

# Yskiikö kehityksen veturi?

- UPM-Kymmene Oyj Rauman tehta  
ylempien toimihenkilöiden  
henkilöstökoulutukseen osallistuminen

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Aikuiskasvatus  
Susanna Kankaanpää  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

KANKAANPÄÄ, SUSANNA MARIA: Yskiikö kehityksen veturi? UPM-Kymmene Oyj

Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden henkilöstökoulutukseen osallistuminen

Pro gradu -tutkielma, 98 sivua, 4 liitesivua

Aikuiskasvatus

Huhtikuu 2008

---

## TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tutkitaan ylempien toimihenkilöiden henkilöstökoulutukseen osallistumista. Mielenkiinnon kohteena ovat erityisesti ylempien toimihenkilöiden halu ja kyky kehittyä ja oppia, koulutukseen osallistumisen syyt, esteet ja motivoivat tekijät sekä koetut lisäkoulutustarpeet. Tapaustutkimuksen kohteena on UPM-Kymmene Oyj Rauman paperitehdas.

Jatkuvasti muuttuvassa työelämässä selviytyminen vaatii jatkuvaa itsensä ja ammattitaitonsa kehittämistä. Kehittymisvaatimukset kohdistuvat erityisesti ylempiin toimihenkilöihin, jotka toimivat usein organisaation johto- ja esimiestehtävissä. Esimiesten tehtävänä on toimia organisaation kehittämisprosessin veturina ja olla samalla esimerkkinä muille organisaation jäsenille. Esimiehen rooli organisaation oppimiskulttuurin luomisessa ja oikeiden asenteiden ylläpitämisessä onkin ensiarvoisen tärkeä. Mutta mitä jos kehityksen veturi yskii eikä toimi odotetulla tavalla?

Henkilöstön koulutukseen osallistumiseen ja osallistumattomuuteen vaikuttavat monet asiat. Tässä tutkimuksessa ylempien toimihenkilöiden osallistumista tarkastellaan arkipäivän elämän ja työn, organisaatiokulttuurin, esimiehen, asenteiden, motivaation ja tunteiden näkökulmasta. Tutkimuksen pääongelmat ovat: 1) Minkälainen UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden kouluttautumisaktiivisuus on valtakunnallisesti vertaillen? ja 2) Mikä voisi innostaa ylempiä toimihenkilöitä osallistumaan koulutuksiin nykyistä useammin? Alaongelmina tutkitaan, millaisina oppijoina ylempät toimihenkilöt näkevät itsensä, kuinka aktiivisia osallistujia ylempät toimihenkilöt ovat, mikä merkitys esimiehellä on osallistumisessa ja mitkä ovat ylempien toimihenkilöiden koulutukseen osallistumisen syyt, esteet sekä lisäkoulutus- ja kehittämistarpeet. Tutkimusaineisto on kerätty vuoden 2007 ja 2008 vaihteessa. Tutkimusmenetelminä käytettiin sekä lomakekyselyä (n=46) että teemahaastatteluja (n=8). Lomakekyselyn vastausprosentiksi muodostui 69 %.

Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden kouluttautumisaktiivisuus on pitkään pysynyt reilusti valtakunnallisten keskiarvojen alapuolella. Viimeisen vuoden aikana henkilöstökoulutukseen oli osallistuttu tehtaalla tavallista enemmän eli noin 4,5 päivää henkilöä kohden, valtakunnallisen keskiarvon ollessa noin seitsemän päivää. 91 prosenttia kyselyyn vastanneista oli osallistunut viimeisen vuoden aikana henkilöstökoulutukseen tehtaalla tai sen ulkopuolella. Tutkimuksen mukaan ylempät toimihenkilöt ovat melko halukkaita kehittämään itseään, mutta asian toteuttaminen todellisuudessa on usein hankalaa. Ongelmana on, että koulutukseen ei hakeuduta eikä osallistuta tehtyjen suunnitelmien mukaisesti, vaikka koulutusmahdollisuuksia pidetään melko hyvinä. Tästä kertoo myös viime vuosien ylijäämä koulutusbudjetista. Osallistumisen suurimpana syynä pidettiin ajan tasalla pysymistä ja oman itsensä ja am-

mattitaidon kehittämistä. Motivoivana tekijänä pidettiin myös sosiaalisten suhteiden luomista. Suurimmat esteet henkilöstökoulutukseen osallistumiselle olivat kiire sekä sopivan koulutuksen puuttuminen. Esimiehellä ja organisaatiokulttuurilla ei nähty olevan suurta vaikutusta osallistumiselle, kuten ei myöskään perheellä ja vapaa-ajalla. Mitä vanhempi ja kauemmin tehtaalla oli työskennellyt, sitä väheksyvämmiin oppimis- ja kehittymisasioihin suhtauduttiin. Vastaajat näkivät viestintään ja kieliin sekä henkilöstöjohtamiseen liittyvät koulutussisällöt suurimpana koulutustarpeena.

Henkilöstökoulutukseen osallistumisen parantamiseksi organisaatiossa tulisi kiinnittää huomiota etenkin koulutuksen markkinointikanaviin sekä koulutuksesta saatujen tietojen käsittelyyn ja palautteeseen. Myös puhetapoihin olisi hyvä kiinnittää huomiota, etenkin esimiesten, osalta.

Asiasanat: henkilöstökoulutus, osallistuminen, ylempi toimihenkilö, esimies, paperiteollisuus

## ALKUSANAT

Tämä työ on tehty UPM-Kymmene Oyj Rauman tehtaalla henkilöstöhallinnon toimeksiannosta. Kiitän Rauman tehdasta mielenkiintoisesta aiheesta ja hyvin sujuneesta yhteistyöstä.

Työni ohjaajana on Rauman tehtaalla toiminut työsuhdepäällikkö Marko Lummio, jota kiitän suuresti saamistani neuvoista ja ohjeista työhöni liittyen. Kiitän myös niistä monista ajatuksia herättävistä keskusteluista, uusista näkökulmista sekä rakentavasta eteenpäin potkimisesta.

Tampereen yliopiston puolesta tutkimuksen ohjaajana ja tarkastajana on toiminut professori Jukka Tuomisto. Kiitän häntä kiinnostuksesta työtäni kohtaan sekä lukuisista kommentteista ja kehitysehdotuksista, joita olen työhöni liittyen saanut.

Suuri kiitos kuuluu myös Janille, joka on kannustanut ja tukenut minua kotisohvalla epätoivontäyteisinäkin hetkinä.

Raumalla 9. huhtikuuta 2008

Susanna Kankaanpää

<b>JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>1 HENKILÖSTÖN KEHITTÄMINEN OPPIVASSA ORGANISAATIOSSA.....</b>	<b>4</b>
1.1 Yksilö ammatillisen uusiutuminen ja jatkuvan oppimisen kiskoilla.....	6
1.2 Esimies itsensä kehittäjänä ja henkilöstön kehittämisen veturina .....	8
<b>2 HENKILÖSTÖKOULUTUS JA SIIHEN OSALLISTUMINEN.....</b>	<b>10</b>
2.1 Koulutus henkilöstön kehittämisen keinona.....	10
2.1.1 Työnantajan ja henkilöstön koulutusintressit.....	12
2.1.2 Koulutuksen kasautuminen .....	13
2.2 Ylempien toimihenkilöiden koulutusmahdollisuudet .....	14
2.3 Aikaisemmat osallistumistutkimukset.....	15
2.4 Osallistumiseen vaikuttavat tekijät .....	20
2.4.1 Arkipäivän työ ja elämä .....	21
2.4.2 Organisaatiokulttuuri – organisaation persoonallisuus .....	22
2.4.3 Esimiehet tahtojohdajina.....	24
2.4.4 Osallistujan oma motivaatio.....	25
2.4.5 Asenteet, uskomukset ja mielikuvat.....	28
2.4.6 Tunteet.....	30
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄLLISET VALINNAT</b>	<b>32</b>
3.1 Tutkimusongelmat ja tavoitteet .....	32
3.2 Tutkimusaineisto ja menetelmät.....	33
3.2.1 Menetelmätriangulaatio.....	34
3.2.2 Kyselyn suorittaminen.....	35
3.2.3 Teemahaastattelun suorittaminen.....	36
<b>4 CASE UPM-KYMMENE OYJ RAUMAN PAPERITEHDAS .....</b>	<b>38</b>

<b>4.1</b>	<b>Oppimis- ja kehittymismenetelmät UPM:llä</b>	<b>39</b>
<b>4.2</b>	<b>Koulutus Rauman tehtaalla</b>	<b>41</b>
4.2.1	Koulutukseen ohjautuminen	43
4.2.2	Koulutuksen aihealueet	43
<b>5</b>	<b>YLEMPIEN TOIMIHENKILÖIDEN OSALLISTUMINEN HENKILÖSTÖKOULUTUKSEEN</b>	<b>45</b>
<b>5.1</b>	<b>Ylempi toimihenkilö oppimisen peilissä</b>	<b>45</b>
5.1.1	Oppimishalua ja -kykyä etsimässä	46
5.1.2	Oppimisen ja kehittymisen motivoijat	49
<b>5.2</b>	<b>Henkilöstökoulutukseen osallistuminen</b>	<b>52</b>
5.2.1	Osallistumista itsensä ja työn kehittämiseksi	54
5.2.2	Osallistumisesteet	58
5.2.3	Kokemukset henkilöstökoulutuksesta	67
<b>5.3</b>	<b>Koulutus- ja kehittymistarpeet</b>	<b>70</b>
<b>5.4</b>	<b>Tulosten koonti ja arviointi</b>	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>LOPUKSI</b>	<b>82</b>
<b>6.1</b>	<b>Tutkimuksen arviointi</b>	<b>82</b>
<b>6.2</b>	<b>Johtopäätökset</b>	<b>84</b>
<b>6.3</b>	<b>Kehitysideat ja jatkotutkimusaiheet</b>	<b>86</b>
	<b>LÄHTEET</b>	<b>90</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>99</b>

## JOHDANTO

Organisaatioiden toimintaympäristö muuttuu nykyään jatkuvasti. Teknologian nopea kehittyminen, tehokkuusvaatimukset ja kansainvälistyminen ovat aiheuttaneet organisaatioihin muutosten pyörteitä, jotka puolestaan ovat ruokkineet työn muutoksia, oppimiskokemuksia ja urakehitystä entistä rauhattomampaan suuntaan. Organisaatioissa muuttuvan toimintaympäristön vaatimukset ovat liittyneet muun muassa toiminnan joustavuuteen, verkostoitumiseen ja työn organisointiin. Kiristynyt kilpailu on aiheuttanut sen, että selviytymiskeinoja on alettu miettiä yrityksissä yhä tarkemmin. Massatuotantoon pyritään nykyään yhä vähemmällä työvoimalla investoimalla tuotantovälineisiin ja tuotekehitykseen sekä nostamalla ja laajentamalla työntekijöiden osaamistasoa (Bratton & Gold 2003, 80). Sen seurauksena organisaatioiden hierarkiat ovat madaltuneet, mutta samalla tukitoimintoja on ulkoistettu ja henkilöstöä karsittu. Kaikki, mikä ei liity itse ydintoimintaan, on karsittu pois. (Rissanen, Sääski & Vornanen 1996, 131–133; Strömmer 1999, 42–48).

Muutosten tuulet ovat puhaltaneet luonnollisesti myös paperiteollisuuden purjeisiin. Alajoutsjärven ja Liljan (1998, 18) mukaan paperiyritysten radikaali muutos lähti käyntiin jo kolme vuosikymmentä sitten. Osana tätä muutosta ovat olleet yritysostot, fuusiot ja kansainvälistyminen. 2000-luvulla muutokset ovat vain jatkuneet. Kenellekään aikaansa seuraavalle ihmiselle ei varmasti ole jäänyt viime aikoina epäselväksi, mikä tilanne paperiteollisuudessa tällä hetkellä vallitsee ja mitä kilpailukyvyyn säilyttäminen on merkinnyt tehtaille ja niiden henkilöstölle. Paperiteollisuuden, yhden Suomen kansantalouden ydinalan, voidaan sanoa tälläkin hetkellä elävän suurta murrosvaihetta, jota leimaavat toiminnan tehostaminen ja sen aiheuttama epävarmuus.

Toimintaympäristön muutokset ja elinkeinoelämän rakenteet ovat asettaneet suuria vaatimuksia myös organisaatioissa toimiville yksilöille ja heidän osaamiselleen. Organisaation rakenteissa, vastuualueissa ja työtehtävissä tapahtuvat muutokset ovat tehneet jatkuvan ammattitaidon kehittämisen ja ammatillisen uusiutumisen välttämättömäksi. Hyvän peruskoulutuksen hankkiminen ei nykyään enää riitä, vaan kouluttautuminen ja kehittyminen jatkuvat koko työ-

uran ajan. Osaamista ja oppimista voidaankin pitää tänä päivänä kriittisinä menestystekijöinä; muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on halu, kyky ja tahto oppia jatkuvasti. Edellytykset jatkuvaan kehitykseen luodaan kehittämällä omaa pätevyyttä ja ammatillista osaamista koskevia uskomuksia ja itsesäätelytaitoja. Jatkuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen ovat myös niitä, joiden avulla voidaan vaikuttaa tuleviin työelämän muutoksiin.

Uuden opettelun lisäksi yksilön näkökulmasta katsottuna muutos on tuonut mukanaan yhä enemmän epävarmuutta, epäilyä, kyseenalaistamista ja vanhasta luopumista. On ollut opittava tulemaan toimeen pelon ja ahdistuksen tunteiden kanssa sekä kyettävä puolustamaan omaa ammatillisuutta. Organisaation muutoksesta johtuen jotkut työtehtävät ovat hävinneet ja uudet tulleet tilalle ja ihmiset ovat joutuneet tilanteeseen, jossa vanhat rutiinit eivät enää päde. Kaiken kaikkiaan työpaikkojen päivittäinen elämä on muuttunut toisenlaiseksi, mitä se on ollut. (Aro 2007, 102–103; Ruohotie 1993, 126.)

Muuttuva toimintaympäristö on vaatinut paljon etenkin organisaation johto- ja esimiestehtävissä toimivilta ihmisiltä. Näihin, organisaatorakenteen mukaan, ylempiin toimihenkilöihin kohdistuu monenlaisia paineita ja tarpeita muuttuvassa työelämässä. Asemastaan johtuen heidän pitäisi omalla toiminnallaan olla esimerkillisiä itsensä kehittäjiä ja viedä kehitystä veturin lailla eteenpäin. Helpoimpana tehtävänä ei voida pitää myöskään koulutusmyönteisten asenteiden ja motivaation ylläpitämistä. Ylempien toimihenkilöiden roolia voidaankin pitää haastavana. Martti Helsilän (2002, 114) määrittelyn mukaan ”ylempien toimihenkilöiden tehtävät edellyttävät yrityksen useamman toimintakokonaisuuden ymmärtämistä ja yhdistelemistä, itsenäistä päätöksentekoa ja opisto- tai korkeakouluasteen teoreettiseen tietämykseen perustuva syvällistä asiantuntemusta”. Ylempiä toimihenkilöitä voidaankin sanoa organisaation ydinjoukoksi, jonka muutosten tuulissa pitäisi kyetä toimimaan esimerkillisellä tavalla. Luonnollista on, että henkilöstön minimoimisen jälkeen taloon jäävästä ydinjoukosta pyritään ottamaan paljon irti ja heiltä myös vaaditaan aikaisempaa enemmän. Ylemmät toimihenkilöt ovat usein juuri tätä ydinjoukkoa, jolta odotetaan osaamista ja vastuunottoa. Yritykset haluavat kouluttaa tätä ryhmää, jotta he jaksaisivat paremmin johtaa muutosta sekä olisivat motivoituneita ja päteviä kehittämään yritystä myös tulevaisuudessa. (Rissanen ym. 1996, 131–133; Strömmer 1999, 42–48).

Perinteisten uskomusten aika alkaa olla siis ohi. Suurikaan ei ole enää turvallinen eikä koulutuksen ja työn suhde ole enää niin yksiselitteinen (Salminen 2005, 20). Myöskään jatkuvasti



muuttuvilta ja lisääntyviltä vaatimuksilta ei voi välttyä. Muutokset ja uudistukset ovat organisaatioille ja niiden jäsenille kuitenkin vuosien mittaisia prosesseja. Jatkuva muutostila vaatii paljon etenkin organisaation johdolta ja henkilöstön kehittäjiltä. Oikeiden oppimisympäristöjen ja esimiesten aktiivisen toiminnan avulla organisaatio pystyy kuitenkin kehittymään ja vastaamaan muutosten tuomiin haasteisiin.

Tapaustutkimuksen kohteena tässä tutkimuksessa on metsäteollisuusyhtiö UPM-Kymmene Oyj Rauman tehtaan ylemmät toimihenkilöt ja heidän henkilöstökoulutukseen osallistumisensa. Tutkimuksessa selvitetään ylempien toimihenkilöiden kehittymishalua ja – kykyä, henkilöstökoulutukseen osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä sekä lisäkoulutustarpeita.

Tutkimus osuu ajankohdaltaan mielenkiintoiseen, mutta hankalaan, vaiheeseen. Paperiteollisuuden viimeaikaisten tapahtumien seurauksena oman työn tulevaisuudesta on tullut epävarmaa. Lisäksi kohdeorganisaation sisällä on juuri tehty suuria organisaatiomuutoksia, joiden vaikutusta tämän tutkimuksen tekemiseen ei voida sivuuttaa. Useiden ylempien toimihenkilöiden työtehtävät ovat muuttuneet, mikä on saattanut vaikuttaa haluun kehittää itseä ja henkilöstökoulutukseen osallistumiseen.

# 1 HENKILÖSTÖN KEHITTÄMINEN OPPIVASSA ORGANISAATIOSSA

Organisaatioiden sisällä ja ulkopuolella tapahtuvat muutokset aiheuttavat sen, että henkilöstön kehittämisen rooli korostuu yhä enemmän. Henkilöstön kehittämisellä tarkoitetaan yleisen tietotason, oman ammattitaidon ja työssä tarvittavien tietojen ylläpitämistä ja lisäämistä. (Heinonen & Järvinen 1997, 148.) Henkilöstönkehittämismenetelmiä ja oppimismahdollisuuksia on työelämässä monia, joista tässä mainitaan työssä oppiminen, työn opastus, työkierto sekä koulutus. Työssä oppimista tapahtuu arkipäiväisen työn tekemisen yhteydessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Työssä oppiminen on muodoltaan informaalialia, ja on siten kokemusperäistä. (Viitala 2004, 195.) Organisaatioon tullessa tai uuteen työtehtävään siirryttäessä kehittyminen ja uuden oppiminen tapahtuu työn opastuksen avulla. Kehittymismenetelmänä voidaan käyttää myös työkiertoa, jossa työtehtävää vaihdetaan määrääjäksi ja siten laajennetaan osaamista horisontaalisesti. Työkierrrossa ja työnopastuksessa voidaan nähdä sekä formaalin että nonformaalin oppimisen piirteitä. Perinteinen henkilöstökoulutus on kuitenkin yrityksille henkilöstön kehittämisen ja osaamisen seuraamisen konkreettisin muoto, jonka avulla voidaan lisätä tietoa juuri organisaation kannalta tärkeiltä osa-alueilta. Koulutusta voidaan pitää sekä formaalin että nonformaalin oppimisen muotona, tavoitteista ja toteutuksesta riippuen. Formaalia koulutus on silloin, kun se tapahtuu koulutusorganisaatioiden piirissä ja johtaa tutkintoon tai todistukseen. (Viitala 2004, 195.) Nonformaali oppiminen tapahtuu koulutusjärjestelmän ulkopuolella ja sisältää usein yrityksen itsensä järjestämiä koulutuksia, jotka eivät johda muodollisiin tutkintoihin vaan tietojen ja taitojen lisääntymiseen. Esimerkkinä nonformaalista koulutuksesta voisi olla kielikurssi. Edellä mainittujen lisäksi työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja kehittymistä tapahtuu satunnaisen oppimisen avulla. Satunnainen oppiminen on tavoitteetonta ja tapahtuu muun toiminnan sivutuotteena, usein tahattomasti. (Viitala 2004, 195.) Nykyään organisaatiot hyödyntävät erilaisia oppimis- ja kehittymismenetelmiä toisiaan tukevina oman strategiansa ja visionsa suuntaisesti.

Henkilöstönkehittämismenetelmien lisäksi organisaation henkilöstön kehittämiseen tarvitaan oppimiselle suotuisa toimintaympäristö. Lämsän ja Hautalan (2005, 9) mukaan muuttuva toimintaympäristö on merkinnyt useille organisaatioille siirtymistä kohti oppivaa, yhteistoiminnallista ja verkostomaista tapaa toimia. Tällaista toimintatapaa voidaan kuvaila oppivaksi organisaatioksi. Oppivan organisaation tarkoituksena on tehdä jäsentensä oppiminen helpommaksi ja kannustaa jatkuvaan oppimiseen ja työsuoritusten parantamiseen. Oppiva organisaatio muodostuu vahvan arvopohjan päälle, jonka tietoiseen rakentumiseen vaikuttaa johdon oma usko kehityksen voimaan ja asian jatkuva esillä pito. Oppivan organisaation menestys perustuukin sen kykyyn välittää tietoa strategian ja vision kannalta toivottavasta oppimisesta. Tiedon ja osaamisen hallinnan lisäksi oppivassa organisaatiossa tarvitaan myös oppimaan oppimista, jossa oppimisen merkitys tiedostetaan. Lisäksi ihmisten annetaan osallistua päätöksentekoon. Yhteistä näkemystä organisaatiosta ja sen toiminnasta ja tavoitteista pidetään tärkeimpänä kehittymisen lähtökohtana. Sengen (1990) mukaan oppiva organisaatio onkin kokonaisuus, jossa kukin organisaation jäsen toimii osana kokonaisuutta. Oman aseman ja organisaatiokulttuurin ymmärtäminen ja siitä tehdyt tulkinnat määrittävät esimerkiksi sitä, millaisia osallistumismahdollisuuksia ihminen kokee omaavansa. (Moilanen 2001, 46–48.)

Mikä sitten saa ihmiset mukaan? Oppivaa organisaatiota ei synny ilman osaavaa, motivoitunutta ja yhteistyökykyistä henkilöstöä (Lämsä & Hautala 2005, 9). Moilasan (2001, 47) mukaan näyttää siltä, että organisaatiotason hyödyt eivät yleensä innosta ainakaan kaikkia yrityksen työntekijöitä eivätkä kaikki aina ymmärrä yrityksen strategisten kysymysten ja oman kehittämisen välistä yhteyttä. Yritystasoiset syyt eivät siksi riitä vaan jokainen tarvitsee oman muutoksen moottoriinsa. Jollekin se voi olla ajatus siitä, ettei ole jälkeenyäännyt, toiselle oman työmarkkina-arvon nousu ja kolmannelle omien valmiuksien yleinen parantaminen. (Moilanen 2001, 47.) Heinosen ja Järvisen (1997, 164) mukaan oppivalle organisaatiolle on tyypillistä juuri se, että se on kyennyt luomaan jatkuvan oppimisen ilmapiirin ja pysyvät oppimisvalmiudet koko henkilöstölle. Tällaisessa organisaatiossa ihmiset ovat sitoutuneita jatkuvaan muutokseen. He ovat oivaltaneet, että oppimistapahtuma on yksilöllinen ja etuoikeutettu asia; työorganisaatio tarjoaa siihen vain mahdollisuudet ja välineet.

## 1.1 Yksilö ammatillisen uusiutuminen ja jatkuvan oppimisen kiskoilla

Jatkuva ammatillinen kehittyminen on olennainen osa tämän päivän työelämää. Vakaan, turvalliseksi suunnitellun ja ennakoitavan uran aika on ohi. Muuttuvat, ja epävakaatkin, työmarkkinat edellyttävät, että tietoja ja taitoja on päivitettävä yhä useammin. Kehittymistarve korostuu etenkin, kun työtehtävissä, vastuualueissa ja velvollisuuksissa tapahtuu muutoksia. Nykyisin ammatillinen pätevyys ei perustukaan valmiiden toimintamallien mekaaniseen hallintaan vaan tärkeäksi tekijäksi on noussut kyky toimia tilanteen vaatimalla tavalla.

Ruohotien (1996, 57) mukaan tietojen ja taitojen nopea vanheneminen on todellinen uhka erityisesti korkeasti koulutetuille henkilöille. Kerran saatu laadukkainkaan pohjakoulutus ja ammattitaito eivät siis enää riitä koko elämän eväiksi; kukaan ei ole lopullisesti valmis ammattiin. (Lehtisalo 1994, 121). Urakehityksen ja muutosten myötä yksilön työtehtävät muuttuvat ja siten myös vaaditut täydennyskoulutustarpeet (Heilmann 2007, 128). Jatkuvasti muuttuviin tarpeisiin voidaan vastata vain jatkuvan ammatillisen uusiutumisen ja kehittymisen avulla. Ammatillinen uusiutuminen käsittää kaikki kehittämistoimet, jotka kohdistuvat ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja lisäämiseen. (Helsilä 2002, 84; Ruohotie 1993, 122-123.) Uusiutumisen tarve koskee niin järjestelmiä, toimintatapoja kuin toimintaa ohjaavia arvoja ja uskomuksiakin, sanoo Lehtisalo (1994, 121). Ammattitaidon jatkuva kehittäminen ja ammatillinen uusiutuminen ovat välttämättömiä, koska tiedon määrä lisääntyy jatkuvasti ja tieto on myös aikaisempaa kompleksisempää. Oman osaamisen ylläpitoa ja kehittämistä voidaan pitää parhaana muutosturvan takeena. Ammattitaidon ylläpito tukee myös työssä jaksamista ja työssä jatkamista. (Asiantuntijuudella tuloksellisuutta ja hyvinvointia työelämään 2007.)

Ammatillinen uusiutuminen ei ole kuitenkaan itsestänselvyys. Työn luonne ja järjestelyt, esimies-alaisuus, organisaation ilmapiiri, työpaikan ihmissuhteet sekä johtamistavat voivat olla ammatillisen kehittymisen kannalta niin tärkeitä kannustimia kuin rajoittavia tekijöitäkin (Ruohotie 1993, 122-123). Dubinin (1990, 25) mukaan tietojen päivittämisen todennäköisyyteen vaikuttavat henkilökohtainen motivaatio ja työympäristö. Jokainen yksilö kokee mainitut asiat omalla tavallaan ja ne vaikuttavat eri tavoin ammatilliseen kehittymiseen liittyviin päätöksiin. Ruohotien (1993, 122-123) mukaan tärkeää onkin se, millaiseksi ihminen havaitsee ja kokee ympäristönsä, ei niinkään objektiivinen todellisuus. Voidaan kuitenkin sanoa, että myös todellisuudella on oma osansa ammatillisen kehittymisen tarkastelussa. Esimerkiksi or-

ganisaatiot ja niiden toiminnot voivat erota suuresti sen suhteen, millaiset edellytykset niissä on ammatillisten kvalifikaatioiden jatkuvalle kehittämiselle ja innovatiiviselle toiminnalle. Saman organisaation sisällä ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet voivat vaihdella hyvinkin paljon.

Jatkuvaa oppimista ja kasvua korostavassa organisaatiossa jokainen on henkilökohtaisesti vastuussa työssä tarvittavien tietojen ja taitojen uusintamisesta koko työuransa ajan (Helsilä 2002, 84; Ruohotie 1993, 122- 123). Voidaan puhua elinikäisen oppimisen ajatuksesta, jossa korostuvat jatkuva itsensä kehittäminen ja uuden oppiminen. Manninen, Mannisenmäki, Luukkainen ja Riihiläkin (2003, 2) toteavat, että elinikäinen oppiminen ymmärretään nykyään jatkuvan yhteiskunnassa ja globalisoituvilla työmarkkinoilla tapahtuvan muutoksen lisäksi myös jokaisen yksilön velvollisuudeksi. Yksilötasolla elinikäinen oppiminen merkitsee muun muassa työllistettävyyden ja oman osaamisen jatkuvaa ylläpitoa ja kehittämistä. On sanottu että elinikäisen opiskelun perustana ja vaatimuksina ovat myönteiset opiskeluasenteet, joiden varassa aikuinen voi toimia joustavasti ja nopeasti haasteisiin reagoiden. Voidaan jopa sanoa, että koulutuksen, oppimisen ja itsensä kehittämisen kieltäjiä ja epäilijöitä uhkaa yhteiskunnallinen syrjäytyminen. (Jauhiainen & Alho-Malmelin 2003, 37.) Elinikäisestä oppimisesta on Tuomiston (2000, 117) mukaan tullutkin ”lähes mystinen pakko”, jota ilman ei yhteiskunnassa tunnu selviävän. Totuus taitaa olla se, että nykyään yhä useammat aikuiset opiskelevatkin, koska heidän on tavalla tai toisella "pakko" pysyä mukana tai olla mieluummin askeleen edellä muuttuvaa maailmaa.

Etenkin koulutettujen menestyminen ammattialallaan edellyttää mahdollisuutta elinikäiseen oppimiseen uran eri vaiheissa, sillä tutkimusten mukaan korkeasti koulutettujen tarve tietojen päivittämiseen on muita ammattiryhmiä suurempi (Asiantuntijuudella tuloksellisuutta ja hyvinvointia työelämään 2007). Aron (2006, 203) mielestä elinikäinen oppiminen näyttää käytännössä valitettavan usein tarkoittavan elinikäistä kouluttautumista, siitäkin huolimatta, että oppimista tapahtuu jatkuvasti myös muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Työnantajille muodollinen koulutus on kuitenkin helpoin tapa ”nähdä oppimista”, ja siksi ammatillisen kehittymisen prosessi sisältääkin usein erilaisia koulutuksia. Elinikäinen kouluttautuminen voi kuitenkin kääntyä myös negatiiviseksi. Soini, Rauste-von Wright ja Pyhältö (2003, 287) sanovat, että mikäli kehittyminen ja oppiminen tulkitaan organisaatiossa siten, että jokaisen on jatkuvasti kurssitettava itseään ja opittava uutta, vaikka mieleen ei jäisikään mitään, päädytään lopulta jaksamisen ongelmiin ja motivaation katoamiseen. Tällöin elinikäisestä oppimi-

sesta tulee elinkautista suoriutumista ja yksilöt tuntevat itsensä enemmän suorittajiksi kuin oppijoina.

Ammatillisen kehittymisen perustana pitäisi olla oman oppimisen ja toiminnan tarkastelu sekä niistä lähtevät tarpeet. Korhosen (2007, 28–30) mukaan omaa työtä ja suhdettaan siihen olisi-kin aika ajoin hyvä pohtia. Jatkuva kiire ja työn kasvaneet vaatimukset eivät kuitenkaan aina jätä aikaa ja tilaa oman työn reflektoinnille ja pohdinnalle. Pragmatistisen konstruktivismin oppimiskäsityksen mukaan oppiminen edellyttää, että oppijalle on herännyt todellisia kysymyksiä oman toimintansa tai ajattelunsa suhteen. Arjen rutiineissa omien kysymysten heräämien ja huomaaminen vaatii pysähtymistä ja oman toiminnan tarkastamista. Jos näin ei tapahdu eikä koulutettavalla ole omaa kysymystään tai ajatustaan aiheeseen, koulutuksen sisäl- löstä menee usein suurin osa sivu suun. (Soini ym. 2003, 288–289.) Vaikka aikaa oman toi- minnan tarkasteluun löytyisikin, se ei silti riitä. Yksilön negatiiviset asenteet omasta oppimi- sesta ja kehittymisestä vaikuttavat ammatillisen kehittymisen sujumiseen. Juutin (1998b, 7) mukaan ammatillisen kehittymisen voikin estää vain oma mieli. Ihminen voi joko kuvitella tietävänsä kaiken tai vaipua epätoivoon kaiken sen edessä, mitä pitäisi oppia. Kumpikin suh- tautumistapa estää kehittymisen.

Voidaankin kysyä, mikä on ammatillisen identiteetin funktio nykyään, kun työelämä on jat- kuvan muutoksen kourissa? Työn vaatimuksissa korostetaan vahvan ammatti-identiteetin vas- taisia seikkoja, kuten moniammatillisuutta, jaettua asiantuntijuutta, elinikäistä oppimista ja jatkuvaa uusiutumista. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 27) mukaan työntekijän käsitykset itsestä suhteessa työhön ja ammattiin ovat siksi entistä tärkeämpiä. Mutta kuka sitten on vas- tuussa yksilön oppimisesta ja kehittymisestä organisaatiossa?

## **1.2 Esimies itsensä kehittäjänä ja henkilöstön kehittämisen veturina**

Ammatillinen kehittyminen ja jatkuva uuden oppiminen vaativat etenkin organisaation johto- ja esimiestason panostusta. Kuinka oppivassa organisaatiossa käy, jos johto ei ole sitoutunut kehittämiseen ja ihmisten oppimisen tukemiseen? Organisaatio ei kehity, jos vain hierarkian alemmilla tasoilla olevat ihmiset arvostavat oppimista ja tekevät jotakin sen ja kehityksen eteen. Kehittyminen vaatii johdolta tietoista työtä. Johdon arvoilla, asenteilla ja omalla esi-

merkillä on arvaamattoman suuri merkitys muille yrityksen työntekijöille. Samoin johdon työoppimisedellytysten rakentajana on ensiarvoisen tärkeää. (Moilanen 2001, 49.)

Johto ja esimiehet voivat siis omalla esimerkillään vaikuttaa paljon siihen, kuinka työyhteisön muut jäsenet suhtautuvat muutokseen ja kehittymiseen. Omalla toiminnallaan esimiehet antavat selkeitä viestejä siitä, mitä yhteisössä pitää ja kannattaa tehdä. Muutoksesta ja oppimisesta puhuva, mutta tiukasti omissa perinteisissä ajattelu- ja toimintamalleissaan pysyvä johto viestittää omalla toiminnallaan päinvastaista kuin puheillaan. (Moilanen 2001, 124.) Kuinka vakuuttava on muutokseen ja kehitykseen joukkonsa johtava johtaja, joka ei itse pysty omalla käyttäytymisellään osoittamaan valmiutta uuden oppimiseen? Tai millainen on esimies, joka ohjaa alaisiaan johtamiskursseille, mutta osallistuu niihin itse viimeisenä? Jos johto ja esimiehet eivät näe oppimisen merkitystä ja mielekkyyttä organisaation menestymiselle tärkeänä, silloin he eivät välttämättä myöskään työskentele systemaattisesti muun henkilöstön oppimisympäristön rakentajina. Ylimmän johdon on kyettävä viestimään muille, että elinikäinen oppiminen ja kehittyminen ovat kaiken lähtökohta oman organisaation menestymisessä. Silloin esimiehetkin tekevät kaikkensa järjestääkseen oppimiselle edulliset olosuhteet. Jos taas johto arvostaa vain tuloksen tekemistä, viestittää se muille vahvaa kannanottoa siitä, ettei esimiehenkään tarvitse tai kannata panostaa muuhun kuin tuloksen tekoon tai liikevaihdon kasvuun. (Moilanen 2001, 169.) Muutoksen ja kehittymisen edessä johdon on itsensä muututtava ja opittava, jotta saisi oman henkilöstönsä innostumaan. Lisäksi johdon ja esimiesten on todella ymmärrettävä yksilöiden ja heidän oppimisensa arvo ja opeteltava johtamamaan työssä olevia yksilöitä oppivina yksilöinä. Ei riitä, että silloin tällöin järjestetään jotakin yhteistä, kiitetään ihmisiä ja ajatellaan, että kyllä ne ihmiset oppivat ja muuttuvat. Tarvitaan tietoista ja systemaattista toimintaa oppimisen johtamiseksi. (Moilanen 2001, 124.)

Sanoista tekoihin siirtyminen ei kuitenkaan onnistu sormia napsauttamalla. Vahervan (2005, 97) mukaan oppivan organisaation ideologia ja käsitteistö ovat vasta HRD -ammattilaisten sanavarastossa ja siten jossain määrin ohjaamassa henkilöstön kehittämistä. Sen sijaan samat asiat ovat linjajohdolle, esimiehille ja muulle henkilöstölle vielä varsin vieras toimintatapa. Näin ollen on vielä pitkä matka siihen, että organisaatioita todella kehitettäisiin toimiviksi oppimisympäristöiksi ja että esimiehet omaksuisivat työnjohdollisten tehtävien rinnalle myös oppimisen ohjaajan tehtävät sanan vaativassa merkityksessä.

## **2 HENKILÖSTÖKOULUTUS JA SIIHEN OSALLISTUMINEN**

### **2.1 Koulutus henkilöstön kehittämisen keinona**

Vaikka henkilöstön kehittämiseen on tarjolla monia erilaisia menetelmiä, yleisimmin käytettyjä kehittämismenetelmiä ovat kuitenkin koulutukset. Koulutus on osa suunnitelmallista henkilöstön kehittämistä ja siten se on keskeinen osa yritysten strategioita (Lempinen 2007, 332.) Henkilöstökoulutus tapahtuu yleensä työaikana, työnantajan kustantamana ja täysin palkka-eduin myös silloin, kun koulutus järjestetään organisaation ulkopuolella (Rinne, Silvennoinen & Valanta 1995, 30, 41).

Viitalan (2004, 205) mukaan koulutuksen tarkoituksena on aina pyrkiä jonkinlaiseen muutokseen Henkilöstökoulutukseen panostamalla yritykset pystyvät vaikuttamaan henkilöstönsä kykyyn ja valmiuteen vastaanottaa muutoksia sekä kasvattamaan heidän henkistä pääomaansa (Rissanen ym. 1996, 131–133; Strömmer 1999, 42–48). Juhelan (1989, 98–99) mukaan koulustoiminnan ensisijaisena tavoitteena on ollut sopeuttaa työntekijät muuttuneisiin työoloihin sekä yleisesti ratkaista yritystason käytännön ongelmia koulutuksen avulla. Myönteisten asenteiden ja motivaation kehittäminen muodostavat olennaisen osan organisaatioiden henkilöstökoulutusta myös Rinteen ym. (1995, 41) ja Juhelan (1989, 98–99) mukaan. Positiivinen asennoituminen ja halu pyrkiä uralla eteenpäin ovatkin perinteisiä HR -ideologian tavoitteita (Rinne ym. 1995, 41). Koulutus tukee myös ammatillisen identiteetin kehittymistä (Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 61).

Jokisen ja Luoma-Keturin (2006, 61) mukaan muodollisella koulutuksella on suuri merkitys yksilön kvalifikaatioiden kehittäjänä työelämän tarpeita vastaaviksi. Mutta se ei yksin riitä. Vahervan (2005, 99) mukaan perinteistä formaalia henkilöstökoulutusta verrataan usein työpaikalla tapahtuvaan informaaliin oppimiseen, jolloin ensin mainittu leimataan helposti vanhanaikaiseksi ja turhaksi. Käytännössä kuitenkin tarvitaan sekä muodollista että epämuodollista oppimista, sekä ”off-the-job”- että ”on-the-job”- koulutusta. Kun tänä päivänä työtahti on yrityksissä niin kiivas, että aikaa ei tahdo löytyä formaaliin koulutukseen, henkilöstö turvau-



tuu erilaisiin informaalin oppimisen muotoihin vastatakseen esiinnousseisiin osaamistarpeisiin. Samanaikaisesti kuitenkin korostetaan muodollisten kehittämiskeinojen, kuten kurssien, merkitystä etenkin siksi, että kokoneiden kouluttajien johdolla työssä kokemuksen kautta opitut asiat jäsentyvät ja ne pystytään liittämään laajempiin kokonaisuuksiin. Kiireen takia kun asioita ei usein ehditä syvällisemmin pohtia työn aikana. (Vaherva 2005, 99.) Viitalan (2004, 203) mukaan formaalien koulutusten ongelmana on kuitenkin se, että sen siirtovaikutus eli transfer koulutuksesta työhön jää usein turhan pieneksi. Koulutuksen vaikutus yritysten toimintaan on siksi usein kiistanalainen. Yksilön ammatitaidolle olennaisten tietojen päivittämisessä koulutus voi puoltaa paikkaansa, mutta laajempien muutosten aikaansaaminen edellyttää muitakin toimenpiteitä. Gielenin (1995) mukaan kaksi kolmasosaa koulutuksessa käsitellyistä asioista jää joko oppimatta tai sitten syystä tai toisesta opittua ei voida soveltaa työssä niin, että opittu näkyisi uusina toimintavalmiuksina. (Vaherva 2005, 93.) Myös Moilanen (2001, 50) on huomannut, että vaikka yrityksessä koulutettaisiin paljon ja ihmiset tulisivat kurseilta uusia ideoita puhkuen, jostain syystä heidän intonsa aina laantuu. Viikon päästä koulutuksesta he ovat taas kuten muutkin ja muut voivat taas huokaista helpotuksesta - nyt päästään taas normaalirutiineihin. Vaikka koulutukseen panostetaan, sen vaikutukset jäävät hyvin vähäisiksi.

Perinteisen koulutuksen järjestäminen on kuitenkin edelleen perusteltua, kunhan sen järjestämiseen ja purkamiseen kiinnitetään organisaatiossa tarpeeksi huomiota. Koulutuksen yleinen ongelma on vielä nykyäänkin usein siinä, että se perustuu vuosikymmenien takaiseen opetuskeskeiseen malliin, jossa oppijaa pidetään passiivisena vastaanottajana. (Viitala 2004, 204.) Koulutuksen jälkeen esimiesten tulisi olla kiinnostuneita koulutukseen osallistujan uusista ajatuksista. Osallistujille tulisi järjestää tilaisuus kertoa omia kokemuksiaan ja ehdotuksiaan työyhteisön jäsenille ja antaa mahdollisuus raportoida ajatuksiaan ja kokemuksiaan eri tavoin verkon tai muiden kanavien kautta. (Moilanen 2001, 97.) Koulutus ei myöskään saisi olla itsetarkoitus tai pakko vaan väline (Lempinen 2005, 248). Koulutuksille on oltava oikea tarve, eikä niiden järjestäminen tai niihin osallistuminen saa olla vain tilastojen täydentämistä tai ”yhteiskunnan parantamista”. Myös Korhonen (2007, 28–30) sanoo, että ”koulutuksen ei tule olla keino lakaista muut henkilöstöongelmat maton alle”.

### 2.1.1 Työnantajan ja henkilöstön koulutusintressit

Kuten jo sanottu, yritysten koulutustoiminta nivoutuu yleensä muihin henkilöstöhallinnon päämääriin. Käytännössä rajanveto koulutuksen ja muiden henkilöstön kehittämismenetelmien välillä on vaikeaa ja ei aina tarpeellistakaan. (Kantanen 1996, 13–14.) Blomberg (1989) sanoo, että liiketaloudellisesta näkökulmasta yrityksen kannattaa kouluttaa henkilöstöään, jos saavutetut hyödyt ovat vähintään panostettujen kustannusten arvoiset (Silvennoinen & Aaltonen 1999, 15). Koulutus on siten investointi, jolle yritys ainakin yrittää laskea tuoton (Korhonen 2007, 27). Koulutus on siten myös osa taloudellista toimintaa, jonka tarkoituksena on Tuomiston (1986) mukaan tehostaa toimintaa, luoda sosiaalista kiinteyttä ja kohentaa taloudellisuutta ja lisätä tuottavuutta. Tuomisto (2000, 121) kommentoi myös, että työnantajien nykyiset vaatimukset kaikkien osallistumiseen ja jatkuvaan uuden oppimiseen perustuvat vain ja ainoastaan työn taloudellisuus- ja tehokkuuspyrkimyksiin. Hän väittää, että todellisuudessa työnantajilla ei ole halua parantaa työntekijöiden oppimis-, kehittymis-, ja osallistumismahdollisuuksia. Todellinen työn inhimillistäminen näyttää hänen mielestään olevan edelleen ”kaukainen utopia”.

Silvennoinen ja Aaltonen (1999, 14) sanovat, että toimivan talouden kannalta on tärkeää, että yritys saa tarpeeksi tarvitsemillaan tiedoilla, taidoilla ja valmiuksilla varustettuja työntekijöitä. Juhelan (1989, 98–99) mukaan merkittävän osan yritysten henkilöstökoulutuksesta muodostaakin toiminta, jolla pyritään henkilöstön pätevyyden ylläpitoon ja kehittämiseen eli työvalifikaatioiden kehittämiseen. Nykyään yritykset vaativat, että koulutuksessa tulisi myös ennakoita työn muutoksia jo vuosikautia etukäteen, jotta sopivaa työvoimaa olisi oikeaan aikaan tarjolla. Siksi yritysten koulutustarpeiden taustalle voidaan ajatella tehokkaan ja tuottavan työntekijän ideaalimalli. Taloudellisuuteen liittyy myös se, että yritykset tarjoavat usein mieluummin organisaatiokohtaista kuin yleisiä taitoja parantavaa koulutusta, jonka tarkoituksena on taata se, ettei kilpaileva yritys voi hyötyä heidän investoinneistaan ilmaiseksi. (Silvennoinen & Aaltonen 1999, 14.) Viitalan (2004, 204) mukaan henkilöstön kehittämisen valtatrendi onkin tällä hetkellä siirtyminen laajoihin yrityskohtaisiin kehittämisohjelmiin. Voidaan siis sanoa, että työnantajille koulutus on ensisijainen keino parantaa yrityksen kannattavuutta ja henkilöstön kvalifikaatioita. Mutta mitä se on henkilöstölle?

Yksilö huomaa työelämän koventumisen myös koulutuksessa. Henkilökohtaisen tarpeen sijaan yksittäisen työntekijän koulutustarpeen määrittelee usein työpaikka. (Korhonen 2007, 27.) Henkilöstölle koulutus voi merkitä monia asioita. Henkilöstökoulutukseen osallistuja oppii uusia tietoja tämän hetkiseen tai tulevaan tehtäväänsä liittyen. Tiedot eivät välttämättä kuitenkaan ole niitä, joista osallistuja aidosti, omiin henkilökohtaisiin tarpeisiinsa liittyen, on kiinnostunut. Omaan kiinnostuksen kohdetta opiskellaan yleensä omalla ajalla, usein kuitenkin työnantajan tukemana. Koulutus merkitsee osallistujalle usein myös rahallista korvausta, mutta voi viedä esimerkiksi yhteistä aikaa perheen kanssa (Ruohotie 1993, 122). Henkilöstön koulutusintressit liittyvät paljolti myös koulutuksen sisältöön, sillä sillä on olennainen merkitys siihen, kuinka saatua koulutusta pystyy hyödyntämään. Aktiivisuus ja ryhmässä tekeminen opettavat myös muutoin työelämässä tarvittavia taitoja (Moilanen 2001, 146–147). Loppujen lopuksi päätös koulutusvalinnoista on tehtävä kuitenkin itse. Nämä valinnat ovat tärkeitä, sillä ne vaikuttavat usein työuraan ja taloudellisiin mahdollisuuksiin.

### 2.1.2 Koulutuksen kasautuminen

Aikuiskoulutuksen osallistumistutkimuksissa tulee toistuvasti esiin se, miten jo ennestään pitkälle koulutetut osallistuvat eniten koulutukseen (esim. Rinne, Kivinen & Ahola 1992; Courtney 1992; Blomqvist 2002.) Osallistumisaktiivisuus siis nousee sitä korkeammalle, mitä enemmän kouluvuosia formaalin koulutusjärjestelmän piirissä on hankittu (Nordhaug 1994, 141).

Koulutus kasaantuu niille, joilla sitä ennestään jo on, mutta juuri he haluavat tai saavat sitä yhä lisää. Lempisen (2007, 332) mukaan akateemisesti koulutetut osaavatkin arvostaa ja vaatia koulutusta eniten. Motivaatiolla, asenteilla, mielikuvilla ja tunteilla on varmasti tässä merkityksensä, mutta voidaan myös ajatella, että heille sitä on eniten tarjolla johtuen työn asemasta. Koska henkilöstökoulutus sijaitsee aikuiskoulutuksen kovimmassa ytimessä, sen kasautuminen ei Rinteen ym. (1995, 145) mukaan sinänsä ole yllätys. Yleensä koulutusta pyritään järjestämään koko henkilöstölle, mutta kun esimiehiltä vaaditaan paljon laaja-alaista osaamista ja johtamistaitoja, on monen yrityksen mielestä heidän kouluttamiseen syytä panostaa enemmän. Rissanen ym. (1996, 137) näkevät esimiehen kehittämisen erittäin tärkeänä tehtävänä organisaatiossa, sillä esimiehiltä vaaditaan kaukokatseisuutta, näkemystä tulevaisuu-

desta sekä alaisten johtamiskykyjä. Mitä ylemmäs organisaatiossa mennään, sitä enemmän edellä mainitut asiat korostuvat.

## **2.2 Ylempien toimihenkilöiden koulutusmahdollisuudet**

Ylempien toimihenkilöiden mahdollisuudet kouluttautua työelämässä ovat kehittyneet vuosikymmenien aikana paljon. Sotien jälkeinen voimakas teollistuminen ja nopea taloudellinen kehitys vaativat suurien ihmismäärien kouluttautumista uusiin ammatteihin, mutta myös täydennyskoulutuksen tarve oli suuri. Työnjohdolta odotettiin syvempää ammattitaitoa ja heitä varten perustettiin vuonna 1946 Työnjohto-opisto, joka nykyiseltä nimeltään tunnetaan Johtamistaidonopistona. Keskijohdon ammatillinen koulutus aloitettiin 1950-luvulla ja ylimmän johdon vasta 1960-luvulla, jolloin ammatillinen aikuiskoulutus laajeni ja Suomeen perustettiin ylempiä toimihenkilöitä koskevia koulutusinstansseja, kuten Liikkeenjohdon Instituutti (LIFIM, 1958), Insinöörijärjestöjen koulutuskeskus (INSKO 1963) ja Ekonomisäätiön koulutuskeskus (SEFEK, 1965). 1970-luvulla aikuiskasvatus hyväksyttiin osaksi valtion koulutuspolitiikkaa ja jatkuvan kouluttautumisen idea sai tulta jalkojensa alle. Korkeamman pohjakoulutuksen saaneiden tarpeita ajatellen perustettiin muun muassa Tampereen yliopiston Jatkokoulutuskeskus (1971) ja Helsingin kauppakorkeakoulun johtamiskoulutusohjelma (JOKO 1970).

1980-luvulle tultaessa koulutukseen osallistuttiin jo paljolti työn ja ammatin vuoksi. Pohjakoulutuksen mukaan vuonna 1980 korkean koulutuksen omaavista henkilöistä jo yli 50 prosenttia otti osaa aikuiskoulutukseen, kun samaan aikaan perusasteen suorittaneista vain 23 prosenttia ilmoitti kouluttaneensa itseään. Kolmessakymmenessä vuodessa oli siis tapahtunut käänös siihen suuntaan, että ylemmät toimihenkilöt alkoivat pitää kärkeisjää aikuiskoulutukseen osallistumisessa, kun se aikaisemmin oli ollut enemmänkin toisinpäin. Yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten perustaminen lisäsi korkeasti koulutettujen ihmisten mahdollisuuksia osallistua ammatilliseen koulutukseen. (Tuomisto 1999, 80–83.)

2000-luvulla eletään markkinasuuntautuneen aikuiskoulutuspolitiikan vaihetta. Koulutus on hyvin pitkälti tuotteistettua ja kilpailu koulutuksen tarjoajien kesken on kovaa. Koulutusta myydään mielikuvien avulla ja osallistujille pyritään tuottamaan oppimiselämyksiä. Työnantajat ohjaavat henkilöstöään koulutuksiin yhä enemmän. Voidaan siis sanoa, että aikuiskoulu-

tukseen osallistumisen mahdollisuudet ovat kasvaneet. (Antikainen ym. 2000, 106–107; Lampinen 2000, 144; Tuomisto 1999, 83.)

### **2.3 Aikaisemmat osallistumistutkimukset**

Aikuiskoulutukseen osallistuminen on ollut aikuiskasvatustieteen keskeinen ja eniten tutkittu tutkimuskohde jo vuosikymmenien ajan (Manninen ym. 2003, 4). Lehtonen ja Tuomisto (1972a, 7) määrittelivät aikoinaan osallistumisen seuraavasti: " Osallistumisella tarkoitetaan aikuiskoulutuspalvelujen hyväksikäyttämistä, olivatpa toimintaa motivoivat tekijät millaisia tahansa ja olipa toiminta sitten luonteeltaan lyhyt- tai pitkäjänteistä".

Aikuiskoulutukseen osallistumista on perinteisesti tutkittu kolmen erilaisen selitysmallin avulla. Psykologinen selitysmalli etsii selityksiä yksilötasolta muun muassa perimän, persoonallisuuden, uteliaisuuden ja asenteiden suunnalta. Psykologiset tekijät ovatkin mukana monessa aikuiskoulutukseen osallistumista selittävässä mallissa. Sosiologinen lähestymistapa, jota Lehtonen ja Tuomistokin (1972) käyttävät, korostaa tulkintaa, jonka mukaan osallistumishalukkuus johtuu yhteiskunnallisesta asemasta, kuten statuksesta, sosiaaliluokasta ja asemasta työpaikalla, jolloin myös työtehtävien monimutkaisuus motivoi osallistumaan koulutukseen. Selitystä voidaan hakea myös elämäntavasta ja elämäntilanteesta. (Manninen ym. 2003, 8, 197–198.) Rinteen ym. (1992) tutkimuksen mukaan pelkkä peruskoulutustaso ei kuitenkaan yksinään sanele yksilön koulutushalukkuutta aikuisiällä. Mannisen ym. (2003, 197–198) mukaan kolmas lähestymistapa lähestyy osallistumisproblematiikkaa vuorovaikutusmallien avulla, jolloin tutkimuskohteena on yksilö ja yhteiskunta vuorovaikutuksessa, sosiaalistuminen perheen, koulutuksen ja työn kautta sekä näiden tekijöiden monimutkaiset vuorovaikutussuhteet. Varila (1991, 73; 1999, 46) muistuttaakin, ettei yksilö osallistu koulutukseen pelkästään työntekijänä, esimiehenä tai ammatilliseen kehittämiseen suuntautuneena ja uusia oppeja hakevana. Hän osallistuu ihan tavallisena ihmisenä, jonka huolet ja murheet, ilot, velvollisuudet ja pyrkimykset eivät rajoitu pelkästään työelämään.

Suomalaiset ovat yleisesti olleet innokkaista koulutukseen osallistujia. Tilastokeskus toteuttaa Suomessa aikuiskoulutukseen osallistumista kartoittavaa tutkimusta yhteistyössä opetusministeriön kanssa aina viiden vuoden välein. Tutkimuksia on tehty vuodesta 1980 alkaen. Aikuiskoulutustutkimus (AKU) 2000 on siis neljäs Tilastokeskuksessa toteutettu aikuiskoulutukseen

osallistumista kartoittava tutkimus. Perusjoukkona Aikuiskoulutustutkimus 2000:ssa olivat 18–79-vuotiaat Suomessa pysyvästi asuvat henkilöt. Vastausprosentti oli 74 prosenttia. Seuraavassa tarkastellaan hieman lähemmin työhön liittyvää koulutusta ja siihen osallistumista Aikuiskoulutustutkimus 2000:n perusteella. (Blomqvist 2002.)

Valtaosa työhön tai ammattiin liittyvään koulutukseen osallistuneista oli opiskellut työnantajan tukemana. Työnantajan tukemaan koulutukseen eli henkilöstökoulutukseen oli vuoden aikana osallistunut 56 prosenttia kaikista palkansaajista. Vastaava luku ylemmillä toimihenkilöillä oli 73 prosenttia. Vastaavasti 27 prosenttia ylemmistä toimihenkilöistä ilmoitti, ettei ollut osallistunut työnantajan tukemaan koulutukseen. Henkilöstökoulutukseen osallistumiseen vaikuttivat eniten henkilön sosioekonominen asema ja pohjakoulutuksen pituus, mutta myös työpaikan koko. Mitä suurempi yritys, sitä suurempi osuus työntekijöistä osallistui henkilöstökoulutukseen. Henkilöstökoulutuspäivien määrä palkansaajaa kohden laskettuna on kasvanut varsin voimakkaasti vuodesta 1995 vuoteen 2000. Vuonna 2000 päiviä oli lähes seitsemän palkansaajaa kohden, kun vuonna 1995 määrä oli viisi päivää. (Blomqvist 2002.)

Yli puolet 18–64-vuotiaista ilmoitti tarvitsevansa ammattitaitoa tai uraa edistävää koulutusta. Eniten kaivattiin tietotekniikan koulutusta, jonka tarvetta ilmaisi vastaajista 27 prosenttia. Seuraavaksi eniten kaivattiin vieraiden kielten ja liiketalouden koulutusta. Koulutustarve ja edeltävän vuoden aikana tapahtunut osallistuminen vaikuttivat vahvasti osallistumisaikeisiin. Työajalla työnantajan kustantamaan koulutukseen osallistumisen yleisin este oli kiireet työpaikalla, joka myös nousi vastaajien valitsemaksi voimakkaimmaksi esteeksi. (Blomqvist 2002.)

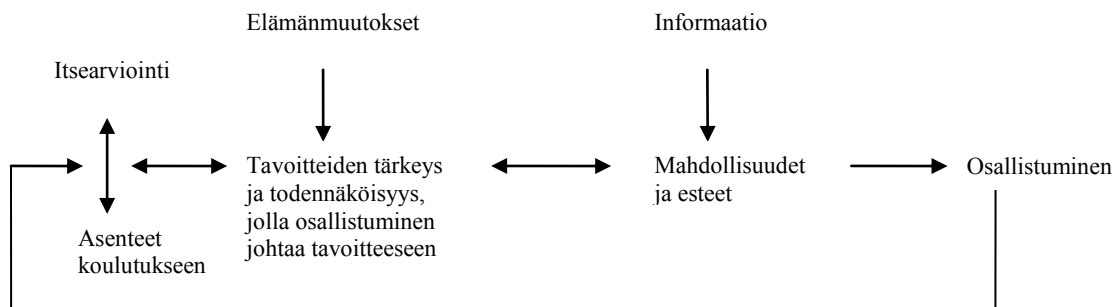
Koulutushalukkuutta on tutkittu muun muassa Akavan (2007) toimesta. Marjukka Liitenin Helsingin Sanomien (18.10.2007) artikkeli ”Yli puolet työssä käyvistä kaipaa aikuiskoulutusta” tuo esille Akavan teettämän kyselyn tuloksia. Tutkimustulosten mukaan yli puolet aktiivisesti työssä käyvistä kaipaa omaa ammattitaitoaan kehittävää koulutusta. Ylemmät toimihenkilöt halusivat koulutusta enemmän kuin muut. Suosituimpana pidetään työnantajan järjestämää henkilöstökoulutusta, joka järjestetään työaikana. 60 prosenttia vastaajista piti koulutusmahdollisuuksiaan hyvinä. Enemmistö tyrmäsi ajatuksen, ettei heille sopivaa lisä- ja täydennyskoulutusta olisi, samoin sen, että kiire estäisi osallistumisen. Vain neljännes kuitenkin katsoi, että oma osaaminen olisi jo vanhentunutta. (Liiten 2007, A9.)

Helena Åhman esittelee vuonna 2003 tehdyssä väitöskirjassaan *Oman mielen johtaminen – näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa* mielenkiintoisen tutkimustuloksen. Neckin ja Manzinin (1996) tekemän tutkimuksen mukaan koulutukseen osallistuneet työntekijät ajattelivat koulutuksen jälkeen myönteisemmin henkisestä suorituskyvystään, tunnetilastaan, työtyytyväisyydestään ja itsetehokkuusodotuksistaan kuin ei-koulutusta saaneet. Osallistujat näkivät myös organisaation vaikean tilanteen myönteisemmin. (Åhman 2003, 89.) Voiko tästä tehdä sen johtopäätöksen, että itsensäkehittämiskoulutuksella voi vaikuttaa myös asenteisiin työnantajaa kohtaan?

Uolevi Kantasen vuonna 1994 tekemän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia suomalaisen henkilöstökoulutuksen menestystekijöitä ja toteutetun koulutuksen ominaisuuksia. Tutkimukseen sisältyi kolmen metsäyhtiön henkilöstökoulutuksen tarkastelu. Tiivistäen tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että metsäteollisuudessa koulutuksen liittyminen johtamiseen ja toimintaan toteutuu valtakunnallista koulutusta paremmin, mutta esimiesten tuki koulutukselle on keskimääräistä heikompaa. Asia, jossa metsäteollisuuden koulutus on valtakunnallista tasoa heikompaa on, että esimies ei riittävästi keskustelee koulutuksen jälkeen opitun hyödyntämisestä. Metsäteollisuuden toimihenkilöiden heikkoa motivaatiota seliteltiin tuolloin muun muassa voimakkaan saneerauksen aiheuttamana. Kun henkilöstön keski-ikä on korkea ja työkokemus on pitkä, koulutuksen tarve ja henkilökohtaisen koulutustarpeen tunne vähenee. Kiire ja varamiehityksen puute vähentävät kouluttautumismotivaatiota (Kantanen 1997, 199.)

Manninen, Mannisenmäki, Luukannel ja Riihilä (2003) ovat tutkimuksessaan valinneet perinteisten osallistumistutkimusten näkökulmien sijaan mielikuvia korostavan näkökulman. *Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat* -nimisessä teoksessaan aikuisena oppimiseen liittyviä mielikuvia on arvioitu teemahaastattelujen (n=24) ja kirjallisten avovastausten (n=134) pohjalta fenomenografista tutkimusmenetelmää apuna käyttäen. Tutkimuksen mukaan mielikuvilla on vaikutusta siihen, miten koulutustarjontaa koskevaan tietoon suhtaudutaan ja miten aktiivisesti koulutukseen hakeudutaan. Mielikuvien laatu koulutusta kohtaan sekä koulutustausta ovat selvästi yhteydessä toisiinsa. Mitä perusteellisempi koulutus yksilöllä on, sitä myönteisemmät mielikuvat hänellä on aikuiskoulutusta kohtaan. Näin ollen myös osallistumisaktiivisuus on korkeasti koulutetuilla yleensä korkeampaa. Lähestymistapaa voidaan pitää yhtenä avauksena uuden selitysmallin suuntaan, jossa yksilö nähdään postmodernina toimijana ja päätöksentekijänä.

Cross (1981, 124) on esittänyt mallin, joka jäsentää aikuiskoulutukseen osallistumista koskevia tekijöitä. Hänen mukaansa osallistuminen on sarja reaktioita. Mallin mukaan yksilöllisten ominaisuuksien ja ympäristön välillä on monenlaisia vuorovaikutussuhteita. Crossin mukaan osallistuminen jo itsessään muuttaa koulutukseen liittyviä tulkintoja ja asenteita.



Kuvio 1. Aikuiskoulutukseen osallistumisen ”ketjureaktiomalli”, Cross (1981).

Mallin mukaan yksilöllisten ominaisuuksien ja ympäristön välillä on monenlaisia vuorovaikutussuhteita. Oppimisen kannalta on tärkeää, että koulutettavalla on itseluottamusta ja uskoa omaan kykyihin ja mahdollisuuksiin vaikuttaa oppimiseen. Mallissa on huomioitu myös se, että tietyille ihmistyypeille vain on luonteenomaisempaa etsiä jatkuvasti uusia kasvumahdollisuuksia. Crossin (1981, 124) mukaan asenteet koulutusta kohtaan ovat pitkälti seurausta aikaisemmista kokemuksista. Aiemmissa opinnoissa epäonnistuneet ja siitä syystä koulutukseen kielteisesti suhtautuvat eivät vapaaehtoisesti pyri tarttumaan uusiin koulutusmahdollisuuksiin. Myös yksilölle tärkeiden henkilöiden ja yhteisöjen asenteet ja kokemukset vaikuttavat epäsuorasti asenteiden kehittymiseen.

Koulutukseen osallistuvilla on odotuksia siitä, että koulutus tuottaa toivottuja tuloksia. Koulutuksen vetovoimaisuus ja osallistumismotivaatio riippuu paljolti siitä, miten tärkeinä koulutettavat pitävät koulutuksen tavoitteita. Odotukset ovat vastavuoroisessa yhteydessä itsearviointiin ja koulutukseen liittyvien asenteiden kanssa. Vahvan itsetunnon omaavilla henkilöillä on yleensä korkeat menestymisen odotukset ja päinvastoin. Henkilöt, joiden osallistumismotivaatio on voimakas, etsivät yleensä aktiivisesti tarjolla olevia koulutusmahdollisuuksia ja raivaavat tieltään mahdolliset esteet. Heikosti motivoitunut voi tuntea olevansa umpikujassa, mutta tietoisuus uusista tarjolla olevista mahdollisuuksista saattaa lisätä heidän motivaatiotaan. Te-



hokkaalla informaatiolla voidaan siis tukea koulutustarjonnan ja kysynnän kohtaamista. (Peltonen & Ruohotie 1992, 27.)

Tutkimusten mukaan lähes jokaisella osallistujalla on enemmän kuin yksi syy koulutukseen osallistumiseen (Cross 1981, 83). Cross (1981, 90) esittää yleisimmiksi osallistumisen syiksi muun muassa tiedonhalun, henkilökohtaisen tavoitteen saavuttamisen ja sosiaaliset kontaktit. Suurimpina yksittäisinä motiiveina pidetään myös ammattitaidon ja yleissivistyksen kohottamista sekä arkihuolista irtautumista ja rentoutumista (Lehtonen & Tuomisto 1972a). Osallistumista lisää se, jos opittuja asioita on mahdollisuus hyödyntää käytännössä (Cross 1981, 84). Resurssin ja tarpeen näkökulmasta ammatilliseen lisäkoulutukseen osallistumiselle on esitetty kaksi keskeistä syytä. Toinen on halu hankkia uusia taitoja ja valmiuksia, mikä on yleensä yhteydessä joko työn sisällön muutoksiin tai ylipäätään haluun kehittää itseään työntekijänä ja yksilönä. Toinen syy on halu hankkia muodollisia kvalifikaatioita, jotka lisäävät kantajansa arvoa työmarkkinoilla muodostaen sosiaalisen arvostuksen perustaa. (Silvennoinen 1999, 18.)

Courtney (1992, 152) painottaa, että aikuiskoulutukseen osallistuminen on yksi sosiaalisen osallistumisen tapa ja elämänmuoto. Vaikka osallistumista selittäviä malleja on esitetty monia (esim. Lehtonen & Tuomisto 1972, Cross 1981), aukotonta selitystä aikuisten opintoaktiivisuuden variaatioille ei kuitenkaan ole löydetty. Mallit perustuvat enemmän tai vähemmän oletuksille erilaisten taustatekijöiden muuttujien vaikutuksesta osallistumiseen (Aro 2007, 102–104), ja siksi vain demografisiin tekijöihin perustuvat tutkimustulokset osallistumisesta eivät yksinään kykene antamaan vakuuttavaa selitystä osallistumisesta (Courtney 1992, 152.)

Osallistumisen toinen puoli, osallistumattomuus, on noussut viime aikoina osallistumistutkimusten mielenkiinnon kohteeksi. Cutzin ja Chandlerin (2000) mukaan aktiivisista aikuiskoulutukseen osallistujista on olemassa paljon tutkimustietoa, sen sijaan tiedämme vähän sellaisista aikuisista, joita koulutus ei kiinnosta. Osallistumattomuudesta on vielä hyvin vähän tutkimustietoa, koska sitä on vaikea lähestyä osallistumattomien näkökulmasta. Edelleen on ratkaisematta esimerkiksi se, miten mallista poikkeavat osallistumisrakenteet syntyvät (matalasti koulutetut osallistuvat aktiivisesti/korkeasti koulutetut eivät osallistu). Tällaisten poikkeavien ryhmä on kasvanut vuosi vuodelta, ja on yleensä 10–30 prosentin luokkaa. (Rinne ym. 1992, 39.) Erilaisia osallistumista ennakoivia mittareita ja malleja on kehitetty osallistumistutkimusten perusteella, mutta on kuitenkin huomattu, etteivät ne kykene tarkasti osoittamaan aikuis-

koulutukseen osallistumattomuuden syitä tai osallistumisen esteitä. Osallistumattomuuden tutkiminen onkin yksi tämän päivän aikuiskoulutuksen haasteista. (Moore 2004, 209, 212.)

Kuten monista edellä mainituista esimerkeistä voidaan huomata, osallistumistutkimuksissa on perinteisesti tutkittu joko rakenteita tai prosesseja. Rakenteita tutkittaessa on pyritty selvittämään, miten osallistuminen jakautuu alueellisesti ja eri väestöryhmien kesken, mitä muutoksia rakenteissa on tapahtunut ja mitkä ovat olleet näiden ilmiöiden yhteydet yhteiskunnan rakennemuutoksiin. Prosesseja tutkittaessa on selvitetty osallistujien omia tavoitteita ja niiden muotoutumista sekä opintotoiminnan jatkumista, säännöllisyyttä ja intensiivisyyttä. (Alanen 1985, 106.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita muun muassa koulutukseen osallistujien motiiveista ja tavoitteista, joten tutkimuskohteena ovat osallistumisen prosessit.

## **2.4 Osallistumiseen vaikuttavat tekijät**

Aikuiskoulutuksen osallistumisesteiden osalta voidaan erottaa muutamia perusulottuvuuksia, kuten asenne-, aika ja ikääntymisesteet. Peltosen ja Ruohotien (1992, 29) mukaan osallistumisesteissä esiintyy usein olosuhdetekijöitä, jotka ovat muutettavissa sekä asenne-esteitä, joiden voittaminen on vaikeaa ja vaatii pitkäjänteistä työtä. Lehtosen ja Tuomiston (1972a) tutkimuksen mukaan suurimmiksi aikuiskoulutukseen osallistumisen esteiksi onkin koettu ikä, ajanpuute, huonot mahdollisuudet, huonot kulkuyhteydet, kodin ja perheen asettamat rajoitukset sekä muut harrastukset. Osallistumisesteiden on havaittu olevan yhteydessä myös tyytymättömyyteen (Ruohotie 1993, 120–122). Moilasan (2001, 135) mukaan yksilötasolla oppimisen esteiksi voivat muodostua sisäiset tekijät kuten arvot ja tunteet sekä totut ajattelu- ja käyttäytymismallit. Myös yksittäisen työntekijän psykologiset piirteet ja työntekijöiden väliset suhteet vaikuttavat uuden oppimiseen. Organisaatiossa voi olla työntekijöitä, jotka toimivat mielestään hyvin, ja eivät siksi koe minkäänlaista tarvetta hankkia uusia tietoja ja taitoja eivätkä näin ollen hakeudu koulutukseen. (Nordhaug 1994, 198–199.) Organisaatiotasolla esteet liittyvät usein palkkio- ja kannustejärjestelmiin, organisaatiokulttuuriin sekä puutteelliseen henkilöstön kehittämiseen (Moilanen 2001, 135; Nordhaug 1994, 207).

Henkilöstökoulutusta tarkastellessa on kuitenkin huomattava sen ero yleiseen aikuiskoulutukseen verrattuna. Aikuiskoulutukseen ja henkilöstökoulutukseen osallistumisen esteitä ja syitä ei voida pitää täysin yhtenevinä. Henkilöstökoulutus tapahtuu tietyn organisaation sisällä, jol-

loin osallistumiseen vaikuttavat tekijät voivat olla moniulotteisempia ja erityyppisiä kuin yleiseen aikuiskoulutukseen osallistumisessa. Koulutukseen osallistuminen on jokaisen henkilökohtainen päätös, jota ei tehdä tyhjiössä. Henkilöstökoulutukseen osallistumiseen vaikuttaa monia organisatorisia ja yksilöllisiä tekijöitä (Farr & Middlebrooks 1990, 196), joista seuraavassa tarkastellaan lähemmin arkipäivän työhön, organisaatiokulttuuriin, motivaatioon, asenteisiin ja mielikuviin, esimieheen sekä tunteisiin liittyviä tekijöitä. Tekijät voivat toimia niin osallistumisen esteinä kuin osallistumisen aiheuttajinakin.

#### 2.4.1 Arkipäivän työ ja elämä

*Kiire.* Kuten viimeaikaisissa osallistumistutkimuksissa on tullut ilmi, kiirettä ja ajanpuutetta pidetään yhtenä suurimpana koulutukseen osallistumisen esteenä. (Moilanen 2001, 138). On kuitenkin syytä katsoa kiireen taakse, sillä kiire ei välttämättä aina ole oppimisen tai osallistumisen ”oikea” este. Moilanen (2001, 138) väittää, että joskus saattaa olla esimerkiksi niin, että organisaatiossa on muodostunut kirjoittamattomaksi säännöksi näennäistehokkuus, jolloin jokaisen pitää vaikuttaa ja näyttää tehokkaalta ja kiireiseltä. Syy voi olla myös yhä pienenevissä henkilöstömäärissä, työn suunnittelussa tai oman toiminnan epäonnistumisessa. Soini ym. (2003, 288–289) sanovatkin, että kiireestä on tullut kulttuurisesti erittäin hyväksyttävä selitys toiminnan epäonnistumiselle.

*Työtehtävä.* Kiireen keskellä on kiinnitettävä erityistä huomiota työn suunnitteluun. Työt on organisoitava ja mitoitettava siten, että koulutukseen osallistuminen ei aiheuta kohtuutonta raskautta osallistujalle. Jos koulutuksen aikana muut työt kasautuvat ylitöiksi, halu irrottautua työpaikalta koulutukseen alenee merkittävästi. Vastaavasti koulutuksessa olevien töiden kaatuminen työkalvereiden niskaan voi luoda koulutuskielteistä ilmapiiriä. (Lempinen 2007, 332.) Työtehtävistä ei myöskään voi enää irrottautua yhtä helposti kuin pari vuosikymmentä sitten, koska organisaatiot ovat tulleet ”laihemmiksi”. Henkilöstö on minimissään eikä omaa työtä voi korvata varamiehellä. Työt on tehtävä joka tapauksessa ja aika siihen on otettava vaikka vapaa-ajasta. Tämä panee koulutettavan harkitsemaan entistä tarkemmin osallistumistaan ja siitä saatavaa hyötyä. (Järvinen & Aaltonen 1997, 149.) Lisäksi on selvää, että työn huono hallinta lisää turhautumista ja väsymistä. Samalla se vähentää kiinnostusta työhön ja koulutukseen osallistumiseen. (Lempinen 2007, 332.)

*Perhe ja vapaa-aika.* Kaikenlaisiin oppimis- ja kehittymispäätöksiin vaikuttavat osaltaan myös arkielämä ihmissuhteineen ja kotitöineen. Ihminen ei voi elää pelkästä työstä ja siksi perheen, kodin ja vapaa-ajan merkitystä ei työhön liittyvissä päätöksissä ja ongelmissa voida sivuuttaa. Lehto (2002, 206–107) sanoo, että työpaineiden kasvu ja kilpailun kiristyminen heijastuvat selvästi perheen ja työn asettamien vaatimusten yhteensovittamiseen. Se näkyy myös valinnoissa, joita organisaatioiden jäsenet tekevät perheen ja työn välillä.

#### 2.4.2 Organisaatiokulttuuri – organisaation persoonallisuus

Osallistumisprosesseja tarkastellessa organisaatiokulttuuri on yksi olennaisista yksilöön vaikuttavista tekijöistä. Kulttuurilla tarkoitetaan määrätyn ihmisyhteisön tapaa ajatella ja toimia. Kulttuuri ohjaa ja suuntaa sitä, millaiset toiminta- ja ajattelutavat organisaatiossa vallitsevat sekä minkälaiseen toimintaan kannustetaan. Schein (1987) määritteli aikoinaan organisaatiokulttuurin seuraavasti: "Organisaatiokulttuuri koostuu suhteellisen pysyvistä arvoista, uskomuksista, tavoista, perinteistä ja käytännöistä, jotka organisaation jäsenet jakavat keskenään, opettavat uusille työntekijöilleen ja siirtävät sukupolvelta seuraavalle sukupolvelle". Organisaatiokulttuuri on siis työyhteisön persoonallinen tapa toimia, elää ja olla. Paitsi että organisaatiokulttuuri vaikuttaa sen jäsenten toimintaan, vaikuttaa se myös esimiesten johtamistapaan. Toisaalta taas esimiesten toiminta vaikuttaa kulttuuriin, joka työpaikalla vallitsee (Juuti 1998a, 6). Aaltio-Marjosolan (1992) mukaan kulttuuri on organisaation ominaisuus ja siten ihmisten käyttäytymiseen vaikuttava tekijä. Siihen voi vaikuttaa esimerkiksi johtamisen keinoilla. Organisaatio voi myös olla kulttuuri, jossa ihmisten toimintatavat syntyvät vuorovaikutuksessa yhteisten kokemusten kautta. Tämän näkökulman mukaan organisaatiokulttuurin muuttaminen on yhteydessä ajattelu- ja toimintatapojen muuttamiseen, joka ei tapahdu suoraan tai äkillisesti johtajan vaikutuksella. (Lämsä & Hautala 2005, 176–177.) Olennaista onkin se, miten kulttuuria tulkitaan ja miten tulkintojen pohjalta toimitaan.

Sosiaalistumiseksi kutsutaan prosessia, jonka myötä organisaatiot siirtävät ajattelumalleja ja toimintoja seuraaville henkilöstösukupolville. Tässä prosessissa voidaan kehittymisen kannalta nähdä sekä positiivisia että negatiivisia piirteitä. Positiivisena se voidaan nähdä silloin, kun hyödylliset taidot ja tiedot siirtyvät seuraavalle tekijälle onnistuneesti. Kielteiseksi se kääntyy silloin, kun perinteisiin sitoutuminen heikentää muutosvalmiutta ja estää uuden oppimista. Tilanne on erityisen ikävä silloin, kun uusi työntekijä taloon tullessaan sosiaalistetaan vanhoi-

hin tapoihin ja normeihin eikä hän saa mahdollisuutta ”uusien tuulien” tuomiseen. (Nordhaug 1994, 186.) Tiuraniemen (1993, 50–52) mukaan ryhmän normit muodostuvat taustalla olevista ryhmän jäsenten erilaisista lausumattomista käsityksistä siitä, millainen toiminta on ryhmässä sallittua. Normien avulla pyritään yhdenmukaistamaan ja sääntelemään ryhmän jäsenten käyttäytymistä ja toimintaa. Huomioitavaa on, että ryhmän jäsenen asema vaikuttaa normeihin suhtautumiseen: esimiesasemassa olevan henkilön käyttäytyminen vaikuttaa normeihin enemmän ja tällaisen henkilön on myös helpompi poiketa normeista.

Vahva organisaatiokulttuuri lisää henkilöstön osallistumista ja sitoutumista sitä paremmin, mitä tiedostetumpi ja jäsentyneempi se on (Heinonen & Järvinen 1997, 35). Nordhaugin (1994, 207) mukaan se voi myös toimia oppimisen ja osallistumisen esteenä. Niin kuin kaikkea toimintaa, myös organisaatiokulttuuria on syytä aika ajoin tarkastella kriittisesti, sillä se vaikuttaa vahvasti organisaatioilmapiiriin ja henkilöstön motivaatioon. Yrityksen arvojen ja etiikan tulisikin olla sopusoinnussa yksilön arvomaailman kanssa. (Heinonen & Järvinen 1997, 37.) Organisaation jäsenillä tulisi olla yhtenevä näkemys myös siitä, että oppiminen on osa jokapäiväistä elämää (Ruohotie 1996, 110). Tällaisten arvojen keskeisin ensisijainen välittäjä on yrityksen johto. Yritysjohdo luo, muuttaa ja ylläpitää arvoja omalla käyttäytymisellään ja tavallaan toimia. (Heinonen & Järvinen 1997, 28.) Lisäksi on tärkeää, että työyhteisö tukee osaamisen kehittämistä ja että käytössä on järjestelmät, jotka palkitsevat suoritusten ja osaamisen perusteella sekä rohkaisevat ja luovat mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. (Ruohotie 1996, 110.)

Yrityskulttuuria ja yhteishenkeä yritetään monesti nostattaa yhteisillä tapahtumilla, mutta niiden arvo ja merkitys jää usein eri tasolle kuin alun perin oli suunniteltu. Tapahtumat koetaan henkilöstön puolelta usein pelkkänä viihteenä ja niiden perimmäinen tarkoitus unohtuu nopeasti illan edetessä. Pahimmillaan yhteiset tapahtumat voivat vain pahentaa tilannetta eikä yrityskulttuuri muutu toivottuun suuntaan. Tosiasia on myös se, että jos yhteisistä tapahtumista karsitaan viihde, kukaan ei osallistu niihin. Nopeasti muuttuvassa yritysmaailmassa yhteishengen kohottamistapahtumat ovat hyvä mahdollisuus vahvistaa esimerkiksi konserniajattelua (Rinne ym. 1995, 45), mutta niiden toteuttaminen onkin sitten eri asia.

### 2.4.3 Esimiehet tahtajohtajina

Kuten jo todettua, esimiehen toiminta on useissa tutkimuksissa todettu yhdeksi keskeiseksi henkilöstön motivaatioon ja innostukseen vaikuttavaksi tekijäksi (mm. Dubin 1990, 31). Esimiesten tehtävänä on toimia mallina organisaation muille jäsenille, helpottaa oppimista ja kannustaa alaisiaan jatkuvaan oppimiseen. Esimiehen tulee myös saada ihmiset työskentelemään yhteisen vision puolesta. "Itseään kehittävä esimies onkin vastustamaton esimerkki" Ruohotie toteaa (1996, 106–107). Kun johtotaso esimiehineen epäonnistuu tehtävässään, organisaatioon on kehittynyt hyvin suuri ”kehittymismuuri”. Näin suuri este voidaan Nordhaugin (1994, 202–204) mukaan poistaa joko vaihtamalla johtoa, kouluttamalla heitä ymmärtämään kehittymisen merkitys tai kehittämällä menetelmiä, jotka rohkaisevat johtoa kehittämistoimiin.

Ajatus esimiehestä henkilöstön jaksamisen tukena ja innostuksen ylläpitäjänä kytkeytyy läheisesti palveleva johtajuus -käsitteeseen. Palveleva johtajuus liittyy emotionaalisten ja henkisten kysymysten valmentamiseen, jossa tärkeänä osatekijänä ovat esimiehen omat asenteet. Organisaatioissa tarvitaan yhä enemmän henkilöitä, jotka pystyvät toimimaan peilinä ryhmänsä jäsenille. Tämä vaatii esimieheltä suurta henkilökohtaista kypsyyttä ja oman elämän tasa-painoa. Tiedon ja taidon johtamisen lisäksi on johdettava myös tahtoa. (Hyppänen 2007, 25; Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 222–226.) Esimiehen oppimisvastainen käyttäytymisen toimii tehokkaana esteenä oppimiselle ja kehittymiselle, sillä yksilöt seuraavat erittäin tarkkaan, miten esimiehet toimivat ja millaista arvomaailmaa he käyttäytymisellään viestittävät (Moilanen 2001, 139).

Motivointi ja tahdon johtaminen on sitä tärkeämpää, mitä korkeammalla koulutettava toimii organisaatiossa (Rinne ym. 1995, 41). William Jamesin mukaan ilman sen kummempaa motivointia ihminen pystyy hyödyntämään vain 20–30 prosenttia kyvyistään. Hyvin motivoituneena saatetaan ylittää jopa 80–90 prosentin suorituksiin. Motivaatiotekijöiden osuus voi olla siis jopa 60 prosenttia suorituksesta. (Hyppänen 2007, 130.) Esimiehillä on siis suuri vaikutus organisaation ja ihmisten toimintaan. Jotta innostaminen ja motivointi olisi mahdollista kohdistaa oikeaan paikkaan, esimiehen on tunnettava alaisensa. Esimiehelle on esimerkiksi tärkeää tunnistaa johdettavistaan ne henkilöt, joille ulkoiset motivaatiotekijät ovat erityisen tärkeitä (Hyppänen 2007, 130). Alaisten tavoista ja tyyleistä saatuja tietoja voidaan käyttää pohjana muun muassa kehityskeskusteluissa ja koulutussuunnitelmien tekemisessä.

Suomalaisia esimiehiä ovat tutkineet muun muassa Pirnes (1988) ja Kivistö (1989). Suomalaisen esimiehen vahvuuksia ovat muun muassa luotettavuus, tavoitteisiin sitoutuminen, luotamuksellisuus ja tehtävänantojen selkeys. Heikkouksia sen sijaan ovat ihmissuhteiden hoito, kyvyttömyys innostaa, luovuuden puute sekä muutostarpeiden havaitseminen. (Juuti 1998a, 64.) Juuti (1998a, 20) lisää, että suurimpina puutteina esimiesten johtamistoiminnassa nähdään myös vähäinen palkitsevuus, sulkeutuneisuus ja tuen sekä rohkaisun puute.

#### 2.4.4 Osallistujan oma motivaatio

Ihmisen käyttäytymiseen vaikuttaa lukuisa määrä erilaisia syitä, joita kaikkia hän ei edes tiedosta. Motivaatio on ihmisten käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmä. Siksi se on keskeinen käsite yksilöllisen kasvuprosessin tarkastelussa. Oppimismotivaatiossa heijastuu aina se, mitä oppijat ajattelevat itsestä, omasta työstään ja suorituksestaan. Motivaatio koostuu motiiveista eli muun muassa tarpeista, haluista, vieteistä ja palkkioista. Tästä johtuen sanalla motivaatio tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16–19.)

Motivaatioon vaikuttaa oppijan uskomukset, odotukset ja arvot. Oppijan tavoiteorientaatio ja opiskelun mielekkyys muodostavat motivaation arvokomponentin. Ne vaikuttavat aktiviteettien valintaan ja esimerkiksi siihen, miten sitkeästi oppija jaksaa ponnistella. Arvokomponentit osoittavat syyn, miksi oppija tekee tehtävän tai osallistuu kurssille. (Ruohotie 1996, 95.) Jollekin oppiminen voi olla arvo sinänsä, toiselle taas vain keino saavuttaa ulkoisia palkkioita. Samalla tavalla myös samoihin opintoihin osallistuvien motiivit voivat vaihdella; toiset opiskelevat edetäkseen urallaan, toiset kehittääkseen itseään ihmisenä ja kaikkea tältä väliltä. Motivaatio riippuu sisäisistä tarpeista ja sitä voidaan ohjailta ulkoisilla ärsykkeillä. Siksi käyttöön on otettu termit sisäinen ja ulkoinen motivaatio. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16–19.)

Sisäinen motivaatio lähtee henkilöstä itsestään ja motiivit liittyvät usein omaan ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen sekä sisällölliseen kiinnostukseen. Esimerkiksi halu opiskella työn ohessa ja käyttää vapaa-aikaansa siihen vaatii lujan sisäisen motivaation. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19.) Sisäisestä motivaatiosta on kyse myös silloin, kun työntekijä kokee koulutukseen osallistumisen itsessään palkitsevana. Tällainen itsestä lähtöisin oleva motivaatio to-

dennäköisesti lisää osallistumista jatkossakin. (Nordhaug 1994, 155.) Sisällöllinen motivaatio ja positiivinen suhtautuminen oppimiseen ylipäänsä johtavat yleensä kestäviin oppimistuloksiin ja antavat voimia ponnistella oppimisprosessin vaikeuksien yli. Oppiminen koetaan haasteena, johon täytyy yrittää vastata, ja myönteiset oppimiskokemukset johtavat yhä uusien haasteiden pariin. (Mäkinen 2002.)

Ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä ja sen tarjoamista ylläkkeistä. Ulkoinen motivaatio koulutukseen osallistumisen suhteen voi esiintyä siten, että osallistumisesta koulutustilaisuuksiin maksetaan palkkaa tai siitä hyötyy muutoin aineellisesti. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19; Ruohotie 1998, 38–39.) Ulkoiset motiivit ovat välineellisiä, opiskelun hyötyarvoihin liittyviä ja käytännöllisiä (Mäkinen 2002). Ruohotie (1993, 15) esittää, että Raustevon Wrightin (1986) mukaan aikuisten motivaatio suuntautuu nuoria herkemmin sellaiseen, mikä koetaan välittömästi ”hyödylliseksi”. Tällainen ”välitön” hyödyke saattaa olla juuri koulutuksesta maksettava rahallinen korvaus. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät kuitenkaan sulje pois toisiaan, vaan monesti täydentävät toisiaan, sillä ne esiintyvät usein yksilössä samanaikaisesti. Kasvatukselliseen toimintaan osallistumiseen vaikuttaakin usein monet eri motiivit, ei pelkästään yksi. (Houle 1988; Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19; Ruohotie 1998, 38–39.)

Monet tekijät voivat helpottaa tai estää motivaatiota ja mielenkiinnon suuntautumista oppimiseen ja työssä olevien osallistumista. Tällaisia tekijöitä ovat ensinnäkin työympäristöä koskevat havainnot eli organisaation toimintalinjat ja toimintaa ohjaavat säännöt ja ohjeet sekä eri henkilöstöryhmien, etenkin esimiesten, osoittama tuki kehittämistoiminnalle. (Ruohotie 1996, 59). Mitä yhdenmukaisemmat organisaation ja yksilön asettamat tavoitteet ovat, sitä ne tukevat toisiaan ja siten motivoivat kehittymään (Moilanen 2001, 126). Ruohotie (1993, 119) toteaa, että tavoitteilla ja odotuksilla on tärkeä merkitys oppimiselle. Koulutukseen osallistujalla on hänen mukaansa odotuksia siitä, että koulutus tuo tuloksia tai johtaa johonkin. Sitä vetovoimaisempi ja kiinnostavampi koulutus on, mitä tärkeämpänä osallistujat pitävät koulutuksen tavoitteita. Koettu koulutustarve ei kuitenkaan välttämättä tarkoita koulutushalukkuutta. Kokemastaan lisäkoulutuksen tarpeesta huolimatta ihmiset voivat olla haluttomia osallistumaan koulutukseen, vaikka sitä tarjottaisiin maksutta (Silvennoinen 1999, 25). Kolmannen ryhmän muodostavat arvot ja uskomukset. Ympäristöön ja tuotoksiin liittyvillä havainnoilla voi olla erilainen merkitys eri ihmisille ja siten erilainen vaikutus heidän käyttäytymiseensä. Esimerkiksi johdon tuella voi olla joillekin ihmisille suuri merkitys, toisille ei lainkaan. Myös



persoonallisuustekijöiden on todettu olevan sidoksissa koulutus- ja kehittämissävyysuuteen. Niitä ovat mm. työhön sitoutuminen ja sen merkitys elämälle, urakäsitys sekä itsensä kehittämisen tarve. (Ruohotie 1996, 60). Ruohotien (1996, 60–61) mukaan ammatillisen pätevyyden kehittämiseen vaikuttavat ympäristön muutos, organisaation ilmapiiri, työn luonne sekä henkilökohtaiset ominaisuudet. Kuitenkin Helinin (2004, 72) mukaan osaamisen kehittyminen ei edellytä hyvää motivaatiota asiaa kohtaan, vaan riittää, kun teemme jotakin riittävän pitkään ja saamme opastusta ja palautetta.

Koulutusmotivaation voimakkuus määräytyy yksilön ja ympäristön taholta tulevien positiivisten ja negatiivisten voimien yhdistelmästä. Koulutukseen liittyvät ennakkokäsitykset ja odotukset riippuvat muun muassa henkilön aikaisemmista kokemuksista ja siitä, missä määrin hän arvioi ympäristön tukevan kouluttautumista. Havaintojen ja tulkintojen pohjalta työntekijälle syntyy mielikuva siitä, millä todennäköisyydellä hän voi osallistua koulutukseen ja millaisia seurauksia siitä hänelle lopulta on. Seurausten pitää olla yksilön arvostamia, toisin sanoen riittävän houkuttelevia. (Farr & Middlebrooks 1990, 196–197; Ruohotie 1993, 122; Ruohotie 1996, 58; Silvennoinen 1999, 22.) Dubinin (1990) luomassa uusiutumisen perusmallissa ammatillisen uusiutumisen todennäköisyys on yhtä kuin motivaatio itsensä kehittämiseen plus työympäristö. Motivaatio osallistua tiettyyn kehittämistoimeen on korkea jos, henkilö uskoo, että osallistuminen todella lisää kykyä selviytyä nykyisistä ja tulevista tehtävistä entistä paremmin, ammatillisen pätevyyden taso vaikuttaa palkkioiden määrään ja käyttäytymisen muutos johtaa toivottuihin seurauksiin, kuten palkankorotukseen, hyväksytyksi tulemiseen ja esimieheltä saatu tunnustukseen. (Dubin 1990, 26; Ruohotie 1993, 122–123.)

Huomattava vaikutus aikuisopiskelun osallistumismotiivien tutkimukseen on ollut Cyril Houlen (1988, alkup. 1961) klassisella tutkimuksella *The Inquiring Mind*. Houle jakaa opiskelijat osallistumismotivaatioiden mukaan kolmeen ryhmään: opiskelultaan käytännöllistä hyötyä etsiviin päämäärähakuisiin, sosiaalisia kontakteja etsiviin toimintahakuisiin sekä opiskelun sisällöstä motivoituneisiin oppimishakuisiin opiskelijoihin. (Houle 1988, 16–29; Cross 1982, 82). Päämääräorientoituneet käyttävät oppimista saavuttaakseen esimerkiksi uusia johtamistaitoja ja ongelmanratkaisutaitoja. Toiminta-orientoituneet etsivät ennemminkin aktiviteetteja kuin uusia taitoja. He osallistuvat kurssille tavataksaan ihmisiä. Oppimaanorientoituneet osallistuvat kurssille tavoitellakseen oppimista itsensä tähden. (Cross 1982, 82–83) Osallistumismotiiveja on myöhemmin tutkittu ja todennettu Houlen jaottelun suuntaisesti runsaasti. Sean Courtney (1992, 50) mukaan, että yksi merkittävimpiä tuloksia osallistujien motivaatiota

tarkastellessa on ollut se, että aikuisena opiskellaan pikemminkin jatkuvuuden kuin tietotaidon takia, ja pikemminkin työn edistämisen kuin tiedon janon vuoksi.

Osallistumismotivaatiota voidaan selittää myös tarpeiden tyydyttämisellä. Abraham Maslow'n mukaan kun perustarpeet on tyydytetty, kulttuurisen kanssakäymisen vaikutuksesta meissä aktivoituu korkeampien tarpeiden tarve. On kuitenkin ihmetelty, miksi hyvinvointiyhteiskunnassa, jossa kaikki perustarpeet on turvattu, joudutaan silti aktivoimaan kansalaisia osallistumaan ja kehittämään itseään.(Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 62, 71.)

#### 2.4.5 Asenteet, uskomukset ja mielikuvat

Yksilön asennetta voidaan luonnehtia suhteellisen pysyväksi ja johdonmukaiseksi tavaksi suhtautua tiettyyn kohteeseen. Asenteiden avulla tulkitaan ympäristöä, ohjataan käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa ja jäsenetään kokemuksia itselle mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. (Erwin 2001, 9.) Gordon Allport muotoili vuonna 1954 ehkä tunnetuimman asenteiden määritelmän: "...opittu taipumus ajatella, tuntea ja käyttäytyä erityisellä tavalla tiettyä kohdetta kohtaan". Asenteet siis rakentuvat sosiaalisesti, mutta viimeaikaisissa tutkimuksissa on tullut esille myös mahdollinen peritty alttius (Erwin 2001, 12, 51.) Käyttäytymisen näkökulmasta asenne voidaan määritellä valmiudeksi reagoida myönteisesti tai kielteisesti johonkin objektiin, henkilöön tai tapahtumaan (Tiuraniemi 1993, 21–22).

Koska asenne merkitsee yksilön taipumuksia tuntea, ajatella sekä toimia tietyllä tavalla, yksilöllä voisi Ruohotien (1998, 43, 143) mukaan olla kielteinen asenne koulutusta kohtaan yleensä, mutta hän voisi kuitenkin motivoitua osallistumaan jollekin itseään kovasti kiinnostavalle kurssille. Motivaatioon verrattuna asenne voikin olla hyvin pitkäaikainen vaikutin, kun taas motivaatio on melko lyhytaikainen ja liittyy yhteen asiaan kerrallaan. Asenteen voidaan nähdä vaikuttavan enemmän toiminnan laatuun, kun taas motivaatio siihen, millä vireydellä itse toiminta tehdään. (Ruohotie 1998, 43, 143.)

Myös kollegoiden asenteet vaikuttavat osallistumiseen joko negatiivisesti tai positiivisesti. Kun työyhteisössä toimitaan ryhmässä, asenteet yleensä helposti ns. tarttuvat vuorovaikutuksessa työkavereiden välillä ja niistä muodostuu ryhmän normeja. Asenteet ovat siten osa yhdessä neuvoteltua sosiaalista todellisuutta (Erwin 2001, 33). Nämä uskomukset ja asenteet

eivät ole välttämättä ole tosia tai epätosia, vaikka ne muodostavat todellisuuden kyseiselle yksilölle tai yhteisölle heidän luomiensa tulkintojen ja niille annettujen merkitysten kautta. Ne toimivat eräänlaisina suodattimina, joiden läpi ja joihin perustuen maailmaa havainnoidaan ja toimitaan siinä. (Åhman 2003, 47.) Joskus saattaa käydä niin, että ryhmä muodostaa kollektiivisen normin esimerkiksi koulutukseen osallistumisesta tai uusien taitojen oppimisesta. Ryhmän mukainen ajattelu saattaa näin tiedostamattaan estää yksittäisen työntekijän toimimista. (Moilanen 2001, 139; Nordhaug 1994, 202–204.) Oppija voi olla siten oman historiansa ja toimintaympäristönsä vanki (Ruohotie 1996, 36).

Oikeiden asenteiden luominen ja ylläpito vaatiikin Rinteen ym. (1995, 43) mukaan työyhteisössä samaa kuin urheilujoukkueessa, valmentamista. Ihmisillä on todettu olevan myönteisempiä tunteita tuttua kohtaan ja tuntemattomampaan suhtaudutaan varovaisemmin. Asteet ovat henkilökohtaisia, ja jos jollakin henkilöllä huomataan olevan samanlaisia asenteita kuin itsellä, ne herättävät myönteistä arviointia. (Erwin 2001, 37.) Usein työntekijöiden asenteisiin pyritään vaikuttamaan asianmukaisen ja riittävän varhaisen informoinnin avulla (Juhela 1989, 98–99).

Asenne liittyy läheisesti uskomuksen käsitteeseen. Uskomukset ovat pitkälti ihmisen aikaisempiin kokemuksiin perustuvia tietorakenteita. Uskomukset vaikuttavat ihmisen ajatteluun, motivaatioon, tahtoon ja tunteisiin. Tavallisesti ihminen tulkitsee omat uskomuksensa todenperäisenä faktatietona, eikä siksi itse osaa lähteä kyseenalaistamaan niitä riittävästi. Tällöin uskomukset tiedostamatta rajoittavat yksilön toimintaa. (Parpei 2007, 176–196.)

Asenteiden ja uskomusten lisäksi puhutaan mielikuvista. Viime vuosina mielikuviin on alettu kiinnittää huomiota osallistumisaktiivisuuden selittäjinä. Mielikuvaa voidaan Karvosen (2000) mukaan luonnehtia heijastumaksi, joka on syntynyt ajatusten, havaintojen ja uskomusten pohjalta (Manninen ym. 2003, 14.) Jensenin (1999) mukaan elämme tällä hetkellä elämysten, mielikuvien ja tarinoiden yhteiskunnassa, joissa tärkeiksi asioiksi nousevat tunteet ja yhteisöt. Tämän näkemyksen mukaan osallistuminen nähdään kuluttajakäyttäytymistä muistuttavana päätöksentekotilanteena, jossa mielikuvat ja tuotteeseen liittyvät tunnetekijät muokkaavat vahvasti ostopäätöstä. Mielikuvien merkitys korostuu, kun hankittava tuote on abstrakti, kuten koulutus. Yksilö nähdään nykyään aktiivisena postmodernina toimijana, jonka toiminta ohjautuu usein juuri mielikuvien varassa. Näin tapahtuu etenkin koulutus päätösten tekemisen suhteen. Yksilö siis tekee päätöksen koulutukseen osallistumisesta oman mielikuvan-

sa mukaisesti. Esimerkiksi jos jollakin koulutusta järjestävällä organisaatiolla on yksilön mielestä huono imago, hän ei ehkä halua osallistua sen järjestämille kursseille. (Manninen ym. 2003, 199.)

Mielikuva on siis yksilöllinen tai kollektiivinen todellisuuden heijastuma, joka on syntynyt käsitysten, ajatusten, havaintojen ja uskomusten pohjalta. Mukana on sekä tieto- että tunneaineksia. Mielikuvat sisältävät sekä hyvin nopeasti vaihtuvia osia että hyvin pysyviä osia. Pysyviä osia ovat mm. arvot ja asenteet, vaihtuvampia taas tunteet ja mieli-alat. (Manninen ym. 2003, 199.)

#### 2.4.6 Tunteet

Tunteisiin on alettu kiinnittää parin viime vuosikymmenen aikana yhä enemmän huomiota. Organisaatio on alettu nähdä paikkana, jossa ihmiset toimivat inhimillisine tunteineen niin hyvässä kuin pahassakin. Stephen Finemanin (2000) mukaan organisaatiot ja niissä toimivat ihmiset on kuvattu usein rationaalisesti toimivina, eivätkä tunteet ole kuuluneet tähän ideaan aikaisemmin. Tunteita on saatettu pitää epäsopivina ja haitallisina työyhteisöjen toiminnassa. Totuus kuitenkin on, että tunteita ei voi ”riisua” töihin tullessaan. Tunteet liittyvät väistämättä ihmisten oppimista, sitoutumista ja yhteistoimintaa korostavien organisaatioiden toimintaan (Lämsä & Hautala 2005, 55–56.)

Siksi myös aikuiskoulutukseen osallistumisen motiiviksi on esitetty koulutuksen yhteydessä esiintyvät tunteet. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tunteet rakentuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ohjaavat monin tavoin ihmisten käyttäytymistä työpaikoilla. Niillä on merkitystä ilmapiirin rakentumiseen, sillä ne ovat tärkeä tekijä ihmisten sitoutumisessa ja luottamuksen syntymisessä. Ne vaikuttavat etenkin myönteiseen motivaatioon ja moraaliin. Tunteiden kautta on mahdollisuus vaikuttaa toisiin ihmisiin ja saada heidät toimimaan halumallaan tavalla. (Lämsä & Hautala 2005, 58, 60; Varila 1999, 40–41.)

Tunteet ovat siten keskeinen osa ihmisten kaikkea oppimista. Oppimiskokemuksen yhteydessä viriävät erilaiset tunteet voivat liittyä esimerkiksi nautinnon (esim. onni, ilo, ylpeys) ja rakkauden perustunteeseen (esim. läheisyys, arvostaminen). (Varila 1999, 40–41.) Osallistumista tarkastellessa osallistumismotiivina voi olla ”tuntuu hyvältä” -tunne, joka saa jatkamaan ja

osallistumaan toistekin (Varila 2004, 95). Koulutukseen osallistuja voi tuntea myös ylpeyden ja arvostamisen tunteita, jotka saavat henkilön itsetunnon kohoamaan ja tuntemaan itsensä ”arvokkaaksi” kollegoidensa silmissä.

Oppimiskokemuksessa viriävät tunteet voivat olla myös kielteisiä. Ne voivat liittyä esimerkiksi pelon perustunteeseen (ahdistuneisuus, hermoistuneisuus) ja häpeän perustunteeseen (syyllisyys, nöyryytys). Kielteiseksi koettujen tunteiden toistuva viriäminen oppimistapahtuman yhteydessä ei todennäköisesti edistä myönteistä asennoitumista koulutukseen osallistumista kohtaan. Oppimistapahtumassa koetut tunteet, kuten nöyryytyksen tai aliarvostamisen tunne, saattavat altistaa yksilön asennoitumaan tietyllä tavalla koulutusta kohtaan. (Varila 1999, 40–41.) Muutoksen luoma epävarmuus ja pelko oman työn kohtalosta ja tulevaisuudesta eivät saa ajattelemaan kehittymistä vaan pikemminkin vanhassa pysymistä. Lähtökohta koulutukseen osallistumiselle ei tällöin ole hyvä. Silvennoinen (1999, 25) sanookin, että jos työntekijä kokee työpaikalla tapahtuvat muutokset uhkana, niihin liittyvä koulutus voi tuntua ahdistavalta. Pelon ilmapiiri ei kannusta yksittäistä palkansaajaa ehdottamaan työnantajalle koulutuksen järjestämistä tai hakeutumaan itse koulutukseen. Koulutuksen aiheuttamat turhautumisen tunteet eivät myöskään lisää osallistumista. Yksilölle voi olla erittäin turhauttavaa olla kerta toisensa jälkeen koulutuksessa, jossa käytetään ”väärä” opetusmenetelmiä. Siksi koulutuksen järjestäjän olisi kyettävä rakentamaan koulutus siten, että se palvelee erilaisten oppijoiden tarpeita ja oppimistapoja. (Moilanen 2001, 147.) Usein työntekijöiden koulutushaluttomuuden taustalta löytyykin muuhun kuin koulutukseen tai työn kehittämistoimintaan liittyviä kielteisiä asenteita (Silvennoinen 1999, 25).

Voiko tunteisiin sitten vaikuttaa? Varila (2004, 94–97) kertoo, että kognitiivisen näkökulman mukaan tunteet liittyvät uskomuksiin ja ovat näin ollen säädeltävissä. Olennaista on nähdä se, miten ihmiset kokevat tunteen. Sen sijaan konstruktivistisen näkökulman mukaan tunteet ovat sosiokulttuurisesti syntyviä ja muuttuvia, jossa kielellä on tärkeä rooli. Olennaista on tarkastella sitä, mitä merkityksiä ihmiset antavat tunteille. (Lämsä & Hautala 2005, 56–57.)

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄLLISET VALINNAT

#### 3.1 Tutkimusongelmat ja tavoitteet

Organisaation johto- ja esimiestehtävissä toimivat henkilöt ovat aktiivisina itsensä kehittäjinä esimerkkeinä muille organisaatiossa toimiville jäsenille. Tai näin ainakin pitäisi olla. Kun tämä kohderyhmä ei koe henkilökohtaista paloa jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja ammatillisen uusiutumiseen eikä näe kehittymistä organisaation toiminnan kannalta oleellisimpana asiana, organisaation kehitys ja kasvu on vaarassa heikentyä tai pysähtyä lähes kokonaan. Oppimiseen ja kehittymiseen liittyvät ongelmat organisaation johtotasolla aiheuttavat sen, että koko organisaatio kärsii niistä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita UPM-Kymmene Oyj Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden kouluttautumisaktiivisuudesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen taustalla on käytetty valmiita tilastotietoja, joiden mukaan UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden kouluttautumisaktiivisuus on viime vuosina ollut reilusti valtakunnallista keskitasoa alempana. Tutkimuksen tavoitteena on saada selville, millainen käsitys ylemmillä toimihenkilöillä on itsestään oppijoina ja osallistujina, mikä osallistumisen todellisuus on sekä millaisia koulutustarpeita ylemmillä toimihenkilöillä tällä hetkellä on. Näiden ajatusten pohjalta tutkimusongelmiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Minkälainen UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden kouluttautumisaktiivisuus on valtakunnallisesti vertaillen?

- Millaisina oppijoina ylemmät toimihenkilöt näkevät itsensä?
- Kuinka aktiivisia osallistujia ylemmät toimihenkilöt ovat?
- Millainen merkitys esimiehellä on osallistumiseen?
- Mitkä ovat ylempien toimihenkilöiden koulutukseen osallistumisen syyt ja esteet?
- Mitkä ovat ylempien toimihenkilöiden lisäkoulutus- ja kehittymistarpeet?

2. Mikä voisi innostaa ylempiä toimihenkilöitä osallistumaan koulutuksiin nykyistä useammin?

### 3.2 Tutkimusaineisto ja menetelmät

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteeksi valittiin tietyn ihmisryhmän toiminta tietyssä organisaatiossa eli Rauman tehtaalla. Tutkimuksessa on siksi nähtävissä tapaus- eli casetutkimuksen piirteitä. Syrjälän (1994, 10) mukaan tapaustutkimuksesta on kyse silloin, kun kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, tietty tapahtumien ketju, joka tapahtuu tietyssä yksittäisessä kohteessa. Yin (1994, 13) käyttää samantyylistä määrittelyä, eli tapaustutkimuksessa tarkastellaan jotain nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä, yksittäistä tapahtumaa, rajattua kokonaisuutta tai yksilöä käyttämällä monipuolisia ja eri menetelmillä hankittuja tietoja sen todellisessa tapahtumakontekstissaan. Yinin (1994, 5-13) mukaan tarkastelussa kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit. Olennaista on, että tutkittava tapaus muodostaa jonkinlaisen kokonaisuuden. Koska tapaustutkimuksessa käytetään erilaisia tiedonkeruu ja analyysitapoja, ei sitä voida pitää ainoastaan aineistonkeruun tekniikkana. Tapaustutkimuksen teko ei siis rajoita menetelmävalintoja: käytössä ovat yhtä hyvin kvantitatiiviset kuin kvalitatiivisetkin menetelmät. (Yin 1994, 1-3.)

Tapausta tutkimalla pyritään lisäämään ymmärrystä tietystä ilmiöstä, pyrkimättä kuitenkaan yleistettävään tietoon. Yleensä tapaustutkimus valitaankin menetelmäksi, kun halutaan ymmärtää kohdetta syvällisesti ja huomioida siihen liittyvä konteksti, kuten olosuhteet ja taustat. Vaikka kyse onkin tietystä, yksilöllisestä tapauksesta, arvioinnissa on kuitenkin hyvä pohtia tuloksia myös laajemmassa mittakaavassa. (Saaranen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa on haluttu huomioida paperiteollisuuden konteksti, joka etenkin viime aikoina on osaltaan ollut vaikuttamassa kaikkeen organisaatiossa tapahtuvaan toimintaan. Lisäksi vaikka tutkimuksen kohteena ovat vain yhden tehtaan ylemmät toimihenkilöt, tulosten siirrettävyyden mahdollisuutta on syytä pohtia tutkimuksen lopussa.

Jos tutkimukseni orientaatiota mietitään yleisten tieteenfilosofisten päättelyn tapojen mukaan, niin omaa tutkimustani ohjaavana päättelynä voidaan katsoa olevan lähinnä abduktiivinen päättelyntapa. En lähde tutkimuksessani täysin aineiston ehdoilla, siis induktiivisesti, vaan työtäni ohjaa teoreettiset ajatukset koulutukseen osallistumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Työni tarkoituksena ei siis ole deduktion tavoin minkään teoreettisen mallin testaaminen omaan aineistooni, vaan tarkastelen aineistoani vapaasti, lähinnä teoriaohjaavasti.

Tässä tutkimuksessa haluttiin saada tietoa siitä, miten asiat ovat, mitä asioista kerrotaan ja mitä seikkoja tarkasteltavaan ilmiöön liitetään. Toisaalta tutkimuksessa haluttiin huomioida myös kontekstin vaikutus ihmisineen ja tilanteineen. Todellisuuskäsitystä voidaan kuvailla siis realistiseksi, mutta myös osin relativistiseksi. Saarasen ja Puusniekan (2006) mukaan samaankin tutkimusongelmaan voi soveltaa erilaisia lähestymistapoja eikä tutkijan tarvitse pysytellä tietyssä paradigmassa kerran sellaisen avulla asioita tarkasteltuaan. Silmälaseja on siis lupa vaihtaa. Joskus tutkimuksessa voi olla mielekkäintä kriittinen suhtautuminen vallitsevaan todellisuuteen, jolloin valintana on realismin ja relativismin yhdistäminen.

### 3.2.1 Menetelmätriangulaatio

Tutkimusstrategialla tarkoitetaan tutkimuksen toteuttamisen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta. Menetelmällisiä ratkaisuja ohjaa aina tutkimuksen tarkoitus tai tehtävä. Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelminä käytettiin sekä kysely- että haastattelututkimusta. Alasuutarin (1999, 32) mukaan kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi voidaan erottaa toisistaan, mutta niitä voidaan myös käyttää rinnakkain samassa tutkimuksessa ja saman aineiston analyysissä. Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 133) pitävät kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusotetta toisiaan täydentävinä lähestymistapoina, joita on vaikea erottaa toisistaan. Heidän mukaansa mittaaminen sisältää kaikilla tasoilla sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen puolen.

Tässä yhteydessä voidaankin puhua jonkinasteisesta triangulaatiosta, sillä käsillä olevassa tutkimuksessa yhdistyy sekä lomakekysely kvantitatiivisena menetelmänä että haastattelu kvalitatiivisena menetelmänä. Yksinkertaistaen triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Kyse on siis moninäkökulmaisuudesta. Tässä tutkimuksessa voidaan sanoa käytettävän menetelmätriangulaatiota, jossa tutkimusaineiston hankinnassa käytetään Denzin (1978) mukaan useita tiedonhankintamenetelmiä, kuten kyselyä ja haastattelua (Cohen & Manion, 1989, 269; Eskola & Suoranta 1998, 69–70; Metsämuuronen 2003, 76.) Cohenin ja Manionin (1989, 277) mukaan triangulaation käyttöä suositellaan etenkin tapaustutkimuksissa.



Useimmiten menetelmätriangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä ei tavoiteta riittävän kattavaa kuvaa tutkittavasta kohteesta. Sen avulla onkin mahdollisuus laajentaa ja syventää tutkimuskohteesta saatavaa tietoa. Kun yksi tutkimusmenetelmä kuvaa kohdetta vain tietyistä näkökulmista, on useamman menetelmän käytöllä mahdollisuus parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Cohen & Manion, 1989, 270; Eskola & Suoranta 1998, 71.) Toisaalta menetelmätriangulaatiota on kritisoitu siitä, että eri tutkimusmenetelmien taustafilosofiat sisältävät erilaisia ihmiskäsityksiä ja ovat siten yhteensovittamattomat. Tutkijan haasteena onkin tiedostaa eri menetelmien ristiriitaiset ihmiskäsitykset ja huomioida ne tutkimukseen liittyviä ratkaisuja tehdessään. Menetelmällisen triangulaation voi kuitenkin hyvin ajatella soveltuvan tutkimukseen, jossa kerätään tietoa ihmisen toiminnasta ja sen vaikuttimista. (Eskola & Suoranta 1998, 71.) Suurimpana ongelmana triangulaatiossa pidetään validiteettia (Cohen & Manion, 1989, 278).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kattava kuva kohteena olevasta tapauksesta. Erilaisia näkökulmia ja mahdollisia ristiriitaisuuksia on pyritty löytämään käyttämällä sekä kyselylomaketta että haastatteluja tiedonhankinnan menetelminä. Kyselylomakkeesta saatujen tietojen lisäksi tutkimukseen haluttiin tuoda esiin kohdejoukon näkemyksiä ja kokemuksia ja näin syventää määrällistä aineistoa laadullisella aineistolla.

### 3.2.2 Kyselyn suorittaminen

Tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin kyselylomakkeiden avulla. Ennen kyselylomakkeen tekoa tutustuttiin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja kohdeorganisaation toimintaperiaatteisiin sisäisten verkkosivujen ja kohdejoukkoon kuuluvien henkilöiden kanssa käytyjen keskustelujen avulla. Näin tutkijalle syntyi oma esiyymmärrys tutkittavasta aiheesta, joka luonnollisesti vaikutti kyselylomakkeen tekemiseen. Kyselylomake muodostettiin henkilöstökoulutukseen osallistumiseen ja koulutustarpeisiin liittyvistä teemoista (Liite 1). Kysymysten pohjana käytettiin Tilastokeskuksen tekemää Aikuiskoulutustutkimus 2000:tta, jonka avulla muodostettiin koulutusesteitä ja koulutukseen osallistumista koskevat kysymyspatterit. Annetut vastausvaihtoehdot muodostettiin Likert -asteikon tyyppisesti. Kyselyn taustamuuttujina olivat ikä, sukupuoli, koulutustausta, tehtaalla oloaika sekä työn ulkopuolella tapahtuva opiskelu.

Kyselylomake lähetettiin joulukuun 2007 alussa 69:lle ylemmälle toimihenkilölle. Sain kahdelta henkilöltä viestin, etteivät he lue itseään ylemmäksi toimihenkilöksi tai ovat jo kauan työskennelleet projektissa poissa tehtaalta. Vastaajiksi jäi tämän jälkeen 67 ylempää toimihenkilöä. Kyselylomakkeen saate lähetettiin sähköpostiviestinä, josta oli suora linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen. Kysely toteutettiin siten, että vastaajien anonymiteettiä ei vaarannettu missään vaiheessa. Vastausaikaa kyselyyn annettiin 12 päivää, joista 8 oli työpäiviä. Vastausaikana lähetettiin yksi vastauskehotus. Vastauksia saatiin takaisin 46 kappaletta. Kyselyn vastausprosentiksi muodostui siten 69 prosenttia, jota voidaan pitää kohtuullisena. Kyselyyn vastanneista 83 prosenttia oli miehiä ja 17 prosenttia naisia. Vastaajien keski-ikä oli 44 vuotta. Vastaajista nuorimmat olivat syntyneet vuonna 1977 ja vanhin 1945.

Kyselylomakkeista saatuja tietoja analysoitiin SPSS -ohjelman avulla. Aineistoa kuvailtiin muodostamalla frekvenssejä, joiden avulla voitiin nähdä, miten aineisto jakautuu kussakin kysymysosiossa. Taustatekijöiden vaikutusta vastauksiin tutkittiin korrelaation ja ristiintaulukoinnin avulla. Kyselyn tulokset esitetään niin, että viisiportainen luokitteluasteikko on muutettu kolmiportaiseksi. Vastausvaihtoehdot on yhdistetty niin, että ”erittäin paljon” ja ”melko paljon” sekä ”melko vähän” ja ”erittäin vähän” – tyyliset vastausvaihtoehdot ovat nyt ”paljon” ja ”vähän”.

### 3.2.3 Teemahaastattelun suorittaminen

Kyselylomakkeiden lisäksi kahdeksaa ihmistä kohdejoukosta haastateltiin. Haastatteleamalla pyrittiin hankkimaan tietoa muun muassa siitä, mitä ylemmät toimihenkilöt ajattelevat henkilöstökoulutuksesta, millaisia näkemyksiä heillä siitä on sekä millaisia kokemuksia heillä on koulutukseen osallistumisesta. Haastattelumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua (Liite 2). Haastateltavista viisi oli miehiä ja kolme naista. Haastateltavista kolme oli johtotason, kolme päällikkötason ja kaksi insinööritason toimihenkilöä. Haastatteluja tehtiin tammikuun 2008 aikana. Haastattelut kestivät 15–45 minuuttia. Kaikki haastateltavat suostuivat siihen, että haastattelut nauhoitettiin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 47–48) mukaan teemahaastattelu ei etene tarkkojen, valmiiksi muotoiltujen kysymysten kautta vaan väljemmin kohdentuen tiettyihin ennalta suunniteltuihin teemoihin. Teemahaastattelun on tarkoitus olla keskustelunomainen tilanne, jossa ihmis-

ten vapaalle puheelle annetaan tilaa, vaikka ennalta päätetyt teemat pyritään keskustelemaan kaikkien tutkittavien kanssa. Teemahaastattelu edellyttää huolellista aihepiiriin perehtymistä ja haastateltavien tilanteen tuntemista, jotta haastattelu voidaan kohdentaa juuri tiettyihin teemoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48, 66; Eskola & Suoranta 2000, 86–87.)

Haastattelutilanteessa haastattelijalla oli käytössään paperille kerätty haastattelurunko, johon oli listattu teemat ja kysymykset, joista haluttiin tietoa. Haastattelurunko sisälsi kolme pääteema, jotka olivat työn ja itsensä kehittäminen, oppiminen sekä koulutukset ja niihin osallistuminen. Jokaisen teeman alle oli kirjattu muutamia apukysymyksiä. Haastattelujen aihepiirit ja teema-alueet olivat siten etukäteen rajattuja ja pääkysymykset etukäteen tiedoissa, mutta haastattelun aikana kysymysten tarkka muotoilu vaihteli, samoin myös kysymysten esittämisjärjestys. Tilanteen mukaan joitakin kysymyksiä saatettiin jättää kokonaan pois. Kaikki haastattelutilanteet olivat melko rentoja ja vapaamuotoisia. Haastatteluille oli tyypillistä se, että välillä haastattelu eteni melko vahvasti apukysymysten varassa. Tähän saattoi vaikuttaa se, että haastatteluteemoja ei ollut etukäteen lähetetty haastateltaville eivätkä he siten olleet pystyneet miettimään teemoja aikaisemmin. Haastateltavat tiesivät ainoastaan, että haastattelun tarkoituksena on keskustella koulutusasioista. Myös hankalan kysymysten muotoilun vuoksi haastateltavan saattoi olla vaikea vastata joihinkin kysymyksiin. Asiapaljoudesta johtuen haastattelijalla itse ei aina huomannut kysyä tarkentavia kysymyksiä riittävästi. Aiheeseen johdatteluun olisi siksi voinut kiinnittää enemmän huomiota.

Kysymysten harkitsemisen lisäksi myös haastateltavien valitsemiseen tulee suhtautua harkinnalla. Saarasin ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimukseen osallistuvia ei tulisi valita satunnaisesti tarraten kehen tahansa kulkijaan. Tutkittaviksi tulee valita sellaisia ihmisiä, joilta arvellaan parhaiten saatavan aineistoa kiinnostuksen kohteena olevista asioista. Tässä tutkimuksessa haastateltavat valittiin kohdejoukosta osin satunnaisesti, mutta kuitenkin siten, että mukana olisi molempien sukupuolien edustajia. Valintaan vaikutti myös se, että mukaan haluttiin niin johto-, päällikkö- kuin insinööritason tehtävissä toimivia ylempiä toimihenkilöitä.

## 4 CASE UPM-KYMMENE OYJ RAUMAN PAPERITEHDAS

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena on UPM-Kymmene Oyj Rauman paperitehdas. UPM kuuluu maailman johtaviin metsäteollisuusyhtiöihin. Se syntyi syksyllä 1995, kun Kymmene Oy ja Repola Oy sekä sen tytäryhtiö Yhtyneet Paperitehtaat Oy päättivät yhdistyä. Nykyään yhtiöllä on tuotantolaitoksia 14 maassa ja kattava maailmanlaajuinen myynti- ja jakeluverkosto. UPM:n liiketoiminta keskittyy aikakauslehtipapereihin, sanomalehtipapereihin, hieno- ja erikoispapereihin, puutuotteisiin sekä tarralaminaatteihin ja RFID -etätunnisteisiin. UPM:n liikevaihto vuonna 2007 ylitti 10 miljardia euroa. Yhtiön palveluksessa työskentelee tällä hetkellä noin 28 000 henkilöä, joista 50 prosenttia Suomessa. Suomessa UPM:llä on paperi- ja sellutehtaita Raumalla, Valkeakoskella, Pietarsaarella, Jämsänkoskella, Kajaanissa, Kaipolasella, Lappeenrannassa ja Kuusankoskella. (RaumaNet 2007.)

Raumalla on valmistettu paperia vuodesta 1969 lähtien. Nykyään Raumalla on neljä paperikonetta, joilla valmistetaan päällystettyjä LWC- ja päällystämättömiä SC- papereita aikakauslehtiin ja erilaisiin mainospainotuotteisiin. Lisäksi Raumalla jatkojalostetaan sellua imukykyiseksi revintäselluksi, jota käytetään hygienia tuotteiden valmistukseen. Tehdas tuottaa vuodessa noin 1 260 000 tonnia paperia. (RaumaNet 2007.)

Rauman paperitehdas jakautuu seitsemään toimintoon, joilla jokaisella on oma johtajansa ja organisaationsa. Toiminnot ovat Kehitys, Asiakaspalvelu, Massanvalmistus ja kunnossapito, Tuotanto, Raumacell, Talous ja Henkilöstöhallinto. Rauman paperitehdas noudattaa tulossikköorganisaatiomallia. Raumalla työskentelee tällä hetkellä reilu 900 henkilöä, joista noin 700 on työntekijöitä, noin 120 toimihenkilöitä ja noin sata ylempiä toimihenkilöitä. (RaumaNet 2007.)

Taulukko 1. Rauman tehtaan henkilöstömäärä vuosina 2005–2007.

	2005	2006	2007
Henkilömäärä keskimäärin	1207	1116	1024
*ylemmät toimihenkilöt	151	121	108
*muut toimihenkilöt	158	146	129
*työntekijät	786	849	787

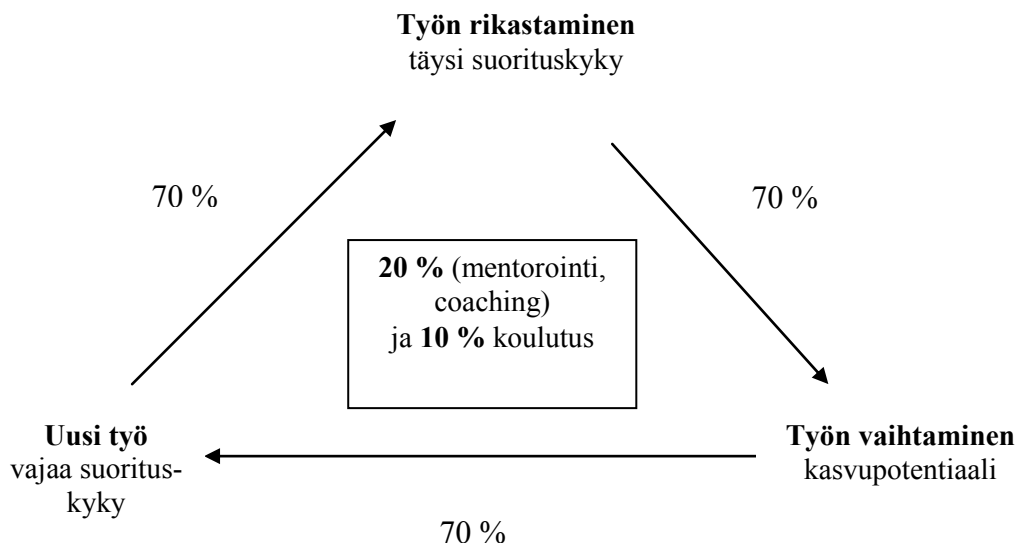
(Lähde: Rauman tehtaan henkilöstötietojärjestelmä)

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia Rauman tehtaan ylempiä toimihenkilöitä. Ylempiin toimihenkilöihin kuuluvat kaikki johtajat, päälliköt, insinöörit, tuotannonsuunnittelijat, asiakaspalveluhenkilöt sekä talousosasto. Tämän tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin sattumanvaraisesti noin 70 prosenttia kaikista tehtaan ylemmistä toimihenkilöistä.

#### 4.1 Oppimis- ja kehittymismenetelmät UPM:llä

UPM:llä oppimis- ja kehittymistarpeet määritellään alaisen ja esimiehen välisissä kehityskeskusteluissa. UPM:llä käytössä olevan PPR- kehityskeskustelun (Personal Performance Review) tarkoituksena on varmistaa UPM:n strategian jalkauttaminen niin ryhmä- kuin yksilötasolle. Lisäksi tarkoituksena on luoda oikea ympäristö tulokselliselle työlle esimerkiksi motivoimalla ja turvaamalla mahdollisuus henkilökohtaiseen kehittymiseen. UPM:llä jokaisella on oikeus osallistua oman työnsä ja tehtäviensä kehittämiseen. Lisäksi hänen tulee tietää, mitä häneltä odotetaan ja millä perusteella hänen työsuoritustaan arvioidaan sekä kuinka hyvin hänen työsuorituksensa vastaa sovittuja tavoitteita ja arvoja ja millä osa-alueella hänen tulisi kehittyä. Kehityskeskustelussa on tarkoitus arvioida henkilön toimintatapoja ja suoriutumista, asettaa tavoitteet seuraavalle vuodelle sekä sopia kehitystoimenpiteistä. (RaumaNet 2007.)

UPM:llä oppiminen jaetaan kolmeen osaan. 70 prosenttia oppimisesta on työssä oppimista, johon sisältyy arkipäivän askareita ja ongelmien ratkaisua työtä tekemällä. 20 prosenttia on muuta oppimista, kuten kollegoiden, mentoroinnin, työnohjauksen tai itseopiskelun avulla oppimista. Vain 10 prosenttia oppimisesta tapahtuu koulutuksen avulla. (UPM Learning to Lead 2006, 9.)



Kuvio 2. Oppimismenetelmät UPM:llä. UPM Learning to Lead 2006, 9.

Henkilöstönkehittämisen- ja koulutustyöstä Raumalla vastaa oma pieni organisaatio, jonka tarkoituksena on auttaa ja tukea eri osastojen työntekijöiden ja toimihenkilöiden osaamista ja kehittymistä. Myös työyhteisöjen ja itse työn kehittäminen kuuluvat henkilöstönkehittäjien työhön. Tätä kehittämistyötä voidaan toteuttaa ja lisätä monin eri tavoin, kuten sisäisillä ja ulkoisilla koulutuksilla, ammattitutkintoja suorittamalla, työkierrolla sekä työnopastuksella.

Rauman tehtaalla on määritelty erilaisia oppimispolkuja, joiden avulla jokaisen henkilöstön jäsenen on mahdollista oppia uutta ja kehittää omaa ammatillista osaamistaan:

1. Työnopastus
2. Ulkoinen koulutus
3. Sisäinen koulutus
4. Työkierto
5. Näyttötutkinnot
6. Omatoiminen opiskelu
7. Koulutus investointien yhteydessä
8. Komennukset ja rotaatio.

Ylempien toimihenkilöiden yleisimmät oppimis- ja kehittymismenetelmät ovat sisäiset ja ulkoiset koulutukset, koulutukset investointien yhteydessä sekä ulkomaankomennukset ja erilaiset projektit.

## 4.2 Koulutus Rauman tehtaalla

Koulutukseen osallistumista seurataan Rauman tehtaalla koulutuspäivien avulla. Yhdeksi koulutuspäiväksi UPM:llä määritellään yli 4 tuntia kestävä koulutustilaisuus. Tilastokeskuksen teettämässä tutkimuksessa yhdeksi koulutuspäiväksi on määritelty yli 6 tuntia kestävä koulutustapahtumat. Siksi osallistumispäiviä ei voida suoraan vertailla, mutta viitteitä eroista voidaan esittää. Sen sijaan osallistujien määrää voidaan vertailla.

Taulukko 2. Rauman tehtaan koulutustilastotietoja vuosilta 2006 ja 2007.

	2006	2007
Koulutukseen osallistuneita	2169	1777
*ylemmät toimihenkilöt	252	328
*muut toimihenkilöt	464	393
*työntekijät	1453	1056
Koulutuspäiviä yhteensä	2506	2013
Koulutuspäiviä/henkilö	2,25	1,97
Koulutuskustannukset(1000€)	391	435

(Lähde: Rauman tehtaan henkilöstötietojärjestelmä)

Henkilöstökoulutuspäivät henkilöä kohden ovat viime vuosina olleet melko vähäisiä valtakunnalliseen keskiarvoon verraten, joka Aikuiskoulutustutkimus 2000:n mukaan on ollut noin viiden päivän luokkaa. Ylemmille toimihenkilöille henkilöstökoulutuspäiviä on kertynyt hieman enemmän, noin seitsemän päivää vuodessa. Jos ylempien toimihenkilöiden koulutuspäiviä tarkastellaan lähemmin, huomataan, että vuonna 2006 muut toimihenkilöt osallistuivat ylempiä toimihenkilöitä aktiivisemmin koulutukseen. Vuonna 2007 tilanne muuttui päinvastaiseksi, mutta pysyi silti huomattavasti valtakunnallisen keskiarvon alapuolella. Vuoden 2007 ylempien toimihenkilöiden koulutusaktiivisuutta selittää osaltaan paikalliseen esimieskoulutukseen panostaminen Rauman tehtaalla.

Taulukko 3. UPM Rauman tehtaan koulutuspäivät aseman mukaan henkilöä kohden vuosina 2006 ja 2007.

<b>Koulutuspäivät/henkilö</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>
ylemmät toimihenkilöt	2,77	4,41
muut toimihenkilöt	3,37	2,82
työntekijät	1,98	1,49

(Lähde: Rauman tehtaan henkilöstötietojärjestelmä)

Sisäiset koulutukset järjestetään joko UPM-konsernin tai paikallisesti Rauman oman tehtaan toimesta. Kouluttajina toimivat sekä tehtaan omat että ulkopuoliset henkilöt. Sisäisten koulutustapahtumien etuna nähdään se, että niissä on mahdollisuus puhua avoimesti organisaation käytännöistä sekä keskittyä tiettyyn teemaan, esimerkiksi projektijohtamiseen tai saksan kielen. Sisäiset koulutukset voidaan useasti myös aikatauluttaa joustavasti myötäilemään työtä (Nordhaug 1994, 146), mikä saattaa helpottaa niihin osallistumista. Ne ovat myös edullisempia toteuttaa (mt. 146). Kouluttajina voidaan käyttää omia tai ulkopuolisia kouluttajia. Sisäisistä koulutuksista tiedotetaan koulutusasianhoitajan toimesta sekä yhteisen UPM Training – verkkosivuston kautta.

Sisäisten koulutusten lisäksi henkilöstöä voidaan kehittää ulkopuolisissa koulutuksissa. Ulkoisella koulutuksella tarkoitetaan kursseja ja koulutuspaketteja, jotka ostetaan ulkopuolisilta koulutuksen tarjoajilta. Ulkoinen koulutus tilataan usein tehtaalta tulevan toimeksiannon perusteella. (RaumaNet 2007.). Ulkopuolisen koulutuksen tarkoituksena on luoda, päivittää ja vahvistaa teorian tietoja ja – taitoja. Ulkoinen koulutus mahdollistaa saman ammatinharjoittajien tapaamisen, jolloin tieto lisääntyy ja jakaantuu. Verkostoitumismahdollisuus ja erilaisten organisaatioiden käytäntöihin tutustuminen ovatkin ulkopuolisten koulutusten etuja (Hyppänen 2007, 112). Ulkopuolisia kouluttajia UPM:llä ovat muun muassa AAC Global ja Johtamistaidon Opisto (RaumaNet 2007).



#### 4.2.1 Koulutukseen ohjautuminen

Kaikkien UPM:n työntekijöiden koulutustarpeet muodostuvat konserni-, tehdas- ja toimintotason tavoitteista, laeista ja viranomais määräyksistä, työmarkkinaosapuolten sopimuksista sekä ammattiin liittyvien pätevyyksien kehittämistä. Näiden tarpeiden pohjalta tehtailla käydään mainittuja PPR- kehityskeskusteluja, joissa esimies ja alainen suunnittelevat ja sopivat tulevan jakson kehittymistarpeita. Yhteisesti sovitut tavoitteet kirjataan ja lähetetään henkilöstön kehittämistä vastaavalle henkilölle. Koulutukseen osallistutaan myös hetkellisen tarpeen pohjalta ilman erityistä koulutussuunnitelmaa. Koulutukseen lähtijälle maksetaan koulutusajalta normaali palkka ja sen lisäksi päiväraha, matka- ja majoituskulut sekä itse koulutus. Lisäksi Rauman tehtaalla tuetaan omaehtoista, vapaa-ajalla tapahtuvaa opiskelua sitä varten varatuilla määrärahoilla.

Koulutusasiainhoitaja hoitaa koulutukseen liittyvät käytännön järjestelyt, kuten varaa kurssin ja majoituksen, järjestää matkaliput ja aikataulut, laatii koulutusmatkasuunnitelmat sekä kerää palautteen ja rekisteröi sen. ATK-pohjaiseen koulutusrekisteriin kirjataan vähintään neljä tuntia ja sen yli kestävät koulutukset, kestoajasta riippumatta lakeihin ja asetuksiin perustuvat koulutukset sekä kaikki sellaiset koulutukset, jotka antavat osallistujalle jonkun pätevyyden sekä projektikoulutukset. Raumalla tulevista koulutustilaisuuksista tiedotetaan sähköisesti tehtaan sisäisillä www-sivuilla sekä tiedottamalla eri toimintoja koulutusasiainhoitajan toimesta.

#### 4.2.2 Koulutuksen aihealueet

Rauman tehtaalla on mahdollista osallistua monenlaiseseen koulutukseen. Tarjolla olevat koulutusaiheet voidaan karkeasti jakaa johtamiseen liittyviin sekä ammatilliseen tietoon liittyviin koulutuksiin. Seuraavassa taulukossa tarkastellaan, minkä aihealueiden koulutukseen tämän tutkimuksen kohderyhmänä olevat ylemmät toimihenkilöt ovat osallistuneet vuosina 2005–2007. Taulukon aihealuejako on UPM:n oma, eikä se välttämättä vastaa yleisesti esitettyjä koulutusaihejakoja.

Taulukko 4. Koulutuspäivät UPM Rauman tehtaan ylemmillä toimihenkilöillä aihealueittain vuosina 2005–2007.

<b>Koulutuksen aihealue</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>
Johtaminen	16	153	226
Myynti ja markkinointi	9	7	6
Tutkimus ja tuotekehitys	2	0	4
Tuotanto	16	22	8
Kunnossapito	36	45	19
Materiaalinhallinta	0	0	1
IT	8	4	8
Henkilöstö	72	66	59
Viestintä ja kielet	37	21	127
Investoinnit ja projektit	1	13	19
<b>Yhteensä päiviä</b>	<b>195</b>	<b>331</b>	<b>477</b>

(Lähde: Rauman tehtaän henkilöstötietojärjestelmä)

Rinteen (1995, 30) mukaan ylempien toimihenkilöiden kouluttaminen liittyy pääasiallisesti johtamiseen, kieliin, yritystalouteen ja markkinointiin. Eniten koulutuspäiviä vuonna 2007 Rauman tehtaalla ylemmille toimihenkilöille kertyi juuri johtamis- ja esimiestyön aihealueelta. Osaltaan tähän on vaikuttanut se, että Raumalla on panostettu paikalliseen esimieskoulutukseen sekä se, että myös koko UPM:llä johtamistoimintaan on viime aikoina alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota. Vuonna 2006 UPM:llä käynnistyiikin oma johtamiskoulutukseen liittyvä Accelerator- ohjelma, joka sisältää kuusi modulia johtamisen eri osa-alueilta.

Myös viestintään ja kieliin liittyvä koulutus lisääntyi ylemmillä toimihenkilöillä vuonna 2007. Toiminnan kansainvälistyessä koulutustarjonnasta löytyy kielikoulutusta muun muassa englannin, saksan ja venäjän kielestä. Lisäystä on tullut myös investointeihin ja projekteihin liittyviin koulutusaiheisiin. Sen sijaan tuotantoon ja kunnossapitoon liittyvät koulutuspäiväluvut ovat hieman laskeneet. Taulukon mukaan koulutuspäivien määrä on noussut vuodesta 2005 vuoteen 2007.

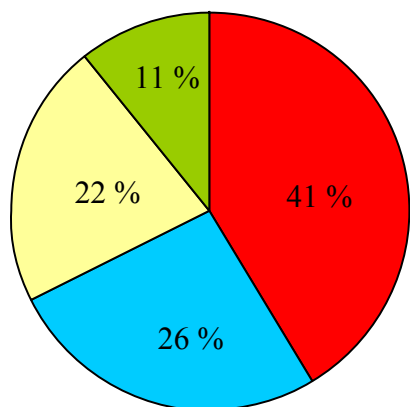
## 5 YLEMPIEN TOIMIHENKILÖIDEN OSALLISTUMINEN HENKILÖSTÖKOULUTUKSEEN

Seuraavassa tarkastellaan, millaisina oppijoina tutkimuksen kohteena olleet ylemmät toimihenkilöt pitivät itseään, miten paljon ja minkälaiseen koulutukseen he olivat osallistuneet, miksi he olivat osallistuneet sekä millaisena he kokivat tämänhetkiset koulutus- ja kehittymistarpeensa. Näiden kysymysten avulla haetaan vastausta siihen, miksi ylempien toimihenkilöiden kouluttautumisaktiivisuus on sellainen kuin se tällä hetkellä on ja mikä motivoisi heitä osallistumaan enemmän.

Tekstissä on esitetty lainauksia haastateltujen puheesta. Sitaatit on otettu mukaan ilmentämään ja kuvailemaan aineistoa, josta tulkinnat on tehty. Haastateltavien nimet on vaihdettu ja tunnistetiedot poistettu anonymiteetin suojaamiseksi. Sitaatit ovat täten lainattu Eskon, Arton, Harrin, Joonaksen, Pekan, Titan, Tuulikin ja Sinin puheesta. Tarkempia taustatietoja, kuten ikää, ei siten tulosten esittämisen yhteydessä esitetä. Sitaatit on esitetty tekstissä sisennettyinä, lainausmerkeissä ja *kursivoituina*. Sitaattien sisällä esiintyy usein kolme pistettä (...), mikä tarkoittaa sitä, että lause on katkaistu, koska siinä on esiintynyt jokin tunnistettava tekijä tai muuta aiheeseen liittymätöntä materiaalia.

### 5.1 Ylempi toimihenkilö oppimisen peilissä

Ylemmät toimihenkilöt ovat usein melko korkeasti koulutettuja. Tämän tutkimuksen kohdejoukosta 41 prosenttia (n=19) oli suorittanut yliopisto- tai korkeakoulututkinnon. 26 prosenttia vastaajista (n=12) ilmoitti koulutustaustakseen ammattikorkeakoulun, 22 prosenttia (n=10) opistotason sekä 11 prosenttia (n=5) jonkun muun. Lähes kolme neljäsosaa vastaajista oli siis suorittanut vähintään alemman korkeakoulututkinnon.



■ yliopisto/korkeakoulu ■ ammattikorkeakoulu ■ opisto ■ muu

Kuvio 3. UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden koulutustausta (%), n=46.

Omatoimisesti työn ulkopuolella oli opiskellut vajaa kolmasosa (30 %) kyselyyn vastanneista. Työn ulkopuolella oli opiskeltu vieraita kieliä, kuten venäjää ja saksaa sekä suoritettu korkeakoulu- ja ammattitutkintoja. Avoimessa yliopistossa oli suoritettu yhteiskuntatieteellisiä ja kasvatustieteellisiä opintoja. Työn ulkopuolella opiskelu ja perustutkintojen täydentäminen nähtiin monipuolisempien työmahdollisuuksien ja haasteellisempien tehtävien mahdollistajana.

*”...et kyl ne niinku ne etenemismahdollisuudet ja työmahdollisuudet ni on ne niinku paljo rajotetummat, jos ois vaan se opistotutkinto...” (Esko).*

### 5.1.1 Oppimishalua ja -kykyä etsimässä

Ylempien toimihenkilöiden omaa kuvaa itsestään oppijina ja työn tekijöinä selvitettiin keskustelemalla heidän tämän hetkisestä työstään ja sen tarjoamista oppimis- ja kehittymismahdollisuuksista. Kaikki haastateltavat pitivät tämän hetkistä työtään ”*semmosena haastavana ja monipuolisena hommana*”. Haasteellisuutta pidettiin hyvänä asiana, ”*vaikkakin se on joskus myös rasitus*”, mutta työssä viihtyvyyttä se ei merkittävästi vähentänyt. Omien ajatusten esilletuontimahdollisuus ja luovuus koettiin työssä viihtymistä edistäviksi tekijöiksi.

*”...viihdyn...on sellanen työ, missä pääsee aika pitkälti toteuttamaan itseään...”(Pekka).*

Haastateltavien käsitykset itsestä työn tekijänä ja oppijana vaihtelivat. Suurin osa haastateltavista yhdisti oman oppimisensa ja kehittymisensä organisaatioon ja työtehtäviin liittyviin haasteisiin. Omaa kehittymistä ja uraa oli kuitenkin pohdittu myös organisaation ulkopuolella. Vaikka Pekka ja Tuulikki pitivät työstään, he eivät nähneet itseään samassa työssä kymmenen vuoden kuluttua. Halua ja kykyä tarttua uusiin haasteisiin löytyi molemmilta eikä kehittymistä nähty pakkona.

*”...joskin sanon, että vaihtelu virkistää, et ei sitä sit (--kymppisenä samaa työtä toivon mukaan...”(Pekka).*

*”...ihan siis mielekästä viä tällä hetkellä...just se että kun on ollu näitä muutoksia koko ajan paljon, ei oo sillai päässy viä kypsymään tähän...kyllähän täs kieltämättä välillä vähän rutinoituu...nyt kyl on heränny sellanen ajatus et jos jotain muutakin elämältään haluaa ku tätä yhtä nii nyt ois se tilanne sitte...”(Tuulikki).*

Ajatus uuden oppimisesta liitettiin vahvasti nykyiseen tai tulevaan työtehtävään liittyviin vaatimuksiin. Kaikki haastateltavat olivat sisäistäneet jatkuvan oppimisen ajatuksen, ja olivat sitä mieltä, että oppimista tapahtuu jatkuvasti työn tekemisen ohella. Kehittymistä ”*sillai niinku juna eteenpäin*” pidettiin suurimman osan mielestä välttämättömänä kasvaneiden osaamisvaatimusten takia. Tietoisesti tapahtuva oppiminen ja kehittyminen, esimerkiksi kouluttautumisen avulla, ei kaikkien mielestä kuitenkaan ollut jatkuvasti mielekästä. Elinikäistä oppimista tunnuttiin pidettävän vielä osin elinkautisena suorittamisena. Oppimiseen ja kehittymiseen suhtauduttiin kuitenkin hieman myönteisemmin, jos työuran aikana oli työskennelty myös ulkomailla.

*”...kyl siinä koko ajan pitää olla ajan hermolla...miten asiakkaat kehitty, miten teknologia kehitty...niitten kaikkien koplaaminen koko ajan, se on ihan must...”(Titta).*

*”...olen sen saanut tehdä...mitä olen halunnut...että tuli taas vähäks aikaa mitta täyteen [kouluttautumista]”(Esko).*

Työtehtävään liittyvää uuden oppimista oli mietitty kuitenkin myös oman oppimisen ja henkilökohtaisen halun kannalta. Ristiriita oman ja työn vaatimusten välillä koettiin hämmentävänä tilanteena.

*”...vaik mä ajattelen niin et sitä mun pitäsi tähän nykyiseen työhön liittyen osata, ni emmä tiä onks se oikeesti sitä, mitä mä haluaisin...” (Tuulikki).*

Haastatteluissa käydyissä keskusteluissa tulikin esiin ero oman oppimisen ja toiminnan reflektointiin tottuneiden ja sitä kovin vaikeana pitävien kesken. Joillekin haastateltaville tuotti melkoista tuskaa kuvailla itseään oppijoina tai työn tekijöinä. Tällaiset henkilöt puhuivat itsestään ja työstään usein aliarvioiden ja väheksyen.

*”...kai mä semmonen ihan tavallinen oon...ihan keskiverto...” (Esko).*

Helpompaa sen sijaan oli kuvailla, miten he oppivat parhaiten. Haastateltavien mielestä *”tekemällä oppii hirveen hyvin”*. Haastateltavat painottivatkin oppimisessaan käytännön harjoituksia ja yhdessä tekemistä, mutta myös itsenäistä työskentelyä.

*”...et tämmönen yhteistyömeininki...” (Joonas).*

*”...mä oon ehkä sellanen oppija, että opin itse tekemällä ja itse opiskelemalla...ja itse lukemalla.” (Pekka).*

Oma halu syvempään oppimiseen oli monella haastateltavalla olemassa, mutta kyky ja suunnitelmat tehdä siitä totta oli vielä etsinnän alla.

*”...et oon ajatellu, et tarvisin varmaan jotain muutakin ku kerran viikossa sitä keskustelua...” (Sini).*

Haastateltavilta kysyttiin myös, mitä he ajattelevat kollegastaan, joka ei halua kehittää itseään millään tavalla eikä osallistu tarjolla olevaan koulutukseen. Nuorelle ihmiselle kehittyminen nähtiin luonnollisempana ja välttämättömämpänä. Syytä haettiin ihmisen luonteesta ja huonosta työmotivaatiosta.

*”varsinkin jos on nuoresta henkilöstä kysymys, ni ei se nyt oikeen kyllä tule kuu-  
loon, ettei ole valmis itseään kehittää, mut kyl tietyst sitte ku noita työvuosia on jo  
hyvin rajoitetusti jäljellä ni kyl se sit on vähän ymmärrettävämpää ettei enää lauk-  
kaa niissä” (Esko).*

*”no kyllä mä ihmettelen...kyl se täytyy olla siin luonteessa et ei halua oppia uut-  
ta...tietysti voi olla niin itseriittonen, että kuvittelee, että osaa nää kaikki ju-  
tut...”(Titta).*

*”...kyllä se huonosta motivaatiosta omaan työhön kertoo...”(Tuulikki).*

Haastatteluissa tuli esiin, että *” itsensä kehittäminen on kyllä viime vuosina jääny aika vä-  
hiin”*. Puutteellisesta itsensä kehittämisen ja kouluttautumisaktiivisuuden tasosta etenkin teh-  
taan ylempien toimihenkilöitä koskien oltiin tietoisia. Suunnitelmia asian parantamiseksi oli,  
mutta vasta ajatustasolla. Kukaan ei osannut sanoa tarkkaa syytä kouluttautumisaktiivisuuden  
alhaiselle tasolle.

*”...kyl se varmaan pitää paikkansa, et meil on vähän huonosti käyty näissä, yli-  
päättään osallistuttu koulutuksiin...”(Sini).*

*”...mä oon ajatellu että tämän vuoden jälkeen...vois alkaa keskitty omien asioi-  
den eteenpäin viemiseen...”(Joonas).*

Haluttomuutta osallistua koulutuksiin selitettiin viime aikoina tapahtuneilla muutoksilla ja  
niiden aiheuttamilla jatkuvilla uusilla oppimisvaatimuksilla.

*”...ei tässä halua oikein uusia ajatuksia tuoda tähän vaiheeseen, kun meillä on  
ihan riittävästi tekemistä siinä että tehdään nää sovitut asiat...”(Joonas).*

*”...tää on sellasta uuden opettelua tällä hetkellä aika paljon...”(Arto).*

### 5.1.2 Oppimisen ja kehittymisen motivoijat

Mikä itsensä kehittämiseen ja koulutuksiin osallistumiseen sitten motivoi? Motivoivana teki-  
jänä pidettiin ensinnäkin uusien tietojen ja taitojen oppimista. Opittavien taitojen kohdalla ko-  
rostui etenkin niiden siirrettävyys todelliseen työelämään.

*”Kun täysin uutta opiskellaan ni onhan se ihan hemmetin motivoivaa...kun tulee asiakkaita, ja ymmärää mistä ne puhuu...”(Arto).*

*”...sit rupee niinku jo miettimään et miten sen omassa työssään hoitaa...”(Titta).*

Motivoivaksi tekijäksi mainittiin yksinkertaisesti myös itsensä kehittäminen. *”Semmonen halu eräällä tavalla muuttaa itseään”* nousi muita voimakkaammin esiin kahden haastateltavan, Arton ja Harrin, puheissa. Motivaatio löytyi myös muutoksesta. Vaikka muutoksia pidettiin yhtenä uuden oppimisen hidastajana, sitä pidettiin osaltaan myös uuden oppimisen motivoijana. Monille *”se motivaatio löytyy siitä, et on sopivassa määrin muutosta ja uusia ajatuksia”*.

Motivoivia tekijöitä koettiin löytyvän paljon myös koulutuksista. Haastateltavien käsityksen mukaan oppimista tapahtuu parhaiten, kun koulutus, johon he osallistuvat, on osallistujia aktiiviva ja sisällöltään tarpeeksi spesifinen ja kuulijakunnalle kohdennettu. Hyvä koulutus on *”sellanen, mistä se henkilö kokee saavansa hyötyä siihen omaan ammattitaitoonsa...et se koulutusaika, minkä hän oli siellä, oli tavallaan tehokasta ja oli järkevää viettää se aika siellä”*. Ryhmässä tekeminen ja keskusteleminen tekevät oppimisesta mukavaa ja antoisaa ja siten motivoivat oppimiseen ja kehittymiseen.

*”...et jos se aihe on vaan niinku kiinnostava ja sen tuntee niinku omakseen, ettei se oo pakkopullaa.”(Esko).*

*”...sellanen, joka osallistaa, ni sellanen koulutus jää paremmin mieleen...”(Arto).*

*”...tarpeeksi spesifinen...muutakin ku pelkkää luentoa...”(Tuulikki).*

*”...ja oli hyvä se vetäjä. Siin oli tosiaan kiva, ku harjoteltiin niitä tilanteista...”(Sini).*

Lisäksi koulutus itsessään ja sen luoma työympäristö mainittiin yhtenä oppimista ja osallistumista motivoivana tekijänä. Koulutuksessa *”luovuus on ihan eri tasolla kuin täällä normaaliympyröissä. Sitä tulee tehtyä pitkä lista asioista, mitä pitää tehdä, kun tulee takaisin töihin...huomaa, että siellä on monia sellasia asioita, joita tulee laajemmin katsottua. Tulee vähän sellanen helikopterimainen perspektiivi tähän touhuun”*.

Motivaatiota heikensivät koulutusten huonot käytännön järjestelyt, epäonnistuneet aikataulutukset, käytännön esimerkkien puuttuminen, sekä huonot luennoitsijat.



*”...paikan pitäis olla sellanen, että se antaa mahdollisuudet siihe keskittymiseen ja koulutukseen. Jos paikka on sellanen, missä helposti syntyy pääpaino johonkin muuhun ni sitte ollaan väärässä paikassa. Et esim. just joku Saariselkä tai joku tällanen alkaa olla aika kysymysmerkki.”(Arto).*

*”... sellasta sanahelinää, niinku aika paljon nykyisin on, että ei niistä niinku...et puhutaan vaan, et ei oo tavallaan mitään konkreettista.”(Titta).*

*”kouluttajastahan se paljon kiinni on, et...selvittääkö ne kouluttajat sen koulutuksen aikana, että ymmärtääkö ihmiset ja korjaa sitä mukaa opetustaan...”(Harri).*

*”...kun siellä joku vaapottaa tylsällä äänellä ja näyttää kellastuneita kalvoja ja näyttää siltä, että se on tehny samaa kymmeniä vuosia eikä sitä itteäkään kiinnosta...”(Sini).*

*”...jos siinä tuntuu et siin on sellasta tyhjäkäyntiä ni se ei oo hyvä...”(Harri).*

Kaikkien haastateltavien mielestä sopivin koulutuksen pituus oli kaksi työpäivää. Pidemmissä koulutuksissa keskittymiskyvyn koettiin jo herpaantuvan eikä siitä sen jälkeen koettu saavan oppimismielessä vastaavaa hyötyä. Myös motivaation koettiin kärsivän. Ihanteellisena koulutuksena pidettiin vaiheittaista koulutusta, joka koostuisi kahdesta, päivän tai kahden, pituisesta koulutusjaksosta esimerkiksi puolen vuoden välein. Motivaatio aiheeseen säilyisi, kun opittua olisi jo ehtinyt soveltaa käytännön työssä.

*”...just pari päivää, ja sit joskus, sanotaan puolen vuoden päästä tavallaan uuställanen kertaus tai mahdollisesti niinku lisäysjuttu samasta aiheesta...sä oot siinä jo ehtiny sitte puolisen vuotta miettii ja soveltaa ja jos on jäänyt jotain kysymyksiä, ni sit sä voit taas niitä selventää...”(Titta).*

Motivaatio uuden oppimiseen liitettiin myös hyvän olon tunteisiin, esimerkiksi oivallusten muodossa. Tunteisiin liittyvät asiasisällöt tulivat esiin etenkin naisten puheessa.

*”...kyl se tavallaan sisältä lähtee, et tulee hyvän olon tunne siitä et ymmärtää sen asian...”(Tuulikki).*

*”...kun sä oot siinä koulutustilanteessa ni sul tulee jo sillon semmosia, et ”ahaa!”, et näin sen pitäsi olla ja täähän on hyvä juttu...”(Titta).*

Kuka sitten motivaation saa aikaan? Yksilön oma rooli kehityssuunnitelmien toteuttamisessa ja osallistumiseen motivoinnissa tuli haastatteluissa vahvasti esille. Haastateltavat eivät työntäneet kaikkea motivointitoimintaa esimiesten harteille, vaan vastuu oppimisesta ja osallistumisesta nähtiin olevan loppujen lopuksi yksilöllä itsellään. Tämä korostui etenkin, kun kyseessä oli jo kauan itseään kouluttaneet ihmiset eli ylemmät toimihenkilöt. Moni haastateltava oli sitä mieltä, että kun ” *on kyse ylemmistä toimihenkilöistä, jotka itse hoitaa* ”, kehittyminen ja oppiminen pitäisi onnistua ilman esimiehenkin tukea. On mielenkiintoista huomata, miten vastuun oppimisesta ja osallistumisesta siirretään yksilön harteille vain siksi, että kyseessä ovat ylemmät toimihenkilöt.

*”...et täytyy voida jo edellyttää, et he on oma-aloitteisia ja osaa ittekin kattoo niitä, mitä tarvitaan.” (Esko).*

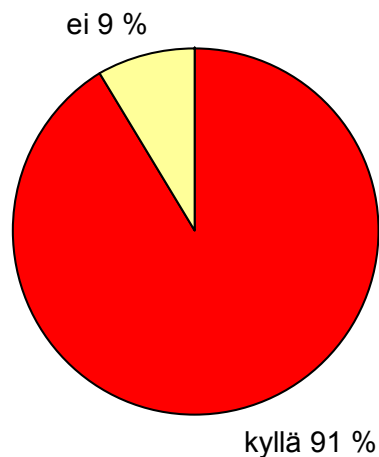
Yksilön vastuuta ja halua oppimiseen ja kehittymiseen korostettiin myös sisäiseen motivaatioon liittyvällä puheella. Sisäisen motivaation merkitys henkilökohtaisessa oppimisessa ja kehittymisessä nousi esiin monen haastateltavan puheesta. Kehittyminen nähtiin lähtevän jokaisen omasta tahdosta ja omista koetuista tarpeista, sillä ” *eihän se kannettu vesi kaivossa pysy.* ”

Esimieheltä ei aina edes oletettu tulevan kehitysideoita, varsinkaan viimeaikojen organisaatiomuutosten jälkeen. Jokainen tunsikin olevansa ikään kuin ”oman oppimisensa herra”.

*”...nyt kun esimies on sellanen, joka ei silleen voi tietää näistä käytännön töistä, ni se on ihan selvää sit, et itellä on vastuu siitä ammatillisesta osaamisesta, että tuo sen itse esille, et mitä tarvii, sitä ei toinen voi niinku tietääkään...” (Sini)*

## **5.2 Henkilöstökoulutukseen osallistuminen**

Kaikista kyselyyn vastanneista henkilöistä (n=46) 91 prosenttia (n=42) oli osallistunut viimeisen vuoden aikana henkilöstökoulutukseen Rauman tehtaalla tai sen ulkopuolella. Sen sijaan neljä vastaajaa (9 %) ilmoittivat, etteivät olleet osallistuneet minkäänlaiseen henkilöstökoulutukseen kertaakaan viimeisen vuoden aikana.



Kuvio 4. UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden henkilöstökoulutukseen osallistuminen viimeisen vuoden aikana (%), n=46

Kyselyn mukaan viimeisen vuoden aikana työpaikalla tapahtuvia koulutuspäiviä oli kertynyt vastaajalle keskimäärin 2,61 päivää ja työpaikan ulkopuolella keskimäärin 2,13 päivää. Yhteensä koulutukseen oli osallistuttu vastaajien mukaan siis 4,74 päivää viimeisen vuoden aikana. Rauman tehtaan koulutustilastoon verrattuna luku on 0,33 päivää enemmän (vrt. s 42).

Haastatteluissa tuli ilmi, että viime aikoina pinnalla oli ollut etenkin esimieskoulutukseen osallistuminen. Esille tuli myös viime aikojen esimieskoulutukseen panostaminen Rauman tehtaalla. Viisi haastateltavaa kertoi osallistuneensa esimieskoulutukseen huomattavasti enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen. Osa ei ollut osallistunut ammatilliseen koulutukseen ollenkaan tai sitten siitä oli useita vuosia aikaa.

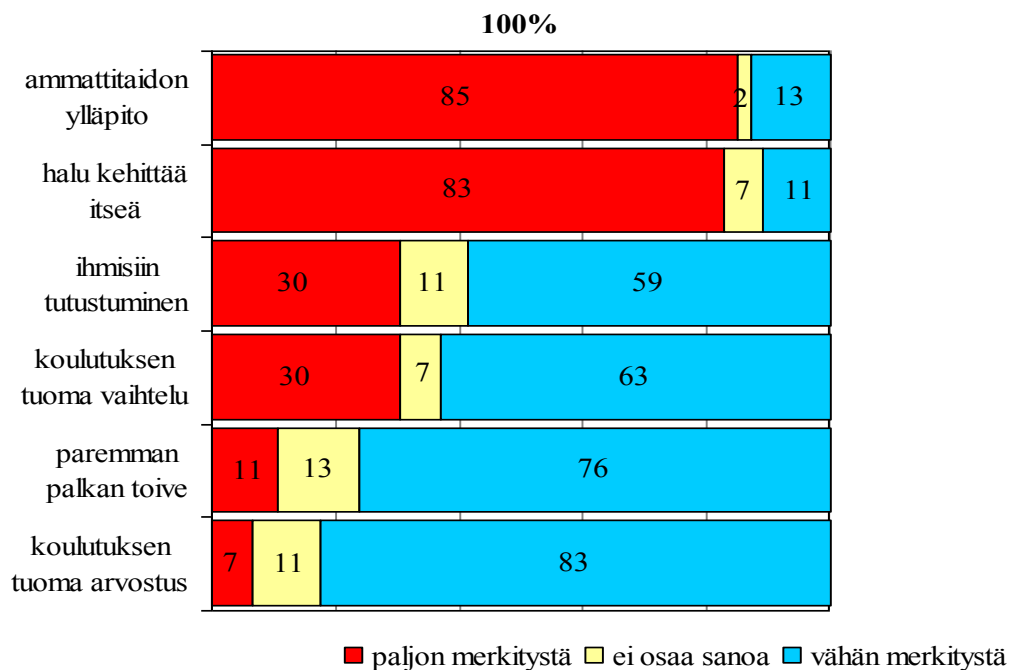
*”kyl mä luulen et esimiesvalmennuksiin...sille on tässä firmassa laitettu kovasti painoarvo.”(Arto).*

*”Esimieskoulutukseen. En oo osallistunut ammatilliseen koulutukseen oikeastaan lainkaan koko työhistoriani aikana ...”(Pekka).*

## 5.2.1 Osallistumista itsensä ja työn kehittämiseksi

Miksi ylemmät toimihenkilöt sitten osallistuvat henkilöstökoulutukseen? Koulutukseen osallistumisen syitä tutkittiin sekä kyselylomakkeen että haastattelujen avulla. Tutkimusaineistosta nousi esiin kaksi pääteemaa, itsen ja työhön liittyvät teemat, jotka koettiin merkittäviksi osallistumispäätöstä tehdessä ja joilla osallistumista selitettiin.

*Osallistumista itsensä takia.* Omaan itsen liittyvät osallistumissytyt liittyivät henkilökohtaiseen tiedonjanoon, vuorovaikutustilanteisiin, psyykkisiin tekijöihin sekä omaan toimeentuloon liittyviin asioihin.



Kuvio 5. UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden henkilökohtaisten koulutukseen osallistumissyiden merkitys (%), n=46.

Kyselyn mukaan suurin osa vastaajista (85 %, n=39) piti ammattitaidon ylläpitämistä tai kehittämistä merkittävänä tekijänä koulutukseen osallistumisessa. Myös halulla kehittää itseä jatkuvasti oli 83 prosentin (n=38) mielestä suuri merkitys. Lisäksi 30 prosenttia (n=14) vastaajista piti uusiin ihmisiin tutustumista ja koulutuksen tuomaa vaihtelua suurena merkitystekijänä osallistumispäätöksissä. Kuitenkin mitä enemmän työvuosia tehtaalla oli kertynyt, sitä

vähemmän osallistumisen syynä pidettiin koulutuksen tuomaa vaihtelua, halua kehittää itseä jatkuvasti sekä ammattitaidon ylläpitämistä tai kehittämistä. Myös ikä korreloi tilastollisesti merkitsevän negatiivisesti haluun kehittyä jatkuvasti. Voidaan siis sanoa, että mitä pidempi työura ja vanhempi ikä, sitä vähemmän oli kiinnostunut ammattitaitojensa päivittämisestä ja uuden oppimisesta. Vain joka kymmenes (11 %) vastaajista ilmoitti, että paremman palkan toiveella on merkitystä koulutukseen osallistumiseen. Koulutuksen tuoman arvostuksen merkitystä osallistumis päätöksissä piti suurena vain 7 prosenttia (n=3) vastaajista.

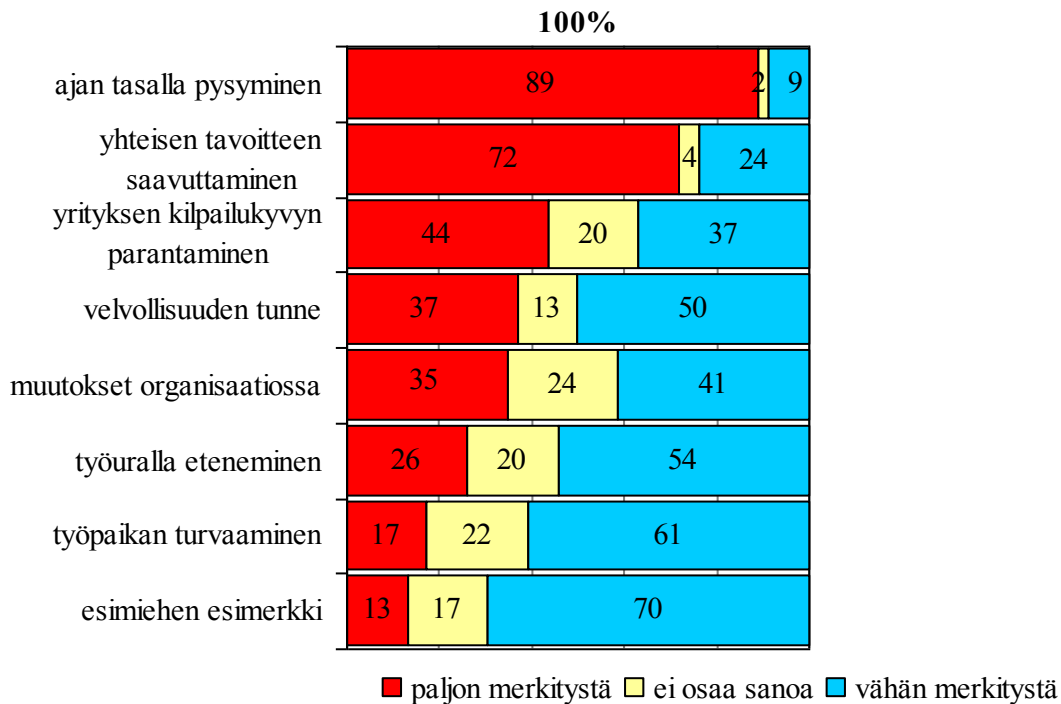
Myös haastatteluissa korostettiin henkilökohtaisia, omaan henkiseen ja psyykkiseen kehittymiseen liittyviä, osallistumissyitä. Koulutukseen osallistumista ei nähty vain faktatiedon hakemisena vaan yhtä tärkeänä tai tärkeämpänä pidettiin sosiaalisten verkostojen luomista ja kollegoiden tapaamista. Yleisesti oltiin sitä mieltä, että *”ei sen tarvi olla se konkreettinen tieto, mitä sä meet hakemaan jostakin kurssilta”*. Sosiaalisten suhteiden solmiminen nähtiin mahdollisena etenkin ulkoisissa koulutuksissa.

*”...sillon 90-luvulla mä kävin näitä ulkoisiakin kursseja...siellä näki erilaisista yrityksistä olevia ihmisiä ja monennäkösiä mielipiteitä ja verkostoja pysty sitä kautta rakentamaan...”(Harri).*

Sosiaalisten suhteiden luomista korostettiin myös osallistumattomuuden ongelman yhteydessä. Vaikka koulutuksesta ei sisällöllisesti mitään uskoisikaan saavansa, olisi tärkeää osallistua vaikka vain ihmisten tapaamisen tähden. Tärkeää olisikin, että *”menis edes niitten muitten ihmisten luokse saamaan kokemuksia, keskustelemaan”*. Sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistava taitotiedon jakaminen osallistujien kesken nähtiinkin tärkeänä.

*”...toivottavasti mä pystyn antaan sille porukalle jotain ittestäni ja toisaalta saamaan semmosia ihan uusia ajatuksia ihmisiltä...”(Harri).*

*Osallistumista työn takia.* Työhön liittyvät osallistumissytyt liittyivät organisaation toimintaan ja tehtävään, omaan työtehtävään, ajan tasalla pysymiseen sekä koettuun työympäristöön.



Kuvio 6. UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden työhön liittyvien koulutukseen osallistumissyiden merkitys (%), n=46

Suurin osa vastaajista eli 89 prosenttia (n=41) pitivät ajan tasalla pysymistä merkittävänä osallistumistekijänä. Suuri merkitys osallistumiseen oli myös yhteisen tavoitteen saavuttamisella (72 %, n=33). Myös yrityksen kilpailukyvyn parantaminen merkitsi 44 prosentille (n=20) paljon. 37 prosenttia vastaajista (n=17) kokivat, että osallistuminen on heidän velvollisuutensa ja merkitsi heidän osallistumispäätöksiinsä siksi paljon.

Viimeaikaisten organisaatiomuutosten merkitys osallistumiseen näkyi kyselyssä pienenä epävarmuutena ja mielipiteiden tasaisempana jakautumisena. Vaikka muutosten merkitys osallistumiseen oli 35 prosentin mielestä suuri, epäilijöiden määrä oli työhön liittyvistä osallistumistekijöistä suurin (24 %). Epävarmuus tilanteesta näkyi myös työpaikan turvaamisen kohdalla, jossa epäröiviä vastaajia oli 22 prosenttia.

26 prosenttia vastaajista (n=12) ilmoitti, että työuralla etenemisellä oli suuri merkitys osallistumiseen. Lisäksi 17 prosenttia (n=8) vastaajista ilmoitti, että työpaikan turvaaminen merkitsee paljon heidän osallistumis päätöksisiinsä. Esimiehen esimerkillä oli melko suuri merkitys vain 13 prosentille (n=6) vastaajista. Haastatteluissa esimiehen rooli osallistumisprosessissa korostui kuitenkin huomattavasti enemmän kuin kyselytuloksissa (ks. s.62 ).

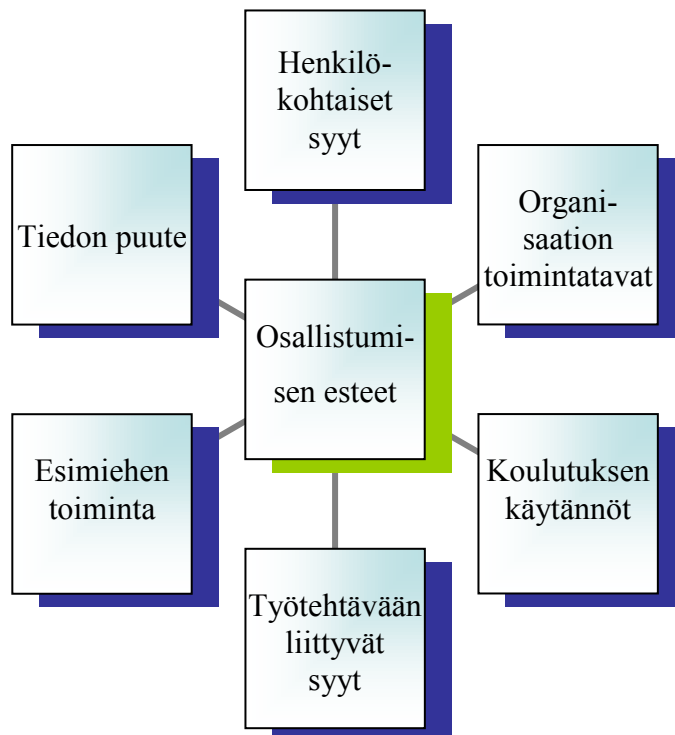
Haastatteluissa työn vaikutus osallistumiseen tuli ilmi etenkin nykyiseen työtehtävään liittyvien tarpeiden muodossa. Työtehtävän asettamat vaatimukset ovat usein niitä tekijöitä, joiden vuoksi koulutukseen osallistutaan.

*”...kyllä ne ihan ammatilliset, tää tehtävä on tietty sellanen, että mä koen että mun pitää osata tiettyjä asioita, jotta tän pystyy hoitaa...”(Harri).*

*”...ihan se, et pystyy hoitamaan nää tehtävät, koska koko ajan kuitenkin muuttuu kaikki, ni on pakko oppia ja opiskella...”(Sini).*

## 5.2.2 Osallistumisesteet

Tutkimusaineistosta nousi esiin kuusi erilaista osallistumisen esteisiin liittyvää teemaa. Teema-alueet käsittelivät osallistujan henkilökohtaisiin, työtehtäviin, esimieheen, organisaatioon, koulutukseen ja tiedon puutteeseen liittyviä aiheita.

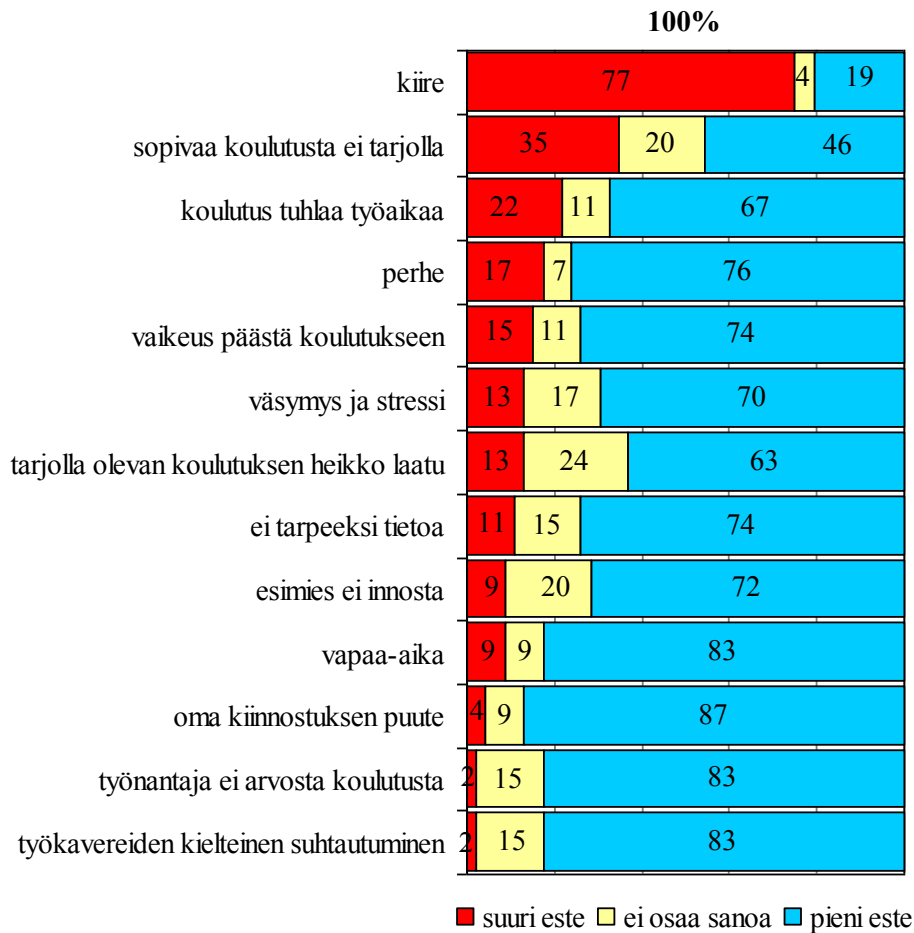


Kuvio 7. UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden henkilöstökoulutukseen osallistumisen esteet.

Henkilökohtaisiin syihin liittyviä esteitä kyselyn mukaan olivat oma kiinnostuksen puute, vapaa-ajan harrastukset, väsymys ja stressi sekä perhe. Haastatteluissa tuli esiin omiin ajanhallintataitoihin ja asenteisiin liittyvät esteet. Työtehtävään liittyviksi esteiksi määriteltiin kyselyssä koulutukseen pääseminen, koulutuksen tuhlaaman työajan menetys sekä kiireet työpaikalla. Esimiestoimintaan liittyvät esteet käsittelivät esimiesten kykyä ja tapaa toimia, kannustamista sekä esimerkkinä oloa. Organisaation toimintaan liittyvinä esteinä pidettiin muu muassa organisaatiokulttuuriin ja henkilöstön vähentämiseen liittyviä asioita. Koulutus itsessään ja sen toteuttamiseen liittyvät asiat, kuten koulutuksen sisältö, sijainti, pituus ja luennoit-



sijat, olivat koulutukseen liitettyjä esteitä. Esteenä pidettiin myös koulutusten markkinointia ja tiedonkulun kangertelua. Seuraavassa osallistumisesteitä käydään tarkemmin läpi kuuden esitetyn teeman perusteella.



Kuvio 8. UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden kokemat henkilöstökoulutukseen osallistumisen esteet kyselyn mukaan (%), n=46.

*Henkilökohtaiset esteet.* Tutkimustulosten mukaan henkilökohtaisilla esteillä ei ollut merkittävän suurta vaikutusta kohteena olevan joukon koulutukseen osallistumiseen. Kyselyn mukaan perhettä pidettiin 17 prosentin (n=8) mielestä suurena esteenä. Haastatteluissa tuli ilmi, että naiset pitivät perhettä hieman suurempana osallistumisen esteenä kuin miehet.

*”...et ei oo mikään erityisen kiva lähtee johonkin...ku on perhe...”(Sini).*

*”...ja monellekin sit se et lähtee siitä kotisysteemistä johonkin ni seki saattaa olla semmonen kynnys et ei halua lähteä...”(Titta).*

Perhettä ja kotia ei kuitenkaan pidetty ylitsepääsemättömänä esteenä, mikä johtui siitä, että lapset eivät olleet enää kovin pieniä ja kodin hoito sujui myös mieheltä.

Väsymys ja stressi koettiin henkilökohtaisista esteistä toiseksi suurimmaksi. Kuitenkin vain 13 prosentin (n=6) mielestä se oli suuri este. Vain muutama vastaaja piti vapaa-ajan harrastuksia (9 %) ja omaa kiinnostuksen puutetta (4 %) suurena esteenä.

Kuten jo osallistumissyiden kohdalla tuli ennalta arvattavasti ilmi, ikä tuntuu vaikuttavan koulutukseen asennoitumiseen ja osallistumiseen. Myös osallistumisesteiden kohdalla iän vaikutus tuli esiin, sillä mitä vanhempi vastaaja oli ja mitä kauemmin hän oli työskennellyt tehtaalla, sitä enemmän vapaa-ajan harrastukset ja oma kiinnostuksen puutetta pidettiin osallistumisen esteenä. Myös haastatteluissa ikä tuli puheeksi yhtenä koulutukseen osallistumisen estävänä ja motivaatiota heikentävänä tekijänä.

*”kyl varmaan ikä et vanhemmiten tulee semmoseks kriittisemmäks, mitä viitti tehdä...”(Titta).*

Yhdeksi osallistumisen esteeksi nousi myös omien ajanhallintataitojen ja töiden organisoinnin huono hallinta. Ajankäytön suunnittelun tärkeys tiedostettiin, mutta sen toteuttamisen esteenä pidettiin omia heikkouksia, esimerkiksi luonteessa ja tavoissa. Osin ajanhallintaongelmat liittyvät myös jatkuvaan kiireeseen.

*”...se ois sellanen yks, mikä mul on itseasias roikkunu hyvin pitkään, ei vaan ikinä tuu sellaseen kurssiin lähdettyä.*

*H: Miks ei tuu lähdettyä?*

*”...tuntuu et aina on vähän niinku kiire...sen sopivan ajankohdan löytäminen on aina vaikeeta...pitäs olla vaan sen verran kaukonäkönen, että varaa sen ajan siihen...sillon se onnistuis, mut se ei oo mun vahvuuksia.”(Pekka).*

Myös yksilöiden asenteet ja uskomukset nousivat aineistosta osallistumista estäviksi tekijöiksi. Organisaatiomuutoksen yhteydessä esiintyvät kielteiset ja vastustavat asenteet vaikuttavat luonnollisesti myös muutostarpeisiin ja kehittymisvaatimuksiin liittyviin asenteisiin ja toimintaan. Haastatteluissa tuli esiin, että tehtaalla *”on edelleen sitä porukkaa jonkun verran, ketä ajattelee, että tässä on taas joku muotivillitys menossa ja eiköhän se tästä tasaannu...”*. Muu-

tos luo myös pelkoja oman työn jatkuvuudesta ja muiden suhtautumisesta koulutuksiin osallistumisesta.

*”... Se on semmonen ajankohta vähän tällä hetkellä, joku saattaa jopa miettiä, uskallanko lähteä koulutukseen, jos sitä katsotaan negatiivisesti. Semmostakin voi ilmetä, koska ihmiset on epävarmoja, mitä tässä tapahtuu...” (Arto).*

Lisäksi uusia ajatuksia ei tällä hetkellä olla kovin innokkaita hakemaan, kun tilanne on jatkuvassa muutoksessa ja organisaation rakenne ja työtehtävät ovat radikaalisti muuttuneet.

*”...kieltämättä tää on tässä parin viime vuoden aikana jäänyt aika vähäseks, että jotenkin on tuntunu, ettei tässä niitä uusia tuulia ole kauheasti tarvinnut hakea...” (Joonas).*

Koulutuksiin ja kehittymiseen asennoitumisessa ilmeni kaikin puolin parantamisen varaa. Tuli ilmi, että usein tarjolla olevista koulutuksista ajatellaan *” ehkä vähän silleen, että noi nyt on niitä turhanaikasii että ei sinne nyt tartte mennä...”*. Myös tehtaan ulkopuolisiin kouluttajien antia epäiltiin.

*”...onhan täällä joskus jotain konsultteja, jotka selittää niitä samoja ismejä täällä kuin varmaan jossain seuraavassakin firmassa. Onko niillä nyt mitään annettavaa tänne...” (Esko).*

Haastatteluissa tuli hyvin esiin myös itseriittoisuuteen liittyvät asenteet. Asenneongelmat kohdistettiin etenkin ja kauan tehtaalla työskennelleisiin ja iäkkäämpiin ylempiin toimihenkilöihin.

*”...Kyl mä tiedän, et meil on päälliköitä, jotka ei oo vuosikausiin käyny missään. Jos meet kysymään, ni ne sanoo, et ei me tarvita mitään koulutusta, kyl me osataan nää hommat” (Harri).*

*Työtehtävään liittyvät esteet.* Odotetusti kiireet työpaikalla olivat 77 prosentin (n=35) mielestä suuri este osallistumiselle. Myös haastatteluissa kiireen tuntua pidettiin yhtenä estävänä tekijänä. Kiireen aitoutta ja todellisuutta kuitenkin epäiltiin.

*”...ite koen just sen työkiireen yhdeks estäväks tekijäks...et tuntuu et aina on huono aika...”(Sini).*

*”...joku varmaan selittää sitä sillä ettei pysty töistä lähtemään...se on sit toinen juttu, onko se totta.”(Sini)*

Kyselyn mukaan koulutuksiin pääsemistä ei pidetty kovinkaan suurena esteenä. 74 prosenttia vastaajista (n=34) koki, että koulutuksiin on helppo päästä. Kuitenkin 15 prosentin (n=7) mielestä vaikeus päästä koulutukseen oli suuri este osallistumiselle. 22 prosentin (n=10) mielestä koulutus vei tehokasta työaikaa ja oli siten suuri este osallistumiselle.

*Esimiestoimintaan liittyvät esteet.* On mielenkiintoista huomata, että kyselyssä esimiehen toimintaa ei nähty kovin suurena esteenä. Vain 9 prosenttia (n=4) vastaajista pitivät suurena esteenä sitä, että esimies ei innosta osallistumaan. Sekä kuten jo todettua, vain 13 prosentin mielestä esimiehen esimerkillä oli suuri merkitys osallistumispäätöksiin. Haastatteluissa esimiehen roolia ja esimerkkiä kuitenkin korostettiin huomattavasti enemmän. Haastattelujen perusteella ongelmaksi nähtiin se, että esimiehet *”ei välttämättä niin kauheesti”* tue ja ohjaa alaisiaan kehittymiseen ja koulutuksiin osallistumiseen vaan *”...kyllä se enemmän jokaisen omalle kontolle jää...”*.

Tehottoman esimiestoiminnan syynä ei pidetty yksin vain Rauman tehtaan toimintamallia vaan yleisemmin koko UPM:n toimintapolitiikkaa ja organisaatiokulttuuria.

*”H: Tunnetko sää että sun esimies kannustaa sua riittävästi?”*

*” Eihän sellasta koskaan tota noin tääl oo ollu et esimies kannustais...se on niinku tää työkuulttuuri, no mä luulen et se on suomalaisen kulttuurin tyypillinen piirre et...ei meillä osata, tai onko se sitten UMP:n kulttuuri, semmosta kannustusta esimiehen taholta...”*

*H: Miks sä luulet et se on niin?”*

*”emmä tiä...ei täällä oo kyllä koskaan osattu henkilöstöasioita hoitaa. Näkeehän sen jo tollasten nuorten, ei täällä oo mitään urakehityssuunnittelua noille nuorille taloon tuleville, et mua oikeen välillä säälistää...se on ollu silleen kai aina et...se lähtee ihan tuolta ylhäältä et ei se oo niiku Rauman vaan...” (Titta).*

Osallistumattomuuden syynä ei myöskään pidetty yksin esimiesten huonoa toimintaa vaan myös alaisilta toivottiin esimiesten toimesta aikaisempaa enemmän omia ajatuksia ja aktiivisuutta. Lisäksi henkilöstöhallinnolta toivottiin entistä selkeämpää koulutustarjotinta kehityskeskustelujen tueksi.

*”...kyl siinä pitäs olla esimieheltä vähän näkemystä ja semmosta työntöä, alaiseltakin pitäs olla ajatuksia ja vähän haluja...se, miten tää homma nyt toimii ni mä väittäisin et se ei kauheen hyvin toimi...välttämättä ei esimiehet kauheesti työnnä, mut ei ne alaisetkaan oo niin kauheesti vailla. Ja ehkä ei sitten sieltä HRD:n puolelta ole tullut niitä mahdollisuuksia...kyllähän ne siellä netissä on ja silleen, mutta...”(Harri).*

Esille tuli myös PPR- kehityskeskustelujen merkitys ja alaisen ja esimiehen rooli niissä.

*”...mun mielestä, jos homma menis niinku sen vois kuvitella et se menis hyvin, niin näissä kehityskeskusteluissa tulis käydä omien alaisten kanssa sitä koulutusasiaa, sopia kursseja ja kattoo, mihin osallistuu...se ei sais olla niinku yksisuuntasta puhelua niin että esimies selittää alaiselle et mihin seuraavaks...vaan että siltä alaiselta tulis niinku ajatuksia et mitä hän tarttis...sit siihen väliin pitäs tulla henkilöstöhallinto, tuoda siihen pöydälle tarjonta, mitä on.”(Harri).*

Myös esimiesten kykyyn ja tapaan toimia esimiehinä ja johtajina kiinnitettiin huomiota. Haastatteluissa ilmeni, että tehtaalla *”on esimiehiä, jotka ei uskalla sanoa siitä”*, eli eivät kykene puuttumaan alaistensa toimiin eivätkä uskalla tai halua tarttua osallistumattomuuden ongelmaan ja kehittymisaukkoihin.

Esimiehen rooli kannustajana, motivoijana ja esimerkkinä koettiin kuitenkin toisaalta myös tarpeelliseksi.

*”...multakin on kysytty et oonko käyny sen talentin...sanoin, et mun esimies oli sitä mieltä, ettei mun kuulu mennä sinne...jotenki on itellä semmonen olo et oonko tarpeeks talentti et voisinn mennä sellaseen koulutukseen...”(Sini).*

*”...ku on nää säännöt, ni hän ei itte noudattanu niitä eikä ollu esimerkkinä...”(Tuulikki).*

*Organisaatioon liittyvät esteet.* Suurin osa kyselyyn vastanneista eli 83 prosenttia (n=38) oli sitä mieltä, että työnantaja arvostaa koulutusta riittävästi. Samoihin lukuihin päädyttiin työka- vereiden kielteisen osallistumisen suhteen, sillä 83 prosenttia vastasi, että työka- vereiden kiel- teinen suhtautuminen vaikuttaa vain vähän osallistumiseen. Nämä tekijät eivät siis olleet vas- taajien mielestä kovinkaan suuria esteitä osallistumiselle.

Organisaatiokulttuurin vaikutus osallistumiselle ja kehittymiselle tuli haastatteluissa esiin monesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin korostettiin paikallisen kulttuurin merkitystä ja sitä, miten se vaikuttaa paikalliseen kehittymiseen ja intoon oppia.

*”...mun mielestä vähän huono asia onkin ollut että konsernitasollakaan ei kau- heesti puhuta siitä paikallisen kulttuurin merkityksestä...kun täällä tsempataan ja...viritetään hyvää iskuun...enemmän on puhuttu että yksi yhtenäinen UPM...ettei sitä yhtenäistä käytäntöä liian tänne alas...”(Joonas).*

Joidenkin haastateltavien mielestä organisaatiokulttuuri ei kovin voimakkaasti tukenut oppi- mista ja kehittymistä. Sitä ei kuitenkaan pidetty kovin suurena esteenä.

*”...no ei se nyt sitä ainakaan mitenkään estä, mut emmä tiä, tukeeko se kauhees- ti...”(Sini).*

Organisaatiokulttuuria ei siis yksinään pidetty osallistumisen esteenä vaan yksilön nähtiin pystyvän kehittymään siitä huolimatta, etenkin kun kyseessä on ylemmät toimihenkilöt.

*” No kyllä...vaik must se on paljon itsestä kiinni...että tällä koulutustasolla, mikä meilläkin on, ni se on itsestä kiinni, et ei siihen niinku...et oli se kulttuuri millanen tahansa ni kyllä pystyy jos sä haluat itteäs kehittää ni kyllä sä sen pystyt...”(Titta).*

Joidenkin mielestä organisaatioon liittyvissä asioissa ei ollut mitään estäviä tekijöitä.

*”...UPM sinänsä ja sen toimintatavat ja mallit, ni emmä niinku...emmä siinä nää mitään ongelmaa...”(Harri).*

Koska organisaatiokulttuuri on syntynyt käyttäytymis- ja puhetaipojen seurauksena, ne vaikuttavat sen jäsenten toimintaan jatkuvasti. Organisaation sisällä olevat asenteet koulutuksia kohtaan, niiden esilletuomisen tapa puheessa sekä tapa suhtautua koulutuksessa kävijöihin ja heidän tuomiinsa uusiin ajatuksiin vaikuttavat osallistumisen jatkuvuuteen ja koulutuksiin asennoitumiseen. Haastatteluissa tuli esiin, että *”välillä sitä naureskellaankin, että kun koulutuksen jälkeen joku tulee innokkaasti puhumaan jostain uudesta asiasta, ni ahaa, sä oot käyny varmaankin koulutuksessa...et kyllä se siitä parissa viikossa sit tasaantuu”*.

Organisaation koulutusbudjetista käyty keskustelu sisälsi näkökulmia puolin jos toisin. Toisaalta koulutusbudjettia pidettiin syynä sille, että koulutuksissa ei ollut käyty. Koulutuksiin ei voi osallistua kovinkaan usein *”kun niitä rajoitetaan tyylisiin kurssi per nenä per vuosi”*. Toisaalta haastatteluissa tuli kuitenkin esiin, että koulutusta ei viime vuosina ollut toteutunut läheskään niin paljon kuin oli suunniteltu.

*”...viime vuosina on ollut se suuntaus, että siitä koulutusbudjetista on jäänyt...jopa kolmannes käyttämättä...”(Joonas).*

Organisaation perustehtävän ja vision mukaisessa kouluttautumisessa nähtiin myös negatiivisia puolia. Etenkin ulkoisten koulutusten yhteydessä oli havaittu, että UPM:n yhteisten toimintatapojen ”sisällä pysymisen” vaatimus aiheutti koulutuksesta saadun hyödyn ja ideoiden supistumista.

*”...jos käyt jossain ulkopuolisella kurssilla ja tuot sieltä jonkin idean ja jos se ei istu tähän...ni siinä käy sit niin että todetaan, että no, ihan hyvä idea sinällään, mutta se ei nyt oikein sovi tähän meille...”(Joonas).*

Ehkä ajankohtaisimpana organisaatioon liittyvänä osallistumisesteenä pidettiin kilpailukyvyyn säilyttämisen aiheuttamaa henkilöstön vähentämistä. Koko organisaation henkilöstöä tarkastellessa kyseistä estettä ei kuitenkaan nähty johtotason kohdalla merkittävän suurena, vaan estettä pidettiin suurimpana tehtaan tuotantoon liittyvien esimiesten keskuudessa.

*”...kun porukkaa on vähennetty...tehtaan puolella esimiehet ovat sitä jonkun verran harrastaneet, että jos et nyt vielä menis siihen koulutukseen, että katotaan vaikka myöhemmin, kun me ei millään pärjätä pienellä porukalla...”(Joonas).*

Myös kouluttautumisaktiivisuuden painotusta organisaatiossa pohdittiin.

*”jos se vaan on koulutusta kouluttautumisen takia tai sen takia että saadaan tilastot näyttämään hyviltä...ni ei se välttämättä kannu silloin hedelmää. Ja tää ongelma on just näissä massakoulutuksissa.” (Arto).*

*Koulutukseen liittyvät esteet.* Kyselyn mukaan 35 prosenttia (n=16) vastaajista oli sitä mieltä, että se, että sopivaa koulutusta ei ole tarjolla, on suuri este osallistumiselle. 13 prosenttia vastaajista (n=6) näkivät esteenä myös tarjolla olevan koulutuksen heikon laadun. Ikä ja tehtaalla oloaika korreloivat jälleen tilastollisesti merkitsevästi, nyt koulutukseen liittyvien esteiden kanssa. Mitä kauemmin tehtaalla oli työskennellyt, sitä enemmän osallistumattomuuden syyinä pidettiin tarjolla olevan koulutuksen heikkoa laatua, koulutuksen tuhmaamaa työaika. Myös ikä korreloi tilastollisesti merkitsevästi koulutuksen heikon laadun ja työajan tuhmaamisen kanssa.

Haastatteluissa tuli ilmi, että koulutuksen käytännön järjestelyt, kuten luennoitsijoiden valinta, saattavat toimia estävänä tekijänä. Jos osallistuja kokee, että luennoitsijan takia koulutuksesta ei saa tarvittavaa hyötyä, osallistumisinto todennäköisesti laskee. Kollegoiden luennoista ei koeta saavan samaa hyötyä kuin jos luennoitsija olisi tuntematon tai muu ulkopuolinen asiantuntija.

*”...nytkin tulee semmonen ...seminaari ja mä katoin niitä luennoitsijoita siinä, ne on mun kollegoita...ni eihän siitä sit semmosta saa...” (Tuulikki).*

Paikka, jossa koulutus konkreettisesti järjestetään, jakoi mielipiteitä. Toisaalta pidettiin tärkeänä, että koulutus järjestetään *”vähintään porttien ulkopuolella”*, jotta koulutukseen pystytään keskittymään paremmin, sillä *”...normaalimiljöössä ne ajatukset lipee nopeesti takasin sinne työhön...”*. Toisaalta koulutukseen haluttiin osallistua mahdollisimman lähellä tehdasta järjestelyjen minimoimiseksi ja ajan säästämiseksi. Lisäarvoa toi myös se, että saa nukkua kotona ja olla perheen kanssa.

*”...jos se järjestetään täällä, ni ei mee paljoo ylimääräistä aikaa...siinä jää sitte taas töitä rästiin et sen jälkeen pinot pöydillä kasvaa entisestään...” (Pekka).*



*”...jos se on ihan tässä lähialuilla...pääsee kotiin yöksi...”(Harri).*

Koulutukseen liittyvänä esteenä pidettiin myös koulutuksen aiheisältöjä. Jos koulutus ei käsittele omaan työtehtävään liittyviä asioita, koulutus koettiin hyödyttömäksi.

*”...jos ei niin kauheesti liippaa mun nykyisiä työtehtäviä eikä oo tällasta esimiestyötä kehittävää ni mä en silloin koe, että se ois kovin hedelmällistä”(Arto)*

*Tiedon puutteeseen liittyvät esteet.* Tutkimustulosten mukaan koulutusmahdollisuuksista tiedotetaan melko hyvin (74 %). Kyselyn mukaan 11 prosenttia (n=5) vastaajista kuitenkin koki, etteivät he saa tarpeeksi tietoa tulevista koulutuksista ja siten kokivat sen suurena esteenä osallistumiselle. Myös haastatteluissa tuli esiin, että koulutusmahdollisuuksista tiedottamiseen ja esille tuomiseen olisi hyvä kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota.

*”...ei niinku oikeesti, mä en edes tiedä mitään, minkänäköstä koulutusta on tarjolla...siel saattais olla ihan fiksu juttui...ku näkis sellasen paletin...”*

*H: no onks sul joku idea, miten sitä asiaa vois parantaa?*

*...varmaan ois hyvä olla sellanen koulutustietokanta, mä en oo varma, et sellanen saattaa jopa olla...joskus oon omasta mielestäni kyl eksyny sinne...”(Pekka).*

Koulutusten markkinointiin kaivattiin tehostamista ja useampien tiedonvälityskanavien käyttöä. Rauman tehtaan sisäisestä RaumaNetistä koulutusasioita oli joidenkin haastateltavien mielestä hieman vaikea löytää.

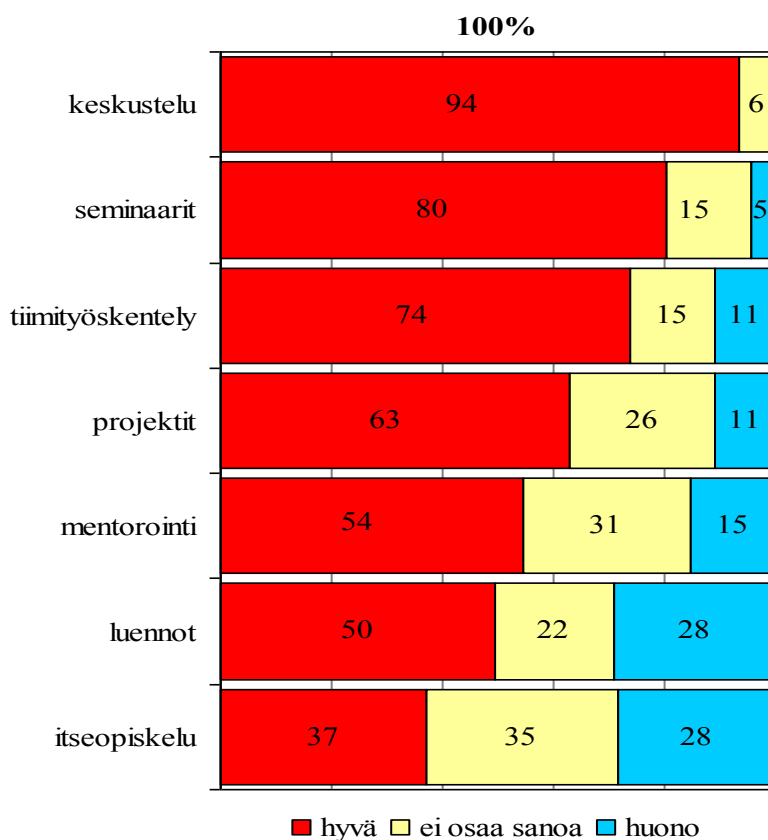
*”...täytyis varmaan vähän aktiivisemmin markkinoida, mitä on menossa...toi on sellanen tiedon sekamelska toi raumanettikin et ei sieltä välttämättä osaa kaikkia asioita etsiä vaikka sieltä kuulemma melkein kaikki tarpeellinen tieto löytyy...sähköposti on sitten toinen, mihin voi tuupata noita samoja...”(Pekka).*

### 5.2.3 Kokemukset henkilöstökoulutuksesta

Tutkimusten mukaan koulutukseen osallistumis päätöksiin vaikuttavat kokemukset aikaisemmista koulutuksista. Siksi tässä tutkimuksessa haluttiin tietoa myös siitä, millaisia kokemuksia

ylemmillä toimihenkilöillä oli koulutuksista, joihin he olivat osallistuneet. Mitkä työtavat tuntuivat mieluisimmilta, millaiselta koulutuksessa oleminen tuntui, mitä koulutuksesta jäi käteen?

Kyselylomakkeessa selvitettiin sitä, mitä mieltä vastaajat olivat koulutuksissa käytetyistä työtavoista. Kyselyn mukaan parhaimpana työmuotona koulutuksessa pidettiin keskustelua, sillä 94 prosenttia vastaajista piti sitä hyvänä työmuotona. Toiseksi parhaimpana työmuotona pidettiin seminaareja (80 %). Myös tiimissä työskentelyä (74 %) ja erilaisia projekteja (63 %) pidettiin hyvänä työtapana koulutuksissa. Reilut puolet (54 %) vastaajista piti mentorointia hyvänä työmuotona. Perinteinen luentotyypinen koulutus jakoi mielipiteitä enemmän. Puolet (50 %) pitivät sitä hyvänä työmuotona. Sen sijaan 22 prosenttia piti sitä huonona keinona. Myös itseopiskelun rooli koulutusten työmuotona jakoi vastaajat melko tasaisesti kolmeen ryhmään. Reilu kolmannes eli 37 % vastaajista piti itseopiskelua melko hyvänä työmuotona. Lähes saman verran (35 %) ei osannut sanoa, mitä mieltä itseopiskelusta työmuotona oli. Vain kolmannes (28 %) piti sitä kuitenkin huonona työmuotona.



Kuvio 9. UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden mieluisimmat työtavat koulutuksessa (%), n=46.

Koulutuksesta saadun teorian tiedon ja oman käytännön työn yhdistäminen nähtiin positiivisena koulutuskokemuksena. Koulutusta pidettiin työssä opittujen tietojen ja taitojen täsmentäjänä ja lisääjänä.

*”...olin jo aikasemmin tehnyt esimieshommia ja sitten kun sain sitä teoriaa siihen päälle, ni se niinku jäi erittäin positiivisena mieleen...”(Arto).*

Aina koulutus ei kuitenkaan tarjonnut uusia oppeja, vaan sen koettiin antavan enemmän herättäviä ajatuksia kuin mitään konkreettista, työssä välittömästi hyödynnettävää tietoa. Sisäisistä ja UPM:n omalle väelle suunnatuista koulutuksista koettiin saatavan sisällöllisesti enemmän irti kuin yleisimmistä ulkopuolisista koulutuksista.

*”...kyl siit saa paljon enemmän ku se on suunnattu UPM:n väelle ja nimenomaan ne asiat, mitkä koskee meitä...”(Sini).*

*”...just jotku ulkopuoliset kurssit, ni ne on aika laaja-alaisia, et raapastaan vaan pintaa monesta aiheesta...kaipaisin tietyn alueen syventämistä...”(Tuulikki).*

Joillekin koulutuksen sisällöllinen puoli ei kuitenkaan ollut koulutuksen parasta antia. Sisäisten koulutusten etuna nähtiin yhteishengen syntyminen ja ihmisten tapaaminen.

*”...olihan se ihan kiva mutta...melkein suurempi anti oli se muitten ihmisten tapaaminen...se näissä UPM:n koulutuksissa on kivaa et näkee just muista yksiköistä tulevi ihmisiä, et siin tulee ehkä enemmän semmonen UPM-meininki ittellekki et se ei oo vaan tätä...”(Tuulikki).*

Joskus koulutuksissa oli mukavaa käydä myös ainoana organisaation edustajana, jolloin oli mahdollista irtautua omasta työroolistaan.

*”...sit taas toisaalta jollain kursseilla...on sit ihan kivakin ettei oo muita samasta ympäristöstä ni ehkä siellä sitten voi tavallaan antaa ittestään enemmän...”(Tuulikki).*

Haastateltavien negatiiviset koulutuskokemukset liittyivät etenkin puutteelliseen tiedon kulkuun tehtaalla.

*”...nääh kielikoulutukset, mitä nyt järjestetään, ni kyllähän siinä kävi niin, et se oli ihme puskaradion kautta ku kuuli et semmosta järjestetään...et sit oli vähän sellanne kyräily et mitä varten toi pääsi ja mua ei edes kysytty...” (Tuulikki).*

Myös koulutukseen ohjautumista ja koulutussuunnitelmien tekemisestä jääneitä kokemuksia leimasi eräänlainen negatiivisuus. Vaikka ylemmät toimihenkilöt pitivät koulutus- ja valinnanmahdollisuuksiaan hyvinä, osa koulutuksesta nähtiin organisaation taholta tulevasta voimakkaana pakkona.

*”...tonne menee kaikki ne, joilla on alaisia, tolle kurssille. No nyt se on periaatteessa vähän niinku pakko.” (Harri).*

Koulutuksesta saatuja hyötyjä heikensi myös arkirutiinien vahva päälle painaminen koulutuksen jälkeen.

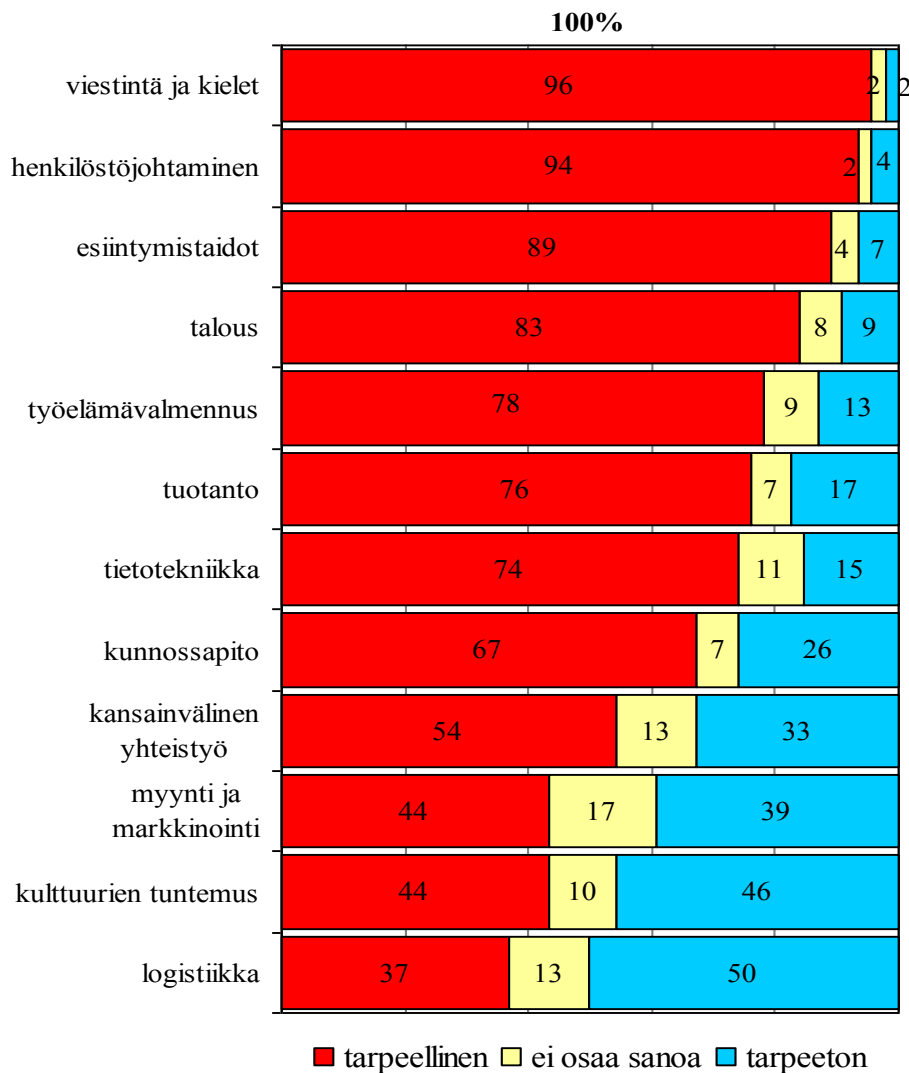
*”...monilla on varmaan ajatuksia siinä ensimmäisenä päivänä, ehkä vielä toisenaikin, ku tulee töihin, mut jos sitä ei heti tee ni se kyllä sit yleensä jää...et siinä ne arkirutiinit painaa niin paljon päälle et ne helposti unohtuu ne kehitysasiat sitte...” (Harri).*

Kokonaisuudessaan haastateltaville oli kuitenkin jäänyt melko positiivisia kokemuksia osallistumisestaan koulutuksista.

### **5.3 Koulutus- ja kehittymistarpeet**

Ylempien toimihenkilöiden koulutustarpeita tutkittiin sekä kyselyn että haastattelujen avulla. Kyselyn mukaan tarpeellisimpana koulutussisältönä vastaajat pitivät viestintää ja vieraita kieliä. Heti perässä tulivat henkilöstöjohtamiseen ja esiintymistaitoihin liittyvät koulutukset. Myös talouteen ja tuotantoon liittyvät koulutukset koettiin melko tarpeellisiksi. Työelämässä tarvittavien taitojen koulutusta piti tarpeellisena 78 prosenttia vastaajista. Kunnossapitoon,

kansainvälisyyteen ja myyntiin ja markkinointiin liittyviä koulutussisältöjä piti tarpeellisena noin puolet vastaajista. Vastaajien mielestä vähiten tarpeellisena pidettiin logistiikkaan ja kulttuurien tuntemukseen liittyviä koulutussisältöjä.



Kuvio 10. UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden kokemat koulutustarpeet (%), n=46.

Ikä ja tehtaalla oloaika vaikuttivat tutkimuksen mukaan myös koettuihin koulutustarpeisiin. Mitä vanhempi ja kauemmin tehtaalla vastaaja oli työskennellyt, sitä vähemmän hän kaipasi viestintään ja kieliin liittyvää koulutusta. Myöskään henkilöstön johtamiseen ja kansainväliseen yhteistyöhön liittyvää koulutusta ei koettu kovin tarpeelliseksi pidempään tehtaalla työskennelleiden mielestä.

Tietotekniikkaan liittyvää koulutusta piti tarpeellisena 74 prosenttia vastaajista (n=34). Tietotekniikkataitojen ylläpitämiseen ja kehittämiseen kaivattiin etenkin täsmäkoulutusta. Tietotekniikkaohjelmat, joihin erityistä koulutusta kaivattiin, olivat Excel ja sen erikoissovellukset, MS - Project, sähköpostijärjestelmä Notesin tietokannat, sekä kokonaisvaltaisesti uudet ohjelmat ja MS Officen perustyökalujen kertaus. Ikä ja työuran pituus tehtaalla korreloivat tilastollisesti merkitsevästi tietotekniikkataitojen koulutustarpeen kanssa siten, että vanhemmat ja kauemmin tehtaalla työskennelleet kaipasivat muita enemmän tietotekniikkaan liittyvää koulutusta.

Myös haastatteluissa keskusteltiin monenlaisista koulutustarpeista. Kieliin liittyvää koulutusta korostettiin kyselyn lisäksi myös haastatteluissa, sillä puolet haastateltavista piti kielikoulutusta erittäin tärkeänä ja tarpeellisena tämän hetken työhönsä liittyen. Lisäksi jo pinnalla olevaa esimies- ja johtamiskoulutusta korostettiin. Vaikka esimieskoulutuksen koettiin tarjoavan paljon mahdollisuuksia, myös sen tarpeellisuutta korostettiin.

*”...ihmisten johtamispuoli, ni siinä on paljon oppimista.”(Joonas).*

Johtamistaitojen lisäksi haastateltavat kaipasivat paljon myös ammattiin liittyvää teknistä koulutusta. Omat oppimistarpeet liittyivät usein juuri oman ammatillisen puolen tehtäviin. Ammatillisen koulutuksen tärkeyttä korostettiin myös hyvän johtajan piirteissä.

*”...kyl ne on näitä teknisiä asioita...”(Tuulikki).*

*” Jos sitä on vain joku leaderi eikä osaa noita ammatillisia asioita ollenkaan ni se on vähän sellanen tyhjän puhuja...” (Esko).*

Haastatteluissa tuli lisäksi ilmi, että ammatillisen, tekniikkaan liittyvän, koulutuksen koettiin jääneen johtamiskoulutuksen jalkoihin tehtaan koulutustarjonnassa. Tekniikkaan liittyvää koulutusta koettiin saatavan vain toimittajilta.

*” Meillä on nykyisin hirveesti tällasta management-koulutusta ja ammatillinen koulutus, se on nykyään melkein nolla. Et se must on niinku huono juttu. Et se tasapaino on menny sellaseks...mut just tämmöstä tekniikkakoulutusta, sitä ei kyllä oo...siinä asiassa ollaan vaan noitten toimittajien varassa.”(Titta).*

Haastattelujen perusteella lähes kaikkiin koettuihin koulutustarpeisiin ja kehityssuunnitelmiin vaikutti tämän hetkinen tilanne tehtaalla. Uuteen toimintamalliin siirtyminen ja organisaatiomuutokset ovat aiheuttaneet uusia kehittymishaasteita ja tarpeita, joihin vastaamisen odotetaan tapahtuvan osaksi koulutusten avulla. Tarpeina nähtiin etenkin oman muutoksen hallintakyvyn ja uuden organisaatioajattelun oppiminen.

*”...matriisiorganisaatiomallinen toiminta ja siihen tarvittavat ominaisuudet on kuitenkin ehkä se, mitä pitäis lähteä eniten kehittämään.” (Arto).*

*”...kyllä se vahvasti tähän muutokseen liittyvää asiaa on...” (Joonas).*

#### **5.4 Tulosten koonti ja arviointi**

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää UPM-Kymmene Oyj Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden henkilöstökoulutukseen osallistumisen todellisuutta, heidän näkemyksiään siitä ja siihen osallistumisen syistä ja esteistä sekä heidän lisäkoulutustarpeitaan. Seuraavassa kootaan aineistosta tehtyjä tulkintoja yhteen ja pohditaan tutkimuksen tuloksia laajemmin.

Henkilöstökoulutukseen osallistumisen määrää mitataan usein koulutuspäivien määrässä. Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden vuosittainen kouluttautumisaktiivisuus on valtakunnallista keskiarvoa hieman alempana. Aikuiskoulutustutkimus 2006 ennakkotietojen mukaan ylemmät toimihenkilöt saivat vuonna 2006 aikuiskoulutusta keskimäärin yhdeksän päivää. Henkilöstökoulutuspäiviä kertyi keskimäärin seitsemän päivää. (Aikuiskoulutustutkimus 2006, 5-6.) Tämän tutkimuksen mukaan Rauman tehtaan ylemmille toimihenkilöille koulutuspäiviä kertyi vuonna 2007 keskimääräistä enemmän; noin 4,5 koulutuspäivää ylempää toimihenkilöä kohden. Aikaisempina vuosina luku on pyörinyt tehtaalla 2-3 päivän tienoilla. Päivien määrää ei voida suoraan vertailla, mutta viitteitä keskimääräistä alhaisemmasta osallistumisaktiivisuudesta Rauman tehtaalla on selkeästi nähtävissä. Vuoden 2007 koulutuspäiväsaldon tehtaalla kertoo todennäköisesti johtamis- ja esimieskoulutuksen lisääntymisestä niin Rauman tehtaalla kuin koko UPM:lläkin. Johtamis- ja esimiestaitoihin liittyvä koulutus onkin yleisesti lisääntynyt vuodesta 2000 vuoteen 2006 (Aikuiskoulutustutkimus 2006, 9).

Tehtaalla toteutettu organisaatiomuutos ja siitä aiheutuneet uudet työtehtävät ja oppimisvaatimukset vaikuttivat odotetusti kaikkien haastateltavien ajatuksiin. Sinänsä mielenkiintoista

oli, että ylemmät toimihenkilöt tuntuivat olevan tietoisia puutteellisesta itsensä kehittämisen ja kouluttautumisen tasosta tehtaalla. Asialle saatettiin hieman jopa naureskella, ja ulkopuolisena sain sen kuvan, että asiaa ei enemmistön osalta pidetty kovinkaan vakavana ongelmana. Mielenkiintoista tutkimustuloksissa oli myös se, miten paljon osallistujan omaa roolia ja sisäistä motivaatiota osallistumisprosessissa korostettiin. Esimiehen roolia motivoijana ja esimerkkinä pidettiin loppujen lopuksi melko vähämerkityksisenä, vaikka sen roolia haastatte- luissa korostettiin. Vain noin yksi kymmenestä kyselyyn vastanneesta koki, että esimies vaikuttaa toiminnallaan suuresti koulutuksenosallistumispäätöksiin. Yllättävää oli myös se, että jotkut eivät kokeneet esimiehellä ja organisaatiokulttuurilla olevan minkäänlaista merki- tystä koulutuksenosallistumistasoon. Haastatellut esimiehet kuitenkin toivoivat, että alaiset olisivat itseohjautuvampia ja esittäisivät ja mieltisivät kehityssuunnitelmia myös itse.

Tutkimuskohteena olevien ylempien toimihenkilöiden joukosta tuntuikin löytyvän osallistujaa ja itsensä kehittäjää lähes joka lähtöön. Tutkittavien joukossa oli niitä, joille uuden oppiminen ja oman ammattitaidon kehittäminen oli itsestäänselvyys eikä sitä koettu erityisen suurena pakkona. Halua ja kykyä itsensä ja ammattitaitonsa kehittämiseen löytyi omasta takaa. Tämän joukon mielestä ulkoisilla tekijöillä, kuten esimiehellä ja organisaatiokulttuurilla, ei ollut suurta vaikutusta koulutukseen osallistumiseen ja kehittymiseen. Lisäksi oli niitä, jotka suh- tautuivat oppimiseen ja kehittymiseen myönteisesti, tai ainakin puhuivat siitä niin, ja kokivat sen itselleen tarpeelliseksi, mutta kyky toteuttaa ajatuksia koettiin vaikeaksi. Halua kehittämi- seen siis löytyi, mutta kyky tehdä asioista totta oli puutteellinen. Kaikki haastateltavat suhtau- tuivat melko myönteisesti uuden oppimiseen ja kehittymiseen. Kyselyn tuloksista päätellen tehtaalla on kuitenkin myös niitä, jotka varmasti kykenisivät kehittymään, mutta eivät halua sitä syystä tai toisesta. Vaikka tässä tutkimuksessa asia ei tullutkaan suoraa esille, voidaan olettaa myös, että organisaatiosta löytyy myös niitä, jotka eivät halua eivätkä kykene kehit- tymään millään tavalla.

Ylemmät toimihenkilöt voitaisiin siis jakaa oppimis- ja kehittymishaluiltaan ja kyvyiltään neljään ryhmään. Kehittymistä, johon myös osallistuminen sisältyy, on mielekästä tarkastella juna-metaforan avulla. Kuten tutkimuksessa jo onkin tullut esiin, johto- ja esimiestasolla toimivien henkilöiden pitäisi toimia kehityksen vetureina.



## Kykyä

		on	ei
Halua	on	Veturinkuljettajat 10 %	Saattajan tarvitsevat 40 %
	ei	Vapaamatkustajat 40 %	Jarrumiehet 10 %

Kuvio 11. Ylemmät toimihenkilöt osallistujina ja kehittyjinä (%).

Tarkkoja lukumääriä kuhunkin ryhmään kuuluvista ei tutkimuksen avulla saatu selville, mutta koko tutkimusta ja sen tuloksia tarkastellessa uskalletaan esittää kyseiset prosenttiluvut. ”Veturinkuljettajat” ovat niitä, jotka aktiivisesti itse hakeutuvat koulutuksiin ja kehittävät itseään ja ammattitaitoaan esimerkillisesti. Halu kehittymiseen lähtee sisältä, omasta halusta ja tarpeista. ”Saattajan tarvitsevat” kuvailevat sellaisia henkilöitä, joilla on suunnitelmia kehittymisen varalle, mutta eivät yksin kykene toteuttamaan niitä. ”Vapaamatkustajat” hyötyvät muiden panostuksesta antamatta omaa osuuttaan. He eivät halua, tai mahdollisesti esittävät haluttomia, mutta todellisuudessa kykenisivät parempaan ja kehittävämpään toimintaan. ”Jarrumiehet” jarruttavat kaikkea kehitystä, joko tahallaan tai muista syistä, eivätkä tahdonvastaisuutensa ja taitojensa puutteellisuuden takia kykene muuttumaan yksin.

Olisi varmasti utopistista olettaa, että kaikki ”vapaamatkustajat” ja ”jarrumiehet” saataisiin aktivoitua mukaan kehittämistoimiin. Paula Kirjavainen ja Ritva Laakso-Manninen (2000, 128) sanovatkin, että organisaatioissa on aina 10–20 prosentin vähemmistö, joka kehittää omaa osaamistaan tulevaisuuden tavoitteisiin vastaamiseksi, riippumatta siitä, millaisessa kunnossa organisaation henkilöstönkehittämisjärjestelmät ovat. Toisaalta aivan yhtä suuri osa, 10–20 prosenttia, henkilöstöstä on niitä, jotka joko elämäntilanteestaan, henkilökohtaisista arvostuksistaan tai muista syistä johtuen sanoutuvat irti kaikesta kehityksestä. Se osa organisaation jäsenistä, joka tilanteen tarjoamasta motivaatiosta ja mahdollisuuksista riippuen on joko aktiivista tai passiivista, on yleensä vain noin 60–80 prosenttia. Näiden ajatusten pohjalta tulee mieleen, miten käy alussa esitetyn oppivan organisaation ajatuksen, jos koko henkilöstö

ei ole valmis toimimaan sen edellyttämällä tavalla? Onko oppivan organisaation periaatteita ikinä mahdollisuus saavuttaa? Entä mitä tapahtuu osallistumattomuuden ongelmalle? Pyritäänkö siihen hakemaan edelleen ratkaisua vai annetaanko sen olla osa todellista elämää ja organisaation toimintaa?

Miksi ylempi toimihenkilö ei sitten koe tarpeelliseksi kehittyä ja oppia? Ja vaikka sitten kokisikin, miksi hän ei osallistu henkilöstökoulutukseen enemmän? Osallistumisesteiden monitoriteisuus tutkimuksessa kertoo osallistumisproblematiikan vivahteikkaasta luonteesta. Osallistumisesteissä kyse on ihmisten kokemasta todellisuudesta ja heille siten todellisista esteistä. Koetun ja toivotun todellisuuden välistä suhdetta on silti syytä pohtia.

Ei ollut mitenkään yllättävää, että kiirettä pidettiin suurimpana osallistumisen esteenä. Mutta kuten jo todettua, kiireen taakse on kuitenkin syytä kurkistaa. Kiireen tuntu on varmasti aitoakin, etenkin viimeaikaisten muutosten ja uuden opettelu vuoksi, mutta se on myös syy, johon on helppo, tai jopa sallittua, vedota. Helsilä (2002, 105) sanookin, että ”joskus kursseilla oli tärkeintä rentoutua ja luoda kontakteja eikä oppimisella ollut merkitystä. Se riitti silloin selitykseksi, joskin välillä aina vedottiin myös omaan hyvään peruskoulutukseen. Jos nyt vedotaan kiireeseen, ei paljon todellisuudessa ole muuttunut, voi liioitellusti sanoa.” Kiireen korostaminen kertoo myös omien ajanhallintataitojen puutteesta, mutta myös lisääntyneistä työtehtävistä. Kiireen tai stressin aiheuttajana voi olla myös osaamattomuus. Töitä on liikaa suhteessa omaan osaamiseen, koska puutteellinen ammattitaito ja kyvyttömyys organisoida töitä saavat aikaan riittämättömyyden tunteen. (Helsilä 2002, 82.) Kiireen keskellä riittämättömyyden ja tyytymättömyyden tunteet voivat liittyä myös koulutuksesta saataviin hyötyihin. Juha Siltala (2004) puhuu työelämän huonontumisesta. Huonontumisella Siltala tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että työhön annetun panoksen ja siitä saatujen myönteisten asioiden suhde heikenee. (Julkunen 2007, 38.) Onko näin käymässä myös henkilöstökoulutuksen suhteen?

Ne, jotka kokivat suureksi esteeksi sopivan koulutuksen puuttumisen, koostuvat todennäköisesti joko niistä, jotka kaipaavat enemmän ammatillista, tekniikkaan liittyvää, koulutusta tai sitten niistä, jotka eivät halua tai uskalla osallistua esimiestaitoja kehittäväälle kurssille. Ammatillisen koulutuksen asemaa ja näkyvyyttä, etenkin sisäisissä koulutuksissa, olisikin hyvä nostaa, jotta koulutustarjonta koettaisiin monipuolisemmaksi. Sisäiset koulutukset koettiin asiasisällöltään yksityiskohtaisemmiksi ja perusteellisemmiksi kuin ulkoiset koulutukset. Sisäisten koulutusten etuina pidettiin myös yhteishengen syntymistä ja kollegoiden tapaamista.

Organisaation tulevaisuuden kannalta on varmasti hyvä, jos eri koulutusaiheiden tasapaino pystytään pitämään jotakuinkin tasapainossa ja tarjoamaan eri kohderyhmille räätälöityjä koulutuksia.

Hieman yllättävää kyselyn tuloksissa oli se, että vain muutamat henkilöt kokivat perheen ja vapaa-ajan suureksi osallistumisen esteeksi. Toisaalta haastatteluissa tuli ilmi, että koulutukseen on mukava osallistua lähiseudulla, koska pääsee yöksi kotiin. Olisiko koti kuitenkin suurempi syy, kuin mitä tutkimuksessa annettiin ymmärtää?

Useimpien osallistumissyiden ja osallistumisesteiden taustalla ovat kuitenkin asenteet. Asenteet olivat pohjimmiltaan ongelmana myös tässä tutkimuksessa. Miksi organisaatiossa ajatellaan, että jatkuva kouluttautuminen ja itsensä kehittäminen on ikävää ja ehkä turhaakin? Kaikki eivät luonnollisestikaan näin asiaa koe, mutta he ovat todennäköisesti vähemmistöä. Hyvän esimiehen piirteitä on helppo luetella, mutta osaako kukaan oikeasti toimia niiden mukaan? Jos ei, mitä esimiehen arvoksi silloin jää? Tutkimuksessa tuli hyvin esiin myös se, miten ikä ja työuran pituus vaikuttavat kehittymishaluun ja koulutukseen osallistumiseen. Miksi ikä sitten tekee ihmisen kriittisemmäksi? Miksi ihminen haluaa vanhetessaan hypätä aidan ylisen matalimmasta kohdasta?

Työstressin aiheuttaman väsymyksen ja haluttomuuden vaikutusta koulutukseen osallistumistasoon ei tämän tutkimuksen mukaan voida pitää merkittävän suurena. Yhteys tekijöiden välillä on kuitenkin olemassa ja asian tarkasteluun on hyvä aika ajoin kiinnittää huomiota. Kirjavainen & Laakso-Manninen (2000, 208) viittaavat Kauppisen ja Oggin (1994) kommenttiin, jonka mukaan "yksilön jaksamisen kannalta on tärkeää, ettei hän työtä tehdessään elä "minun täytyy" -maailmassa vaan "minä haluan" -maailmassa. Ilmaisut, kuten "minun täytyy" tai "minun pitäisi" saavat aikaan stressiä, ahdistuneisuutta ja voimattomuuden tunteita. Sen sijaan "minulle on tärkeätä" ja "minä haluan" johtaa saavutuksen tunteeseen, kasvaneeseen itseluottamukseen ja tunteeseen oman elämän ja tulevaisuuden kontrolloimisesta." Tutkimustulosten mukaan tuntuu siltä, että ylemmät toimihenkilöt kokevat elävänsä suurelta osin vielä "minun täytyy" -maailmassa, etenkin kun kiinnitetään huomiota siihen, millä tavoin koulutuksista ja niihin osallistumisesta haastatteluissa puhuttiin. Osallistumisesta, kouluttautumisesta ja jatkuvasta uuden oppimisesta puhuttaessa esiintyi usein sana "tärkeää", mutta sitäkin useammin sana "pakko", "pitäisi", "täytyy" tai "tarvitsee". Näin tapahtui kuitenkin myös niiden henkilöiden haastatteluissa, jotka korostivat omaa sisäistä motivaatiotaan kehittymiseen. "Minä ha-

luan” -maailmassa on tilaa varmasti jokaiselle sinne haluavalle. Tie sinne pitää kulkea kuitenkin itse. Tien rakenteet sen sijaan muodostuvat johdon ja esimiesten puheessa sekä käyttäytymisessä.

Miksi koulutukseen sitten osallistuttiin? Eniten motivaatioon tuntui vaikuttavan koulutuksen aihe ja sen annin siirrettävyys omaan työhön. Suurin osa kyselyn vastaajista piti ammattitaidon ylläpitämistä ja itsensä kehittämistä merkittävinä tekijöinä koulutukseen osallistumispäätöksissä. Mielestäni on kuitenkin syytä suhtautua näihin vastauksiin hieman varauksella, sillä itsensä kehittämiseen liittyvistä termeistä tuntuu tulleen samanlaisia ”hyvin lentäviä” fraaseja kuin elinikäisestä oppimisesta. Niin sanotaan, koska tiedetään, että se kuulostaa hyvältä ja on sitä, mitä tutkimuksella on haluttu hakea. En kuitenkaan usko, että ihmiset ja organisaatiot olisivat niin oppimis- ja kehittymisteorioiden mukaan kehittyneitä, että pelkkä itsensä kehittäminen jaksaisi motivoida noin suurta osaa osallistumiseen. Kuten jo on tullut esille, motiiveja kehittämiseen onkin usein enemmän kuin yksi ja siksi halu itsensä ja ammattitaitonsa kehittämiseen liittyy varmasti myös muihin motiiveihin, kuten rahalliseen korvaukseen tai muuhun aineelliseen hyötyyn. Toisaalta kuitenkin uskon, että tämän tutkimuksen ongelmassa ei ole kyse tyytymättömyydestä koulutuksesta saatuihin materiaalsiin etuihin. Olisi kuitenkin syytä tutkia, miten asia todellisuudessa on. Osallistuisivatko ylemmät toimihenkilöt enemmän koulutukseen, jos heille maksettaisiin osallistumisesta nykyistä enemmän vai riittäkö nykyinen korvaus? Ovatko materiaaliset tarpeet tyydytetyt? Asiaa kannattaisi tarkastella etenkin iäkäämpien miesten näkökulmasta. Aidon itsensä kehittämisen ajatus voidaan kuitenkin rahakeskusteluissa unohtaa, samoin se, ettei kouluttautumista tapahtuisi vain kouluttautumisen vuoksi.

Työhön liittyvien osallistumissyiden perusteella voitaisiin sanoa, että ylemmät toimihenkilöt ovat varsin sitoutuneita organisaatioonsa. Yrityksen kilpailukyvyn parantaminen ja yhteisen tavoitteen saavuttaminen eivät kuitenkaan anna yksittäiselle henkilölle mitään välitöntä hyötyä. Voidaankin miettiä, ovatko vastaajat oikeasti tätä mieltä vai onko vastauksiin voinut vaikuttaa esimerkiksi paperiteollisuuden tämän hetkinen epävarmuus ja sen aiheuttamat tunteet? Saavatko jatkuvat muutokset ja epävarmuuden tunne puhaltamaan jotenkin yhteen hiileen ja viestittämään työnantajalle, että ”kyllä, olen täysin sitoutunut työhöni, ansaitseen jäädä.”?

Hieman yllättää oli se, että reilu kolmasosa vastaajista koki osallistuvansa koulutukseen osaksi velvollisuuden tunteen takia. Velvollisuuden tunne johtuu todennäköisesti ylemmän toimi-

henkilön statuksesta ja mahdollisesta esimiesasemasta. Tästä voidaan siis päätellä, että ylemmille toimihenkilöille, ja etenkin esimiehille, kuuluva esimerkillisyys tiedostetaan, mikä on tietenkin hyvä asia. Taustalla pitäisi olla kuitenkin omista tarpeista ja halusta lähtevä osallistuminen.

Monelle koulutukseen osallistuminen merkitsee varmasti toiveita uralla etenemisestä ja uusin vastuualueiden saamisesta. Tämänkin tutkimuksen mukaan vajaa kolmasosa kyselyyn vastanneista piti työuralla etenemistä suurena osallistumiseen vaikuttavana tekijänä. Mutta mitä jos uralla etenemismahdollisuuksia ei ole? Jos tavoitteena on paremman ja korkeamman aseman saavuttaminen, mutta kaikki paikat organisaatiossa on jo jaettu, mikä koulutukseen osallistumiseen silloin motivoi?

Koulutukseen osallistuneilla oli pääosin myönteisiä kokemuksia käymistään koulutuksista. Tutkimuksen eri osioissa tuli selkeästi esiin, että ylemmät toimihenkilöt pitivät keskustelua, ryhmässä tekemistä ja käytännön harjoittelua koulutuksen parhaina työmuotoina. Koulutukseen osallistumisessa korostui myös muiden ihmisten tapaaminen ja sitä kautta verkostojen ja sosiaalisten kontaktien luominen. Viitala (2004, 204) sanookin, että pelkästään tiedon hakemisen takia ei koulutuksiin kannata lähteä. Pelkkä tieto kun on usein helposti saatavilla esimerkiksi internetin kautta. Soini ym. (2003, 287) kuitenkin toteavat, että uusi ympäristö tai jos sinänsä työpaikalta koulutukseen lähteminen parantaa oppimisen ehtoja. Aktiivisuus nousee ja tarkkaavaisuus suuntautuu uusiin asioihin ja näkökulmiin. Osallistumissyiden yhteydessä on hyvä miettiä, mikä on koulutuksen alkuperäinen tarkoitus? Kumpi on tärkeämpää, uusi tieto vai sosiaalinen vuorovaikutus? Vastaus riippuu varmasti paljon koulutuksen tyypistä, mutta tämän tutkimuksen perusteella voitaisiin sanoa, että osallistujille sosiaalinen puoli on ainakin yhtä tärkeä, ellei tärkeämpi, kuin tiedollinen puoli.

Tutkimuksen mukaan ylemmät toimihenkilöt kokevat monenlaisia koulutustarpeita. Toiminnan kansainvälisyyden aiheuttamat vaatimukset näkyivät viestintään ja kieliin liittyvänä koulutustarpeena. Kolme eniten tarpeelliseksi koettua koulutusaihetta, viestintä ja kielet, henkilöstöjohtaminen ja esiintymistaidot, eivät ole kovinkaan yllättävä kehittymistarve tämän päivän organisaatioissa. Samantyyppisiä koulutustarpeita tulikin esiin myös Aikuiskoulutustutkimus 2000:ssa.

Eri aiheisiin liittyvät koulutukset ovat luonnollisesti erilaisia sekä sisällöltään että käytännön toteutukseltaan. Tekniisiin ja taloudellisiin asioihin liittyvä koulutus vaatii osallistujalta usein eri asioita kuin esiintymistaitokoulutus. En varmasti ole väärässä väittäessäni, että teknis-taloudelliseen koulutukseen osallistuminen koetaan ”henkisesti” helpommaksi kuin esimerkiksi osallistuminen kieli- tai esiintymistaitokoulutukseen. Esiintymistaitoihin ja kieliin, varmasti myös henkilöstöjohtamiseen, liittyvä koulutus vaatii omaan toimintaan liittyvää harjoittelua, itsensä likoon laittamista ja turvallisuuden tunteesta luopumista. Tämä saattaa muodostua joillekin osallistujille suureksi ongelmaksi. Uuden kokeileminen ja virheiden kohtaaminen eivät tunnu mukavilta ja siksi kurssille ei haluta osallistua. Epämukava ja epävarma tunne on kuitenkin olennainen osa uuden oppimista, etenkin kun kyseessä on uusi kieli tai esiintymistaito. Mukavuustilaan pyrkiminen on kai ihmisille luontaista, mutta jos todellisiin tuloksiin halutaan päästä, näiden koulutusaiheiden kohdalla ei voida mennä siitä, mistä aita on matalin. On haastettava itsensä, vaikka se hetkellisesti tuntuisikin pahalta.

On erittäin tärkeää pohtia myös paperiteollisuuden viimeaikaisen markkinatilanteen vaikutusta ylempien toimihenkilöiden kehittymishaluun. Saako kova kilpailu markkinoilla aikaan sen, että oma kehittyminen nähdään vähemmän tärkeäksi ja tärkeimpänä pidetään vain kovan tuoton tavoittelua? Tai eikö siihen vain yksinkertaisesti riitä aikaa ja ennen kaikkea voimia? Hei-nonen ja Järvinen (1997, 149) muistuttavat, että henkilöstön vähentäminen saa koulutettavan harkitsemaan entistä tarkemmin osallistumisestaan ja siitä saatavaa hyötyä. Koska tehtailta on kilpailukyvyyn säilyttämiseksi karsittu henkilöstö minimiin, työt on jaettu jäljelle jääneille työntekijöille. Henkilöstö on todennäköisesti ylikuormitettu niin työtehtävien kuin vaatimustenkin osalta. Jäljelle jääneille ihmisille ei kuitenkaan voida työntää ylimääräisiä ja jäljelle jääneitä töitä loputtomiin. Tuloksena ovat vain väsyneet ja tehottomat työntekijät sekä huono työn tulos. Omien havaintojeni mukaan on todettava, että lasi alkaa olla jo melko täynnä, ja siksi työvoiman käyttöön on kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta ihmisen sieto- ja toimintakyvyn rajaa ei ylitetä.

Kuten haastatteluissa tuli esille, UPM:ää pidetään yleisesti kuitenkin melko koulutusmyönteisenä organisaationa. Koulutusmyönteisyys liitettiin haastatteluissa vahvasti hyviin koulutusmahdollisuuksiin ja koulutuksiin pääsemiseen. Organisaatio ei mielestäni kuitenkaan ole koulutusmyönteinen vain organisaation luomien mahdollisuuksien perusteella. Ei yksin riitä, että koulutukseen ja sen järjestämiseen panostetaan ja luodaan mahdollisuudet. Myönteisyyden on lähdettävä sisältä päin. Organisaation sisällä toimivilla ihmisillä pitää olla oikeasti halua ja

kykyä kehittymiseen. Esimerkilliset esimiehet luovat osallistumiseen kannustavan ilmapiirin, jonka avulla koulutusmyönteisyys toteutuu kokonaisvaltaisesti. Puheen tasolla koulutusmyönteisyys siis toteutuu, muttei tekojen. Koulutusmyönteisyyttä voidaan pitää yhtenä yritystoiminnan menestystekijöistä, ja se on usein valtti uusien henkilöiden rekrytoinnissa. Mitä tapahtuu, kun huomataan, että kauniin hymyn takana ei olekaan mitä on luvattu? Maine organisaation toimintatavoista kiirii työnhakijoiden korviin, mikä saattaa vaikuttaa negatiivisesti työnhakijoiden intoon ja määrään.

Toisaalta kehittämis- ja osallistumisvaatimukset ovat jatkuvan kilpailun takia menneet hie- man ylikin. Pitääkö joka asiassa olla paras ja kehittynein? Miten paljon haittaa, jos kehityksen veturi yskii? Eikö riitä, että on kiskot, jota pitkin kulkea? On muistettava, että ylemmillä toimihenkilöillä, niin kuin kaikilla ihmisillä, on kouluttautumisen ja kehittymisen lisäksi myös oma, arkinen elämä, jonka arvo on tänä päivänä varmasti suurempi kuin koskaan. Aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen ei pitäisi olla jatkuvaa stressiä, vaan sen pitäisi antaa vain välineitä ja mahdollisuuksia kehittymiseen ja oppimiseen aikuisiällä. Miksi siitä on sitten tullut stressi? Organisaation puolesta se voi olla välillä turhaakin tilastopelkoa, mutta myös kilpailun kärjen tavoittelua. Organisaation jäsenille se voi olla organisaation painostuksen aiheuttamaa, mutta syy voi olla myös nyky-yhteiskunnassa. Itsensä jatkuva kehittäminen on jo yhtä oletettua kuin perheen ja omakotitalon hankkiminen.

## 6 LOPUKSI

Lopuksi tutkimusta arvioidaan kokonaisuudessaan sekä pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi esitetään kokoavat johtopäätökset sekä kehitysehdotukset ja jatkotutkimusaiheet, joiden avulla tämän tutkimuksen antia voitaisiin mahdollisesti syventää ja laajentaa.

### 6.1 Tutkimuksen arviointi

Kahden eri tiedonkeruumenetelmän käyttäminen oli tutkimusongelmien kannalta hyödyllistä, mutta haastavaa. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa käytettiin kysymyksiä, jotka muokattiin jo aiemmin käytössä olleista kyselylomakkeista. Suurin vaikutus kyselylomakkeen muotoutumiseen oli Aikuiskoulutustutkimus 2000:ssa käytetyllä kyselylomakkeella. Metsämuurosen (2003, 36) mukaan tutkimuksen teossa kannattaakin käyttää mahdollisuuksien mukaan valmista mittaria, jonka reliabiliteetti ja validiteetti on tutkittu. Mukana oli lisäksi tutkijan itse muodostamia kysymyksiä, jotka liittyivät kohdeorganisaatioon.

Strukturoituja kyselylomakkeita on arvosteltu monistakin syistä. Ensinnäkin vastaaja pakotetaan ottamaan kantaa kysymyksiin tietyllä vastausasteikolla, vaikka saattaa olla, että hänellä ei ole mielipidettä tai kokemusta kysytystä aiheesta. Kyseenalaista on sekin, pystyykö ihminen arvioimaan ja tulkitsemaan tuntemuksiaan objektiivisesti ja valitsemaan tämän perusteella oikean arvon numeeriselta asteikolta. Lisäksi, huolimatta kysymysten huolellisesta muotoilusta, kysymyslomakkeen käyttäjä ei voi olla varma siitä, kuinka vastaajat ovat ymmärtäneet kysymykset tai millainen vastausmotivaatio heillä on ollut. Ei ole myöskään mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2000, 191.) Kyselylomaketta päätettiin tässä tutkimuksessa käyttää toisena tiedonkeruumenetelmänä kuitenkin siksi, että sen avulla voidaan saada tutkittavasta ilmiöstä numeerista tietoa ja siten kuvailla sitä erilaisten kaavioiden avulla. Tietojen keräysvaiheessa tuli esiin joitakin ongelmia, jotka ovat saattaneet vaikuttaa tutkimustulosten analysointiin. Koulutukseen osallistumisen määritelmästä unohtui esimerkiksi se, että yksi koulutuspäivä koostuu vähintään neljän tunnin koulutustapahtumasta. Analyysivaiheessa on kuitenkin oletettu, että ylemmät toimihenkilöt



tietävät, mitä koulutuspäivä tarkoittaa. Lisäksi tietojen keräysvaiheessa tuli esiin koulutustarpeisiin liittyvä ongelma. Koulutustarpeeseen liittyvä kysymys saatettiin ymmärtää kahdella eri tavalla. Vastaaja saattoi ymmärtää kysymyksellä kysyttävän joko koulutustarvetta työssään yleensä tai tämänhetkistä tarvetta. En kuitenkaan usko, että vastauksissa olisi kovinkaan suuria eroja, ymmärsipä kysymyksen sitten miten päin tahansa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin tutkia ylempien toimihenkilöiden kokemia koulutustarpeita yleensä. Kuitenkin tietotekniikkaan liittynyt lisäkysymys taas koski ilmiselvästi tämänhetkistä koulutustarvetta. Se toi kuitenkin hyödyllistä tietoa siitä, mihin tietotekniikan osa-alueeseen ylemmät toimihenkilöt kaipaavat koulutusta. Vaikka kyselyn vastausprosenttia (69 %) voidaan pitää varsin kohtuullisena, vajaa kolmasosa jätti kuitenkin vastaamatta. Olisikin mielenkiintoista tietää, ketkä kyselyyn jättivät vastaamatta. On hyvä pohtia myös sitä, mihin suuntaan se veisi tutkimuksen tuloksia, jos kaikki olisivat vastanneet kyselyyn.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2000, 202) mukaan haastattelujen teko edellyttää huolellista suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelukysymysten ja teemojen suunnitteluun olisikin siksi ollut hyvä hakea enemmän ohjausta.

Koko tutkimuksen aikana pyrittiin toiminaan hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti. Hyvä tutkimuskäytäntö edellyttää etenkin, että tutkittavilta saadaan tutkimukseen osallistumisestaan annettu suostumus. (Hirsjärvi ym. 2000, 26–27). Tässä tutkimuksessa suostumus haastatteluun pyydettiin tutkittavilta suoraan kysymällä. Kyselylomakkeeseen vastaaminen oli vapaaehtoista. Tutkimusaineistoa kerätessä kiinnitettiin huomiota siihen, että tutkittaville syntyisi mahdollisimman luotettava kuva tutkijasta ja tutkimuksen tekemisestä. Tutkijan roolissa yritettiin korostaa ulkopuolisen tarkkailijan roolia, vaikka tutkija työskenteli aika ajoin myös kohdeorganisaation toimistotiloissa. Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan tutkijan asema suhteessa tutkittaviin voikin usein olla ongelmallinen. Ongelma on mielestäni relevantti etenkin silloin, kun tutkimus tehdään toimeksiantona kohdeorganisaatioon. Objektiivisuushan edellyttäisi sitä, että tutkija katsoisi tutkimuskohdetta ja -ilmiötä ulkoapäin, puolueettoman sivustakatsojan näkökulmasta. Täydellinen objektiivisuus ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä kenenkään ei ole mahdollista irrottautua itsestään ja sulkea pois täysin omaa ajatteluaan. Riittääkin, että tutkija pyrkii aktiivisesti tiedostamaan omat asenteensa ja uskomuksensa, ja koettaa parhaansa mukaan toimia siten, etteivät ne vaikuttaisi tutkimukseen liiaksi. (Eskola & Suo-

ranta 1998, 17.) Näin yritettiin tehdä myös tässä tutkimuksessa. Objektiivisuuden lisäksi ongelmana voi olla myös luottamus. Tutkittavien on pystyttävä luottamaan siihen, että heidän anonymiteettinsa säilyy ja heille kerrotaan rehellisesti tutkimuksen tarkoituksesta ja mahdollisista vaikutuksista. (Saaranen & Puusniekka 2006.) Olen pyrkinyt säilyttämään tutkittavien anonymiteetin muuttamalla haastateltavien nimet sekä jättämällä pois tunnistetekijät, kuten iän.

Tapaustutkimuksen kohdalla on erityisesti pohdittu edustavuutta ja tulosten yleistämistä. Uskon, että tämä tutkimus on melko edustava otos Rauman tehtaan ylemmistä toimihenkilöistä. Tämän tutkimuksen ja sen tulosten siirrettävyyttä esimerkiksi toiseen UPM Kymmenen tehtaaseen kuitenkin on syytä harkita, koska tutkimuksen tulokset ja niistä vedetyt johtopäätökset ovat tiukasti sidottuja kohdeorganisaation paikalliseen organisaatiokulttuuriin ja ovat siten päteviä vain tehdyssä ympäristössä. Tutkimuksen on toki tarkoitus herättää ihmisiä ajattelemaan esimiehen roolia ja henkilöstökoulutukseen osallistumista myös muilla UPM:n tehtailla.

## **6.2 Johtopäätökset**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli herättää ajatuksia ylempien toimihenkilöiden henkilöstökoulutukseen osallistumisesta sekä heidän roolistaan organisaation kehittymisesimerkkeinä. Tutkimuskohteena olivat UPM-Kymmene Oyj Rauman paperitehtaan ylemmät toimihenkilöt. Tutkimuksella pyrittiin hakemaan selitystä sille, miksi Rauman tehtaan ylemmät toimihenkilöt eivät ole kovinkaan aktiivisia henkilöstökoulutukseen osallistujia. Vastausta haettiin myös siihen, mitkä tekijät vaikuttaisivat kohottavasti ylempien toimihenkilöiden kouluttautumisaktiivisuuteen.

Yksi syy Rauman tehtaan alhaiseen kouluttautumisaktiivisuuteen on se, että tukea ja motivoivia esimiehiä ei löydy riittävästi. Osaltaan vaikuttamassa ovat myös ylempien toimihenkilöiden haluttomuus, joka johtuu mainittujen asioiden lisäksi todennäköisesti myös organisaatiokulttuurista ja sen sisältämistä piiloisista käyttäytymismalleista. Kaikkien näiden asioiden taustalla ovat esimiesten kyvyttömyys ja haluttomuus parantaa omaa ja organisaation toimintaa oikeasti. Syynä on se, että johtaminen nähdään edelleen enemmän asioiden kuin ihmisten johtamisena. Ihmisten johtamisen periaatteet on omaksuttu vasta teoriatasolla ja siihen panostaminen onkin yksi organisaation suurimmista haasteista, kuten tutkimustuloksissa tuli esille.

Myös matalan organisaatorakenteen mukainen toiminta tuntuu ontuvan joissakin kohdissa. Etenkin organisaatiomuutoksen jälkeen roolit saattavat olla epäselviä eivätkä kaikki organisaation jäsenet välttämättä tiedä, mitä omaan toimenkuvaan sisältyy. Epätietoisuus voi olla osasyynä esimiesten toiminnalle ja siten jossain määrin osallistumisaktiivisuuden alhaiselle tasolle. Tämä tapaus voisikin olla hyvä esimerkki siitä, mitä vastuun jakaminen ja hierarkian madaltaminen vaativat jok'ikiseltä organisaation jäseneltä. Suuri vaikutus osallistumiseen on myös asenteilla. Työntekijä ei enää nykyään voi ajatella olevansa arvokas vain pitkän työkokemuksensa perusteella. Organisaation jäseniltä vaaditaan halua ja kykyä jatkuvaan kehittämiseen ja uuden oppimiseen koko työuran ajan.

Kouluttautumisaktiivisuuden tasoa ei voida nostaa ilman osallistujien omaa halua. Koska koulutus ja siihen osallistuminen sisältää sekä tiedollisen että sosiaalisen puolen, osallistumisen motivoijat voivat olla moninaiset. Toiselle koulutukseen osallistumiseen ja itsensä kehittämiseen motivoi oman ammattitaidon ylläpitäminen ja uuden tiedon saaminen, toiselle taas kollegoiden tapaaminen ja verkostojen luominen. Motivoiviin tekijöihin vaikuttavat luonnollisesti osallistujan taustat, kuten luonne, työtehtävä, asema ja ikä. Halu osallistua ja kehittyä ei kuitenkaan voi syntyä tyhjästä. Siksi uskon, kuten Crosskin (1981) toi esiin, että osallistuminen jo itsessään muuttaa koulutukseen liitettyjä tulkintoja ja asenteita. Näin osallistuminen itsessään toimii motivoijana tekijänä. Lisäksi osallistuminen lisää työtyytyväisyyttä ja itsetuntoa (Åhman 2003, 89). Tämä on mahdollista kuitenkin vain silloin, kun työtehtävät on organisoitu ja aikataulutettu oikein eikä osallistumisesta aiheudu kohtuutonta raskautta koulutuksen jälkeen. Voi myös olla, että rahallisen korvauksen määrää nostamalla koulutusinto saattaisi nousta, mutta siitä saatavat oppimiseen liittyvät hyödyt jäisivät vähäpätöisiksi.

Kaikkihan tietävät, että juna ei liiku, jos siinä ei ole veturia. Siksi esimiesten olisi syytä oppia ajattelemaan uudella tavalla ja näyttää esimerkkiä muille organisaation jäsenille. Askel parempaan on kohdeorganisaatiossa uuden toimintamallin avulla jo otettu ja uutta tapaa toimia on alettu viedä eteenpäin. Uuden toimintatavan ymmärtäminen ja sisäistäminen organisaatiossa on kuitenkin usein hyvin aikaa vievää puuhaa. Vanhasta luopuminen ja uusien toimintamallien käyttöönotto vaatii organisaation jäseniltä myös uudenlaisen oppimistavan ja – käsitöksen omaksumista, mikä voi joskus olla erittäin hankalaa. Ihmisten työn ja oppimisen johtaminen ei kuitenkaan onnistu ennen kuin vanhat toimintatavat on täysin haudattu. Muutos saattaa olla ehkä vain yhden ihmisen varassa. Kun yksi muuttaa toimintatapojaan esimerkilliseksi, lumipallo voi lähteä itsestään liikkeelle.

Henkilöstökoulutukseen osallistumisen tulevaisuus vaikuttaa kaiken kaikkiaan mielenkiintoiselta. Aikuiskoulutustutkimus 2006:n mukaan korkea-asteen koulutuksen saaneiden koulutuspäivät ovat hieman vähentyneet vuodesta 2000 vuoteen 2006. Henkilöstökoulutukseen osallistumista 2000-luvulla näyttääkin luonnehtivan koulutustaustan ja sosioekonomiseen asemaan liittyneiden erojen lievä tasoittuminen. (Aikuiskoulutustutkimus 2006, 7.) Merkitseekö tämä jotain Rauman tehtaan henkilöstökoulutukseen osallistumisen tulevaisuudelle? Ja jos merkitsee, mitä?

Entä miten tulevaisuuden työn muutokset vaikuttavat koulutukseen osallistumiseen ja itsensä kehittämiseen? Satakunnan Kansan Sunnuntai-liitteessä (16.3.2008) Osmo Soinivaara puhuu lyhyemmän työviikon puolesta. Hän uskoo, että 10–15 vuoden päästä Suomessa siirrytään noin 30-tuntiseen työviikkoon ilman, että se vaikuttaa elintason laskuun. (Saarela 2008, 16.) Mitä tämä työviikon lyheneminen merkitsisi henkilöstökoulutukselle ja siihen osallistumiselle?

### **6.3 Kehitysideat ja jatkotutkimusaiheet**

Jotta yhä useampi ylempi toimihenkilö tai muu organisaation jäsen Rauman tehtaalla osallistuisi koulutukseen, on syytä kiinnittää huomiota muutamiin organisaation tapoihin ja toimintoihin. Koulutusten markkinointiin ja niistä tiedottamiseen olisi hyvä miettiä joitakin uudenlaisia ratkaisuja. Tutkimuksessa tuli ilmi, että koulutusmahdollisuuksiin liittyvä viesti ei aina kulje perille saakka ja aiheuttaa siksi negatiivisia tunteita osallistumisen mahdollisuuksista. Lisäksi sekä joidenkin tutkittavien että tutkijan mielestä koulutusasiat ovat tehtaan sisäisellä verkkosivustolla RaumaNetissä liian vaikean ja pitkän polun takana, etenkin silloin, kun niitä ei osaa etsiä. Yhtenä vaihtoehtona voisikin olla koulutusasioiden parempi esilletuonti RaumaNetissä. Etusivulla olisi hyvä olla koulutukseen liittyvä suora linkki tai muu lokero, josta koneenkäyttäjän olisi helppo nähdä seuraavat alkavat kurssit sekä muuta ajankohtaista koulutuksiin liittyvää tietoa. Tärkeintä on, että asia olisi koko ajan esillä muistuttamassa olemassa olostaan. Ongelmaksi voi kuitenkin nousta konsernitason säädökset verkkosivujen sisällöistä ja toteutuksesta. Vaihtoehtona voisi olla myös kuukausipalaverien tms. yhteydessä tuoda esiin alkavat tai meneillään olevat koulutukset. Samassa tilaisuudessa kurssille jo osallistuneet saisivat mahdollisuuden kertoa esimerkiksi kolme positiivista asiaa kyseisestä koulutuksesta.

Lisäksi oman toiminnan ja oppimisen reflektointia koulutuksen jälkeen tulisi parantaa huomattavasti. Tällä hetkellä koulutuksesta saadut hyödyt jäävät osittain saavuttamatta, koska aikaa ajatusten työstämiseen ei arkirutiinien takia ole. Siksi myös koulutukseen suhtautuminen saattaa olla negatiivista. Koulutuksen jälkeen osallistujille olisi järjestettävä aikaa miettiä koulutuksesta saamiaan asioita oman työnsä kannalta. Kantasen (1997, 199) kommentti suomalaisen metsäteollisuuden esimiehen heikkouksista on syytä muistaa etenkin tässä yhteydessä; esimies ei riittävästi keskustele alaistensa kanssa opitun hyödyntämisestä koulutuksen jälkeen. Ehdottaisin, että jos koulutuksessa on ollut samasta organisaatiosta useampi osallistuja, koulutusta seuraavana työpäivänä tai seuraavan viikon aikana olisi hyvä järjestää jonkinlainen palaute- ja yhteenvetoistunto, jossa jokainen koulutukseen osallistuja kertoisi oman kokemuksensa ja opitut asiat toisille ja niistä keskusteltaisiin oman työn ja organisaation kannalta. Samalla opittua tulisi reflektoitua ja oma kehittyminen olisi tehokkaampaa kuin tällä hetkellä. Lisäksi koulutuksesta saatu suurempi hyöty voisi innostaa osallistumaan tai ainakin asennoitumaan positiivisemmin koulutukseen. Ideaalitalanne olisi, jos palauteistunnosta tulisi luonnollinen osa koulutusta. Tärkeää olisi, että osallistujat kokisivat palauteistunnon positiivisena ajatuksenvaihtotilaisuutena eikä pakollisena koulutuksen jatkona. Jos koulutukseen osallistuisi vain yksi henkilö organisaatiosta, samantapainen palaute- ja yhteenvetokeskustelu voitaisiin järjestää osallistujien kesken verkossa, esimerkiksi jonkin oppimisalustan avulla.

Osallistumattomuuden ongelmaan voisi etsiä helpotusta esimerkiksi sosiaalisuuden kautta. Henkilölle, joka ei koe tarvitsevansa koulutusta, koska hallitsee työnsä ilmankin, voisi yrittää korostaa koulutuksen ”toista puolta”; ihmisiä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Pitkä työkokemus kun ei aina auta työelämän muutoksissa, varsinkin kun kyse on uuden asian oppimisesta. Koulutukseen osallistumisen tuoma vaihtelu ja ihmisten parissa oleminen saattaisivat saada iäkkäämmän ja kauan tehtaalla olleenkin osallistumaan koulutukseen useammin. Tällöin vaihtoehtona toimisi parhaiten ulkoinen koulutus, jossa uusien ihmisten tapaaminen on sisäistä koulutusta todennäköisempää. Ja koska kukaan ei pysty toimimaan korvat ja silmät kiinni, koulutuksesta jäisi varmasti jotain asiapitoistakin käteen, vaikka sitten vain yksi ajatus. Onnistunut ja mukava osallistumiskerta saattaisi innostaa osallistumaan toistekin.

Joissakin kehittymisongelmatapauksissa vaihtoehtona voisi toimia valmennus eli coaching. Coaching on Parppain (2007, 180) mukaan oppimaan auttamista, oppimisen ja kehittymisen tukemista sekä kuilun poistamista aikomusten ja toiminnan välillä. Coaching on yksilöllinen

valmennusmuoto, jolla edistetään ja nopeutetaan valmennettavan tavoitteen saavuttamista ja henkilökohtaista kehittymistä. Käytännössä tämä tapahtuu kehittämällä valmennettavan itsesäätelykykyä ja sen myötä poistamalla tavoitteen saavuttamista estäviä tai hidastavia tekijöitä, joita tavallisesti ovat uskomukset. Valmennus voisi tuoda lisäpontta etenkin sellaisten ”vapaamatkustajien” ja ”saattajia tarvitsevien” kehityssuunnitelmiin, joilla on vaikeuksia saada itseään lähtemään koulutukseen tai niille, jotka syystä tai toisesta pitävät koulutusta tarpeettomana. Coachingin avulla organisaation jäsenet oppisivat toimimaan esimerkiksi uudistavan oppimisen ajatusten avulla. Ruohotien (1996, 36) mukaan uudistava oppiminen perustuu kriittiseen reflektioon eli itsearviointiin, jonka tuloksena on ihmisen kokonaisvaltainen ja sisäistetty ymmärrys omasta kokemuksesta uudenaikaisessa toimintaympäristössä.

Toinen samankaltainen vaihtoehto voisi olla tehostettu mentorointijärjestelmä. Mentorin ensisijainen tehtävä on auttaa henkilöä muuttamaan ajattelutapojaan, suhtautumistaan työhön ja koulutukseen sekä hankkimaan lisätietoja ja -taitoja. Aikuisopiskelijoilla, joiden edellisistä opinnoista voi olla kulunut jo jonkin aikaa, voi olla mieltä alentavia muistoja koulusta, jossa ei paljon kiitelty eikä rohkaistu. Näistä kokemuksista on voinut muodostua negatiivisia asenteita opiskelua kohtaan; ei uskota omaan kykyihinsä oppia, eikä uskalleta tarttua haasteisiin. Kielteiset asenteet ovat usein todellisia esteitä oppimiselle, mutta niitä voidaan määrätietoisella työllä ja ulkopuolisen avulla purkaa. Mentorilla on usein enemmän kokemusta ja laajempi kokonaisnäkemys kuin ohjattavalla henkilöllä. Mentori kuuntelee ohjattavan henkilön ongelmia ja kokemuksia ja pyrkii antamaan ohjeita oman kokemuksensa kautta. (Juuti 1998b, 10; Mäkinen 2002.)

Erittäin tärkeänä näen sen, että puhetapoihin ja kieleen kiinnitetään huomiota etenkin esimiesten keskuudessa. On mietittävä tarkkaan, mitä ja miten sanoo ja puhuu. Koulutuksesta ja siihen osallistumisesta ei kannata leikkiä edes puheen tasolla, sillä se vaikuttaa kuulijoihin aina, joko tietoisesti tai tiedostamatta. Piikikkäistä kommentteista voi jäädä osallistujalle ikävä ja epävarma tunne oman toiminnan onnistumisesta.

Tässä tutkimuksessa tutkittuja aihepiirejä olisi antoisaa ja mielenkiintoista jatkaa niin aikuiskasvatustieteilijän kuin kauppatieteilijänkin toimesta. Mehevät tutkimusmaastot löytyisivät myös kielitieteilijälle tai diskurssianalyttikolle. Esimiesten toiminnasta saisi tehtyä varmasti lukemattoman määrän tutkimuksia. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi esimiesten ja johdon puhetapoja ja heidän käyttäytymistään esimerkkinä olemisen näkökulmasta.

Oppimis- ja kehittymishalukkuutta olisi esimiestyön kannalta kiinnostava tutkia tarkemmin jonkin tietyn ikäryhmän osalta tai tehdä vertailevaa tutkimusta ikäryhmien välillä. Mielenkiintoista voisi olla tutkia esimerkiksi 50–55-vuotiaiden, etenkin miesten, oppimishalukkuutta kyseisessä organisaatiossa. Varsinkin, kun väitetään, että yli 55-vuotiaiden miesten opiskeluinto on kasvanut (Lehtinen 2007, 10). Lehtisen (2007, 10) mukaan opiskelua tuntuvat välttelevän etenkin nuoret miehet. Heitä on vaikea saada opinpolulle, kun he kerran siltä ovat päässeet.

Myös kiireen kokemuksista olisi mielenkiintoista saada lisää tietoa. Mitä kiireen syinä pidetään? Mikä on esimiehen rooli kiireen vähentämisessä tai lisäämisessä? Aiheeseen voisi liittää myös työpaineet. Lisäksi kodin, perheen ja vapaa-ajan merkitystä ylemmän toimihenkilön elämässä olisi mielenkiintoista tutkia lisää, sillä uskon, että se merkitsee paljon enemmän, mitä tässä tutkimuksessa tuli ilmi.

Mutta kaikkein tärkeimpänä jatkotutkimusaiheena pidän esittämäni nelikentän tarkempaa tutkimista. Olisi hyvä selvittää, mitä eri ryhmien jäsenille kannattaisi käytännössä tehdä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet ryhmien syntyyn ja millaisia taustatekijöitä ryhmissä on? Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, minkälaisia eroja ryhmien välillä todellisuudessa on, esimerkiksi koulutukseen osallistumisen suhteen? Ja ehkä mielenkiintoisimpana, keitä ryhmiin kuuluu? Näiden kysymysten pohjalta henkilöstökoulutukseen osallistumista ja esimiestoimintaa voitaisiin tarkastella uudesta näkökulmasta.

## LÄHTEET

Aikuiskoulutustutkimus 2006: koulutuksen kesto ja sisältö. 2008. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.muodossa.fi/tilastokeskus.fi/til/aku/2006/aku\\_2006\\_2008-01-10\\_fi.pdf>](http://www.muodossa.fi/tilastokeskus.fi/til/aku/2006/aku_2006_2008-01-10_fi.pdf). Luettu 12.3.2008.

Alajoutsjärvi, K. & Lilja, K. 1998. Metsäteollisuuden toimintaympäristö muuttuu: pysykö johdon ajattelu mukana? Paperi ja Puu 80 (1), 18–22.

Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen: radion aikuiskasvatussarjan ensimmäisen osan oppikirja. Helsinki: Yleisradio.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.

Aro, A. 2007. Uudistuva organisaatio. Teoksessa A. Aro, T. Feldt & V. Ruohomäki. 2007. Puheenvuoroja työ- ja organisaatiopsykologiasta. Työ- ja organisaatiopsykologit ry:n vuosikirja. Helsinki: Edita, 102–113.

Aro, A., Feldt, T. & Ruohomäki, V. (toim.) 2007. Puheenvuoroja työ- ja organisaatiopsykologiasta. Työ ja organisaatiopsykologit ry:n vuosikirja. Helsinki: Edita.

Aro, M. 2006. Työsuhteiden epävakautuminen ja työssäoppimisen edellytykset. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS -kustannus, 203–220.

Asiantuntijuudella tuloksellisuutta ja hyvinvointia työelämään: AKAVAn työelämän tavoitteet. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.muodossa.fi/akava.fi/upload/2007%20Pdf/Asiantuntijuudella%20tuloksellisuutta.pdf>](http://www.muodossa.fi/akava.fi/upload/2007%20Pdf/Asiantuntijuudella%20tuloksellisuutta.pdf). Luettu 27.1.2008.

Blomqvist, I. 2002. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000. Helsinki: Tilastokeskus.



Bratton, J. & Gold, J. 2003. Human resource management: theory and practice. 3<sup>rd</sup> edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Cohen, L. & Manion, L. 1989. Research methods in education. 3<sup>rd</sup> edition. London: Routledge.

Courtney, S. 1992. Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education. London: Routledge.

Cross, P.K. 1981. Adults as learners. San Francisco: Jossey-Bass.

Dubin, S.S. 1990. Maintaining Competence Through Updating. Teoksessa S.L. Willis & S.S. Dubin (edit.) Maintaining Professional Competence, San Francisco: Jossey-Bass, 9–43.

Erwin, P. 2001. Asenteet ja niihin vaikuttaminen. Suom. M. Ahokas. Helsinki: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. 1. painos. Helsinki: WSOY.

Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistuseura.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 2005. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1.-3.painos. Helsinki: WSOY.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Farr, J.L. & Middlebrooks, C.L. 1990. Enhancing Motivation to Participate in Professional Competence. Teoksessa S.L. Willis & S.S. Dubin (edit.) Maintaining Professional Competence, San Francisco: Jossey-Bass, 195–213.

Grönstrand, R. (toim.) 1999. Kasvava aikuinen. Jyväskylä: Gummerus.

Heilmann, P. 2007. ICT- ja paperipäälliköiden täydennyskoulutustarpeet. Aikuiskasvatus (2), 127–133.

Heinonen, J. & Järvinen, A. 1997. Henkilöstöasiat yrityksen menestystekijänä. Helsinki: Ota-va.

Helin, K. 2004. Ihmisten erilaisuus – 16 tyyppiä työelämässä. 2.painos. Helsinki: Innotiimi Oy.

Helsilä, M. 2002. Käytännön henkilöstötyö. Tampere: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Houle, C. O. 1988 (1961). The Inquiring Mind. Madison: University of Wisconsin Press.

Hyppänen, R. 2007. Esimiesosaaminen – liiketoiminnan menestystekijä. Edita: Helsinki.

Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. 2003. Aikuisopiskelu – uskonasiako? Aikuiskasvatus (1), 22–23.

Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2006. Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS -kustannus, 61–73.

Juhela, A. 1989. Teknologinen kehitys ja työelämän koulutus. Työelämän tutkimuskeskus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. Työ, identiteetti ja oppiminen. 1. painos. Helsinki: WSOY, 18–48.

Juuti, P. 1998a. Ylemmät toimihenkilöt esimiehenä. JTO tutkimuksia -sarja 11. Helsinki: JTO.

Juuti, P. 1998b. Ylempien toimihenkilöiden työn kehittäminen. Aavaranta -sarja n:o 43. Tampere.

Järnefelt, N. & Lehto, A-M. 2002. (toim.) Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla. Tutkimuksia 235. Helsinki: Tilastokeskus.

Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis A:508. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kantanen, U. 1997. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuus yrityksissä. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: Consulting team, 187–219.

Kirjavainen, P. & Laakso-Manninen, R. 2000. Strategisen osaamisen johtaminen. Helsinki: Edita.

Korhonen, T. 2007. Opi henkesi edestä. Talouselämä (27), 27–32.

Lampinen, O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. 2. korjattu painos. Helsinki: Gaudamus.

Lehtinen, H. 2007. Yli 55-vuotiaiden miesten opiskeluinto on kasvanut. Paperiliitto (8), 10–11.

Lehtisalo, L. 1994. Uuteen koulutusajatteluun. Tieto, kulttuuri ja työ oppimisyhteiskunnassa. Porvoo: WSOY.

Lehto, A-M. 2002. Työelämän kiire ja perhe. Teoksessa N. Järnefelt & A-M. Lehto. Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla. Tutkimuksia 235. Helsinki: Tilastokeskus, 105–124.

Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1972a. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Teoreettinen prosessimalli. Aikuiskasvatuksen laitos, tutkimuksia ja selvityksiä 1. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1972b. Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö. Tutkimuksia n:o 45. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lempinen, P. 2003. Aikuiskoulutuksella menee hyvin? Aikuiskasvatus (4), 332.

Liiten, M. 2007. Yli puolet työssä käyvistä kaipaa aikuiskoulutusta. Helsingin Sanomat 18.10.2007, A9.

Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2005. 1.-3.painos. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita.

Manninen, J., Mannisenmäki, E., Luukannel, S. & Riihilä, S. 2003. Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, raportteja ja selvityksiä 42. Helsinki: Palmenia.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Helsinki: Tammi.

Moore, E. 2004. Aikuiskoulutuksen osallistuminen on myös rationaalista. Aikuiskasvatus (3), 206–213.

Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) 2006. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS -kustannus.

Mäkinen, P. 2002. Motivaatiosta. Verkko-tutor. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Saatavilla www-muodossa <<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/motiivi.htm>>. Luettu 17.12.2007.

Nordhaug, O. 1994. Human Capital in Organizations: competence, training and learning. Oslo: Scandinavian University Press.

Parpei, R. 2007. Coaching tavoitteen saavuttamisen ja henkilökohtaisen kehittymisen edistäjänä. Teoksessa A. Aro & T. Feldt & V. Ruohomäki. 2007. Puheenvuoroja työ -ja organisaatiopsykologiasta. Työ- ja organisaatiopsykologit ry:n vuosikirja. Helsinki: Edita, 176–196.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Raivola, R. 2000. Työssäoppimisen juhlaseminaari 2000. Julkaisu A:10. Hämeenlinna: Hämeen Ammattikorkeakoulu.

RaumaNet. UPM Rauman tehtaan sisäinen intranet-sivusto. Vaatii kirjautumisen.

Rinne, R. & Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10. Turku: Turun yliopisto.

Rinne, R., Silvennoinen, H. & Valanta, J. 1995. Työelämän aikuiskoulutus: valta, vastuu ja intressit henkilöstökoulutuksessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 29. Turku: Turun yliopisto.

Rissanen, R., Sääski, K., Vornanen, J. 1996. Uudistuvat organisaatiot – käsikirja organisaatiosta ja henkilöstöjohtamisesta. Kuopio: Pohjois-Savon Ammattikorkeakoulu.

Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammatikasvatussarja 8. Tampere: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

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

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

Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: Consulting team.

Saaranen, A., & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla www-muodossa osoitteessa <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>>. Luettu 13.12.2007.

Saarela, J. 2008. Työteliästä kansaa. Satakunnan Kansa 16.3.2008, Sunnuntai-liite, 16.

Salminen, E. O. 2005. Joustava urakehitys – miten johtaa sitä? Helsinki: Edita.

Silvennoinen, H. & Aaltonen, S. 1999. Työ ja koulutustarve. Aikuisväestön lisäkoulutustarpeet työelämässä. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 70. Helsinki: Opetusministeriö.

Strömmer, R. 1999. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 10–24.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. 2. korjattu painos. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:15. Turku: Turun yliopisto.

Tuomisto, J. 1986. Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen: tutkimus teollisuustyönantajien koulutustoiminnan ja kvalifikaatiointressien historiallisesta kehityksestä Suomessa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tuomisto, J. 1999. Kansanliikkeistä koulutukseksi. Teoksessa Kasvava aikuinen. R. Grönstrand (toim.) Jyväskylä: Gummerus, 70–89.

Tuomisto, J. 2000. Osaamisen ja oppimisen haasteet työelämässä – onko taylorismi tullut tiensä päähän? Teoksessa Työssäoppimisen juhlaseminaari 2000. R. Raivola. Julkaisu A:10. Hämeenlinna: Hämeen Ammattikorkeakoulu, 108–124.

UPM Learning to Lead – Achieve Leadership Excellence. 2006. Esittelymateriaali. Helsinki: UPM.

Vaherva, T. 2005. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1.-3.painos. Helsinki: WSOY, 82–101.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Varila, J. 2004. Tunteet aikuiskasvatustieteen tutkimuskohteeksi. Aikuiskasvatus (2), 92–101.

Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. 4. tarkastettu painos. Helsinki: Edita.

Viskari, S. 2001. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityökentelyyn. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B N:o 17. Tampere: Tampereen yliopisto.

Willis, S. L. & Dubin, S. S. (edit.) 1990. Maintaining professional competence: approaches to career enhancement, vitality and success throughout a work life. San Francisco: Jossey-Bass.

Åhman, H. 2003. Oman mielen johtaminen – näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. Väitöskirja. Helsingin teknillinen korkeakoulu. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.huntingminds.com/artikkelit/vaitoskirja.pdf>>.

Luettu 19.11.2007.

Yin, R. 1994. Case Study Research: Design and Methods. Beverly Hills Ca: Sage Publications.



# LIITTEET

## Liite 1: Kyselylomake

Muutettu tekstimuotoon sähköiseltä E-lomakkeelta.

### Koulutuskysely UPM Rauman tehtaan ylemmille toimihenkilöille

Tämän kyselylomakkeen avulla on tarkoitus selvittää UPM Rauman tehtaan ylempien toimihenkilöiden koulutukseen osallistumista sekä koulutustarpeita ja -kokemuksia.

#### Henkilöstökoulutukseen osallistuminen

Koulutuksella tarkoitetaan tässä työnantajan järjestämää koulutusta, jonka työnantaja kustantaa ja joka toteutetaan työajalla joko tehtaalla tai sen ulkopuolella.

1. Kuinka monta päivää viimeisen vuoden aikana olet osallistunut työnantajan järjestämään, työpaikalla tai sen ulkopuolella tapahtuvaan, koulutukseen?

työpaikalla \_\_\_ päivää

työpaikan ulkopuolella \_\_\_ päivää

En ole viimeisen vuoden aikana osallistunut lainkaan henkilöstökoulutukseen. \_\_\_\_\_

2. Minkälainen merkitys seuraavilla tekijöillä on ollut koulutukseen osallistumisessasi tai jos osallistuisit koulutukseen?

Vaihtoehdot: ei mitään merkitystä, melko pieni, en osaa sanoa, melko suuri, erittäin suuri

ammattitaitoni ylläpitäminen tai kehittäminen

työurallani eteneminen

oman työpaikkani turvaaminen

halu saada parempaa palkkaa

ajan tasalla pysyminen

muutokset organisaatiossa

esimieheni esimerkki

halu kehittää itseäni jatkuvasti

halu tutustua ihmisiin

koulutuksen tuoma vaihtelu

osallistuminen on velvollisuuteni

koulutuksen tuoman arvostuksen saaminen

yrittäjien kilpailukykyyn parantaminen

yhteisen tavoitteen saavuttaminen

3. Miten suurena esteenä koulutukseen osallistumiselle pidät seuraavia tekijöitä?

Vaihtoehdot: erittäin pieni, melko pieni, en osaa sanoa, melko suuri, erittäin suuri

sopivaa koulutusta ei ole tarjolla  
vaikeus päästä kiinnostavaan koulutukseen  
työnantaja ei arvosta koulutusta riittävästi  
tietoa ei anneta tarpeeksi tarjolla olevista koulutuksista  
tarjolla olevan koulutuksen heikko laatu  
koulutus tuhlaa työaikaa  
kiireet työpaikalla  
esimieheni ei innosta osallistumaan  
työkavereiden kielteinen suhtautuminen koulutukseen osallistumiseen  
kiinnostuksen puute  
vapaa-ajan harrastukset  
perhe  
väsymys ja stressi

4. Mitä mieltä olet seuraavista työtavoista koulutuksessa?

Vaihtoehdot: erittäin huono, melko huono, ei hyvä eikä huono, melko hyvä, erittäin hyvä

luennot  
seminaarit  
tiimityöskentely  
itsenäinen opiskelu  
keskustelu kollegoiden kanssa  
projektityöt  
mentorointi

## Koulutustarpeet

5. Miten tarpeellisena pidät seuraavia koulutussisältöjä?

Vaihtoehdot: ei lainkaan tarpeellinen, ei kovin tarpeellinen, en osaa sanoa, jonkin verran tarpeellinen, erittäin tarpeellinen

työyhteisövalmennus  
kansainvälinen yhteistyö  
taloustietous  
tuotantoprosessin hallinta  
kunnossapito  
logistiikka  
myynti- ja markkinointitaidot  
viestintä ja vieraat kielet  
esiintymistaidot  
henkilöstön johtaminen

kulttuurien tuntemus  
tietotekniikkataidot

Mihin tietotekniikkaan liittyviin sisältöihin erityisesti kaipaat koulutusta? Kerro omin sanoin.

Taustatiedot

Syntymävuosi

Sukupuoli: a. mies b. nainen

Koulutustausta

a. opisto b. ammattikorkeakoulu c. yliopisto/korkeakoulu d. joku muu

Oletko opiskellut jotakin työn ulkopuolella? Jos olet, mitä ja missä?

a. en b. kyllä

Jos vastasit kyllä, kerro omin sanoin, mitä ja missä olet opiskellut.

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt UPM Rauman tehtaalla?

## Liite 2: Teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

- ikä
- perhetausta
- koulutustausta
- asema ja työnkuva
- miten kauan ollut töissä UPM:llä?
- Mitä tehnyt ennen tätä? työhistoria
- Onko perheessäs muita korkeasti koulutettuja? Jos on, kuka?

TEEMA I: Työ ja kehittäminen

- mitä mieltä työstä?
- itsen ja ammattitaidonkehittäminen jatkuvasti? Mukava vai ikävä asia? Miksi?
- organisaatiokulttuuri; uuden oppimista/itsensä kehittämistä tukeva?
- kannustaako muita kehittymään? Miten?
- kannustetaanko? Kenen toimesta/kenen ei?
- koulutusten aiheuttamat työpoissaolot?
- organisaatiomuutoksen vaikutukset

TEEMA II: Yksilö ja oppiminen

- millainen oppija?
- millä tavalla ja missä tilanteissa parhaiten?
- mitä ongelmia?
- oppimisen merkitys?
- mikä motivoi oppimaan uutta ja kehittymään työssä?
- omat kehittymistarpeet?/ mitä haluaisi oppia?

### TEEMA III: Koulutus ja siihen osallistuminen

- koulutukseen osallistuminen?
- koulutuskokemukset?
- hyvä/huono koulutus?
- paikallisesti vai muualla?
- koulutuspaikat/sijainnit?
- hyvä koulutuksen pituus? Onko sillä väliä?
- millaisiin osallistunut? (esim. ammatillinen vai esimieskoulutus, mihin koulutuspäivät käytetty?)
- millaiseen mieluiten osallistuisi?
- millaiseen ei haluaisi osallistua?
- mitä ajattelee, jos joku kollega ei koskaan osallistu?
- mikä saa osallistumaan?/ mitkä tekijät vaikuttavat osallistumiseen?
- koulutukseen osallistuminen joutumista vai pääsemistä?
- vaikuttaako osallistumiseen tieto, että samalla kurssilla on tuttuja?