja haastateltavat mainitsevat, sekä miten he kuvaavat työtään. Toisessa vaiheessa tarkastelimme aineistoamme edellä esitellyn työssä oppimisen prosessimallin kautta metallitehtaassa, tavaratalossa, uusmediarytyksessä ja saattohoitokodissa<sup>2</sup>.

## Työssä oppiminen erilaisissa työorganisaatioissa

### *Metallitehdas*

Tutkimuksessamme mukana ollut organisaatio edusti niin sanottua perinteistä metallitehdasta, jonka toiminta käynnistyi jo 1930-luvulla. Henkilöstön määrä tutkimushetkellä oli noin 50. Tehtaan toiminta perustuu teräksen kuumamuovaukseen. Päätuotteena ovat autoteollisuuden tarpeisiin tehtävät muottitakeet, erikoisruuvit ja työkalut. Tutkimukseen osallistuivat takoja, vaihdetyöntekijä, sorvari ja CNC-sorvaaja. Tuotantotapana metallitehtaassa oli perinteinen liukuhihnatyö, jossa kukin työntekijä suoritti yhden

2. Esiteltävät tulokset ovat vain osa tutkimustemme kokonaisuudesta. Tässä keskitymme yhdessä keräämäämme aineistoon.

osavaiheen tuotteen valmistuksessa. Joidenkin tuotteiden valmistuksessa työskenteli koneella useampi henkilö samanaikaisesti.

Tehdas eli tutkimushetkellä muutospaineissa ja organisaatioon oli suunnitteilla muun muassa solu-työskentelymalli. Hanke ei ollut kuitenkaan edennyt vielä suunnitteluvaihetta pidemmälle ja sen toteutuminen lähitulevaisuudessa näytti jopa epävarmalta. Työntekijöiden kuvausten perusteella työ koostui koneiden hallinnasta, korjauksesta ja asetusten säädöistä. Heidän tuli hallita työskenneltävä materiaali sekä valmistaa kulloinkin tarvittavat tuotteet. Työ sisälsi myös toisten työntekijöiden opastusta ja yhteistä ongelmanratkaisua. Pääosa tutkimushenkilöistä kuvasi työtään monotoniseksi, rutiininomaiseksi ja helposti opittavaksi. Työ tehtiin pääasiassa yksin, mutta sosiaalisen vuorovaikutuksen osuus oli eri työtehtävissä erilainen. Työntekijöiden haastattelujen perusteella työssä oppimisen mahdollisuuksia oli vähäisesti, joskin mahdollisuudet vaihtelevat työtehtävittäin. Päädyimme osallistuvan havainnoinnin perusteella vastaaviin johtopäätöksiin.

Työssä oppimisen prosessimallin näkökulmasta työssä korostuivat operationaaliset prosessit. Työntekijöiden mukaan he oppivat työtä tekemällä, lähinnä yritys-erehdys -periaatteella esimerkiksi vaihtuvissa työtehtävissä sekä uusia tuotteita valmistettaessa. Virheistä oppiminen nähtiin myös yhtenä keskeisenä oppimisen muotona. Ryhmään fokuoituvat sosiaaliset prosessit nousivat toiseksi oppimisen muodoksi. Tämä sisälsi toisten työntekijöiden opastamista, työtilanteissa esiin tulevien ongelmien yhteistä ratkaisemista sekä toisten työntekijöiden työn havainnointia. Oppiminen havainnoinnin kautta nosti esiin myös työssä esiintyviä reflektiivisiä prosesseja. Alla olevasta fragmentista valottuu metallitehtaassa esiintyvä tyypillinen oppimisprosessi, jossa ovat läsnä tekemällä oppiminen, aktiivinen kokeilu ja kokemusten jakaminen:

*”Siinä vaan joku joka on sen sulle opettanu, niin sun on täytyyny olla tarkkana ja sitä on vaan täytyyny uskaltaa, vaikka ensin alkuun ajatteli, että eihän tästä tuu mitään, enhän mä uskalla koskeekaan tohon, mutta sitä on vaan...ensin tekee vähän varovaisemmin ja varovaisemmin et sillai se tekeminen opettaa.”*

Edellä esitettyjen tulosten perusteella herää kysymys siitä, miten paljon työn suunnittelulla ja uudelleen organisoinnilla voitaisiin laajentaa ja lisätä työssä oppimisen mahdollisuuksia. Kyseisessä organisaatiossa olisi tärkeää kiinnittää enemmän huomiota ryhmä- ja organisaatiokonteksteissa toteutuvan oppimisen tukemiseen.

### *Tavaratalo*

Tutkimuksessa mukana oleva kaupan alan organisaatio on kotimainen tavarataloketju, jolla on lukuisia toimipisteitä eri puolella Suomea. Tutkimuskohteena olleessa yksikössä oli tutkimushetkellä noin 100 työntekijää. Tutkimuksessa mukana olleet työntekijät olivat myyjiä ja monet heistä osastojensa vastaavia. Organisaatio on käynyt läpi useita muutosprosesseja viime vuosina. Organisaatiouudistuksen yhteydessä toteutettiin muun muassa laaja remontti, joka johti osastomuutoksiin. Sen seurauksena myyjien työtehtävät muuttuivat ja laajentuivat esimerkiksi siten, että somistajan ja varastotyöntekijöiden työtehtävät sisällytettiin myyjien toimenkuvaan. Myyjän työ sisälsi tavaroiden vastaanottamisen ja muun varastotyön kuten hinnoittelun, tavaroiden hyllyttämisen ja esillepannon, hintakorttien tekemisen, osastojen siistimisen ja kampanjoiden organisoimisen ja asiakaspalvelun. Työ vaati monipuolista osaamista.

Kysyessämme työntekijöiltä heidän mahdollisuuksistaan oppia työssään vastauksissa painottui työnantajan organisoima koulutus. Siihen vaikutti varmasti myös se, että työnantajan järjestämää koulutusta oli tutkimushetkellä tarjolla runsaasti. Kuitenkin varsinaisessa työssä oli havaittavissa monia oppimistilanteita. Osa työntekijöistä näki myös työtilanteissa oppimisen mahdollisuuksia. Pääpaino oli kuitenkin varsinaisesta työstä irrotetussa organisoitussa koulutuksessa ja työtoiminnassa tapahtuva oppiminen jäi vähälle huomiolle. Tulosten tarkastelussa tulee kuitenkin huomioida se, että koulutuksen suunnittelulla voidaan vaikuttaa merkittävästi siihen, missä määrin koulutuksessa opitulla on käyttö- ja sovellusarvoa varsinaisessa työtoiminnassa.

Oppimisprosessien mukaan tarkasteltuna oppimisessa painottuivat kognitiiviset prosessit kuten koulutuksessa tapahtuva abstrakti käsitteellistäminen. Ryhmä- ja organisaatiokontesteissa tapahtuvat sosiaaliset prosessit kuten kokemusten jakaminen esimerkiksi asiakaspalautteiden käsittelytilanteissa sekä osasto- ja organisaatiopalaverissa olivat myös keskeisiä tapoja oppia. Operationaaliset prosessit eli tekemällä oppiminen ja virheistä oppiminen olivat myös mukana. Alla oleva esimerkki on kuvaus prosessista, jossa työntekijä opettaa uuden hinnoittelukoneen käytön toisen osaston työntekijöille. Esimerkissä on nähtävissä päällekkäiset yksilölliset, ryhmä- ja organisaatioprosessit, jossa oppiminen etenee yksilöllisestä käsitteellisestä aina organisaationaaliseen tiedon instituutioimiseen. Esimerkki kertoo myös siitä, miten työssä oppiminen helposti hukkuu työtoimintaan eikä sitä työntekijöiden keskuudessa välttämättä edes tiedosteta varsinaiseksi oppimiseksi:

*”Toi oli yks esimerkki tää just tää millä mä teen näitä tilauksia niin kun tuolla, että se oli lähinnä niissä elintarvikkeissa vain ja täällähän ei käytetty täällä pukeutumisessa. Siitä tulee 9 vuotta, 8 vuotta suunnilleen, että mä toin sen niin kun mukana ja pistin noi ihmiset tekeen sillä ja nyt ne on niin tyytyväisiä kun ne on oppinu käyttään sitä, kun ennen vanhaanhan ne teki kaikki just paperilla, mutta nyt kun ne tekee sillä ... niin se on ihanaa, että täähän on ihanaa. Miksei me oo käytetty tätä aikasemmin, ettei me ei niin kun haluttu päästä pois siitä vanhasta paperisysteemistä, että niitä lappuja ja lippuja piti olla ja sitten vaan. Mä oon sanonu, että en tee, jos te haluutte, että mä tuun inventoimaan niin mä en voi enää tehdä ja auttasin sitten niin kauan kun ne oppi käyttään niitä, niin: Miksi se ei oo aikasemmin näitä käyttäny? Minkä takia on niin kun tehty turhaa työtä? Jotenkin vaan pelättiin sitä, että ei niin kun haluttu liikaa sitä, vaan paperilla, sit koneelle.”*

Tulosten perusteella keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten työntekijät määrittelevät ja kuvaavat oppimisen sekä miten tietoisia he ovat työtoimintaan sisältyvistä oppimisen mahdollisuuksista. Joh-



don rooli informaalien oppimisen tunnistamisessa ja tukemisessa olisi myös keskeinen.

### *Uusmediayritys*

Uusmedia-alan yrityksen alkujuuret olivat ystävien perustamassa pienimuotoisessa organisaatiossa. Nopean kasvun siivittämänä se myytiin suurelle kansainväliselle yritykselle 1990-luvun lopulla. Nopeaa kehitystä kuvaa se, että kyseistä yritystä ei sellaisenaan enää ole muutama vuoteen ollut olemassa. Kyseessä oli korkeaa teknologiaa käyttävä yritys joka tuotti digitaalisia verkkopalveluja Internetissä, Intranetissä, Extranetissä ja muissa interaktiivisissa medioissa maailmanlaajuisesti. Organisaation toimipisteitä oli eri puolilla maailmaa. Henkilökunta koostui muun muassa sisällön ja ulkoasun suunnittelijoista, käyttötestaajista sekä ohjelmoijista. Tutkimushetkellä kohdeyksikössä oli työntekijöitä noin 20 henkeä, mutta määrän odotettiin jatkossa kasvavan. Tutkimuksessa olivat mukana visuaalisen suunnittelun vastaava (AD), sisällöntuottaja (copywriter), ohjelmoija ja HCI-ammattilainen (Human-Computer-Interaction).

Uusmedia-alan yrityksessä työ oli projektityötä tiimeissä ja työryhmissä. Työntekijät kuvasivat työtään haastavaksi ja hyvin kiireiseksi. Heidän työnsä sisälsi runsaasti oppimisen mahdollisuuksia. Esimerkkeinä mainittiin tiedon hakeminen ja prosessointi sekä erilaiset ongelmien ratkaisutilanteet. Verratessamme haastatteluisia esiin tulleita työn ja oppimisen kuvauksia työ ja oppiminen osoittautuivat lähes samaksi asiaksi. Kuvaukset olivat hyvin samankaltaisia, puhuttiinpa sitten työstä tai oppimisesta. Yksikössä ei ollut järjestettyä koulutusta tarjolla lainkaan.

Tarkasteltaessa oppimista prosessimallin näkökulmasta painottuivat kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit. Yksilön- ja ryhmän konteksteissa tapahtuvia kognitiivisia prosesseja kuten abstraktia käsitteellistämistä esiintyi haettaessa tietoa erilaisista lähteistä, tiedon organisoinnissa ja prosessoinnissa sekä operationaalisia prosesseja testattaessa uusia malleja. Organisaatiokontekstin tulkintatie-

don integrointia tapahtui esimerkiksi dokumentoitaessa kirjallisesti projektien töitä. Ryhmäkontekstin sosiaaliset prosessit kuten kokemusten jakaminen tapahtui ratkaistaessa erilaisia ongelmia yhteisissä projekteissa työtovereiden kanssa sekä opastamalla työtovereita työtehtävissä.

*”Käytännössä se oppiminen tapahtuu niin, että koko ajan... eli se että surffataan webissä kaikkii epämääräisiä saitteja, ei se oo ihan sattumaa, vaan se on sitä, että koko ajan etitään niitä uusia asioita mitä tulee. Ei voida keskittyä seuraan pelkästään Netscape.comia, Microsoft.comia, IBM.comia vaikkakin niistä tulee hirveet määrät sitä uutta tietoa, mutta nää pienet käyttäjät, pienet ihmiset pitkin poikin maailmaa tekee niillä asioilla aina kaikkee uutta ja ihmeellistä, sieltä pystytään imeen sellasta, että hei täällä on tehty tällänen ja tällänen asia mitäs jos me tehtäskin tästä tällänen sovellus ja sitten joku tekee sen ja... eli kyllä se on tärkeä oppimisen väline meille, sieltä haetaan ideoita malleja, uusia asioita mitä voitais pyörittää. Sitten kun joku löytää jotain monesti esittelee sen jollekin ja sitten joku sanoo sille että tehdään joku testihomma sitten tehdään ja siinä vaiheessa se tekijä oppii sen ja samalla siihen liitetään taas uusia ihmisiä jotka oppii sen ja tekemällä oppii sen. Sitä kait se on.”*

Lainaus kuvastaa uusmedia-alan työ- ja oppimisprosessien monipuolisuutta, etenkin kognitiivisen, operationaalisten ja sosiaalisten oppimisprosessien osalta. Oppimista tapahtui sekä yksilö-, ryhmä-, että organisaatiokonteksteissa, painotuksen ollessa kuitenkin yksilö- ja ryhmäkonteksteissa.

### *Saattohoitokoti*

Neljäs organisaatio tutkimuksessamme oli saattohoitokoti, jonka toiminta käynnistyi 1980-luvun lopulla. Työntekijöitä oli tutkimushetkellä noin 30 ja lisäksi noin 60 vapaaehtoistyöntekijää. Henkilökunta koostuu lääkäristä, sairaanhoitajista, perushoitajista, hoitoapulaisista, sosiaalityöntekijästä, fysioterapeutista sekä toi-

misto- ja keittiöhenkilökunnasta. Kotihoitopalvelu on myös osa organisaation toimintaa. Organisaatio oli tutkimushetkellä suhteellisen vakaassa taloudellisessa tilanteessa. Henkilökuntapula oli kuitenkin jonkinasteinen ongelma. Tutkimuksessa mukana olleet työntekijät olivat kaikki sairaanhoitajia.

Hoitajien haastattelujen perusteella potilaista huolehtiminen sisälsi hyvin paljon sosiaalista vuorovaikutusta potilaiden, heidän sukulaistensa sekä muun henkilökunnan kanssa. Työtä kuvattiin kiireiseksi ja stressaavaksi. Haastatteluissa painoutuivat työn mentaaliset ja emotionaaliset puolet. Havainnoidessamme työtä näytti kuitenkin siltä, että työ oli huomattavasti toiminnallisempaa ja fyysisempää kuin mitä hoitajien kuvaukset antoivat ymmärtää. Työ näytti sisältävän myös vähemmän vaihtelua kuin mitä haastatteluissa tuli ilmi. Tässä yhteydessä on tärkeää huomioida hoitotyöhön sisältyvän hiljaisen tiedon sekä ammatillisen osaamisen merkitys. Haastattelujen mukaan työssä oli monenlaisia mahdollisuuksia oppia. Tämä oli ainoa työpaikka, jossa työntekijät myös itse puhuivat työhönsä kuuluvasta syvällisestä pohdinnasta ja reflektoinnista. Seuraavasta kuvauksesta on nähtävissä hoitajan työssä keskeisinä olevia oppimisprosesseja kuten sosiaalisia, kognitiivisia ja reflektiivisiä prosesseja:

*”Sanotaan niin, että mulla on ollu hirveen huono omatunto koko tän ajan sen jälkeen kun mä oon valmistunu et mä oon esim. hirveen vähän jaksanu lukee ammattikirjallisuutta mikä mun mielestä olis toivottavaa, enemmän ehkä sillä lailla että kysyee asioita alan ihmisiltä ja mielellään jos on jotain tämmösiä koulutustilaisuuksia tai tämmösiä mä lähden semmisiin, mutta mä nyt oo kauheesti jaksanu itekseni lukee mitään. Ja ehkä justiin se että kuitenkin jossain määrin joutuu jokapäiväisessä työssä tarkkailemaan itseään miten mä teen asioita ja miettimään sitä omaa työtä, sellasta itsearviointia. Ja musta on hirveen antosia semmoset keskustelut mitä ollaan yövuorossa käyty työparin kanssa kuka se sitten on ollukaan, justiin ruodittu toinen toistamme tavallaan, että hei että kun sä näät kun mä teen työtä niin sano mulle miten mä työtäni*

*teen, miten sä näät ..... Palaute ylipäättään kyllähän se kertoo siitä, tuli se sitten työtovereilta tai esimieheltä tai potilaalta, omaisilta keltä tahansa, niin kyllähän se aina suuntaa antaa. Mä niinkun esim. omahoitajana toimiessa sanon potilaalle että ole rebellinen anna sitä kritiikkiä, anna palautetta, että ei tarvi pelätä sitä että mä en hoida sua jos sä sanot että mä teen jonkun asian huonosti, vaan yksinkertaisesti mä oon sitä mieltä, että ihminen on sokee kuitenkin sillai tietyllä lailla sokee kuitenkin sille omalle toiminnalleen. Niin sillai jos joku näyttää vähän peiliä, että hei sä teet tän asian näin, että voisko sen tehdä jotenkin toisikin niin ehkä mä hiffaan, että ehkä sen vois tehdä toisinkin. Et kuitenkin semmoinen justiin avoimuus kaikenlaisille palautteille ja se, että pyrkii justiin tän mahdollisen kritiikin ja ne epäkohdat niin ottaa oppia niistä ja pyrkii kehittyyn.”*

Hoitotyössä tapahtuvassa oppimisessa painotus oli selvästi sosiaalisissa prosesseissa. Työ sisälsi paljon kokemusten jakamista potilaiden ja heidän omaistensa kanssa. Toinen tärkeä oppimisen tapa olivat kognitiiviset prosessit, joista esimerkkinä abstrakti käsitteellistäminen, jota tapahtui hankittaessa tietoa potilaskansioista, kirjallisuudesta sekä käytettäessä koulutuksessa opittuja käsitteitä työn arjessa. Niiden lisäksi reflektiiviset prosessit, kuten oman työn ja käyttäytymisen reflektiivinen havainnointi ja työtovereiden kanssa raportointitilanteissa tapahtuva kollektiivinen reflektointi, olivat keskeisiä esiin tulleita oppimisen muotoja. Operationaaliset prosessit kuten aktiivinen soveltaminen tulivat myös esiin haastatte- luista.

## Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä – työssä oppimisen kontekstuaalinen luonne

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että tutkittavissa organisaatioissa ryhmässä tapahtuvat sosiaaliset prosessit ovat työssä oppimisessa keskeisiä. Sosiaalinen vuorovaikutus eri muodoissaan näyttää

olevan perusta työssä oppimiselle. Tämän lisäksi keskeisiksi prosesseiksi osoittautuivat yksilölliset ja ryhmässä tapahtuvat operationaaliset prosessit sekä yksilölliset kognitiiviset prosessit. Kognitiiviset prosessit eivät olleet haastatteluissa kovinkaan selvästi havaittavissa, ja kuvauksia niistä löytyi muita prosesseja niukemmin. Yksilölliset ja ryhmien reflektiiviset prosessit olivat selvästi muita prosesseja enemmän sidoksissa työtoimintaan. Niitä ilmeni jossain määrin kaikissa töissä, mutta erityisesti hoitokodissa oman työn ja käyttäytymisen reflektointi oli oleellinen osa hoitajan työtä sekä työssä oppimista. Viittauksia organisaatiokonteksteissa tapahtuviin oppimisprosesseihin oli tunnistettavissa haastatteluista niukasti, mikä kertoo siitä, ettei prosesseja tiedostettu tai niitä ei oltu organisoitu. Työn suunnittelulla ja organisoinnilla voidaan katsoa olevan merkittävä rooli työssä oppimisen kehittämisessä. Se, miten työ on organisoitu vaikuttaa merkittävästi oppimisen mahdollisuuksiin.

*Metallialan* organisaatiossa oppimisen mahdollisuuksia oli niukasti. Kyseisessä organisaatiossa oppimisprosesseina korostuivat yksilön ja ryhmän *operationaaliset* prosessit eli aktiivinen soveltaminen ja tekemällä oppiminen. Työssä oppimisen kehittämishaasteet liittyvät ennen kaikkea työn suunnitteluun ja organisointiin. *Kaupan alan* organisaatiossa painottui organisoitu henkilöstökoulutus, joka tuli selvästi esille haastatteluissa. Varsinaisessa työtoiminnassa ei nähty juurikaan oppimisen mahdollisuuksia. Keskeisenä oppimisen muotona olivat yksilölliset kognitiiviset prosessit eli koulutuksessa tapahtuva abstrakti käsitteiden käyttö. Työssä oppimisen näkökulmasta oppimista tulisi laajentaa työtoiminnassa tapahtuvaan informaalin oppimisen tiedostamiseen ja hyödyntämiseen.

*Uusmedia-alalla* työn kuvaus ja oppimisen mahdollisuuksien kuvaus osoittautuivat lähes identtisiksi. Työtoiminta itsessään näytti olevan oppimisprosessi. Oppimismahdollisuuksia kyseisessä työssä oli siis hyvin runsaasti. Työtä ja oppimista kuvattiin usein itseohjautuvaksi tiedon ja ideoiden hakemiseksi ja kollektiiviseksi ongelmien ratkaisemiseksi. Työssä painottuivat yksilöiden ja ryhmien *kognitiiviset ja sosiaaliset* oppimisprosessit. Hoitoalan organi-

saatiossa työn ja oppimisen kuvaukset erosivat jonkin verran toisistaan. Työssä oppimisen mahdollisuudet osoittautuivat haastattelujen perusteella varsin monipuolisiksi. Havainnointien perusteella näytti kuitenkin siltä, että työ oli jossain määrin pakkotahtista ja fyysisesti raskasta. Ristiriita herättikin kysymyksen hiljaisen tiedon osuudesta hoitajan työssä ja siitä, kuinka työntekijät ovat tottuneet puhumaan työstään oman työkultuurinsa ja koulutuksensa kautta. Pääpaino oppimisessa oli *sosiaalisissa* oppimisprosesseissa, jotka ilmenevät potilaiden, omaisten ja työtovereiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Uusmedia-alan yrityksessä ja hoitokodissa oli siis nähtävissä runsaasti työssä oppimisen mahdollisuuksia. Töiden luonne edisti ja oikeastaan pakotti jatkuvaan uuden oppimiseen sekä itsensä kehittämiseen. Ongelmana kummassakin työpaikassa oli kuitenkin työn kiireisyys, joka rajoitti yksilöllisiä ja kollektiivisiä reflektioprosesseja. Tulosten perusteella herää kysymys siitä, minkä luonteisen oppimisen työn organisointi mahdollistaa, ja minkä luonteista oppimista kulloinkin tavoitellaan.

Prosessimallin mukainen tarkastelu toi esille työssä oppimisen haasteellisen luonteen. Aineistosta oli tunnistettavissa mallin kaikkia oppimisprosesseja (sosiaalisia, reflektiivisiä, kognitiivisia ja operationaalisia). Ne näyttivät kuitenkin olevan katkonaisia toteutuen vain joko yksilö-, ryhmä- tai organisaatiokontekstissa. Oppimisprosessit myös helposti 'hukkuivat' työtoiminnan nopeaan virtaan, joka teki niiden tunnistamisesta ja analysoimisesta vaikeaa. Työntekijöiden kuvaukset sisälsivät usein samanaikaisesti sekä yksilö- että ryhmädimensioita, joka kertoo prosessien päällekkäisyydestä ja samanaikaisesta ilmenemisestä. Prosessien luonne myös vaihteli työtehtävittäin ja ammateittain. Esimerkiksi reflektiiviset prosessit olivat saattohoitokodissa luonteeltaan erilaisia kuin tavaratalossa. Erot korostavat ja tuovat esiin oppimisprosessien tilanne- ja kontekstisidonnaista luonnetta.

Työssä oppimisen prosessimallin näkökulmasta on tärkeää taata kaikkien prosessien toteutuminen ja virtaaminen yksilö-, ryhmä- ja organisaatiokonteksteissa. Oppimisen kannalta korostuu

erityisesti reflektiivisten prosessien merkitys. Jääkö reflektointi ainoastaan yksilöiden varaan, vai kyetäänkö reflektiivisten prosessien toteutumista tukemaan myös ryhmän ja organisaation työn konteksteissa työn organisoinnin, suunnittelun ja johtamisen keinoin? Kyetäänkö työssä järjestämään reflektoinnille aikaa, paikkaa ja tilaisuutta toiminnan kannalta elintärkeiden tehtävien ja haasteiden ratkaisussa?

Aineiston analysointi kahdella eri tavalla toi esiin mielenkiintoisia näkökulmia. Induktiivinen, aineistolähtöinen tarkastelutapa loi rikkaan kuvan siitä, mitä haastateltavien vastaukset pitivät sisälleen. Prosessimallin mukainen aineiston tarkastelu puolestaan syvensi ymmärrystämme oppimisesta yksilö-, ryhmä ja organisaatio-konteksteissa. Huomion kiinnittyminen mallissa kuvattuihin prosesseihin toi haastatteluista esiin uusia näkökulmia. Jälkimmäinen tapa vaati enemmän tulkintaa siitä, miten haastateltavien vastaukset rakentuvat mallin eri prosessien näkökulmasta. Painotukset erilaisissa oppimisen muodoissa ja oppimisprosesseissa olivat samat analysointitavasta riippumatta. Oppimisen mahdollisuudet ja oppimisprosessit vaihtelivat suuresti alasta ja työn luonteesta riippuen. Tutkimustulokset vahvistivat käsityksen työssä oppimisesta kontekstuaalisena ilmiönä.

Eräät kriittiset tutkijat ovat painottaneet, että oppiminen on vain yksi tapa maksimoida organisaation tehokkuutta (esim. Garrick 1999). Työkontekstissa paikantuvaan oppimiseen liittyy aina myös filosofisia, poliittisia, sukupuoleen liittyviä sekä eettisiä kysymyksiä. Kehittämällä työssä oppimista on mahdollista parhaimmillaan edesauttaa niin organisaation kuin työntekijöidenkin etuja. Organisoitaessa työtä oppimisympäristöksi tulee pyrkimyksenä olla niin työnantaja- kuin -työntekijäosapuolen tavoitteiden huomioiminen ja yhteensovittaminen.

## Lähteet

- Bratton, J. 2003. Work and Work Organization. Teoksessa Bratton, J. and Gold. J. (toim.) Human Resource Management – Theory and Practice. London: Macmillan, 113-148.
- Buchanan, D.A. & MacCalman, J. 1989. High Performance Work Systems. The Digital Experience. London: Routledge.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. & White, R.E. 1999. An organisational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24 (3), 522–537.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. (toim.) Handbook of Qualitative Research. California: Sage Publications.
- Engeström, Y. 1987. Learning by Expanding. An Activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Garrick, J. 1999. Informal Learning in the Workplace. Unmasking human resource development. London: Routledge
- Heikkilä, K & Mäkinen, K. 2001. Different Ways of Learning at Work. Teoksessa Second International Conference on Researching Work and Learning. University of Calgary, Canada, 26-28.07.2001. Proceedings Book, 380-390.
- Howard, A. 1995. The changing nature of work. USA: Jossey-Bass Inc.
- Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. London: Croom Helm.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000 Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 4, 316–324.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *Journal of Workplace Learning* 13 (7/8), 282–289.
- Koistinen, K. 1999. Learning to Survive. How does the small multimedia company learn to master business? Teoksessa K. Forrester, N. Frost, D. Taylor & K. Ward (toim.) First International Confe-



- rence on Researching Work and Learning. University of Leeds, UK, 10-12 September. Proceedings Book
- Lave, J. & Wenger, E. 1993. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, D.W. 2001. Worker Control as the Missing link: Relations between Paid/Unpaid Work and Work-related Learning. Teoksessa Second International Conference on Researching Work and Learning. University of Calgary, Canada, 26-28.07.2001. Proceedings Book, 453-462.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32, 3–24.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisnäkökuvan tausta. *Julkaisusarja B* 24, 1984. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Ritzer, G. 1996. *McDonaldization of Society*. California: Pine Forge Press.
- Schön, A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Vartiainen, M. 1994. Työn muutoksen sosiotekniset välineet. Muutoksen hallinnan sosiotekniset menetelmät. Tampere: Otatieto.
- Watkins, K.E. and Marsick, V.J. 1992. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education* 11 (4), 287–300.
- Wenger, E. 2003. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Yin, R.K. 1991. *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Zuboff, S. 1990. *Viisaan koneen aikakausi. Uusi tietotekniikka ja yritystoiminta*. Helsinki: Otava.



## II

Työn uudelleensuunnittelu  
– oppiminen, kehitystoiminta  
ja yrittäjyyskasvatus



John A. Bratton

## Work redesigning and learning at work: a win-win game?

Globalization, which has been trumpeted by policy-makers, the corporate elite, and opinion shapers for at least the last decade, describes relatively recent changes in the world economy: abolition or reduced trade barriers, global capital flows, reduced transportation costs, portable microprocessor-based technologies, and more integrated financial markets (Stiglitz, 2002). As a result of these developments, it has become a governmental and managerial dictum that workplace learning is both inevitable and beneficial to all. It is inevitable in order to sustain the economic and social well being of advanced economies given market idolatry, and the intensification of competition and corporate restructuring associated with globalization. In some European economies workplace learning and lifelong learning constitute the “backbone” of a national “innovation milieu” (Järvinen, 2003, p. 298). In complex organizations, learning at work is viewed as the oxygen that sustains innovation and competitive advantage. To nurture and harness learning it is argued that employers need to restructure the workplace, redesign work, and renegotiate employment relations (Dixon, 1992). In the management literature new forms of work designs have been variously labeled “empowerment”, “high-performance work model”

and “re-engineering” and have been associated with support for “transformational leadership” and the “progressive” human resource management (HRM) model. In the post-modernity, knowledge-based workplace, continuous learning “is seen as one if not *the main source* of competitive advantage” (Ashton and Felstead, 2001, p. 166), and in this work regime the “new model worker” has to demonstrate reflexive abilities, problem-solving skills, flexibility, entrepreneurial skills, collaborative skills, creative thinking, and self-monitoring skills (Foley, 2001, pp. 47-48). Advocates of this approach to managing the employment relationship see job and work design broadening worker skills, improving decision-making, empowering followers, and resulting in substantial improvements in commitment, competence, cost effectiveness, and congruence (Bratton and Gold, 2003). Much of the current rhetoric about workplace learning is therefore tied to the dominant globalization and human resource management discourse.

Within the genre of work-related learning, most adult educators consider that learning at work benefits organizations, workers, and civil society (Boud and Garrick, 1999). Work-related learning benefits the organization through the development of innovation, flexibility, and capital accumulation. Learning benefits the worker or learner through building knowledge, skills, and lifelong learning. The benefits of learning, it is also argued, extend *beyond* the workplace through the development of citizenship and democracy as workers use their knowledge, critical thinking, and communication skills in their communities. However, the “strategic learning” model has its detractors, (e.g., Coopley, 1998). Critics draw attention to how power relations, organizational politics, conflicts of interest, gender, race, and ethnicity shape learning at work. Recognizing the changing interface between work and education institutions, David Boud and John Garrick (1999) posit the “need to engage with the world of work in a more sophisticated manner” (p. 1). And, relatedly, Bruce Spencer (2001) forthrightly argues that in their enthusiasm for embracing “lifelong learning” adult educator’s critical thinking skills have been “dulled” and they have neglected

to examine critically “what exactly is going on in workplace learning” (p. 31). This chapter aims to make a contribution to such a dialogue. It describes and illustrates how work is designed and explains the theories on which alternative work arrangements are based. The chapter argues that researchers must have an understanding of the dynamic interconnected process by which work design principles and social relations mediate informal and incidental learning. The chapter further argues that work-related learning is embedded in an organizational context shaped by economic imperatives, power relations, strategic choices and communities of practice. It is within this context, that learning at work becomes a political process and problematic, and not necessarily offering gains to both employers and workers: a win-win game. A more sophisticated approach to the world of work therefore is to acknowledge that the workplace is a site for learning, cooperation, and conflict. The chapter begins by offering a brief overview of the historical development of work design in which alternative forms of work configurations have influenced organizational practices and workers’ work experiences. It then proceeds to outline a theoretical framework for analyzing the effects of work design strategies and learning on those directly affected, workers.

## Trends in Work Design

The generic term *work design* refers to the specification of the content, routines, autonomy, sets of relations among employees and configuration of jobs in order to satisfy organizational goals. This term encompasses “job redesign” aspects in which the work content of jobs is changed, as well as “work organization”, which includes patterns of relationships among the various parts of an organization and coordinating activity systems. To describe and illustrate how work has been designed and explain the theories on which these designs are based, it is useful to recognize the social choices that exist for work redesign on two core dimensions of work: the

technical and decision-making. The *technical* dimension, which can be viewed as a horizontal axis, refers to the number of different tasks and responsibilities in a job. The complexity of each task is equally important and can vary depending on the level, and integration of mental, manipulative, and interpersonal tasks (Kalleberg and Berg, 1987). The *decision-making* dimension, which can be viewed as a vertical axis, refers to the extent to which workers control their own work and relations with others at work, and the potential for creative thinking, problem solving, and improvisation in the labour process. Alternative forms of work design can be realized by specialization of tasks on the horizontal axis, and by reducing or expanding the capacity for decision-making along the vertical axis. The learning implications of a job are generally measured in terms of technical diversity and complexity and the degree of self-regulation or autonomy. The two core dimensions of work help to identify alternative forms of job design and work organization available to management.

The classical theories of Adam Smith, *The Wealth of Nations* (1776) and Karl Marx, *Capital* (1867) have played a central role in the development of work design and sociological theory. However, in the early 20<sup>th</sup> century work design was strongly influenced by the American engineer Frederick Winslow Taylor (1947). Taylor, the scion of an upper class Philadelphia family, astonished his parents by completing an apprenticeship as a machinist and later becoming a manager at the Midvale Steel Works. Taylor challenged the working practices of the machinists in his department. He believed that what he called “natural soldiering” and “systematic soldiering” caused inefficiency. The tendency of the machinists to take rest breaks, he called natural soldiering. Although a problem for managers, Taylor believed systematic soldiering posed a far more serious problem because the behaviour aimed to defend the interests of the machinists. Taylor explained it this way: “The greatest part of systematic soldiering ... is done by the men with the deliberate object of keeping their employers ignorant of how fast work can be done” (quoted in Braverman, 1974, p. 98). Taylor



sought to appropriate craft knowledge and exert control over the machinist work activities.

Frederick Taylor began changing work design following his five “Scientific Management” principles: monopolizing knowledge and, divorce of planning and doing, divorce of “direct” and “indirect” labour, optimum task fragmentation and minimization of skill and job-learning time, and minimum material handling. The first principle involved appropriating and codifying the specificities of working practices and thus the labour process is rendered independent of workers’ knowledge and skills. The second principle required that “All possible brain work should be removed from the shop and centred in the ... planning department” (Braverman, 1974, pp. 112-113). Taylor advocated that mental and manual labour should be separated. Managers, he insisted, should specialize in planning and organizing work, and workers should specialize in the manual task of doing it. The way manual work was designed involved several steps: choose the optimum degree of task fragmentation, determining the “one best way” of doing each specialized task, choose the optimum amount of task-learning time to complete the fragmented tasks in precisely the one best way, and pay workers based on individual performance. In terms of the two-dimensional model, Taylor’s approach to work design introduces changes on the horizontal axis by giving workers fragmenting tasks to decrease the cycle times and create incomplete and less meaningful jobs. It also introduces changes on the vertical axis by giving workers fewer responsibilities for decisions related to their work. For management, scientific management offers several advantages. Specialization increased labour productivity and reduced unit costs. Increasing the degree of specialization meant that job-learning times and training could be reduced. Task fragmentation meant that employers could lower pay rates, and those workers who under-perform, leave or are recalcitrant can be easily replaced.

Henry Ford applied Taylor’s scientific management principles in his car factory but also he perfected the flow-line principle of assembly work. Assembly line technology is associated with ex-

treme routinization and fragmentation of tasks, short task-cycle times, and intense surveillance by front-line supervisors. The pace of work is controlled mechanically as components are delivered to the point of assembly so that workers assembling the vehicle do not have to walk about the factory but are tied to their workstation. Ford also developed time and motion techniques to control the pace of work: “The idea is that man [*sic*] ... must have every second necessary but not a single unnecessary second” (Ford, 1922, quoted in Huw Beynon, *Working for Ford*, 1984, p. 33). For management, assembly line technology increased labour productivity, managerial control over the labour process, and profits. Not surprisingly, therefore, at the level of work design, particularly in the new mass production of electrical goods and vehicles, Taylorism and “Fordism” became the ideal management model in North America and Europe. In the first-quarter of the twentieth century, the diffusion of Taylor-Fordism-based work design methods was driven by the globalization of technology and the spread of American management practices as U.S. multinational corporations established factories in Europe. As a work design and labour management strategy, scientific management and Fordism principles have limitations: high control and co-ordination costs; high absenteeism and labour turnover, adversarial employment relations; and low employee commitment. One management response to this phenomenon is to introduce still tighter forms of work regulation and surveillance, which leads to a spiral of low commitment, low trust and ever-tighter regulation. Thus, the principles of Taylorism and Fordism reveal a basic paradox: ‘that the tighter the control of labour power, the more control is needed’ (Littler and Salaman, 1984, pp. 36-7).

In the second half of the twentieth century, changing economic imperatives and management disenchantment with Taylorism and Fordism led to the development of new approaches to work design guided by the neo-human relations school and the work motivation theories of Maslow (1954) and Herzberg (1966). Four early work design techniques, job rotation, job enlargement,

job enrichment, and group work, were introduced as antidotes to Taylorism. *Job rotation* involves rotating workers between tasks on the horizontal axis. For management job rotation increased functional flexibility. For workers it has the advantage of making a limited contribution to improving the motivational content of the work by increasing diversity and the opportunity to learn new skills. *Job enlargement* involves increasing complexity of the work by integrating a number of tasks on the horizontal axis to extend the cycle times and create more complete and more meaningful jobs. Job enlargement has the effect of reducing the degree of specialization. *Job enrichment* is a more sophisticated effort to address the limits of Taylorism and Fordism. This technique involves changes on the vertical axis by giving workers greater autonomy relating to their work. It takes some decision-making responsibilities from supervisors and adds it to the horizontal tasks. Additional responsibilities can include, planning and organizing the work, routine maintenance, contact with suppliers and customers, and quality control.

*Group work* design techniques recognize the significance of the social nature of work. A multi-skilled self-managing work group introduces changes on both the horizontal and vertical axes by giving group or team members a wider reach of combined tasks and greater responsibility for decision-making, but also the approach recognizes the importance of the social aspects of paid work and seeks to build group cohesion and a “moral commitment” to the group and the organization. As such, work groups or “teams” are “a socialization tool” aimed at solving the classical management problem of giving employees more discretion over their work in order to release creativity, synergy, and flexibility without undermining managerial control of the labour process (Procter and Mueller, 2000). The roots of this thinking stems from Elton Mayo’s studies at the Hawthorne plant of the Western Electric Companies – the Hawthorne studies – in the U.S., the development of “socio-technical” systems by the Tavistock Institute of Human Relations in London, and “humanistic” psychology espoused

by such influential writers as Maslow (1954), Herzberg (1966), and Hackman and Oldman (1980).

Elton Mayo's research team "stumbled" upon their discovery that social and emotional needs, not physical, were the most significant variables determining labour productivity. The phenomenon has been explained like this: "The determinants of working behaviour are sought in the structure and culture of the group, which is spontaneously formed by the interaction of individuals working together" (Mouzelis, 1967, p. 99 and quoted by Clegg and Dunkerly, 1980, p. 18). The work of Tavistock consultant Eric Trist in the early 1950s, confirmed the social and performance benefits of self-managing work groups with "responsible autonomy" (Buchanan, 1989). The Hawthorne studies have been subject to a cacophony of criticisms. First, the researchers used a "rudimentary" research design and the analysis of the data was faulty. Second, charges of managerial bias, insularity from wider political factors, neglect of trade unions and workplace conflict have been effectively leveled against the American researchers. Despite the criticisms, the Hawthorne studies provided the impetus for a new "commonsense" management strategy that focused on reversing some aspects of Taylor's job design principles and paternalistic managerial style that emphasized workers' "self-actualization" needs as a key to commitment, harmonious relations, and improved work productivity.

Underpinning job enrichment and group work approaches was Abraham Maslow's (1954) "hierarchical need satisfaction" and Frederick Herzberg's "two-factor theory" of work motivation. Maslow suggested a hierarchy of human needs starting with physiological needs and progressing to "self-actualization" needs. In Maslow's theory work should be designed not only to provide material necessities, security, belongingness, and self-esteem, but also to allow workers to reach their full human potential – their self-actualization need. Frederick Herzberg (1968) applied Maslow's theory. He advocated an approach to work design, which received wide publicity through his article, "One More time: How Do You Moti-

vate Employees?” published in the *Harvard Business Review*, that incorporated seven vertical job enriching factors: removing controls, increasing accountability, creating natural work units, granting additional authority, providing direct feedback, introducing new tasks, and allocating special assignments. The influential work of Hackman and Oldham (1980) also encouraged job enrichment techniques and group working. The job characteristics model developed by Hackman and Oldham suggests a causal relationship from the five core job dimensions – skill variety, task identity, task significance, autonomy, and feedback – to critical psychological states – e.g. meaningfulness of the work – to desirable individual and organizational outcomes, such high work motivation and work performance. Learning is understood as simply individual cognition and implicitly linked to the existence of “moderators” integral to the model. This means that an individual with a low “growth need”, according to Hackman and Oldham’s model, is less likely to experience a positive outcome when her or his work is “enriched.”

In the 1970s, there were limited experiments in designing flexible work configurations. Automobile manufacturers in Germany, Sweden and the U.S reconfigured assembly lines so that machinery became organized into clusters or groups – referred to as “group technology”. The most celebrated example of group technology and work teams was introduced in Sweden at a new Volvo car plant in 1987. The new assembly line avoided the traditional problems associated with short work cycles of only one or two minutes by enrichment. Teams improved productivity and quality, but the increase was not sufficient. The closure of Volvo’s plant at Uddevalla in 1992 suggests that Taylorist and neo-Taylorist solutions still dominate management thinking in the automobile industry (Cressey, 1993). In the UK, autonomous work groups and teams expanded with the introduction of cellular manufacturing (Bratton, 1992). This system involves arranging machinery in a “cell” or a “U-shaped” configuration to enable the workers to complete a whole component, similar to the group

technology principle. The job design underpinning a cellular work structure is the opposite of Taylorism. A generalized, skilled machinist with flexible job boundaries substitutes for the specialized machinist operating one machine in a particular workstation. In the U.S. almost half of the largest corporations reported using self-managed teams for at least some of their workers (Cohen and Sproull, 1996). A Canadian study reported that over 20 per cent of electrical companies surveyed had implemented work teams (Betcherman, *et al.*, 1994).

It was the competitive success of Japanese manufacturing that captured the interests of European and North American managers and saw the widespread adoption of work teams in the 1980s. The Japanese approach to work design involves regrouping tasks and changing the system of inventory and parts ordering. Multi-skilled work teams complete the regrouped tasks, which increases functional flexibility. The philosophy of *Total Quality Control (TQC)* builds quality standards into the work design by making quality every worker's responsibility. The inventory system is based on the principle of just-*in-time (JIT)*: producing the necessary components, in the necessary quantities at the necessary time. JIT production also attempts to modify worker behaviour and maximize commitment to managerial goals (Schonberger, 1982). A number of theorists have argued that the Japanese work design model is based on myths (e.g., Whittaker, 1990). However, the Japanese or "lean" model is an approach worthy of serious study because it has affected the way managers approach job design. Studies by Malloch's (1997) and Jones (1997) serve to illustrate that the Japanese work design model is more than a "passing fad".

In the 1990s, the canon of business process re-engineering (BPR) movement began to influence work and job design. In essence, this approach declares that organizational structure and the way jobs therein are designed have to be "radically" changed so that the re-engineered company can become flexible and orientated to continuous change and renewal. The "ideal type" re-engineered organization has allegedly a number of common characteristics (see

Figure 1). Central to these organizational forms, argues Willmott (1995), is the “reconceptualization of core employees” from being considered a variable cost to be represented as a valuable asset; capable of serving the customer without the need for “command and control” leadership style. With the ascendancy of “customer democracy”, workers are encouraged to exercise initiative in creating value for customers and thereby profits for the company.

<b>Characteristic</b>	<b>Traditional Model</b>	<b>Re-engineered</b>
Model Market	Domestic	Global
Competitive advantage	Cost	Speed and quality
Resources	Capital	Information
Quality	What is affordable	No compromise
Focal point	Profit	Customer
Structural design	Hierarchical	Flattened
Control	Centralized	De-centralized
Leadership	Autocratic	Shared
Labour	Homogeneous	Culturally diverse
Job design	Specialized and individual	Flexible and in teams
Communications	Vertical	Horizontal

**Figure 1.** The Re-engineered Organization (Source: Bratton & Gold 2003, 137)

The “ideal type” re-engineered organization has a control structure that is decentralized, eclectic and participative. This implies that “effective” managers adjust their behaviour or leadership style to facilitate worker participation and decision-making (Bratton et al., 2005). And a strong culture and information networks bind together the organization’s fluid diversity (Thompson, 1993). Work design in the reengineered regime incorporates the five principles of “good” job design. The principle of closure, whereby the scope of the job incorporates all the tasks to complete a whole unit, thus satisfies the social need of achievement. Work is embedded in a system of managerial control. There is task variety whereby the

worker or “team” acquires a range of different skills so that job flexibility is possible. There is self-regulation of the speed of work. Finally, work is designed to permit social interaction, cooperation, and reflexivity. While traditional Taylorist job design principles aims to minimize labour costs through minimal training, the re-engineered team model regroups manual and mental tasks separated by Taylorist and Fordist techniques and emphasizes workplace learning. For example, in a self-managed team “members are expected to learn all functional tasks assigned to their team” (Klein, 1994, p.154). A number of organizational theorists are critical of ‘postmodern’ or ‘re-engineered’ formulations (see Thompson, 1993; Willmott, 1995). Paul Thompson, for example, accuses postmodern organizational theorists of having fallen victim to technological determinism and of mistaking the surface of work organizations for their substance: “Removing some of the middle layers of organizations is not the same as altering the basic power structure...By cutting out intermediary levels [of management] ... the power resources of those at the top can be increased’ (1993, p.192).

## Job Design and Learning

A more sophisticated analysis of the world of work involves examining critically the connections between job redesign, individual and collective learning, and workers’ agency. Workplace learning is embedded in a micro-level context shaped by numerous external and internal variables and forces. In Figure 2, I attempt to illustrate the multiple embeddedness of workplace learning by identifying the dialectical connections between job design implementation choices, core job dimensions, social and psychological states, and individual and organizational outcomes. This theoretical framework illustrated in Figure 2 makes several assumptions. First, the quality of workplace learning is related to the quality of job design. Second, informal and tacit learning at work is a form of situated, social process (Bratton and Sawchuk, 2001). Third, work design

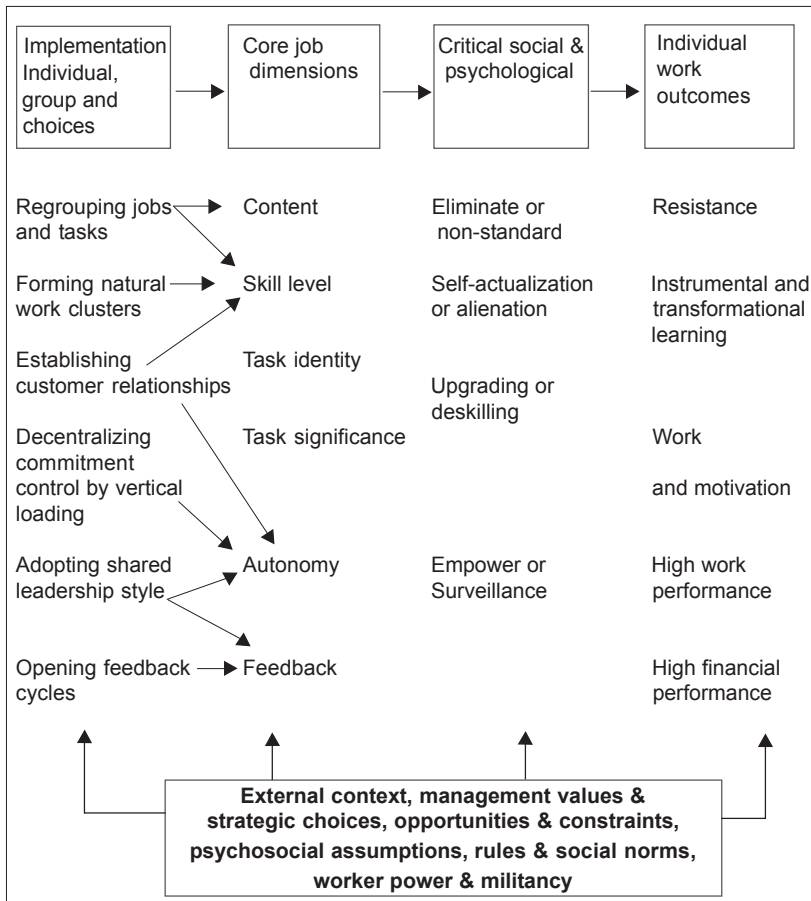


and workplace learning are socially constructed and the quality of work and learning is determined and shaped by strategic imperatives, by workers' cooperation and resistance, and negotiation. The framework is informed by three sets of theoretical literature: job design theory (e.g., Bailey, 1983); labour process theory (e.g. Knights and Willmott, 1990) and cultural-activity theories of learning (e.g., Engeström, 2001). In keeping with the three assumptions, the key difference between this and Hackman and Oldham's and Engeström's approach is first, to emphasize the role of strategic choice in the *social* construction of work and workplace learning, and second, to draw attention to the complex interlocking social system of asymmetrical distribution of power, conflicting interests, and control mechanisms that impact on workplace learning.

A modernizing strategy involving changes to the way work is organized and performed – for example, recombining tasks or introducing new technology – can lead to a direct *contraction* of employment, the deployment of workers to another part of the operation and/or a looser contractual relationship between the employer and the worker. The nature of job tasks, organizational characteristics, technology, prior orientation to work, and workers' participation in decision making contributes to *self-actualization* and *alienation*. Self-actualization occurs when work arrangements enable a person's human potential to be fulfilled. Alienation occurs when individuals have little or no control over the labour process and entails a notion of human estrangement from objects, others, and oneself, "a condition of objective powerlessness" (Rinehart, 2001, p. 14).

Job design and skill levels are interconnected, but are distinct dimensions of work. A worker can experience an increase or a decrease in the number of different tasks and responsibilities without altering significantly skill requirement or the *quality* of the work (Hodson and Sullivan, 2002). The skill level of a job is closely associated with workplace learning. Skill is a multidimensional concept and may be based on a combination of mental, manual, or interpersonal factors or on mechanisms of social exclusion (Penn,

1982). Figure 2 helps focus the debate on the question “How does new job designs transform the skill and learning requirements of different jobs?” The debate has often become polarized around two alternative scenarios: “job enrichment” involving “upskilling” or “job simplification” involving the “deskilling” of workers, as shown in column three in Figure 2. The most optimistic position argues that work designs incorporating job enrichment techniques have



**Figure 2.** Job Design and Learning: A Theoretical Framework. (Adapted from J.R. Hackman and G. Oldham 1980)

increased skills. In contrast, the deskilling thesis argues that the new work regimes, particularly when accompanied by new technology, create a tendency toward declining skill requirements. A third position in the debate emphasizes that significant changes in work design has mixed and “contingency” effects on skill levels (Bratton, 1992; Form et al., 1988; Milkman and Pullman, 1991). The theory that the impacts of organizational and work design change on skill levels are not uniform across situations and workplaces points to the social factors, for example, managerial style, communities of practice, trade union presence and power and organizational culture, shaping learning and skill effects. The three positions in the debate – upskilling, deskilling, and contingency or mix effect, envision, at least implicitly, skill formation as a social process occurring through interlocking human activity and social factors.

Closely related to skill is the question of *autonomy*, which implies self-regulation and a degree of control over the immediate work process and the potential for creative problem solving and improvisation. Reconfiguring work and its performance, in particular, combining the “planning” and “doing”, may engender a tension between managerial control and learning. Transferring decision-making activities to individual workers or groups involves shifting responsibilities for supervising and learning to the workers. Middle managers become “coaches” and resource people for workers: They can also become obstacles to workplace change if they perceive the learning-enriched job design model is a threat to their existence. This possible reaction of managers’ points to a paradox: an innovative learning milieu requires that work processes provide learning opportunities and the manager giving up control. Job redesign, therefore, offers management choice to extend or reduce their control over the labour process. As Figure 2 illustrates, new work regimes have the capacity to “empower” workers; they also able to create conditions of work that “disempower” and narrowly circumscribe the learning opportunities. The debate on skills

and control associated with job redesign focuses attention on the social factors that shape the quality of workplace learning.

In order to offer a more complete analysis of job design-learning linkages, the model also identifies *resistance* as a potential “outcome”. Resistance represents a form of power exercised by subordinates in the workplace (Collinson, 2000). Worker resistance to work and job redesign is a pervasive feature of work design practices, and it takes many different form, organized and unorganized (Hyman, 1989). Over the years, management theorists have explored various ways to eliminate or minimize worker resistance (Kreitner, 1986). Sociologists have emphasized the extensive power asymmetries in contemporary workplaces, that worker resistance is a reaction to managerial control techniques, and how resistance is shaped by “the particular subjectivities of employees and of those in more senior hierarchical positions” (Collinson, 2000, p. 165). Yet despite this attention, important questions about the resistance to workplace learning remain largely unexplored. When new learning can equip workers with new marketable skill sets, why does resistance sometimes emerge? Perceptions and the language that frame the workplace learning discourse of course shape analyses of worker agency. For example, the word “learning” is used in everyday conversation in a positive sense, yet the word “resistance” is inevitably viewed negatively. Through various forms of resistance workers learn *in* and *beyond* the workplace. They learn, for example, collectivist values as opposed to dominant individualistic values (Bratton, 2001; Bratton et al., 2003). In seeking to explain “why workers resist” educators have to be aware that for workers and unions, learning new skill sets is a contested issue because it is viewed as a potential threat to job control, employment security, and individual and collective bargaining power.

The model sets out the causal link from core job dimensions, to social and psychological states, to *learning* in the workplace. The assumption is that high quality workplace learning is tied to job redesign itself. First a brief comment on the concept of the quality of workplace learning. By definition, learning that is instrumental

is job specific and is unlikely to be a transmutable experience (Tip-ton, 1982). This concept of learning is more commonly referred to as training. In contrast, with “transformational” learning there is no direct relationship between learning and a specific job and the emphasis is upon the development of the worker’s personal growth, lifelong learning for a broad range of jobs or for individualistic or for changing society. Here the concept of workplace learning merges with that of education. Hirschhorn (1984) argues that self-regulating work design models have the most potential for adult learning: “The principle of flexibility creates a conception of work in which the worker’s capacity to learn, to adapt, and to regulate the evolving controls becomes central... (p. 58). Similarly, others have argued that high quality learning can only occur if the workplace provides an “educative work environment” where workers are “striving to maximize learning... through the *way work, decision-making, technology and related processes are designed*” [my emphasis] (Kornbluh and Greene 1989, p. 258 and cited in Welton 1991, p. 35). High quality jobs, which incorporate work design principles of task variety, high skill, interdependence, and autonomy can satisfy the tenets of adult learning: both instrumental and transformational learning benefit the learner, the organization, and the community and civic society.

Work design and workplace learning are socially constructed. As such, the model draws attention to external and internal factors that mediate the relationship between the capitalist imperative of accumulation, the design of work, and learning. The multiple “embeddedness” of workplace learning makes it difficult, but nevertheless essential, to explore the nature and consequences of these dynamic linkages and to acknowledge the indeterminate nature of the outcomes including, workplace learning. Strategy refers to a specific pattern of decisions and actions pertaining to the operating situation. Strategic imperatives cascade throughout the organization which impacts all aspects of the organization, which includes the way work and jobs are designed.

In the hierarchy of strategic decision-making *strategic choices* exist, for example, in the way work is organized within the workplace and around technology. There are choices regarding the range of different tasks, responsibilities, and degree of discretion built into a job. There are choices in the goals that adult learning is used to achieve. There are choices over who has access to the learning. D'Arcy Martin (1998) has demonstrated that much of the workplace learning in Canada is "market-driven" rather than it being perceived as a "right of citizenship". And, Belinda Probert (1999) suggests that the gendering of both work and workers shapes work design practices, opportunities and choices. When we emphasize "strategic choice" we draw attention to the question of who has the power to make decisions in the workplace and why those decisions are made. John Child's (1972) work demonstrates the importance of integrating strategic choice in a theory of workplace learning. Child argues, "When incorporating strategic choice in a theory of organizations, one is recognizing the operation of an essentially political process in which constraints and opportunities are functions of the power exercised by decision-makers in the light of ideological values" (1972, p. 16). The notion of strategic choice is a useful antidote to adult those education perspectives that tend to portray workplace learning as neutral, apolitical, and independent of organizational imperatives dictated by holders of power within the workplace.

### The New Learning Worker: A Win-Win Game?

There is no easy answer to the question "Do contemporary job designs that make learning pivotal to competitive advantage offer gains to both employers and workers: a win-win game?" Certainly, the "learning strategy" model has received a strong endorsement from some academics (e.g., Kasl, Marsick and Dechant, 1997). As we have seen, work redesign strategies are introduced by managers in different forms, in different work settings, and at different times.

In addition, the nature of the redesigned jobs varies considerably between organizations, depending on whether they are engaged in small-batch or large-batch production or engage in traditional work or knowledge work.

For workers, learning new skill sets increases labour flexibility and productivity which can eliminate some jobs within the workplace. Recombining tasks to give workers, for example, additional responsibilities for quality control, ordering parts, and work scheduling is likely to reduce the needs for quality inspectors and managers. For workers and trade unions learning new skills is a contested issue because it is viewed as a potential threat to job control and employment security. Learning in the workplace presents a paradox: “Learning new skill sets ... enhances individual workers’ functional flexibility ... [which] may improve [individual] job security but if every craft worker ... becomes “multi-skilled”, *collectively* the union may suffer job losses” (Bratton, 2001, p. 268). It is in this context that one can only concur with the prophetic words of David Boud and John Garrick that given the economic imperatives of our times: “Even within the world of work, not everyone will be winners” (1999, p. 5).

Second, even if workers do not lose their jobs as a result of learning enhancing job designs the polyvalent worker can experience employment insecurity. Redesigning the ways that tasks and roles are reconfigured to form natural work clusters can result in workers’ employment contracts being renegotiated. Empirical data shows a growth of non-regular employment: part-time, short-term, and temporary agency work, and independent contractors. Some labour economists refer to this phenomenon as labour market flexibility (LMF) defined as “a variety of functional techniques that organisations deploy to maximise the increased efficiency of the labour contribution to the strategic purpose of the organisation” (Williams, 1993, p.1). In 1993, 34 per cent of the Canadian workforce, 32 per cent of the Finnish workforce, and 46 per cent of the Swedish workforce were employed in non-regular employment; an increase of 11 per cent, 7 per cent, and 5 per cent respectively from

1973 (Williams, 1993). This trend towards non-standard employment has disproportionately affected particular groups in society; in Canada, for example, it remains most prevalent among women and youth (Betcherman and Chaykowski, 1996). Non-regular employment contracts facilitate “a looser contractual relationship between manager and worker” (Atkinson, 1985, p.17) or, to put it more bluntly, employers can hire and fire workers as business circumstances change. Non-standard work tends to undermine the concept of the “educative workplace” because non-standard jobs are generally perceived to be of a lower quality than full-time, full-year jobs and the possibilities of developmental, learner-centred work are very limited.

Third, as already discussed, a paradox emerges with regard to worker empowerment. Job redesign can empower workers to make decisions over their work but simultaneously increase management’s control over work activities. Critical analyses of work design strategies involving job enrichment and “team” working techniques provided an important corrective to the popular view that such work structures enhance the quality of the work experience. This thesis is supported by critical case studies on the transformation of work (e.g., Wells, 1993).

Don Wells found that when workers were empowered, the workers’ discipline was more punitive than the managers:

There was tension by workers against workers who were not pulling their weight. Peer pressure in the groups was very important. [Team members] are tougher on [fellow workers] than management (Wells, 1993, p. 75).

Work teams, which current orthodoxy present as an “educative work design”, create a work culture that reproduces the conditions of workers’ own subordination, because team members perceive a moral obligation to work hard, to “put a full day in”, because of peer-group pressure or clan control, thereby unwittingly creating a “coercive culture system” (Burawoy, 1979).



In their account of team learning processes, Kasl *et al* (1997) unwittingly provide further evidence of the control culture generated by team learning. When one particular work team “failed” some team members left the company, others worked on “disheartened.”

The team became the laughingstock of the whole company and the people who weren't involved in it at all, the people who worked on a different floor, would walk right in and say, “How's logistics, ha ha ha?” They heard about it, it was like this big disaster (Kasl, Marsick and Dechant, 1997, p.238).

Some researchers have challenged the popular logic that “learning enriched” self-managed work teams lead to a more skilled workforce. On the one hand, Piore and Sabel (1984) argue that *self-managed work teams* exemplify “the re-emergence of the craft paradigm”. On the other hand, detractors argue that work teams give limited empowerment and do not reverse the general “deskilling” trend and have a tendency to increase the intensity of work (Clarke, 1997; Malloch, 1997). Theo Nichols and Huw Beynon (1977) provide an early engaging study into the effects of job enrichment on the everyday experience of chemical workers. One worker at the chemical processing plant in which the study was conducted – “Chemco” – explained his workday like this: “You move from one boring, dirty, monotonous job to another boring, dirty, monotonous job. And then to another boring, dirty, monotonous job. And somehow you're supposed to come out of it all ‘enriched.’ But I never feel ‘enriched’ – I just feel knackered” (1977, p. 16). Paul Thompson (1989) argues that many team and job enrichment schemes “offer little or nothing that is new, and are often disguised forms of intensified [managerial] control” (1989, p. 141). More recently, Hennessy and Sawchuk's (2003) study serve to remind us that the same dynamics identified in manual labour processes also occur in professional occupations. They found that work redesign and new technology caused social service case man-

agers to experience “deskilling” and a loss of control over their work. In particular, working with clients became “absolutely structured” ... “The worst part” complained a case manager, “was that it felt like we don’t have much control” (2003, p. 322). Thus, familiar neo-Taylorist power struggles and labour process control issues not only remain today, but have extended into white-collar professional work.

Using Foucault’s Panopticon metaphor some critical theorists have posited that job design innovations offer management much “tighter control” of workers’ behaviour and performance or “effort bargain” by using oppressive forms of electronic surveillance (e.g., Fernie and Metcalf, 1997) 1994). Barbara Townley (1994), for example, explains that job enrichment work practices function to “reconstitute the individual as a productive subject” in order to enhance managerial control. Others (e.g., Parker and Wall, 1998) offer more optimistic analyses, in which the outcomes of new work regimes are less deterministic and contingent upon the nature of the systems involved, the organizational context, and the choices made in organizing work. As I have argued elsewhere, “skills have a political dimension; they are shaped and determined by social choice and a complex configuration of opportunities and constraints” (Bratton, 1992, p. 206). Whether work teams results in “upskilling,” “deskilling,” or work satisfaction or intensification depends on many factors, including batch-size, managerial choice power relationships, and negotiation (Lowe, 2000).

Finally, as an antidote to the rhetoric on workplace and life-long learning we should note the lack of evidence on the nature and extent of change in innovative job designs which incorporate flexibility and learning for the benefit of the organization, let alone for the benefit of the learner. Survey evidence suggests that a minority of private sector establishments have adopted “high performance work systems”. According to Betcherman and Chaykowski, “Canadian data on both the prevalence and sustainability of innovative workplace practices is quite limited” (1996, p. 34). The study estimated that 70 per cent of the establishments are using

traditional workplace strategy that views workers simply as a cost, rather than an asset, and minimizes the importance of workplace learning. Thus, we have Ritzer's (2000) idea of the "McDonaldisation of work", the symbolic term he applies to capture the realities of the vast number of low-wage, low-discretion, low-learning, and high-surveillance service jobs in the early twenty-first century, existing alongside the postmodernist notion of "knowledge work". The data seems to support those that argue that Taylorism was not a short-lived phenomenon and most work designs in advanced capitalist economies remain imbued with neo-Taylorism in the early twenty-first century.

## Conclusion

The first part of this chapter outlined trends in work design and emphasized the significance of Taylorism and Fordism for job design and learning at work. Both forms of work design have economic and social limitations. Historically, organizations have experimented with work designs because of changing competitive conditions confronting management, and do not represent an enlightened management response to lifelong learning. The mix of competitive and work design strategies has been highly complex, and managers have travelled a meandering journey searching for a "winning combination". A core assumption underlying much of the management literature is that different competitive strategies are associated with different work designs and with different approaches to managing people in the workplace. The empirical evidence suggests that work remains vastly differentiated, heterogeneous, and diverse. In most workplaces non-educative work is systemic. When fundamental innovations in job design do take place there are important implications for workplace learning. The argument developed in this chapter is that high quality workplace learning, defined here as learning for *work* and learning for *self*, is contingent upon the quality of job design, resistance and negotia-

tion in the workplace. Thus if workplace learning is to have that “transformational” or developmental quality it is necessary for researchers to have an understanding of the dynamic imbrication process by which work design principles, managerial control, and employment relations mediate informal and incidental learning. It also means that educators cannot ignore the power relations and politics of interests underpinning work and learning. This chapter has portrayed workplace learning as political, problematic and is not necessarily a “win-win game” offering gains to both employers and workers. When management imperatives and asymmetrical power relations enter into the analysis, research on workplace learning that seeks to investigate the process independent of work design and the social organization of work becomes exclusive and problematic.

Finally, all too often, job design and concomitant learning is seen as a subject for managers and consultants alone. Minimal attention is paid to trade unions and the very workers most affected by job redesign in the workplace. The notion that the workforce and their trade unions embody ideas about the way their work is designed is rarely entertained. The workplace learning which result from work and job redesign are profoundly affected by decisions made by the holders of power and whether the changes are contested and negotiated by labour. The champions of the learning paradigm require a more sophisticated analytical framework for understanding the links between quality work and quality learning in the workplace. They need to acknowledge that the workplace is not only a site for learning, but also an arena of cooperation and conflict. They need to have *inside* knowledge and to involve *all* stakeholders in the process. Thus, if we are to build the “educative work environment” there needs to be a collective dialogue on the three interrelated themes of job design, learning, and workplace democracy.

## References

- Atkinson J. 1985. *The Changing Corporation*. In D. Clutterbuck (ed.) *New Patterns of Work*, Aldershot. UK: Gower.
- Ashton, D. & Felstead, A. 2001. *From Training to Lifelong Learning: the Birth of the Knowledge Society?* In J. Storey (ed.) *Human Resource Management: A Critical Text*. (2nd edition). London: Thomson Learning. 165–189.
- Beer et al. 1984. *Managing Human Assets*. New York: Free Press.
- Betcherman, G. and Chaykowski, R. 1996. *The Changing Workplace: Challenges for Public Policy*. Human Resources Development Canada.
- Betcherman, G., McMullen, K., Leckie, N. and Caron, C. 1994. *The Canadian Workplace in Transition*. Queen's University, Kingston, Ontario: IRC Press.
- Beynon, H. 1984. *Working for Ford* (2nd edition). London: Pelican.
- Boud, D. & Garrick, J. (eds.) 1999. *Understanding Learning at Work*. London: Routledge.
- Bratton, J.A., Grint, K. & Nelson, D. 2005. *Organizational Leadership*. Mason, OH: South-Western.
- Bratton, J.A., Helm-Mills, J., Pyrch, T. & Sawchuk, P.H. 2003. *Workplace Learning: A Critical Introduction*. Toronto: Garamond.
- Bratton J. & Gold, J. 2003. *Human Resource Management: Theory and Practice*. Third Edition. London: Macmillan.
- Bratton, J. & Sawchuk, P. 2001. Editorial. *Journal of Workplace Learning*, 13 (7/8): 269–273.
- Bratton, J. 2001. Why workers are reluctant learners: the case of the Canadian pulp and paper industry. *Journal of Workplace Learning*, 13, 7/8: 333–343.
- Bratton, J. 1999. Gaps in the workplace learning paradigm: Labour flexibility and job design. 1st International Conference on Researching Work and Learning. England: University of Leeds.
- Bratton, J. 1992. *Japanization at Work*. London: Macmillan.
- Braverman, H. (1974) *Labor and Monopoly Capital*. New York: MPR.
- Buchanan, D. 1989. Principles and Practice in Work Design. In K. Sisson (ed.) *Personnel Management in Britain*. Oxford: Blackwell. 78–100.

- Burawoy, M. 1979. *Manufacturing Consent: Changes in the Labour Process under Monopoly Capitalism*. Chicago: Chicago University Press.
- Child, J. 1972. Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice. *Sociology*, 6, 1: 1–22.
- Clarke, L. 1997. Changing work systems, changing social relations. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 53, 4: 839–61.
- Clegg, S. R. & Dunkerley, D. 1980. *Organization, Class and Control*. London: RKP.
- Cohen, M.D. & Sproull, L.S. (eds.) 1996. *Organizational Learning*, Thousand Oaks: Sage.
- Collinson, D. 2000. Strategies of Resistance: Power, Knowledge and Subjectivity in the Workplace. In K. Grint (ed.) *Work and Society: A Reader*. Cambridge, UK: Polity Press. 163–195.
- Coopey, J. 1996. Crucial gaps in the learning organization. In K. Starkey (ed.) *How Organizations Learn*. London: International Thomson Business Press.
- Cressey, P. 1993. Kalmar and Uddevalla: the demise of Volvo as a European icon. *New Technology, Work and Employment*, 8, 2: 88–90.
- Dixon, N. 1992. Organizational Learning: A Review of the Literature with Implications for HRD Professionals. *Human Resource Development Quarterly* 3, 1: 29–49.
- Engeström, Y. 2001. Expansive Learning at Work: towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 1: 133–156.
- Fenwick, T. (ed.) 2001. *Sociocultural Perspectives on Learning through Work*. San Francisco, CA: Jossey Bass. 19–30.
- Fernie, S. & Metcalf, D. 1997. (Not) Hanging on the Telephone Payment Systems in the New Sweatshops. Centre for Economic Performance: LSE.
- Foley, G. 2001. *Strategic Learning: Understanding & Facilitating Organizational Change*. Sydney: Centre for Popular Education.
- Form, W., Kaufman, R. L., Parcel, T.L., and Wallace, M. 1988. The impact of technology on work organization and work outcomes: A conceptual framework and research agenda. In G. Farkas and P.

- England (eds.) *Industries, Firms and Jobs: Sociological and Economic Approaches*. New York: Plenum. 303-328.
- Hackman, J. & Oldham, G. 1980. *Work Redesign*. New York: Addison-Wesley.
- Hennessy, T. & Sawchuk, P. 2003. Worker responses to technological change in the Canadian public sector: issues of learning and labour process. *Journal of Workplace Learning*, 15, 7/8: 319–325.
- Herzberg, F. 1966. *Work and the Nature of Man*. London: Staples Press.
- Herzberg, F. 1968. One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46, 1: 53–62.
- Hirschhorn, L. 1984. *Beyond Mechanization: Work and Technology in a Post Industrial Age*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hodson, R.S. 2002. *The Social Organization of Work*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Hyman, R. 1989. *Strikes*. (4th edition). London: Macmillan.
- Jones, O. 1997. Changing the balance? Taylorism, TQM and the work organization. *New technology, Work and Employment*, 12, 1: 13–23.
- Järvinen, A. 1998. Consultative and learning approaches in a context of organisational process innovations. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page. 291–302.
- Kalleberg, A.L. & Berg, I. 1987. *Work and Industry*. New York: Plenum.
- Kasl, E., Marsick, V. & Dechant, K. 1997. Teams as Learners. *Journal of Applied Behavioral Science*, 33, 2: 227–246.
- Kreitner, R. 1986. *Management*. Boston: Houghton Mifflin.
- Klein, J. 1994. Maintaining expertise in multi-skilled teams. *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams* 1: 145–65.
- Knights, D. & Willmott, H. 1990. *Labour Process Theory*. London: Macmillan.
- Kornbluh, H. & Greene, R. 1989. Learning, empowerment and participative work processes: The educative work environment. In H. Leyman & H. Kornbluh (eds.) *Socialization and Learning at*

- Work: A New Approach to the Learning Process in the Workplace and Society. Aldershot : Avebury.
- Littler, G. and Salaman, G. 1984. *Class at Work: The Design, Allocation and Control of Jobs*. London: Batsford.
- Lowe, G. 2000. *The Quality of Work: A People-Centred Agenda*. New York: OUP.
- Malloch, H. 1997. Strategic and HRM aspects of kaizen: a case study. *New Technology, Work and Employment*, 12, 2: 108–122.
- Martin, D. 1998. A Decade on the Training Rollercoaster: A Unionist's View. In S. Scott et al. (eds.) *Learning for Life: Canadian Readings in Adult Education*. Toronto: Thompson Educational. 153–163.
- Marx, K. 1970. (1867) *Capital, Volume One*. London: Lawrence & Wishart.
- Maslow, A. 1954. *Motivation and Personality*, New York: Harper & Row.
- Milkman, R. and Pullman, C. 1991. Technological change in an auto assembly plant: The impact on workers' tasks and skills, *Work and Occupations*, 18, 2: 123-147.
- Nichols, T. & Beynon, H. 1977. *Living with Capitalism: Class Relations and the Modern Factory*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Parker, S. & Wall, T. 1998. *Job and Work Design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Penn, R. 1982. Skilled manual workers in the labour process. In S. Wood (ed.) *The Degradation of Work? Skill, deskilling and the labour process*. London: Hutchinson. 90–108.
- Piore M. J. & Sabel, C.F. 1984. *The Second Industrial Divide*. New York: Basic Books.
- Probert, B. 1999. Gendered Workers and Gendered Work. In D. Boud & J. Garrick (eds.) *Understanding Learning at Work*. London: Routledge. 98–116.
- Proctor, S., & Mueller, F. (eds.) 2000. *Teamworking*. Basingstoke: Macmillan.
- Rinehart, J.W. 2001. *The Tyranny of Work*. Scarborough, ON: Thomson/Nelson.
- Ritzer, G. 2000. *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.



- Schonberger, R. 1982. *Japanese Manufacturing Techniques: Nine Hidden Lessons in Simplicity*. London: Collier Macmillan.
- Smith, A. 1982. (1776) *The Wealth of Nations*. London: Penguin.
- Spencer, B. 2001. Changing Questions of workplace learning searchers. In Tara Fenwick (ed.) *Sociocultural Perspectives on Learning through Work*. San Francisco, CA: Jossey Bass. 31–40.
- Standing, G. 1997. Globalization, labour flexibility and insecurity: the era of market regulation. *European Journal of Industrial Relations*, 3, 1: 7–37.
- Taylor, F.W. 1947. *Scientific Management*. New York: Harper & Brothers.
- Thompson, P. 1993. Postmoderism: fatal distraction. In Hassard, J. & Parker, M. (eds.) *Postmoderism and Organizations*. London: Sage.
- Thompson, P. 1989. *The Nature of Work* (2nd edition). London: Macmillan.
- Tomaney, J. 1990. The reality of workplace flexibility. *Capital and Class*, 40: 97–124.
- Tipton, B. 1982. The quality of training and the design of work. *Industrial Relations Journal*, 13, 1: 27–42.
- Townley, B. 1994. *Reframing Human Resource Management*. London: Sage.
- Wells, D. 1993. Are Strong Unions Compatible with the New Model of Human Resource Management? *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 48, 1: 56–84.
- Welton, M. 1991. *Toward development Work: The Workplace as a Learning Environment*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Whittaker, D. H. 1990. *Managing Innovation: a study of British and Japanese Factories*. Cambridge: CUP.
- Williams, A. 1993. *Human Resource Management and Labour Market Flexibility*. Aldershot: Avebury.
- Willmott, H. 1995. The odd couple?: re-engineering business processes: managing human relations. *New Technology, Work and Employment*, 10, 2: 89-98.
- Womack, J. et al. 1990. *The Machine That Changed the World*. New York: Rawson Associates.

Tapio Koivisto

## Systemaattinen kehitystoiminta ja yritysten innovaatiokyvyn kehittäminen

Yhteisöllisen ja organisationaalisen oppimisen teema nousi 1990-luvun mittaan yritysten johtamisesta ja kehittämisestä käytävän keskustelun kestoosuosikiksi (yhteenvetona tästä ks. Easterby-Smith, Burgoyne ja Araujo 1999). Taustalla on ollut näkemys siitä, että markkinoiden globalisoituessa ja yritysten toimintaympäristöjen muuttuessa yritysten on kyettävä parantamaan jatkuvasti innovaatio- ja oppimiskykyisyyttään. Kysymys ei ole ainoastaan yksilöiden oppimisesta organisaatioissa. Kysymys on haasteesta, joka koskettaa kokonaisia työyhteisöjä – toisin sanoen kollektiivista ja työyhteisöllistä oppimista (vrt. Järvinen, Koivisto ja Poikela 2000).

Asiaa voidaan havainnollistaa seuraavasti. Elokuvassaan Nykyaika Charlie Chaplin kuvaa karrikoiden työskentelyä ”fordistisessa” tuotantolaitoksessa. Kyse ei ole siitä, etteikö tuo elokuvan kautta välittyvä toimintatapa rutiinitehtävien suorittajineen, työnjohtoineen, laadunvalvojineen, osastopäälliköineen, esikuntineen ja monine johtamistasoineen olisi hyvin monimutkaisen oppimisen ja sosiaalistumisprosessin tulos ja lähtökohta. Kysymys on siitä, onko tuontyyppinen fordistinen ”piilo-opetussuunnitelma” ja oppimisen malli toimiva jos yritys toimii vaativilla, eriytyvillä ja globalisoituvilla asiakasmarkkinoilla. Millä tavoin ja keinoin tuon

tyyppisestä oppimistyylistä päästään joustavampaan, dynaamisempaan ja vaakasuoraa kommunikointia korostavaan ”piilo-opetus-suunnitelmaan” ja oppimistyyliin?

Yrityksessä toimivien ryhmien ja osapuolten osallistaminen jatkuvan parantamisen käytäntöihin voi olla monessa tapauksessa toimiva ja tuloksia tuottava ja lähestymistapa. Pelkkä tieto laatujohtamisen ja jatkuvan parantamisen periaatteista ja merkityksestä ei vielä riitä. Perinteisten työnjaollisten ja osaamiseen liittyvien alueiden väliset rajapintaongelmat toimivat monessa tapauksessa yhteistoiminnallista oppimista ja innovatiivisten käytäntöjen kehitystä tukahduttavana ja estävänä tekijänä. Perinteisten teollisuusyritysten osalta voidaan puhua ainakin suunnittelun ja toteutuksen välisestä rajapintaongelmasta, strategisen ja operatiivisen kehittämisen välisestä rajapintaongelmasta sekä yrityksen ja ympäristön välisestä rajapintaongelmasta (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Koivisto 2004). Organisaation oppimisen haaste liittyy pitkälti siihen, millä tavoin, millä keinoin ja millaisessa kontekstissa eri tahojen ja osaamisalueiden välinen vuoropuhelu saadaan käynnistymään. Millä tavoin on käytännössä mahdollista tukea toimintojen kriittiseen arviointiin ja kehittämiseen suuntautuvaa oppimista ja samalla poisoppimista perinteisistä työnjaollisista ajattelumalleista ja käytännöistä?

Artikkelissani pyrin tuomaan aineksia keskusteluun tutkimusavusteisesta kehittämisestä (esim. Alasoini 2000) ja erityisesti organisaation oppimista palvelevista interventiostrategioista. Termi ”tutkimusavusteinen kehittäminen” on tullut tunnetuksi lähinnä Kansallisen työelämän kehittämisohjelman yhteydessä. Sillä tarkoitetaan ennen muuta tutkimuksen, tutkijoiden sekä sisäisten ja ulkoisten kehittäjien menetelmällisen ja konseptuaalisen osaamisen hyödyntämistä yrityksissä ja työpaikoilla toteutettavissa kehittämishankkeissa. Artikkelin kysymyksenasettelun painopiste on yrityksen tai organisaation innovaatiokyvyn systemaattisessa kehittämisessä. Kysymys on käytäntö- ja toimintasuuntautuneesta, konkreettisiin kehittämiskokemuksiin ankkuroituvasta ongelmanasettelusta.

Artikkelin taustalla on joukko yrityksissä toteutettuja kehittämisprojekteja. Lähimpänä kiinnekohtana on ollut kolmessa metallialan yrityksessä ja yksikössä toteutettu Into-projekti. Nimitys ”Into” tuli sanoista integroitu toiminnan kehittäminen. Kukin yrityskohtainen hanke jakautui useisiin konkreettisiin osaprojekteihin ja toisaalta yksikön kehittämisstrategian ja sen seurantaan palvelvien mittareiden määrittelyyn. Kolmen metallialan yrityksen muodostama ryhmä toimi projektin aikana horisontaalisena oppimisverkostona. Projektin koordinoinnista vastasi tuotantotalouden ryhmä ”VTT Tuotteet ja tuotannosta” tuotantojärjestelmien tutkimusalueelta. Hankkeen toteuttamisesta vastasi yhteistyössä yritysten kanssa tekijätiimi, johon kuului asiantuntijoita ”VTT Tuotteet ja tuotannosta” sekä Interlock Yritysvalmennuksesta. Into-projektin konkreettista toteutustapaa ja etenemistä on kuvattu aikaisemmin julkaistuissa raporteissa (ks. Koivisto 2004).

## Innovaatiivälitteisen tuotannon haaste

Japanilaisten yritysten kykyä lisätä markkinaosuuksia monilla niin sanotuilla kypsillä teollisuudenaloilla selitettiin länsimaissa aluksi maan pienemmillä työvoimakustannuksilla, valtiollisilla tukijärjestelmillä ja huippuautomaatiolla. Selitykset osoittautuivat puutteellisiksi sitä mukaa, kun japanilaiset kykenivät markkinaosuuksien kasvattamiseen dynaamisemmilla aloilla kuten esimerkiksi elektroniikkateollisuudessa (Womack, Jones & Roos 1990).

1980-luvun alussa japanilaisten salaisuudeksi keksittiin ”juuri oikeaan tarpeeseen” -tuotannonohjaus (JOT), jota ryhdyttiin tutkimaan, tekemään tunnetuksi ja soveltamaan myös suomalaisissa yrityksissä. Juuri oikeaan tarpeeseen -tuotannonohjaukseen liittyvä muun muassa pyrkimys materiaaliprosessien virtauttamiseen, tuotannonohjauksen yksinkertaistamiseen (visuaalinen ohjaus, Kanban-kortit jne.) sekä kokonaisvaltainen laatujohtaminen (total quality control, TQC) eli systemaattinen laadunvarmistus jokaisessa työvaiheessa.

Uusi vaihe keskustelussa alkoi Massachusetts Institute of Technologyn (MIT) viisivuotisen autoteollisuutta käsitelleen tutkimusohjelman yhteenvedon pohjalta (Womack, Jones & Roos 1990). Tutkimuksen mukaan japanilaisten autonvalmistajien tehokkuusylivoima perustuu radikaalisti uudentyypiseen, massa-tuotantoajattelusta poikkeavaan tapaan organisoida koko tuotantoketju. Tutkimuksessa tästä käytetään nimitystä ”Lean Production”. Suomalaisessa keskustelussa termin vastineina on käytetty nimityksiä ”kevyt tuotanto” tai ”kevyt ja joustava toimintatapa”.

Uudenlaisen, kevyen ja joustavan toimintatavan pioneerina pidetään autonvalmistaja Toyotaa. Nimitys ”kevyt tuotanto” tulee siitä, että toimintatapaa soveltavat yritykset pääsevät massatuotantoajattelua soveltaviin tehtaisiin verrattuna samoihin suoritteisiin pienemmällä ihmistyöllä, valmistustilalla, työvälineinvestoinneilla ja tuotekehityspanoksilla. Edelleen yritykset selviävät pienemmillä varastoilla ja vähäisemmällä laatuvirheillä sekä pystyvät valmistamaan useammanlaisia muunnelmia tuotteista. Kevyen tuotannon ylivoimaisuus perustuu tutkijoiden mukaan muun muassa sen kykyyn yhdistää käsityömäisen tuotannon (craft production) ja massatuotannon vahvat puolet (joustavuus ja tehokkuus) mutta välttää niiden heikkoudet (tehottomuus ja jäykkyys). Kevyessä tuotannossa huomion kohteena on yrityksen koko toiminta asiakassuhteista yritysten välisten tuotantoketjujen hallintaan. Kevyt tuotanto perustuu työorganisaation ja työkäytäntöjen uudistamiseen, jonka keskeisenä tavoitteena on asiakaslähtöisen, innovatiivisen ja jatkuvaan parantamiseen perustuvan toimintatavan aikaansaaminen. (Womack, Jones & Roos 1990, 11-15.)

Perinteiset fordistiset ja tayloristiset johtamistavat kehittyivät suhteellisen hyvin ennustettavissa olevien ja vakaasti kehittyvien markkinoiden perustalta. Keskeistä oli hintakilpailukyvyyn ylläpitäminen ja staattisen tehokkuuden lisääminen suhteellisen vakaasti ja ennakoitavissa olevilla tuottajien markkinoilla. Taloudellisen (staattisen) tehokkuuden maksimointi nähtiin johdon ja organisaation keskeiseksi sisäiseksi tehtäväksi. Tehokkuutta pyrittiin kehittämään teknisten suunnittelusääntöjen, pitkälle erikoistuneen

työnjaon, tuotannollisten normien sekä niiden valvonnan ja kontrollin kautta. Tieteellinen liikkeenjohto lähti siitä, että päämäärät ovat tunnettuja, työtehtävät ovat määriteltyjä ja toistuvat samanlaisina, tuotteilla on riittävästi kysyntää ja että laadultaan hyviä resursseja on aina saatavilla. (Thompson 1974, 15.) Yritysten toiminnassa keskeisellä sijalla oli staattinen tehokkuus ja hintakilpailukyky. Johtamisessa korostuivat työnjaollisen erikoistumisen ja toistuvuuden hyödyntäminen, pystysuora ohjaus ja kontrolli. Suunnittelu- ja kehitystehtävät, tuotannolliset tehtävät ja ylläpito-tehtävät (laadunvarmistus, kunnossapito) oli erotettu selkeästi toisistaan.

Tayloristinen ajattelutapa lähti siitä, että on mahdollista määritellä yksi ja paras toiminta- ja organisointitapa (one best way). Japanilaisissa yrityksissä lähdettiin puolestaan siitä, että ei ole olemassa ”yhtä parasta toimintatapaa”: toimintatapoja on mahdollista ja välttämätöntä muuttaa ja parantaa jatkuvasti, systemaattisella ja yhteistoiminnallisella tavalla. Tayloristiselle ajattelutavalle oli tyyppillistä näkemys syvenevän työnjaon ja tehtävien työnjaollisen eriyttämisen tärkeydestä. Käytännössä se johti yhä uusien työjaollisten jakojen tekemiseen. Japanilaisille johtamis- ja toimintatavoille oli tyyppillistä kokonaisvaltaisempi lähestymistapa ihmisten ja organisaatioiden johtamiseen sekä henkilöstön osallistaminen ja valtuuttaminen kehitystoimintaan.

Kenney & Florida (1993) nimittävät monelle menestyneelle japanilaisyritykselle tyyppillistä toimintatapaa ”innovaatiovälikiteiksi tuotannoksi”. Innovaatiovälikiteiselle tuotannolle on ominaista tuotannollisen tehokkuuden yhdistyminen kykyyn innovoida samanaikaisesti tuotteita, prosesseja ja tuotannollisia rakenteita. Innovaatiovälikiteisen tuotannon ydin on henkilöstön tietämyksen, osaamisen ja luovuuden aikaisempaa merkittävästi laajalaisemmassa mobilisoinnissa ja hyödyntämisessä. Innovaatiovälikiteisen tuotannon vahvuus on tuotannon ja innovoinnin ketjun yhdistämisessä aina tutkimuksesta ja tuotekehityksestä tuotannolliseen insinööriosamiseen ja lattiason toimintaan asti.

## Organisaation oppimisen ongelma

Globaalin innovaatiokilpailun (esim. Schienstock 1999) oloissa yritysten ”dynaamisesta joustavuudesta” (Cohen & Zysman 1987) tai ”dynaamisesta kyvykkyydestä” (Teece, Pisano & Shuen 1997; Eisenhardt & Martin 2000) on muodostumassa keskeinen yrityksen kilpailukykyyn kehitykseen vaikuttava tekijä. Dynaamisella joustavuudella Cohen ja Zysman (1987) viittaavat yritysten kykyyn lisätä tuottavuutta tasaisesti ja systemaattisesti prosessien parantamisen ja tuoteinnovaatioiden avulla. Mitä siihen pääsemiseksi tarvitaan, kun otetaan huomioon, että yrityksen ja yrityksessä toimivien ryhmien ja toimijoiden on vuosikymmenten ajan odotettu ja edellytetty toimivan annettujen ohjeiden mukaisesti, tehokkaasti, ennustettavasti, rutinoitusti ja ”koneenkaltaisella” (Morgan 1986, 19-38) tavalla? Mitä kautta ja millä keinoin kehitys- ja muutosprosessi rutinoitusta toimintatavasta tehokkaaseen ja samalla innovoivaan toimintatapaan ja -kulttuuriin on mahdollinen?

Yritysten osaamisen ja dynaamisen kyvykkyyden kehittäminen on monimutkainen ja ristiriitaisia vaatimuksia sisältävä tehtävä. Yritykset ovat monista itsenäisistä toimijoista ja ryhmistä muodostuvia toimijaverkostoja. Tietämys tuotteista, toimintaprosesseista ja asiakkaista on tyypillisesti jakaantunut monen työnjaollisesti erikoistuneen toimijan ja spesialistin kesken. Yritysten toiminnalle ja päätöksenteolle on tyypillistä rajallinen rationaalisuus (Simon 1996) ja rajallinen omaksumiskyky (Cohen & Levinthal 1990). Teknologinen kehitys ja organisaation oppiminen ovat evolutionaarisia, kumulatiivisia ja polkuriippuvaisia prosesseja.

Kehityksen ja oppimisen kumulatiivinen (evoluutiivinen) luonne tarkoittaa, että esimerkiksi yrityksen kyky johonkin innovaatioon tietyllä hetkellä tai tietyssä historiallisessa vaiheessa riippuu siitä, mitä tuotteita, ratkaisuja ja päätöksiä on tehty aikaisemmin ja millaiseksi toimintakulttuuri on muotoutunut. Polkuriippuvuus voi toimia toisten vaihtoehtoisten, mahdollisesti tehokkaampien ja edistyneempien teknologioiden tai käytäntöjen omaksumisen ja tilalle tulon esteinä. Kun tietty polku on vakiintu-

nut, kumulatiiviset prosessit vahvistavat ja säilyttävät tuota ratkaisua rajoittaen käytännön tasolla vaihtoehtojen skaalaa.

Hurstin (1995) mukaan ainoastaan uudet, elinkaarensa varhaisessa vaiheessa olevat organisaatiot ja yritykset ovat luonteeltaan ”oppivia organisaatiota”. Elinkaarensa myöhemmissä vaiheissa yritykset ja organisaatiot rutinoituvat ja totunnaistuvat ja niiden muutoskyky laskee kehityksen polkuriippuvuuden sekä toiminnallisten, poliittisten ja kognitiivisten lukkiutumien myötä (esim. Schienstock 1999). Lukkiutumien purkaminen tapahtuu käytännössä kriisien ja kriisikehityksen kautta. Juuri kriiseillä on Hurstin (1995) mukaan ratkaiseva rooli yritysten ja organisaatioiden uudistumisessa, oppimisprosessien käynnistymisessä ja laadullisesti uudenlaisten toimintakonseptien, -rakenteiden ja -käytäntöjen kehittämisessä ja omaksumisessa. Monet johtamisalan kirjallisuudessa esitellyt tähtiesimerkit muutoksista ja yrityskäytäntöjen kehittymisestä ovat kriisiin ajautuneista yrityksistä. Onko kriisien odottaminen tai niiden keinotekoinen luominen mielekäs tai ainoa ajateltavissa oleva vaihtoehto?

Argyriksen ja Schönin (1978) mukaan oppiminen liittyy negatiiviseen palautteeseen pohjautuvaan virheiden ja häiriöiden tunnistamiseen ja korjaamiseen. Organisaationaalisessa oppimisessa Argyris ja Schön erottavat toisistaan kaksi oppimisen perustyyppiä: yhden palautekytkennän oppimisen (single-loop learning) ja kaksinkertaisen palautekytkennän oppimisen (double-loop learning). Organisaationaalinen oppiminen voi olla vallitseviin perusarvoihin nähden luonteeltaan joko sopeutuvaa tai innovatiivista. Yhden palautekytkennän oppimisessa virheet ja häiriöt tunnistetaan ja korjataan organisaatiossa vallitsevien perusoletusten ja normien pohjalta muuttamalla toimintastrategiaa. Kaksinkertaisen palautekytkennän oppimisessa virheiden ja häiriöiden korjaaminen ulottuu organisaatiossa vallitsevien perusoletusten ja normien kyseenalaistamiseen ja muuttamiseen. Ohjaus- tai systeemiteoreettisessa mielessä oppiminen edellyttää (Morgan 1986, 86-87), että järjestelmä kykenee tietoisesti monitoroimaan ja tarkkailemaan toimintaympäristöään. Toiseksi järjestelmän on kyettävä suhteuttamaan saatu



palautetieto järjestelmän toimintaa ohjaaviin normeihin. Kolmanneksi sen on kyettävä tunnistamaan merkittävät poikkeamat näistä normeista. Neljänneksi järjestelmän on kyettävä toteuttamaan poikkeamatilanteissa korjaavat toimenpiteet tai toimenpideohjelmat.

Kaksikehäinen oppiminen voi olla hyvin vaikeaa työnjaollisesti eriytyneissä ja byrokraattisesti johdetuissa organisaatioissa (Morgan 1986, 89-90). Byrokraattisille organisaatioille on tyypillistä työnjaollinen fragmentoituneisuus. Ylhäältä asetetut tavoitteet, työnjaolliset rakenteet ja roolit luovat tyypillisesti ympäristön, jossa jokainen kiinnittää huomiota vain omaan vastuualueisiinsa ja tehtäviinsä. Toinen keskeinen este liittyy byrokraattisiin valta- ja vastuusuhteisiin: palkkioiden toivossa tai rangaistusten pelossa ihmiset kehittävät erilaisia puolustusellisia rutiineja, jotka vaikeuttavat uusien innovatiivisten ratkaisujen ja ajattelumallien löytämistä ja toteuttamista. Kolmanneksi ihmisten tekemistä ja toimintaa ohjaavat käyttäteoriat saattavat poiketa varsin paljon siitä, mitä ihmiset sanovat tekevänsä ja miten he julkisesti perustelevat (julkiteoriat) tekemisiään. Tämä vaikeuttaa ongelmista kommunikointia ja niiden yhteistoiminnallista selvittämistä ja ratkaisemista työyhteisössä.

Voidaan olettaa, että organisationaalista oppimista rajoittavien esteiden purkaminen ja uudenlaisen oppimista tukevan ilmapiirin luominen on mahdollista niin sanotun *uudenlaisen johtamisfilosofian pohjalta*. Johdon tehtävänä on luoda edellytykset asioiden avoimelle tutkimiselle (open-ended inquiry) ja kyvyille huomioida ympäristössä tapahtuvia muutoksia (Morgan 1986, 91). Uudenlaista johtamisfilosofiaa on mahdollista kuvata seuraavasti (emt.):

- > Johtamistapa kannustaa ja rohkaisee avoimuuteen ja kriittiseen reflektiivisyyteen: johtamistapa hyväksyy epävarmuuden ja virheiden mahdollisuuden kun toimitaan monimutkaisessa ja muuttuvassa toimintaympäristössä.

- Johtamistapa tunnustaa erilaisten näkemysten ja näkökantojen huomioon ottamisen ja tutkimisen tärkeyden lähtien siitä, että kysymys on monimutkaisten ongelmien selvittämisestä ja ratkaisemisesta: johtamistapa tukee avointa vuoropuhelua eri osapuolten kesken.
- Johtamistapa pyrkii välttämään sitä, että organisaatioon syntyisi liikaa tutkivaa kehittämistä jäykistäviä suunnittelu- ja toimintarakenteita. Osallistava ja alhaalta-ylös suuntautuva lähestymistapa voi olla monessa tapauksessa paremmin oppimista tukeva lähestymistapa.
- Johtamistapa tukee oppimaan oppimista ja pyrkii luomaan prosessien ja rakenteiden tasolla edellytykset edellä mainittujen periaatteiden toteutumiselle, oppimaan oppimiselle ja itseorganisoitumiselle. Morgan (1986) käyttää toiminnan organisoitavasta nimitystä holoninen organisaatio. Holoniselle organisaatiolle tyypillisiä piirteitä ovat osien tai funktioiden ylimäärä, oppimaan oppiminen, tarpeellinen moninaisuus ja vähäinen määrä kriittistä ohjeistusta.

Uudenlaisen johtamisfilosofian keskeiset sisällöt ja ainekset voidaan periaatteessa tarjota ja tuoda yritykseen ulkoapäin, esimerkiksi ulkopuolisten asiantuntijoiden ja tutkijoiden toimesta. Johtamisen ja johtamiskäytäntöjen muuttamisessa törmätään kuitenkin samaan kaksikehäisen oppimisen ongelmaan kuin millä muulla organisaationaalisen oppimisen tasolla tai alueella tahansa. Kysymys on *yleisestä* organisaation toimintatapojen muuttamiseen ja kaksikehäiseen oppimiseen liittyvästä ongelmasta. Toisin sanoen siitä, miten organisaation johtamiskulttuurin muutos ja kaksikehäinen oppiminen saadaan käynnistymään? Mistä ja miten organisaation johtamiskulttuurin muutos voi alkaa? Mitä ensisijaisesti pitäisi oppia?

Systeemisten ominaisuuksien ja kyvykkyyksien kehittymisessä on kyse *rekursiivisista, vuorovaikutteisista prosesseista*, joille on tyypillistä syiden ja seurausten kahdensuuntainen, kehämäinen vuorovaikutus ja toinen toisiinsa vaikuttavat palautekytkennät (As-

donk, Bredeweg & Kowohl 1991; Kowohl & Krohn 1995). Esimerkiksi yrityksen teknologisen osaamisen kehitys on tyypillisesti tulos sekä teknologisesta ”työnnöstä” että markkinoiden ”vedosta” (emt.). Yrityksen toimintakäytäntöjen ja kyvykkyyksien kehitys on luonteeltaan evolutiivinen prosessi, jonka lähtökohdan muodostavat olemassa olevat ratkaisut ja käytännöt. Käytäntöjen ja ratkaisujen kriittinen arvioiminen voi käynnistää uusien ratkaisujen keksimis- ja kokeiluprosessin. Ratkaisujen parantaminen on mahdollista mm. asiakkailta saatujen palautteiden pohjalta. Kyvykkyydet eivät kehity lineaarisesti ja suoraviivaisesti, ylhäältä ennalta annetun suunnitelman pohjalta, vaan evolutiivisesti, toiminnasta kertyneiden kokemusten ja asiakkailta saatujen palauteprosessien pohjalta. Prosessin evolutiivisesta ja rekursiivisesta luonteesta seuraa se, että kyvykkyyksien kehitys ei ole riippuvainen vain yksittäisiin panostekijöihin (johto, henkilöstö) uhrattujen syötteiden (esimerkiksi koulutus) määrästä. Kyvykkyyksien laadullinen kehitys vaatii systemaattista ja määrätietoista panostamista kehitystoimintaan ja itse systeemiin. Kyvykkyyksien kehitys on luonteeltaan avoin, ei-deterministinen prosessi (Asdonk, Bredeweg & Kowohl 1991).

## Jatkuva parantaminen

Organisationaalista oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa keskeisen huomion kohteena on kysymys, *miten* organisaatiot oppivat (esim. Edmondson & Moingeon 1996). Oppimisen sisältö ja kohde määritellään hyvin abstraktilla ja yleisellä tasolla. Oppimisen eri tasoilla kohteena on korjaaminen: keinojen ja toimintastrategioiden sekä tavoitteiden ja tausta- tai lähtökohta-oletusten korjaaminen. Tietyssä ajassa, paikassa ja toimialalla toimivan yrityksen kannalta keskeinen kysymys on, *mitä* (ja milloin) yrityksen pitäisi oppia: *mitä virheitä* yrityksen pitäisi oppia korjaamaan tai parantamaan, *mitä pitäisi oppia tekemään* ja mitä asioita uudistamalla yritys voi kehittää kilpailukykyään. Monesti vain kyseisessä yrityksessä tai kyseisen yrityksen yhteistoimintaverkostossa toimivat ihmi-

set pystyvät antamaan konkreettisia, sitovia vastauksia tämän tyyppiin kysymyksiin.

Monikehaisen eli deuterio-oppimisen tasolla asettuva kysymys on, *mitä yrityksen pitäisi oppia oppimaan, jotta se kykenisi jatkuvaan uusiutumiseen, oppimiseen ja innovoimiseen*. Yritysten pitäisi omaksua ja oppia jatkuvan parantamisen (vrt. kaizen, continuous improvement, Imai 1986) käytäntö ja jatkuvan parantamisen kehittyvä kulttuuri (Bessant 2003). Jatkuva parantaminen ja organisationalinen oppiminen mahdollistavat ja luovat edellytykset toinen toisilleen. Kehitystyö on oppimisen mahdollistaja ja oppiminen on kehityksen mahdollistaja. Toisin sanoen käytännön kehitystyö ja oppiminen ovat rekursiivisessa suhteessa toisiinsa.

Yrityksen oppimiskyvyn kehitys, systemaattinen kehitystoiminta ja jatkuva parantaminen vaikuttavat mahdollistavalla tavalla toinen toisiinsa. Yrityksen oppimiskyky voi tulla esiin kehitystoiminnan ja parantamisen muodossa. Samalla paranee ihmisten kyky reflektoida toiminnan seurauksia ja ehtoja ja sitä kautta kehittyy myös yrityksen oppimiskyky. Toinen toisiinsa vaikuttavat palaute-kytkennät voivat tulla esiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

- osallistuminen työpaikalla tapahtuvaan kehitystoimintaan voi parantaa yksilön oppimis- ja reflektiokykyä,
- yksilön oppimis- ja reflektiokyvyn kehitys voi tukea ja syventää osallistumista kehitystoimintaan,
- yksilön osallistuminen kehitystoimintaan voi parantaa yrityksen tai sen osan kehitys- ja oppimiskykyä,
- yrityksen oppimiskyvyn kehitys voi lisätä ja parantaa yksilöiden osallistumista kehitystoimintaan jne.

Päinvastoin kuin teoreettiselle keskustelulle organisationalisen oppimisen mahdollisuuksista ja rajoista, jatkuvalla parantamisella on tyypillistä käytännönläheisyys. Lisäksi jatkuvasta parantamisesta on olemassa suuri määrä dokumentoitua kokemuseräistä tietoa (esim. Imai 1986; Lillrank & Kano 1989; Bessant & Caffyn 1997; Bessant & Francis 1999; Delbridge & Barton 2002; Bessant 2003).

Jatkuvan parantamisen lähestymistapa, sen keskeiset ajatukset ja periaatteet voidaan esittää seuraavasti (Berger 1997).

1. Kysymys on prosessisuuntautuneesta ja prosessilähtöisestä kehitystoiminnasta. Kehittämisprosessi itsessään on keskeisellä sijalla kehitystoiminnassa, mikä ei tarkoita sitä, että kehitystyön mahdolliset tai toteutuneet tulokset eivät olisi tärkeitä (Imai 1986). Lähtökohtana on pikemminkin ajatus, että systemaattisena kehitystyö tuottaa vääjäämättä hyviä tuloksia. Johdon tehtävänä on innostaa kehitystyöhön ja tukea kehitystyön vaatimien taitojen ja valmiuksien oppimista. Jotta prosesseja voitaisiin parantaa, ne on tunnettava ja ymmärrettävä jokseenkin yksityiskohtaisesti. Prosessien parantaminen edellyttää prosesseihin liittyvien arviointikriteerien käyttöönottoa.
2. Systemaattista kehitystyötä ei voi olla ilman työhön, toimintaan, palvelujen laatuun tai yrityksen toimitusaikavoitteisiin liittyviä kriteerejä ja standardeja. Standardien toteuttaminen ja ylläpitäminen normaalien työtehtävien (rutiinien) yhteydessä ja toisaalta standardien kyseenalaistaminen ja parantamistoimet on mielekästä eriyttää asiallisesti ja ajallisesti toisistaan. Standardien ylläpitämisessä on kyse normaalien työtehtävien ja formaalin organisaation puitteissa tapahtuvasta tuotannollisesta toiminnasta. Standardien kyseenalaistamisessa ja muuttamisessa on kyse innovaatiopyrkimysten ja hybridioorganisaation puitteissa tapahtuvasta kehitystoiminnasta. Suunnittele-tee-tarkista-toimi (Plan-Do-Check-Act) -sykli toimii kehitystyön systematisoinnin ja standardoinnin apuvälineenä.
3. Kysymys on kaikki henkilöstöryhmät kattavasta ja kaikkia henkilöstöryhmiä koskettavasta kehitystyöstä. Imai (1986) erottaa kehitystyössä useita toisiaan täydentäviä tasoja. Yrityksen johdon kehitystyössä (management-oriented kaizen) on kyse järjestelmien, menettelytapojen ja välineiden parantamisesta kokonaisen tuotantolaitoksen tai yksikön mitassa. Ryhmätason kehitystyössä

(group-oriented kaizen) on kyse tiimien sisäisestä ja tiimien välisestä kehitystyöstä. Yksilötason kehitystyössä (individual-oriented kaizen) on kyse ehdotusten ja aloitteiden tekemisestä oman työn ja työympäristön kehittämiseksi. Viime kädessä kehitystyön käyttövoima lähtee sisäisestä kehittymisen ja kehittämisen motivaatiosta (intrinsic motivation).

Henkilöstön laajaan osallistumiseen tähtäävän ja nojautuvan kehitystoiminnan osalta on kyse monessa suhteessa uudentyypillisestä lähestymistavasta suhteessa perinteiseen (tayloristiseen) kehitystoimintaan. Itse asiassa voidaan puhua Mezirowin (1991) tapaan uudentyypillisestä merkitysperspektiivistä ja samalla merkitysperspektiivejä muuttavasta lähestymistavasta ja toiminnasta. Hamelin ja Prahaladin (1994, 76) tapaan voidaan sanoa, että jatkuva parantaminen on avannut kolme uudentyypistä ”mahdollisuuksien horisonttia”, jotka voidaan esittää ja määritellä perinteisen kehitystyön taustaa vasten seuraavasti (vrt. Toikka ym. 1995):

- systemaattista kehitystoimintaa on mahdollista tehdä yhteistoiminnallisesti, eri toimijaryhmien keskinäiseen luottamukseen nojautuen,
- kehitystyötä on mahdollista tehdä hajautetusti ja samalla kerta koordinoitusti ja systemaattisesti,
- systemaattinen kehitystoiminta voi luoda edellytykset yhä uusien strategisten mahdollisuuksien löytämiselle ja toteuttamiselle (emergentti strategia).

Perinteistä kehitys- ja rationalisointitoimintaa luonnehti asiantuntija- ja toimihenkilökeskeisyys, joka oli pitkälti seurausta tayloristisesta tai fordistisesta johtamis- ja tuotantotavasta. Työntekijöille toimihenkilöiden kehitystoiminnan tulokset näyttäytyvät ylhäältä tulevina muutoksina, ohjeina ja sääntöinä. Taylorististen periaatteiden käyttöönotto ei merkinnyt sitä, että työn sujuvuutta haitanneet päivittäiset ongelmat ja häiriöt olisivat kadonneet tai että tuotannon lattiatasolla tapahtuva arkinen menetelmäkehitys olisi tyys-

tin kuoleutunut. Lattiatason menetelmäkehitys sai pikemminkin epävirallisen ja ”maanalaisen” luonteen. Kehitystyön keskeiseksi motiiviksi nousivat niin sanotut urakkapelit ja kamppailu toimihenkilöiden ”kusetusta” vastaan (Kortteinen 1992; Kevätsalo 1999). Tällaisessa työkultuurissa työntekijöiden kehitystoiminnan muodot vaihtelivat vetäytymisestä (”ei kuulu meille”, ”nämä ovat toimihenkilöiden tehtäviä”) työn lomassa tapahtuvaan rutiinimaiseen häiriönpoistoon ja epäviralliseen kehittämiseen. Menetelmäkehitykselle oli ominaista ”näkyttömyys” eli se tapahtui vain tekijänsä tai korkeintaan lähimpien työtovereiden tietien. (Toikka ym. 1995.)

Perinteisen kaksijakoisen (asiantuntijat/toimihenkilöt - lattiataso) kehitystoiminnan kasvualueina olivat työmarkkinaosapuolten ja eri henkilöstöryhmien epäluottamukseen perustuvat konfliktiherkät työ- ja yhteistoimintasuhteet. Uudenlainen systemaattinen kehitystoiminta tähtää sen sijaan avoimuuteen, systemaattisuuteen, osallistumiseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Uudenlainen kehitystoiminta pyrkii siihen, että operatiivisella ja lattiatasolla tapahtuva kehittäminen tukee strategisten tavoitteiden saavuttamista. Uudenlainen kehitystoiminta nojaa eri toimijaryhmien sisäiseen yrittäjyyteen, innovatiivisuuteen ja aloitteellisuuteen. Uudenlainen kehitystoiminta hyödyntää kaikkien yhteistoimintaan osallistuvien tahojen osaamista, äänetöntä ja eksplisiittistä tietämystä. Uudenlainen kehitystoiminta on osa osaamisen ja henkilöstöresurssien kehittämistä.

### Tutkimusavusteinen kehittäminen infrastruktuurisena interventiona

Eri ryhmien aktiiviseen osallistumiseen nojautuva systemaattinen kehitystoiminta tarjoaa reaalisen mallin ja mahdollisuuden yrityksen oppimis- ja innovaatiokyvyn tai dynaamisen kyvykkyyden kehittämiseen. Tutkittaessa jatkuvan parantamisen käytäntöjä erilaisissa yrityksissä on voitu erottaa monia erilaisia kehitystasoja ja -

asteita (ks. taulukko 1). Ensimmäisessä vaiheessa jatkuvalla parantamiselle ovat tyypillisiä hapuilevat ja sattumanvaraiset kokeilut, joiden tavoitteena on henkilöstön aikaisempaa laajempi osallistaminen kehitystoimintaa ja jatkuvan parantamisen vakiinnuttamiseen osaksi työpaikalla tapahtuvaa toimintaa. Monessa tapauksessa kokeilut saattavat kuihtua jokseenkin alkuunsa. Toiselle kehitysvaiheelle on tyypillistä se, että systemaattinen kehitystoiminta pyritään yhdistämään yritysten strategisten tavoitteiden saavuttamiseen. Kun kehitystoiminta on linkitetty yrityksen strategiaan tavoitteisiin voidaan puhua jo suhteellisen kehittyneestä käytännöstä. Kolmannessa vaiheessa systemaattista kehitystyötä osataan tehdä proaktiivisesti monella eri tasolla ja oppimista tukevalla tavalla. Systemaattisen kehitystoiminnan ja jatkuvan parantamisen kehitysvaiheita voidaan kuvata oheisen taulukon mukaisella tavalla. (Bessant & Caffyn 1977; Bessant 2003.)

**Taulukko 1.** Systemaattisen kehitystoiminnan vaiheittainen kehitys  
(Bessant & Caffyn 1997)

Kehitysvaihe	Tunnusmerkkejä
Perinteinen käytäntö, lähtökohdatilanne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ongelmanratkaisukäytännöt sattumanvaraisia</li> <li>- ei systemaattista (formal) pyrkimystä ja panostusta eikä sitä tukevia rakenteita (infrastruktuuri)</li> <li>- ajoittaiset kehittämisyrittäykset ja toisaalta epäaktiivisuus ja osallistumattomuus</li> <li>- ongelmanratkaisukäytännöille tyypillistä asiantuntijavaltaisuus</li> <li>- hyötyjen tavoittelu lyhyellä tähtämellä</li> <li>- ei strategisia vaikutuksia</li> </ul>



Strukturoitu parannustoiminta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- systemaattinen (formal) pyrkimys jatkuvaan parantamiseen liittyvien käytäntöjen luomiseen ja ylläpitämiseen</li> <li>- systemaattisen ongelmanratkaisuprosessin hyödyntäminen</li> <li>- pyrkimys eri toimijoiden osallistamiseen</li> <li>- koulutus ongelmanratkaisumenetelmien käyttämiseen</li> <li>- strukturoitu ideointikäytäntö (idea-management system)</li> <li>- tunnustamis- ja palkitsemiskäytännöt</li> <li>- usein toiminnoille (operations) rinnakkainen eli paralleeli systeemi</li> </ul>
Tavoitesuuntautunut parannustoiminta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- edellisen lisäksi strategisten tavoitteiden systemaattinen kehittäminen ja hyödyntäminen (deployment)</li> <li>- jatkuvan parannustoiminnan monitorointi ja mittaaminen suhteessa näihin strategiisiin tavoitteisiin</li> <li>- in-line systeemi</li> </ul>
Proaktiivinen/valtuuttava kehitystoiminta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- edellisten lisäksi vastuu toteutustavasta, ajoituksesta jne. siirretty ongelmanratkaisu-yksikölle</li> <li>- korkeatasoiset kokeilut</li> </ul>
Oppiva organisaatio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jatkuva parantaminen elämäntapana</li> <li>- oppimiskokemusten systemaattinen jakaminen ja hyödyntäminen</li> <li>- jokainen on aktiivisesti sitoutunut innovaatioprosessiin</li> <li>- sekä vähittäiset että radikaalit innovaatiot mahdollisia</li> </ul>

Jatkuvan parantamisen periaatteet ja ajatukset eivät sinänsä ole mitenkään erityisen vaikeita tai mutkikkaita. Vaikeudet ovat periaatteiden ja ajatusten viemisessä käytäntöön eli niiden implementoinnissa (Bessant & Caffyn 1997). Käytännön toiminnan ja toiminta-

järjestelmien tasolla vaikeudet näkyvät uusien periaatteiden ja käytäntöjen omaksumisen, vakiinnuttamisen ja leviämisen hitautena. Uudentyyppinen kehitystoiminta voidaan nähdä yrityksen sisäiseen johtamiseen – tarkemmin sanoen osaamisen ja resurssien kehittämiseen – liittyväksi organisatoriseksi innovaatioksi. Innovaatioiden leviämisessä itsessään ei ole kyse mistään itsestään selvästä, automaattisesta tai luonnonvoimaisesti toteutuvasta asiasta.

Tutkimusten mukaan 1990-luvun puoleen väliin mennessä laatupiirit eivät olleet merkittävästi järkyttäneet perinteisiä teollisuuden organisaatioita USA:ssa eikä Euroopassakaan (Fröhlich & Pekruhl 1996). Muista kehityshankkeista erillään toteutettuina ne eivät ole eläneet kuin muutaman kuukauden. Niihin oli osallistunut vain pieni osa henkilöstöstä. Mikäli ne olivat johtaneet alhaalta ylöspäin suuntautuneeseen aloitteellisuuteen, johto ei ole välttämättä kuunnellut aloitteentekijöitä. Kun kevyen tuotannon malliin liittyvää jatkuvan kehittämisen ajatusta on pyritty soveltamaan lännessä, työnantajien ja henkilöstön kesken on syntynyt ristiriitoja siitä, merkitseekö sovellettava toimintatapa sittenkään muuta kuin uutta tapaa hiostaa ja vähentää työvoimaa (Kevätsalo 1999). Myös suomalaiset kokemukset jatkuvan parantamisen suhteellisen hitaasta leviämisestä yrityskehityksessä puhuvat selvää kieltään siitä, että innovatiiviset johtamistavat eivät leviä mitenkään automaattisesti.

Yrityksen eri osissa ja alueilla tehtävä kehitystoiminta ei myöskään automaattisesti linkity yrityksen strategisten tavoitteiden saavuttamiseen. Syynä voi monessa tapauksessa olla se, että yrityksen strategisia tavoitteita ei ole pohdittu ja määritelty systemaattisella tavalla. Strategiset tavoitteet on ehkä määritelty yleisesti, abstraktisti ja epäkonkreettisesti. Strategisten tavoitteiden ja konkreettisen operatiivisen toiminnan väliset yhteydet ja välitysmekanismit saattavat olla epäselvät ja vaikeasti tunnistettavissa (vrt. Lippman & Rumelt 1982).

Toimijaverkkoteorian (Callon 1986) mukaisesti innovaatioprosesseja onkin mielekästä lähestyä paitsi teknisten artefaktien tai käytännön suunnitteluperiaatteiden muotoutumisena myös nii-

den kehittämisen ja leviämisen edellyttämän toimijoiden ja kehittäjien verkon rakentumisena. Nämä kaksi puolta ovat itse asiassa saman prosessin erottamattomia osatekijöitä. Innovaation leviämisen riippuu siitä, onnistutaanko rakentamaan kehittämisen ja leviämisen mahdollistava toimijoiden verkko ja turvaamaan innovaation kehityksen edellyttämä osaaminen, tuki, resurssit ja tarvittava ”kriittinen massa”.

Yrityksessä tai verkostossa toimivien ryhmien ja tahojen osallistaminen jatkuvan parantamisen prosessiin on sinänsä osoittautunut toimivaksi ja tuloksia tuottaneeksi konseptiksi ja lähestymistavaksi. Jatkuvan parantamisen lähestymistapa sisältää myös joukon konkreettisia kehittämistyössä tarpeellisia välineitä. Pelkkä tieto jatkuvan parantamisen periaatteista ja merkityksestä ei vielä sinällään kuitenkaan riitä. Millaisia tukirakenteita tarvitaan, että jatkuvan parantamisen ja oppimisen prosessi saadaan käynnistymään? Voiko juuri tutkimusavusteisella kehittämisellä olla ratkaiseva rooli innovatiivisten toimintatapojen ja toimintakäytäntöjen kehittämisessä ja levittämisessä? Mitä tutkimusavusteisen kehittämisen konstruktiivinen rooli merkitsee konkreettisesti käytännön tasolla?

Perinteisten työnjaollisten ja osaamiseen liittyvien alueiden väliset rajapintaongelmat toimivat monessa tapauksessa keskeisenä yhteistoiminnallista oppimista ja innovatiivisten käytäntöjen kehitystä tukahduttavana ja estävänä tekijänä. Tarve työnjaollisten rajapintojen ylittämiseen nousee juuri yritystason oppimis- ja innovaatioprosessien vuorovaikutteisesta, kehämäisestä ja rekursiivisesta luonteesta (Asdonk, Bredeweg & Kowohl 1991). Tutkimusavusteinen kehittäminen voi tukea yhteistoiminnallista oppimista luomalla puitteet ja edellytykset perinteisten, yhteistoimintakäytäntöjen kehittämistä ja uudelleensuunnittelua rajoittavien kuilujen ja rajapintaongelmien (vastakohta-asetelmien, rakenteellisten ristiriitojen) käytännölliselle ratkaisemiselle. Teollisuusyrityksissä tällaisia perinteisiä rajapintaongelmia ovat muun muassa suunnittelun ja toteutuksen välinen rajapinta tai vastakohta-asetelma, strategisen

kehittämisen ja operatiivisella tasolla tapahtuvan kehittämisen välinen vastakohta-asetelma/rajapinta/ristiriita sekä yrityksen ja ympäristön välinen vastakohta-asetelma/kuilu/ristiriita (Virkkunen, Toikka & Engeström 1998; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Koivisto 2004).

Organisationaalisen oppimiskyvyn kehittämisessä on kysymys pitkälti siitä, millä tavoin, millä keinoin ja millaisessa kontekstissa suunnittelun ja toteutuksen välinen vuoropuhelu saadaan käynnistymään ja toimimaan kun konteksti ja lähtökohdat ovat sidoksissa perinteisiin organisatorisiin ja tuotannollisiin käytäntöihin ja rakenteisiin. Millä tavoin ja millä keinoin organisaation eri tasolla tapahtuvat kehittämistoiminnot on mahdollista linkittää ja synkronoida toinen toisiinsa? Miten olemassa olevaa osaamista hyödyntävä oppiminen (exploitation) on mahdollista linkittää uudistavaan oppimiseen (exploration) – ja päinvastoin. Ongelma on siinä, että kumpikin oppimisen muoto kilpailevat yrityksissä samoista niukoista resursseista (Crossan, Lane & White 1999).

Monet työn kehittämisen menetelmät voivat toimia kontekstispesifien oppimisprosessien tukena muuttamatta vakiintuneita asetelmia ja kontekstia yrityksessä mitenkään. Interventiostrategia puolestaan määrittelee sen, mitä asioita pyritään muuttamaan, miten erilaisia menetelmiä kyetään yhdistelemään ja mikä rooli ja merkitys on yksittäisillä menetelmillä tässä yhteydessä. Interventiostrategian itsessään tulisi yltää myös organisatorista oppimista palvelevan ”mikrokontekstin” (Boud & Walker 1998) ja edellytysten luomiseen.

Millä tavoin on mahdollista luoda edellytykset yrityksen oppimis- ja innovaatiokyvyn kehitykselle? Millä tavoin on mahdollista tukea jatkuvan parantamisen käytäntöjen leviämistä ja kehitystä ja eri toimijoiden sitoutumista kehitystyöhön monet rajoitteet ja rajapintaongelmat huomioon ottaen? Asian ydin on siinä, että työorganisaation on kyettävä samanaikaisesti tuottamaan tuotteita ja palveluita tehokkaasti, vakiintuneiden rutiinien mukaisesti ja samalla arvioimaan ja parantamaan niitä. Erityyppisten tehtävien

suorittaminen edellyttää erilaisia foorumeja ja organisatorisia resursseja. Jatkuvan parantamisen lähestymistapa tarjoaa sinänsä toimivaksi osoittautuneen kulttuurisen mallin uudentyypisistä kehittämiskäytännöstä ja samalla joukon konkreettisia kehittämis-työssä tarpeellisia välineitä. Kehitystyö ja erityisesti transformatiivinen oppiminen vaatii tuekseen oman erityisen, perinteisestä linjaorganisaatiosta erottuvan areenan, infrastruktuurin ja toiminnallisen kontekstin.

Ongelman ratkaisemiseksi on olemassa periaatteessa kaksi ratkaisumallia. Yhden ratkaisumallin mukaan yritys tai organisaatio tulee radikaalisti uudelleensuunnitella kokonaisuudessaan niin, että siitä tulee samalla sekä tuottava ja palvelukykyinen että oppimiskykyinen. Radikaalin uudelleensuunnittelun periaatteita noudattava ratkaisu törmää kuitenkin väistämättä rongelmiin, joista oli jo edellä puhetta. Toinen realistisempi ratkaisumalli lähtee siitä, että tehdään ero operatiivisen organisaation ja kehittämisorganisaation välillä (Bushe & Shani 1991). Tästä ratkaisumallista ja interventiostrategiasta voidaan käyttää nimitystä *infrastruktuurinen interventio* (Bushe & Shani 1991)<sup>1</sup>. Infrastruktuurinen interventio toimii yrityksen oppimaan oppimisen tukena ja intervention tuloksena syntyvä infrastruktuuri muodostaa yrityksen kehitystoiminnan tukirakenteen. Voidaankin sanoa, että tutkimusavusteisen kehittämisen keskeinen panos ja rooli suhteessa yritysten toiminnan kehittämiseen on juuri uudentyypisen infrastruktuurin luominen.

Teknisiin verkkoihin verrannollisella tavalla sosiaaliset infrastruktuurit eli sosiaaliset verkostot saattavat olla innovaatioiden tai uudentyypisten innovatiivisten ratkaisujen välttämättömiä ehtoja. Samalla tavalla kuin olemassa oleva tekninen verkosto voi tarjota innovaatiolle otollisen kasvualustan, yrityksen sisäiset ja yritysten väliset kehittämisverkostot voivat tarjota innovaatiolle suotuisan kehitys- ja jakelukanavan (ks. Lievonen 1998). Vastaavasti in-

---

1. Bushe & Shani (1991) käyttävät käsitettä teknostruktuurinen interventio. Tässä on kuitenkin katsottu mielekkäämmäksi käyttää yleisempää käsitettä infrastruktuurinen interventio.

novaatio- ja oppimiskyvyn kehittäminen on vaikeaa tai mahdotonta ilman, että luodaan uudentyyppinen konteksti ja infrastruktuuri kehitystyölle<sup>2</sup>. Kysymys on aivan erityisestä kehitystyötä tukevasta kontekstista ja infrastruktuurista – kehittämisorganisaatiosta (vrt. Toikka ym. 1995, 9).

## Kehittämisorganisaatio kehitystoiminnan infrastruktuurina ja kontekstina

Kehittämisorganisaatio voidaan määritellä välittömästä tuotanto-toiminnasta ja tuotannon virallisesta organisaatiosta laadullisesti erottuvaksi organisatoriseksi kontekstiksi, foorumiksi tai areenaksi. Kehittämisorganisaation sisäiset normit, toimintaperiaatteet ja menettelytavat erottavat sen virallisesta ja epävirallisesta organisaatiosta.

Uudenlaiseen kehittämistoimintaan liittyy haasteita ja vaatimuksia, joita on vaikea ratkaista rutiinien ylläpitoon ja hallintaan keskittyvän virallisen tuotanto-organisaation toimintakäytäntöjen, normien ja rakenteiden puitteissa. Kehittämistoiminnan tulisi olla luovaa ja samalla systemaattista. Luovuutta tarvitaan, koska kehitetään uusia ideoita. Systemaattisuutta tarvitaan, koska uusien ideoiden toteutus on vietävä loppuun saakka. Omaaloitteisuuden, kriittisyyden ja luovuuden tukeminen ovat kuitenkin ristiriidassa sen kanssa, mitä tuotanto- ja liiketoimintaprosessien ylläpitämiseen ja hallintaan keskittyvältä viralliselta organisaatiolta ja sen jäseniltä vaaditaan.

Uusien ideoiden tuottamisessa on tärkeää epäilevä ja kriittinen suhtautuminen vakiintuneisiin ratkaisuihin ja toimintatapoihin, tiedon vapaa kulku, eri näkemysten kuuleminen, avoimuus uusille asioille, spontaanisuus ja aloitteellisuus (vrt. Lillrank 1990). Luovuuden ja aloitteellisuuden johtaminen on hankalaa, koska sii-

---

2. Nonaka käyttää tällaisesta alustasta nimitystä ”Ba” (ks. esim. Nonaka, Toyama & Nagata 2000).

hen ei voi pakottaa ketään. ”En vaan keksinyt mitään” on pätevä selitys, josta ei voi suoraan rangaista. Kehitystyön vapaaehtoisuus ja oma-aloitteisuus ovat olennaista, koska kehitystyön tulisi ulottua myös asioihin, joihin tuotannon jatkuvuuden ylläpitämiseen keskittyvän virallisen organisaation toimintapolitiikat, ohjesäännöt, periaatteet ja välineet eivät riitä. Yritysjohdo voi osoittaa kehittämistoiminnan yleiset linjat ja suuntaviivat, mutta varsinaisten ongelmien ja käsiteltävien teemojen keksiminen kuuluvat luontevasti niille, jotka ovat niiden kanssa päivittäin tekemisissä. Kehittämistoiminnan johtaminen muistuttaa vapaaehtoisuuteen perustuvan järjestön vetämistä: pakkoa ei voi käyttää, johtamisen tulee rakentua innostavien haasteiden, tavoitteiden, visioiden ja ongelmien ratkaisemisesta nousevan tyydytyksen varaan.

Kehittämisorganisaatio tukee systemaattista kehitystyötä yrityksessä seuraavilla tavoilla (vrt. Lillrank 1990):

- > luo kanavan tai kanavat tarpeiden, tavoitteiden ja resurssien välittämiseksi ylhäältä alas, alhaalta ylös ja sivulta sivulle,
- > luo kanavan ja foorumin kehityskohteita koskevien ideoiden, suunnitelmien ja kehitysaloitteiden tuottamiseen,
- > luo kanavan tai kanavat suunnitelmien ja kehitysaloitteiden käsittelemiseen, niistä päättämiseen ja niiden toimeenpanemiseen ja
- > tarjoaa yhteiset ja systemaattiset menetelmät kehitystyölle sekä koulutuksen niiden käyttämiseen.

Virallisen organisaation rinnalle syntyy spontaanien ihmissuhteiden pohjalta epävirallinen organisaatio, joka muodostaa epävirallisia verkostoja, tulkintoja ja normeja työntekijöiden omien etujen ja intressien turvaamisen tavoista. Sen perustana on eri toimijaryhmien välinen yhteistyö sekä intressien ja toimintatilanteiden samankaltaisuus. Spontaanit verkostot ja ryhmittymät syntyvät yksilöllisistä ja sosiaalisista tunnustamisen, sympatian, ystävytyden, vastavuoroisen auttamisen, turvallisuuden ja itsenäisyyden säilyttämisen tarpeista. Ihmissuhteiden koulukunnan tutkijat (Roethlisber-

ger ja Dickson 1964) ”löysivät” kuuluisissa Hawthorne-tutkimuksissaan epävirallisen organisaation, epäviralliset ryhmät ja verkostot. Tutkimuksissa havaittiin, että työntekijöiden suoritustason muutoksia eivät selitä vain urakkapalkan määrä tai fyysisen työympäristön laatu, valaistus, lämpötila ja siisteys, vaan työryhmän tai työyhteisön sisäiset säännöt ja normit sopivasta suoritustasosta.

Virallinen organisaatio toimii muodollisen tavoitesuuntautuneesti ja palvelee tehokkuuden ja vallitsevan järjestyksen ylläpitämistä. Organisaation sisäinen kansalaistoiminta ja työpaikan sisäiset sosiaaliset verkostot merkitsevät parhaimmillaan työtovereiden auttamista, huolenpitoa, ystävyyttä ja toveruutta sekä virallisista normeista riippumatonta pyrkimystä saada asiat hoidetuiksi. Siinä mielessä epäviralliset sosiaaliset verkostot, informaali kansalaistoiminta ja spontaanit sopeutumisen strategiat täydentävät virallisen organisaation, toimintastrategian ja -politiikan puutteita. Virallisen organisaation ja kontrollin normeille vastakkaiset epäviralliset selviytymisen strategiat toimivat paradoksaalisesti usein myös työpaikalla vallitsevaa järjestystä, vallitsevia rutiineja ja käytäntöjä ja usein tyypillisiä epäluottamuksen suhteita ylläpitävästi (ks. Kevät-salo 1999; Julkunen 1987).

Virallinen ja epävirallinen organisaatio eivät kumpikaan palvele systemaattista kehitystoimintaa. Kehittämisorganisaatio toimii virallisen ja epävirallisen organisaation ”välissä” ja yhdistää samalla niiden kummankin piirteitä. Kehittämisorganisaatiosta käytetään tämän takia myös nimitystä *paralleeli- tai hybridiorganisaatio* (Kanter 1983; Lillrank & Kano 1989)<sup>3</sup>. Goldsteinin (1985) mukaan kysymys on siitä, että kaksi perusteiltaan erilaista toiminnallista prosessia, tuotanto ja laadullinen muutos vaativat perustakseen oman toiminnallisen rakenteensa ja -kontekstinsa. Tuotteiden ja palvelujen rutinoitu tuottaminen ja toisaalta niiden kehittä-

3. Bushe & Shani (1991, 9) luettelevat joukon muita kehittämisorganisaatiosta käytettyjä nimityksiä. Näitä ovat mm.: collateral organization, parallel structures, dualistic structures, shadow structures, action research systems, circular organizations ja vertical linking.



minen ja innovoiminen noudattavat erilaisia periaatteita ja vaativat samalla erilaiset tukirakenteet ja erilaisen infrastruktuurin.

Kehittämisorganisaation erityisyys ja itsenäisyys suhteessa viralliseen organisaatioon näkyy muun muassa siinä, että kehitystyöhön osallistuvilla on muodollisista toimivaltasuhteista ja -rakenteista riippumaton vapaus ja mahdollisuus (Lillrank & Kano 1989):

- osallistua uudistustoimintaan,
- päättää sisäisestä organisoitumisesta ja uudelleenorganisoinnista, esim. uusien työryhmien perustamisesta,
- päättää teemoista, joiden parissa työskennellään,
- asettaa kehitystyöhön liittyviä tavoitteita,
- mahdollisuus uudistusten toteuttamiseen ja
- mahdollisuus oppia ja arvioida kehitystoiminnan tuloksia.

Rinnakkainen kehittämisorganisaatio, hybridi- tai paralleeliorganisaatio tarjoaa mahdollisuuden ajatella, puhua, tehdä päätöksiä ja toimia laadullisesti eri tavalla kuin virallisten ohjaus- ja vastuusuhteiden hallitsema tuotanto-organisaatio. Tuotannollisten suorituskriteerien hallitsemista työtilanteista poikkeavat toiminnalliset normit, periaatteet ja menettelytavat eivät synny itsestään. Ne on luotava kehitystyön yhteydessä ja kehitystyön aikana. Kehitystyölle tyypillisiä periaatteita ja menettelytapoja ovat muun muassa vapaaehtoisuus, avoimuus, tasavertaisuus, ja yhteistoiminnallisuus. Ilman tavanomaisesta poikkeavia normeja, menettelytapoja ja kulttuuria paralleeliorganisaatiota ei muodostu. Normaalisti rutiinien hallitsemasta työtilanteesta laadullisesti eroavan kulttuurin synnyttäminen ja vaaliminen on taas yksi tutkimusavusteisen kehittämisen keskeinen tehtävä.

Kehittämisorganisaatio toimii siis virallisen ja epävirallisen organisaation ”välissä” ja samalla yhdistää niitä. Kehittämisorganisaatio ei kykene toimimaan ilman linjajohdon luottamusta ja tukea eikä myöskään ilman sosiaalisen organisaation tukea. Kehittämis-

organisaatio muodostaa sisäisesti ja ulkoisesti verkostomaisen rakenteen. Esimerkiksi sopii *kaizen*. Siinä kehittämisorganisaation perusyksikkö on laatupiiri eli luonnollisen työryhmän muodostama kehitysryhmä. Kehittämisorganisaation kautta laatupiirillä on kehitystoiminnan edellyttämät verkostosuhteet yrityksessä ja sen ulkopuolella muun muassa seuraaville tahoille (Toikka ym. 1995; Cole 1989; Lillrank 1990):

- tavoitteenasettelun ja tulosten arvioinnin ja palkitsemisen kautta yrityksen johtoon, sen laatustrategiaan ja laatujohtamisen järjestelmään,
- laatupiirin työskentelyyn osallistuvien tukihenkilöiden kautta yrityksen tukitoimintoihin,
- yrityksen laatupiiritoiminnan kautta sen tukiorganisaatioon ja yrityksen toisiin laatupiireihin,
- laatukonferenssien ja -julkaisujen kautta alueelliseen ja kansalliseen laatupiiritoimintaan.

Kehittämisorganisaation luomisessa on tyypillisesti kyse aikaa, panostusta, kärsivällisyyttä ja uudenlaisen kulttuurin kehitystä vaativasta tehtävästä. Toisaalta kehittämisorganisaation luomisen ja sen toiminnan hyödyt ja vaikutukset voivat myös olla merkittäviä (vrt. Lillrank 1990). Toiminta kehittää työyhteisön sisäistä ongelmatietoisuutta. Toisin sanoen työssä, työyhteisössä ja työympäristössä esiintyvät ongelmat ja epäkohdat havaitaan paremmin, mitä kautta luodaan uusia edellytyksiä korjaaville ja parantaville toimenpiteille. Rinnakkainen kehittämisorganisaatio muodostaa kanavan, infrastruktuurin ja areenan, kehittämisasioiden käsittelylle ja kehittämishankkeiden toteuttamiselle. Yhteistoiminnan ja työolosuhteiden laatu paranevat. Työpaikan henkilöstösuhteet ja ilmapiiri paranevat, kun kehittämispalaverissa päästään keskustelemaan perusteellisemmin asioista ja myös tutustutaan paremmin toisiinsa. Työyhteisön sisäiset ongelmanratkaisutiedot ja -taidot kehittyvät, organisaatiossa tapahtuu oppimista ja organisaatio oppii.

## Lähteet

- Alasoini, T. 2000. Suomalainen työelämän kehittämiskokeilu 1996–99. Kokemuksia, näkemyksiä ja tuloksia Kansallisesta työelämän kehittämisohjelmasta. Helsinki: Kansallinen työelämän kehittämisohjelma.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Asdonk, J., Bredeweg, U. & Kowohl, U. 1991. Innovation als rekursiver Prozess. Zur Theorie und Empirie der Technikgenese am Beispiel der Produktionstechnik. *Zeitschrift für Soziologie*, 20, 290–304.
- Berger, A. 1997. Continuous improvement and kaizen: standardization and organizational designs. *Integrated Manufacturing Systems*, 8, 110–117.
- Bessant, J. 2003. *High-Involvement Innovation*. Chichester: Wiley.
- Bessant, J. & Caffyn, S. 1997. High-involvement innovation through continuous improvement. *International Journal of Technology Management*, 14, 1: 7–27.
- Boud, D. & Walker, D. 1998. Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23, 2: 191–206.
- Bushe, G.R. & Shani, A.B.R. 1991. *Parallel Learning Structures. Increasing Innovation in Bureaucracies*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Callon, M. 1986. The Sociology of an actor-network: The case of the electric vehicle. In M. Callon, J. Law & A. Rip (eds.) *Mapping technological innovations: the dynamics of science and technology*. London: Macmillan. 19–34.
- Cohen, S.S. & Zysman, J. 1987. *Manufacturing Matters*. New York: Basic Books.
- Cohen, W.M. & Levinthal, D.A. 1990. Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128–152.

- Cole, R.E. 1989. *Strategies for Learning. Small-Group Activities in American, Japanese and Swedish Industry*. Berkeley: University of California Press.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. & White, R.E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24, 3: 522–537.
- Delbridge, R. & Barton, H. 2002. Organizing for continuous improvement. Structures and roles in automotive plants. *International Journal of Operations & Production Management*, 22, 680–692.
- Easterby-Smith, M., Burgoyne, J. & Araujo, L. 1999. *Organizational Learning and the Learning Organization*. Developments in theory and practice. London: Sage.
- Edmondson, A. & Moingeon, B. 1996. When to Learn How and When to Learn Why: Appropriate Organizational Learning Process as a Source of Competitive Advantage. In B. Moingeon & A. Edmondson (eds.) *Organizational Learning and Competitive Advantage*. London: Sage.
- Eisenhardt, K.M. & Martin, J.A. 2000. Dynamic Capabilities: What Are They? *Strategic Management Journal*, 21, 1105–1121.
- Fröhlich, D. & Pekruhl, U. 1996. *Direct Participation and Organizational Change. Fashionable but Misunderstood?* Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Goldstein, S.G. 1985. Organizational Dualism and Quality Circles. *Academy of Management Review*, 10, 3: 504–517.
- Hamel, G. & Prahalad, C.K. 1994. *Competing for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hurst, D. 1995. *Crisis & Renewal: Meeting the Challenge of Organizational Change*. Boston (Mass.): Harvard Business School Press.
- Imai, M. 1986. *Kaizen. The Key to Japan's Competitive Success*. New York: McGraw-Hill.
- Julkunen, R. 1987. *Työprosessi ja pitkät aallot. Työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.

- Kanter, R.M. 1983. *The Change Masters. Innovation for Productivity in the American corporation.* New York: Simon and Schuster.
- Kenney, M. & Florida, R. 1993. *Beyond Mass Production: Japanese system and its transfer to U.S.* New York: Oxford University Press.
- Kevätsalo, K. 1999. *Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit.* Tampere: Vastapaino.
- Koivisto, T. 2004. *Yritysten osaamisen ja oppimiskyvyn kehittäminen.* Tykes. Raportteja 30. Helsinki: Tykes.
- Kortteinen, M. 1992. *Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona.* Helsinki: Hanki ja Jää.
- Kowohl, U. & Krohn, W. 1995 *Innovationsnetzwerke. Ein Modell der Technikgenese.* In J. Halfmann, G. Bechmann & W. Rammer. (hg.) *Technik und Gesellschaft, Jahrbuch 8.* Frankfurt: Campus Verlag. 77–106.
- Lievonen, J. 1998. *Innovaatiot ja infrastruktuurit. Esimerkkinä internet-innovaatiot. Teknologian tutkimuksen ryhmä, työpapereita 36/98.* Espoo: VTT.
- Lillrank, P. 1990. *Laatua. Johdatus japanilaiseen talouselämään laatujohtamisen näkökulmasta.* Helsinki: Gaudeamus.
- Lillrank, P. & Kano, N. 1989. *Continuous Improvement. Quality Control Circles in Japanese Industry.* Michigan: The University of Michigan, Center for Japanese Studies.
- Lippman, S.A. & Rumelt, R.P. 1982. *Uncertain imitability: an analysis of interfirm differences in efficiency under competition.* *Bell Journal of Economics*, 13, 418–438.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Morgan, G. 1986. *Images of Organization.* Beverly Hills: Sage.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Nagata, A. 2000. *A Firm as a Knowledge-creating Entity: A New Perspective on the Theory of the Firm.* *Industrial and Corporate Change*, 9, 1–20.
- Roethlisberger, F.J. & Dickson, W. J. 1964. *Management and the Worker.* New York: John Wiley (1939).
- Schienstock, G. 1999. *Transformation and Learning: A New Perspective.* In G. Schienstock & O. Kuusi (eds.) *on National Innovation Systems.* Helsinki: Sitra 213. 9–56.

- Simon, H.A. (1996): Bounded Rationality and Organizational Learning. In M.D. Cohen & L.S. Sproull (eds.): Organizational Learning. Thousand Oaks: Sage. 175–187.
- Teece, D.J., Pisano, G. & Shuen, A. 1997. Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 18, 509–533.
- Thompson, J.D. 1974. Miten organisaatiot toimivat. Helsinki: Weilin+Göös.
- Toikka, K., Kiviniitty, J., Simons, M., Hyötyläinen, R. & Alasoini, T. 1995. Systemaattinen kehittämistoiminta – ratkaisu ”ikuisuusongelmiin”. Helsinki: Metalliteollisuuden kustannus, MET 9/95.
- Virkkunen, J., Toikka, K. & Engeström, Y. 1998. Oppimisen ja yhteistoiminnan uudet rakenteet: Euroopan komission vihreän kirjan ”Partnership for a new organisation of work” virittämiä ajatuksia. Teoksessa Alasoini, T. & Kyllönen, M. (toim.): Aallon harjalla. Helsinki: Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. 28–36.
- Womack, J.P., Jones, D.T. & Roos, D. 1990. *The Machine That Changed The World*. New York: Macmillan.

Paula Kyrö

## Yrittäjyyskasvatus – murrosten kautta yliopistoon

Yrittäjyyden yliopisto-opetuksen tarjonta on kehittynyt viimeisen kahden- kolmenkymmenen vuoden aikana. Se on vakiinnuttanut asemansa yliopistojen opetustarjonnassa. Läntisten teollistuneiden maiden viimeisimmät raportit osoittavat kysynnän jyrkkää kasvua tiedekorkeakouluissa (Fayolle 2000; Mendiez & Gasse 2004, Vesper & Gartner 1999; Römer-Paakkanen 1999; Wilson 2004). Samaan aikaan murrosvaiheessa olevat maat ovat lähteneet kehittämään vauhdilla opetustarjontaa ja yrittäjyyteen erikoistuneita yliopistoyksiköjä. Kehitys on osin seurausta pienyritysten voimakkaasta kasvusta ja työllistävästä vaikutuksesta. Suomessakin lähes 99 prosenttia yritys-kannasta on pieniä ja niiden merkitys työllisyyteen ja etenkin uusien työpaikkojen synnyttämiseen on merkittävä (Suomen tilastollinen vuosikirja 2003). Globalisoituvassa taloudessa pienyritykset luovat vakautta työmarkkinoille ja toisaalta ikärakenteen muuttuessa jyrkästi synnyttävät hyvinvointiyhteiskuntaan uusia palvelumalleja, joiden avulla voidaan edistää myös alueiden tasa-arvoista kehittymistä.

Yrittäjyyden korkeakouluopetus ja kasvava kysyntä on tuonut 1990-luvulla yrittäjyyden keskusteluun myös yrittäjyyskasvatuk-

sen käsitteen. Sen tutkiminen on pääasiallisesti tapahtunut yrittäjyystutkimuksen kentällä. Vasta 1990-luvun loppupuolella on voinut tutkimusta, jossa kasvatustieteellinen näkökulma integroituu yrittäjyystutkimukseen. Vuosituhannen vaihteessa Suomessa on lyhyellä aikavälillä ilmestynyt kohtuullinen määrä tällaisia jatko-opinnäytetöitä (esim. Joutsen-Onnela 2003; Kyrö 1997; Leskinen 1999; Nevanperä 2003; Paajanen 2001; Pihkala 1998; Remes 2003; Ristimäki 2004; Soininen, 2000).

Yrittäjyyskasvatuksen yliopistollisen taipaleen taustalla on yrityskannan rakenteellista muutosta suurempi monimutkaistuvien toimintamallien, kysynnän rakenteellisten muutosten ja epävarmuuden aika, joka liittyy myös yhteiskunnan uudistumiseen. Uudistumisen luonnetta ja kehitystä voi historiallisista lähtökohdista kuvata kulttuuristen murroksen kautta. Evoluutioteorian kentässä murrosajattelu edustaa näkemystä, jossa yhteiskunnallinen ja taloudellinen kehitys uudistuu murroksien kautta (Henrikson & Jakobsson 2001; Kyrö 2002; Schumpeter 1996). Alan Gibb (1993) on kuvannut sitä globaaleina paineina, jotka aiheuttavat valtion, organisaatioiden ja yksilöiden uudelleen asemoitumista suhteessa itseensä, muihin toimijoihin ja ympäröivään todellisuuteen. Ruohotien (1996, 420-425) analyysi yhteiskunnallisista, organisaatiotason ja yksilöä koskevista olosuhteista, jotka edellyttävät ammatillisten kompetenssien ja taitojen uudistamista seurailee Gibbin ajatuksia. Murrosta leimaa siirtyminen ennustettavuudesta epävarmuuteen ja kompleksisuuteen. Sitä luonnehtii moninaisuus ja ristiriitaisuus vanhan ja uuden välillä. Tähän sosiaalisen todellisuuden uudelleen rakenteistumiseen liittyvät kysynnän ja tarjonnan mallien muutokset, työn muoto ja niiden uudelleen organisoituminen sekä tekniikan ja tieteen kehitys. Muutokset liittyvät myös laajempaan yhteiskunnalliseen arvojen, poliittisen ja lainsäädännöllisen ilmapiiirin uudistumiseen.

Tämän artikkelin tavoitteena on sosiaalishistoriallisen tutkimusnäkökulman pohjalta paikantaa yrittäjyyden kehittymisen keskeiset murrokset sekä pohtia yrittäjyyskasvatuksen asemaa yliopistollisessa opetuksessa ja suhdetta työelämän tutkimukseen. Artik-



keli nostaa myös esiin uusimman yrittäjyyden muodon, organisaatioyrittäjyyden käsitteen suhteessa sisäiseen yrittäjyyteen.

## Yrittäjyyskasvatuksen murrokset

Sosiaalihistoria on poikkitieteellisesti orientoitunutta historian-tutkimusta, jonka kohteena on yhteiskunta. Haapalan (1989) mukaan sosiaalihistorian nykyvaihetta luonnehtii laajentunut näkemys, jossa valtion tilalle on tullut kulttuuri, joka korostaa toimintaa, vuorovaikutusta ja vertailua. Sosiaalihistoria pyrkii vastaamaan aikalaisia askarruttaviin kysymyksiin. ”Samalla, kun historian-tutkimus työnä ja esityksenä on menneisyyden rekonstruktio, se on perimmiltään oman ajan konstruktioita, historian käsityksen luomista” (Haapala 1989, 10). Tämän tyyppistä sosiaalihistoriallista tutkimusta luonnehtii kokonaisvaltaisuus, rakenneanalyysi, teoreettisuus ja yleistyksen sekä poikkitieteellisyys. Historian tapahtumat jäsenyivät samaan aikaan kronologisesti ja teoreettisesti (emt.).

Artikkelin taustalla oleva aineisto on alun perin konstruoitu sosiaalihistoriallisella menetelmällä, jonka tuottamaa murrosnäkemystä sovelletaan myös tässä yhteydessä (Kyrö 2004). Aineisto muodostuu aikaisemmista yrittäjyyden ja professionalistumisen kenttään liittyvistä tutkimuksista. Aineistoja tulkittaessa on huomioitava, ettei niiden lainaus tee oikeutta tutkimuksissa viitattujen lukuisien muiden tutkijoiden tutkimuksille. Niihin ulottuakseen on tutustuttava aineistojen käsikirjoituksiin. Tarvittaessa viitataan eri tutkijoiden näkemyksiin.

### *Ensimmäinen murros – yrittäjyys yksilön vapautena ja yhteiskunnan hyvinvointina*

Yrittäjyyden sosiaalihistoriallinen tutkimus paikansi läntisissä teollistuneissa maissa kaksi murrosta (Kyrö 1997). Ensimmäinen, modernin murros, ajoittuu valistuksen ajasta, 1700-luvun lopusta 1900-luvun vaihteeseen. Näissä aikarajoissa se vaihteli maittain

seurailten teollistumisen käynnistymistä. Suomessa ensimmäinen murros käynnistyi 1860-luvun nälkävuosista, jotka opettivat, kuinka haavoittuva viljanviljelyyn perustuva maatalous oli. Selvitäkseen Suomen täytyi joko muuttaa maatalouden tuotantosuuntaa tai kehittää teollisuuttaan. Se ryhtyikin näihin molempiin. Murros päättyi Neuvostoliiton tunnustaessa Suomen itsenäisyyden 1920. Suomessa murrosta luonnehti itsenäistymisprosessi ja kuten muissakin maissa elinkeinojen, ammatinharjoittamisen ja maanomistuksen vapautuminen. Se raivasi tietä agraariyhteiskunnan ja ammattikuntalaitoksen sosiaalisesta vakaudesta kohti uudenlaista työnjakoa.

Valistuksen aikana oli luotu yrittäjyyden teoriaperusta ja eurooppalainen traditio. Yrittäjyyden ensimmäiset kuvaukset koskivat ainutlaatuisista ja vapaata yksilöä, jolla oli kyky, halu ja oikeus luoda oma paikkansa yhteiskunnassa ja siten edistää yhteiskunnan uudenlaista hyvinvointia. Yrittäjä ja yrittäjyys mursivat syntymään perustuvia yhteiskunnan toimintamalleja ja instituutioita, kuten feodaalijärjestelmää ja ammattikuntalaitosta. Yrittäjyyden ensimmäinen koulukunta, fysiokraatit asettuivat silloin vallinnutta talouden järjestelmää, merkantilismia vastaan. Näissä alkuajan kuvauksissa kohteena oli makrotason, yhteiskunnan ja toisaalta yksilön, kansalaisen, välinen suhde. Keskustelua dominoi kontinentaalinen, eurooppalainen näkemys.

Modernin murroksessa uudistettiin suomalaisen kansantalouden rakenne, luotiin yksilöille oikeus valita tapa ansaita elantonsa, asuinpaikkansa ja ammattinsa sekä levitettiin perusopetus koko kansan keskuuteen ja käynnistettiin muodollisen ammattikasvatuksen organisointi. Työn luonne muuttui kysynnän ja tarjonnan eriytyessä kokonaisvaltaisesta maatalousyhteisöistä ja ammattikuntien piirissä elämänkulussa opituista tuotantoprosesseista toimialakohtaisiin erityisvaatimuksiin. Heikkisen ja Kuusiston (2000) mukaan Ruotsi-Suomen perintönä maatalouden ja pienyrittäjyyden polut erkanivat 1880-lukuun mennessä. Tähän kehitykseen he yhdistävät myös pienyrittäjä- ja työntekijänäkökulman kehittymättömyyden suomalaisen ammattikasvatuksen ominaispiirteenä.

Heikkisen (2000, 17) viranomaiselostuksiin perustuvan arvioon pohjalta Suomessa oli 1840 21 ammatillista koulua, joissa oli noin 900 oppilasta. 1890 mennessä näiden määrä oli kohonnut 147:ään ja oppilaiden määrä lähes 6300:aan. Samalla niiden toimialat eriytyivät ja monipuolistuivat. Ammattien mukaisen jaon sijaan alkoi myös vakiintua toimialakohtainen jaottelu. Tästä vaiheesta nousi kolme eri suuntaan sitoutuvaa kehityspolkua –Teollisuus-, Maatalous- ja Hyvinvointi-Suomi (emt. 15). Kehittyvä porvaristo ja kaupunkiyhteisöt alkoivat vaatia koulun ja myös oppisäältäöjen muutosta. Toisaalta professiot ja niiden edustama tieteen kehitys vaikuttivat korkean asteen koulutuksessa ylhäältä käsin. Professio termin alkujuret liittyvät 1500-luvulle. Professio merkitsi silloin ammattimaisuutta vastakohtana amatööriille. 1500-luvulta eteenpäin termi sai uusia merkityksiä. Sillä alettiin viitata ensin yleensä ammattiin. Vähitellen kuvauksen painopiste siirtyi profession erityislaatuisuuteen muihin ammatteihin nähden (esim. Freidson 1986; Larson 1979; Raivola 1989).

Akateeminen opetuksen funktionaalinen eriytyminen ja tietämisen ja tiedon ihanne korkeimmassa opetuksessa ja tutkimuksessa korostui ja eriytyi taitojen oppimisesta. Professiot alkoivat ottaa keskeistä asemaa 1800- ja 1900- luvuilla. Niistä kehittyi eriytyneitä tiedeperusteisia ammatteja, jotka hallitsivat yhteiskunnan toimia asiantuntijuudellaan (professioiden vallasta esim. Friedson, 1986 ja kehityksestä Suomessa Konttinen 1991). Tiedeperustat eriytyivät esimerkiksi tekniikkaan insinöörinkoulutuksessa, lääketieteeseen terveydenhuollon puolella ja myöhemmin myös kauppatieteisiin.

### *Moderni aika – yrittäjyys marginalisoituu pienyritykseen*

Ensimmäisestä murroksesta kehittyi moderni aika, jota leimasi suurtuotannon sekä yhteiskunnan ja koulutuksen laajamittainen organisoituminen teollistuneissa maissa. (esim. Bell 1974; Dillard 1967; Giddens 1995; Piore-Sabel 1984; Turner 1990). Modernia aikakautta leimasi kaikilla elämän alueilla suunnittelu, järjestämi-

nen ja eriytyminen. Organisaatioistuminen voidaan nähdä koko aikakautta leimaavana kulttuurin piirteenä, jota luonnehti byrokratisoituminen, hierarkkistuminen, työnjaon homogenisoituminen ja historiattomuus. Siihen liittyvät myös yksilön toimintavapauden supistuminen, samoin kuin ihmisen ja luonnon eriytyminen toisistaan. (esim. Etzioni 1968; Kasvio 1994).

Suomessa kehityksen ominaispiirteenä oli vahva sidos maa- ja metsätalouden ja teollisuuden välillä ja toisaalta elinkeinojen rakenteellinen uudistuminen sekä murroksissa että modernina aikana. Kansantalouden kasvu on Hjerppen (1989) kasvututkimusten pohjalta muodostunut uusista toimialoista. Modernin murroksessa se muodostui sahaiteollisuudesta, modernina aikana paperiteollisuudesta ja siihen liittyvästä metalliteollisuudesta. (Kyrö 2002).

Modernille ajalle on ollut tyypillistä vakauden etsiminen, sodan jälkeinen hyvinvoinnin kasvu, pienyritysten merkityksen marginalisoituminen samoin kuin yhteiskunnan palvelutuotannon kasvu ja sen työllisyysvaikutusten lisääntyminen. Organisaatioistuminen ilmeni päätöksenteon ja toiminnan rakenteiden, kuten koulutus- ja työmarkkinoiden neuvottelujärjestelmien institutionalisoinnissa, yhteiskunnan palvelutuotannon kehittämisessä ja lainsäädännöllisessä ohjailussa. Yrittäjyyden tutkimusta alkoi hallita yhdysvaltalainen näkemys, jossa pääpaino oli yrittäjäpersoonan piirteiden tutkimisessa ja toisaalta pienyrityksen omistamisen ja johtamisen problematiikassa toiminnoittain eriytyneistä lähtökohdista. Yrittäjyyden ja kansantalouden yhteys katkesi. Tutkimusta dominoi klassinen ja neoklassinen talousteoria.

Tiedeperusteisten ammattien, professioiden tutkimus ja ammatillisen koulutuksen polut hakeutuivat eriytyneille urilleen (Honka 2000; Konttinen 1991; Parsons 1954). Kokonaisuutena ottaen voi todeta modernin ajan kehityksestä, että laajeneva ja eriytyvä suurteollisuus, sekä yhteiskunnan laajenevat yksiköt tarvitsivat eriytyneitä ammatillisia taitoja ja ammatillinen koulutus kohdentui palvelemaan näitä tarpeita. Toisaalta kehitettiin säädöstöä ja järjestelmiä sekä toimialoittain, mutta myös toiminnoittain

eriytynyttä suurissa yksiköissä tapahtuvaa työntekoa varten. Eriytyminen oli sekä horisontaalista että vertikaalista.

Demokratian ja tasa-arvon tavoitteena pyrittiin kansalaisille luomaan samanlaiset edellytykset ja mahdollisuudet opetukseen ja elannon hankintaan. Honka (2000) nostaa esiin myös kolikon toisen puolen, jonka mukaan oletettiin kaikilla olevan samanlaiset oppimisen edellytykset. Koulutusjärjestelmästä muodostui myös vakiintunut polku esiasteesta, perusasteelle, edelleen keskiasteelle, jossa valinnat ammatilliseen tai lukiosta korkeakouluun johtavalle polulle tehtiin. Kasvatustieteen piirissä eriytyminen näyttäytyi aikuiskasvatuksen löytäessä oman alueensa, jonka tutkimuksellinen paino keskittyi aikuisuuden erityispiirteisiin tiedon rakentumisen näkökulmasta. Siinä painopiste ei ollut toiminnallisissa, ammattikasvatuksen ytimeen kuuluvassa problematiikassa.

Modernina aikana kasvatustieteen tutkimus työelämän kentässä oli vaatimatonta. Pääasiallisesti tutkimusta tehtiin liiketalouden puolella. Tutkimus keskittyi toisaalta tuotannon tehokkuuden parantamiseen, toisaalta organisaatioiden toiminnan tehostamiseen (esim. Barreto 1989). Yksilön kannalta Etzioni (1968) kutsuu kehitystä organisaatioihmisten kasvattamiseksi, joka merkitsi suurten organisaatioiden toiminnan tehostamista ja yrittäjyyden marginalisoitumista.

*Toinen, postmodernin murros  
– yrittäjyyskasvatus tulemisensa prosessissa*

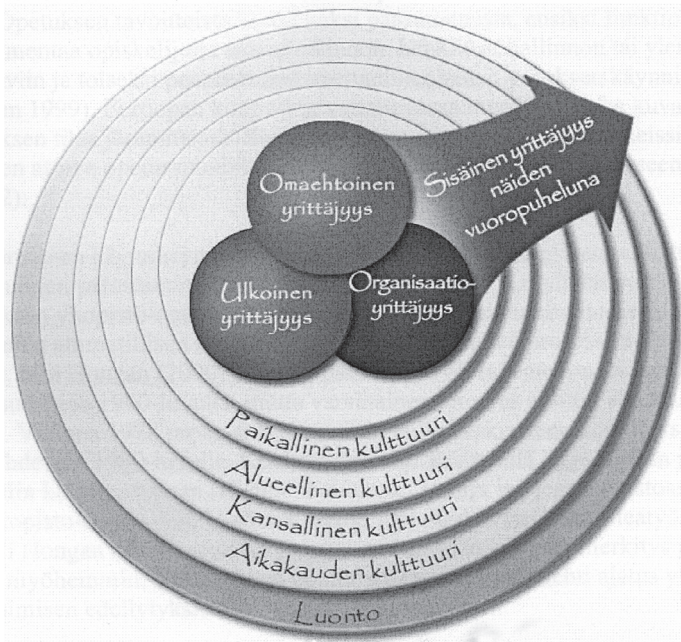
Toinen, postmodernin murros kohdattiin 1970-luvulla, jolloin kysyntä laski ja pirstaloitui, kysynnän ja tarjonnan mallit muuttuivat yhteiskunnan kohdatessa rakenteellisen muutospaineen ja globalisoituvan talouden (Kyrö 1997; Varis, Utsumi & Klemm, 2003). Muutokset herättivät myös Suomen pohtimaan rakenteellista uudistumista. Yrittäjyys alkoi kytkeytyä kiinteästi niin talouden kuin koulutusjärjestelmänkin rakenteisiin ja yhteiskunnallisten rakenteiden uudistumiseen. Pienyritysten merkitys kasvoi ratkaisevasti sekä yleensä työllistäjänä, että uuden työn luoja. Mo-

dernin murroksissa talouskasvu oli perustunut saha-, paperi- ja metalliteollisuuteen. Yrittäjyydelle on tyypillistä, että se luonteeltaan on säilynyt samanlaisena, mutta kussakin aikakaudessa kiinnittynyt uusiin ilmiöihin (Kyrö 1997).

Tällä hetkellä 99 prosenttia yrityksistä on alle 50 työntekijän yrityksiä. Ne työllistivät 2003 50 prosenttia työntekijöistä ja muodostivat 41 prosenttia yritysten liikevaihdosta (Suomen tilastollinen vuosikirja 2003). Yrittäjyys on myös tullut osaksi opetussuunnitelmatyötä ja koulujärjestelmää (European Commission 2002). OECD-maiden ikärakenne, globalisoituvat talous, ympäristöön liittyvät huolet ja informaatioteknologian kehitys ohjaavat rakenteellista uudistumista (Kyrö 2004). Suomessa talouden kasvu on syntynyt yksityisistä ja julkisista palveluista ja uudesta informaatioteknologian toimialasta.

Kolmannessa, postmodernin murroksessa *yrittäjyys* on löytänyt uutena kohteenaan organisaation. Ensin syntyi *sisäisen yrittäjyyden käsite*, jolla viitataan yksilön yrittäjämäiseen toimintaan organisaatiossa. Viimeaikainen tutkimus on kuitenkin erottanut myös omana yrittäjyyden muotonaan *organisaatioyrittäjyyden*, joka viittaa yrittäjämäiseen organisaatiokulttuuriin ja sen syntymisen prosesseihin. Yksilön yrittäjämäinen ja organisaation kollektiivinen toimintatapa voidaan erottaa murrosnäkömyksen avulla toisistaan. Näin ajan saatossa on kehittynyt kolme yrittäjyyden muotoa: 1) yksilön yrittäjämäinen toimintatapa, vanhin yrittäjyyden muoto, 2) ulkoinen yrittäjyys, pienyrityksen omistaminen ja johtaminen ja 3) organisaatioyrittäjyys, organisaation kollektiivinen toimintatapa (ks. kuvio 1). Sisäinen yrittäjyys liittyy näistä yksilön ja organisaation yrittäjämäiseen toimintaan. Kaikki yrittäjyyden muodot ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja muovaavat toinen toistaan.

1990-luvun lopussa yrittäjyystutkimuksessa on myös havaittavissa pyrkimys löytää uudelleen eurooppalainen yrittäjyystutkimuksen traditio ja kiinteämpi yhteys inhimillisen toiminnan problematiikkaan. Eurooppalaisessa traditiossa painottuvat kulttuuri-



Paula Kyrö, 2005, Tampereen yliopiston Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

**Kuvio 1.** Yrittäjyyden muodot

nen pohdinta, yksilölliset ja kollektiiviset prosessit ja kompleksisen todellisuuden ja toiminnan jäsentäminen. Sille on myös leimaantavaa sellaisten metodologisten ratkaisujen etsiminen, jotka mahdollistavat pääsyn näiden prosessien tutkimiseen. (Fayolle, Kyrö & Uljin 2005). Suomen rooli kansainvälisessä yrittäjyystutkimuksessa on myös ratkaisevasti muuttunut. Modernin murroksessa suomalaiset tutkijat eivät osallistuneet kansainväliseen yrittäjyyden tutkimukseen ja modernina aikana Suomen rooli ei myöskään näyttäytynyt. Sen sijaan postmodernin murroksessa suomalaiset ovat aktiivisesti ottaneet osaa sekä yrittäjyyden että yrittäjyyskasvatuksen kansainväliseen keskusteluun.

## Yrittäjyyskasvatus ammattikasvatuksen kentässä

Yrittäjyyskasvatuksen keskustelua on käyty pääasiassa yrittäjyystutkimuksen sisällä. Siellä yrittäjyyden opetustarjonnan kasvu yliopistoissa on viritännyt tutkimusta, jonka kohteena on korkeakouluopetuksen sisältämä yrittäjyysopetus. Niissä pääpaino on ollut opetusohjelmiin sisältyvien kurssien sisällön kartoittamisessa. Kehitykseen on liittynyt kasvava määrä pienyrityksen johtamisen kirjallisuutta. Kurssit ovat käsittäneet pääasiassa pienyrityksen johtamista, projektijohtamista, liiketoimintasuunnitelman laadintaa ja uuden liiketoiminnan synnyttämistä (esim. Fayolle 2000; Gibb 1993; Mendies & Gasse 2004; Scott, Rosa & Klandt 1998; Vesper & Gartner 1999; Wilson 2004).

Suomessa vastaava kartoitus osoitti, että lukuvuonna 1996-1997 annettiin yrittäjyyteen liittyvää koulutusta kahdeksassatoista korkeakoulussa osana tai pääaineena taloustieteellisessä tai teknillisessä tutkinnossa, sivuainekokonaisuutena tai yhden kurssin tai muutaman opintojakson kokonaisuutena. Opetuksen tavoitteista löytyi kaksi pääsuuntausta, ensiksi funktionaalisenä tavoitteena on valmentaa opiskelijoita taloushallinnon, henkilöstöhallinnon tai ylemmän keskijohdon tehtäviin ja toiseksi perustietojen opettaminen oman yrityksen käynnistämistä varten (Römer-Paakkanen 1999). Euroopan komission vertailevassa raportissa, joka kuvasi yrittäjyyskasvatuksen tilaa jäsenmaissa, Suomi oli ainoa maa, joka oli koko yleissivistävän ja ammatillisen toisen asteen opetussuunnitelmissa sitoutunut yrittäjyyskasvatukseen (European Commission 1992).

Postmodernin murroksen käynnistymistä koulutuksessa leimaa keskiasteen uudistus, sitä seurannut ammattikorkeakoulujen perustaminen sekä ammattikasvatuksen ja myöhemmin myös yrittäjyyskasvatuksen yliopisto-opetuksen käynnistyminen. Keskiasteen uudistus koski lukion sekä alemman ja ylemmän ammatillisen koulutuksen rakenteita. Vaikka prosessiin liittyivät työelämän uudistamistarpeet, niin Hongan (2000) mukaan päähuomio oli



rakenteissa, ei sisällöissä. Syntysanat uudistukselle lausuttiin jo 1960-luvulla, mutta varsinainen toteutus ajoittui sitä seuraaville vuosikymmenille. Vuonna 1978 prosessi legitimoitiin lailla keskiasteen koulutuksen kehittämistä ja toteutukseen lähdettiin 1980-luvulla. Koulutusammatti-käsitteellä laajennettiin ja integroitiin oppisisältöjä, luotiin kolmiportainen rakenne: kouluaste, alempi ja ylempi opistoaste sekä luotiin joustava polku yliopisto-opintoihin. Uudistus vietiin läpi massiivisena komiteatyöskentelynä, joka valmistuessaan oli Hongan (2000) mukaan jo osin vanhentunut, ja jonka merkitys pystytään arvioimaan vasta myöhemmin. Uudistuksen oppimisnäkemystä luonnehti ajatus yksilöiden samanlaisista oppimisen edellytyksistä.

Murrosnäkemysten pohjalta keskiasteen uudistus edustaa uudistamispyrkimystä, mutta sen toteutustapa ja sisältö noudattavat modernina aikana opittua, ositettua ja hierarkkista toimintatapaa. Toisaalta siitä opittiin seuraavaa suurta rakenteellista muutosta, ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittämistä, varten. Se jätti myös jälkeensä idean joustavista opintopoluista, mikä alkoi kantaa hedelmää pyrittäessä uudistamaan oppimisen ideologiaa kompleksisessa ja muuttuvassa todellisuudessa. Ammattikorkeakoulu-uudistus lähti liikkeelle huomattavasti vauhdikkaammin kuin keskiasteen uudistus. Sen kokeilu käynnistyi 1991 vakinaistuen 1995 ja nielaisten opistoasteen koulutuksen. (Rauhala 2000). Samanaikaisesti käynnistyi ammattikasvatuksen yliopisto-opetus ja oppiaineen muotoutuminen sai alkunsa (Ruohotie 2000). Muotoutuessaan se on hakenut oman, aikuiskasvatuksesta eriytyvän profiilinsa.

Aikuiskasvatuksen kenttään taas on integroitunut työelämän tutkimus, joka heijastaa oppimisympäristön rajojen laajentumista, mutta ennen kaikkea työelämän toimijoiden ja yksiköiden tarpeista lähtevää tutkimusorientaatiota (esim. Järvinen ym. 2000; Järvinen ja Poikela 2001). Se haastaa sekä käsitteelliseen uudelleen määrittämiseen että tutkimuksen tavoitteiden ja kompleksisten rakenteiden ja prosessien avaamiseen toiminnan, tiedon ja oppimisen

näkökulmasta (Poikela ym. 2005). Sen tarpeet ja tavoitteet integroituvat yrittäjyyskasvatuksen tutkimukseen ja palvelevat samoja tavoitteita työelämän käytänteiden uudistamisessa.

### *Yrittäjyyspedagogiikka – tietämisestä toimintaan*

Argumentaatioltaan murrosnäkemykseen perustuva päättelyketju on vielä altis ja avoin kritiikille. Toisaalta kritiikki on myös erittäin tervetullutta rikastamaan yrittäjyyskasvatuksesta käytävää keskustelua. Vaikka sosiaalishistorian tutkimustavoitteet päällisin puolin täytyvätkin, päätelmiin voidaan kohdistaa myös sosiaalishistorian nykytradition keskeinen kritiikki. Haapalan (1989) mukaan sosiaalishistorian tutkimusta leimaa pyrkimys suurten selitysten purkamiseen, mutta ei uusien rakentamiseen. Jotta käsillä oleva artikkeli ei tyystin pysähtyisi tähän loukkuun, seuraavassa pohditaan vielä ammattikasvatuksen ja yrittäjyyskasvatuksen integroituvaa luonnetta ja sen asettamia odotuksia tulevaisuudelle professionaalistumisen valossa. Tarkastelu asemoi myös yrittäjyyskasvatuksen ammattikasvatuksen kenttään ja kentässä.

Murrosnäkemys osoitti, kuinka modernin murroksessa organisoidun ammatillisen koulutuksen ja professioiden polut lähtivät eriytymään toisistaan. Niin yrittäjyyden kuten kasvatustieteenkin tiedeperusta alkoi muotoutua omilla tieteenaloillaan. Modernina aikana tieteen ja ammatillisen koulutuksen polut kehittyivät eriytyneinä. Tietämisen merkityksen korostaminen jätti taitamisen ja toiminnan tutkimuksen taustalleen. Yrittäjyys marginalisoitui taloustieteiden kenttään.

Postmodernin murroksessa ammattikasvatuksen kontekstiin on syntynyt paineita laajentaa ja painottaa pienyritysympäristöä suurten yritysten ja julkishallinnon organisaatioiden rinnalla. Yrittäjyyden laaja näkemys ja sen kolme erilaista muotoa (omaehtoinen, ulkoinen ja organisaation yrittäjyys) integroivat yrittäjyyskasvatuksen ammattikasvatuksen ja työelämän tutkimuksen kenttään kuitenkin huomattavasti monimuotoisemmin. Kaikissa kolmessa yrittäjyyden muodossa on perustana inhimillinen toiminta. Yksi-

lötasolla yrittäjää kuvataan vapaana, kokonaisvaltaisena ja ainutlaatuisena toimijana. Hän havaitsee mahdollisuuksia ja yhdistää resursseja uudella tavalla, soveltaa uutta tietoa sekä ottaa vastuun omasta elämästään, elannostaan ja siihen liittyvistä riskeistä. Tässä prosessissa hän luo jotakin uutta, joka koetaan tarpeelliseksi tai haluttavaksi, joko yrittäjän, hänen lähipiirinsä, yrityksen tai yhteiskunnan taholta.

Olennaista on, että yrittäjä etsii ja löytää mahdollisuutensa ympäröivästä todellisuudesta, joka ei ole rajautunut eikä eriytynyt. Tietämisen sijaan yrittäjyyden ytimessä on *toiminta* ja uuden toiminnan aikaan saaminen. Kasvatustieteen näkökulmasta tutkimuksen ytimessä on yrittäjämäisen yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan dynamiikka ja niiden vuorovaikutteisuus, mikä korostuu myös työelämän tutkimuksessa. Niihin liittyvää oppimista voi kutsua *yrittäjyyspedagogiikaksi*. Kyseessä on elinikäinen prosessi, jossa kulloinenkin konteksti määrittää, miten eri yrittäjyyden muodot ja niiden yhdistelmät kytkeytyvät oppimisen prosessiin.

Koulutusjärjestelmässä yrittäjyyden muodot saavat erilaisia painoarvoja riippuen yksilön iästä, elinvaiheesta ja toimintaympäristöstä. Olennaista on, että tietäminen kontekstista, toimintatavasta tai pedagogiikasta ei ilman toimintaa täytä yrittäjyyskasvatuksen kriteeristöä. Euroopan unionin ja Suomen asettamien tavoitteiden kannalta tulevaisuuden odotukset kohdentuvatkin yrittäjämäisen toiminnan aikaansaamiseen. Eurooppalaisen tradition uudet sisällölliset painopisteet ja metodologiset avaukset tukevat tämän prosessin etenemistä. Siinä keskustelussa suomalaisilla voi olla entistä varteenotettavampi asema.

Yrittäjyyden laaja näkemys sitoutuu näihin haasteisiin ja tavoitteisiin, mutta myös ehkä korostetummin painottaa toiminnallisuutta, joka on ammatillisen koulutuksen ytimessä ja toisaalta myös on modernina aikana ollut omiaan erottamaan ammatillisen koulutuksen professionaalistumisprosessista. Yrittäjyys kirkastaa myös ammattikasvatuksen proaktiivista luonnetta työelämän, organisaatioiden ja yksilöiden valmiuksien kehittämisessä. Uusin

työelämälähtöinen tutkimus tukee tätä kehityssuuntaa. Ammatillisen koulutuksen ja professionaalistumisprosessien integroituminen puolestaan laajentaa ammattikasvatuksen käsitteistöä ja soveltamisaluetta. Suomen kielessä ammattikasvatuksella on viitattu termiin ”vocation”, joka on suppeampi kuin termi ”occupation” ammatti ja toisaalta sulkee ulkopuolelleen ”occupation” käsitteeseen sisältyvän professio-käsitteen. Postmoderin murroksessa nämä molemmat integroituvat ammattikasvatuksen kenttään ja laajentavat käsitteistöä ja tutkimusaluetta.

Ruohotien mukaan ammattikasvatuksen tutkimuksessa on painottunut psykologinen ja sosiologinen näkökulma. Yrittäjyyden näkökulmasta painopiste kohdentuu toiminnallisen ja uudistavan pedagogiikan dynamiikkaan. Professionaalistumisen näkökulma taas kohdentaa odotuksia ammattikasvatuksen käsitteellistämiseen ja toisaalta koulutusrakenteen uudistuvaan, vuorovaikutteiseen dynamiikkaan. Myös yrittäjyyskasvatuksen eurooppalaisen tradition uudelleen herääminen on nostanut nämä samat odotukset tulevaisuuden tutkimukselle. Sen kolme keskeistä tulevaisuuden tutkimuksen painopistettä ovat myös yrittäjyyskasvatuksen käsitteellistäminen ja rooli koulutusjärjestelmässä, oppimisen toimintatoutuneen yksilöllisen ja kollektiivisen dynamiikan tutkiminen ja viimein sellaiset metodologiset uudisteet, jotka mahdollistavat niiden tutkimisen. Tässä suhteessa uusin työelämän tutkimus integroituu tavoitteiltaan yrittäjyyskasvatukseen. Yrittäjyys taas integroituu ammattikasvatuksen kenttään kaikista näistä lähtökohdista. Se on ammatillisten toimijoiden ja toiminnan konteksti, se osallistuu ammattikasvatuksen käsitteellistämiseen, nivoutuu toiminnallisen pedagogiikan tutkimukseen ja integroituu uudistuviin koulutusrakenteisiin.

## Lähteet

- Barreto, H. 1989. *The Entrepreneur in Microeconomic Theory. Disappearance and Explanation.* London-New York: Routledge.
- Bell, D. 1974. *The Coming of Post-Industrial Society.* London: Heineman.
- Dillard, D. 1967. *Economic Development of the North Atlantic Community: Historical Introduction to Modern Economics.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Etzioni, A. 1968. *Nykyajan organisaatiot.* Foorum Kirjasto. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- European Commission 2002. *Final Report of the expert group "best procedure" project on education and training for entrepreneurship.* November 2002.
- Fayolle, A. 2000. *Setting up a favourable environmental framework to promote and develop entrepreneurship education.* ICSB World Conference 2000. Brisbane, Australia.
- Fayolle A., Kyrö, P. & Uljin, J. (eds.) 2005. *Entrepreneurship Research in Europe: Perspectives and Outcomes,* Cheltenham: Edward Elgar.
- Freidson, E. 1986. *Professional Powers: The Study of Institutionalization of Formal Knowledge.* Chicago: University of Chicago Press.
- Gibb, A. 1993. *The Enterprise Culture and Education. Understanding Enterprise Education and its links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational goals.* *International Small Business Journal* 11, 3, 11–24.
- Giddens, A. 1995. *Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) Nykyajan jäljillä.* Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Haapala, P. 1989. *Sosiaalishistoria. Johdatus tutkimukseen.* Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. Käsikirjoja 12.
- Heikkinen, A. 2000. *Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Suomalaisen Ammattikasvatuksen historia.* Saarijärvi: OKKA-säätiö, 10–27.

- Heikkinen, A. & Kuusisto L. 2000. Kädentaidoista asiantuntijakoulutukseen. *Suomalaisen Ammattikasvatuksen historia*. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 104–113.
- Henrekson M. & Jakobsson U. 2001. Where Schumpeter was nearly right – the Swedish model and Capitalism, Socialism and Democracy. *Journal of Evolutionary economics* 11:331–358. Springer-Verlag.
- Hjerppe, R. 1989. *The Finnish Economy 1860–1985. Growth and Structural Change*. Bank of Finland. Helsinki: Government Printing Centre.
- Honka, J. 2000. Keskiasteen koulunuudistuskoulutusta koko ikäluokalle – Ideologinen ja rakenteellinen muutos ammatillisessa koulutuksessa. *Suomalaisen Ammattikasvatuksen historia*. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 71–91.
- Joutsen-Onnela, M. 2003. Turvallisuutta ja sopusointua vai jännitystä ja valtaa. Tutkimus sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden yrittäjyys- ja muista arvoista. Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunta, väitöskirja. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 25.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa – vaikuttavan oppimisen organisoiminen. (Work and education in change) Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 125–140.
- Järvinen, A. and Poikela, E. 2001. Modeling Reflective and Contextual Learning at Work. *The Journal of Workplace Learning* 13, 7/8, 282–289.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. *Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet*. Jyväskylä: Gaudeamus Gummerus.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin. *Professioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksissa. *Jyväskylä Studies in Computer Science and Economics and Statistics* 38. University of Jyväskylä.

- Kyrö, P. 2002. The Transitional Development of Entrepreneurship in Finland. In Braun G. & Diensberg Chr. (hg) Entrepreneurship im Ostseeraum. Unternehmertum als Motor von Wachstum und Integration. Germany: Sigma 2002.
- Kyrö, P. 2004. Yrittäjyyskasvatus ammattikasvatuksen kentässä – murroksien kautta integroitumiseen Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2004
- Larson, M., S. 1979. The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley, California: University of California Press.
- Leskinen, P-L. 1999. Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä – opiskelijoiden yrittäjyyskäsitykset ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Liiketaloustiede 27. Johtaminen ja organisaatiot. Akateeminen väitöskirja. Vaasan yliopisto.
- Mendies, T. V. & Gasse, Y. 1999. Entrepreneurship and the Canadian Universities. Canada: Report of a National Study of Entrepreneurship Education.
- Nevanperä, E. 2003. Yrittäjyys Suupohjan opiskelijanuorten ajattelussa. How the young residents in Suupohja region see entrepreneurship. Jyväskylä Studies In Business and Economics No. 24, University of Jyväskylä.
- Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 25.
- Parsons, T. 1954. Esseys in Sociological Theory. Revised edition. Glencoe, Ill.:The Free Press.
- Pihkala J. 1998. Yrittäjyyskasvatus koulussa – näkökulmana Suomen ja Englannin koulujärjestelmien yrittäjyys-hankkeet sekä suomalaisten opiskelijoiden yrittäjäorientaatio. Jyväskylän yliopisto.
- Piore, M. J. & Sabel, C. F. 1984. The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity. USA: Basic Books.
- Poikela, E., Järvinen, A., Heikkilä, K. and Tikkamäki, K. 2005: Contextual Knowledge and Learning Processes at Work. In: R.Gerber et al. (eds.) Improving Workplace Learning. Nova Scientific Publishers. 26 pages. In print.

- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia: Opettajuus ja professionalismi. Tutkimusraportti A44. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, P. 2000. Opistoasteista ammattikorkeakouluun. Suomalaisen Ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 178–183.
- Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylä: Studies in Education, Psychology and Social Research No. 213.
- Ristimäki, K. 2004. Yrittäjäksi identifioituminen. Fenomenologishermeneuttinen tutkimus nuorten yrittäjyyteen liittyvän identiteetin kehityksestä. Acta Wasaensia No 130 Liiketaloustiede 51 Johtaminen ja Organisaatiot Universitas Wasaensis
- Ruohotie, P. 1996. Professional Growth and Development. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, A. Hart, Kluwer (eds.) International Handbook of Educational Leadership and Administration. Netherlands: Part. I. Academic publishers.
- Ruohotie, P. 2000. Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. Suomalaisen Ammattikasvatuksen historia Saarijärvi: OKKA-säätiö, 282–287.
- Römer-Paakkanen, T. 1999. Yrittäjyyttä ja yrittävyyttä korkeakouluihin. Teoksessa P. Kyrö, K. Nurmi & Tikkanen (toim.) Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa. Helsinki: Yliopistopaino, 132–147.
- Schumpeter, J. 1996. Capitalism, Socialism and democracy. Introduction by Richard Swedberg. First published in 1943. London: Routledge.
- Scott M. G., Rosa P. & Klandt H. 1998. Educating Entrepreneurs for Wealth Creation. In Scott M.G., Rosa P. & Klandt H. (eds.) 1998: Educating Entrepreneurs for Wealth Creation. USA: Ashgate, 11–15
- Soininen, L. 2000. Yrittäjyyskasvatuksen juurilla – yrittäjyyskasvatuksen kriittinen analyysi ammatillisen peruskoulutuksen näkökulmasta. Suomen tilastollinen vuosikirja 2003. Helsinki: Tilastokeskus.
- Turner, B. S. (ed.) 1990. Theories of Modernity and Postmodernity. Theory, Culture and Society, London: SAGE Publications.



- Varis, T, Utsumi, T. & Klemm, W. (eds.) 2003. Global Peace through the Global University System. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Vesper K.H. & Gartner W. B. 1999. University Entrepreneurship Programmes 1999. Lloyed Greif Center for Entrepreneurial Studies. University of Southern California.
- Wilson, K. 2004. Entrepreneurship Education in European Universities. Results of the joint pilot study. European Foundation for Entrepreneurship Research (EFER): <http://www.efer.nl>.



### III

Työn ja oppimisen suhde  
– kieli, kehitys ja vuorovaikutus



David Boud

## Work and learning: some challenges for practice

The impetus for this chapter is the realisation that changes in the relationship between work and learning force us to look afresh at something we take for granted; that is, our own practice as educators. Unfortunately, it is hard to find a new vantage point on our own practice as commonplace activities simply confirm what we think we already know. The perspective I use here is that of work; the everyday life of workplaces and how we make sense of learning there. I take the view that if we look at educational practice from the standpoint of the contemporary workplace we gain a new perspective on this practice.

The educational agendas of learner-centred approaches, of capability or competency frameworks and increased accountability for public institutions have been the dominant concerns of the past decade or more. These have influenced practice to a great extent and will continue to do so. While there is still much more to be played out in these areas, they are, conceptually at least, mostly agendas of the past. In the twenty-first century I suggest that we are seeing not only the culmination of success of formalising education but also the beginnings of awareness of its limits. This is point-

ing to the need to search for new practices that are responsive to new challenges.

What we are facing is a radically new agenda emerging from an old direction. It is the challenge to learning of work. Not just the new forms of work that it is currently fashionable to celebrate—the new knowledge worker, the information economy and so on—but the old ones also. I hope to demonstrate that these are disturbing our educational view of the world and challenging us to create new forms of practice.

The basic argument of the paper is as follows. Relationships between learning and work are not as we typically assume them to be. In particular, not as they are seen from the perspective of educational institutions and the arrays of qualifications on offer to individual learners. The conventional separation of learning and work is breaking down. Our practice as educators is grounded at a very deep level in a set of assumptions about the separateness of learning and work. Our practice has been dependent on this separation. Our educational institutions are separated physically and conceptually from the points of application of learning and we need to find ways of bridging this gap. We conventionally see learning in work and learning at work through the perceptual lens of educators. This highlights some features and leaves others hidden. Processes of learning at work are ignored. Formally documented learning is privileged over that which “merely” influences the quality of our work. New learning practices in workplaces (and sometimes what always has been going on there) are challenging us, individually and institutionally. We need to look at practice in a thoroughgoing way to see what are the implications for our practice.

This paper first examines the relationships between learning and work over time to show how they have changed, and are changing now. This provides a broad background to what follows. Second, the paper considers two recent examples of my own involvement in learning and work to see what they tell us about our concerns. One considers a radical, but accredited program that attempts to build new kinds of involvement between universities and

work organisations. The other is quite the opposite. It focuses on a study of everyday learning in workplaces, seen afresh. Thirdly, the paper looks at the implications of these studies for what is being termed “the new learning practitioner” (Chappell 2001) and for the new kinds of practice that are needed.

The central theme is that by directing our gaze at the practices of work, and by not trying to force them into a conventional educational view of the world, we can allow this challenge to disturb and renew our own practices. Of course, the “we” of this is problematic. Much of what occurs in educational institutions will remain untouched. But what we do at the interface between educational institutions and workplaces will change substantially and there will be even more changes in practices in work involving new kinds of practitioner.

### The dominance of an educational perspective

The world of education has progressively colonised the worlds of work, life and the community. One of the current manifestations of this is through the discourse of lifelong learning. The idea of “learning” as a conscious, systematic act has been taken and applied everywhere. The notion of experiential learning, for example, has moved from the voluntary learning group into the formalism of recognition of prior learning and mandatory staff development strategies in workplaces. This has been an important and powerful trend that has provided many opportunities for individuals and groups to make sense of what they do and to operate more effectively. However, in the process we have not been aware of the implications of rendering all activities part of learning. The view has been taken that what we are doing is an unambiguously “good” thing which only has positive consequences. Learning must be taken everywhere; we must bring the enlightenment of learning to all the dark places of organisations. The processes of formalising

the informal through, for example, the recognition of prior learning, or of turning companies into learning companies or expecting all knowledge and skill acquisition to be accredited are examples of the colonisation of learning throughout all institutions in society.

Learning is seen as a solution to many problems. Of course, it may be. However, this apparent arrogance of the educator blinds us to the limitations of an educational perspective. While we may see the act of rendering everything as learning as a positive, others see it as a process of infantilising, of positioning themselves as inadequate, as a person lacking in what is necessary to be competent at what they do. The discourse of learning, as they perceive it, sends them back to the world of the classroom. For some this has oppressive and negative connotations, for others it is a world of stability and simplicity, of right and wrong. It may not be the liberating context that we ourselves may have experienced or that we are trying to promote.

If we look anew at the world of work we find that it is no longer what it once was, or rather was once thought to be. It is not solely an activity we engage in to earn income to enable us to fulfil ourselves outside work. Indeed, much work is not paid work. Work creates identity. We spend a very large part of our waking lives engaged in it. It is a key part of social activity. It is something we spend far longer thinking about than the normal working day. It permeates us and we identify with it. This has always perhaps been true for those who work in the professions, but now this pervades all forms of work from the professions through “emotional labour” to all the jobs that are no longer closely supervised.

As discussed later, there is an alternative world of learning occurring in workplaces and the community. This world does not use the word learning, and when it does it does not do so in the same ways as educators use it. It has always been there and it represents by far the largest part of the totality of “learning” that we experience. It is all the knowledge and skill acquisition that we engage it to do our jobs. This is not an argument against the idea of



learning, but one which cautions that the formalisation of all learning into forms which are accredited or require the intervention of educators is a trend which cannot continue for ever.

## Separation and integration of work and learning

Before the spread of schools and vocational training organisations, learning and work were inseparable. See Table 1. It simply wasn't meaningful to distinguish the two. Living, working and learning were all of one piece. People learned directly from others who had knowledge. As Lave and Wenger (1991) has it, "legitimate peripheral participation" was all there was.

**Table 1.** Links between work and learning

Era 1	Pre-modern	Inseparable
Era 2	Modern	Largely separate
Era 3	Post-modern	Integrated and separate

As guilds and schools developed, there was progressive differentiation between work and learning until the late modern era in which there are no occupations without extensive periods of non-vocational education and few that do not involve pre-vocational learning before employment. A general education is the sine qua non; it is unquestionable even today.

In late modernity we see now a fragmentation of arrangements. While general education is a foundation for everything, learning and work after post-compulsory education takes many different forms. It is not just focused on the individual, but on building organisations, teams and work processes (eg. Järvinen & Poikela 2001). There are many examples of separation, as in much training for the professions, but also increasing examples of integrating models from new kinds of apprenticeships to work-based

learning, organisational development and so on. Ellström (2001) has identified a number of factors that foster or inhibit and integration of learning and work.

These changes can be identified over different stages of the changing relationship between work and learning. See Table 2.

**Table 2.** Changing relationships between work and learningStage

1.	Work is learningStage
2.	Learning for its own sakeStage
3.	Learning occurs for workStage
4.	Work and learning interact on many levels

There were major transitions from learning occurring through work before the rise of the school in the middle ages to the tradition of classical education in which application of learning in work was regarded as not a concern. Learning then needed no practical justification; it was an intrinsic good. Some vocational preparation occurred in the early universities but inevitably, the vast majority of the population was excluded by virtue of religion, gender or breeding. This changed over the modern period to the position we have now with increasing rhetoric of governments that justifies education in terms of vocational relevance.

Setting aside the rhetoric, there are now multiple interactions. Increasingly full-time students in upper high school and in post-secondary education have paid work; most entry-level positions involve simultaneous study. Advancement is through work-related learning whether accredited or not and in the lean, de-layered organisations of today all work groups need to learn all the time to get the job done. There are also times in which there is no paid work and the absence of work itself creates challenges for learning both when work is desired and when it is not.

Nevertheless, we are seeing a strengthening period of reconciliation between work and learning. However, it is not yet clear what forms this reconciliation will take, and in particular what the place will be for learning practitioners within it. What is clear though is that it is extremely unlikely that there will be a singular educational role and we will see a divergence of practice among different kinds of learning practitioner.

Taking the latter stages of these developments, we can see recent trends. Firstly, a move to locate what was previously undertaken within educational institutions in workplaces. The most obvious example of this at present is the major shift towards workplace assessment of competencies, by staff of the employer organisation away from teachers. In Australia, at least, workplace assessment by trained employees is becoming the norm for VET qualifications. Assessment of competence is made by those fully immersed in the culture of the workplace.

Secondly, often quite separate from the formal assessment frameworks of occupational competency that drive vocational qualifications, are the great variety of internal learning activities that are undertaken under various guises, both individual and collective. Learning in work has been increasingly systematised. Notions of corporate competencies, performance management plans that include specific learning goals, the use of in-house programs and organisational development have all foregrounded learning. Some enterprises have gone so far as to aspire to the status of learning organisations based upon the rationale that the new competitive advantage is the ability to learn and respond more quickly than other organisations. While such an emphasis on learning has not touched all parts of the workforce and many workers continue to be employed in firms with unreformed work practices, nevertheless there has been a shift in the direction of acknowledging the importance of learning throughout the economy.

There is a small amount of interaction between the two worlds, but not much as might be expected from the vast magnitude of each. Organisations often avoid using educational institu-

tions to assist them in their own learning in work and there has been an explosion of consultancy organisations, both small and large, that service this need.

## Case studies

Moving from the larger frame we can focus on two specific sites of interest. The first is the phenomenon of work-based learning partnerships. These have grown in the UK and Australia to become a part of higher education that most directly challenges what we mean by a university education. They involve study for formal qualifications that occurs alongside work in workplaces by existing employees. They are not part-time study in which people leave work to study in their own time and pursue their own interests, or conventional qualifications conducted within organisations, like the in-house MBA favoured by some multi-nationals, but a new form of educational practice altogether.

The second involves everyday learning in what might be called “normal” workplaces (Boud and Middleton 2003). Of course, nothing can be regarded as a normal workplace, but these workplaces were selected not on the basis of the especially interesting learning that was occurring, but because there were no particular innovations or interventions related to learning at work.

The second case also provides a useful contrast with the first as our research shows as it is often untypical organisations that take up the challenges of work-based learning partnerships, at least in the current early stages of development of them.

### *1. Work-based learning partnerships*

Work-based learning partnerships have emerged over the past ten years as new forms of relationships between organisations and universities (Boud and Solomon 2001; Järvinen & Poikela 2003). They are designed to meet the learning needs of organisations and

employees not through study of a university designed curriculum, but through negotiated learning activities that aim to meet the needs of each of the parties.

In these, existing employees are enrolled as university students but remain based in their own workplace. They study not the pre-determined curriculum devised by the university, but construct a program of their own in which their work is the curriculum. Students involved in work-based learning partnerships may take some units from the standard offering, but they pursue learning plans that they devise and which are supported by their employer and enacted at work.

Learning is typically transdisciplinary and focuses on equipping learners to contribute to the future development of the organisation, not acquisition of knowledge and skills required for their present position. It is not a new form of training, but an education located in work. Programs start with the identification of current competencies, what a learner wants to pursue and the development of a learning plan to get them there. At all stages support is provided from the employing organisation as well as the university.

### Issues arising

Work-based learning partnerships are not an alternative to other forms of higher education; they fill a significant gap in the existing repertoire. They are such a challenge to existing practice that we are just starting to understand how they can be conducted well.

Some of the issues that have arisen and are relevant to the current theme are as follows. How can the tension of being both a worker and a learner be managed without the conventional forms of separation of identity? How can universities judge knowledge as legitimate when they are not involved in its codification (a key feature of transdisciplinary knowledge)? And, is it possible to cope with the different timescale pressures from the workplace (short-term work) and the educational institution (long-term learning)?

These raise questions for educational practice, such as the changing relationship between adviser and learner when the “teacher” is necessarily not a subject-matter expert, and the difficulty of finding an appropriate and legitimate role for the educator in such conditions.

The reaction of some colleagues is to despair and say that can’t get involved in something as problematic as this. Others suggest that there is no alternative but to engage with such challenges if universities are not to be rendered irrelevant to the world of work in which they exist.

## *2. Uncovering learning at work*

The second case is not one in which educators are confronted with dealing with a new situation, but one in which they are absent. In a study at the University of Technology, Sydney, we have been studying four very different workgroups within one large organisation to look at everyday learning (Boud and Middleton 2003). The project is titled “uncovering learning at work”. It seeks to examine learning in a range of intact work groups when there is no formal learning intervention being introduced from outside the group. The focus is on everyday learning. That is, learning not prompted by educational initiatives, staff development opportunities or any other explicitly learning process. We have found that learning is inextricably intertwined with work.

We entered the project with the expectation that uncovering learning in workplaces, making it visible and rendering it accessible to organisational intervention was a desirable educational outcome. This was not a view which we held alone, but one shared in public policy initiatives in many Western societies as well as our own. *Making Learning Visible* was one of the catchcries in many places (cf. the European Union, Bjørnåvold 2000) and is often seen as desirable by researchers (eg. Järvinen 1998). Our experience in these workgroups made us question whether such visibility fitted well with the cultural practices of work.

## Issues arising

What we identified from these studies is that in these workgroups learning is intrinsic to work. It takes place all the time, in the tea room, in conversations when traveling home, whether it is sanctioned as part of work or not. Working knowledge (Symes and McIntyre 2000) and the knowledge resources of organisations (Järvinen 1999) are highly valued. “Spaces” for learning are informally created and re-created. Lunch rooms, places for tea-making provide a separate space, driving home together after work. However, it is seldom named or acknowledged as learning. A comment typical of what we found is “learning is what happens on courses or in the classroom, not what we do here”. There was no resistance to us labeling things as learning, but we gained the impression that to do so was regarded as a bit of an affectation of researchers.

We started our first set of interviews with group members asking about things that would point to the learning happening in the groups, but we avoided using the “learning” word (Boud and Solomon 2003). This elicited a rich and extensive array of learning activities in all the groups. Learning to cope with changes in technology, with work processes, with restructuring, with new products and so on. However, when we introduced the “learning” word, the range of examples dramatically decreased. Examples were given of staff development meetings or training courses, but little else. Lots of learning was occurring, but was not recognised as such.

However, while learning was not actually rejected, identity as a learner was! The metaphor mentioned independently in two of the groups was that of the “L” plate driver. The workers did not want to be seen as a learner in the workplace. This was not compatible with an identity as a competent worker. We were not dealing with groups in which there were significant numbers of new staff, so we don’t know if this label would have been more acceptable to novices.

## What does this tell us about learning and work?

If we take these two examples together, what do they reveal? Firstly, although educators are supposed to be the experts on learning, most learning at work is unavailable. Not only is it not readily accessible, more disturbingly, our discourse renders much of it invisible. It is not separated from normal processes. It is not documented as such. The language used is highly contextualised.

Secondly, not only is it not available to us, it is often not organisationally legitimised either. We were told the story of a staff development day which was reported as a waste of time – this was referring to the formal organisationally sanctioned agenda – but simultaneously was regarded as an extremely valuable means of networking with colleagues in other parts of the organisation. This networking was intensely job-related, just not part of the current strategic plan.

We learned that we should be more modest when thinking about formal educational interventions. Part of our original project plan was to follow a round of analysis of work groups with some formal interventions to enhance learning. We soon discovered that most of the kinds of intervention educational practitioners make in such circumstances would have done more to disrupt and undermine knowledge development and informal learning networks than foster them.

Finally, we discovered that much learning is driven by work place performativity expectations. That is, what is needed to “get the job done” and cope with the problems that arise in doing it. Learning linked to that had far greater legitimacy and was given higher priority than anything else. This was a finding that also applied to us as a research team (Solomon et al 2001).

In reflecting on this recent experience, I have started to question some of the things I have taken-for-granted over many years. These include the role of educators, as teacher, adult educator, facilitator or whatever term is used. I have also begun to question the dominant discourse which renders all learning visible, whether



in the form of recognition of prior learning or competency demonstration. We are seeing the emergence of a new range of roles within organisations that we might collectively identify as learning practitioners. These include not only those who might have a formally designated role with regard to fostering the learning of others but all those who create or write agendas that directly influences learning and how it is perceived. New forms of practice are not only being enacted by the new learning practitioners, but the old learning practitioners like ourselves need to look for new forms of practice which take account of the perspective's of workplaces.

### *The new learning practitioner*

Practitioners who have little or no formal background in teaching and training are now using “learning” in organisations. While all members of an organisation might be learners, it is those designated as learning practitioners who legitimise and give voice to what is defined as learning.

Learning practitioners have diverse identities and are found in a variety of locations. They typically include a variety of senior managers and those involved in any organisational change process (eg. quality management, process redesign, systems implementation etc.), but almost any manager or team leader now has a role in fostering learning. However, some roles are combined only with difficulty with that of learning practitioner. A particularly troubling one is that of supervisor (or line-manager) and learning facilitator. This is difficult because there are suggestions that one of the last people a worker is likely to reveal their real learning needs to is their boss (Hughes 2004). They need to portray themselves as competent workers, not as incompetent learners.

Given the varieties of learning practitioner, there is no single set of practices that apply across all types. At one level of analysis, all workers are responsible for promoting learning by their peers and by themselves. Informally, this is often well accepted. However, resistance can occur when attempts are made to formalise this.

Workers readily accept responsibility for helping others learn. They have always done this. However, they may not want to be formally given such a responsibility, as this would be seen as taking on an additional burden for which they would be accountable. At another level of analysis all managers, especially those involved with change are key practitioners in promoting (and inhibiting) learning. Again, they may resist formal responsibility, but they are often expected to take it.

Finally, there are those whose position gives them explicit responsibility for “learning”. These people may only rarely see themselves as trainers or facilitators as they may see such functions as much lower-level functions. They are promoting learning nonetheless. This group has not been researched and we are hoping to study them next.

### *Some elements of practice*

If we look specifically at those that have a more directly educational role in the intersection of learning and work we can identify some features. These are people who may be based within or outside the workplace and who may or may not have a link with an educational institution. Some may have relatively low level roles in organisations; for example, those trained as workplace assessors. Others may be senior managers leading significant changes. Their experience and organisational location are not necessarily conducive to promoting learning.

For the sake of the present discussion it useful to focus on two categories of practice: that which is identified explicitly as promoting learning, and that which may strongly influence learning, but is framed in terms of other kinds of organisational practice. Focusing on that sub-set that manifestly focuses on individual worker-learners, as well as having an organisational role we can start to see some features of new practice.

In 2002 I undertook an exercise with various work-based learning practitioners in universities with the aim of identifying

what it was that they required to be effective, both conceptually and practically. The group had direct experience of working with students in major work-based learning partnerships. My interest was to determine how different were the features of this kind of work relative to say, supervising college-based students in placements or research-degree students.

While a few features are shared between work-based learning advising and student supervision, what is striking is the different emphasis of the list. There are some categories where there is overlap, for example, with regard to learning consultancy and negotiating independent studies, and enquiry and research supervision, but most are distinct. It is this discontinuity which creates tensions for educational practice.

If we focus on those who have a specifically educational role with regard to learning and work, what might be the new elements of practice? The list below is drawn from a series of workshops with work-based learning advisers in Australia and the UK. It both draws on their emerging practice and attempts to draw it together under key themes.

Some constituents of the conceptual knowledge and skill base of work-based learning practitioners are as follows:

➤ *Learning consultancy*

Educational consulting and supervision skills, including negotiating learning, fostering forms of support for worker-learners and demystification of academic discourses.

➤ *Work and context*

Refers to not only understanding the culture and politics of workplaces, but being able to locate learning in the environments which actually are faced by worker-learners.

➤ *Transdisciplinarity*

Being able to operate in knowledge environments in which disciplinary and professional knowledge is not dominant. This includes helping learners with the identification of appropriate communities of practice and drawing knowledge from experience.

➤ *Enquiry*

The cluster of methods and methodologies that can be used for learning projects in work.

➤ *Reflexivity and reviewing*

Refers not only to educator's reflexivity in learning but in helping others identify what constitutes good practice and find ways of judging their achievements and in documenting learning outcomes.

It is interesting to note what was absent as much as what was present in what practitioners regarded as important. There was little emphasis on teaching or training, particular subject-matter knowledge and being an assessor, though for some the latter may be a separate role. There was a very strong emphasis on knowledge brokerage, on assisting others to plan and monitor and generally on promoting learning how to learn.

## Conclusion

Our practice has been disturbed by the new (and old) challenges of work, we cannot pretend otherwise. New practitioners have emerged, but many do not identify with educational agendas and values. This has the potential to fragment or renew the profession of education and training. Looking back from the future we may see the end of the twentieth century as a time when the march of formalisation of education and training had reached a peak. The practices of educators had been extended into many new domains and we were anticipating a new world of lifelong learning characterised by systematic, interlocking, accredited programs which were quality assured, delivered in conjunction with new technologies and linking to local support networks. My view is that while there is still momentum behind this march, we may need to be looking in different directions.

We need to ask questions now such as, how is it that people actually learn in real settings? And, how can learning be promoted everywhere? The answers may not be the ones expected. It may not involve more recognition of prior learning, more courses or more web-based programs. It will probably be a more reflexive development in which the major learning intervention involves noticing what we are doing, what gets in the way of doing it better and how we do it in congenial ways with those we interact with.

This has been called informal learning, but that term undervalues the most important learning of all. The new challenge to practice is to find ways of acknowledging how we and others learn in our many locations and build on that without the act of formalising learning destroying what we are trying to foster.

### *Acknowledgement*

This paper was based on a keynote address presented to the International Conference on Experiential-Community-Workbased: Researching Learning outside the Academy, Glasgow Caledonian University, Scotland, 27-29 June 2003.

## References

- Bjørnåvold, J. 2000. *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Boud, D. & Middleton, H. 2003. Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15, 5: 194–202.
- Boud, D. & Solomon, N. 2003. “I don’t think I am a learner”: acts of naming learners at work. *Journal of Workplace Learning*, 15, 7–8: 326–331.
- Boud, D. & Solomon, N. (eds.) 2001 *Work-Based Learning: A New Higher Education?* Buckingham: SRHE and the Open University Press.
- Chappell, C. 2001. Issues of teacher identity in a restructuring VET system, Australian & New Zealand. *Journal of Vocational Education Research*, 9, 1: 21–41.
- Ellström, P-E. 2001. Integrating learning and work: problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 4: 42–435.
- Järvinen, A. 1998. Consultative and learning approaches in a context of organisational process innovations. In J. Holford & P. Jarvis & C. Griffin (eds.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page. 291–302.
- Järvinen, A. 1999. Facilitating and modelling the educator’s continuing professional development processes. In R.F. Poell & G.E. Chivers (eds.) *Continuing Professional Development in Europe: Theoretical views, fields of application and national policies*. Sheffield: University of Sheffield, Division of Adult Continuing Education. 105–116.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 13, 7/8: 282–289.

- Järvinen, A. & Poikela, E. 2003. Managing Learning at Work. Proceedings of the 3rd International Conference of Researching Work and Learning. Work and Learning in Different Contexts. Proceedings Book IV: Theme 6 Learning Processes and Work Processes. University of Tampere, Finland: Juvenes Print Oy. 93–102.
- Hughes, C. 2004. The supervisor's influence on workplace learning. *Studies in Continuing Education*, 26, 2: 275–287.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Solomon, N., Boud, D., Leontios, M. and Staron, M. 2001. Researchers are learners too: collaboration in research on workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 13, 7: 274–281.
- Symes, C. & McIntyre, J. (eds.) 2000. *Working Knowledge: The New Vocationalism and Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Pekka Ruohotie

## Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus

Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Ihannetapauksessa yksilön ammatillinen kasvu jatkuu koko työiän ajan. Douglas Hall ja Philip Mirvis (1996) käyttävät termiä monimuotoinen ura (protean career) kuvaamaan jatkuvalla oppimiselle rakentuvaa ammatissa kehittymistä. Monimuotoinen ura on nähtävä vastakohtana traditionaaliselle vertikaaliselle urakehitysmallille. Uusi uranäkemykset korostaa horisontaalista kasvu, jolle ominaista on osaamisen jatkuva laajeneminen tai monipuolistuminen ja työhön liittyvä kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa. Suuri osa tästä kasvusta on työtilanteisiin sidoksissa olevaa oppimista ja perustuu yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen.

Urakehitystä on tutkittu viime vuosina paljon myös Suomessa. Esimerkkinä mainittakoon professori Annikki Järvisen monivuotinen, opettajan urakehitykseen liittyvä tutkimushanke. Hän on laatinut opettajan ammatillista kehitystä jäsentävän dynaamisen prosessimallin, jossa soveltuvin osin integroituvat Hubermanin (1992) elämänkaarajattelu, Leithwoodin (1990) esittämät opettajan kehityksdimensiot sekä näitä täydentävät tutkimustulokset (ks.



Järvinen 1999). Järvisen omat ja hänen tutkijaryhmänsä tutkimukset koskevat uran alkuvaiheen (ns. induktiovaiheen) dialektisia dimensioita sekä reflektiivisyyden kehittymistä uran aikana. Tässä artikkelissa pyrin valottamaan ammatillista kasvua ja urakehitystä vuorovaikutukseen perustuvana oppimisprosessina.

## Urakehitys muuttuvassa työelämässä

Laajimmassa ja perinteisessä mielessä ura on sarja työkokemuksia, joita yksilölle ajan mittaan kertyy. Perinteisesti ura on rajattu organisaatioon, tarkasti määriteltyihin tehtäviin ja asemiin työelämässä, ja perinteisissä urakehitysmalleissa on lähdetty olettamuksesta, että kun yksilön ikä, virka tai toimi, persoonallisuuden piirteet, arvot ja oppimisen tyylit ovat tiedossa, voimme ennustaa varsin tarkasti uraan liittyvät ongelmakohdat ja määritellä kehittämisalueet (Super 1990). Nykyään ikä ja asema organisaatiossa eivät enää riitä ennustajiksi. Sen sijaan työuran kannalta ratkaisevaa saattaa olla se, kuinka hyvin yksilö itse tunnistaa omat persoonallisuuden piirteensä, arvonsa, oppimiseen liittyvät asenteensa ja käytänteensä sekä taitonsa toimia yhteisöissä ja kuinka hän pystyy tätä tietoa hyödyntämään muuttuvissa työympäristöissä ja tehtävissä sekä koostumukseltaan vaihtelevissa työryhmissä.

Työuraa eivät enää määrittele ikä ja toisiaan seuraavat tehtävät saman organisaation tai työnantajan palveluksessa. Isoja yrityksiä hajautetaan, ja sitä kautta syntyy lähes huomaamatta joustavia uria. Nykyinen talouselämä tekee joustavan (monimuotoisen) uran edullisemmaksi sekä työntekijälle että työnantajalle. On kuitenkin syytä huomata, että liukuminen rajattomiin organisaatioihin kulkee selkeästi joustavien urien edellä: työsuhdeihanteet eivät muutu samaa tahtia.

Luonnollisesti yksilöt tulkitsevat muuttuvien organisaatioiden ja vapaiden urien todellisuuden kukin omalla tavallaan. Jos yksilön urakehityksen alkulähteitä ovat itsenäisyyden kasvu ja jän-

nitys, hän menestyy nopeiden muutosten maailmassa. Jos sen sijaan yksilön uraodotuksiin liittyvät turvallisuus ja tasapaino, nopeasti ja jatkuvasti muutuva todellisuus saattaa vaikuttaa haitallisesti hänen yleiseen hyvinvointiinsa (Kram 1996).

Nykyajan kaoottisessa ympäristössä sekä organisaatio itse että sen työntekijät ovat samassa asemassa, muuttumassa ja valmistautumassa muutokseen. Muutos vaatii monenlaisia reaktiotapoja: muutokseen voi sopeutua, sitä voi ohjata, muutosta voi olla sekä aikaansaamassa että ennakoimassa. Olipa yksilön tai organisaation reaktio mikä tahansa, muutos tuo aina jotakin uutta. Ja kun elämään tulee uutta, on kyse oppimisesta.

Yhteistä uusille organisaatioille on se, että ne sitoutuvat palkkaamaan ydinhenkilöstön vain niin pitkäksi aikaa, kun ne katsovat sitä tarvitsevänsä. Handy (1995, 126) toteaa: ”Tosiaankin yhä harvemmat organisaatiot lupaavat nykyään pitää huolta urastasi. Sen sijaan ne lupaavat tilaisuuksia ja apua omien kykyjesi kehittämiseen, jotta voit tarttua joihinkin tarjoutuvista tilaisuuksista. Enää ei ole tunnetta, että joku jossakin ajattelee sinun tulevaisuuttasi, tarkkailee kehittymistäsi, suunnittelee seuraavia askeleitasi. Mahdollisesti aiemminkin oli kyse illuusiosta; nyt vain kovin harvat enää edes teeskentelevät. On kyse ’yksilön aloitteellisuudesta ja korporaatiivisesta tuesta’, kuten amerikkalaiset asiaa kuvaavat.” Kannattaa myös huomata, että kaikki ihmiset – ja erityisesti älyn käyttöön ja tiedon luomiseen erikoistuneet ammattilaiset – eivät itsekään ole välttämättä halukkaita sitoutumaan eliniäkseen yhteen organisaatioon ja sen suomiin kehittymisen mahdollisuuksiin.

Turbulenssilla ratsastava organisaatio, on se sitten apilanlehti, federaatio, kolmen i:n varaan rakentunut tai jokin muu ”rajaton” organisoitumisen muoto, karsii kaikkea äärimmilleen ja keskittyy tiedon ja osaamisen tuottamiseen (esim. Ruohotie 2002, 257-261). Tällaisessa organisaatiossa työkokemus sinällään ei tee uraa. Organisaatio ei etsi kokemusta vaan tiedon luojia. Tiedon määrittelyn mukaan informaatio tosin muuttuu tiedoksi henkilökohtaisen kokemuksen kautta.

Ura onkin määriteltävä uudelleen nimenomaan suhteessa yksilön ja organisaation tiedon luomisen prosesseihin. Erityisesti on huomattava työkokemusten kautta tapahtuva tiedon kertyminen ja kumuloituminen. Ollakseen hyödyllistä organisaatiolle tiedon ja oppimisen tulee olla organisaation kannalta relevanttia. Lisäksi on tärkeää, että yksilön hallussa oleva tieto on integroitavissa, syntetisoitavissa ja kierrätettävissä ja että se johtaa uusiin kokemuksiin, jotka taas johtavat uuteen tietoon ja niin edelleen.

Ura ymmärretään taitoihin, asiantuntijuuteen ja vuorovaikutusverkkoihin liittyvän tiedon varastoksi tai kertymäksi, jonka yksilö omaksuu kehittyvistä työkokemuksista (Bird 1994). Samaan viittaa myös seuraava uramääritelmä: *Ura on osaamisen kasvua, mikä ilmenee taitojen ja asiantuntemuksen lisääntymisenä ja vuorovaikutusverkoston kehittymisenä* (Ruohotie 1999, 23). Ura ei rajoitu yritykseen, teollisuudenalaan tai mihinkään muuhunkaan. Uran määrittäjiksi tulevat tiedon luomisen prosessit ja yksilön osallistuminen niihin sekä niistä omaksutut taidot, asiantuntemus ja vuorovaikutusverkostot.

Tiedon luomiseen keskittyvät organisaatiot suosivat ja muokkaavat joustavia uria. Toisaalta yksilöllisten uramuutosten taustalla ei välttämättä ole raha tai korkea status vaan yksilön halu ja kyky oppia uusia asioita ja soveltaa tietoja sekä mahdollisuus kokeilla uutta nykyisessä työpaikassa.

Uratasanne ei välttämättä johdu siitä, että yksilö olisi leipäännytynyt johonkin tiettyyn työhön vaan siitä, että organisaatio ei enää tarjoa kasvumahdollisuuksia. Jäykkärakenteiset ja tiedon luomista rajoittavat organisaatiot saattavat huomaamatta rohkaista ihmisiä siirtymään muihin organisaatioihin – tai valitsemaan joustavan uran. Yhden organisaation sisällä ei välttämättä voi edes kehittää sellaista uraa, joka mahdollistaisi turbulenssilla ratsastamisen. Organisaation sisäiset järjestelyt ovat myös saattaneet kuristaa oman väen resurssija liiaksi.

Voimakkaasti saavutusorientoituneille organisaatioille on tyyppillistä toimia nopeasti ja oppia konkreettisista tilanteista ja aktiivisesta kokeilusta. Vaihtoehtoina olisi havainnointi, reflektio, teo-

rioiden testaaminen ja intuitio sekä hiljaisen tiedon hyödyntäminen, mutta niille ei jää aikaa. Näiden organisaatioiden jäsenet oppivat käytännön rutiineissa. Organisaation kulttuuria voi silloin leimata Harrisonin ja Dawesin (1994, 197) kuvaama ”paikoillanne-valmiit-hep-menteliteetti”. Se sysää ihmisiä jatkuvaan, kiihkeään toimintaan. Kiire ja paine ruokkivat itseään, ja ihmiset tuntevat olevansa kyvyttömiä varaamaan aikaa pohdiskelulle (reflektiolle) ja ymmärrykselle. Hiertävänä voi olla myös tunne siitä, että ihmiset eivät hoida oikeita ongelmia ja että he eivät ajattele kyllin laajasti ja syvällisesti.

Joustavien uraratkaisujen suosiminen on etu uusille organisaatioille, jotka on saneerattu mahdollisimman tehokkaiksi. Kyseiset uraratkaisut lisäävät organisaation joustavuutta. Toisaalta organisaatiot hyötyvät joustavista uraratkaisuista myös siksi, että ihmisillä on käyttövoimana suurempi oppimisen halu ja luovuus kuin sidotun uran ihmisillä (Bird 1994). Kun organisaation tavoitteena on tiedon luominen ja hiljaisen tiedon hyödyntäminen, tämä etu on ilmeinen.

## Reaaliaikainen reflektio

Vuorovaikutussuhteisiin perustuva oppiminen (relationship-based learning) on tärkeä rengas organisaatioiden transformaatiossa. Organisaatiota, tehtäviä ja rakenteita voidaan muokata miten paljon tahansa, mutta jos samalla unohdetaan ihminen ja ihmisen muuttuminen, niin koko uusi rakenne on tuhoon tuomittu. Siksi organisaation kehittämistä ja yksilöiden kehittämistä on syytä käsitellä kahtena eri tehtävänä. Parhaita keinoja toimintaoppimiseen (action learning) on tietoisesti suunnitella oppimisprosessit organisaation transformaation rinnalle. (Kram & Hall 1996.)

Tyypillisiä uusien organisaatioiden piirteitä ovat tehokkuus ja reaktionopeus. Reagoimalla nopeasti ne itse asiassa samalla luovat uusia nopeuden ja tehokkuuden vaatimuksia. Siksi uusi kaoottinen ympäristö vaatii (ja auttaa) jatkuvaa, reaaliaikaista, selviytymiseen

tähtäävää oppimista. Tämä pätee sekä organisaatioihin että yksilöihin. Jos organisaatiota ryhdytään kehittämään laatimalla perinteistä organisaation kehittämiskaavaa noudattavia ohjelmia, voi käydä niin, että oppimisen tarpeet ovatkin jo siirtyneet muualle. Parhaassa asemassa ovat ne ihmiset ja organisaatiot, jotka pystyvät välittömästi kokemuksesta reaaliaikaisesti suodattamaan oppimisen arvoiset elementit. Tällainen välittömän oppimisen keino on reflektio.

Reflektion avulla määrittelimme, mitä kokemuksessa itse asiassa tapahtuu, mitä se tarkoittaa ja mitä asialle kenties tulee tehdä, kuinka siihen tulee reagoida. Reflektio on mentaalinen toiminto, jota voisi kuvata tiedon muokkaamiseksi ja jäsentämiseksi kokemuksistamme. Prosessoimme voidaksemme antaa kokemuksillemme merkityksiä ja tehdä niistä toimintaan johtavia päätöksiä. Reflektio kohdistuu sekä omaan että toisten tekemisiin ja tarpeisiin. Nopeasti uudistuvissa tilanteissa yhä tärkeämmäksi on tullut toisten ihmisten ja heidän tarpeittensa huomioon ottaminen.

Kent Seibert (1996) määrittelee reflektion aktiiviseksi mentaaliseksi prosessiksi, tietoiseksi kokemuksen tarkasteluksi, joka vaatii ajattelun tarkoituksellista siirtämistä kriittisen pohdinnan tasolle (level of conscious awareness). Kyse ei siis ole pelkästä oppimiskokemuksen mieltämisestä tekojen tasolla, vaan yhtä suuresta tarpeesta arvioida toimintaa kriittisesti. Näin reflektiosta tulee luonnollinen mukautumisprosessi turbulenttisissa oppimisolosuhteissa.

Menestystä ei enää saavuteta hallitsemalla rutiineja, joita voidaan ohjata ja hallita ajattelematta sen jälkeen, kun ne kerran on saatu hallintaan. Sen sijaan menestys tulee uuden hallinnasta (esimerkiksi uusien sovellusten löytäminen kehittyville tekniikoille), mikä puolestaan vaatii jatkuvaa harkintaan perustuvaa oppimista. Nopeasti muuttuvissa oloissa reflektion oikea ajankohta ei ole erillään oppimistapahtuman tai -kokemuksen jälkeen, vaan reflektion on tapahduttava samaan aikaan kokemuksen kanssa. Silloin se voi myös vaikuttaa kokemukseen ja ohjata sitä.

Perinteinen tehtäväsuuntautunut rationaalinen reflektio tarkoittaa kapea-alaista tehtävien, velvollisuuksien ja vastuiden reflektointia. Reaaliaikainen reflektio on laajempi käsite. Sen piiriin kuuluvat niin ihmisten väliset suhteet, työtä ja sen tekemistä estävien ja edistävien asioiden havainnointi ja omat tuntemukset kuin myös tekniset tehtävät. Lisäksi on syytä huomata, että emootioilla on oma osuutensa oppimiskokemuksen reflektoinnissa. Reaaliaikaista reflektiota harrastavat ovat kokonaisuutena mukana merkityksenannon tapahtumassa.

Reaaliaikaisen reflektion perustana on myös organisaation tajuaminen kokonaisuutena, tapahtumien kontekstien tuntemus. Reflektion kohteena voi olla yhtä hyvin reagoiminen muutokseen ja tiimin jäsenenä toimiminen kuin oman itsen hallinta. Kaiken lisäksi reflektio ylittää normaalit organisaatorajat. Seibertin (1996) tutkimat johtajat paljastavat, että merkittävä osa reaaliaikaista reflektiota tapahtuu työmatkoilla tai vapaa-aikana käytyjen keskustelujen aikana ja niiden herättämänä.

Jatkuvan muutoksen maailmassa taito kysyä oikeita asioita voi olla vielä arvokkaampi kuin taito vastata annettuihin kysymyksiin. Ytimeltään reaaliaikainen reflektio onkin tarkoitushakuista pohdiskelua. Se syntyy suoraan oppijassa itsessään ja sitä voidaan testata esimerkiksi seuraavilla kysymyksillä. Mitä tämä kaikki tarkoittaa? Miltä asiat minusta tuntuvat? Miten tunnistaisin avainasiat ja oppimisen mahdollisuudet? Mikä on tuotteliain tapa ajatella tätä? Entä mitkä asiat edistävät reflektointia?

Reaaliaikaiseen reflektioon liittyy vielä yksi, nopeasti muuttuville organisaatioille tärkeä piirre: keskinäinen riippuvuus. Pelkkä oman itsen reflektointi ei riitä, vaikka onkin totta, että ymmärtääkseen itseään ihmisellä on oltava selkeä käsitys omasta itsestään. Reflektiota verrataankin usein peiliin katsomiseen ja oman itsen näkemiseen ja ymmärtämiseen sitä kautta. Tarkat havainnot itsestä ovat myös metaoppimisen perusta. Metaoppiminen puolestaan on edellytys menestymiselle jatkuvassa muutoksessa.

Omasta kuvasta tai heijastumasta on vaikea oppia ja siitä voi helposti tulla pelkkää narsistista itsensä tarkkailua, ellei pysty ver-

taamaan havaintojaan johonkin ulkoiseen standardiin. Seibert (1996) huomauttaa, että uuden menestymisen ytimessä onkin paradoksi: uusien urien maailmassa turvallisuus syntyy siitä, että yksilö on huolestuneempi toisten ihmisten tarpeista kuin omistaan. Uusiksi oman arvioinnin standardeiksi tulevat siis toisten ihmisten tarpeet, ei oman minäkäsityksen hyväksyttävyyden itselle. Tämä vaatii sitoutumista ja suuntautumista muihin, mikä ei useimmille ihmisille ole kovinkaan luonnollinen reaktio.

Pelkkä katsominen peiliin ei siis riitä, vaan on välttämätöntä katsoa tavallaan peilin läpi, ikään kuin katsoisimme ikkunasta ulkopuolella olevaa maailmaa ja siellä olevia ilmiöitä ja asioita. Tällaisesta ajattelu- ja toimintatavasta seuraa itsereflektion lisäksi myös muihin ulottuva reaaliaikainen reflektio. Sen tavoitteena on saada selkeä kuva toisten tarpeista voidaksemme miettiä, kuinka pystymme noihin tarpeisiin vastaamaan. Tämän mukaan itsereflektio johdattaa itsetuntemukseen, kun taas toisiin kohdistuva reflektio johtaa palveluun. Merkityksellinen palvelu taas perustuu keskinäiseen riippuvuuteen.

Jos reaaliaikainen reflektio on määritelty menestymisen edellytykseksi, on syytä katsoa, kuinka sitä voi organisaatioissa edistää. Kent Seibert (1996) antaa käytännön suosituksia:

- > Reflektion ytimessä ovat kysymykset. Suosi tarkoitushakuista kyselemistä. Mitään ei kannata pitää itsestäänselvytenä eikä myöskään hyväksyä ensimmäiseksi mieleen tulevaa selitystä vastaukseksi.
- > Selvitä itsellesi, milloin reflektio on luontevaa ja milloin ajattelusi on tuottavimmillaan. Liitä tietoinen reflektio ajattelu-toimintoihisi.
- > Liitä reflektio käytänteeksi tavallisiin työtehtäviisi, esimerkiksi raporttien kirjoittamiseen ja erilaisiin toimintakatsauksiin.
- > Huomaa tavallisen arkipäivän sisältämiä reflektioinnin mahdollisuuksia.
- > Tunnista, keitä voit käyttää heijastavina pintoina eli reflektoreina. Kun selkeytät ajatuksia toiselle, joudut ensin selkeyttämään niitä itsellesi.

- Muista, ettei kokemus sinänsä opeta, vaan vasta kokemuksen reflektio tekee sen.
- Opettele puhumaan reflektiosta niin, että organisaatiosi tajuaa, mistä on kyse. Tarkista käyttämäsi sanasto. Sanat ”aktiivinen”, ”dynaaminen”, ”tehtäväsuuntautunut toiminnan tarkastelu”, ”ajattelu” tai ”prosesointi” saattavat olla parempia sanoja kuin ”reflektointi”.
- Rohkaise johtajia ja esimiehiä edistämään reaaliaikaista reflektointia. Kaikki johtohenkilöt olisi koulutettava reflektio-käsitteen hallintaan ja heidän toimiaan olisi arvioitava sen mukaan, kuinka he edistävät reflektiota alaistensa parissa.
- Rakenna reflektiomahdollisuuksia tavallisten työtehtävien joukkoon. Tee reflektiosta normaali työrutiini, esimerkiksi osa strategista suunnittelua, ongelmanratkaisua, kokouksia ja asiakaskeskusteluja.

## Kehittävä vuorovaikutus

Joustavista urista puhuttaessa korostuu yksilön oma vastuu tiedonluomisen prosesseistaan, oman uransa kehittämisestä. Jos ajatellaan, että tiedonluomisen toiminnot syntyvät yhteisten tavoitteiden toteuttamisesta ja niiden vuoksi tehtävän yhteistyön tuloksina, ura ei enää olekaan yksinäisen vastuun ja yksin puurtamisen asia, vaan tulosta erilaisten verkostojen ja ihmissuhteiden toiminnasta ja niissä tapahtuvista muutoksista ja oppimisesta. Vuorovaikutukseen perustuva urakehitys (relational approach to career) valottaa tapoja, joilla yksilöt oppivat ja kasvavat työkokemuksissaan. He ovat yhteydessä toisiinsa ja ottavat kokonaisvaltaisesti huomioon kunkin yksilön kulloisenkin elämäntilanteen.

Uudet organisaatiot vaativat kehittymistä vuorovaikutussuhteissa ja kanssakäymisessä. Kathy Kramin (1996) sanoin ”vuorovaikutukseen perustuva urakäsitys olettaa, että yksilöt jokaisessa uravaiheessaan voivat oppia ja vaikuttaa toistensa oppimiseen ja että kaiken kattava tavoite on keskinäinen riippuvuus (vastakohta-



na itsenäisyydelle), joka tukee sekä tehtävän suorittamista että omaa oppimista”.

Jotta vuorovaikutukseen perustuva ura kehittyisi, yksilö tarvitsee työssään ensinnäkin ihmissuhteita, joille on tyypillistä keskinäinen riippuvuus, molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus. Toiseksi vuorovaikutteisen uran kehittyminen vaatii yksilöltä valmiutta pitää ihmissuhteita oman oppimisensa ja kehittymisensä lähteinä. Kolmanneksi vuorovaikutteinen ura edellyttää yksilöltä ihmissuhdetaitoja, joita ovat esimerkiksi taito tunkea empatiaa, itsereflektion taito, kyky altistaa itsensä eli oman haavoittuvuuden hyväksyminen ja hallinta, itseilmaisuus, aktiivinen kuuntelu ja taito hyötyä palautteesta. Ne ovat erityisesti yksilön oman oppimisen edellytyksiä. Neljäs huomioitava asia on, että myös työajan ulkopuolinen elämä vaikuttaa vuorovaikutukseen perustuvaan uraan. Yksityiselämässäänkin yksilö tarvitsee mahdollisuuksia muodostaa ja hyödyntää monenlaisia kehitymisalliansseja. (Kram 1996.)

Yksilön kasvua ei tapahdu kaikenlaisissa suhteissa. Joyce Fletcher (1996) valottaa kehittävää vuorovaikutusta kolmen piirteen avulla:

- >Vuorovaikutukselle on ominaista keskinäinen riippuvuus ja sitoutuminen, ei yksilön autonomian tukeminen. Voimakkaasti yksilöllisyyttä korostava ajattelumme ja aiemmat uranäkemykset ja kokemukset ovat vastakkaisia tälle tavoitteenasettelulle. Kun keskinäisen riippuvuuden ja kiinnittyneisyyden synty ja kasvu asetetaan työelämän suhteissa etusijalle, on syytä selkeästi tunnustaa, että tuon tavoitteen saavuttamiseen liittyvät olennaisina elementteinä yksilön haavoittuvuus ja riittämättömyyden tunteet. Keskinäinen riippuvuus – joka on suomen kielessä huono sana kuvaamaan tätä keskinäistä vaikuttamista – ei myöskään ole lopullinen tila, vaan muuntuva ja kehittyvä prosessi. Kasvua edistävät vuorovaikutussuhteet sisältävät myös vastuun ottamisen toisten kasvusta ja oivalluksen siitä, että oman kasvun mahdollisuudet syntyvät nimenomaan tästä yhteisyydestä.

- Toinen kasvua edistävien suhteiden edellytys on molemmin puolisuus eli se, että molemmat osapuolet todella hyötyvät yhdessä toimimisesta. Molemminpuolisuutta on, että oppijan ja ohjaajan roolit vaihtelevat suhteessa. Kummankin itsearvostus kasvaa siitä, kun huomaa vaikuttavansa toisen edistymiseen ja toisaalta havaitsee itse oppivansa asettumaan oppijan asemaan, kuuntelemaan ja havainnoimaan siinä.
- Kolmas kasvua edistävien vuorovaikutussuhteiden piirre on vastavuoroisuus. Vastavuoroisuus syntyy siitä, että kummallakin todella on taitoja, joita tässä kehittymisen mallissa voi käyttää ja että kumpikin on halukas joustavasti ylittämään rajoja, joita esimerkiksi asema ja rooli organisaatiossa omalle minälle asettavat; molemmat pystyvät omaksumaan ja haluaavat tarvittaessa joustavasti omaksua asiantuntijan roolin ja taas vaihtamaan sen oppijan rooliin siten, että kumpikin hyötyy vuorovaikutuksesta.

On syytä huomata, että vaikka vuorovaikutukseen perustuvien urien pohjustamiseen ja rakentamiseen liittyy oman itsensä altistaminen, avoimuus ja tarvittaessa tuen pyytäminen, vuorovaikutussuhteisiin perustuvassa kasvussa ei ole kyse osapuolten välisestä emotionaalisesta riippuvuudesta. Sen sijaan siinä on kyse taidosta edistää omia ja toisten saavutuksia sekä työnteon tehokkuudesta. Keskinäinen kanssakäyminen luo edellytykset yksilön kasvulle, kehittymiselle ja ammatilliselle pätevoitymiselle.

Fletcher (1996) luettelee neljä käytännön asiaa, jotka rakentavat vuorovaikutukseen perustuvia uria ja edistävät niiden kehittymistä:

- Ensinnäkin on huomionarvoista, että niin muodollisia teitä kuin sivukanaviakin pitkin kulkeva informaatio on tiimin ja sen jäsenten käytössä.
- Toinen vuorovaikutuksessa kasvamista rakentava käytännön seikka on, että tiedon ja opetuksen jakaminen on kaikin tavoin vastaanottajan tarpeisiin keskittyvää, arvostaa hänen älyään, huomioi vastaanottajan kulloisenkin mielentilan.

Ohjaus esitetään vastaanottajan kielellä ja hänelle sopivin esimerkein selvennettynä. Näin viestinnän perusideaksi tulee valistamisen sijasta mahdollistaminen: kulloinkin vastaanottajan asemassa oleva pystyy todella hyödyntämään saamaansa informaatiota ja tietoa.

- > Kolmas vuorovaikutussuhteisiin perustuvaa kasvua edistävä käytänne syntyy siitä, että yksilö tosiaan käyttää suhteiden hyödyntämisen taitojaan edistämään molempien tai kaikkien etua; pyytämällä esimerkiksi apua niin, että toinen huomaa hyötyvänsä auttamisesta ja samalla havaitsee myös omien intressiensä toteutuvan.
- > Neljäntenä vuorovaikutussuhteiden edistämisen käytänteenä Fletcher mainitsee tiimihengen ja yhteistyöilmapiirin luomisen. Käytännössä tämä tarkoittaa toisten olemisen ja työpanoksen tunnistamista ja arvostamista, hyvän etsimistä myös muiden ideoista, mahdollisesti työaikojen sovittelua, tehtävien tai niiden osien vaihtamista ja kaiken tämän tapahtumista vastavuoroisuuden oletukseen tukeutuen ja yhteisen tavoitteen saavuttamista edistäen.

On siis kyse käytännön toimenpiteistä. Siitä huolimatta esimerkiksi naispuolisia suunnitteluinsinöörejä koskeva tutkimus osoitti, mitä tällaisille käytänteille tapahtuu: niitä ei palkita eikä niiden oivalleta edistävän organisaation tavoitteiden toteuttamista. Ne voidaan jopa tulkita väärin ja niiden soveltaminen tuottaa negatiivisia uratuloksia (Fletcher 1996). Sen sijaan, että vuorovaikutukseen perustuvaa kasvua tukevat käytännön teot olisi tulkittu organisaation oppimisen tukemiseksi, niiden toteuttajia pidettiin avuliaina tai kivoina ihmisinä. Toisin sanoen, tekoja ei pystytty näkemään suunnitelmallisina ja hyvinkin tiukasti työyhteisön asettamaan työtehtävään ja sen päämäärään sidottuina valintoina. Taito selittää hankala asia yksinkertaisesti ei tullut rekisteröidyksi erityisenä ja yksittäisenä taitona vaan selittäjän auttavaisena persoonallisuutena. Auttavaisuudella ei työelämässä ole markkina-arvoa; sen sijaan taidolla analysoida ja havainnollistaa asioita siten, että pystyy

huomioimaan vastaanottajan tilanteen ja tarpeet, saattaisi olla kysyntää. – Jotta tilanne kohentuisi, edes työntekijän eli auttavaisen henkilön itsensä olisi osattava antaa merkitys tällaiselle suhteita edistävälle toiminnalleen, nimettävä se erityistaidoksi ja tuotava se myös toisten tietoisuuteen sellaisella kielellä, jonka järjestelmä ymmärtää.

Työyhteisöille asetettujen tavoitteiden ja tehtävien muuttamisen vauhti helposti ylittää nopeuden, jolla niissä työskentelevät ihmiset tunnistavat, hyväksyvät ja käyttävät uusia ajattelun ja toiminnan taitoja. Jotta vuorovaikutukseen perustuvien urien kehittyminen ylipäättään toteutuisi, on työntekijän itsensä syytä määrittellä oma oppimisensa siten, että muilla on siinä sija ja rooli ja että se todella on sidoksissa toisiin. Toiseksi, jotta suhteisiin liittyvät taidot eivät jäisi vaille merkitystä tai tulisi väärinymmärretyiksi, ne on tuotava esille yhteisölle tutulla kielellä. Näin niistä tulee malleja ja tavoitteita myös muille ja ne muuttuvat myös suunnittelun alaisiksi käytänteiksi.

## Defensiivisyys oppimisen esteenä

Defensiivisyys käyttäytymisen ja toiminnan lähtökohtana tarkoittaa, että me yksilöinä pyrimme pysymään uskollisina omille perusteluillemme ja päätelmillemme ja parhaamme mukaan vältämme niiden objektiivista testaamista. Suunnittelemme toimintamme niin, että voimme omalta osaltamme hallita tilanteita. Pyrimme myös maksimoimaan voiton eli vältämme häviötä. Pyrimme suojautumaan hankalilta tunteilta. Haluamme välttää kiusaantumista, uhkaa, haavoittuvuutta tai epäpätevyyden tuntemuksia. Lisäksi pyrimme olemaan rationaalisen järkeviä eli määrittelemme toiminnallemme selkeät tavoitteet ja arvioimme käyttäytymistä sen mukaisesti, kuinka ja missä määrin tavoitteet toteutuvat. Kuitenkin oppiminen on muuttumista, uusille asioille altistumista ja tuntemattoman kokeilemistä. Defensiivisyys toimii tehokkaasti oppimisen esteenä.

Chris Argyris (1993) on tutkinut asiantuntijatasen työntekijöitä ja heidän defensiivisyyttään. Hän huomasi, että niin kauan kuin oppimisen ja muutoksen ponnistelut keskittyvät organisaatiotekijöihin kuten työtehtävien uudelleenmäärittelyyn, kompensatio-ohjelmiin, suorituksen arviointiin ja johtamiskoulutukseen, osallistuminen oli innokasta. Uusien systeemien ja rakenteiden luominen on juuri sitä, mihin erikoistuneet ja hyvin motivoituneet ammattilaiset ovat kouliintuneet ja missä he ovat menestyneet.

Argyriksen tutkimat asiantuntijat kokivat kuitenkin uhaksi sen, että heidän rooliaan tarkasteltiin kriittisesti. Tällaiset tunteet eivät tue oppimista ja muutosta. Tuloksena oli defensiivistä käyttäytymistä ja ongelmien syiden siirtämistä muiden niskoille: epäreilujen johtajien, typerien asiakkaiden ja epäselvien tavoitteiden aiheuttamiksi. Sen sijaan, että kukin olisi pohtinut ja tarkkaillut omaa todellista käyttäytymistään ja sen seurauksia, nämä ammattilaiset kiinnittivät oman ja organisaation huomion täysin muualle pysäyttäen niin oman kuin organisaationsakin oppimisen.

Vuorovaikutukseen perustuva kasvu ja siihen liittyvät toiminnan, ajattelun ja viestinnän strategiat eroavat selkeästi yksilöllisen menestymisen ja tehokkuuden vaatimista strategioista. Psykologista menestymistä (= yksilön kokemus siitä, että saavuttaa itselleen merkittäviä tavoitteita) tutkineet Philip Mirvis ja Douglas Hall (1994) huomauttavatkin, että työelämän todellisuus lähettää ristiriitaisia viestejä: menestyjät syövät, nukkuvat ja hengittävät pelkkää työtään.

Argyris (1993) siteeraa menestyneiden konsulttien urakommentteja: ”Useimmat meistä eivät halua pelkkää menestystä, vaan menestystä mahdollisimman nopeasti.”, ”Työpaine on itseaiheutettua.”, ”Ei riitä, että teen hyvää työtä. Minun on oltava paras.” Tällainen ura syntyy sisäisestä motivaatiosta, jonka taustalla on epärealistisen korkea suoritusihanne. Sen taustalla on myös taipumus tuntee syyllisyyttä ja häpeää epäonnistumisesta, mikäli tavoite ei tulekaan saavutetuksi. ”Täytyy välttää virheitä.”, ”Vihaan virheidен tekemistä. Monet meistä vihaavat epäonnistumista, myönsipä sen tai ei.” Yksinäisen huippusuoriutujan defensiivisyys ei siis synny tyhjästä.

Tutkitut konsultit vertasivat itseään koko ajan parhaisiin ympärillään oleviin konsultteihin ja koettivat alituisesti parantaa suoritustaan. Kuitenkaan he eivät arvostaneet sitä, että heitä vaadittiin kilpailemaan avoimesti keskenään. Heistä se tuntui jotenkin epäinhimilliseltä. Heistä oli mukavampaa olla yksittäisiä myötävaikuttajia – sellaisia, joista käytetään nimitystä tuottava syrjäänvetäytyjä.

Argyriksen tutkimat konsultit vastaavat yleistä käsitystä pätevästä, tuottavasta ja tehokkaasta työntekijästä. Samalla he kuitenkin ovat esimerkkejä huonosta oppijasta, ihmisestä, joka ei sovellu uusiin, muutoksia varten syntyneisiin, reaaliaikaisen oppimisen, verkostojen ja suhteiden varassa menestyviin organisaatioihin.

## Työurasta elämäntyöhön

Monimuotoinen ura ja siihen liittyvä syklinen urakehitys mahdollistaa psykologisen menestymisen kokemukset. Tärkeinä edellytyksinä – metataitoina – pidetään joustavuutta ja sopeutumiskykyä, joiden avulla yksilö hyväksyy uudet työtehtävät, solmii uudet ihmissuhteet, sulauttaa uudet roolit ja vastuut henkilökohtaiseen identiteettiin.

Nykyisin korostetaan paljon elämän hallintaan liittyviä taitoja. Puhutaan integroidusta identiteetistä, jonka kehittymiselle joustava uraratkaisu voi luoda monia mahdollisuuksia tai uhkia (Mirvis & Hall 1994). Integroidun identiteetin kannalta keskeisiä ongelma-alueita ovat seuraavat:

- Työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen. Yritykset ovat tulleet aiempaa joustavammiksi henkilöstöä ja työtä koskevien järjestelyjen osalta; suuremman joustavuuden vaatimus koskee myös työrooleja. Joustavat työajat, mahdollisuus työskennellä kotona, osa-aikatyöt ja perhesyistä johtuvat urakatkokset yleistyvät. Tietotekniikan kehittyminen ja tilapäisten työ-

tehtävien lisääntyminen luovat näille muutoksille otollista maaperää.

- >Ammatti-identiteetin muuttuminen. Joustavaan urakehitykseen liittyy se, että työ, tehtävät ja työnantaja muuttuvat tai vaihtuvat usein. Tämä hankaloittaa työhön samaistumista. Perheet, joissa molemmat puoliset käyvät työssä ja joilla on huollettavia lapsia tai vanhuksia, tasapainottelevat erilaisten rooliodotusten kanssa; ne toivovat myös saavansa tukea selviytyäkseen perheeseen kohdistuvista odotuksista.
- >Uramenestyksen tai henkilökohtaisen epäonnistumisen syndrooma. Yksilön identiteetti koostuu monista alaidentiteeteistä. Ihmiset voivat omistautua täysin työlleen ja laiminlyödä muut elämän alueet: samaistua vain työhön muiden alaidentiteettien kustannuksella. Joustava ura voi lisätä minäkuvan hajanaisuutta. Lisääntyvien haasteiden ja taloudellisen turvattomuuden kombinaatio voi johtaa työnarkomaniaan. Tulvaisuus edellyttää ihmisiltä entistä enemmän elämänhallinnan taitoja. Joustava ura voi olla myös hallittua: joustavat työajat, mahdollisuus pohtia elämänrooliaan ja minäkuvan avartuminen voivat edesauttaa elämän hallintaa.
- >Erilaiset orientaatiot uramenestykseen. Ihmiset antavat erilaisia merkityksiä uramenestykselle, mikä näkyy heidän tavoitteissaan. Toiset pyrkivät etenemään, jotkut etsivät turvallisuutta ja joillekin vapaus ja itsenäisyys ovat tärkeitä tavoitteita. Eteenpäin pyrkivälle tavoitteet muodostuvat haasteiksi ja kannustimiksi. Monien pyrkimyksenä on löytää tasapaino, nivoa henkilökohtaisen ja perhe-elämän tavoitteet uratavoitteisiin. Joustava uramalli antaa mahdollisuuksia muutella uraorientaatiota elämänkaaren eri vaiheissa.
- >Kokemusten vaikutus identiteettiin. Yleisesti myönnetään, että eri elämänalueilla hankitut kokemukset vaikuttavat yksilön minäkuvan muotoutumiseen. Terveen identiteetin kehittämiseen tarvitaan menestymisen kokemuksia. Joustavan uran valinneilla on mahdollisuus hankkia enemmän kokemuksia ja integroida ne minäkuvaansa.

Ihmisen identiteetti on sosiaalinen tuote. Käsitys minästä syntyy vuorovaikutuksesta toistemme kanssa. Erityisen tärkeitä ovat ne merkitykset ja tulkinnat, joita olemme antaneet elämämme tärkeiden aikuisten kanssa tapahtuneelle vuorovaikutukselle. Niitäkin voimme tulkita uudelleen, sillä käsitys omasta itsestä ei ole lopullinen vaan tilannekohtainen, muuntuva ja kehittyvä. Erilaiset tilanteet, niiden vaatimukset ja niissä havaitut mahdollisuudet synnyttävät erilaisia minäkäsityksiä. Esimerkiksi ihmisen työidentiteettiin, joka on yksi osa ihmisen laajemmasta minuuskäsitteestä, vaikuttavat moninaiset vaihtelevat ja kirjavat kokemukset elämän eri alueilta (Voydanoff 1988; Howard 1992).

Yksi pohdinnan aihe olisi, kuinka joustavaa uraa tekevät pysyvät koordinoimaan ylenpalttiset työidentiteettiä muokkaavat kokemukset ehyeksi kokonaisuudeksi. Mirvis ja Hall (1994) ehdottavat, että uran sijasta puhuisimme kunkin yksilön elämäntyöstä (life's work) ja sitoutumisesta siihen. Käsitteen ”elämäntyö” myötä ihmisen identiteetti syvenisi. Se ei olisi vain kumuloituneita kokemuksia ja urasaavutuksia, vaan myös ”työtä” puolisona, vanhempana, yhteisön jäsenenä ja erityisesti työtä oman identiteetin kehittäjänä eli oman elämän ja sen tehtävien reflektioijana. Joustavat urat antavat tällaiselle mahdollisuudelle elintilaa.

Kaiken kaikkiaan joustava ura vaatii oman minän ja identiteetin peilaamista, kyseenalaistamista, uudelleenjärjestelyä ja totuttujen rajojen ylittämistä. Kaikki tämä saattaa olla yksinäistä työtä, johon paneudutaan työaikojen ulkopuolella. Mutta kun ajattelemme joustavaa uraa vuorovaikutussuhteisiin perustuvana, voimme päätellä, että ura itse synnyttää myös mahdollisuuksia, virikkeitä, suhteita ja verkostoja, joista on yksilölle monenlaista hyötyä.



## Lähteet

- Argyris, C. 1993. Teaching smart people how to learn. In R. Howard & R. D. Haas (eds.) *The Learning Imperative: Managing People for Continuous Innovation*. A Harvard Business Review Book. 177–194.
- Bird, A. 1994. Careers as repositories of knowledge: a new perspective on boundaryless careers. *Journal of Organizational Behavior*.
- DeFilippi, R. J. & Arthur, M. B. 1994. The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307–324.
- Fletcher, J. K. 1996. A Relational approach to the protean worker. In D. T. Hall & Associates *The Career is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hall, D. T. & Mirvis, P. H. 1996. The new protean career: Psychological success and the path with a heart. In D. T. Hall & Associates *The Career is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 15–45.
- Handy, C. 1995. *The Empty Raincoat: Making Sense of the Future*. London: Arrow Business Books.
- Harrison, R. & Dawes, G. 1994. Barriers to learning in the organization. In R. Boot, J. Lawrence & J. Morris (eds.) *Managing the Unknown by Creating New Futures*. London: McGraw-Hill Book Company. 185–205.
- Howard, A. 1992. Work and family crossroads spanning the career. In S. Zedeck (ed.) *Work, Families, and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (eds.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher College Press.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.
- Kram, K. E. 1996. A relational approach to career development. In D. T. Hall & Associates, *The Career is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 132-157.

- Kram, K. E. & Hall, D. T. 1996. Mentoring in the context of diversity and turbulence. In E. E. Kossek & A. A. Lobel (eds.) *Managing Diversity: Human Resource Strategies for Transforming the Workplace*. Cambridge, Mass.: Blackwell Business. 108–136.
- Leithwood, K. 1990. The principal's role in teacher development. In B. Joyce (ed.) *Changing School Culture through Staff Development*. ASCD Yearbook. 71–90.
- Mirvis, P. H. & Hall, D. T. 1994. Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 365–380.
- Ruohotie, P. 1999. Relationship-Based Learning in the Work Environment. In B. Beairsto & P. Ruohotie (eds.) *The Education of Educators: Enabling Professional Growth for Teachers and Administrators*. University of Tampere: Research Centre for Vocational Education.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Seibert, K. W. 1996. Experience is the best teacher, if you can learn from it. Realtime reflection and development. In D. T. Hall & Associates, *The Career is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 246–264.
- Super, D. E. 1990. A life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates, *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Voydanoff, P. 1988. Work and family: A review and expanded conceptualization. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3, 1–22.

Vesa Korhonen

## Transferista transformaatioon – oppimisympäristön merkitys

Oppimista on tutkittu monista erilaisista lähtökohdista ja teoreettisista näkökulmista käsin. Eniten oppimisen tarkastelu on rajautunut formaalin koulutuksen piiriin. Ongelmana kuitenkin on, että työelämän ja yhteiskunnan nopea muutos johtaa koulutuksen jälkeen jäämiseen. Koulutusta ja työelämää ei tulisi pitää toisistaan riippumattomina konteksteina, vaan kuilua olisi kavennettava. Työelämässä tarvittava osaaminen tuo monia kehittämishaasteita koulutuksen oppimisympäristöille. On alettu entistä enemmän kiinnittämään huomiota koulutuksen ja työelämän väliseen vuorovaikutukseen. Järvinen ja Poikela (2004) toteavatkin, että olisi tarpeen tutkia sitä opintojen aikana syntyvää osaamista, mikä kantaa erilaisiin työtehtäviin ja toisaalta sitä prosessia, millä tavalla tarvittava pätevyys syntyy. Huomiota tulisi kohdistaa siihen, kuinka opitun tiedon ja osaamisen laajaa siirtovaikutusta voitaisiin paremmin tukea ja kehittää koulutuksen aikana (esim. Järvinen 1996; Poikela 2003; Tynjälä 2003).

Opitun siirtovaikutuksen eli *transferin* käsitteellä tarkoitetaan opitun tiedon ja osaamisen soveltamista kontekstista toiseen (Bransford & Schwartz 1999; Tennant 1999). Kulttuuriset ja sosiaaliset

tulkinnat tiedosta ja oppimisesta ovat virittäneet oppimisen tutkijoiden kesken keskustelua oppimisen ja tiedon kontekstisidonnaisuudesta ja transferin rajoituksista. Kriittisin kanta on ehkä se, että opitut tiedot tai taidot kantavat huonosti tai ei lainkaan eri kontekstien (esim. koulutuksen ja työn) välillä. Oppiminen abstraktilla tasolla ilman käytännön kosketuspintaa katsotaan tehottomaksi. Vastakohtana edellä kuvatulle tieto ja oppiminen nähdään mieluummin ympäristöstä riippumattomana, oppijan persoonallisuuteen, yleiseen tietoperustaan tai transferin ehtoihin liittyvänä ilmiönä. (ks. Anderson, Reder & Simon 1997.) Viimeksi mainittu tarkoittaa sitä, että opitut tiedot ja taidot ovat siirrettävissä parhaiten samankaltaisten kontekstien välillä. Tärkeä kysymys näiden ääripäiden kohdalla on se, kumpaa pidetään oppimisen perimmäisenä lähtökohtana, yksilöllistä vai sosiaalista oppimista?

Tarvitsemme transferin käsitteen laajentamista, jotta voisimme paremmin tarttua koulutuksen ja työn väliseen vuorovaikutukseen. Uudelleentulkinnassa keskeisiä ovat yksilöllisten ja sosiaalisten näkökulmien yhdistäminen sekä tiedon ja oppimisen suhteen kriittinen tarkastelu. Kyse on myös koulutuksen hyödystä ja vaikuttavuudesta. Onko koulutuksella ylipäättään transfer-vaikutuksia työhön, ja miten koulutuksen ja työn konteksteja voitaisiin paremmin kytkeä toisiinsa? Bransford ja Schwartz (1999) ehdottavatkin sitä, että transferin tarkasteluun tulisi liittää tulevaisuusperspektiivi. Oppimista tulisi tarkastella valmiuksina vastata kohdattaviin haasteisiin erilaisissa tulevilla ja muuttuvissa konteksteissa. Potentiaalisen tietoperustan luominen koulutuksen aikana ja sen muuntuminen asiantuntijan tai yhteisön osaamiseksi on tärkeää tulevaisuusperspektiivin huomioimiseksi (vrt. Poikela 2003). Samoin opittavien tietojen ja taitojen soveltaminen vaihteleviin tilanteisiin sekä valmiudet jatkuvaan uuden oppimiseen eli aktiivisen transferin edellytykset ovat koulutuksen ja työn vuorovaikutussuhteen tarkastelussa olennaisia (Soini 1999). Opiskelijoita ja työntantajia kiinnostaa sellainen osaaminen, jolla on käyttö- ja sovellusarvoa työelämässä.

Tarkastelen artikkelissani aikuiskoulutuksen oppimisympäristön kehittämistä. Pyrin havainnollistamaan asiaa avoimen yliopiston verkko-opiskeluun liittyvän tutkimusesimerkin avulla. Erityisesti keskityn kysymykseen sellaisen potentiaalisen tietoperustan rakentamisesta omaehtoisen, tavoitteellisen työn oheen sijoittuvan opiskeluperiodin aikana, jolla olisi laajoja aktiivista transferia tukevia siirtovaikutuksia tulevia sovellusyhteyksiä silmäläpittäen (vrt. Soini 1999; Poikela 2003). Tarkoitushan on oppia elämää eikä koulutusta varten!

### Koulutuksen ja työn kytkeminen monipuolistamalla oppimisympäristöä

Oppimisympäristöajattelu on perustunut oppimisen ja tiedon osalta kontekstuaalisiin tulkintoihin oppimisesta (Korhonen 2003a ja b). Oppimisen sosiaalisella ja kulttuurisella kontekstilla katsotaan olevan ratkaisevaa merkitystä tietämyksen syntymisessä. Tiedon rakentamisen kontekstit oppimisessa onkin syytä nähdä siten, että tiedostetaan tavallisesti erillisinä pidetyt formaalin koulutuksen ja reaali maailman oppimisen kontekstit ja pyritään ymmärtämään näiden erilaisten kontekstien merkitystä opitun osaamisen yleistämiselle ja soveltamiselle. Ongelmana koulutuksen instituutionaalisisissa konteksteissa onkin ollut se, että tietämys välitetään arki-kokemuksista irrallaan ja oppijat omaksuvat passiivisen roolin koulutuksen kohteena. Aikuisten oppiminen on ikään kuin eriytynyt koulutuksessa oppimiseen ja arkielämän toiminnassa oppimiseen. (Kauppi 1996, 53-55.) Tämä onkin selkeä ongelma tiedon ja osaamisen transferin kannalta.

Transferin huomioiminen oppimisympäristöjen kehittämisessä voisi merkitä muun muassa sellaisten oppimisympäristöjen toteuttamista, joissa mahdollistuvat autenttisiin reaali maailman yhteyksiin liittyvien ongelmien käsittely, todellisuutta selittävien tiedollisten mallien etsiminen, yhdessä tekeminen sekä oppijalähtöiset tutkivat ja kehittävät työskentelytavat (esim. Kauppi 1996;

1998). Kontekstuaalinen oppimiskäsitys korostaakin transferin näkökulmasta teorian ja käytännön välisen kuilun ylittämistä, jotta työelämärelevanttia henkilökohtaista tietämistä ja osaamista voi kehittyä (ks. Poikela 2003). Oppimisympäristöt parhaimmillaan muodostuvat avoimiksi ympäristöiksi, joilla on monipuolisia kontaktipintoja tiedon soveltamisen yhteyksiin. Seuraavassa tarkastelen koulutuksen oppimisympäristön kehittämistä aktiivisen transferin ja potentiaalisen tietoperustan tukemiseksi kahdesta viime aikoina esillä olleesta näkökulmasta.

### *Oppimisympäristö tiedon ja oppimisen välittäjänä*

Transferin liittäminen oppimisen ja tiedon välisen suhteeseen on perustunut siihen, että koulutuksessa pyritään tukemaan teorian ja käytännön kytkemistä toisiinsa. Samalla tuetaan yksilöllistä ammatillista kehittymistä, esimerkiksi ongelmanratkaisuvalmiuksia ja reflektiivisiä oppimaan oppimisen taitoja kehittämällä. Siihen liittyvät myös pyrkimykset kehittää yhteisöllistä asiantuntijuutta ja osaamista. Jaetulla asiantuntijuudella tarkoitetaan prosessia, jossa oppijat jakavat tietoihinsa, suunnitelmiinsa ja tavoitteisiinsa liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen yhdessä enemmän, kuin mitä yksittäinen oppija pystyisi toteuttamaan. Asiantuntijuuden jakamisen arvo on esimerkiksi siinä, että vertaisoppijoiden palaute toimii uusien ajatusten testaamisen välineenä. (Hakkarainen ym. 2003.) Siitä muun muassa tutkiva oppiminen toimii hyvänä opetusmenetelmällisenä esimerkkinä.

Kanadalaiset oppimisen ja asiantuntijuuden tutkijat Carl Bereiter ja Marlene Scardamalia (1989; 1993) ovat ottaneet opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi oppimisprosessin sellaisena kuin se tapahtuu autenttisissa tietoa tuottavissa ja kehittelevissä tietoyhteiskunnan asiantuntijayhteisöissä kuten tiedeyhteisöissä. He ovat pyrkinet tuomaan tätä tiedon tuottamisen kulttuuria koulun ja koulutuksen maailmaan. Oppiminen tulkitaan korkeamman asteen tiedonkäsittelytaitojen kehittymiseksi ja käsitteellisen ymmärryksen syvenemiseksi. Ryhmän ja yhteistyön kognitiiviset resurssit

tarjoavat mahdollisuuksia tutkivaan ja yhteisölliseen tiedon konstruointiin. Opetus ja oppiminen organisoidaan oppimisympäristössä sellaiseksi tiedon rakenteluksi, jossa on luonteenomaista erilaisten perspektiivien vertailu ja yhdistely, argumenttien kriittinen tarkastelu sekä pyrkimykset mm. teorioiden ja ajattelutapojen täsmällisempään kuvaukseen (ks. Korhonen 2003). Tämä tarkoittaa työskentelyä yhteisten ajatusten ja ideoiden kehittämiseksi tavalla, joka ei auta vain yksilön oppimista, vaan edistää koko oppimisyhteisön tiedontason ja ymmärryksen syvenemistä. Myös yksilöllinen kriittinen ajattelu ja sen edistäminen on edelleen tärkeä päämäärä.

Transferin tukemiseksi teoriaa ja käytäntöä voidaan tehostusti kytkeä koulutuksen oppimisympäristössä toisiinsa. Päivi Tynjälä (2003) on nimittänyt integratiiviseksi pedagogiikaksi lähestymistapoja, joilla teoreettista, käytännöllistä ja itsesäätelyvalmiuksiin liittyvää tietoperustaa on koulutuksessa rakennettu ja tuettu. Integratiivinen pedagogiikka tarkoittaa muodollisen ”kirjatiedon” ja ekspertin epämuodollisen tiedon yhdistämistä ongelmanratkaisussa. Tavallista on erilaisten välittävien välineiden (kirjoittamalla reflektointi, keskustelut, tutorointi, mentorointi, valmennus ja ohjaus) käyttö koulutuksessa itsesäätelyyn liittyvien valmiuksien kehittämiseksi. Se voi tuottaa oppijalle uusia ajattelumalleja ja tukea hänen ymmärryksensä kehittymistä. Tämä voi heijastua parempina valmiuksina toimia uusissa tiedon soveltamisen ja tuottamisen yhteyksissä. Bereiterin (1995) mielestä transfer toteutuukin periaatteessa tilanteiden tasolla. Koulutuksen yhteydessä opittu ajattelu- ja toimintatapa voi ohjata oppijaa hakemaan ja luomaan samanlaista ajattelutapaa tuottavia tilanteita myös työssä toimissaan. Toisaalta Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat kirjoittaneet asiantuntijuutta kehittävistä tavoitteellisesta oppimisesta, joka rakentuu laajemmista oppijan henkilökohtaisista päämääristä ymmärtää asioita, ratkaista itseä askarruttavia ongelmia, täyttää aukkoja tietämyksessään sekä selvittää asioiden kokonaiskuvaa. Transfer palautuu oppijan luonteenlaatuun ja persoonallisiin ominaisuuksiin, jotka näkyvät omaa osaamista ja kehittymistä palvelevina orientaatioina oppimisessa. Kriittisenä kohtana on erityisesti se,

että oppijat orientoituvat kovin eri tavoin oppimiseensa eivätkä läheskään kaikki suuntaudu oppimiseensa asiantuntijuutta kehittävästi. Se aiheuttaa koulutuksen oppimisympäristöjen toteuttamiselle ja tarjottavalle tuelle ja ohjaukselle omat haasteensa.

### *Oppimisympäristön autenttisuuden lisääminen*

Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen taustalla ovat muun muassa situationaalisen kognition ja oppimisen lähtökohdat. Situationaalisuuden näkökulmasta korostetaan oppimisen, ajattelun ja merkitysten oppimistilanteisiin sitoutuneisuutta. Oppimisen tilanneyhteys, ympäristö sekä sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttavat olennaisesti oppijan oppimisprosessissa rakentamaan tietoon ja hänen oppimansa yleistämisen mahdollisuuksiin muihin yhteyksiin. (Brown, Collins & Duguid 1989; Lave & Wenger 1991; Lave 1997.) Tämän johdosta usein kyseenalaistetaan kouluoppiminen eli kaikille elämänalueille ja kaikkiiin tilanteisiin yleistettävien tietojen ja taitojen oppiminen. Tieto koulutuksen oppimisympäristössä jää asioiden soveltamisen kannalta usein liian abstraktiksi ja irralliseksi.

Situationaalisen kognition teoria painottaakin sitä, että yksilölle merkityksellinen oppiminen tapahtuu aina jossakin toiminnallisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. Hänen oppimansa tiedot ja taidot ovat sovellettavissa lähinnä vain samanlaisiin tilanteisiin tai ympäristöihin. (Billet 1996; Lave 1997.) Oppimisen tilannesidonaisuuden ja transferin rajoitusten ylittämistä on pohdittu näkökulmista, joissa oppiminen on katsotaan kokemuksen ja ymmärryksen kehittymisen vuoropuheluksi. Oppijan tulisi toimia mahdollisimman autenttisisa tiedon soveltamisen olosuhteissa ja ympäristöissä. (Billet 1996.) Koulutuksen oppimisympäristöä ja toimintatapoja pyritään monipuolistamaan sellaisiksi, että ne muistuttavat reaali maailman luonnollisia toimintatilanteita, joissa opittua on tarkoitus myöhemminkin soveltaa. Toinen lähtökohta on tuoda oppimisympäristöön oppimiskohteita, projekteja ja käytänteitä hyödyntäen työelämäyhteistyötä tai käytännön työssäop-

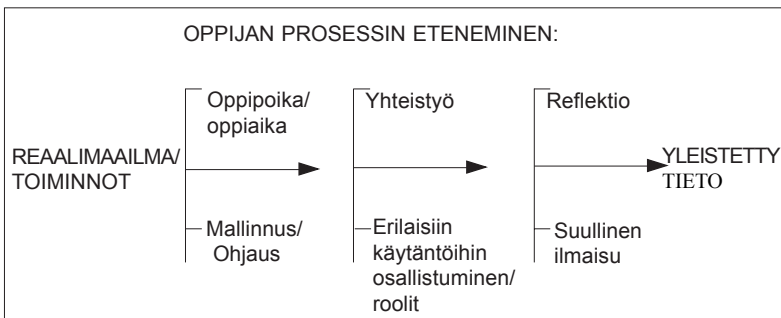


pimisjaksoja. Näin pyritään ylittämään tiedon transferin ja yleis-tettävyyden kuilua, mikä liittyy tiedon tilannesidonnaisuuteen ja liikkumattomuuteen. Tämä on muun muassa Laven (1997) mukaan esitetty perinteisen luokkahuonemaisen opetuksen ongel-maksi.

Koulutuksessa tulisi siirtyä sellaisiin opetuksen ja oppimisen organisoinnin muotoihin, joiden avulla voidaan luoda oppimiselle mahdollisimman autenttinen ja mielekäs ympäristö. Se voi tarkoittaa harjoitusympäristöjen kehittämistä, simuloitujen tilanteiden luomista ja tekemällä oppimisen lisäämistä. Tietämisen, ajattelemisen ja ymmärtämisen katsotaan saavan alkunsa käytännön toiminnan kautta. Laven (1997) mukaan tulisi pyrkiä siihen, että oppijat saavat mahdollisuuden itse kehittyä opeteltavissa asioissa. Tietoa ei tulisi jakaa liian valmiiksi pureskeltuna. Oppijoiden voidaan antaa toimia opiskelutilanteessa tasavertaisina jäseninä asian-tuntijoiden ja edistyneempien kanssa. Samalla he saavat mahdollisuuden kehittää vuorovaikutustaitojaan. Perinteisestä oppisisältöihin pohjaavasta ja opettajajohtoisesta opetussuunnitelma-ajattelusta siirrytään yhä enemmän oppimista tukevaan oppimisympäristöajatteluun. Oppimisen ja toiminnan kohteet nousevat todellisen elämän tilanteista ja haasteista.

Collins, Brown ja Newman (1989) toivat esille niin sanotun *cognitive apprenticeship* (kognitiivinen mallioppiminen) mukaisen ohjausidean käytettäväksi erilaisissa ongelmanratkaisua vaati-vissa tehtävissä ja käytännöllisessä harjoittelussa. Sen perusidea perustuu ekspertti-noviisi vuorovaikutussuhteeseen, jossa edetään ekspertin antaman tuen ja vihjeiden avulla asteittain kohti aktiivista ongelmanratkaisuprosessia tai toimintaa (ns. *scaffolding* idea ohjauksessa). Ydinajatuksena on, että käsitteellinen ajattelu ja kä-sitteillä operointi ovat samankaltaisia prosesseja kuin muutkin työ-välineet ja niiden käyttö. Ne voivat tulla ymmärrettäväksi täysin vain todellisissa tai todellisenkaltaisissa tilanteissa hyödyntämisen kautta. (Brown, Collins & Duguid 1989.) Transferin perusta on autenttisisessa toiminnassa ja harjoittelussa. Kokemus ja osaamisen kehittyminen kulkevat käsi kädessä. Kognitiivinen mallioppimi-

nen (ks. kuvio1) on jäsennettävissä mallintamisen, ohjauksen, tukemisen, suullisen ilmaisun, reflektion sekä oman toiminnan tutkimisen ja havainnoinnin vaiheista käsin (Collins, Brown & Newman 1989, 480-486). Esimerkkinä mallin soveltamisesta ovat muun muassa sellaiset työssäoppimisen projektit, joissa opintoihin on integroitu käytännön harjoittelua alkaen oppijan oman harjoittelun analysoinnista edeten opintojen kuluessa aina laajempia yhteistyöyrityksen työkäytäntöjen kehittämishankkeita kohti (ks. Kauppi 1998).



**Kuvio 1.** Oppijan prosessin eteneminen kognitiivisessa mallioppimisessa (Collins, Brown & Duguid 1989, 40)

Oppimisympäristön autenttisuuden lisäämisen ajatus on tuonut yksittäisten opetustoimenpiteiden sijasta esille laajemmin toimintoja ja yhteistyön muotoja, joiden puitteissa oppimista voidaan tukea ja ohjata koulutuksessa. Tähän liittyviä käsitteitä ovat mm. yhteisöllisyys, asiantuntijakulttuuri, eksperttien ajattelun ja ongelmanratkaisuprosessien mallintaminen (Brown, Collins & Duguid 1989; Collins, Brown & Newman 1989; Lave & Wenger 1991). Tavoitteena on, että vaatimustasoa ja asioiden monipuolista soveltamista vähitellen lisätään oppijoiden kokemusten karttuessa ja strategioiden kehittyessä. Oppimista pyritään irrottamaan yhdestä kontekstista ja laajentamaan opitun sovellusmahdollisuuksia uusiin muuttuviin yhteyksiin. Ohjaus näyttelee tärkeää osaa tällais-

sa oppimisessa. Kaikkiin oppimisen kohteisiin toiminnallinen tai käytännöllinen harjoittelu ei kuitenkaan sovellu eikä eksperimentiivisi vuorovaikutus ole aina toteutettavissa. Kognitiivista mallioppimista voidaan kuitenkin soveltaa erityisesti erilaisten oppimisprojektien tai työssäoppimisen yhteyksissä.

## Tutkimus- ja tapausesimerkinä avoin yliopisto-opetus

Koulutuksen oppimisympäristö, johon tutkimusesimerkkini liittyy, on avoimen yliopiston opintoihin liittyvä verkko-opiskelun oppimisympäristö (Korhonen 2003a ja b). Kyseessä oli hoitotieteen verkko-opintokokonaisuus avoimessa yliopistossa Tampereella vuosina 1999-2000. Tutkitussa oppimisympäristössä toteutuivat integratiivisen pedagogiikan ajatukset monilta osin. Kehittämisajatuksena oli verkko-opintojen organisointi tavoitteellisuutta ja reflektiivistä itsearviointia hyödyntäväksi. Tavoitteena oli myös yhteisöllisen oppimisen suuntainen työskentely, jossa painotettiin osallistumista pari- ja pienryhmätyöskentelyyn eri tavoin. Tämä toi mukaan situationaalisen oppimisen aineksia. Yhteisöön osallistumista tukevinä elementteinä toimivat kurssin teemojen ympärille toteutetut verkkokeskusteluryhmät, tutorin johdolla kokoontuneet opintopiiriryhmät sekä parityöskentely jakson kirjallisten portfoliotehtävien tekemisessä. Kurssin sisältöaineistoa tuotettiin verkkoon vain rajoitetusti luentorunkotyyppisinä materiaaleina. Varsinainen materiaali verkko-opiskelussa oli opiskelijoiden itsensä hankkimaa ja tuottamaa. Hankitun teoreettisen tiedon ja omien kokemusten prosessointi tapahtui verkkokeskustelu- ja opintopiiriryhmissä. Myös kirjallisuuteen tutustumisella oli tärkeä rooli opinnoissa, keskusteluissa ja kirjallisissa tehtävissä.

Vuoden jatkuneen verkko-opintokokonaisuuden suoritti kokonaisuudessaan 23 opiskelijaa. Aikuisopiskelijat pohtivat oppimisensa lähtökohtia ja tavoitteita heti opintokokonaisuuden alusta lähtien. He kirjasivat esseetehtävissä omat tavoitteensa verkko-opiskelulle. He arvioivat edistymistään opintojen aikana oppi-

mispäiväkirjoissaan, jotka eivät kuuluneet numeroarvioinnin piiriin kuten muut opintojaksojen kirjalliset portfoliotehtävät. Oppimispäiväkirjat olivat luonteeltaan henkilökohtaista oman yksilöllisen oppimisen reflektointia. Tässä tarkasteltava aineisto on koottu koko opintokokonaisuuden suorittaneiden verkko-opiskelijoiden kirjoittamista esseetehtävistä ja oppimispäiväkirjoista.

Laadullinen ja aineistolähtöinen analyysi perustui soveltaen grounded theory -analyysiin. Tavoitteena oli ilmiötä kuvaavan mallin ja käsitteistön tuottaminen. (vrt. Strauss & Gorbin 1990.) Tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui erityisesti siihen, miten avoimen yliopiston verkkopohjainen oppimisympäristö toimi oppijoiden tiedon rakentamisen ympäristönä. Samalla kiinnitettiin huomiota aikuisopiskelijan mukanaan tuoman käytännön kokemuksen ja oman oppimishistorian sekä oppimisympäristössä opitun tiedon välisiin jännitteisiin oppimisen ympäristön ja opiskelijoiden arkipäivän toimintaympäristöjen välillä (Korhonen 2003a, 82.) Aikuinen oppija ymmärrettiin tutkimuksessa intentionaalise-  
na elinikäisenä oppijana, joka pyrkii tietoisesti rakentamaan tietoperustaansa ja kehittämään asiantuntijuuttaan.

Laadullisissa analyysissä nousi esille kaksi kontekstuaalista oppimiseen orientoitumisen muotoa verkko-opiskelussa: merkityksellinen ja sopeuttava oppiminen (Korhonen 2003a). Näissä oppimiseen orientoitumisen eroissa näkyy merkittävä ero oppijan potentiaalisen tietoperustan rakentamisessa ja aktiivisen transferin edellytyksissä. *Merkityksellinen oppiminen* oli oppijan omaa merkityshakuista ja omaehtoisesti säädeltyä toimintaa oppimisympäristössä. Oppija pyrki rakentamaan merkityksiä yksin tai yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Hän pystyi monipuolisesti tunnistamaan ja arvioimaan omia käsityksiään ja oppimisprosessejaan. Lähtökohtana merkityksellisen oppimisen kehittymiselle oli avoimen yliopiston verkko-opiskelijoiden omaehtoinen kiinnostus ja halu laajentaa hoitamista koskevaa tietämystään ja hoitoalan asiantuntijuuttaan. *Sopeuttavassa oppimisessa* oppijan toiminta ja suoriutuminen nousivat etusijalle. Tehtävien tekeminen ja loppuunsaattaminen sekä toiminta oppimistilanteissa, esimerkiksi verkos-

sa, oli pääasiassa huomion kohteena. Oppimisen henkilökohtainen merkityshakuisuus sekä oman oppimisen reflektointi jäivät sivummalle. Osoittautui, että sopeuttava oppiminen oli selvästi yleisempää kuin merkityksellinen oppiminen. Toisaalta verkko-opiskelussa tapahtui monen opiskelijan kohdalla kehittymistä merkityksellisen oppimiseen suuntaan.

Tarkasteltaessa tutkimusesimerkin kohdejoukon kohdalla kysymystä koulutuksen ja työelämän välisestä vuorovaikutuksesta, kiinnittyi huomio kahteen asiaan. Ensiksikin, osa aikuisopiskelijoista suuntautui opiskeluun selvästi merkityshakuisesti ja asian tuntijuuttaan kehittävästi. Tämän pohjalta voidaan tarkastella tarkemmin oppimiseen orientoitumisen erojen mahdollisia transfervaikutuksia. Toiseksi, verkkopohjainen oppimisympäristö muodosti monikontekstuaalisen ja verkostoituneen tiedon rakentamisen ympäristön, jossa erityisesti oppijoiden yhteisöllinen konteksti toimi välittävänä kontekstina koulutuksen ja työn välillä.

### *Merkityksellisestä oppimisesta kohti reflektiivistä asiantuntijuutta*

Rakennusaineita oppijan omalle osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymiselle näyttäisi kertyvän enemmän merkityksellisen kuin sopeuttavan oppimisen kautta. Merkityksellisessä oppimisessa oppijan intentiot rakentuvat ymmärtämisen tai opitun soveltamisen ympärille, ja hänen opiskelunsa on pääsääntöisesti aktiivista ja omaehtoisesti säädeltyä toimintaa. Oppija ei ole oppimisympäristössä enää opetuksen kohde, vaan aktiivisesti toimiva subjekti, joka pyrkii rakentamaan merkityksiä yksin tai yhdessä muiden oppijoiden kanssa sekä pystyy monipuolisesti tunnistamaan ja arvioimaan omia oppimisprosessejaan (Korhonen 2003a).

Merkityksellisen oppimisen tunnusomainen piirre oli se, että oppija asetti tavoitteensa joko tieteellis-teoreettisten tavoitteiden tai ammatillisten tavoitteiden perustalle. Näitä tavoitteita kuvasivat opiskelijoiden vastauksissa muun muassa tiedon soveltaminen käytäntöön tai työn ja osaamisen kehittäminen. (Korhonen 2003a,

118-127.) Oppijan tavoitteet ja intressit merkityksellisessä oppimisessa ovat usein oppimisympäristöä laajempia elämänhallintaan tai työhön kytkeytyviä. Merkityshakuinen oppiminen ja tiedonrakentamisen tavoitteet ovat tyypillisiä myös asiantuntijuuden kehittämisessä (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993, 160-161). Oppijat parhaimmillaan itse rakentavat siltaa eri kontekstien välille, jolloin aktiiviset oppimisen itsesäätely- ja reflektiovalmiudet ovat keskeisiä prosessissa.

Oppijan oppimisen itsesäätelyyn liittyvien valmiuksien kehittäminen reflektiivisten itsearviointimuotojen avulla opinnoissa (mm. portfolio, oppimispäiväkirja) tukee aineiston perusteella opitun osaamisen siirtovaikutuksia eri kontekstien välillä. Itsesäätelytiedon tarpeellisuus tulee erityisesti esille sellaisissa tilanteissa, joissa kohdataan uudenlaisia ongelmia, joihin rutinoituneet toimintatavat tai opitut kaavamaiset mallit eivät päde (Tynjälä 2003). Kun tarkastellaan, millaista itsesäätelytietoa esimerkiksi intentionaaliseen ja tietoa muokkaavaan oppimiseen tarvitaan, se voidaan Bereiterin ja Scardamalian (1989) mukaan kiteyttää kehittyneisiin tiedollisiin valmiuksiin ja ajattelutaitoihin. Tällaisia ovat muun muassa ongelmanratkaisun viitekehyksen hahmottaminen ja ratkaisustrategioiden valinnat, tietoisuus tiedon hankkimisen ja muokkaamisen tavoista sekä tietoisuus omista tiedollisista aukoista. Tällaiset itsesäätelyvalmiudet liittyvät asiantuntijan kehittyneeseen oman toiminnan ohjaamiseen ja itsearviointiin, ja tätä voidaan kutsua reflektiiviseksi asiantuntijuudeksi (vrt. Järvinen 1990). Pelkkä substanssitetämyksen omaksuminen koulutuksessa ei siten ole riittävää, vaan reflektion käynnistäminen ja tukeminen on nähtävä tärkeänä tavoitteena.

Tutkimusesimerkissä ne, jotka toimivat merkitysorientoituneesti, kuvasivat oppimistaan muun muassa oivalluksina omasta työstä nousevien esimerkkien avulla tai oppimisen kohteena olevien tietojen ymmärtämisen etenemisen kautta. Merkityshakuinen oppiminen on kytköksissä moniin eri tekijöihin aikuisen oppimisessa, kuten aiempiin oppimiskokemuksiin, oppimiselle asetettuihin odotuksiin, henkilökohtaisiin tavoitteisiin, intentioihin, asian-

tuntijuuden kehittymiseen ja laajempiin sovellusyhteyksiin (esim. Billet 1996; Järvinen 1996). Koulutuksen oppimisympäristö voi parhaimmillaan toimia oppijan transformaation käynnistäjänä. Transformaatio merkitsee oppijan käsityksien ja uskomusten muuttumista jo tutuissakin tilanteissa ja olosuhteissa sekä toimimattomien käsitysten korvaamista uusilla perustellummilla käsityksillä ohjaamaan tulevaa toimintaa uusissa tilanteissa. Transformaatio on oppijan emansipoitumista kohti uutta tai uudistettua ymmärrystä (Mezirow 1991). Oppijat kuvasivat sisältöjen monipuolisen pohdinnan, tiedon kanssa työskentelyn, keskustelujen ja itsearvioinnin vaikuttaneen oppimiseensa ja käsitystensä muuttamiseen (ks. taulukko 1).

**Taulukko 1.** Oppimisen ja olosuhteen välinen siirtovaikutus (transfer)

	SAMANKALTAISISSA OLOSUHTEISSA	MUUTTUNEISSA UUSISSA OLOSUHTEISSA
SOPEUTTAVA OPPIMINEN	Toistaminen, mukautuminen	Kaavamainen soveltaminen
MERKITYKSELLINEN OPPIMINEN	Transformaatio	Reflektiivinen asiantuntijuus

Sopeuttavassa oppimisessa tehtävien tekeminen ja loppuunsaattaminen sekä toiminta oppimistilanteissa nousivat pääasiaksi, ja oppimisen henkilökohtainen merkityshakuisuus sekä reflektio jäivät sivummalle (taulukko 1). Tässä tapauksessa opitun transfer merkitsee lähinnä opitun tiedon omaksumista, toistamista ja soveltamista sellaisenaan, jolloin oppimisen kohteita ei tarkastella monipuolisesti, eikä tiedon lähtökohtiin kiinnitetä huomiota. Tämä johtaa yleensä pyrkimykseen soveltaa opittua tietoa ja ajattelumalleja kaavamaisesti muuttuvissakin uusissa yhteyksissä. Tämäkin tuli verkko-opiskelijoiden kuvauksissa ilmi.

Reflektiivinen asiantuntijuus on sellaista korkeatasoista osaamista, joka näkyy joustavana, luovana, kehittävänä ja tietoisena toimintana uusissa ja usein yllättävissä olosuhteissa. (taulukko 1).

Tämä on linjassa aktiivisen transferin periaatteiden kanssa (Soini 1999). Reflektion tulisi olla olennainen osa asiantuntijan toimintaa. Reflektiivinen asiantuntijuus voidaan ymmärtää laajassa mielessä koulutuksen oppijalle tuottamana laajempänä ja kehittyneempänä maailmankuvana ja itsereflektiivisinä valmiuksina, jotka kantavat erilaisiin sovellusyhteyksiin työelämässä (vrt. Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003). Tämä voidaan ymmärtää keskeiseksi perustaksi oppijan tulevalle toiminnalle ja ammatilliselle kasvulle uusissa muuttuvissa yhteyksissä.

Verkkokeskustelut toimivat tärkeänä osana yksilöllisessä ja yhteisessä tiedon rakentamisessa, vaikka tärkeitä olivat myös kasvokkaiset keskustelut opintopiireissä ja parityöskentelyssä. Keskustelut ja kehittyneet käsitykset voivat johtaa oppijan transformoituneeseen ymmärrykseen tutuissa ja samankaltaisissa tilanteissa ja reflektiiviseen asiantuntijuuteen uusissa muuttuvissa tilanteissa. Uudet ja yllättävät tilanteet edellyttävät usein toiminnan uudelleenarviointia, kehittämistä ja muuntelua. Oppiminen on parhaimmillaan maailmankuvan ja identiteetin kehitysprosessia.

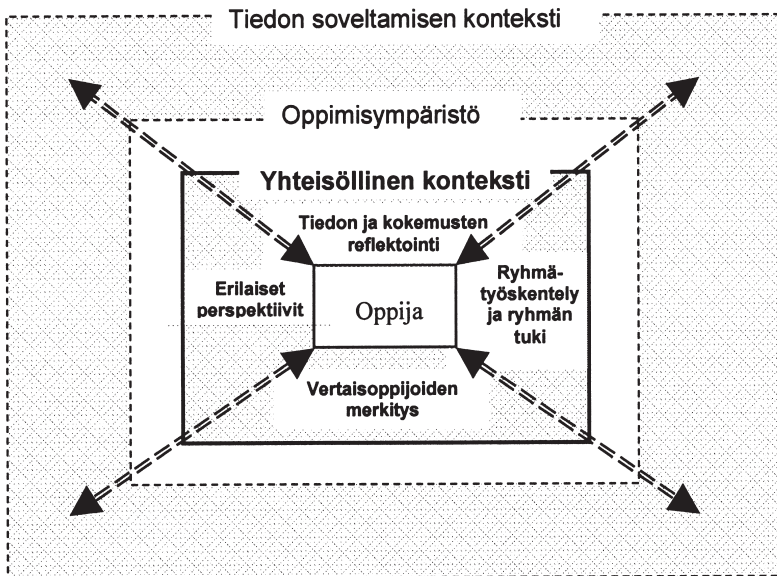
### *Yhteisöllinen konteksti välittävänä kontekstina oppimisympäristössä*

Tutkimusesimerkin verkko-opiskelun ympäristö muodostui monikonktextuaaliseksi ja verkostoituneeksi ympäristöksi. Monikonktextuaalisuus ilmeni siten, että verkko-opiskelijat eivät hahmottaneet oppimisympäristöä vain yhdeksi oppimisen taustalla olevaksi kontekstiksi, vaan se muodostui usean kontekstin käsittäväksi tiedon rakentamisen ympäristöksi. Siinä yhdistyivät oppijan oma henkilökohtainen konteksti, opiskelijoiden yhdessä rakentama yhteisöllinen konteksti sekä koulutusinstituution tuottama virallinen organisoitu verkko-opiskelun konteksti. Niistä huomionarvoisin on yhteisöllinen konteksti, sillä siihen liittyvissä monipuolisissa oppimistilanteissa, kuten kasvokkaisissa tai verkossa tapahtuvissa keskusteluissa, oppijat kokivat saaneensa kosketuspintaa myös reaaliaikaisen tiedon soveltamisen kontekstiin eri perspektiiveistä.



Yhteisöllinen konteksti muodostui oppijoiden kokemusten mukaan koulutuksen ja työn rajapintoja ylittäväksi ja välittäväksi kontekstiksi, mikä ei yliopisto- tai verkko-opiskelulle yleensä ole tunnusomaista. (Korhonen 2003b.)

Tutkimusesimerkin oppimisympäristöä voi kuvata myös verkostomaiseksi ympäristöksi. Verkostoituneessa ympäristössä oli monia yhteistoiminnan muotoja: kasvokkaiset keskustelut, tehtävät pareittain ja osallistuminen verkkokeskusteluun omassa teemaryhmässä. Ne yhdessä muodostivat yhteisöllisen kontekstin, joka samalla loi siltaa koulutuksen oppimisympäristön ja tiedon soveltamisen ympäristön välille (kuvio 2). Tavoitteena oli alusta lähtien siirtyminen yksilöllisestä tiedosta yhteisöllisesti jaettuun ja tuotettuun tietoon opinnoissa. Verkko-opiskelijoille avattiin mahdollisuus osallistua yhdessä tapahtuvaan tiedonrakennusprosessiin (Korhonen 2003b). Useimmat valitsivat tämän tavan, ja he kokivat yhdessä oppimisen tukeneen opintojaan.



**Kuvio 2.** Yhteisöllinen konteksti tiedon ja kokemusten reflektion välittäjänä koulutuksen verkostoituneessa oppimisympäristössä (muokailen Korhonen 2003a, 138)

Yhteisöllisyys toteutui parhaimmin pienryhmässä, johon osallistuminen oppijoiden kokemusten mukaan tuki opiskelua koko vuoden mittaisen verkko-opiskelukakson ajan. Mutta joillekin verkko-opiskelijoista työskentely oli enemmän itse- kuin yhteistä opiskelua. Elämäntilanteensa takia opiskelijat olivat tietoisesti valinneet itsenäisen työskentelyn. Toisaalta osallistuminen ei ollut pelkästään verkossa suoritettavan keskustelun varassa, vaan kasvokkaiset keskustelut opintopiireissä ja epävirallisemmissa yhteyksissä toimivat jopa paremmin yhteisöllisyyden rakennusaineiksina. Opiskelijat kokivat yhteisöllisen kontekstin työskentelymuotoineen rikastuttavan oppimista ja avaavan erilaisia perspektiivejä oppimisympäristössä käsiteltävään tietoon samoin kuin muiden kokemuksiin tiedon soveltamisen yhteyksissä (kuvio 2). Opiskelijoiden kokemusten mukaan yhteisöllisessä kontekstissa tulivat esiin erilaiset perspektiivit ja näkökulmat oppimisen kohteisiin, tiedon ja kokemusten monipuolisempi reflektio sekä ryhmätyöskentelyn ja vertaisoppijoiden tuen merkitykset oppimiselle.

Yhteisöllinen toiminta toi oppimisympäristöön selkeästi ulottuvuuden, jossa oppimisympäristön rajaama teoreettinen tieto ja organisoitu verkko-opiskelun konteksti pystyttiin ylittämään ja tuomaan oppimisprosessiin mukaan aikuisten oppijoiden käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa. Verkkokeskustelut tai verkon välittämä vuorovaikutus oli lopulta vain yksi elementti kokonaisoppimisympäristössä. Pelkän verkkokeskustelun ohjaamisen sijasta tulisi-kin yleisesti kiinnittää huomiota oppimis- ja opiskeluprosessin ohjaamiseen kokonaisvaltaisemmin. Ryhmän toimintaan ja yhteisöllisyyteen vaikuttavat asiat tapahtuvat myös verkon ulkopuolella muun muassa kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Uusien oppimiskäsitysten valossa oppiminen ymmärretään tapahtuvan sekä yksilön ajattelussa että sosiaalisena ja osallistuvana prosessina. Tutkimusesimerkin aineisto tuki tätä käsitystä. Sosiaali- seen toimintaan osallistuessaan aikuinen oppija saa mahdollisuuden jäsentää ja peilata omia näkemyksiään, jakaa kokemuksiaan ja muokata tietämystään (vrt. Mezirow 1991). Oppimisympäristön avaaminen, rajojen ylittäminen ja autenttisuuden lisääminen edel-

lyttää huomion kiinnittämistä oppimisympäristön sosiaaliseen infrastruktuuriin ja sopivan kontekstin rakentamiseen koulutuksen ja työn toisiinsa kytkemiselle. Tässä korostuvat teorian ja käytännön kytkeminen, sekä erilaisten tiedon muotojen vuoropuhelu (vrt. Tynjälä 2003; Poikela 2003).

## Lopuksi

Koulutuksen ja työn vuorovaikutuksen kannalta muodostuu edellä kuvattujen näkökohtien valossa keskeiseksi kysymys, kuinka koulutuksessa rakennetaan potentiaalista tietoperustaa ja tuetaan aktiivista transferia erilaisia sovellusyhteyksiä silmälläpitäen. Kysymys voidaan pelkistää myös tiedon ja oppimisen välisen suhteen kehittämiseen, ja teorian ja käytännön välisen kuilun kaventamiseen oppimisympäristössä. Tieto tai teoria tulisi asettaa oppijan tavoitteellisen ja tietoisin ajattelun ja toiminnan kohteeksi monipuolisesti. Koulutuksen oppimisympäristön piirteiksi voidaan määritellä ymmärtämistä ja itsesäätelyvalmiuksia korostava integratiivinen pedagogiikka, runsas vuorovaikutus ja keskustelut muiden oppijoiden kanssa (yhteisöllinen konteksti), ohjattu osallistuminen ja kytkentöjen luominen oppijoiden omiin kokemuksiin. Piirteet ovat hyvin samankaltaiset kuin Soinin (1999) havaitsemista aktiivista transferia tukevissa aikuiskoulutuksen oppimisympäristöissä. Näissä aiemmissa tutkimuksissa tuli myös esiin, että asioita oppimisen kohteina lähestytään mahdollisimman laajoista ilmiöistä käsin, ja opinnoissa pyritään aktiivisesti tunnistamaan ja muotoilemaan ongelmia. Transferin käsitteen laajentaminen transformaation käsitteen avulla kuvaa paremmin sitä, miten oppiminen koulutuksen oppimisympäristössä voi muuntua sellaiseksi subjektiiviseksi osaamiseksi, jolla on merkitystä oman asiantuntijuuden ja työn kehittämisen kannalta tulevaisuissa muuttuvissa yhteyksissä.

Koulutuksen oppimisympäristöä voidaan kehittää koulutuksen ja työn konteksteja yhdistäväksi rajanylityspaikaksi monella tavoin. Edellä kuvattu oppimisen ja tiedon välisen suhteen kehittä-

minen sekä oppijoiden yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan vahvistaminen voidaan viedä myös koko oppilaitosyhteisön kehittämisen tasolle. Voimme pyrkiä etsimään ja tuottamaan uusia koulutuksen ja työelämän yhteistoiminnan muotoja. Se voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että työssäoppimisen jaksojen yhteyteen integroidaan pienimuotoisia yhteistoiminnallisia kehittämisprojekteja, joista vastaa opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan muodostama tiimi (esim. Tuomi-Gröhn 2000). Koulutuksen teoreettinen tieto kohtaa työpaikkojen arkikokemukset ja parhaimmillaan syntyy hedelmällistä kehittävää vuorovaikutusta kahden järjestelmän välillä. Kehittävän transferin käsite on otettu käyttöön kuvaamaan koulutuksen ja työelämän yhteistoimintaa, joka tähtää uusien ratkaisujen kehittelyyn työelämän kehittämistarpeisiin (Tuomi-Gröhn 2000; Engeström 2001). Kyse ei siis ole vain tiedon yleistämisestä tai yksilön käsitysten kehittymisestä, vaan kehittämällä oppimista. Tällaiset lähtökohdat avaavat opitun tiedon siirtovaikutusta laajempia näköaloja koulutuksen ja työn välisen vuorovaikutuksen edistämiseen transformaationäkökulmasta.

## Lähteet

- Anderson, J.R., Reder, M.L., & Simon H.A. 1997. Situative Versus Cognitive Perspectives: From Versus Substance. *Educational Researcher*, 26, 1, 18–21.
- Bereiter, C. 1995. A Dispositional view of Transfer. In A. McKeough, J. Lupart & A. Marini (eds.) *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 21–34.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1989. Intentional Learning As a Goal of Instruction. In L.B. Resnick (ed.) *Knowing, Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 361–392.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Bransford, J.D. & Schwartz, D.L. 1999. Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. *Review of Research in Education*, 24, 61–100.
- Billet, S. 1996. Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and Instruction* 6, 3, 263–280.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational researcher* 18, 1, 32–42.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. 1989. Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (ed.) *Knowing, Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 453–494.
- Engeström, E. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino. 19–27.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2003. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajan koulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 35.

- Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A/56.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2004. Kasvatusalan asiantuntijan osaaminen. Teoksessa A. Järvinen, A.R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen & T. Takala (toim.) Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlaulkaisu. 13–26.
- Kauppi, A. 1996. Mistä nousee oppimisen mieli? – kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. 4. painos. Saarijärvi: Gummerus. 51–109.
- Kauppi, A. 1998. Curriculum Development for Integrating Work and Learning. *Lifelong Learning in Europe* 2, 76–85.
- Korhonen, V. 2003a. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2003b. Oppimisen kontekstuaalisuutta tunnistamassa – aikuisopiskelijan oppimiseen kytketyt kontekstit verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. *Aikuiskasvatus* 23, 3, 204–213.
- Lave, J. 1997. The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. In D. Kirshner & J.A. Whitson (eds.) *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 17–35.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 77-99.
- Rauste-von Wright, M., von Wright J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Soini, T. 1999. *Preconditions for active transfer in learning processes*. Helsinki: Suomen tiedeseura.

- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Tennant, M. 1999. Is learning transferable? In D. Boud & J. Garrick (eds.) *Understanding learning at work*. London: Routledge. 163–179.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Kat-  
saus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuiskasvatus* 20, 4, 325–331.
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaiku-  
tuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5, 3, 8–20.





## IV

Kokemus, kulttuurien kohtaaminen  
ja kielikasvatus



Pauli Kaikkonen

## Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina

Vieraan kielen opetusta on syytä tarkastella kielikasvatuksen osana. Kieli on yksi merkittävimmistä, ehkä jopa merkittävin tekijä, ihmisen identiteetin kehittämisessä (Lüdi 2003). Ihminen todellistuu kielensä ja kieliensä kautta. Äidinkieli on tässä todeksi tulemisessa ihmisen olemuksen ja ryhmiin liittymisen, siis identiteetin, samastumisen merkittävin ilmentäjä. (Esim. Adamzik 2001.) Ihminen on saanut sosialisationsa kautta äidinkieliensä itsestään riippumatta. Koska kielet poikkeavat monessa suhteessa toisistaan ja liittyvät lähes kaikin tavoin kulttuuriympäristöihin, joissa niitä puhutaan, on vieraan kielen opetuksen lähtökohtana otettava huomioon kielinoppijan äidinkielen ja oman kulttuurin ominaispiirteet ja luonne. Jokaisella on äidinkieliensä, se on hänessä kokonaisvaltaisesti läsnä ja se liittyy hänen persoonansa syvärakenteisiin. Se leimaa hänen toimintaansa, myös hänen vieraan kielen oppimistaan.

Tarkastelen tässä artikkelissa kielikasvatuksen perusteita kokemuksen ja kohtaamisen lähtökohdista. Pohdintani perustuu kokemuksellisen oppimisen ajatuksille, jossa kokemusten käsittely reflektion avulla on keskeisessä osassa. Merkittävä kielikasvatuksen taustatekijä on elämismaailmamme monikulttuuristuminen, josta

syystä kulttuurienvälinen oppiminen nousee kielikasvatuksen keskeiseksi käsitteeksi. Kulttuurienvälinen kohtaaminen, jossa kieli ja kielet ovat olennaisesti mukana, on luonteeltaan dialogista ja vaikuttaa samalla oppijan identiteetin kehitykseen hänen toimiessa monikielisessä ja monikulttuurisessa maailmassa. Pohdin artikkelissani myös oppimisen ja oppijan autenttisuutta, opettajan keskeistä tehtävää kulttuurienvälisen kohtaamisen mahdollistajana ja kokemusten käsittelyn ohjaajana sekä portfoliota oppimisen ja opiskelun työvälteenä. Yhdyn monessa merkityksellisen oppimisen ja opiskelun perusajatuksessa professori Annikki Järvisen (1990, 1999) käsityksiin kokemuksellisesta ja reflektiivisestä oppimisesta.

## Kielikasvatuksesta

Toisten kielten oppimisen kannalta ei ole periaatteessa merkitystä sillä, mikä ihmisen äidinkieli on. Jokainen joutuu suhteuttamaan oppimansa vieraan kielen äidinkieleensä, ja äidinkielen vaikutus vieraan kielen käyttöön näkyy hänessä monin tavoin. Sen sijaan se, mikä merkitys hänen äidinkielellään on maailmanlaajuisesti, vaikuttaa vieraan kielen opettamiseen ja käyttämiseen monin tavoin. Se vaikuttaa ihmisen tarpeisiin ja haluunkin osata vieraita kieliä, ja se vaikuttaa institutionaalistuneeseen vieraan kielen opetukseen. Jos ihminen asuu esimerkiksi Yhdysvalloissa ja on saanut äidinkielekseen englannin, ei vieraan kielen kouluopettamista pidetä välttämättä niin tarpeellisena kuin jos on kyse pienemmän kielialueen kielestä, globaalisesti vähemmän tärkeästä kielestä. (Ks. Yhdysvaltain kieli- ja kulttuuripolitiikasta esim. Nieto 2001.) Esimerkiksi meillä Suomessa, pienten kielten maassa, on ollut välttämätöntä panostaa voimakkaasti muiden kielten kuin vain äidinkielen opettamiseen.

Riippumatta siitä, millaiset ovat kielten opettamisen ja opiskelun ympäristötekijät ja mikä on oppilaiden äidinkieli, on mones-  
takin syystä aihetta puhua kielikasvatuksesta. Ensinnäkin kielen-  
opetus on osa sivistymiseen tähtäävää toimintaa ja sitähan kasvatus

juuri on. Toisaalta ympäristömme on läpeensä monikulttuurinen ja suuri osa maailman ihmisistä on tavalla tai toisella monikielisiä (Haarmann 2001; Lüdi, 2003), mutta ihminen saa yleensä alkunsa varsin yksikulttuurisessa ympäristössä. Onhan hänen ensimmäinen sosiaalistumisensa läheisin ympäristö perhe ja sen jäsenet. Varttuessaan ihminen kohtaa muita ihmisiä, kieleltään ja kulttuuriltaan osin toisenlaisia, myös persoonina monin tavoin erilaisia. Lisäksi maailma on muuttunut läpeensä globaaliseksi, halutaan sitä tai ei. Esimerkiksi tiedotusvälineet ja yksilöllinen sähköinen viestintä vahvistavat ja suuntaavat globalisaation kehittymistä. Vieras kieli ja vieraat kielet tulevat mukaan jokaisen yksilön sosialisatioprosessiin jossain vaiheessa, tavalla tai toisella, formaalisesti ja informaalisesti. Kun ohjataan prosessia, jossa kieli ja kielet ovat mukana, voidaan puhua kielikasvatuksesta.

## Kulttuurienvälinen oppiminen kielikasvatuksen tavoitteena

Otettaessa tavoitteeksi kulttuurienvälinen vieraan kielen oppiminen, on samalla perusteltava, mitä kulttuurienvälisyys opetuksen näkökulmista tarkoittaa. Ajattelen niin, että kulttuurienvälinen vieraan kielen opetus ei varsinaisesti poikkea yleisestä kulttuurienvälisestä kasvatuksesta. Kulttuurienvälinen kasvatus, kasvatus kohti monikulttuurisuutta, kasvatus kansainvälisyyteen, kasvatus suvaitsevaisuuteen, vierauden ymmärtämiseen, empatiaan ja niin edelleen ovat käsitteitä, jotka esiintyvät jatkuvasti sekä alan tutkimuskirjallisuudessa, koulujen opetussuunnitelmissa että arkipuheessa (ks. Bausinger, 1999; Bredella ja Delanoy 1999). Vaikka lähdetään liikkeelle kulttuurienvälisen kasvatuksen yleisestä luonteesta, on vieraan kielen opetuksen myös syytä määritellä ja kuvata omia pyrkimyksiään osallistuessaan kulttuurienvälisen kasvatuksen kokonaisprosessiin.

Edellä esitetystä seuraa, että vieraan kielen opetus ei sinänsä takaa kulttuurienvälistä oppimista eikä ole itsestään selvästi toimintana kulttuurienvälistä kasvatusta. Jos se rajoittuu esimerkiksi

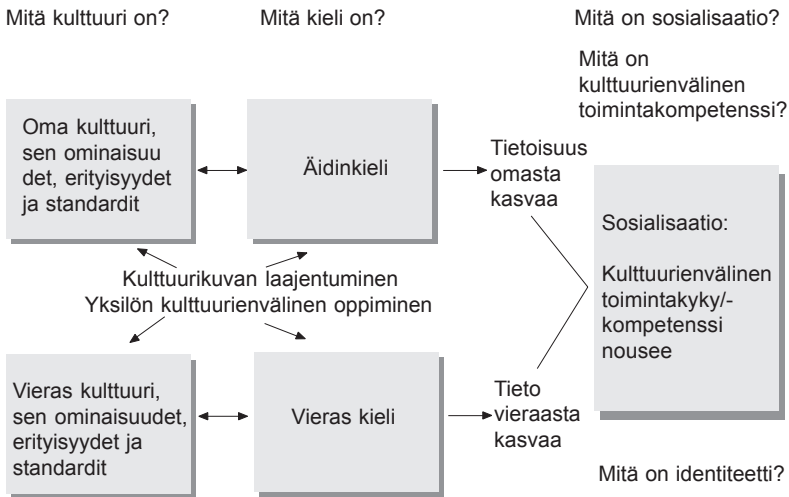
kielen analysointiin ja opettamiseen järjestelmänä tai jos se rajautuu vain koululuokassa neljän seinän sisällä tapahtuvaksi toiminnaksi, se sulkee helposti ulkopuolelleen merkittävien henkilökoh- taisten kokemusten hankkimisen ja käsittelyn. Jos ei ole riittävästi autenttiseksi koettavia aineksia opiskelun pohjaksi, niin ei tapahdu vierauden kohtaamista kuin erittäin rajallisesti. (Kaikkonen 2002.) Niin ei pääse syntymään useinkaan kulttuurienvälisen kasvatuksen edellyttämää kohtaamista, perspektiivin vaihtoa eikä konflikteja, jotka ovat merkittäviä kulttuurienvälisen oppimisen kannalta.

Konfliktit syntyvät kohtaamistilanteissa, jos ovat syntyäkseen. Ne ovat luonteeltaan yksilön persoonaa koskettavia ja rakentavia, kuten esimerkiksi kohtaamistilanteen aiheuttama epävarmuuden kokeminen, sen voittaminen ja siitä oppiminen. Vierauden kohtaamistilanteet ovat aina monitulkintaisia ja siksi ongelmallisia. Ihminen tulkitsee vierasta, outoa, toisenlaista käyttäytymistä oman kulttuurin antaman mallin mukaan. Silloin kun hän ei kykene ymmärtämään eikä ennustamaan, mitä vieraasta käyttäytymisestä seuraa, monitulkintainen tilanne muuttuu hänelle epävarmentavaksi tekijäksi. Usein tällaisessa tilanteessa koetaan kulttuurishokin kaltainen kokemus, jonka ylipääsemiseen tarvitaan aikaa ja oppimista. Olen sitä mieltä, että voimakkaankin konfliktin kokeminen vierasta kieltä ja kulttuuria opittaessa voi kääntyä ja voidaan opetuksellisesti kääntää positiiviseksi kokemukseksi. Itsestään selvästi niin ei kuitenkaan käy.

Kun yksilö oppii tulkitsemaan vierasta käyttäytymistä, niin kielellistä kuin kielenulkoistakin, se johtaa muutoksiin hänessä. Toisin sanoen kulttuurienväliset konfliktit ovat hyvin henkilökoh- taisia. Mutta konfliktit ovat luonteeltaan myös kollektiivisia. Vie- rauden kohtaamisessa nousevat esiin omaan kulttuuriin sosiaalis- tumisen seurauksena syntyneet, oikeina ja itsestään selvinä pidettä- vät käsitykset. Niitä ovat esimerkiksi monet stereotyyppiset kuvat itsestä ja vieraasta, omasta ja vieraasta kulttuurista. Konfliktitilan- teisiin ovat usein syynä joko väärin ymmärtäminen tai sellaisenaan oikeaksi katsotut käsitykset, jotka ovat oppijassa reflektoimattomi- na. Väärin ymmärtäminen ja virheelliset tulkinnat ovat siis monin

tavoin hyödyllisiä ja hedelmällisiä kulttuurienvälisen oppimisen kannalta. Opiskelu, joka ei mahdollista eikä hyväksy konflikteja, johtaa usein epäautenttisiin tilanteisiin, sulkee osan tietävää, tuntevaa ja tahtovaa ihmistä oppimistilanteen ulkopuolelle. Kohtaaminen antaa mahdollisuuden konflikteille.

Olen useassa yhteydessä nostanut vieraan kielen opetuksen lähtökohdaksi sen, että opetus auttaa oppijaa kasvamaan äidinkielenä ja kulttuurinsa asettamien rajojen yli (esim. Kaikkonen 2001). Tätä kasvuprosessia olen luonnehtinut oppijan kulttuurikuvan laajentamiseksi, jossa kieli, kulttuuri ja ympäristö – niin oma kuin vieras – ovat kohtaamis- ja hankautumisyhteydessä keskenään. Opi- taessa vierasta kieltä ja vieraan kulttuurin ominaispiirteitä sekä kielellistä ja kielikulttuurista käyttäytymistä aukeaa mahdollisuus oppia syvästi myös oppijan äidinkieleen ja kulttuuriseen käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä. Tässä kulttuurikuvan laajentumisprosessissa kehittyy oppijan identiteetti monin tavoin. Kuviossa 1 kuvaan oppijan kulttuurikuvan laajentumista sekä käsitteitä, jotka ovat olennaisia oppimisen ja opettamisen, siis kielikasvatuksen kannalta.



**Kuvio 1.** Oppijan kulttuurikuvan laajentuminen kielikasvatuksen ohjaamana

Oppiessaan vierasta kieltä, vieraan kulttuurin ja kulttuurisen käyttäytymisen erityispiirteitä ihminen laajentaa kulttuurikuvaansa aina kahteen suuntaan. Samalla, kun hän oppii tietoja ja taitoja vieraasta kielestä ja kulttuurista, hän tulee tietoiseksi äidinkiелensä ja oman kulttuurinsa erityispiirteistä, erityisesti niistä automaattisista käyttäytymismalleista, jotka hän on oppinut jo varhaisen sosiaalistumisensa seurauksena, ja joita hän käyttää sujuvasti ja rutinoitusti kiinnittämättä niihin yleensä huomiota.

Vieras kieli ja kulttuuri toimivat parhaimmillaan opetuksellisesti ikään kuin peilinä paljastaen oman kulttuurin ja siinä ihmisten välisen kohtaamisen sekä äidinkielen automatisoituneita, tiedostamattomaksi jääneitä piirteitä. Ihmisen kulttuurikuva laajentuu sekä kohti vierasta että omaa ja hänen sosiaalistumisensa kulttuurien väliseksi toimijaksi tulee mahdolliseksi. Kulttuurikuvan laajentumisessa on kyse kulttuurien välisestä oppimisesta, jossa mahdollistuu yksilön identiteetin joustava kehitys. Hän tulee tietoiseksi siitä, että identifioi itsensä ryhmiin, joissa hän on kasvanut ja elänyt. Hän johtaa merkittävän osan identiteettiään ryhmiensä arvoista, normeista ja ominaisuuksista. Samalla hänessä käynnistyy identiteetin laajentumisprosessi kohti monikulttuurista identiteettiä (Kaikkonen 2004b). Koulu voi antaa sysäyksen ja suuntaakin yksilön monikulttuuriselle identiteettikehitykselle, joka jatkuu siten varmasti ja monimuotoisena prosessina läpi hänen elämänsä. Vieraan kielen opetus on siis parhaimmillaan oppijan identiteettiä hedelmällisesti kehittävä väline, joka tukee ja samalla laajentaa sitä tietoisesti.

Kuviosta 1 ilmenee vielä tarve ja vieraan kielen opetuksen kannalta tavoite kehittää oppijan kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssia tai kuten välistä todetaan oppijan kulttuurienvälisiä viestintäkompetenssia (Byram 1997). Jotkut tutkijat puhuvat yksinkertaisesti vain kulttuurienvälisestä kompetenssista (esim. Bredella ja Delanoy 1999; Volkman 2002). Kulttuurienvälinen, viestinnän ja toiminnan kompetenssi sisältää perinteisen kieli- ja viestintätaitojen lisäksi useanlaisia oppijaan liittyviä ominaisuuksia sekä toisen ymmärtämiseen ja tulkintaan liittyviä tekijöitä, kuten



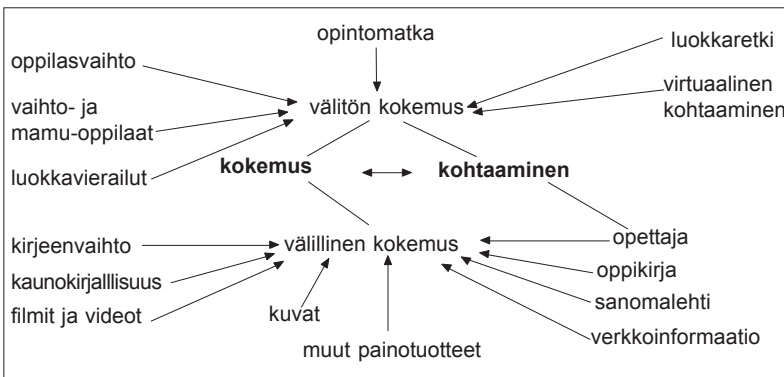
oppijan uskomukset ja odotukset, kyvyn herkistyä vieraudelle, empatiakyvyn, kunnioittamisen kyvyn, interaktiivisen valmiuden ja monitulkintaisuuden sietokyvyn. Lisäksi kulttuurienvälisen toimijan tulisi tiedostaa ja osata käyttää muun muassa oppimis- ja interaktiostrategioita sekä hänellä tulisi olla taitoa arvioida sekä kognitiivista, emotionaalista että sosiaalista tietoa ja käyttäytymistä. Taivoitteellista vieraan kielen kohtaamista ja oppimista voi luonnehtia kokemukselliseksi, uteliaaksi, etsiväksi ja reflektiiviseksi. On tiettenkin niin, että tällaiset tavoitteet ovat koko oppimista ja kaikkea opetusta kattavia, mutta vieraan kielen opetuksella ja opiskelulla voi olla oppimisen kokonaisuudessa niiden kulttuurienvälisen luonteen takia aivan erityinen asema.

### Kokemus ja kohtaaminen vieraan kielen opetuksen peruskäsitteinä

Kokemus ja kohtaaminen liittyvät monin tavoin toisiinsa. Jokainen ihminen hankkii kokemuksia aivan yksinkin, sillä onhan hän havaintoja tekevä ja aistein varustettu olento. Hän kykenee myös käsittelemään hankkimiaan kokemuksia, toiset tehokkaammin, toiset vaatimattomammin. Ihminen on kuitenkin peruluonteeltaan sosiaalinen, elää ja toimii yhdessä toisten ihmisten kanssa ja on aina suhteessa toisiin ihmisiin. Tiedämme, että terve ihminen etsii sosiaalisia kontakteja, rakentaa erilaisia sosiaalisia verkostoja elämänsä tueksi ja iloksi. Vieraan kielen institutionaalinen opettaminen saa perusteensa ajatuksesta, että ihmiset ryhtyvät käyttämään saamaansa kielitaitoa itsensä ja yhteisöjensä hyväksi. Maamme kaltainen järjestäytynyt yhteiskunta asettaa vieraiden kielten opettamiselle tavoitteita ja oikeutettuja vaatimuksia ylläpitäessään sitä ja kustantaessaan sen. Jos vieraan kielen opetuksen tavoitteeksi asetetaan kulttuurienvälinen oppiminen tai kulttuurienvälinen viestintä, niin opetuksesta vastaavien on perusteellisesti pohdittava, mitä kulttuurienvälinen oppiminen on ja miten sen päämäärät parhaiten saavutetaan. Koulu formaalisena opiskeluympäristönä

ottaa väijäämättä etäisyyttä oppilaidensa todellisuuteen, mutta tässä etäisyyden ottamisessa on ilmeisen monia asteita. Koulu voinee lähestyä oppilaidensa todellisuutta niin halutessaan. Se voi tarjota esimerkiksi vieraan kielen opetuksellaan – osana oppilaiden kielikasvatusta – mahdollisuuksia autenttisille kokemuksille ja vierauden kohtaamiselle ja käsittelylle monin tavoin.

Esitän kuviossa 2 kokemuksen ja kohtaamisen kulttuurienvälisen oppimisen peruskäsitteinä ja kuvaan niiden kytkentöjä kohtaamisen muotoihin ja eri opiskelulähteisiin. Oppijan on mahdollista saada sekä välittömiä että välillisiä kokemuksia vieraista kielistä ja kulttuureista. Kohtaaminen mahdollistaa periaatteessa aina välittömän kokemuksen. Koulut ovatkin mahdollistaneet kohtaamistilanteita oppilasvaihdon, ystävyyskoulutapaamisten, luokkaretkien yms. muodossa. Monet viralliset organisaatiot luovat rakenteita kohtaamiselle. Sen sijaan yllättävän vähäistä ja ehkä vähän puhuttuakin ovat olleet yksittäisten opettajien toimenpiteet mahdollistaa kohtaamiskokemuksia luokkahuoneen sisällä. Useimmissa suomalaisissakin kunnissa on useita kieliä äidinkielenään puhuvia ihmisiä, joita lienee suhteellisen helppo kutsua kouluun ja heidän kanssaan voi jopa suunnitella opetussuunnitelman sisällä tapahtuvaa vieraan kielen ja vierauden opiskelua.



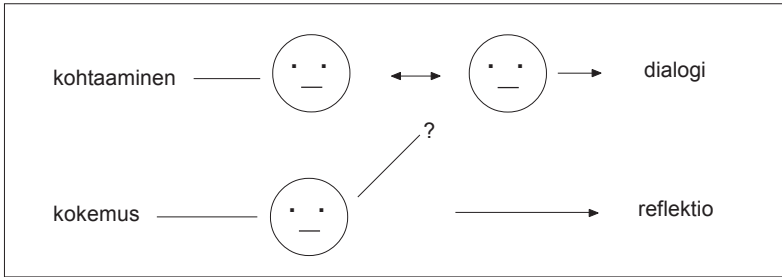
**Kuvio 2.** Kokemus ja kohtaaminen kulttuurienvälisen oppimisen peruskäsitteinä

Toisen merkittävän kohtaamisen ja oppimisen mahdollisuuden muodostavat koulujen vaihto-oppilaat ja maahanmuuttaja-taustaiset oppilaat. Heidän kokemustensa ja potentiaalinsa aktiivisesta käytöstä vieraan kielen ja vierauden oppimiseksi on käyty varsin vähän keskustelua. Oppilaskokemukset viittaavat siihen, että näitä kohtaamisen lähteitä ei juuri käytetä hyväksi, syystä tai toisesta (Kaikkonen 2004a). Koulussa jo olevaa monikielisyttä ja -kulttuurisuutta ei osata tai haluta ottaa mukaan olennaiseksi osaksi kielikasvatusta (Gogolin 2003). Valtavan kohtaamisen potentiaalini mahdollistaa koko ajan kasvava ja kehittyvä virtuaalinen viestintä. Koulut ovat tämän kohtaamisen toteuttajina vielä alkutai-paleella. Tietoa toki saadaan ja etsitäänkin eri tavoin esimerkiksi internetistä ja kotisivuja, portaalejakin rakennetaan verkkoon, mutta kohtaamisen mahdollistavaa viestintää toteutetaan vielä varsin vähän. Verkkojen kautta tapahtuva kohtaaminen antaa kuitenkin mahdollisuuden todelliseen kulttuurienväliseen oppimiseen, kunhan vain löytyy rohkeutta rakentaa yhteyksiä.

Kansainvälinen projektityöskentely, yhteisten projektien rakentaminen kahden tai useamman maan koululuokan kesken, on eräs kohtaamisen mahdollisuus. Näyttöä kulttuurienvälisestä oppimisesta antavat esimerkiksi Reinhard Donath ja Ingrid Volkmer (2000) toimittamassaan kirjassa ja Martina Mölleringin (2003) toteuttamat sähköpostiprojektit. Molemmissa kirjeenvaihdot johtivat kokemusten molemminpuoliseen reflektointiin, eräässä Donathin ja Volkmerin kuvaamassa tapauksessa jopa monenlaisiin konflikteihin. Vasta konfliktit mahdollistivat syvälle ankkuroituneen kulttuurisen käyttäytymisen käsittelyn ja johtivat sitä kautta kulttuurienvälisen oppimiseen. Oppilaat totesivat kokeneensa lopultakin itselleen merkityksellistä vieraan kielen oppimista mainitunlaisessa opiskelussa. Kaiken lisäksi toiminnasta yhdistyivät merkityksellisellä tavalla sekä vieraan kielen että äidinkielen käyttö, kielikasvatuksen molemmat puolet. Kokemukset johtivat aikaisemman ajattelun reflektointiin ja sitä kautta uuden oppimiseen. Järvisen (1990) mukaan juuri reflektio on kokemuksellisen oppimisen ehto.

Kuvio 2 pyrkii osoittamaan myös, että välillisten kokemusten kautta kohtaamista voi tapahtua vain rajoitetusti. Oikeastaan oppilaat kohtaavat välittömästi vain opettajansa ja toisensa. Tapahtuu-ko tällöin autenttiseksi luokittuvaa kohtaamista, riippuu ennen muuta opettajasta: Haluaako ja kykeneekö hän olemaan omana itsenään luokkatilanteissa vai ottaako hän mieluummin opettajan ”roolin” rakentaen samalla kuilua itsensä ja oppilaiden välille? Osaako hän ohjata oppilaita toimimaan keskenään autenttisella tavalla? Ihmisen eläytymisen kyky mahdollistaa merkityksellisen kohtaamisen myös esimerkiksi kaunokirjallisuuden kautta, mutta koulun vieraan kielen opetus ei nähdäkseni sitä paljonkaan hyödynnä. Autenttisen kirjallisuuden tuomia vaikeuksia pidetään liian suurina. Kuitenkin esimerkiksi runous ja sopivasti valitut kirjallisuusotteet tekisivät vieraskielisen kirjallisuuden kohtaamisen mahdolliseksi. Oppilaspuheenvuorot kuitenkin osoittavat opettajien käyttävän tätä mahdollisuutta sangen vähän (Kaikkonen 2004a).

Kokemukseen ja kohtaamiseen liittyy kaksi muuta merkittävää käsitettä: kohtaamisen dialogisuus ja kokemusten reflektointi (ks. kuvio 3). Kulttuurienvälinen kohtaaminen edellyttää dialogia. Sanan kreikkalaisen perusmerkityksen mukaan dialogi on sitä, että sen toteuttajat asettuvat eräänlaiseen välitilaan (dia = väliin, välissä), jossa heidän tietonsa, ymmärryksensä ja käsityksensä maailmasta (logos) nousee yhteiseen tarkasteluun. Jotkut tutkijat puhuvat niin sanotusta kolmannesta paikasta tai tilasta (the third place tai der dritte Ort), kuten esimerkiksi Andreas Müller-Hartmann (1999) viitatessaan oman ja vieraan kulttuurin lisäksi syntyvään kulttuurienväliseen tilaan. Bernhard Waldenfels (2000) tuo myös välitilan käsitteen esiin kuvatessaan kulttuurienvälisen tilan luonetta samalla tavalla kuin itse ajattelen olevan dialogisessa tilassa. Dialogisuuden käsite voidaan näin yhdistää kulttuurienvälisyyden käsitteeseen kohtaamisen tapana.



**Kuvio 3.** Kokemus ja kohtaaminen dialogina ja reflektiona

Kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta dialogisuus on siis välitilaa asettumista, jossa osallistujat ikään kuin astuvat hieman irti omasta kulttuurisesta maailmastaan tullakseen samanarvoiseksi toisten dialogiin osallistujien kanssa. Kulttuurienvälisen vieraan kielen oppimisen kannalta se on varsin vaikeaa, sillä usein vahvempi, yleensä äidinkielenään kieltä puhuva ei ymmärrä, että myös hänen on tultava välitilaa oppiakseen. Dialoginen tilanne toteutuu nähdäkseni helpommin silloin, kun dialogia käydään – siis ollaan dialogisessa tilassa – jokaiselle vieraalla kielellä. Merkityksellinen kulttuurienvälisen oppiminen edellyttää siis dialogia, jonka seurauksena mahdollistuu perspektiivin vaihto, toisen ihmisen näkökulman ymmärtäminen, samoin kuin oman subjektiivisen näkökulman tajuaminen ja suhteellistuminen.

Kokemus mahdollistaa merkityksellisen ja mahdollisesti pysyvän oppimisen. Kokemus ei kuitenkaan johda itsestään selvästi oppimiseen (ks. Järvinen 1990; myös Jarvis 1987). On paljon näyttöä siitä, että esimerkiksi kulttuuristen stereotyyppien yksipuolinen käsittely johtaakin niiden vahvistumiseen. Samoin vierailut tai opintomatkat ulkomaille saattavat vahvistaa aikaisempia käsityksiä vieraskulttuurisesta käyttäytymisestä. Käsitysten verifiointia tai falsifiointia ei tapahdu. Kokemus, johtaakseen merkittävään oppimiseen, edellyttää sen reflektointia. (Järvinen 1990 ja 1999, Järvinen ja Poikela 2000.) Reflektointi työtapana antaa ensinnäkin aineksia purkaa kokemus näkyvään tai kuultavaan kielelliseen muotoon ja asettaa käyttäytymisen perusteet monipuolisesti poh-

dittavaksi ja keskusteltavaksi. Reflektointi yhdistettynä dialogiseen kohtaamistilanteeseen valottaa erilaisten ihmisten taustaoletuksia, näkökulmia ja kokemuksia. Dialogitilanteessa toteutuu reflektion konkreettinen perusmerkitys: kokemus peilautuu toista kokemusta vasten heijastuakseen sitten takaisin reflektoijan ajatteluun.

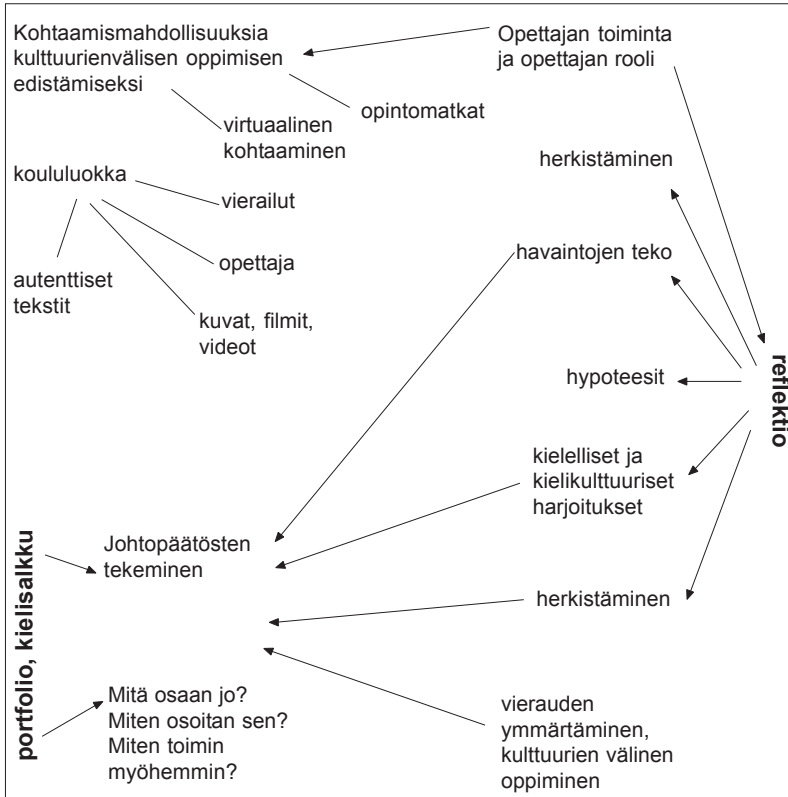
## Opettaja kohtaamisen valmistelijana ja toteuttajana

Institutionaalinen kielikasvatus edellyttää opettajalta toteutuakseen erityistä asennoitumista ja erityisiä toimia. Opettaja on avainasemassa johdateltaessa vieraan kielen oppijoita kulttuurienväliseen kohtaamiseen. Kulttuurienvälinen oppiminen edellyttää useiden kokemuksellisten prosessien käynnistämistä. Nämä prosessit eivät ole luonteeltaan pelkästään kognitiivisia, vaan oppilaiden affektiivis-emotionaalinen ja sosiaalinen käyttäytyminen ja oppiminen ovat niissä olennaisesti mukana. Kyse on kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja siihen ohjaamisesta.

Prosessit eivät kohdistu yksinomaan vieraan kielen oppimiseen, vaan kyse on yhtälailla kielenulkoisen viestinnän oppimisesta, omasta kielestä ja kulttuurista oppimisesta sekä itsestä oppimisestä. Myös metakognitiivinen oppiminen on näissä prosesseissa olennaisesti mukana ja sitä on ohjattava. Metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen opiskelu on hyvä aloittaa jo suhteellisen varhain (Järvinen 1999). Myös tämä on opettajan tehtävä. Kulttuurienvälisessä oppimisessä on laajasti nähtynä kyse oppilaiden sosiaalisaatioprosessien kehittämistä. Voidaan puhua laajentuvasta sosialisaatiosta, jonka seurauksena yksilö kasvaa kohti kansainvälisyyttä, oppii elämään kansainväliseksi muuttuneessa, globaalissa kohtaamisen maailmassa, jossa monikielisyys ja usean kielen käyttö ovat tarpeen. Edelleen kielenopetus kielikasvatuksena avaa mahdollisuuksia oppilaiden identiteetin kehittymiselle monikulttuuriin suuntaan (Kaikkonen 2004b).

Kuviossa 4 esittelen vieraan kielen opettajan toimia kohtaamisen mahdollisuuksien järjestämiseksi, kohtaamisen pedagogiikan prosesseja ja kokemuksellista, kohtaamis pohjaista oppimista tukevia toimenpiteitä. Opettaja tarjoaa mahdollisuuksia ohjatulle kohtaamiselle. Hän voi kutsua luokkaansa vieraan kulttuurin edustajia ja samalla vieraan kielen puhujia. Hän voi integroida vierailut olennaisina opetussuunnitelman osina normaaliin arkityöskentelyyn ja samalla sopia vierailijoiden kanssa heidän ja omasta roolistaan kohtaamistilanteissa. Hän voi itse toimia oppilaita ohjatesaan autenttisten periaatteiden mukaan kohtaamalla heidät aidosti tietävinä, tuntevina ja sosiaalisina olentoina. Opiskeluteemat eivät seuraa yksinomaan edeltä tehtyjä tarkkoja suunnitelmia, vaan saavat muotoa ajankohtaisista, oppilaita puhuttavista ja heistä esiin nousevista aiheista ja tilanteista. Samoin opettaja pyrkii kohtamaan oppilaansa kielellisesti aidolla tavalla ymmärtäen, milloin on paikallaan vieraan kielen käyttö, ja milloin on syytä käydä asioita keskustellen läpi oppilaiden äidinkielellä. Usein reflektiiviset tilanteet näyttävät edellyttävän myös äidinkielistä keskustelua.

Opettaja voi järjestää oppilailleen niin ikään mahdollisuuksia kohdata vieraan kulttuurin oppilaita sekä virtuaalisesti että kasvokkain. Opettaja on yleensä käynnistävä tekijä kansainvälisissä yhteistyöprojekteissa tai sähköpostikirjeenvaihdossa, joiden tavoitteena on opetussuunnitelman mukainen kulttuurienvälinen oppiminen. Samoin on vaikea kuvitella kokonaisen koululuokan kohtaamistilanteita muiden maiden oppilasryhmien kanssa ilman opettajan voimakasta panosta. Kohtaamisen pedagogiikka vaatii opettajalta paljon, mutta on niin sanottuun informaatiopedagogiikkaan verrattuna olennaisesti merkittävämpää kulttuurienvälisen oppimisen kannalta (ks. Kaikkonen 2004b). On ilahduttavaa huomata, miten ponnekaasti monet vieraan kielen opettajat ovat antaneet viime aikoina panoksensa kohtaamisen järjestämiseksi ja tämän toiminnan kautta saatavien kokemusten käsittelemiseksi, kokemuksista oppimiseksi.



**Kuvio 4.** Vierauden kohtaaminen ja kokemuksien käsittely vieraan kielen opetuksessa

Opettaja on niin ikään olennainen kulttuurienvälisen oppimisen prosessien käynnistäjänä. Kuten kuviossa 4 esitän, kulttuurienvälisen oppimisen edellytyksenä on herkistymisen prosessi (Kaikkonen 1997). Vieraan kielen ja kulttuurin vieras luonne vaatii kykyä herkistyä, sensibiloitua vieraudelle ja omalle käyttäytymiselle. Herkkyyttä on mahdollista oppia ja harjoitella. Sitä voidaan edistää vaikkapa joka koulutunti lyhyehkön herkistämisharjoituksen muodossa (teksti, video, musiikki, keskustelu jne.), mutta se on prosessi, joka kulkee läpi koko kouluikäisen vieraan kielen oppi-



misen. Vieraudelle herkistymisessä on viime kädessä kyse elinikäisestä oppimisesta.

Havaintojen tekeminen vieraasta käyttäytymisestä ei ole lainkaan yksiselitteistä eikä helppoakaan. Ihminen tekee luonnostaan havaintoja aistiensa kautta varsin automaattisesti. Vaikka oppijalla kuinka on luontainen havaintojen tekemisen kyky, on tiedostettu havainnointi tapahtuma, jota on syytä harjoitella. Vierasta käyttäytymistä voidaan harjoitella havainnoimaan monin tavoin. Olennaista siinä on, että opettaja ohjaa oppilaiden huomion esimerkiksi tehtävän avulla johonkin vieraan kulttuurin ilmiöön, jonka havaittua kielellistä ja kielenulkoista ilmenemistä voidaan sitten yhdessä pohtia. Siten oppilaat oppivat asettamaan itselleen vierauteen liittyviä hypoteeseja: muodostavat oletuksia, uskomuksia ja käsityksiä siitä, miten vieraassa maassa ilmaistaan jokin asia kielellisesti ja miten kyseisessä tilanteessa toimitaan muuten kulttuurisesti oikein. Niin toimittaessa on pidettävä kuitenkin mielessä, että ei ole vain yhtä tai kahta oikeaa tapaa toimia kulttuurisesti oikein, ja ettei tavoitteena ole syntyperäisen kielenpuhujan kielitaito, vaan kohtaamiselle ja ymmärtämiselle tarpeellinen toimiva vieraan kielen-taito (Kramsch 1998).

Kun hypoteesien tekemistä on harjoiteltu ohjatusti, on todennäköistä, että oppijat ryhtyvät tekemään niitä itsenäisesti ja tutkimaan eri lähteistä (opiskelussa käytettävät materiaalit, opettaja tietolähteenä, autenttiset kohtaamistilanteet), pitävätkö heidän hypoteesinsa paikkansa vai eivät. Siten hypoteesit verifioituvat tai falsifioituvat. Tätä prosessia opettaja voi tukea monin tavoin muun muassa antamalla oppilailleen tietoa vieraan kulttuurin niin sanotuista kulttuuristandardeista ja kielellisistä normeista (ks. esim. Kaikkonen 1997). Herkistyminen vieraudelle etenee vähä vähältä, jolloin tapahtuu tavoitteeksi asetettua vierauden ymmärtämistä ja oman kulttuurikuvan laajentumista sekä vieraaseen että omaan nähden. Tavoite auttaa oppijaa kasvamaan äidinkieltensä ja oman kulttuurinsa asettamien rajojen yli johtaen samalla kulttuurienväliseen oppimiseen ja kasvuun.

## Portfoliotyöskentely kielikasvatuksen välineenä

Oppilaiden metakognitiivista oppimista tukee erinomaisesti, että he oppivat tekemään johtopäätöksiä oppimisestaan. Sekä opettaja että oppilaat tarvitsevat välineitä tähän prosessointiin. Viime aikoina lähes maailmanlaajuisesti esiin nostettu ”salkkutyöskentely” antaa prosessointiin tukea. Portfoliotyöskentely antaa oppijalle liittymäpinnan myös tunteisiin, sillä ne ovat aidosti mukana oppimiskokemuksien käsittelyssä. Parhaimmillaan portfolion työstäminen johtaa varsin konkreettisiin itsearviointeihin siitä, miten oppilas katsoo jo osaavansa käyttää vierasta kieltä, ja miten hän ymmärtää vierasta käyttäytymistä suhteessa omaansa. Samoin hän oppii pohtimaan, miten hän osoittaa osaamisensa itselleen ja mahdollisesti toisillekin tarpeen niin vaatiessa. Edelleen portfoliotyöskentely auttaa häntä kehittämään itselleen sopivia strategioita kohdata vierautta ja opiskella vieraita kieliä tulevaisuudessa. (esim. Kohonen 2002; Byram 2002.)

Kokemuksesta oppiminen, kohtaamisen pedagogiikka, opiskelun autenttisuus, monikulttuurisen identiteetin kehittyminen, itsearvioinnin ja ajattelun taitojen kehittyminen sekä kulttuurienvälisen oppimisen moninaisten prosessien käynnistäminen ja opitun reflektointi ovat keskeisiä käsitteitä silloin, kun tähdätään koko ihmisen huomioon ottavaan kielikasvatukseen. Kannatan Viljo Kohosen (2003) tavoin sitä, että siirrymme ajatuksissa, sanoissa ja teoissa toteuttamaan vieraan kielen opetuksen sijasta kielikasvatus. Silloin vierasta kieltä ja vieraita kieliä ei lokeroida omiksi saarekkeikseen, vaan kielet ymmärretään oppijan moninaisena pääomana. Kielten päällekkäinen, limittäinen, fragmentaarinen, virheellinenkin käyttö on hyväksyttävää ja arvokasta opiskeltaessa ymmärtämään vierautta ja kehityttäessä vähä vähältä kulttuurienvälisen vieraan kielen taitajiksi. Samalla myös jokaisen oppijan äidinkieli identiteetin peruselementtinä on merkittävästi mukana oppimisprosessissa, jonka seurauksena vieraat kielet rikastuttavat oppijan monikulttuuriseksi kehittyvää identiteettiä.

## Lähteet

- Adamzik, K. 2001. *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen & Basel: Franke.
- Bausinger, H. 1999. *Intercultural Demands and Cultural Identity*. In T. Vestergaard (ed.) *Language, Culture and Identity*. Aalborg: Aalborg University Press. 11–23.
- Bredella, L. & Delanoy, W. (hg.) 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2002. *Politics and policies in assessing intercultural competence in language teaching*. In V. Kohonen & P. Kaikkonen (eds.): *Quo vadis foreign language education? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/ 2002*, 17–32.
- Donath, R. & Volkmer, I. (hg.) 2000. *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für die Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung (1. painos 1997).
- Gogolin, I. 2003. "Das ist doch kein gutes Deutsch" – Über Vorstellungen von "guter" Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (hg.) *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg. 59–71.
- Haarmann, H. 2001. *Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen*. Frankfurt: Campus.
- Järvinen, A. 1990. *Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A. Tutkimuksia 35.
- Järvinen, A. 1999. *Pedagoginen asiantuntijuus ja sen kehittäminen-opetus- ja ohjaustyössä*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.): *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY. 257–274.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. *Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus*. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 316–324.

- Kaikkonen, P. 1997. Learning a Culture and a Foreign Language at School – Aspects of Intercultural Learning. *Language Learning Journal*, 15, 47–51.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtoavaara (eds.): *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education. 61–105.
- Kaikkonen, P. 2002. Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* 1(2002), 3–12.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut. *Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, P. 2004b. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Kohonen, V. 2002. The European Language Portfolio: From portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. In V. Kohonen & P. Kaikkonen (eds.) *Quo vadis foreign language education?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A27/ 2002, 77–93.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalaisen kielisalkun keskeisiä periaatteita. *Tempus* 5, 10–11.
- Kramsch, C. 1998. The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: CUP. 16–31.
- Lüdi, G. 2003. Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (hg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 39–58.
- Möllering, M. 2003. Förderung von Sprachbewusstsein und interkulturellem Lernen durch computergestützte Kommunikation. Erfahrungen aus einem deutsch-australischen Projekt. Esitelmä, pidetty ZGFF:n konferenssissa Frankfurt am Mainissa, 3.10.2003.

- Müller-Hartmann, A. 1999. Auf der Suche nach dem "dritten Ort": Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte. In L. Bredella & W. Delanoy (hg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr. 160–182.
- Nieto, S. 2002. *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ. & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Volkman, L. 2002. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In L. Volkman, K. Stierstorfer & W. Gehring (hg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr. 11–47.
- Waldenfels, B. 2000. Zwischen den Kulturen. In A. Wierlacher (hg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. Band 26. München: Iudicium. 245–261.

Viljo Kohonen

## Eurooppalainen kielisalkku kielikasvatuksen pedagogisena työvälteenä

Opettaja on yksinkin toimiessaan samalla myös työyhteisönsä jäsen. Työyhteisö muodostaa jäsentensä ammatillisen kehittymisen ympäristön. Sen tuki on ensiarvoisen tärkeää jokaiselle, mutta samalla myös kukin opettaja vastaa osaltaan yhteisönsä kehittymisestä. Nämä havainnot tukevat Annikki Järvisen (1999) esittämiä opettajan ammatillisen kehittymisen reittivalintoja. Hän esittää, että opettajan ammatillinen kehittyminen voi perustua yhtäältä oman *oppiaineen hallintaan ja sen pedagogisointiin* pyrkivään aktiiviseen kehittämistyöhön. Toinen ammatillisen kehittymisen polku on *yhteisöllinen orientaatio*. Siinä opettaja kokee kollegiaalisen yhteistyön sekä omalle kasvulleen hyödylliseksi että myös oppilaidensa kokonaisvaltaisen kasvun kannalta tarpeelliseksi. Hän pitää tärkeänä, että kouluun kehittyisi opettajien ja muun henkilöstön yhteistyössä sellainen oppimisympäristö ja ilmapiiri, joka tukisi oppilassakin sosiaalisesti vastuullista laaja-alaista oppimista.

Kielikasvatuksessa kielen opettaminen, oppiminen, arviointi, opettajan ammatillinen kasvu ja koko työyhteisön kehittäminen nivoutuvat yhteen suureksi haasteeksi kehittää kielenopettajan ammattitaitoa ja työyhteisöä kollegiaalisen toimintakulttuurin suuntaan. Yhteisöllinen oppimisympäristö tukee oppilaiden itsenäisty-

vää ja samalla myös yhteistoiminnallista opiskelua. Eurooppalainen kielisalkku (European Language Portfolio) antaa uusia mahdollisuuksia tällaisen kielten opiskelun edistämiseksi.

Olen tutkinut vieraiden kielten oppimista kokonaisvaltaisen, kokemuksellisen oppimisen (experiential learning) viitekehyksessä oppilaan koko olemusta ja persoonaa koskettavana kasvuna. Se on oppilaalle merkityksellistä, elämyksellistä ja omakohtaiseen kokemukseen pohjaavaa oppimista. Olen käyttänyt tällaisiin tavoitteisiin pyrkivästä kielenopetuksesta nimitystä *kielikasvatus*. Artikkelissani tarkastelen kielikasvatusta sen pedagogisen viitekehyksen, opettajan asiantuntijuuden ja Eurooppalaisen kielisalkun rakentamisen ja käytön näkökulmasta.

### Kielikasvatuksen pedagogisen viitekehyksen suuntaviittoa

Kielikasvatus tukee oppilaan kasvua tahtovana, itseohjautuvana ja autonomisena henkilönä, joka pystyy samalla myös sosiaalisesti vastuulliseen yhteistyöhön. Sitä luonnehtivat seuraavat piirteet (Kohonen 2003; 2004):

- >oppilaan omat päämäärät ja autonomia,
- >henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen,
- >omaehtoinen, aloitteellinen ja vastuullinen opiskelu,
- >oppimisen mielekkyys, syvyys ja laaja-alaisuus,
- >itsearvioinnin korostuminen,
- >opetuksen oppilas- ja merkityskeskeisyys.

Kielikasvatukseen pyrkiessään opettaja yhdistää opetuksessaan tietoisesti kasvatuksellisia, tiedollisia ja taidollisia tavoitteita toisiinsa. Hän asettaa opetukselle *kaksoistavoitteita*: (a) kasvatuksellisia tavoitteita (esim. yhteistyötaidot, toisten huomioonottaminen, oppimaan oppiminen) ja (b) kielen rakenteellisia sisältötavoitteita (esim. persoonapronominien muodot, adjektiivin vertailumuodot,

aikamuotojen muodostaminen). Hän voi seurata, ohjata ja arvioida niiden toteutumista tietoisesti asettamiensa tavoitteiden pohjalta. Kielikasvatus onkin tärkeällä tavalla myös elämäntaitojen opettamista kielenopetuksen yhteydessä (Lehtovaara 2001).

Kielikasvatukseen liittyy olennaisesti oppimisen *yhteisöllisyys ja vuorovaikutteisuus*: vastuun ottaminen oman oppimisen lisäksi osallisuudesta myös oppilastovereiden oppimiseen. Aktiivinen osallistuminen ja vastuu luovat ryhmään yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys tyydyttää parhaimmillaan oppilaan yhteenkuuluvuuden, liittymisen ja turvallisuuden tarpeita ja tuo opiskeluun tärkeän *yhdessä oppimisen*, jakamisen ja välittämisen ulottuvuuden. Osallistuminen oppimisprosessiin yhteisvastuullisesti tukee siten yksilön *itsetunnon* myönteistä ja samalla myös realistista kehittymistä, kun oppilas kokee olevansa sekä antavana että saavana osapuolena ja tulevana ryhmässä hyväksytyksi omana itsenään. Työyhteisöllä tai ryhmällä on merkittävä osuus jokaisen jäsenensä kehittymiselle (Kohonen 2002; 2004).

Opettaja ohjaa oppilaita pohtimaan kokemuksiaan vieraan kielen viestinnällisestä käytöstä, omasta oppimisestaan ja toiminnastaan ryhmissä sekä auttaa heitä ymmärtämään oppimisen prosessejaan paremmin. Seuraavat näkökulmat auttavat opettajaa tarkkailemaan kasvatustyötään:

- Missä määrin tehtävät ja ohjaus korostavat oppilaan omaaloitteisuutta ja jättävät tilaa omien suunnitelmien ja valintojen teolle?
- Miten tehtävät ohjaavat oppilasta tiedostamaan kielenkäytön ja oppimisen prosessejaan?
- Missä määrin oppilas kokee ”omistavansa” opiskeluaan?
- Miten ohjaus tukee sosiaalisesti vastuullista, toiset huomiioon ottavaa työskentelyä?

Kielikasvatuksessa kokemus, pohdinta, käsitteellistäminen ja toiminta kuuluvat yhdessä olennaisina osina kokemukselliseen oppimisprosessiin. Tieto kielestä, viestinnästä ja oppimisesta auttaa op-



pilasta prosessien tietoisessa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä jatkotavoitteiden asettamisessa. Kieltä ja viestintää koskevan tiedon aktivointi on ihmisen *kielellisen tietoisuuden* lisäämistä pedagogisin toimenpitein. Kielellinen tietoisuus tarkoittaa ihmisen kielellisen kyvyn nostamista tietoisena havainnoimisen ja käsittelyn tasolle. Se on tavallaan kieltä koskevan ”hiljaisen tiedon” saattamista tiedostetuksi tiedoksi, jota voi tarkkailla ja pohtia myös tietoisesti. Tähän liittyy myös kielellisen kyvyn merkityksen ymmärtäminen inhimillisessä ajattelussa, toiminnassa, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. (Kohonen 2001; 2002; 2004; van Lier 1996; Arnold 1999; Huttunen 2002.)

Autenttinen kielenkäyttö on olennaisella tavalla ihmisten ja kulttuurien välistä merkityksellistä viestintää ja kohtaamista. Kulttuurien kohtaaminen vieraan kielen opetuksessa on omiaan edistämään avoimuutta ja erilaisuuden ymmärrystä. Vieraan kulttuurin kohtaaminen auttaa myös ymmärtämään syvällisemmin omalle kulttuurille ominaisia piirteitä ja arvostamaan niitä. Itsetuntemus ja myönteinen omaan kulttuuriin samastuminen antavat perustan myös vieraiden kielten ja kulttuurien kohtaamiselle. *Kulttuurien välinen kommunikatiivinen kompetensi* on kielikasvatuksen ajankohtainen tavoitekokonaisuus, joka on hyvin perusteltu nopeasti kansainvälistyvässä maailmassamme (Kaikkonen 2001; 2004; Byram 2003).

## Opettaja kielikasvattajana

Kielenopettajan toiminta vaikuttaa siihen, miten hänen oppilaansa kokevat kielten opiskelunsa ja miten motivoituneita he ovat siihen. Opetustyö onkin aina sidoksissa opettajan subjektiivisiin, usein tiedostamattomiin kasvatuksellisiin käsityksiin, oletuksiin, uskomuksiin ja asenteisiin, joiden pohjalta hän jäsentää työtään. Ne johtavat erilaisiin pedagogisiin valintoihin, käytänteisiin ja oppimisympäristöihin. Samankin ”menetelmän” nimikkeellä kulkeva opetus saattaa olla eri opettajien toteuttamana laadullisesti hyvin-

kin erilaista. Omaa ihmiskäsitystään itselleen selkiyttävä opettaja oppii tarkkailemaan pedagogisia valintojaan ja muuttamaan pedagogisia ratkaisujaan tietoisesti ammatillisen ajattelunsa kasvun myötä. Kasvulleen herkistynyt, itsenäinen ja yhteistyökykyinen opettaja pystyy ohjaamaan myös oppilaitaan sosiaalisesti vastuulliseen autonomiaan. (Kohonen 2001; Jaatinen 2003; Lehtovaara 2001.)

Työskentelyn ohjaaminen edellyttää opettajalta monenlaisten uusien tietojen ja taitojen ja usein myös uudenlaisen neuvottelevan asennoitumisen omaksumista. Neuvottelevaan oppimiskulttuuriin liittyy syvällisiä pedagogisia muutostarpeita, jotka nostavat esille kysymyksen opettajan ammatillisesta identiteetistä. Olen käyttänyt uudistumassa olevasta aineenopettajan identiteetistä nimitystä *moniulotteinen asiantuntijuus*. Empiirisen tutkimusaineistoni (Kohonen 1999) pohjalta olen tulkinnut prosessia siten, että aineenopettajan uudistuvaan ammatilliseen identiteettiin sisältyy kolme ulottuvuutta:

- >*tiedollinen asiantuntijuus*: oppiaineen tieteellinen osaaminen, johon liittyy identiteetti aineenopettajasta tieteenalansa asiantuntijana,
- >*pedagoginen asiantuntijuus*: oppiaineen muuntaminen ja jäsentäminen pedagogiseen muotoon sekä oppilaiden kohtaaminen, ohjaaminen ja arviointi,
- >*työyhteisöllisyys*: toiminta työyhteisön kehittäjänä ja osallistuminen myös yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan.

Kollegiaalisen toimintakulttuurin kehittyminen oppilaitoksessa on suuri muutos perinteiseen yksinään toimimisen ja eristäytymisen kulttuuriin. Todellisen uudistumisen mahdollisuudet paranevat, kun opettajien kesken syntyy jaettua ymmärrystä ja yhteistä päämäärätietoisuutta. Michael Fullan (1996) nostaakin koulun uudistumisen keskeiseksi käsitteeksi ajatuksen koulusta oppivana organisaationa. Siinä hän erottaa kaksi suurta prosessia: koulukulttuu-

rin muutos *kollegiaaliseksi työyhteisöksi* ja opettajan profession uudistaminen *vuorovaikutteisen asiantuntijuuden* suuntaan. (Kohonen 1999; 2002.) Yhteisöllisyys tukee oppilaiden itsenäistymistä ja yhteistoiminnallisuutta myös kielikasvatuksessa, mihin Eurooppalainen kielisalkku antaa uusia mahdollisuuksia.

## Miten Eurooppalainen kielisalkku edistää kielikasvatusta?

Eurooppalainen *kielisalkku* on Euroopan neuvostossa kehitteillä oleva kielenopetuksen pedagoginen ja hallinnollinen työväline. Se pohjautuu kielenopetuksen yhteiseen teoreettiseen eurooppalaiseen *viitekehykseen* (EVK 2004), jonka taustalla on yli 30 vuoden kehittämistyö Euroopan neuvostossa. Viitekehys ja kielisalkku tukevat yhtäältä oppilaan autonomiaa ja kulttuurienvälistä oppimista kielenopetuksessa. Itsenäistyvää oppimista korostavat myös kielitaidon itsearviointin kriteeriviitteiset taitotasokuvaukset, jotka tukevat samalla opettajan pedagogista ohjaustyötä. Tässä painotuksessa on kysymys kielisalkun *pedagogisesta tehtävästä* oppimisprosessien kehittämiseksi. Toisaalta kielisalkulla on myös *raportoituva tehtävä* palvella oppilaan tai kielenkäyttäjän kielitaidon arviointia ja dokumentointia 6-portaisen kriteeriviitteisen tasokuvausjärjestelmän avulla (taitotasolla A, B ja C, joissa kussakin on kaksi alatasoa).

Kielisalkku muodostuu kolmesta toisiaan täydentävästä osasta. Olemme suomalaisissa projekteissa päätyneet ehdottamaan näille seuraavia nimityksiä (Kohonen 2003):

- >*Kielipassi* (Language Passport), joka sisältää muun muassa tiedot oppilaan kielitaidosta eri kielissä kriteeriviitteisinä itsearviointeina ja koonnan hänen kulttuurikokemuksistaan.
- >*Kielenoppimiskertomus* (Language Biography), jossa oppilas jäsentää opiskeluprosessiaan, arvioi eri kielten viestintätaitojensa edistymistä kriteeriviitteisesti ja pohtii it-

selleen tärkeitä kielten ja kulttuurien välisen oppimisen kokemuksiin.

➤ *Työkansio* (Dossier), jossa oppilas pohtii edistymistään salkkutöidensä kautta, antaa ja saa toveripalautetta ja opettajan ohjausta sekä dokumentoi eri kielten taitojaan autenttisin työnäytein ja kielitodistuksiansa avulla.

Laajan tutkimus- ja kehittämistyön tuloksiin pohjautuen Euroopan neuvosto laati kielisalkun käytön ja kehittämisen periaatteista suosituksen, jonka Kasvatusalan komitea hyväksyi (Principles 2000). Syksyllä 2000 pidettiin Krakovassa Euroopan neuvoston opetusministerien konferenssi, jossa opetusministerit ottivat selkeästi myönteisen kannan kielisalkun laajamittaiseen toteutukseen kaikissa jäsenvaltioissa. Euroopan neuvoston 45 jäsenvaltiota ovat sitoutuneet Eurooppalaisen kielisalkun käyttöön ja sen edistämiseen viitekehyksen periaatteiden pohjalta. Nämä ministereiden hyväksymät periaatteet ja suositukset muodostavat yhteisen *Eurooppalaisen kielisalkun ytimen* (Principles 2000; Kohonen 2003):

1. Kielisalkku on väline, joka edistää oppilaan monikielistä kompetenssia (plurilingualism) ja monikulttuurisuutta (pluriculturalism).
2. Kielisalkku on oppilaan omaisuutta.
3. Se arvostaa täydessä laajuudessaan oppilaan kielellistä ja kulttuurien välistä kompetenssia ja kokemusta riippumatta siitä, onko se hankittu järjestetyn, formaalin koulutuksen puitteissa tai sen ulkopuolella.
4. Kielisalkku on väline, joka edistää oppilaan autonomiaa.
5. Sillä on sekä kielten oppimisprosessia tukeva pedagoginen funktio että eri kielten taitoja dokumentoiva raportointifunktio.
6. Kielisalkku perustuu yhteiseen Eurooppalaiseen viitekehykseen ja siinä konkreettisesti esitettyihin kielellisen kompetenssin taitotasokuvauksiin.

7. Se rohkaisee oppilaan kieli- ja oppimistaitojensa itsearviointia.
8. Siihen sisältyvät ne yhteiset tekijät, jotka tekevät siitä tunnistettavan ja ymmärrettävän kaikkialla Euroopassa.
9. Se voi toteutua erilaisina malleina, joita oppilas käyttää elinikäisen kielenoppimisen kuluessa.

Suomessa käyttöön otettava Eurooppalainen kielisalkku on kehitetty pitkäkestoisissa tutkimus- ja kehittämissuunnitelmissa, joiden johtamisesta on vastannut Tampereen yliopisto (Kohonen 2003). Projektityöskentelyä on suoritettu tiiviissä yhteistyössä eurooppalaisten kehittämissuunnitelmien kanssa: Kielisalkun pilottiprojekti (1998-2001) ja Kielisalkun kouluttajakoulutus (2001-04), joita opetusministeriö ja opetushallitus ovat tukeneet. Näissä projekteissa toteutuneen intensiivisen kokeilevien opettajien, oppilaiden ja tutkijoiden yhteistyön kautta suomalaisessa kielisalkussa on päädytty seuraaviin perusratkaisuihin.

Kielisalkku muodostaa oppilaille, opiskelijoille ja kielenkäyttäjille suunnatun elinikäisen kielenoppimisen jatkumon. Kielisalkun pedagoginen kokonaisuus muodostuu kolmesta peräkkäisestä kielisalkusta:

- >Ensimmäinen kielisalkkuni (perusasteen luokat 3-4).
- >Perusasteen kielisalkku (perusasteen luokat 5-9).
- >Eurooppalainen kielisalkku (Lukion, ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen kielisalkku, joka jatkuu edelleen aikuisten kielisalkkuna ammatillisiin tarpeisiin kohdentuen).

Juuri uusissa opetussuunnitelmien valtakunnallisissa perusteissa kielenopetuksemme tavoitetasot on liitetty viitekehyksen mukaisesti taitotasokuvauksiin perusopetuksessa 6. ja 9. luokkien päätösarvioinnissa. OPS-perusteissa vieraiden kielten arvosanalle 8 on määritelty kriteerit, jotka kytkevät *kielitaidon opetuksen* tavoitteet eurooppalaisiin taitotasoihin. Samalla on toki todettava, että kiel-

ten kouluarvosanoihin liittyy kielitaidon lisäksi myös muita opetussuunnitelmassa esitettyjä opetuksen tavoitteita, kuten opiskelustrategioiden ja kulttuuritaitojen kehittyminen. Tästä syystä kouluarvosanoja ei ole perusteltua rinnastaa suoraan eurooppalaisiin taitotasoihin, sillä taitotasot muodostavat yhden osan opiskeltavasta tavoitekokonaisuudesta (Kohonen, Jaatinen ja Lehtovaara 2004).

Kielitaito on kytketty eurooppalaisiin taitotasoihin samoin lukion ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen päättyessä. Siten esimerkiksi pitkän englannin (A1-kieli) ylioppilastutkinnon arvona magna cum laude approbatur voidaan kielitaidon kriteerien osalta rinnastaa viitekehysten taitotasoon B2 (Takala 2003). Tämä on huomattavasti helpommin kommunikoitavissa kaikille, jotka tuntevat taitotasojärjestelmän kriteerikuvaukset (Euroopan neuvoston verkkosivut, <http://www.coe.int/portfolio>). Myös ammatikorkeakoulujen ja yliopistojen kielikeskuksien kielten opetuksen kielitaidon tavoitteita ollaan parhaillaan kytkemässä eurooppalaisiin taitotasokuvauksiin. Kuvausjärjestelmästä muodostuu siten koko elinikäisen kielten opiskelun kattava tavoitteellinen jatkumo, joka mahdollistaa kielitaitojen dokumentoinnin myös kansainvälisesti ymmärrettävällä tavalla.

Kielten opetussuunnitelmien opiskelustrategioiden ja kulttuuritaitojen tavoitteisiin sisältyy myös oppilaan suorittamaa reflektiota ja itsearviointia, johon kielisalkku antaa käyttökelpoisia käsitteitä ja pedagogisia työvälineitä. Samalla se tuo eurooppalaisen ulottuvuuden kulttuurien välisen opiskelun tueksi. Kielisalkku liittyy vieraiden kielten opiskelun Euroopan neuvoston jäsenvaltioissa aivan alusta pitäen yhteiseen eurooppalaiseen kontekstiin ja korostaa kielten ja kulttuurien moninaisuutta rikkautena ja oppimisen resurssina (EVK 2004).

Eurooppalainen kielisalkku on koko Euroopan laajuisesti toteutuessaan merkittävä uudistus kielitaitojen osoittamiseen, kun eri valtioiden ja organisaatioiden kieltenopetuksen erilaiset arviointikäytännöt voidaan rinnastaa ja säätää yhteiselle eurooppalaiselle viiteasteikolle (EVK 2004). Erilaisiin kansallisiin kielitaidon arviointimenettelyihin saadaan hyvin tarpeellista *yhteismitalli-*

*suutta ja läpinäkyvyyttä.* Se helpottaa huomattavasti niitä kulttuurivaihdon ja kansainvälisten työympäristöjen tarpeita, joissa edellytetään kielitaitojen osoittamista työnantajalle tai oppilaitokseen pyrittäessä (Kohonen 2003; Takala 2003). Eurooppalaisen kielisalkun kielipassia ollaankin kytkemässä Euroopan Unionin piirissä piakkoin (vuodesta 2005 lähtien) käyttöön otettavaan *Europassiin* (Europass). Siihen sisältyvät haltijan CV (European Curriculum Vitae), kielipassi (Language Passport), kansainvälisen opiskelun dokumentointi (MobiliPass) sekä ammattitaitoa osoittavien todistusten liiteosat (Certificate Supplement, Diploma Supplement; <http://www.europass.cedefop.eu.int>)).

## Salkkutyöskentely reflektiivisenä kielten opiskeluna

Kielisalkkukokeiluissa kehitimme vähitellen *salkkutyöskentelyn* käsitteen kuvaamaan reflektiivisen ja yhteistoiminnallisen kielten opiskelun pedagogisia työtapoja. Tarkoitamme salkkutyöskentelyllä sitä pedagogista työtapojen kokonaisuutta, joka muodostuu oppilaan ohjatuista, mutta silti tärkeiltä osin itsenäisestä ja omavastuisesta työskentelystä. Liitämme tähän käsitteeseen seuraavia toisiaan täydentäviä näkökulmia: oppilaiden omaehtoinen oppimisprosessien suunnittelu, työskentely ja pohdinta, salkkutöiden esittely toisille sekä niiden itse- ja toveriarviointi pienryhmissä. Koko prosessia johtaa tietenkin opettaja, joka ohjaa oppilaiden työskentelyä, neuvottelee siitä yhteisesti ja kommentoi suunnitelmia ja tuotoksia sekä arvioi ne (Kujansivu ja Pajukanta 2000; Kohonen 2003).

Olemme määritelleet salkkutyöskentelyn tärkeinä pitämiämme piirteitä seuraavien periaatteiden avulla (Kohonen 2003)<sup>1</sup>:

---

1. Käytän monikkomuotoa viittaamaan kielisalkkukokeiluissa osallistuvien kieltenopettajien kanssa yhdessä ja yhteisesti tehtyyn tutkimus- ja kehittämistyöhön ja sen tuloksena syntyneisiin ajatuksiin ja päätelmiin, joista esimerkkinä juuri nämä salkkutyöskentelyn periaatteet. Tutkimusprojektia on selostettu tarkemmin mm. tämän lähdeviitteen julkaisussani.

1. Salkkutyöskentely antaa oppilaalle mahdollisuuksia esitellä itsensä ihmisenä omalla persoonallisella tavallaan.
2. Se kehittyy oppilaan tavoitteiden pohjalta jäsentyneeksi erilaisten töiden kokoelmaksi, josta hän sopii yhdessä opettajan kanssa.
3. Siihen sisältyy oppilaan koko työskentelyprosessia koskevia ohjattuja pohdintoja.
4. Se sisältää oppilaan kielitaidon itsearviointia, toveriarviointia sekä opettajan arviointia kriteeriviitteisten taitotasokuvausten perusteella.
5. Se on oppilaan itsensä suorittama koonta hänen opiskelutehtävistään.
6. Oppilas perustelee ja arvioi tuotoksiaan ja asettaa itselleen jatkotavoitteita
7. Se osoittaa, mitä oppilas osaa tehdä oppimis- ja kielitaidollaan.
8. Se osoittaa monipuolisesti oppilaan osaamisen laatua ja vahvuuksia.

Salkkutyöskentelyyn sisältyy myös oppilaan oppimispäiväkirjaan perustuvia reflektiivisen oppimisen työmuotoja. Opettajat ohjaavat oppilaita pohtimaan omaa *rooliaan ja vastuutaan oppijoina* sekä heidän kielen opiskeluun kohdistamia odotuksia. He antavat oppilaille näihin seikkoihin liittyviä pohdintatehtäviä sekä tunneilla että kirjallisina kotitehtävinä. Näin he ohjaavat oppilaita pohtimaan työskentelyssään muun muassa seuraavanlaisia kysymyksiä:

- >miten ymmärrän oman roolini ja tehtäväni vieraan kielenoppijana?
- >mitä vastuullinen kielenoppiminen merkitsee minulle?
- >millaisia vahvuuksia minulla on kielenoppijana?
- >millaisia ominaisuuksia minun olisi hyvä kehittää itsessäni?
- >miten voisin parantaa yhteistyön taitojani ryhmätyöskentelyssä?



Opettajat liittävät tämäntapaisia pohdintakysymyksiä kulloinkin meneillään olevien opintojen tai kurssien salkkutehtävien yhteyteen eri tavoin painottuen eri kielissä. Kunkin oppilaan oppimiskansio (usein tavallinen A4-kokoinen työvihko) tarjoaa luontevia mahdollisuuksia työsisältöjen ja oman roolin pohdintojen integroimiseen salkkutyöskentelyssä. Opettajat ohjaavat oppilaita pohtimaan edelleen myös *kokemuksiaan kielestä ja sen viestinnällisestä käytöstä ja omasta oppimisestaan* ja auttavat siten heitä ymmärtämään kielten opiskelun prosesseja paremmin. He käyttävät esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä, jotka painottuvat jälleen eri tavoin eri kielten opiskelun yhteydessä, riippuen oppilaiden iästä ja kielitaidon tasosta:

- > millainen olen vieraan kielen puhujana ja käyttäjänä?
- > millaisia asioita ja taitoja liittyy kielelliseen viestintään?
- > millaiset kielenoppimisen asiat ovat minulle helppoja/vaikeita?
- > millaisia tavoitteita asetan tämän viikon (kurssin) opiskelulleni?
- > millä tavoin pääsin asettamiini tavoitteisiin?
- > millaisia vaikeuksia kohtasin tämän salkkutyöni (kurssin) yhteydessä?
- > miten selviydyin niistä?
- > millaiset seikat auttoivat opiskeluaani (tällä jaksolla)?
- > mitä olen havainnut itsestäni kielenoppijana (tällä kurssilla)?
- > millaisia tavoitteita voin asettaa työskentelylleni?

Salkkutyöskentely alkaa kokeiluprojektien kokemusten mukaan luontevasti opettajan ja oppilaiden yhteisillä keskusteluilla oppimisesta, odotuksista, tavoitteista ja toiveista sekä siitä, miten oppilaat näkevät oman tehtävänsä tai roolinsa kielenoppimisessa. Tärkeä on myös se vuorovaikutteinen prosessi, jossa oppilaat kommentoivat toistensa töitä ja antavat niistä toisilleen palautetta. To-veriarviointi tukee itsearviointitaitojen kehittymistä, lisää yhtei-

söllisyyttä ja täydentää opettajan antamaa ohjausta. (Kujansivu ja Pajukanta 2000; Hämäläinen ja Malhonen 2003; Kohonen 2003.)

Salkkutyöskentely edistää oppilaan tietoisuutta kielenoppimisesta lisäämällä hänen ymmärrystään hänestä itsestään kielenoppijana ja konkretisoimalla opiskelun tavoitteita, käsitteitä ja taitoja. Kielten oppiminen muuttuu helpommin hahmotettavaksi, konkreettisemmaksi ja siten *näkyvämmäksi* (visible, transparent), kun oppilas saa oppimisensa pohtimiseen ja jäsentämiseen käsitteitä ja työvälineitä. Tarkoitan tällä kielenoppimisen näkyvämmäksi tekemisellä sitä, että oppilaat oppivat salkkutyöskentelyn vuorovaikutteisessa prosessissa tiedostamaan oppimiskäsityksiään ja niihin liittyviä uskomuksiaan kielenoppimisesta, kielestä ja viestinnästä. Kuten Leo van Lier huomauttaa, oppiminen edellyttää sitä, että oppilas *havaitsee* ensin opittavan ilmiön ja kohdentaa siihen sitten tietoisesti henkisiä voimavarojaan:

“This noticing is an awareness of its existence, obtained and enhanced by paying attention to it. Paying attention is focusing one’s consciousness, or pointing one’s perceptual powers in the right direction, and making mental ‘energy’ available for processing” (van Lier 1996, 11).

Pohdiskelun tavoitteena on oppilaan oman oppimisen syvällisempi ymmärtäminen ja tarvittaviin muutosprosesseihin ryhtyminen. Tätä varten on tarpeen tarkkailla ja reflektoida omaa ja toisten oppimista vuorovaikutteisessa prosessissa myös toisten oppilaiden kanssa.

Olen esittänyt näistä oppilaan piirteistä, käsityksistä ja tunnekokemuksista seuraavia näkökohtia (Kohonen 2001; 2004; Arnold 1999; Kaikkonen 2001; 2004):

1. Sitoutuminen kielenopiskeluun ja sen koettu omistajuus.
2. Epätietoisuuden ja epävarmuuden kohtaaminen viestintätilanteissa ja opiskelussa yleensäkin.

3. Halukkuus riskien ottamiseen viestintätilanteissa ja -tehtävissä.
4. Itseymmärrys kielenoppijana ja käyttäjänä, uskomukset omasta roolista kielenoppijana.
5. Oman kulttuurisen identiteetin ymmärrys ja mitä merkitsee olla kulttuurien välinen henkilö ja kielenkäyttäjä.
6. Asenteet ja taidot, joita tarvitaan sosiaalisesti vastuullisessa, neuvottelevassa opiskeluprosessissa ja kielenkäytössä.
7. Monikielinen ja monikulttuurinen kompetenssi, johon liittyy tietoisuus kielellisistä ilmiöistä ja kielenoppimisesta sekä kulttuurien välisen erilaisuuden ja toiseuden kohtaaminen ja arvostaminen.
8. Opiskelutaidot ja strategiat, jotka ovat tarpeen jatkuvaan ja itsenäistyvään kielten oppimiseen.
9. Reflektoiva perusasennonnoittuminen kielenoppimiseen, johon liittyy itse- ja toveri-arviointi.

Tällaiset kielenoppimiseen vaikuttavat moninaiset tekijät muodostavat ikään kuin kartan, joka auttaa oppilasta orientoitumaan oppimistehtäväänsä kokonaisvaltaisesti ja ymmärtämään sen moniulotteisuutta paremmin. Kielten oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä seikoista ja käsitteistä voi käydä pedagogisia keskusteluja. Niitäkin voi tarkkailla ja havainnoida tietoisella tavalla ja niistä voi myös antaa ja saada palautetta. Ne voidaan nostaa myös ohjauksessa tietoisesti esille keskustelun ja yhteisen sopimisen kohteiksi. Oppilaat oppivat vähitellen tunnistamaan kielten opiskeluun liittyviä uskomuksiaan ja työskentely- ja oppimistapojaan sekä asettamaan itselleen tavoitteita ja seuraamaan niiden toteutumista oppimisprosessin kuluessa.

### Opettajat ja oppilaat kielisalkun käyttäjinä

Eurooppalaisen kielisalkun kehittämishankkeessa on kysymys varsin kauaskantoisesta yhteisestä kielenopetuksen kehittämistyöstä.

Euroopan neuvoston jäsenvaltiot tulevat sopivaksi katsomallaan tavalla ja kansallisten prioriteettiensa ja resurssiensa mukaisesti toteuttamaan Eurooppalaisen kielisalkun laajamittaisen käyttöönoton kaikkialla. Se tulee 45 jäsenvaltiossa koskettamaan aikanaan Euroopan neuvostossa laaditun alustavan arvion mukaan lähes 140 miljoonaa kielten opiskelijaa.

Kielitaidon taitotasojen käyttöönotto arvioinnissa ja oppilaiden autonomiaa tukevat pedagogiset ratkaisut ovat merkittävä totuttujen toimintamuotojen muutos. Se edellyttää kielenopettajalta useimmiten huomattavaa ammatillista uudelleen orientoitumista. Salkkutyöskentelyä toteuttaessaan opettaja joutuu pohtimaan opetustaan uudella tavalla ja etsimään siinä myös itselleen työsä ja ammattitaitonsa kehittämisen mahdollisuuksia. Oppilaiden reflektointi-, itsearviointi- ja yhteistyötaitojen opettaminen ja ohjaaminen edellyttävät opettajalta pitkäjänteistä ammatillista työskentelyä – ja myös aimo annoksen innostusta ja uskoa työn merkitykseen varsinkin silloin, kun tuloksia ei ole vielä kovin paljoa näkyvissä. Tässä ohjaustyössä opettajan on tarpeen sisäistää eurooppalaisen viitekehyksen ja kielisalkun keskeiset käsitteet ja integroida niitä suomalaisen kieltenopetuksemme tavoitteisiin, sisältöihin ja perinteisiin. Kun opettaja ymmärtää selkeämmin itse, mitä hän tekee ja millaisiin tavoitteisiin hän pyrkii opetuksessaan, hän saattaa löytää tutustakin työstään uutta haasteellisuutta ja motivaatiota sen kehittämiseen. Prosessin läpikäyminen saattaa olla välillä hankalaa, mutta samalla myös monella tapaa palkitsevaa ammatillista oppimista.

Eurooppalainen kielisalkku merkitsee myös oppilaalle huomattavaa työorientaation muutosta. Oppilaan kielenoppimiseen vaikuttavat hänen aikaisemmat oppimiskokemuksensa, tietonsa ja taitonsa ja niiden myötä syntyneet käsityksensä ja uskomuksensa hänestä itsestään kielenoppijana ja käyttäjänä. Ne ohjaavat hänen odotuksiaan siitä, millä tavoin hän näkee kielenoppimisen itselleen mahdolliseksi ja miten hän uskaltaa yrittää vaikeuksista ja vastoinkäymisistäkin huolimatta. Ne vaikuttavat myös siihen, millä tavoin hän on valmis ja halukas liittymään toisiin ihmisiin, kohtaamaan

heitä ja osallistumaan aktiiviseen vuorovaikutuksen heidän kanssaan. Kohtaamistilaisuuksia väistelevä, arka kielenkäyttäjä menettää arvokkaita vuorovaikutteisen oppimisen tilaisuuksia. Oppilasta onkin hyvä ohjata tunnistamaan selviytymiskeinojaan ja myös kehittämään mahdollisuuksiaan muuttaa kielenoppimisen kannalta epäsuotuisaa toimintaansa ja ottamaan työskentelystään omaehtoista vastuuta (Breen 2001); Jaatinen 2003; Kohonen 2003; 2004; Kalaja ja Ferreira Barcelos 2003).

Kielisalkun kehittämistyössä on otettava huomioon myös se, että oppilaatkin tarvitsevat aikaa, ohjausta ja harjoittelua uusien käsitteiden ja itsenäistyvää työskentelyä edellyttävien työmuotojen oppimisessa. Arviointikriteereiden ymmärtäminen ja niiden käytön oppiminen itse- ja toveriarvioinnissa varsinkin perusasteella on vielä suuri urakka oppilaille. Uusia käsitteitä ja kriteereitä onkin hyvä opettaa useamman vuoden aikavälillä ja palata niihin tarpeen mukaan uudelleen liittäen niitä eri kielten työskentelyyn. Oppilaat oppivat käyttämään niitä vähitellen perusasteella ja pystyvät rakentamaan itsenäistyvän työskentelyn ja itsearviointin taitojaan edelleen toisen asteen ja korkea-asteen opinnoissaan.

Salkkutyöskentely edistää kokemustemme mukaan merkittäväällä tavalla oppilaiden mahdollisuuksia itsenäistyvään kielten opiskeluun. Se lisää heidän tietämystään oppimistehtävästä ja tuo heille siihen tarvittavia käsitteitä ja reflektiivisen oppimisen työkaluja, jotka ovat tarpeen koulujen päätyttyäkin. On hyvä muistaa, että kielitaidosta opitaan merkittäviä osia (aina kokonaan uusia kieliä myöten) vasta työelämässä, aikuisopiskelijana, kun työelämän muuttuvat tehtävät nostavat esille uusia kielitaidollisiakin tarpeita. Kansainvälisissä työympäristöissä kielitaito on ammattitaidon osa, jonka ajantasaistamisesta on pidettävä yhtä lailla huolta kuin muustakin ammattitaidosta.

Salkkutyöskentely korostaa uusien tietojen ja taitojen hankkimisen ohella myös uudenlaisen vuorovaikutteisen, neuvottelevan oppimiskulttuurin merkitystä. Kysymys on kielenopetusta yleisemminkin koulun ja oppilaitoksen oppimiskulttuurin kehittämisestä opettajien kollegiaalista yhteistyötä ja vuorovaikutteista oppi-

mista tukevaan suuntaan. Oppilaan itsearviointi- ja yhteistyötaito- ja painottavan salkkutyöskentelyn periaatteet ovat erilaisina pedagogisina sovelluksina olleet toki jo pitkään käytössä monissa muissakin oppiaineissa (projektityöskentely, portfolioityöt). Oppiainerajoja ylittävät työmuodot edellyttävät koulun opetussuunitelman laadinnassa yhteisiä näkemyksiä ja yhdessä sovittavia periaatteita ja pelisääntöjä. Eurooppalaisen kielisalkun keskeisiin tavoitteisiin, mahdollisuuksiin ja käsitteisiin tutustuminen on siten myös rehtorikoulutuksen ja kunnan koulutoimen strategisen suunnittelun ja toteutuksen kysymys.

## Lähteet

- Arnold, J. (ed.) 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: CUP.
- Breen, M. (ed.) 2000. *Learner contributions to language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Byram, M. (ed.) 2003. *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- EVK 2004 = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Fullan, M. 1996. The school as a learning organisation: distant dreams. In P. Ruohotie & P. Grimmett (eds.) *Professional growth and development*. Vancouver, B.C.: Career Education Center, 215–226.
- Huttunen, I. 2002. Facilitating language teachers to develop meaning-oriented learning environments. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education?* Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu- ja A27, 199–216.
- Hämäläinen, L. & Malhonen M. 2003. Eurooppalainen kielisalkku ammatillisessa kieltenopetuksessa. Teoksessa V. Kohonen ja U. Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu- ja A28, 101–136.
- Jaatinen, R. 2003. *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografisen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*. Lontoo: Pearson Education, 61–105.
- Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisu- ja

- Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A.M.(eds.) 2003. Beliefs about SLA: new research approaches. Dordrecht: Kluwer Educational Linguistics.
- Kohonen, V. 1999. Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos OK-projektin päätösvaiheessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 37– 63.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, Experiential learning in foreign language education. Lontoo: Pearson Education, 8 – 60.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348–366.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkkutyöskentelyyn kielikasvatuksena. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A28, 137-173.
- Kohonen, V. 2004. Kielikasvatus vieraan kielen opetuksen uutena paradigmana. Teoksessa J. Enkenberg & M-B. Kentz (toim.) Kasvatuksen maisemista. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 87–104.
- Kohonen, V., Jaatinen R. & Lehtovaara J. 2004. Onko kielenoppimisen arviointi ohenemassa taitotasojen määrittämiseksi? Tempus 3/2004, 8-9.
- Kujansivu, A. & Pajukanta U. 2000. Opettaja oppilaan salkkutyöskentelyn ohjaajana. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A23, 45 – 82.
- Lehtovaara, J. 2001. What is it – (FL) teaching? In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, Experiential learning in foreign language education. Lontoo: Pearson Education, 141–176.
- Principles 2000 = A European Language Portfolio, Recommendations,



- principles and guidelines. Strasbourg: Council of Europe, CC-ED (2000) 20.
- Takala, S. 2003. Yhteinen eurooppalainen viitekehys kielenopetuksen perustana. *Tempus* 5/2003, 8-9.
- van Lier, L., 1996. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Lontoo: Longman.