

Hely Innanen

” Se johtaminen, se on se asia, jonka mä haluaisin oppia tekemään aina vaan paremmin”

Johtajuuden ja asiantuntijuuden rakentuminen johtamiskoulutuksessa ja työssä

Aikuiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2009
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Innanen, Hely. ”SE JOHTAMINEN, SE ON SE ASIA, JONKA MÄ HALUAISIN OPPIA TEKEMÄÄN AINA VAAN PAREMMIN” Johtajuuden ja asiantuntijuuden rakentuminen johtamiskoulutuksessa ja työssä.

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2009. 101 sivua. Julkaisematon.

Aikuisen ihmisen oppiminen on moniulotteinen ilmiö, jota voidaan lähestyä eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppimista koulutuksessa ja työssä transformatiivisen oppimisen prosessina. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata johtamiskoulutuksessa opiskelevien johtajien ja asiantuntijoiden käsityksiä oppimisestaan sekä oppimisen merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja työhyvinvoinnissa. Tutkimukseen osallistui yhdeksän yliopiston täydennyskoulutuksena järjestämän johtamiskoulutuksen opiskelijaa, viisi miestä ja neljä naista. Osallistujat olivat 31-51 -vuotiaita. Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologinen. Tutkimusaineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla ja analysoitiin temaattisen analyysin menetelmin. Tutkimustulokset osoittivat, että johtajien ja asiantuntijoiden yksilölliset ja työyhteisölähtöiset tavoitteet määrittävät opiskeluun osallistumista. Työyhteisön organisatorinen tuki sekä työtovereiden ja esimiehen havaittu tuki edistävät tiedon siirtymistä työyhteisöjen käytäntöihin. Organisaatiokulttuuri voi joko edistää tai estää opitun siirtymistä. Johtajien ja asiantuntijoiden ammatillinen identiteetti määrittyy tulosten perusteella laaja-alaiseksi osaajaksi ja vaikuttajaksi. Merkitysperspektiiveinä korostuvat yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Yksilöllisyys merkitsee vaikutusmahdollisuuksia, itsetuntoa ja tunnetietoa. Yhteisöllisyys on teoreettista ja käytännön tietotaitoa johtamisesta ja johtamisen kehittämisestä. Johtamiskoulutuksessa syntyneet merkittävät oppimiskokemukset sekä ajattelutavan ja toiminnan muutos rakentavat osaltaan johtajien ja asiantuntijoiden ammatillista identiteettiä. Koulutus asettaa haasteita työhyvinvoinnille työn ja muun elämän yhteensovittamisen kysymyksinä, mutta koulutusmyönteinen organisaatiokulttuuri tukee työhyvinvointia. Johtamistehtävissä toimivien työhyvinvointia tukevat lisäksi työn haasteellisuus, uudistuminen, onnistumisen kokemukset ja kokonaisuuksien hallinta. Tutkimustulokset tuovat uutta näkökulmaa käsitteelliseen keskusteluun johtamisesta ja johtamiskoulutuksesta, työssä oppimisen tutkimukseen ja koulutustiedon siirtymiseen työyhteisössä sekä organisaatioiden kollektiiviseen oppimiseen.

Avainsanat: oppiminen, täydennyskoulutus, transformatiivinen oppiminen, työssä oppiminen, johtaminen, työhyvinvointi, fenomenologia.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	TYÖ OPPIMISEN KENTTÄNÄ.....	7
	2.1 Oppiminen koulutuksessa ja työssä.....	7
	2.2 Tiedon siirtyminen käytäntöön.....	11
3	TRANSFORMATIIVINEN OPPIMISPROSESSI.....	16
	3.1 Transformatiivinen oppiminen.....	16
	3.2 Ammatillinen kehittyminen	21
4	AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA TYÖHYVINVOINTI.....	23
5	IDENTITEETTI OPPIMISESSA JA TYÖSSÄ.....	26
	5.1 Persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti.....	26
	5.2 Identiteetti työssä.....	27
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	34
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
	7.1 Tapaustutkimus	37
	7.2 Johtamisen koulutusohjelma.....	38
	7.3 Teemahaastattelu haastattelumenetelmänä.....	39
	7.4 Haastattelujen toteutus.....	40
	7.5 Haastateltavat.....	43
8	AINEISTON ANALYYSI.....	44
	8.1 Temaattinen analyysi.....	44
	8.2 Laadullisen analyysin luotettavuus.....	47
9	JOHTAJIEN JA ASIANTUNTIJOIDEN OPPIMINEN YKSILÖLLI- SENÄ JA KOLLEKTIIVISENA ULOTTUVUUTENA.....	50
	9.1 Yksilölliset ja organisatoriset tavoitteet.....	50
	9.2 Ammatillinen identiteetti ja oppiminen.....	54
	9.2.1 Koulutus ammatillisen identiteetin rakentajana.....	55
	9.2.2 Ammatillisen identiteetin rakentuminen työyhteisössä.....	59
	9.2.3 Merkittävät oppimiskokemukset ja kokemusten reflektointi....	62
	9.2.4 Tiedon soveltaminen työyhteisössä.....	67

10	KEHITTYMINEN JA KASVU TYÖHYVINVOINNIN TUKENA.....	70
11	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	76
	11.1 Transformatiivinen oppiminen ja merkitykset johtajan ja asiantuntijan ammattillisen identiteetin rakentajina.....	79
	11.2 Oppiminen ja työhyvinvointi.....	81
	11.3 Metodologinen tarkastelu – mitä olisin voinut tehdä toisin.....	82
	11.4 Jatkotutkimushaasteet.....	84
12	LÄHTEET.....	87
	 Liite Teemahaastattelurunko.....	 95

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan ja työelämän muutokset edellyttävät työntekijöiltä jatkuvaa uusiutumista ja oppimista sekä joustavuutta sopeutua muutoksiin (Kirpal 2004). Työn luonteen muutos heijastuu työyhteisössä toimivien oppimiseen ja työidentiteetteihin, koska tavoitteet ja tehtäväroolit organisaatioissa uudistuvat jatkuvasti. Dynaamiset muutokset edellyttävät työntekijöiltä myös persoonallista uudistumista ja oppimista. (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007.) Oppimisen ja kehittymisen tavoitteena voidaan pitää kriittistä ja reflektiivistä ajattelua, itseohjautuvuutta ja kokemuksen karttumista sekä laadullisesti uudenlaista tapaa hahmottaa työyhteisön toimintaa (Eteläpelto ym. 2007; Ruohotie & Honka 2003). Työyhteisöissä edellytettävää jatkuvaa oppimista voidaan tarkastella yksilön identiteetin näkökulmasta, koska identiteetti välittää oppijan tapaa ymmärtää ja tehdä päätelmiä itsestään omassa ympäristössään. Oppiminen työidentiteetin rakentamisena on myös työyhteisöihin kuulumista, sosiaalista vuorovaikutusta sekä osallisuutta ja valtaa. (Eteläpelto 2005)

Tynjälän ja Collinin (2000, 293) mukaan oppiminen ja tiedon käyttäminen ovat samaa prosessia, joten teoreettisen tiedon oppimisen formaalissa koulutuksessa ja työyhteisöissä ja työyhteisöjen kontekstiin sidotun toiminnan linkittäminen toisiinsa on välttämätöntä. Kun koulutus, oppiminen ja työ yhdistyvät, työyhteisöjen jäsenten yksilöllinen kehittyminen on mahdollista ja elinikäisen oppimisen prosessi kietoutuu työssä oppimiseen. (Eteläpelto ym. 2007; Tynjälä & Collin 2000, 302-303.) Työelämän edellytysten mukaisesti myös korkeakoulutuksessa ihanteena ovat sellaiset opetustavat ja sisällöt, jotka palvelevat työelämän tarpeita. Korkeakoulutuksen kehittämistyössä on luotu uusia

pedagogisia ja oppimisen ohjaamiseen liittyviä ratkaisuja. Opiskelijoiden orientoituminen opintoihin vaihtelee. Työelämäorientoituneet opiskelijat painottavat opiskelussaan työelämässä tarvittavaa osaamista. He suunnittelevat opintojaan ja jäsentävät opiskelutavoitteitaan myös organisaationsa tavoitteiden ja päämäärien pohjalta. (Eteläpelto ym. 2007; Korhonen 2005, 90-91).

Nykytutkimuksen mukaan suomalaisen työelämän menestystekijät ovat luovassa asiantuntijatyössä, esimerkiksi johtamistyössä (Eteläpelto ym. 2007). Nyky-yhteiskunnan lisääntyvät oppimis- ja osaamisvaatimukset ovat herättäneet sekä koulutusmaailmassa että työelämässä keskustelua myös työntekijöiden hyvinvoinnista (Eteläpelto 2005). Johtamistehtävissä toimivilta asiantuntijoilta odotetaan sitoutumista jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja halua oppia jatkuvasti uutta. Tarkastelen tutkimuksessani yliopiston johtamiskoulutuksessa ja työyhteisöissä rakentuvaa osaamista yksilö- ja organisaatiotasolla koulutukseen osallistuvien johtajien ja asiantuntijoiden itsensä kuvaamana. Aiempien tutkimusten mukaan tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, miten jatkuva oppiminen ja ammatillisen identiteetin uusiutuminen voisivat tukea hyvinvointia työyhteisöissä.

Tutkimukseni tavoitteena on tarjota uutta tietoa johtamis- ja asiantuntijatehtävissä toimivien oppimisesta, ammatillisesta identiteetistä ja tiedon siirtymisestä työyhteisöjen käytäntöihin. Tutkimukseni laajentaa aiempien tutkimusten näkökulmaa tarkastelemalla formaalin koulutuksen yhdistymistä työssä oppimiseen kokonaisvaltaisena transformatiivisena, uudistavana, oppimisprosessina (Wilhelmson 2002). Tarkastelen tässä tutkimuksessa lisäksi ammatillisen identiteetin rakentumisen ja transformatiivisen oppimisen prosessin yhteyksiä johtamis- ja asiantuntijatehtävissä toimivien työhyvinvointiin.

2 TYÖ OPPIMISEN KENTTÄNÄ

2.1 Oppiminen koulutuksessa ja työssä

Oppimista formaalissa koulutuksessa ja oppimista työssä on tutkittu varsin paljon erikseen aikuiskasvatustieteellisissä tutkimuksissa. On kuitenkin tärkeää tutkia näitä oppimisen muotoja yhdessä kokonaisvaltaisen transformatiivisen oppimisen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta, koska työ on merkittävä ympäristö aikuisen ihmisen oppimisessa ja identiteetin rakentumisessa. Nykyajan työelämä myös edellyttää jatkuvaa oppimista sekä koulutuksessa että työssä. Tutkimukseni haastateltavat opiskelevat yliopiston täydennyskoulutuksena toteutussa johtamiskoulutuksessa, jossa rakentuva osaaminen kietoutuu työssä oppimiseen noin kolmen vuoden kestoisen opiskelun aikana. Koulutuksen aikana opiskelijat osallistuvat johtamiskouluksen lähijaksoihin formaalina koulutuksena, syventävät oppimistaan keskusteluissa ja oppimistehtävissä ja osallistuvat työyhteisönsä toimintaan käytännön työssään.

Johtamistehtävissä toimivat ovat usein Wengerin (1998, 152-153) kuvauksen mukaisia rajanylittäjiä, joilla on jäsenyys useassa kulttuurissa ja käytäntöyhteisössä, joten transformatiivisen oppimisen kokonaisvaltaisen oppimisprosessin tarkastelu edellyttää sekä korkeakoulutuksen että työyhteisön oppimisympäristön huomioimista osallistumisen kenttinä ja käytäntöyhteisöinä. Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka ja Olkinuora (2006) korostavat työssä oppimisen tutkimuksessaan, että korkealaatuisen työvoiman kehittämisessä huomataan harvoin ne pedagogiset ja motivationaaliset hyödyt, joita työntekijät saavat osallis-

tumalla sekä formaaliin opetukseen että työn tekemiseen. Työntekijöiden on silloin mahdollista oppia myös työyhteisön käytäntöyhteisöissä ja rakentaa laadullisesti uudistunutta erilaista osaamista menettämättä kosketusta vallitseviin työelämän kilpailumarkkinoihin.

Tynjälä ja Collin (2000, 297) toteavat, että oppiminen koulutuksessa ja oppiminen työssä eivät periaatteessa eroa toisistaan. Itse oppiminen tapahtuu samojen lainalaisuuksien pohjalta, mutta työssä oppimisessa oppimisen konteksti on rajattu työhön. Työntekijät itse arvioivat työssä tarvittavan osaamisen rakentuvan enemmän oppimisesta työssä kuin formaalissa koulutuksessa syntyvästä tiedosta, mutta formaali opetus nähdään tärkeänä kanavana hankkia työssä hyödynnettävää uutta tietotaitoa. Kompetenssi muodostuu silloin teorian tiedon ja käytännössä syntyvän tiedon toisiaan täydentävästä vuorovaikutuksesta. Työyhteisön kulttuurista riippuu, miten hyvin formaalin oppimisen ja työssä opitun tiedon yhdistäminen onnistuu ja uusi tieto siirtyy työyhteisössä käytettäväksi. (Collin & Tynjälä 2003, 340; Collin 2009).

Collin (2009) tuo esille työssä oppimisen tutkimuksessaan kontekstin merkityksen oppimisessa, organisaatioon sitoutumisessa ja työhön liittyvän identiteetin rakentumisessa. Yksilölliset tekijät, kuten kouluttautujan halu ja motivaatio kehittää itseään ja työn koettu merkitys itselle, ovat oppimisessa tärkeitä, joten sekä organisaation konteksti, työyhteisön mahdollisuudet tukea jatkuvaa yksilöllistä kehitystä, työntekijän asema organisaatiossa, yksilölliset päämäärät ja aiemmat kokemukset yhdessä rakentavat ammatillista identiteettiä oppimisprosessissa. Ammatillisen identiteetin rakenne ja organisaatioon sitoutuminen ovat oppimisessa avainasemassa. Organisaation muutosten seurauksena myös yksilölliset mahdollisuudet ja tarpeet oppia muuttuvat, mutta oppiminen ja ammatillinen identiteetti muotoutuvat myös työyhteisön ulkopuolella yksilön päämäärien ja olosuhteiden mukaan (Collin 2009). On tärkeää huomata, että aiempaa formaalia koulutusta ei voida pitää enää

nykyajan työelämässä takeena jatkuvasta osaamisesta, koska osaaminen kehittyy myös työssä oppimisen ja työtehtävien vaihtelun pohjalta (Poikela & Järvinen 2006, 189).

Jørgensen (2004) tarkastelee ammatillisuuden ja formaalin oppimisen yhteyksiä ammattiin kouluttautumisessa. Tutkimus perustuu ajatukseen, että formaalin oppimisen asema osana ammattiin kasvamista on vahvistunut, koska koulutuksella pyritään linkittämään ammatillisuus ja työ jo työuran alusta lähtien. Jørgensen tähdentää koulutuksessa Wengerin (2000) määrittelyjen mukaista työssä oppimista, jossa formaalin tietojen oppimisen sijasta korostuu mahdollisuus soveltaa opittua teoreettista tietoa käytäntöön työyhteisössä ja tästä syntyvää entistä vahvempaa työelämän tarpeiden huomioimista. Pedagogisesti oppimisessa nousee silloin esille situationaalinen tilanteista oppiminen ja työssä oppiminen. Työyhteisöt nähdään oppimisympäristöinä, joissa voidaan huomioida työelämän relevantit taitovaatimukset.

Laven ja Wengerin (1991, 94) mukaan oppimista tapahtuu yksilön elämässä koko ajan ja oppiminen on läsnä kaiken aikaa. Tämän sosiaalisen oppimisen teorian mukaan situationaalinen oppiminen on käytäntöyhteisöissä tapahtuvaa opitun siirtymistä (transmission) käytäntöön. Käytäntöyhteisöihin (community of practice) kuulumisen voidaan määritellä osallistumisena toimintajärjestelmään, jossa osallistujilla on yhteinen, jaettu ymmärrys siitä, mitä he tekevät ja mitä se merkitsee heidän elämässään ja yhteisöissään. Wenger (1998, 249-250) määrittelee ammatillisen identiteetin rakentumisen sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppimisena käytännön yhteisöissä. Hänen mukaansa oppiminen ja ammatillisen identiteetin rakentuminen tulisikin määritellä siten, että kukin työyhteisö määrittelee työyhteisössä edellytettävät kompetenssit. Oppiminen tapahtuu osallistumalla yhteisön toimintaan, reflektointina ja omien kokemusten peilaamisena työyhteisön käsityksiin. Oppimisen tuloksena oppija sitoutuu yhteisön arvostamiin asioihin. Tämän tutki-

muksen kannalta on olennaista, että asiantuntija- ja johtotasolla osallistumisoikeus työyhteisön toimintaan on paljon noviisia laajempaa ja oppimiseen liittyvien tavoitteiden toteutuminen sujuvampaa. (Lave & Wenger 1991, 47-52; Wenger, 1998, 249-250.)

Preece (2003) esittää tutkimukseni kannalta kiinnostavia tuloksia verratessaan tutkimuksessaan johtajien transformatiivista kollektiivista oppimista ja transformatiivista johtamista. Hänen mukaansa ne prosessit, jotka liittyvät transformatiiviseen oppimiseen, ovat mukana myös transformatiivisten johtajien muutosprosessissa. Siksi nämä johtajat pystyivät syvällisimmin ymmärtämään transformatiivisen oppimisen prosessia ja sen yhtäläisyyksiä oppimista ja muutosta inspiroivaan, alaisia muutosprosessissa kannustavaan transformatiiviseen johtamiseen. Transformatiivisen oppimisen teorian mukaisesti nämä johtajat painottivat kriittistä reflektiota osana persoonallista kehittymistään. Varsinkin johtajien kollektiiviset työolosuhteet, kuten yhteiset tehtävät ja yhteiset velvoitteet ja vastuut, mahdollistivat uudistavan työssä kehittymisen. Muutosten ja ongelmatilanteiden kohtaaminen koettiin transformatiivisen oppimisen kenttänä, koska vertaistukea toisilta johtajilta oli mahdollista saada. Reflektiiviset yksilölliset ja yhteiset keskustelut edistivät transformatiivista oppimista ja tekivät tilanteet läpinäkyviksi. Johtajat oppivat käymään läpi transformatiivisen oppimisprosessin, jossa turvallisuus, luottamus, avoimuus, kysyminen ja kriittinen reflektio sekä tasa-arvoisuus ja yhteiset kiinnostuksen kohteet olivat ydintekijöitä. Johtajat oppivat kollektiivisen transformatiivisen oppimisen prosessissa uudenlaista, kompetensseihin perustuvaa keskinäistä vuorovaikutusta. (Preece 2003.)

Viittala (2005) toteaa, että johtajien tietoisuutta omista kehittymistarpeistaan tulisi tukea organisaatioissa. Tavoitteiden asettamisessa on tärkeää huomioida myös sosiaalisen ja vuorovaikutusosaamisen kehittäminen. Johtamistehtävissä toimivat näkevät usein kehittymistarpeensa liian kapea-alaisesti ja sisältöspesifisti. Wilhelmson (2002) korostaa

tutkimustulostensa perusteella, että vuorovaikutukseen liittyvien kehittämistarpeiden painottaminen tukisi johtajien kehittymistä transformatiivisen oppimisen prosessin kautta transformatiivisiksi johtajiksi. Transformatiivinen johtaja pitää tärkeänä alaistensa oppimista ja kehittymistä, joten transformatiivisella oppimisella johtotasolla voi olla pitkän tähtäimen kehittämissuurauksia organisaatiossa. Oppimisprosessissa aloittelevasta johtajuudesta kehittyä autenttinen, luottamukseen perustuva johtajuus, jossa ydinarvot tulevat osaksi johtajan identiteettiä. Tarvittava oppiminen ei voi tapahtua vain työssä oppimisena, vaan edellyttää oppimista myös formaalissa koulutuksessa. Formaali oppiminen, työssä oppiminen ja tiedon siirtyminen kollektiivisena ymmärryksenä käytäntöön ovat prosessin ytimenä. (Wilhelmson 2002.)

Myös Scott (2003) painottaa tutkimuksessaan transformatiivisen oppimisen sosiaalista rakentumista, jolloin prosessiin liittyy viisi vaihetta: epätasapaino uuden ja vanhan tiedon välillä, uuden tiedon sisäistäminen, vuorovaikutus yhteisössä, mielikuvat ja muutokset tiedon siirtämisessä. Transformatiivisen oppimisprosessin kollektiivinen näkökulma edellyttää tiedon siirtymisen mahdollisuuksien ja merkityksen tarkastelua työyhteisöissä (ks. myös Festner & Gruber 2008; Collin 2009).

2.2 Tiedon siirtyminen käytäntöön

Kokonaisvaltaisen transformatiivisen, uudistavan, oppimisen ja kouluttautujien ammatillisten identiteettien rakentumisen näkökulmasta on merkityksellistä, millä tavoin koulu-

tuksessa opittu tietotaito voi siirtyä työssä oppimisen kentällä kollektiivisesti jaetuksi ja ymmärretyksi tiedoksi. Prosessi voi tapahtua yksilön itsenäisenä osaamisen parantumisenä ja kollektiivisena ryhmän, tiimin tai koko työyhteisön osaamisen kehittymisenä. Tynjälän (2004) mukaan asiantuntijatehtävissä toimivien osaamiselle on ominaista laaja ja syvällinen tiedon käsitteellinen hallinta sekä monipuolinen työtehtävien käytäntöjen hallinta, jolloin käsitteellistä tietoa pystytään siirtämään käytäntöön ja hyödyntämään erilaisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Poikela ja Järvinen (2006, 183-184) painottavat, että työyhteisön ja organisaation kehittämisessä oppimiskokemusten jakamiselle työyhteisöjen käytännöissä olisi annettava riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia.

Svensson ja Ellström (2004) perustelevat ammatillisen työssä oppimisen tutkimuksessaan formaalin ja informaalin oppimisen yhdistämisen tärkeyttä. Oppimisprosessissa yksilö ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin vuorovaikutus toimii kontekstuaalisen toiminnan ja kokonaisvaltaisen oppimisprosessin perustana. Informaali oppiminen on tärkeää, mutta se ei kuitenkaan riitä tiedon hankkimiseksi, koska toiminta yksin ei takaa oppimista. Nykyajan työyhteisöissä työn intellektuaalinen luonne ja tietotaito, kuten tutkiminen, identifioiminen ja ongelmanratkaisu, edellyttävät myös formaalia oppimista. Tutkimustulokset tukevat formaalin ja informaalin oppimisen yhdistämisen hyötyjä. Jatkotutkimuksen haasteena on yksilön ja organisaation oppimisen yhdistämisessä syntyvien ongelmien, kuten sujuvan tiedon siirtymisen, ratkaiseminen. Teoreettinen, formaali tieto toimii tarvittavana pohjana työuran aikana kerääntyvälle osaamiselle, jolloin formaali ja työssä oppimalla hankittu tieto integroituvat käytännön työssä. Näin sekä spesifit työtehtävät että rutiinitehtävät sujuvat joustavasti (Collin 2009). Organisaatiossa olisikin pystyttävä takaamaan yksilön osaamisen siirtyminen työyhteisöön muutokseksi myös organisaatiotasolle.

Billett, Smith ja Barker (2005) kuvaavat tutkimuksessaan, kuinka työ ja oppiminen integroituvat eri tavoin ja eri tarkoituksia varten. He painottavat työn ja oppimisen yhdistämisessä sosiaalisen ja yksilöllisen näkökulman yhdistämistä, koska sosiaaliset käytänteet ovat yhtä paljon riippuvaisia oppijoiden yksilöllisistä tulkinnoista, kuin yksilölliset tulkinnot ovat riippuvaisia niistä. Myös työyhteisön kulttuuristen käytänteiden, kuten tietyn työyhteisön taitovaatimusten näkökulmasta, yksilöllinen toimijuus on tärkeää opitun siirtymisessä osaamiseksi työyhteisössä. Opitun siirtyminen osaamiseksi on huomioitava osana työyhteisön oppimista ja osana elinikäistä työelämässä oppimista. Nostan esille ammatillisen koulutuksen merkityksen kouluttautujan työn ja ammatin perusteiden oppimisen näkökulmasta, koska ammatillisuus on noussut keskeiseksi lähtökohdaksi nykyajan työelämässä.

Nielsen (2009) korostaa tutkimuksessaan Collinin ja Tynjälän (2003) tapaan, että työyhteisöjen kulttuurit vaikuttavat vahvasti siihen, miten koulutuksessa opittua voidaan siirtää käytäntöön työyhteisössä. Kouluttautujan sitoutuminen ammatilliseen kehittymiseen helpottaa merkittävästi koulutustiedon integroimista työyhteisön käytänteisiin. Voidaankin puhua koulutustiedon kollektiivisesti välittyvästä siirtymisestä työpaikalle siten, että työntekijät työskentelevät yhdessä ja reflektioivat yhteisiä kysymyksiä, joihin kouluttautuja tuo mukaan koulutuksessa oppimaansa tietoa. Yhteisöllinen vuorovaikutus ja mahdollisuus hyödyntää opittua tietoa käytännössä ovat tärkeitä osatekijöitä tiedon soveltamisessa. Myös Wengerin (1998, 268-270) tutkimustulosten mukaan tiedon siirtyminen työyhteisöissä on tärkeää. Työyhteisö sosiokulttuurisena ympäristönä ja käytäntöyhteisönä muovaa osaltaan työntekijän ammatillista identiteettiä, jolloin identiteetin rakentuminen on myös sosiaalista oppimista, oppimisen reflektointia ja arvoperustaista sitoutumista. Organisaatiokulttuuri on yhteydessä siihen, miten formaalisti opittu tieto ilmenee työyhteisön käytänteissä.

Billettin (2008) tutkimustulosten mukaan oppimisen siirtymiseen ja soveltamiseen työyhteisöissä eivät vaikuttaneet tarvittavien välineiden tai koulutuksen myönteiset vaikutukset. Sen sijaan mahdollisuus käyttää aikaa opitun soveltamiseen ja organisaatiotasolla työyhteisön tuki olivat tärkeitä opitun siirtymisessä toimintaan työyhteisöissä. Tutkimustulokset osoittivat, että opitun siirtymistä tukevat organisatoriset tekijät ovat avainasemassa koulutuksen jälkeen. Sekä havaittu tuki että organisaation ilmapiiri ja konkreettiset työolosuhteet olivat keskeisiä opitun siirtymistä edistäviä tekijöitä. Siksi läpikäydyn koulutuksen laatu ja kouluttautuja eivät ole ainoita huomioitavia seikkoja, vaan johdon, organisaation ja työtovereiden tulee olla tietoisia merkityksestään joko nopeuttaa tai estää tietotaidon siirtymistä työyhteisöjen käytäntöihin. Opitun siirtyminen käytäntöön on sekä ennen koulutusta, koulutuksen aikana että koulutuksen jälkeen toteutuva prosessi. Olennaista tämän tutkimuksen mukaan on kouluttautujan subjektiivinen kokemus. Vaikka esimies ja työtoverit olisivat sitä mieltä, että opitun tiedon sovellusmahdollisuudet ovat hyvät, ei oppimisesta seuraa muutosta työyhteisössä, ellei oppija itse tunnista mahdollisuuksia siirtää tietoa. Tutkimukset painottavat työyhteisön merkitystä sekä formaalissa koulutuksessa että työssä oppimalla saadun tiedon hyödyntämisessä työyhteisöissä. (Festner & Gruber 2008; Collin 2005, 82-83.)

Johtajien ja asiantuntijoiden työssä tiedon siirtyminen ja soveltaminen käytännön toimintaan on merkityksellistä. Transformatiivisen oppimisen tarkastelussa transformatiivisen johtajuuden näkökulma ja merkitys varsinkin organisaation muutoksissa ja kehittämisessä nousee keskeiseksi. Billet ja Somerville (2004) tutkivat työyhteisöjen muutostilanteita ja toteavat, että työyhteisön muutoksia edellytetään silloin, kun nykyiset toimintakäytännöt eivät enää ole riittäviä. Työntekijöiden sitoutuminen ja olemassa olevien käytäntöjen muokkaaminen luo muutosta. Siksi yksilöt ovat muutoksen avainhenkilöitä. Sen

sijaan, että työntekijät määriteltäisiin työyhteisöissä pelkästään muutosprosessin implementoijiksi, heidät tulisi nähdä siirtymisprosessien vaikuttajina ja työyhteisön kontekstissa olemassa olevien ja syntyvien ideoiden toimeenpanijoina. Johtamis- ja asiantuntija-tehtävissä toimivien merkitys opitun siirtymisessä käytäntöön on olennainen, koska johtajilla on vaikutusmahdollisuuksia ja he toimivat roolimalleina alaisilleen.

Työntekijöiden valtuuttaminen osallistumaan ajatteluun ja oppimiseen muutosprosessissa on tärkeää, koska osallistumismahdollisuus pitää yllä työntekijöiden sitoutumista muutoksiin. Yksilöt ovat aktiivisia osallistujia toimintakulttuurissaan (työn käytännöissä, teknisissä innovaatioissa ja työn arvojen luomisessa), joten työn ja oppimisen kehittäminen tulisi nähdä enemmän vastavuoroisena ja kokonaisvaltaisena yksilöiden osallistumisena oppimisen ja käytäntöjen siirtämiseen. Työ, identiteetti ja oppiminen eivät rajoitu työn ja työelämän siirtymiin, mutta tämä tutkimusnäkökulma on aikuisen oppimisen tutkimuksessa aliarvostettu. Organisaation arvot ja tuki edistävät opitun siirtymistä työyhteisön voimaantumiseksi ja voimavaraksi.(Billet & Somerville 2004.) Työ on aikuisen ihmisen oppimisessa ja identiteetin rakentumisessa merkittävä ympäristö, joten työn, oppimisen ja ammatillisen identiteetin yhteyksien tutkiminen transformatiivisen oppimisen näkökulmasta tarjoaa mahdollisuuden tarkastella yhteyksiä välittäviä tekijöitä.

3. TRANSFORMATIIVINEN OPPIMISPROSESSI

Työ identiteetti ja oppiminen kietoutuvat tiiviisti yhteen, ja oppimisen tavoitteena on nykyajan työyhteisöissä jatkuva uudistuminen. Oppimisen siirtyminen toiminnaksi työyhteisöissä ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Useimmat haastattelemani johtamiskoulutuksessa opiskelevat ovat koulutuksensa alussa, joten koulutuksen tehokkuuden näkökulmasta on kiinnostavaa tarkastella, miten opitun siirtyminen työyhteisöjen käytäntöihin on alkamassa ja miten tiedon siirtymistä voitaisiin työyhteisötasolla tehostaa. Lähestyn tässä tutkimuksessa johtajien ja asiantuntijoiden oppimisprosessia transformatiivisen, uudistavan oppimisen näkökulmasta ja tarkastelen oppimisprosessia formaalin koulutuksen ja työssä oppimisen vuorovaikutuksena kahdessa merkityksessä. Tarkastelen sekä koulutuksessa ja opiskelussa syntyvän formaalin teoreettisen tiedon siirtymistä johtajien ja asiantuntijoiden työkäytäntöihin että johtajien ja asiantuntijoiden koulutuksessa ja työssä omaksuman yksilöllisen osaamisen laajenemista kollektiivisiksi käytännöiksi työyhteisöissä.

3.1 Transformatiivinen oppiminen

Transformatiivisen, uudistavan oppimisen näkökulmasta yksilöllistä ja organisationaalista kehittymistä voidaan pitää yksilöllisenä ammatillisena kasvuprosessina ja toisaalta yhteisöllisenä kasvuprosessina työyhteisöjen käytäntöyhteisöissä. Tavoitteenani on tarkastella

tutkimukseni johtajien ja asiantuntijoiden kasvua ja kehittymistä toisaalta oppijan syvällisenä ja henkilökohtaisena ja toisaalta kollektiivisesti reflektoituna, työyhteisön yhteisistä arvolähtökohdista nousevana kehitymisprosessina. Oppimisen tutkimusten mukaan koulutautumisen yksi tavoite on tiedon soveltaminen käytäntöyhteisöissä, työyhteisöjen kehittämisessä ja ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millä tavalla ja millä ehdoilla koulutuksessa syntynyt yksilöllinen osaaminen siirtyy yhteiseksi osaamiseksi työyhteisöissä. (ks. Festner & Gruber 2008; Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 287-288.)

Nykyisessä työelämässä puhutaan yliammatillisten taitojen, kuten sosiaalisten taitojen ja uuden oppimiskyvyn merkityksestä. Osaamisen kehittämisessä tulee painottaa yksilössä, ryhmissä tai organisaatioissa tapahtuvien muutosten sijaan muutosta ja uudistumista, jota tapahtuu näiden kaikkien välillä, kun työ, ammatillinen identiteetti ja uudistava oppiminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Eteläpelto 2007.) Osaamistarpeiden painottuessa työyhteisöissä toimivien on uudistuttava myös persoonallisesti voidakseen oppia uutta, koska työyhteisöjen muuttuvat toimintaympäristöt edellyttävät yksilöltä transformatiivisen oppimisen näkökulman mukaista ajattelun ja toiminnan uudistumista ja uusia valmiuksia (Hänninen 2006). Billet (2007) toteaa, että työn ja muun elämän yhdistämisessä yksilöiden identiteetti rakentuu heidän oppiessaan ja toimiessaan toimintaympäristöissään. Dynaamiset ammatilliset identiteetit johtavat työelämässä toimivien vahvaan uudistumisen ja oman työuran kehittämisen tavoitteisiin ja jatkuvan koulutautumisen arvostamiseen.

Transformatiivisen oppimisen teoria on herättänyt laajaa kiinnostusta työelämään liittyvissä tutkimuksissa jo pitkään (ks. esim. Merriam & Caffarella 1999, 318-334; Wilhelmson 2002). Näkökulmalle on tunnusomaista tarkastella oppimisprosessia vuorovaikutuksena. Oppiminen perustuu oppijan kriittiseen reflektioon, jonka aikana havainnot opi-

tusta suodatetaan ja oppimisesta pyritään poistamaan yksilölliset ja kulttuuriset maailman-kuvan rajoitteet. Menestyksellinen oppiminen edellyttää oppijalta kykyä havaita ristiriitaa uuden tiedon ja aiemman tiedon välillä. Käsitteellistä muutosta edistävän kriittisen itsereflektion seurauksena yksilö kehittyy ja uusia merkitysperspektiivejä muodostuu. Itsereflektio edistää oppijan kykyä siirtää uutta tietoa käytäntöön ja soveltaa uutta tietoa uusissa tilanteissa. Säätelämällä oppimistaan oppija rakentaa yhteyksiä aiempien uskomustensa, teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnassa kehittyvän tiedon välillä ja löytää uusia ratkaisuvaihtoehtoja ja uusia, moniulotteisempia käsityksiä toimintansa pohjaksi. (Mezirow 2000.) Arvot, oletukset ja uskomukset muotoutuvat tässä uudistavassa oppimisprosessissa, kun tulkinta uusista asioista kiinnittyy oppijan elämäkokemuksesta syntyneeseen yksilölliseen viitekehykseen (Mezirow 1996).

Tutkimukseni kannalta on merkityksellistä, että Mezirow (1996) painottaa henkilökohtaisesti sisäistettyjä merkityksiä ja kollektiivista toimintaa asioiden toimeenpanemiseksi, jolloin transformatiivista oppimista voidaan tarkastella myös työyhteisöissä tapahtuvana sosiokulttuurisena ilmiönä. Tämän näkökulman pohjalta on luontevaa ottaa mukaan tutkimukseeni johtajien oppimisprosessissa sekä yksilöllinen oppimisprosessi että sosiokulttuurinen oppiminen työssä ja opitun siirtyminen työyhteisöjen käytännöissä. Wilhelmson (2002) esittelee transformatiivisen oppimisen kollektiivisen tason, jolloin oppiminen ja muutos tapahtuvat työyhteisön kommunikaatiokontekstissa. Yksilöt oppivat vuorovaikutuksessa ryhmän ja tiimin jäsenten kanssa, ja perspektiivin muutos voi olla tiedon laajentuminen, aiempien rajojen rikkominen tai laadullisesti uusi näkökulma toimintaan. Kollektiivisessä transformatiivisessa oppimisessä painottuu, että yksilö ei itse olisi voinut kehittää syntynyttä uutta tietoa. Opitun siirtyminen työyhteisössä riippuu organi-

on tilanteisiin liittyvää ja moniulotteista itsearviointiin pohjautuvaa kriittistä reflektiota, jossa opiskelija perustelee formaalin oppimisen merkitystä itselleen työn näkökulmasta. Työntekijöiden kyky uudelleen rakentaa omaa osaamistaan ja identiteettiään voi olla sellaista kompetenssia, joka varmistaa selviytymisen työelämän jatkuvissa muutoksissa. (Scanlon 2008.)

Kupila (2007, 38-44) kuvaa formaaliin korkeakoulutukseen liittyvässä tutkimuksessaan merkitysperspektiivien käsitteen avulla transformatiivista oppimista sekä sosiokulttuurisen viitekehyksen merkitystä asiantuntijoiden identiteetin rakentumisessa. Kehittyvien asiantuntijoiden oppimalleen antamat merkitykset muovaavat heidän identiteettiään. Muutosprosessi johtaa henkilökohtaisena itsetiedostuksena näkyvään voimaantumiseen ja vahvistaa opiskelijoiden identiteettiä. Oppimiseen liittyvä identiteetin muutos ja voimaantuminen ovat kuitenkin eri opiskelijoilla erilaisia ja yksilöllisiä. Kupila (2007, 148) esittelee asiantuntijuuden olennaisia elementtejä määrittävässä tutkimuksessaan korkeakouluopiskelijoiden neljä erilaista identiteettiä: pedagogi, identiteettiään etsivä, osaaja ja laaja-alainen vaikuttaja. Identiteetit rakentuivat oppimisprosessissa kolmen keskeisen merkitysperspektiivin, yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen merkitysperspektiivin pohjalta. Yksilöllinen merkitysperspektiivi liittyi persoonalliseen tietämykseen, itsetuntoon ja tunnetietoon. Yhteisöllinen merkitysperspektiivi pohjautui teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon yhteisöstä ja sen kehittämisestä. Yhteiskunnallisessa perspektiivissä korostui sosiokulttuurinen tieto ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen asiantuntijana. Tutkimustulosten mukaan yksilöllinen ja sosiaalinen näkökulma oppimiseen on tärkeä. Oppimisen sosiaaliset rakenteet kehittivät osaamista ja tietoa, mikä korostaa identiteetin kehittymistä yhteisössä. Yksilön henkilökohtainen kehittyminen vaikuttaa yhteisöihin ja ympäröivään kulttuuriin ja edistää ihmisten välisiä suhteita ja laajempaa toimintaa työyhteisöissä. (Kupila 2007, 150-

152.) Uusiutuminen on koko yksilön elämänkaaren jatkuva oppimisprosessi, jonka tavoitteena on parantaa osaamista ja lisätä ammatillista pätevyyttä ja voimaannuttaa työntekijää aktiiviseksi toimijaksi omassa ympäristössään (Ruohotie 1993, 122). Transformatiivisessa oppimisessa yksi keskeinen oppimisen tavoite on työntekijän voimaantuminen.

3.2 Ammatillinen kehittyminen

Työntekijöiden oman osaamisen tunnistaminen ja esille tuominen sekä pitkäjänteinen itsensä kehittäminen ja ammatillinen uusiutuminen ovat nykyajan työyhteisöissä perusodotuksia (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Ammatillisen kasvun keskeisiä ulottuvuuksia ovat kasvua ohjaavat rakenteet kuten koulutus, formaali koulutusorganisaatio ja työyhteisö kasvuprosessin kontekstina sekä oppivan yksilön omat tavoitteet (Hänninen 2006). Pätevyys ja osaaminen antavat oppijalle voimaantumisen kokemuksia. Siitonen (1999, 59) kuvaa voimaantumisen (empowerment) ydinkäsitteenä sisäistä voimantunnetta, joka näkyy yksilössä hyvinvointina ja myönteisyytenä ja on yhteydessä luottamukselliseen ilmapiiriin ja arvostuksen kokemiseen työyhteisössä. Oppimisen ja osaamisen tuottaman voimaantumisen perustana on työntekijän kyky uudistaa ja kehittää omaa toimintaansa ja rakentaa ammatillista identiteettiään jatkuvasti uudistuvissa organisaatioiden toimintakulttuureissa. (Hänninen 2006.) Kun työntekijälle syntyy ammatillisen identiteetin rakentumisprosessissa selvä näkemys siitä, kuka hän on ja minne hän kuuluu, kasvu ja voimaantuminen ovat sekä sisäistä

kasvua että sosiaalista vuorovaikutusta oman yhteisön kanssa. Työntekijöiden toiminnassa ammatillisen kasvun onkin todettu ilmenevän itseluottamuksena ja sosiaalisten taitojen lisääntymisenä. (Hänninen 2006.)

Mezirowin (2000) mukaan transformatiivisessa, uudistavassa oppimisessa rakentuvan ammatillisen identiteetin ja ammatillisen kasvun ja voimaantumisen myötä työntekijä kokee työssään hallinnan tunteita ja hänen itsearvostuksensa lisääntyy. Kokonaisvaltaisessa oppimisprosessissa tutkimukseni johtajat ja asiantuntijat omaksuvat uutta tietoa myös ajattelu- ja toimintamalleistaan, jolloin heidän itsetuntemuksensa ja voimavaransa lisääntyvät. Itsetuntemus voimaannuttaa työntekijää, koska se auttaa ymmärtämään kokonaisvaltaisemmin työyhteisön toimintaa ja työssä eteen tulevia ongelmatilanteita. Oppiminen ammatillisena kasvuna ja voimaantumisenä, koulutuksessa hankittu teoreettinen tieto ja tiedon siirtäminen työyhteisön käytänteissä tukevat oppijan pätevyyden kokemuksia ja ammatillisen identiteetin rakentumista (ks. Mezirow 1996; Tynjälä & Collin 2000).

Transformatiivisessa oppimisessa oppija oivaltaa uusia palkitsevia tapoja ja tilanteisiin sopivia vaihtoehtoja toimia ja oppia työympäristössään, ja siten hän myös kykenee vastaamaan työnsä haasteisiin entistä tarkoituksenmukaisemmin. Spreitzer, De Janasz ja Quinn (1999) tarkastelivat tutkimuksessaan voimaantumista johtamistehtävään. Heidän mukaansa voimaantuminen ilmenee johtamistehtävissä toimivien innovatiivisuutena, lisääntyneenä vaikuttamisena ja tavoitteena irrottautua perinteisistä toimintatavoista. Nämä johtajat myös korostivat toiminnassaan alaiensa mahdollisuuksia innovatiivisuuteen ja vaikuttamiseen. Tässä tutkimuksessa transformatiivisen oppimisen tarkastelu sekä koulutuksessa että työssä tuo esille johtajien ja asiantuntijoiden oppimisprosessia laaja-alaisesti.

Formaaliin kouluttautumiseen ja työssä oppimiseen liittyvien arvonäkökulmien ja osallisuuden kokemusten pohjalta sekä ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökul-

masta työhyvinvointi ja työn imun kokemukset ovat oppimiselle merkityksellisiä.

Työhyvinvointi syntyy osaltaan oppimisesta ja osaamisesta. Työntekijöiden hyvinvoinnin ja voimaantumisen kokemuksia voidaan puolestaan korostaa työyhteisöjen muutoksissa oppimisen ja kehittymisen mahdollistajina. Työntekijöiden, johtajien ja asiantuntijoiden hyvinvointi on organisaatioiden tuloksellisuuden edellytys.

4 AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA TYÖ- HYVINVOINTI

Työhyvinvointi rakentuu johtajien ja asiantuntijoiden yksilöllisistä oppimiskokemuksista, vuorovaikutuksesta ja työyhteisön kulttuurissa toimimisesta. Osaamisen ja ammatillisen pätevyyden lisääntymisen kokemukset luovat pohjaa työhyvinvoinnille ja työn imulle.

Kalimo (1987) korostaa työhyvinvoinnin myönteistä kehityskulkua kuvaavassa mallissaan jatkuvan oppimisen ja kehittymisen merkitystä työhyvinvoinnille. Tasapaino työntekijän ammatillisen osaamisen, työntekijän edellytysten ja omaan työhön kohdistamien odotusten sekä toisaalta työn vaatimusten ja työn tarjoamien mahdollisuuksien välillä johtaa parantuneeseen työsuoritukseen, työmotivaation ja itsetunnon kasvuun. Myös Karasek ja Theorell (1990, 31-44) painottavat työhyvinvoinnin mallissaan työn vaikutusmahdollisuuksien ja työn vaatimusten merkitystä. Mallissa esitellään työntekijän kehittymiselle, oppimiselle ja työhyvinvoinnille ihanteellisena aktiivisen oppimisen tila. Työ asettaa työntekijälle suuria vaatimuksia, mutta myös työntekijän vaikutusmahdollisuudet ovat hyvät. Johtajien ja asiantuntijoiden vaikutusmahdollisuudet työssä ovat yleensä hyvät, vaikka työ myös vaatii paljon.

Schaufelin, Salanovan, Gonzáles-Román ja Bakkerin (2002) hyvinvointitutkimuksen mukaan kolmiulotteinen työhyvinvoinnin käsite työn imu pitää sisällään tarmokkuuden, joka on työntekijän kokemusta energisyydestä ja halusta panostaa työhön, omistautumisen, joka kuvaa työn kokemista merkityksellisenä ja innostavana sekä uppoutumisen, jota tutkijat kuvaavat syvänä keskittyneisyytenä ja paneutuneisuutena työhön.

Työhyvinvoinnin kokemukset lisäävät työn imua. Hakanen (2004, 238-247) on tutkinut työn imua suomalaisissa työyhteisöissä. Tutkimuksen mukaan työn imua kokevat nauttivat sekä työstään että muusta elämästään. Työn imu ilmentää voimavarana ja työssä jaksamisena.

Mäkikangas, Feldt ja Kinnunen (2005) tutkivat johtotehtävissä toimivien työhyvinvointia työn piirteiden pohjalta. Työhyvinvointiin liittyviä työn piirteitä ovat tehtävien määrä, riskien ottaminen, päätösten teko, työn haasteellisuus, vaikutusmahdollisuudet, organisaation ilmapiiri ja kokonaisuuksien hallinta. Johtotehtävissä toimivat arvioivat kaikkien tutkittujen työn piirteiden aiheuttavan enemmän iloa kuin harmia heidän työssään. Johtajat kokevat työssään työn haasteellisuuden ja kokonaisuuksien hallinnan erityisinä työn ilo aiheina. Osaaminen ja ammatillisen pätevyyden lisääntyminen lisäävät johtajien ja asiantuntijoiden vaikutusmahdollisuuksia ja työstä saatavia onnistumisen kokemuksia. Itsearvostuksella on keskeinen rooli työhyvinvoinnissa, koska itseään arvostava työntekijä luottaa omaan ajatteluunsa ja toimintaansa työpaikan erilaisissa haasteellisissa tilanteissa. (Mäkikangas ym. 2005.)

Työhyvinvoinnin ja organisaatiokulttuurin yhteyksien huomioiminen on kokonaisvaltaisen transformatiivisen oppimisen prosessia käsittelevässä tutkimuksessa olennaista, koska johtajien ja asiantuntijoiden työ on moniulotteista, haasteellista ja dynaamista. Johtajien ja asiantuntijoiden mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä ovat hyvät, mutta myös organisaatioilta edellytetään tukea. Aiempien tutkimusten mukaan motivoitunut, työyhteisöön sitoutunut, hyvinvoiva henkilöstö edistää organisaation toimintaa, tavoitteiden saavuttamista ja tuloksellisuutta. Kun organisaatio koetaan oppimista ja tiedon siirtymistä kannustavaksi sekä omaa työtä ja työn ja muun elämän tasapainoa tukevaksi, ammatillinen itsetunto rakentuu positiivisesti ja organisaatioon sitoutuminen, työtyytyväisyys ja työhy-

vinvointi lisääntyvät. (ks. Rhoades & Eisenberger 2002; ks. myös Collin 2009.) Identiteetin tarkastelu oppimisen ja kehittymisen tutkimuksessa on välttämätöntä, koska identiteetti ja oppiminen kietoutuvat toisiinsa. Työelämän muutokset ja työntekijöiden liikkuvuuden vaatimukset edellyttävät työntekijöiltä uusiutumista ja joustavuutta sekä tietoisuutta omasta identiteetistä.

5 IDENTITEETTI OPPIMISESSA JA TYÖSSÄ

5.1 Persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti

Tarkastelen tässä luvussa identiteetin määrittelyjä, identiteetin rakentumista sekä identiteetin suhdetta oppimiseen ja työhön. Määrittelen johtajien ja asiantuntijoiden identiteettiä ja identiteetin rakentumista oppimisprosessissa yksilöllisenä ja sosiaalisena ulottuvuutena. Tulkitsen tässä tutkimuksessa johtajien ja asiantuntijoiden identiteettiä elämänhistorian aikana yksilöllisesti ja sosiaalisesti rakentuneena ja jatkuvana oppimisprosessina. Kun työntekijälle ammatillisen identiteetin rakentumisprosessissa syntyy selvä näkemys siitä, kuka on ja minne kuuluu, kasvu ja voimaantuminen ovat sekä sisäistä kasvua että sosiaalista vuorovaikutusta oman yhteisön kanssa. Työntekijöiden toiminnassa ammatillisen kasvun onkin todettu ilmenevän itseluottamuksena ja sosiaalisten taitojen lisääntymisenä. (Hänninen 2006.)

Persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin liittyvät kysymykset ”kuka olen, mihin kuulun ja millaiseksi haluan tulla” koskettavat postmodernissa, jatkuvasti muuttuvassa maailmassa kaiken ikäisiä ihmisiä. Identiteetti välittää yksilön persoonallista ja sosiaalista todellisuutta, joten identiteetin voidaan ajatella rakentuvan yksilön ja sosiaalisen maailman välisessä vuorovaikutuksessa. Identiteettiä on tarkasteltu ja määritelty sekä yksilöllisestä että sosiaalisesta näkökulmasta useissa tutkimuksissa. James (1948) ja Mead (1964) jakoivat identiteetin persoonalliseen ja sosiaaliseen minään. Jamesin mukaan rakennamme identiteettiämme reflektoimalla sitä, mitä muut meistä ajattelevat. Mead nosti kielen ja tietoi-

suuden keskeiseksi identiteetin rakentumisessa. Sosiaalisessa konstruktionismissa sen sijaan identiteetti nähdään sosiaalisesti rakentuneena. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006.)

Identiteetin käsite on noussut keskeiseksi nyky-yhteiskunnan jatkuvien muutosten johdosta. On siksi luonnollista, että identiteetin käsite on noussut esille myös kasvatusta ja opetusta koskevissa tutkimuksissa. Billettin (2006) mukaan subjektiuis säätölee yksilöllisen ja sosiaalisen ympäristön välistä suhdetta määrittämällä minätunteen aktiiviseksi toimijudeksi. Aktiivinen toimija säätölee omaa oppimistaan sen sijaan että vain sosiaalistuu ja sopeutuu ympäristöönsä. Yksilö luo oppimalla uusia merkityksiä ja rakentaa identiteettiään elämäkerrallisten, sosiaalisten ja kognitiivisten prosessien avulla (Eteläpelto 2007). Oppiminen on kuitenkin tietojen ja taitojen hankkimisen lisäksi myös yhteisöihin osallistumista ja identiteetin rakentamista yhteisöjen jäsenenä, joten oppimista voidaan tarkastella myös yksilön emotionaalisenä ja sosiaalisena osallistumisen prosessina erilaisissa käytäntö-yhteisöissä (Eteläpelto 2007; Wenger 2000).

Tarkastelen tässä tutkimuksessa identiteetin rakentumista työn kontekstissa, koska ammatillinen identiteetti kuvaa ihmisen ja työn välistä suhdetta ja työ on aikuisen ihmisen keskeinen identiteetin alue (Eteläpelto 2007). Työyhteisö voidaan nähdä johtajien ja asiantuntijoiden identiteetin vahvistajana, ja se on formaalissa koulutuksessa oppimisen ohessa heidän merkittävä oppimisympäristönsä.

5.2 Identiteetti työssä

Identiteetin tutkimusta ja määrittelyä työelämän kontekstissa pidetään tärkeänä, koska nykyajan työelämässä myös työntekijältä edellytetään tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä lähes kaikissa tehtävissä työn tuloksellisuuden ja arvioinnin perustaksi (Eteläpelto 2007). Identiteettiä työssä määritellään monin tavoin. Määrittelyissä käytetään käsitteitä työhön liittyvä identiteetti, työidentiteetti ja ammatillinen identiteetti. Työhön liittyvä identiteetti on näistä laajin määritelmä. Määrittelyssä on keskeistä työntekijän oma elämänhistoria, näkemys itsestä ammatillisena toimijana työssä, eettiset ja moraaliset sitoumukset ja tavoitteet, työn emotionaalinen luonne sekä persoonallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden yhteen nivoutuminen. Suppeampi määrittely työidentiteetti rakentuu työntekijän henkilöhistoriasta ja sisältää hänen tulevaisuuden odotuksensa suhteessa työhön. Ammatillisen identiteetin käsitettä käytetään nykyisin laajasti kuvaamaan identiteettejä työssä. (Eteläpelto 2007.)

Ammatillinen identiteetti rakentuu työntekijän käsityksenä elämänhistoriastaan, työhön ja ammattiin liittyvistä kehittymistoiveista, yhteisöllisyyden kokemuksista, arvoihin perustuvasta sitoutumisesta ja tavoitteista sekä työhön liitetyistä uskomuksista. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Myös Varila ja Rekola (2003, 94-95) kuvaavat ammatillista identiteettiä vastavuoroisena prosessina, jossa työntekijä muovaa ammatillista identiteettiään tarkastelemalla omaa ammatillista kehitystään ja rakentamalla yhä uusia merkityksiä työ- ja oppimisympäristöilleen suhteessa aiempiin kokemuksiinsa ja tulevaisuuden odotuksiinsa. Mannereurooppalainen valtavirtaus määrittelee ammatillisen identiteetin ammattiin kiin-

nittymiseksi ja pitkäkestoiseksi organisaatioon sitoutumiseksi (Laske 2001). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä ammatillinen identiteetti sen laajassa merkityksessä.

Ammatillinen identiteetti jakautuu yksilölliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa ammatillista identiteettiä tarkastellaan sosiaalisena konstruktiona, kun taas yksilöpsykologinen näkökulma korostaa ammatillisen identiteetin persoonallista ydintä. (Eteläpelto 2007.) Ammatillisen identiteetin määrittelyjen tavat ovat muotoutuneet työelämän muutosten mukana. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) toteavat, että myös identiteetti työssä on muuttumassa yksilön pysyvistä, elämäkerrallisesta ydinidentiteetistä dynaamiseen, tilanteesta toiseen muuttuvaan ja neuvoteltavaan identiteettiin. He kuvaavat ammatillista identiteettiä persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin vuoropuheluna ja identiteetin rakentumista moniulotteisena prosessina. Identiteetti rakentuu sekä yksilöllisenä kasvuprosessina ja oppimisena että sosiaalisena prosessina, työntekijän samaistumisena työhönsä ja ammattiinsa ja kiinnittymisenä työyhteisönsä organisaatio-kulttuuriin. Ammatillinen identiteetti voidaan kuvata dynaamisena prosessina, jossa sosiologian ja sosiaalipsykologian määrittelyjen mukaisen yhteisöllisen dynamiikan ja psykologisen sisäisen dynamiikan keskinäinen suhde ja painotus muuttuvat työuran aikana.

Nykykäsitys ammatillisesta joustavuudesta ja liikkuvuudesta on saanut vaikutteita anglosaksisesta työhön harjaantumisen mallista, työllistymiskyvystä ja elinikäisestä oppimisesta. Kirpal (2004) sisällyttää ammatillisen identiteetin määrittelyihinsä yksilön elämänsä historian ja määrittelee ammatillisen identiteetin työntekijän elämänsä historiaan perustuvaksi käsitykseksi itsestään ammatillisena toimijana suhteessa työhön ja ammatillisuuteen. Hän painottaa ammatillisen identiteetin sosiaalista ulottuvuutta, jonka mukaan ammatillisen identiteetin rakentuminen voidaan nähdä moniulotteisena vuorovaikutuksena työtovereihin, organisaatioihin ja koulutusinstituutioihin. Koulutuksen sosiaalinen vaikutus nousee esille.

Sosiaalistuminen ammattialaan ja ammatillinen identiteetti syntyvät sekä oppimisena ja kasvuna tietyssä formaalissa koulutuksessa että työyhteisöissä koulutuksesta saadun pätevyyden ja osaamisen kokemuksina. Työntekijän ammatilliseen identiteettiin ja sitoutumiseen organisaatioon vaikuttavat organisaatiossa tapahtuvat muutokset, joten myös ammatillinen identiteetti muuttuu työelämän muutosten seurauksena.

Ammatillisen identiteetin määritelmien mukaan työntekijöiltä edellytetään joustavuutta ja liikkuvuutta työelämässä, kykyä vastata työkontekstien jatkuviin muutoshasteisiin sekä proaktiivisia monitaitoisuuteen ja joustavuuteen perustuvia työasenteita. Muutoshasteisiin vastaaminen kannustaa oppimiseen, joka mahdollistaa aktiivisen ja positiivisen osallistumisen työn tekemisen prosesseihin ja varmistaa pätevyyden ja työmarkkinakelpoisuuden tulevaisuudessa. Erityisesti johtavassa asemassa olevilta edellytetään, että he kiinnittyvät työyhteisön arvomaailmaan ja toiminta-ajatuksen mutta samanaikaisesti aktiivisesti kehittävät omaa ammatillista identiteettiään. (Kirpal 2004; Vähäsantanen 2007.)

Nyky-yhteiskunnassa ammatilliset identiteetit ovat muuttumassa perinteisistä kollektiivisesti koetuista työhön ja ammattiin liittyvistä identiteeteistä yksilöllisesti rakentuviksi identiteeteiksi. Kehityksen seurauksena syntyy moniulotteisia, dynaamisia ja joustavia ammatillisia identiteettejä, jotka muokkautuvat jatkuvasti työelämän vaatimusten mukaisesti. Kehityksen seurauksena myös työntekijät itse rakentavat aktiivisesti ammatillisia identiteettejään irrottautuen vakaista ja jatkuvista työurista ja pitkäkestoisesta organisaatioon sitoutumisesta. Riskinhallinta ja vastuu relevanttien taitojen hankkimisesta siirtyvät organisaatioilta työntekijöille. Kehitys voi silloin vaikuttaa merkittävästi ammatilliseen suuntautumiseen, ammatillisiin identiteetteihin ja työntekijöiden organisaatioon sitoutumiseen. (Kirpal 2004.)

Kirpalin (2004) mukaan tutkimustieto osoittaa, että suurin osa työntekijöistä rakentaa edelleen ammatillista identiteettiään perinteiseen tapaan samaistumalla työhön ja torjumalla liikkuvuuden ja joustavuuden vaatimuksia. Työelämässä toimivilla ei aina ole tarvittavia henkilökohtaisia voimavaroja pysyä mukana nopeasti muuttuvassa työelämässä, mikä synnyttää stressiä ja työtehtävien hallinnan tunteen menettämistä. Kehitys voi johtaa työntekijöiden nopeaan vaihtuvuuteen ja vähäiseen organisaatioon sitoutumiseen varsinkin sellaisissa ammateissa ja nopeasti muuttuvissa työorganisaatioissa, joissa edellytetään joustavuutta ja liikkuvuutta. Lisääntyvien joustavuuden vaatimusten vuoksi työelämän ulkopuolelle voi tulevaisuudessa jäädä suuri joukko ihmisiä, joilla ei ole mahdollisuuksia tai halua kehittää riittävän joustavia työasenteita tarvittavan osaamisen ja taitojen puuttuessa, huonon sosio-ekonomisen taustan johdosta tai koska he haluavat pitäytyä perinteisissä työkäsitteissä. Nämä työntekijät ovat käyneet läpi perinteisen työhön sosiaalistumisen prosessin. Sosialisaatio on mahdollistanut perinteisessä työkontekstissa ammatillisen toiminnan ja jatkuvan oppimisen mutta ei enää pysty vastaamaan lisääntyvän joustavuuden, liikkuvuuden ja elinikäisen oppimisen haasteisiin.

Kirpal (2004) ja Eteläpelto (2007) korostavat, että työntekijöitä on työelämän muutoshaasteissa myös ohjattava ja tuettava aktiivisessa yksilöllisten ammatillisten identiteettien ja ammatillisuuden kehittämisessä, että he pystyisivät mahdollisimman tehokkaasti vastaamaan työelämän vaatimuksiin. Tällainen kehitys ei voi syntyä vain aiemman formaalin oppimisen pohjalta, vaan työntekijöitä on ohjattava luottamaan omaan osaamiseensa ja voimaannutettava heitä aktiiviseen toimijuuteen ammatillisessa kehittymisessään. Tarvittava tuki edellyttää integroitua formaalissa koulutuksessa tapahtuvaa oppimista ja informaalista työn kontekstissa tapahtuvaa oppimista eli kokonaisvaltaisen kehittymisen aloittavaa ja sitä jatkavaa ammatillista kouluttautumista. Jatkuvan oppimisen priorisointi ja infor-

maalin oppimisen painotus korostavat itseohjautuvan oppimisen merkitystä ja oppimista myös työtä tekemällä.

Kun erilaiset oppimisen muodot ja prosessissa hankittujen pätevyyksien ja osaamisen tunnistaminen yhdistetään työyhteisöissä, työntekijöille luodaan uusia mahdollisuuksia kehittää ammatillista identiteettiään. Työnantajat näkevät työntekijöiden moniroolisuuden tavoiteltavana taitona. Ne työntekijät, joilla on riittävä osaaminen ja itseluottamus, ovat halukkaita ja kykeneviä vastaamaan uusiin vaatimuksiin työyhteisössään. Nämä työntekijät käyttävät aktiivisesti uusia liikkuvuuden ja joustavuuden muotoja työn ja henkilökohtaisten tarpeidensa, esimerkiksi työn ja perhe-elämän, yhteensovittamiseen. Organisaation riittämätön tuki ja lisääntyvät joustavuuden vaatimukset voivat luoda myös epätapainoa ja konflikteja työn ja yksityiselämän välille. Kun vastuu työssä tarvittavan osaamisen ja taitojen hankkimisesta siirtyy työntekijälle, voi stressin kokeminen lisääntyä jatkuvien oppimispaineiden ja pitkäaikaisen kouluttautumisen vuoksi. (Kirpal 2004.)

Ammatillista identiteettiä on tutkittu monista näkökulmista. Dif (2004) kuvaa tutkimuksessaan ammatillisen identiteetin ja oppimisen suhdetta. Ammatillinen identiteetti ei ole vain sitä, kuinka työntekijät ovat osa tiettyä yhteisöä ja kuinka työntekijät oppivat. Ammatillinen identiteetti myös kuvaa, kuinka työntekijät luovat identiteettiä työyhteisöjen käytänteissä, jolloin identiteettiä voidaan luonnehtia kolmesta näkökulmasta: esimoderni, moderni ja postmoderni sen mukaan, millaista oppimista siihen liittyy. Nykyinen postmoderni näkökulma kuvaa muutosta, mutta se ei anna kokonaisvaltaista kuvaa työyhteisön oppimisen käytänteistä eikä siitä, kuka työntekijä on. On tärkeää, että sekä työnantajat että koulutusinstituutiot rohkaisevat oma-aloitteista itseohjautuvaa oppimista, joka tukee työntekijän ammatillista kehittymistä. Työyhteisöissä edellytettävien taitojen hankkimisessa erilaisten oppimispolkujen sujuvuus sekä aiemman oppimisen ja työhön liittyvän

oppimisen moninaiset yhteydet ja niiden hyödyntäminen ovat merkityksellisiä. Aiemmin opitun tunnistaminen takaisi tiedon tehokkaan liittämisen tulevaan oppimiseen sekä oppimista edistävän horisontaalisen liikkuvuuden, jolloin työntekijät voisivat menestyksellisesti vastata joustavuuden ja liikkuvuuden haasteisiin sekä aktivoitua ja voimaantua omassa ammatillisessa kehitymisessään. (Dif 2004.)

Työelämän ajankohtaiset haasteet liittyvät Tuomiston (1997, 28-29) mukaan ammatillisen identiteetin kehittämiseen. Ammatillinen identiteetti pirstoutuu tulevaisuuden työyhteisöissä moniin pienempiin osakulttuureihin kulloisenkin työtehtävän ja työryhmän mukaan, joten ammatillisen identiteetin rakentuminen asettaa työntekijöille lukuisia haasteita. Reflektointikyvyn lisäksi työntekijän muut resurssit, työkokemus ja ikä vaikuttavat siihen, kuinka yksilöllisesti ammatillinen identiteetti painottuu ja kuinka merkittävää työympäristöstä omaksuttu sosiaalinen malli on hänen identiteettityölleen (Kirpal 2004). Johtajien ja asiantuntijoiden ammatillista identiteettiä ei voida määrittellä yksistään persoonalliseksi tai sosiaalisesti rakennelmaksi. Heiltä odotetaan kiinnittymistä työyhteisön arvomaailmaan mutta myös itsenäistä ammatillisen identiteetin rakentamista. Usein uran alkuvaiheessa sosiaalisen mallin tarve on ilmeinen ja johtaja kaipaa kollektiivisia toimintatapoja. Työuran edetessä, varmuuden ja kokemuksen lisääntyessä, mahdollisuudet ja tarve yksilöllisiin näkemyksiin ja yksilölliseen identiteettityöhön korostuvat. (Kirpal 2004.)

Ammatillisen identiteetin rakentuminen on edeltävien tutkimusten mukaan jatkuvasti muuttuva dynaaminen prosessi, jossa oppiminen koulutuksessa ja työyhteisössä sekä opitun siirtyminen myös kollektiivisella tasolla osaamiseksi työyhteisössä ovat avainasemassa. Tarkastelen tutkimuksessani oppimiskonteksteja koulutuksessa ja työssä, joissa ammatillinen identiteetti ja oppimiselle annetut merkitykset kietoutuvat yhteen kokonaisvaltaisessa jatkuvassa oppimisprosessissa. Prosessissa nousevat samalla tarkastelun

keskiöön myös yksilölliset tekijät, kuten motivaatio ja halukkuus itsensä kehittämiseen sekä työn merkitys yksilölle (ks. Collin 2009). Työn, koulutuksen ja oppimisen linkittäminen yhteen tarjoaa uutta tietoa ja keinoja vaikuttaa koulutuksen ja oppimisen kehittämiseen sekä keinoja vastata työelämän muutoshaasteisiin (Eteläpelto 2007). Yksilöllinen ja sosiaalinen näkökulma ovat tärkeitä transformatiivisen oppimisen lähestymistavassa, koska sekä yksilö että sosiaalinen ympäristö ovat oppimisessa merkityksellisiä ja transformatiivista oppimista voidaan tarkastella myös kollektiivisena oppimisena (ks. Wilhelmson 2002).

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Työssä oppimista ja formaalia oppimista on tutkittu melko paljon erikseen (ks. esim. Billett 2006; Collin & Tynjälä 2003). Koulutuksen aikaista ja koulutuksen jälkeistä oppimisen siirtymistä ja soveltamista käytäntöön työyhteisöissä on tutkittu työssä oppimisena jonkin verran (ks. Billett 2008; Enos, Kehrhahn & Bel 2003). Tietyille ammattiryhmälle suunnatusta formaalista työelämälähtöisestä korkea-asteen täydennyskoulutuksesta saatuja oppimiskokemuksia ja näiden kokemusten siirtymistä työyhteisön kontekstiin ei ole aiemmin tutkittu yhdessä ammatillisen identiteetin ja kasvun näkökulmista. Myös ammatillisen kasvun ja työhyvinvoinnin yhteyksiä on tutkittu vähän. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisia oppimiskokemuksia johtajille ja muille asiantuntijoille syntyy johtamiskoulutuksessa ja miten nämä kokemukset ilmenevät heidän työssään erilaisissa organisaatioissa. Lisäksi selvitän opiskelijoiden oppimisesta ja ammatillista kehittymisestä syntyviä työhyvinvoinnin kokemuksia. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa johtavassa asemassa työskentelevien ammatillisen identiteetin rakentumisen moniulotteisesta prosessista koulutuksen ja työelämän käytäntöyhteisöjen merkitysrakenteiden kietoutuessa yhteen.

Tutkimukseni pääkysymykset ovat:

1. Millaisia oppimiskokemuksia johtamiskoulutusohjelmaan osallistuvilla on opiskelun aikana?
2. Millä tavalla johtamiskoulutusohjelmaan osallistuneiden kokemukset itsestään työntekijänä ja toiminnastaan omassa tehtävässään muuttuvat opiskelun aikana?

3. Millaisia kokemuksia johtamiskoulutukseen osallistuvilla on opitun siirtymisestä heidän työtapoihinsa erilaisissa organisaatioissa?
4. Millaisia kokemuksia johtamiskoulutukseen osallistuvilla on oppimisen, ammatillisen kehittymisen ja yksilöllisen kasvun merkityksestä työhyvinvoinnille?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Lähestyn tutkimuksessani aineistoa laadullisesti ja fenomenologisesti. Laadullinen tutkimus sopii tutkimukseni menetelmäksi, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko valitaan harkinnanvaraisesti vastaamaan tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin (Eskola & Suoranta 1998, 18). Fenomenologisen tutkimuksen tutkimuskohteena on elämismaailma ja tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine 2001). Fenomenologisessa suuntauksessa lähdetään siitä, miten ihmiset kokevat ja ymmärtävät kokemuksiaan ja miten ne muuttuvat tiedoksi. Fenomenologinen metodologia soveltuu hyvin tutkimukseen, jonka tavoitteena on ihmisten kokemusten kuvaaminen. Fenomenologia korostaa sosiaalisen ilmiön merkityksellistä luonnetta tapahtumien kuvauksessa, tulkinnassa ja selittämisessä. Ihmistä ei voi ymmärtää irrallisena tästä sosiaalisesta ilmiöstä. Toisaalta tutkimuksessa pyritään kuvaamaan sitä, miten yksilöt kokevat ja kuvaavat ilmiön ja miten siitä kerrotaan toisille. Toisaalta huomioidaan, että kokemus tapahtuu aina tietyssä sosiokulttuurisessa ympäristössä vuorovaikutuksena ja kollektiivisena ymmärryksenä. (Laine 2001.) Tässä tutkimuksessa katson johtamiskoulutuksessa opiskelemisen ja työyhteisössä johtavassa tehtävässä toimimisen rakentuvan kouluttautujan erilaisista merkityksistä hänen ja hänen todellisuutensa suhteessa ja kietoutuvan tiettyyn kulttuuriin ja sosiaalisen ilmiöön. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 159-160; Laine 2001.)

7.1 Tapaustutkimus

Tutkimukseni oli luonteeltaan tapaustutkimus, jossa tarkastelin kouluttautujien kokemuksia oppimisprosessin aikana koulutuksessa ja työssä. Tutkittavana tapauksena oli joukko Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksena järjestämässä Master or of Bachelor -johtamiskoulutuksessa opiskelevaa johtajaa ja asiantuntijaa. Tarkastelin heidän oppimistaan ja ammatillisen identiteetin rakentumistaan koulutuksen aikana. Tapaustutkimus soveltui hyvin tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten selvittämiseen, koska tapaustutkimus on läheisesti yhteydessä käytäntöön. Tutkimukselle on ominaista ilmiöön liittyvän tapausesimerkin tutkiminen sen todellisessa kontekstissa (Hirsjärvi ym. 2007, 125; Laine 2001).

Tapaustutkimuksen periaatteiden mukaisesti kiinnitin tutkimuksessani huomiota johtamiskoulutuksessa opiskelevien kokemuksiin opiskelustaan ja työstään. Tapaustutkimuksessa painottuivat tutkittavien tapahtumille antamat merkitykset ja heidän tapahtumista saamansa kokemukset. Tutkimuksen aikana tutkimuskysymykseni ja tutkimusongelmat täsmentyivät omien havaintojeni ja teorian pohjalta. Tapaustutkimuksena tutkimukselleni oli ominaista tutkijan ja tutkittavien luottamuksellinen ja avoin suhde. (Syrjälä 1995, 14.) Tutkittaviksi valitsin sellaisia koulutusohjelmaan osallistujia, joilta tutkijana arvioin saavani riittävän laajasti tutkimuskysymyksiäni avaavaa aineistoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155, 2007, 159-160) Tapaustutkimus soveltui tutkimusmenetelmänä hyvin opetuksen ja oppimisen tutkimukseen, koska oppimista ja oppimisen merkitystä tutkittavien ammatillisen identiteetin, ammatillisen kasvun ja työhyvinvoinnin nä-

kökulmista oli tutkimuksen pohjalta mahdollista ymmärtää monipuolisesti ja tuoda esille myös uusia näkökulmia ilmiöön (ks. Syrjälä ym. 1995, 11).

7.2 Johtamisen koulutusohjelma

Tutkimuksen kohderyhmänä oli yhdeksän Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksena toteuttaman Master of Bachelor -johtamiskoulutusohjelmaan (MBA) osallistuvaa opiskelijaa, jotka toimivat työyhteisöissään johtamis- ja asiantuntijatehtävissä. Koulutusohjelma on 100 opintopisteen laajuinen kokeneelle liikkeenjohdolle suunnattu valtakunnallinen johtamiskoulutus. Tutkimukseen osallistuneet olivat aloittaneet opiskelunsa vuoden 2008 aikana ja olivat tutkimushetkellä suorittamassa yhtä koulutusohjelmaan sisältyvää jaksoa. Johtamiskoulutusohjelma koostuu teemoitetuista seminaarijaksoista, projektitöistä, oman organisaation kehittämishankkeista, yritysesimerkeistä ja lukutehtävistä sekä lopputyöstä. Koulutuksen kolme keskeistä teemaa ovat: uudet näkökulmat, tietäminen ja taitaminen sekä tulevaisuuden tekeminen. Opiskelijat perehtyvät koulutuksen aikana mm. menestyksen strategioihin, markkinointiin ja johtamisen psykodynamiikkaan. Lähijaksoilla opiskelijat keskustelevat ja kuuntelevat asiantuntija-alustuksia eri teemoista, kuten itsensä johtaminen, älykäs johtaminen, strateginen johtaminen, ja tekevät tämän jälkeen valitsemansa kirjallisuuden pohjalta oppimistehtävän. Koulutuksen tavoitteena on soveltaa opittua jatkuvasti eri työmuodoin oman organisaation ja oman johtamisen osaamiseksi. Koulutusohjelma on tarkoitettu organisaatioiden johtajille, esimiehille ja kehittämisestä vastaaville, joten koulu-

tusohjelmaan osallistuvien valitseminen tämän tutkimuksen kohderyhmäksi oli relevanttia tutkimuskysymysteni selvittämiseksi.

Tässä tutkimuksessa johtamis- ja asiantuntijatehtävissä toimivien opiskelijoiden oppimiskokemuksia, ammatillisen identiteetin rakentumista sekä tiedon siirtymistä myös työssä oppimisena toiminnaksi työyhteisössä selvitettiin teemahaastattelulla. Haastattelu suoritettiin yhden koulutusjakson päättyessä.

7.3 Teemahaastattelu haastattelumenetelmänä

Etsin vastauksia tutkimusongelmiini haastatteleamalla koulutusohjelmaan osallistuvia, koska katsoin siten saavani monipuolista tietoa erilaisissa organisaatioissa johtamis- ja asiantuntijatehtävissä työskentelevien opiskelijoiden työstä, oppimisesta ja ammatillisen identiteetin ulottuvuuksista. Tutkimusaineiston hankintamenetelmänä käytin teemahaastattelua, jonka Hirsjärvi ym. (2007, 203-204) määrittelevät puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Teemahaastattelu sijoittuu puolistrukturoituna haastattelumenetelmänä lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väliin. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että aihepiirit eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Teemoista ja alateemoista pyritään haastattelussa keskustelemaan vapaasti. (Eskola & Suoranta 2001, 86-87; Hirsjärvi & Hurme 2001, 198).

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 198-203) mukaan teemahaastattelun pohjana on haastateltavien kokemus tilanteesta, joten teemahaastattelu sopi tutkimusmenetelmänä hy-

vin fenomenologiseen tapaustutkimuksen lähestymistapaan. Teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti selvitin ennen haastattelua tutkittavan asian oleellisia osia ja rakenteita tutustumalla teoriaan ja kirjoittamalla ja rajaamalla tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on laaja, koska johtamis- ja asiantuntijatyössä toimivien oppiminen on moniulotteinen prosessi. Teoreettisen viitekehysten pohjalta laadin haastattelurungon ja valitsin haastattelun keskeiset teemat, joiden tavoitteena oli tuoda esille haastateltavien ”oma ääni” tutkimuskysymyksiäni selvittämään.

Otin teemahaastatteluissani huomioon sen, että kouluttautujien tulkinnat oppimisesta ja heidän kokemuksilleen antamansa merkitykset ovat tutkimuksessa keskeisiä. Tämän vuoksi pyrin luomaan haastattelutilanteista avoimia ja luottamuksellisia antamalla haastateltavien puhua ja pohtia rauhassa kokemuksiaan eri näkökulmista ja varaamalla haastattelutilaksi rauhallisia häiritöntä ympäristöä sekä lähijaksojen aikana että muualla tapahtuvissa haastatteluissa. Teemahaastattelun määrittelyjen mukaan luottamuksen ja aidon kiinnostuksen osoittaminen on aineiston keräämisessä, analyysissä ja raportoinnissa tärkeää. Haastateltavan on myös voitava luottaa siihen, että haastattelussa annettua tietoa käsitellään tutkimuseettisten säännösten mukaisesti. (Miller & Glassner 2004, 125-139.)

7.4 Haastattelujen toteutus

Aloitin tutkimukseni osallistumalla johtamiskoulutusohjelman yhden koulutusjakson kolmipäiväiseen lähijaksoon pääkaupunkiseudulla. Olin sopinut koulutusjakson johtajan

kanssa ennen lähijaksoa, että esittelen tutkimuksen tavoitteita ja menetelmiä lähijakson alussa sekä kysyn osallistujien kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Koulutusjakson johtaja oli lisännyt puheenvuoroni koulutusohjelmaan ja informoinut koulutukseen osallistujia etukäteen mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen. Lähijakson alussa kerroin tutkimuksesta ja pyysin koulutukseen osallistujia miettimään tutkimukseen osallistumista.

Tavoitteenani oli lähijakson aikana tutustua lähemmin johtamiskoulutusohjelmaan ja kyseisen koulutusjakson sisältöön saadakseni mahdollisimman konkreettista tietoa MBA-opiskelijoiden opiskelusta ennen tulevia haastatteluja. Pidin tärkeänä saada tietoa ja laajempaa näkökulmaa koulutuksesta koulutuksen johtajan kanssa käymieni keskustelujen ja esitteistä saamani tiedon lisäksi ymmärtääkseni tulevaisuudessa haastatteluissa viittauksia koulutuksen sisältöihin. Tein lähijakson aikana huomioita koulutukseen osallistuneiden keskusteluista luennoilla ja huomioin myös osallistujien vuorovaikutusta koulutusjakson tauoilla.

Lähijakson aikana opiskelijoiden kanssa käymissäni keskusteluissa kävi ilmi, että haastateltaviksi halukkaita oli enemmän kuin minun oli mahdollista ottaa mukaan haastatteluihin. Valitsin yhdeksän haastateltavaa tutkimukseni tavoitteiden ja tutkimuskysymyksiini pohjalta siten, että pyysin lähijakson aikana mukaan haastatteluun erityyppisissä organisaatioissa työskenteleviä, eripituisissa työsuhteissa työskenteleviä ja erilaisia koulutusperusteita edustavia opiskelijoita. Myös haastateltavieni tehtävänkuvat erosivat sopivasti toisistaan, joten arvelin heiltä saamani tiedon pohjalta pystyväni parhaiten vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Lähijakson jälkeen otin uudestaan yhteyttä valitsemini haastateltaviin joko sähköpostilla tai puhelimitse. Sovin neljän opiskelijan kanssa haastattelevani heitä heidän työpaikoillaan pääkaupunkiseudulla. Opiskelijoiden työpaikoilla tapahtuneet haastattelut antoivat mielenkiintoisen mahdollisuuden kurkistaa työyhteisöjen maailmaan heidän

työssä oppimisen ympäristönään (ks. Laine 2001). Kolmea opiskelijaa haastattelin meneillään olleen koulutusjakson viimeisessä tapaamisessa ja yhtä opiskelijaa hänen osallisuudessaan johtamiskoulutusohjelman toiseen koulutusjaksoon. Yhden opiskelijan haastattelu tapahtui kirjaston tiloissa hänen työpäivänsä jälkeen.

Haastattelutilanteissa etenin haastattelurungon pohjalta, mutta kysymykset ja vastaukset eivät tarkasti seuranneet toisiaan. Selvitin haastateltaville tutkimuksen tarkoituksen, tutkimusteemat ja aineiston hyödyntämisen eettiset periaatteet. Tutkimukseni haastattelurungossa on teemojen lisäksi yksityiskohtaisempia kysymyksiä (liite 1), mutta niiden tarkoitus oli toimia lähinnä teemasisällöissä huomioitavina alueina sekä omina haastattelu-muistiinpanoinani. Haastattelujen toteutusvaiheessa kävi ilmi, että haastateltavat vastasivat usein moneen haastattelurungon kysymykseen yhdellä kyseiseen teemaan liittyvällä kysymyksellä. Tämän vuoksi tein haastattelutilanteessa haastattelukysymyksiä usein vähemmän, kuin haastattelurungossani on kysymyksiä. Monet haastateltavat vastasivat melko laajasti kysymykseen ja nostivat esille omien kokemustensa pohjalta myös sellaisia asioita, joita haastattelurungossa ei suoraan kysytty. Tuon tutkimuksessani esille myös näitä kiinnostavaa lisätietoa antaneita näkökulmia. Yhden haastateltavan haastattelutilanne muistutti enemmän avointa haastattelua. Hän kertoi laajasti omista koulutuksessa oppimisen ja työssä oppimisen kokemuksistaan, joten täydensin kertomusta sopivissa kohdin pienillä lisäkysymyksillä. Kaikki haastateltavat kertoivat mielellään ja avoimesti oppimiskokemuksistaan ja työyhteisöistään.

Haastattelulomakkeen kysymykset kuvasivat pääsääntöisesti hyvin haastattelun aihepiiriä, koska pyrin selvittämään haastateltavien oppimiskokemuksia koulutuksessa ja työssä sekä tiedon siirtymistä työyhteisöissä. Tiedon siirtymiseen liittyvää tietoa jouduin haastattelun aikana täydentämään lisäkysymyksillä. Tämä johtui todennäköisesti sekä siitä,

että kysymyksiä olisi voinut tarkentaa lisää ja siitä, että useimpien haastateltavien kokemus koulutuksesta oli haastattelun tapahtuessa vielä lyhytaikainen. Koska kyseessä oli teemahaastattelu, jossa ei tarkasti noudateta haastattelukysymyksiä, voin sopivissa kohdin tarkentaa aihetta lisäkymyksillä. Pyysin esimerkiksi erikseen opiskelijoita muistelemaan sellaisia tilanteita, joissa he olivat joko toimiessaan työyhteisössä tai jälkeenpäin oivaltaneet toimineensa tavalla tai käyttäneensä sellaista teoreettista tietoa, jonka tunnistivat omaksuneensa johtamiskoulutuksessa.

7.5 Haastateltavat

Haastateltavani työskentelivät julkisen ja yksityisen sektorin palveluksessa erilaisissa organisaatioissa. Seitsemän haastateltavista oli johtavassa asemassa ja esimiestehtävissä organisaatiossaan ja kaksi haastateltavista työskenteli asiantuntijatehtävissä omassa organisaatiossaan. Haastateltavat olivat pääosin pääkaupunkiseudulta. Haastattelussa oli mukana viisi miestä ja neljä naista ja he olivat iältään 31-51-vuotiaita. Haastateltavat olivat työskennelleet nykyisessä organisaatiossaan yhdestä kuukaudesta 30 vuoteen. Haastateltavien peruskoulutus vaihteli ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulututkintoon. Kahdeksalla haastateltavalla oli kouluikäisiä tai opiskelevia lapsia. Yhdellä haastateltavalla ei ollut lapsia. Lähes kaikilla haastateltavilla opintojen aloittaminen liittyi ammatillisen pätevöitymisen tavoitteisiin ja itsensä kehittämisen tarpeisiin. Kaksi haastateltavista koki opintojen aloittamisen kuuluvan ihmisen keski-ikäisen kehitysvaiheisiin.

Hirsjärvi ym. (2007, 200-204) korostavat, että tutkijan on tutkimusta tehdessään huomioitava tutkimukseen osallistuvien huolellinen informoiminen tutkimuksen kulusta ja heidän yksityisyytensä säilyttäminen. Tämän vuoksi kerroin jo tutkimuksen esittelyn yhteydessä ensimmäisellä tapaamiskerralla ja kunkin haastattelun alussa tutkimukseni lähtökohdat ja tavoitteet. Kerroin, että tulen nauhoittamaan haastattelut. Pyysin jokaiselta haastateltavalta luvan nauhoittamiseen myös vielä ennen haastattelun alkua. Samoissa yhteyksissä selvitin, että tutkimuksen raportointivaiheessa aineistoa tullaan käsittelemään siten, että haastateltavien yksityisyys säilyy.

8 AINEISTON ANALYYSI

8.1 Temaattinen analyysi

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata ja ymmärtää niitä tekijöitä, jotka ovat merkityksellisiä tarkasteltaessa oppimisen yhteyksiä työntekijän ammatilliseen identiteettiin ja ammatilliseen kasvuun erilaisissa työyhteisöissä. Käytin aineiston analyysitapana temaattista analyysia, koska temaattinen analyysi tarjoaa teoreettisesti joustavan tavan analysoida kvalitatiivista aineistoa. Temaattisessa analyysissa tavoitteena ei ole luoda uutta teoriaa vaan kuvata, analysoida ja raportoida aineistosta esille nousevia malleja (teemoja) yksityiskohtaisesti. Lähdin tässä tutkimuksessa tarkentamaan aineistosta esille nousevia teemoja laatimani haastattelurungon pohjalta valitsemalla haastattelurungon pääotsikot teemojen lähtökohdiksi. Temaattinen analyysi ei edellytä teoreettista tai teknologista tietoa lähestymistavasta grounded teorian tapaan, joten se antaa mahdollisuuden grounded teoriaa avoimempaan analyysiin (Braun & Clarke 2006). Braunin ja Clarken (2006) mukaan moni analyysi on tosiasiassa temaattista, mutta tätä analyysimuotoa ei ole nimetty analyysiksi samalla tavalla kuin muita menetelmiä. Temaattisessa analyysissa pyritään valottamaan erilaisia näkökulmia tutkimuksen keskeisistä aihepiireistä.

Temaattinen analyysi voi olla aineisto- tai teorialähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissa aineisto pyritään koodaamaan ilman edeltä määritettyä koodauskehikkoa ja tutkijan esioletuksia, mutta tutkija ei myöskään ole täysin vapaa teoriasitoumuksista. Teorialähtöisessä temaattisessa analyysissa tutkijalla sen sijaan on teoreettinen kiinnostus ja

hän tarkastelee aineistoa tästä teoreettisesta näkökulmasta. Analyysissa teema sisältää jotain tutkimuskysymysten kannalta olennaista ja analyysissa esitetään aineistosta nouseva vastaus tutkimuskysymykseen. (Braun & Clarke 2006.)

Tässä temaattisessa analyysissa tarkastelen haastatteluaineistoa aineistolähtöisestä näkökulmasta ja pyrin etsimään aineistosta tutkimuskysymyksiä valottavia piirteitä. Valotan myös teoreettisia perusteluja ratkaisulleni aiempien tutkimustulosten pohjalta. Oppimista on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu formaalista koulutuksesta työelämään siirtymisen yhteydessä ja toisaalta työssä oppimisen näkökulmista. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella oppimista huomioimalla ammatillisen identiteetin rakentuminen elämänhistorian, työn ja koulutuksen kietoutumisena yhteen. Oppimista tarkastellaan työelämälähtöisessä täydennyskoulutuksessa ja tiedon siirtymisenä työyhteisöjen käytänteissä. Työhyvinvoinnin ulottuvuudet ja oppiminen ovat osa tarkastelua.

Aloitin aineiston analyysin jo litterointivaiheessa huomioimalla yhteisiä piirteitä ja yhteyksiä tutkimuskysymyksiini litteroidessani aineistoa. Litteroitua aineistoa kertyi 95 sivua 1-rivivälillä kirjoitettuna. Aloitin litteroinnin ensimmäisten haastattelujen jälkeen ja jatkoin litterointia haastattelujen edetessä. Haastattelut tapahtuivat yhden kuukauden aikana. Viimeiset haastattelut litteroin kaikki haastattelut tehtyäni. Litteroinnin jälkeen aloitin analyysin lukemalla huolellisesti kirjoittamani tekstit. Tämän jälkeen aloin analysoida tekstejä temaattisen analyysin periaatteiden pohjalta. Valitsin tutkimukseni teemat ensin haastattelukysymysten pääotsikoiden pohjalta, koska nämä kuvasivat hyvin tutkimukseni keskeisiä tarkastelukohteita: oppiminen koulutuksessa, tiedon siirtyminen työyhteisöön, työssä oppiminen ja työhyvinvointi. Tämän jälkeen lähdin erittelemään haasteltavien kuvauksia valitsemieni teemojen alle mutta huomioin myös mahdollisia muita esille nousevia teemasisältöjä. Merkitsin teksteihin seikkoja, jotka vastasivat laatimiini tutkimuskysy-

myksiin ja aloin kerätä ja yhdistellä tätä tietoa. Käydessäni läpi kirjoittamiani litterointeja, kävi ilmi, että teemat nousivat luontevasti tutkimusongelmien pohjalta. Tarkastelen tutkimuksessani oppimista tiedon siirtymisenä formaalista oppimisesta työhön. Kiinnostavan lisän tutkimukseeni tuo MBA-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentuminen osana oppimisprosessia, koska määrittelyjen mukaan oppiminen ja ammatillinen identiteetti kieoutuvat moniulotteisesti yhteen. Analyysissä pyrin avaamaan tätä oppimisprosessia valitsemistani näkökulmista.

Tulososan otsikoiksi nostin haastatteluotsikoiden pohjalta aineistosta rakentuneet keskeiset teemat, joiden alle tein tarvittaessa alaotsikoita kokonaisuutta selventämään. Valitsin yhdeksi teemaksi esimerkiksi merkittävät oppimiskokemukset, koska tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli selvittää MBA-opiskelijoiden formaalia oppimista ja oppimisen merkitystä haastateltaville itselleen. Halusin tarkastella, millaisia mieleen jääviä oppimisen kokemuksia MBA-koulutukseen osallistujilla oli koulutuksesta ja miten nämä kokemukset ilmenivät heidän työssään. Näin pyrin tuomaan esille oppimisen merkityksiä haastateltaville itselleen. Kävin läpi jokaisen haastattelun litteroinnin etsien kohtia, joissa haastateltavat puhuivat tilanteista, joissa he olivat oivaltaneet itselleen ihmisinä tai oman työn kannalta mieleen jäävää oppimista. Tällaisia kuvauksia ei tullut ainoastaan kysyessäni mieleen jääneitä oppimiskokemuksia, vaan myös esimerkiksi haastateltavien puhuessa henkilökohtaisesta muutoksesta koulutuksen aikana tai omasta työhyvinvoinnistaan. Tämän jälkeen kävin kyseiset kohdat vielä uudelleen läpi pohtien, mihin aihepiiriin vastaus liittyi.

Teemaan merkittävät oppimiskokemukset ja niiden reflektointi kokosin johtamis- ja asiantuntijatyön tekemiseen liittyviä oppimisen sisältöjä kuvaavia vastauksia, joita lähdin analyysissä avaamaan yhteisellä kuvaavalla tekstillä eli tekemällä koontia haastateltavien kuvauksista ja haastattelupätkiä esimerkkeinä käyttäen. Haastateltavien omaa, henkilökoh-

taista muutosta kuvaavat oppimiskokemukset sen sijaan liitin muodostamaani teemaan, jossa etsin haastateltavien ammatillisen identiteetin käsitteeseen kuuluvia kuvauksia koulutuksesta oman työn ja minäkuvan rakentajana. Tällainen oivalluksen ja oppimisen kokemus näkyy esimerkiksi Raijan kuvatessa itseään suhteessa työhönsä ammatillisen kehittymisen ja identiteetin rakentumisen näkökulmasta sekä persoonallisella että sosiaalisella tasolla: ”*Mulle se on sitten se, että mä itse näen, että mussa tapahtuu kehitystä ja se, että mulla on semmonen työyhteisö, missä myös muut kehittyvät....*”

Merkittävä oppimiskokemus saattoi liittyä myös oman työhyvinvoinnin ylläpitämisen kokemuksiin, jolloin liitin haastateltavan kuvaksen tämän teeman asia-sisältöön. Ulla kuvaa omaa oivalluksen kokemustaan, joka liittyy työhyvinvoinnin ja tyytyväisyyden edistämiseen: ”... *mun on vaan saatava jokin tämmonen isompi pitempiaikainen opiskelu, niin se oli selkeesti tämmonen tyytymättömyys siihen, että mä en oo vähään aikaan voinut oppia mitään uutta...*”. Kävin aineiston läpi teema teemalta useampaan kertaan etsien teemoja selkiyttäviä kuvauksia ja punniten, mihin muodostamaani teemaan haastateltavan kuvaus liittyi.

8.2 Laadullisen analyysin luotettavuus

Tämän fenomenologisen, kokemukseen perustuvan tutkimuksen analyysissä olen lisännyt analyysin luotettavuutta noudattamalla Perttulan (1995) määrittelemiä kriteereitä, joita ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, aineis-

tolähtöisyys, tutkimustyön subjektiivisuus ja vastuu tutkijana. Tutkimuksen johdonmukaisuutta olen halunnut varmentaa painottamalla teoriaosuudessa tutkimukselle keskeisiä teoreettisia lähtökohtia ja tutkittavien tutkittaville kysymyksille antamia merkityksiä ja huomioimalla tutkimuksen luonne analyysimenetelmän valinnassa.

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni analyysin luotettavuutta liittämällä mukaan koulutukseen osallistuvien kuvailuja oppimisestaan, ammatillisesta identiteetistään ja työhyvinvoinnin kokemuksistaan. Kursivoidut tekstit ovat suoria lainauksia haastateltavien puheesta, jolloin lukija voi niiden perusteella arvioida päätelmiäni luotettavuutta. Kolme pistettä (...) merkitsee sitä, että esimerkkinä olevasta haastateltavan kuvauksesta on poistettu tutkimukseni kannalta epäolennaista tietoa. Kaikki haastateltavien nimet on analyysissa muutettu.

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelija voi kehittää (Patton 2002, 443) oman tapansa analysoida aineistoa. Fenomenologisen tutkimuksen tulokset ovat tutkijan konstruktio tutkittavasta ilmiöstä. Analyysissa tutkimuksen luotettavuuden, uskottavuuden ja läpinäkyvyyden kysymykset kietoutuvat yhteen. Saavuttaakseni mahdollisimman suuren luotettavuuden, pyrin olemaan systemaattinen sekä aineiston keräämisessä että analyysissa (litteroin sanatarkasti haastateltavien kertomukset haastattelujen jälkeen ja käytin litteroinnista valitsemiani pätkiä päätelmiäni kuvaamaan ja varmistamaan). Lukija voi seurata tutkimusprosessin etemistä vaihe vaiheelta ja arvioida kokonaisuutta. Tutkimuksen osatekijöiden liittyminen toisiinsa ja prosessin eteneminen on kuvattu lukijalle näkyväksi, jolloin tutkimusprosessin seurattavuus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Analyysi on aineistolähtöistä, mutta analyysissa olen pyrkinyt myös etsimään yhteyksiä aiempaan teoriaan ja kuvaamaan tutkimuksen asemaa tutkimuskentässä. Tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien merkitykset sellaisina kuin ne tutkittaville ilmenevät, joten kävin haastattelut läpi litte-

roinnissa pariin kertaan poistaakseni mahdolliset virheet tai puutteet. Nostin yksittäisessä haastattelussa esille keskeisiä piirteitä kutakin teemaa kuvaamaan. Tavoitteena oli tunnistaa niitä yksittäisiä käsityksiä, joita haastateltavilla oli tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 553-559; Silverman 2001, 235-236; vrt. myös Kupila 2007, 38-40). Etenin analyysissä vaiheittain yksittäisistä tutkittavista laajempiin yleistyksiin ja poimin tutkimustehtävien kannalta olennaiset piirteet haastatteluista.

9 JOHTAJIEN JA ASIAANTUNTIJOIDEN OPPIMISEN YKSILÖLLISYYS JA KOLLEKTIIVISUUS

Olen jäsentänyt tutkimuksen tulososan aineistolähtöisesti ja temaattisen analyysin pohjalta rakentuneisiin merkityskokonaisuuksiin. Tulokset perustuvat opiskelijoiden kuvauksiin ja temaattiseen analyysiin. Käytin tutkimusongelmia teema-analyysin pohjana ja pyrin etsimään johtamiskoulutukseen osallistuvien johtajien ja asiantuntijoiden haastattattelujen sisällöistä vastauksia tutkimuskysymyksiini. Kuvaan ja tulkiten aineistosta nousevia merkityksiä ammatillisen kehittymisen ilmenemisenä transformatiivisen oppimisen prosessissa. (ks. Cranton, & King 2003; Scott 2003.) Tulkiten johtamiskoulutuksessa opiskelevien oppimista ja ammatillisen identiteetin rakentumista niiden merkitysten pohjalta, joita he ovat itse antaneet oppimiselleen ja kehittymiselleen. Tulososassa esittelemäni merkityskokonaisuudet kuvaavat johtamis- ja asiantuntijatyössä toimivien oppimista, kasvua, ammatillisen identiteetin rakentumista ja näiden tekijöiden yhteyksiä työhyvinvointiin.

9.1 Yksilölliset ja organisatoriset tavoitteet

”Että siitä jäis jonkinlainen jälki”

Transformatiivinen oppiminen on yksilöllinen ja sosiaalinen kehitysprosessi (ks. Scott 2003), joka rakentuu viidestä vaiheesta (epätasapaino ja siihen liittyvät muutostavoitteet,

uuden tiedon sisäistäminen, vuorovaikutuksessa toimiminen, mielikuvat ja tietoisuuden muutos). Johtavassa asemassa olevilta usein edellytetään, että he aktiivisesti kehittävät omaa osaamistaan ja ammatillista identiteettiään.

MBA-opiskelijoiden motivaatio uudistumiseen syntyi sekä yksilöllisistä että organisatorisista lähtökohdista: toisaalta johtajien henkilökohtaisten päämäärien ja kehittymistarpeiden ja toisaalta työssä ja työyhteisössä tarvittavan tietotaidon pohjalta. Uusiutumisen halu, pysyminen mukana jatkuvasti muuttuvassa työelämässä, laaja-alaisen teoreettisen tiedon hallinta sekä ihmisten että asioiden johtamisessa olivat tässä tutkimuksessa johtamiskoulutukseen osallistumisen ensisijaisia tavoitteita ja koulutukseen hakeutumisen motiiveja. Opiskelijoiden tavoiteorientaatio loi koulutusmotivaatiota. He kertoivat koulutuksen aloittamisen liittyvän kiinteästi itsensä kehittämisen ja oman uran kehittämisen tavoitteisiin, mutta usein tuli esille myös halu vastata työyhteisön kehittämistavoitteisiin. Opiskelijat olivat koulutuksen alkaessa keskustelleet koulutukselle asettamistaan odotuksista ja tavoitteistaan opinto-ohjaajan kanssa. Koulutukselle asetetuista yleisistä tavoitteista oli ennen koulutuksen aloittamista keskusteltu myös työyhteisössä esimiehen kanssa kehityskeskustelussa tai muulla tavoin. Transformatiivisen oppimisen lähtökohdat näkyivät haastateltavien yksilöllisen ja kollektiivisen uudistumisen painotuksissa (vrt. Scott 2003; Wilhelmson 2002).

Johtajilla ja asiantuntijoilla oli usein paljon kokemusta jatkuvasta kouluttautumisesta koko työuran ajalta. He korostivat, että uutta tietoa tulee työelämässä jatkuvasti joka puolelta ja heidän tulee ymmärtää tämän tiedon merkitys itselleen ja omalle organisaatiolle. Kaikki olivat kouluttautuneet työn ohessa erilaisilla lyhyemmällä kursseilla ja koulutusjaksoilla ja olivat pätevytymis- ja kehittymispyrkimyksissään päätyneet hakeu-

tumaan pitempiaikaiseen ja laajempi sisältöiseen MBA-koulutukseen. Koulutustavoitteiden asettaminen varmisti myös tavoitteista kiinni pitämistä:

” Tietysti on ajateltava niin, että on katsottava tulevaisuuteen (...).

Kyllä meidän jokaisen täytyy pitää huolta työmarkkinakelpoisuudesta myös tulevaisuudessa.” (Jouni)

” Se myös on tavallaan semmoisena moottorina siinä, että on dead linet ja tavoitteet. Itsehän mä oon ne asettanut, ja sen jälkeen kun niistä on sovittu, niin niistä on ollut vaikeampi tinkiä...” (Mirja)

Opiskelijoiden tavoitteet ja tarpeet erosivat toisistaan sisällöllisesti, koska opiskelijaryhmä on heterogeeninen, eri työelämäalueilla julkisen tai yksityisen sektorin palveluksessa toimivien ryhmä, jossa oli eri-ikäisiä opiskelijoita. Jotkut opiskelijat kokivat tavoitteita asettaessaan tarvitsevansa tietoa esimerkiksi liiketaloudellisista kysymyksistä tai asiakkuuksien hallinnasta, kun taas osa opiskelijoista painotti johtamisen dynamiikkaan, ihmisten kanssa toimimiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä. Pitkään asiantuntija- ja johtotehtävissä toimivat painottivat usein ihmisten johtamiseen ja työyhteisön vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja. Tulos tuki Viittalan (2005, 448) tutkimusta, jonka mukaan johtajien tietoisuutta omista kehittymistarpeistaan tulisi organisaatioissa tukea siten, että sosiaalisen ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen tärkeys nousisi esille.

Opiskelijat toivat esille myös organisaatioiden muutostilanteiden pohjalta lähtevää oman tarkastelunäkökulman laajentamisen halua. Kaikille opiskelijoille oli yhteistä se, että

he pitivät tärkeänä motivaatiotekijänä ja tavoitteena mahdollisuutta soveltaa koulutuksessa opittua työssään:

”... että tää antais mulle myös niihin puoliin enemmän valmiuksia, mitkä mä koen heikkouksina. Jos mä ihan omatoimisesti tekisin, niin mä hakisin vain omille vahvuuksille lisävahvuuksia. (Mirja)

” Mä en eti täältä kurssilta suoria vastauksia, vaan etin sellasia avartavia näkökenttiä, mistä mä pystyisin ehkä poimimaan niitä vastauksia (...). Mä haen sellasta isompaa näkökulmaa.” (Pekka)

Jotkut opiskelijat toivat esille organisaation tuen ja oman esimiehen tuen merkitystä opiskelussa ja kehitymisessä ja olivat halukkaita panostamaan omaan kouluttautumiseensa. Opiskelijat ymmärsivät myös organisaation asettavan heille odotuksia ja tavoitteita tulevien työtehtävien lisääntyvinä haasteina. Motivoituminen näkyi henkilökohtaisina päämäärinä, työstä nousevina ja organisaation tarpeina. Teoreettisen tiedon lisääminen käytännön osaamista rikastamaan oli opiskelijoilla yleisesti tärkeä peruste hakeutua koulutukseen. Ristiriitaa aiemman ja uuden tiedon tarpeen välillä oli, ja uuden tiedon sisäistämisen tarpeita tunnistettiin. Tämä näkyi opiskelijoiden arvioinneissa itsestään johtajina.

” Se lähti tästä henkilökohtaisesta tavoitteiden asetannasta ja siitä tilanteesta, että työn kuva on mennyt siihen, että mä juttelen toimitusjohtajien ja talousjohtajien kanssa, hyvin kokeneiden johtajien kanssa asioista. Tuli paljon sellaisia tilanteita, että mä huomasin, että mä en pysty fiksusti keskustelemaan ja perustelemaan, että joutu heittään liikaa musta tuntuu asiaa. Kyl se lähti siitä ja sit tietenkin yks tärkeä

asia on, että mä teen tän talon tukemana näitä juttuja (...). Täällä tää mahdollisuuskenttä aukeaa koulutuksen kautta huomattavasti laajemmin. (Pekka)

Varsinkin pitkän työuran tehneet opiskelijat tavoittelivat uusia näkökulmia omaan työskentelyyn, mutta uudistumisen halu oli kaikilla opiskelijoilla yhteinen tavoite. Kouluksesta saatava sisällöllinen teoreettinen tieto ja sen peilaaminen ja mahdollinen soveltaminen oman työyhteisön kontekstissa koettiin tärkeäksi. Lisäksi osa opiskelijoista odotti työelämän eri alueilla työskentelevien opiskelukumppaneiden kanssa käytäviä keskusteluja, joissa voitiin jakaa erilaisilla työelämän alueilla toimivien erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä, antaa kommentteja ja tehdä kriittisiä kyseenalaistuksia yhteisen reflektion pohjaksi. Keskustelujen arvona pidettiin mahdollisuutta peilata uutta tietoa ja sen soveltamismahdollisuuksia omassa organisaatiossa.

Osa opiskelijoista epäili ryhmän mahdollisuuksia tukea heidän omaa kehittymistään yksilöllisten työelämäalueiden, erilaisten työnkuvien ja erilaisten omassa työyhteisössä tärkeiden kysymysten vuoksi. Tämän arvioitiin jonkin verran haittaavan ryhmästä saatavaa hyötyä, vaikka uudenlaista organisaatitietoa muilta työelämän alueilta odotettiin kiinnostuksella omaa kehittymistä rikastamaan. On mahdollista, että koulutuksen jatkuessa ja opiskelujen edetessä erilaisten työelämäalueiden tuottama tiedollinen ristiriita rikastaa opiskelijoiden kokemuksia ja tukee kriittistä reflektiota. Oppijan kyky havaita ristiriita aiemman ja uuden tiedon välillä edistää kriittistä reflektiota oppimisessa (Mezirow 1996; 2000).

9.2 Ammatillinen identiteetti ja oppiminen

Ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyvät kaikki transformatiivisen oppimisen vaiheet (ks. Scott 2003; Wilhelmson 2002). Tutkimuksessani MBA-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tarkastelun lähtökohtana on identiteetin persoonallinen ja sosiaalinen ulottuvuus, johon kuuluvat elämishistoria, jatkuva oppiminen työuran aikana koulutuksessa ja työssä sekä arvoperustainen liittyminen työyhteisön sosiaaliseen yhteisöön (ks. Eteläpelto 2007; Kirpal 2004).

9.2.1 Koulutus ammatillisen identiteetin rakentajana

” Tää on vähän tämmönen murrosvaihe tai aikuiseksi kasvamisen vaihe ”

Scott (2003) kuvaa transformatiivisen oppimisen prosessin ensimmäisenä ja toisena vaiheena epätasapainoa aiemman ja uuden tiedon välillä ja uuden tiedon sisäistämisen prosessia. Ammatillisen identiteetin ja oppimisen kietoutuessa yhteen opiskelijoille on syntynyt halu kehittyä yksilöllisesti ja organisaatioidensa jäsenenä. Useat opiskelijat arvioivat opiskelun ja työn vuorovaikutuksesta syntyvän osaamisen olevan osa heidän jatkuvaa ammatillista kehittymistään ja elinikäisen oppimisen prosessia. Prosessin lähtökohdat nousivat työn arvostuksesta ja lisäarvon hakemisesta omalle osaamiselle työyhteisössä ja ammatissa. Tässä prosessissa muotoutui ammatillinen identiteetti, kun asiantuntijoiden elämän-

historiansa aikana ja työuralla oppimalleen antamat merkitykset muovasivat heidän identiteettiään. Oppimiseen liittyvät voimaantumisen kokemukset olivat erilaisia ja yksilöllisiä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden käsitykset itsestään osaajina ja vaikuttajina olivat laaja-alaisia. Yhteistä kaikille MBA-opiskelijoille oli sisäistynyt halu kehittyä ja kasvaa omassa työssään ja löytää uusia ulottuvuuksia osaamiseensa johtajana ja asiantuntijana:

” Se johtaminen (...) se on se asia, jonka mä haluaisin oppia tekemään aina vaan paremmin.”(Pekka)

”... johtamistehtäviin liittyviä asioita on paljon, sehän vaikuttaa ihan kaikkeen toimintaan sieltä huomenta sanomisesta lähtien. Tässäkin jaksossa mentiin tavallaan ihmisen sisään siinä, että ”kuka minä olen”...” (Mikko)

Osa opiskelijoista koki muuttuneensa ihmisenä peilattaessaan kaikkea oppimaansa oman työnsä sisältöihin ja oman työyhteisön toimintaan sekä arvioidessaan itseään työyhteisön jäsenenä.

” ... et pystyy tutkimaan asioita syvällisemmin tai pystyy miettimään niitä eri lailla tavallaan. Se tieto ja taito, mikä tuolta tulee (...) pystyy ajattelemaan fiksummin, ja ehkä tää tunneälyn käyttäminen on tullu mukaan.” (Pekka)

Opiskelijoiden henkilökohtaisen ajattelutavan muutos ja sosiaalisessa ympäristössä tapahtuva toiminnan muutos kuvaavat opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista. Jotkut MBA-opiskelijat kuvaavat muutosta esimerkiksi alaisen huomaamana muutoksena toiminnassa, kykynä huomioida alaisia paremmin tai lisääntyneenä todellisena haluna kuunnella alaisia ja työtovereita aidosti. Johtajat ja asiantuntijat myös ymmärsivät ajattelun ja toiminnan muutoksen aktiivisen säilyttämisen merkityksen. He pohtivat keinoja torjua vanhojen piintyneiden toimintapojen mahdollista palautumista työyhteisöjen hektisissä käytännöissä myöhemmin koulutuksen jälkeen. Opiskelijat pitivät yhdellä koulutusjaksolla aiheena ollutta toisten kuuntelemista ja viestintää tärkeinä taitoina johtamistehtävissä mutta painottivat myös työroolin mukaista tilanteiden kokonaisvaltaista huomiointia työyhteisössä.

” Tavallaan se, että sun pitää viestiä, että sun täytyy jakaa sitä tietoa (...) ilman viestintää ei voi johtaa(...).Tän ymmärtäminen on johtamisessa tosi iso juttu.”
(Raija)

”... vaikka tehtävä on mielenkiintoinen, niin kyllä se on aika kuormittava (...). Se, että kaikkia asioita ei aina voi kertoa, se on ollu ehkä kaikkein hankalinta.” (Mirja)

MBA-kouluttautujien kasvu johtajina ja asiantuntijoina näkyi heidän mukaansa pitkäjänteisyyden lisääntymisenä sekä asioiden loppuun saattamisen haluna opiskelussa ja työssä. Toisaalta johtajat ja asiantuntijat suuntautuivat tulevaisuuteen ja kehittämiseen ja pitivät itseään jatkuvina kouluttautujina ja kehittäjinä. He näkivät tulevaisuuden haasteet yhä

uusissa kehittämistehtävissä ja luovuttivat hyvin alkuun saamansa toiminnon hallinnoinnin mielellään muille organisaation jäsenille. Ammatillisen identiteetin rakentumisen ja ammatillisen kehittymisen tärkeänä osana opiskelijat pitivät jatkuvaa uudistumisen ja oppimisen haluaan, tietotaidon lisääntymistä ja käsitystään itsestään omassa tehtävässään jatkuvasti muuttuvassa työelämässä (ks. Eteläpelto 2007). Työyhteisön mahdollisuudet tukea yksilöllistä kehitystä ja toisaalta yksilölliset motivaatiotekijät tukivat prosessia. Osaaamisen kehittymistä, asemaa organisaatiossa, yksilöllisiä päämääriä ja aiempaa kokemusta nostettiin esille arvioitaessa ammatillisen identiteetin rakentumisprosessia.

” Tällä hetkellä korostuu hyvin pitkälle henkilöjohtaminen, motivointi (...). Täysin erilaiset organisaatiokulttuuritaustat kun on, niin se on tärkeää, että saadaan porukka hitsautumaan ihan kunnolla myöskin henkisesti yhteen. Mä aloitin tämän henkisen puolen kehittämisprosessin ja projektin ja käytän siinä ulkopuolista apua. Sekin lähti ihan puhtaasti siitä koulutuksesta, siitä oivalluksesta, että eihän mun ole pakko näitä kaikkia vääntää ja osatakaan itse.” (Jouni)

Opiskelijat arvioivat mahdollisuutta tehtävien ja toimenkuvan muutoksiin ja laajenemiseen MBA-koulutuksen jälkeen yleisesti ammatillisen pätevyyden tunnetta lisäävänä. Toisaalta osa opiskelijoista arvioi, että tehtävät ja työnkuva eivät tule muuttumaan. He eivät myöskään itse halunneet muutosta jo ennestään laajoihin työtehtäviinsä tai odottaneet näkemyksen itsestään johtajana suuresti muuttuvan. Sen sijaan he arvioivat koulutuksen rikastavan omaa työtä:

” Ei ne muutu, miks ne muuttuis (työtehtävät) (...), vaikka eihän sitä välttämättä itse huomaa, mutta mä puhuinkin, että tapahtuis jotain mullistavaa, niin siihen en usko (...) ainahan kaikesta jotain jää.” (henkilökohtainen muutos) (Risto)

” Mulla ei oikestaan ole mikään suuri halu niitä muuttaa. Mä olen nyt tässä tehtävässä ollut vähän erilaisilla tonteilla varmaan viimeiset viis vuotta, että kyl mulla tavallaan itseni kehittämisen kannalta on sellainen halu, että mun pitää ryhtyä tekemään jotain muuta pikku hiljaa, mutta se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että mä en tykkäisi nykyisestä työstäni.” (Jukka)

Koulutuksessa syntyneet merkittävät oppimiskokemukset rakensivat opiskelijoiden henkilökohtaista ja sosiaalista kuvaa itsestään omassa työssä ja työyhteisössä ammatillisen identiteetin muotoutuessa. Mahdollisuus soveltaa omassa asemassaan tietoa käytäntöön työyhteisössä arvioitiin yhteisen, kollektiivisen oppimisen mahdollisuudeksi ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tilaksi silloin, jos opiskelija käsitteli koulutustietoa oman organisaationsa työryhmissä.

9.2.2 Ammatillisen identiteetin rakentuminen työyhteisössä

”...kyllä vaan kannattaa vääntää näitä asioita, tietyllä tavalla se rakentaa semmosta työminäkuvaa...”

Kaikki esimies- ja asiantuntijatehtävissä toimivat MBA-opiskelijat pitivät omassa työssään itselleen merkityksellisenä työn itsenäisyyttä, päätösvaltaa ja mahdollisuutta vaikuttaa työyhteisön toimintaan sekä vastata kokonaisuuksista:

”Siis tärkeintähän tässä työssä on tuo vaikuttamismahdollisuus (...) mä oon semmosessa positiossa, et mä ihan oikeesti pystyn vaikuttamaan. Ennen kaikkea mä tykkään isojen asioiden ja kokonaisuuksien havaitsemisesta ja pyörittämisestä, koska täähän on sellaista kokoamista ja tiimipelaamista ja palasten keräämistä yhteen...” (Pekka).

Jonkin verran eroja opiskelijoiden välillä oli siinä, miten omaa kouluttautumista ja kehittymistä prosessoitiin yhdessä työyhteisössä. Opiskelijat kävivät eniten opiskelun merkityksiin, oman identiteetin rakentumiseen ja työyhteisön käytäntöihin liittyvää keskustelua, jos työyhteisössä oli muita samassa tai vastaavanlaisessa koulutuksessa aiemmin olleita työtovereita, ja oman esimiehen kanssa. Monet opiskelijat eivät kuitenkaan keskustelleet opiskeluprosessistaan työyhteisössä. Tämä saattoi osaltaan johtua siitä, että koulutus oli jatkunut vasta jonkin aikaa ja suurin osa koulutuksesta on vielä edessä. Vertaiskeskustelu työyhteisössä koettiin oppimista rikastavana.

Festnerin ja Gruberin (2008) tutkimuksessa painottunut ajan käytön mahdollisuus tiedon siirtämiseen ja kollektiiviseen oppimiseen sekä työyhteisöön osallistumisen merkitys olivat opiskelijoille merkityksellisiä reflektoinnin mahdollistajia. Uudistavan oppimisen kokemukset lisäsivät oman työn arvostusta ja luottamusta omaan osaamiseen haastaviksi koetuissa esimiestehtävissä. Useat opiskelijat painottivat omassa kokonaiskehityksessään johtajina ja asiantuntijoina oppineensa huomioimaan myös työyhteisöä yhä enemmän kokonaisuutena. He painottivat, että työyhteisön toiminnassa ei riitä, että johto toimii tai tietty työryhmä toimii, vaan kaiken täytyy toimia ruohonjuuritasolta lähtien. Tämä oli opiskelijoiden mukaan haaste omaa työtään arvostavien asiantuntijoiden johtamisessa. Ne opiske-

lijat, jotka olivat kertoneet opiskelustaan ja keskustelleet siitä työyhteisön jäsenten kanssa, toivat esille myös työtovereilta saamaansa arvostusta.

”Asiantuntijoiden johtaminen on äärettömän vaikeaa. Silloin johtamisen haaste on se, että koettakaa muistaa, että jos vain tehdään tätä ja tätä kapeaa sektoria, niin se ei auta, pitää miettiä horisontaalista kokonaisratkaisua, ja se on koko johtamisen keskeinen haaste.”(Jukka).

”Opiskelu se on yks työhön motivoitumisen rakenne. Ja toinen motivoitumisrakenne myöskin työssä on oppiminen. Kyllä mä oon tässä tehtävässä koko ajan sitä työtä tekemällä oppinut, ja koko työurani aikana en mä ole koskaan ollut kolmea, neljää vuotta kauemmin täsmälleen samassa tehtävässä (...). Se on tärkeätä, että siinä työn kentässä tapahtuu muutosta.” (Risto)

”Mulle se on sitten se, että mä itse näen, että mussa tapahtuu kehitystä ja se, että mulla on semmonen työyhteisö, missä myös muut kehittyvät, ja osa työn iloa on se, että mä näen muiden onnistumista.” (Raija)

”Ainakin ne sano, että se on varmasti aika vaativaa, ja toki siihen varmasti vaikuttaa se, että mulla on muutama kollega, jotka on suorittaneet joitakin tämmösiä MBA- tai jotakin muita opintoja työn ohella ja tietävät myös, että se vaatii aika paljon.”(Ulla).

MBA-koulutukseen osallistuneiden johtajien yksilöllisen kehittymisen myötä ammatillisen identiteetin dynaaminen rakentuminen saattoi näkyä myös henkilökohtaisen kehittymisen ja uusien työurien luomisen painotuksina. Nykyisessä työelämässä vallitseva muutostrendi kollektiivisista työidentiteeteistä yksilöllisesti rakentuviin muuttuviin työidentiteetteihin tu-

li esille joidenkin johtajien ja asiantuntijoiden vastauksissa, vaikka osaamisen kehittäminen nykyisiä työtehtäviä varten oli merkittävä opiskelujen motiivi. Moniulotteisia ja joustavia ammatillisia identiteettejä voitiin jatkuvasti muokata työelämän vaatimusten mukaisesti, mutta johtajat ja asiantuntijat myös itse rakensivat aktiivisesti identiteettejään (ks. Eteläpelto 2007; Kirpal 2004).

” Kouluttautumisen alusta voi olla se selkee muutos, että aluksi pyrin kouluttautumaan tämän nykyisen työpaikan takia (...). Nyt se ei ole mitenkään päivänselvä asia.” (Jukka)

Opiskelu koko työuran ajan koettiin merkittäväksi oman ammatillisen kasvun väyläksi ja työyhteisön tukea kouluttautumiselle arvostettiin. Merkittävät oppimiskokemukset syntyivät omassa työtehtävässä ja oman työn kannalta tärkeiksi koetuista, aiempaa tietoa kyseenalaistavista ja uudistavista opiskeluisällöistä. Oppimiselle annetut merkitykset rakentuivat sekä yksilöllisten merkitysten että työyhteisölle annettujen merkitysten pohjalta (vrt. Kupila 2007, 150).

9.2.3 Merkittävät oppimiskokemukset ja kokemusten reflektointi

”...tämähän tukee sitä, et mä voin viedä sen oman asiakkaani nyt askelta pidemmälle...”

Transformatiivisen oppimisprosessin kolmantena ja neljäntenä vaiheena Scott (2003) määrittelee vuorovaikutuksen ja mielikuvat. MBA-koulutus on työelämän ohella merkittävä vuorovaikutuksen kenttä ja mielikuvien rakentaja johtajan ja asiantuntijan kasvussa. Opiskelijat kokivat opiskelevansa sekä itseään varten oman uran kehittämisen näkökulmasta että olivat halukkaita siirtämään koulutuksessa opittua tietoa työyhteisöjensä kehittämiseen. Ne koulutusjaksot, jotka sisälsivät opiskelijalle merkittäviä kokemuksia, arvioitiin mieleenjääviksi ja omaa kasvua eniten tukeviksi. Tällaisia jaksoja olivat usein strategiayöhön tai johtajan itsetuntemukseen liittyvät jaksot, joita useat opiskelijat pitivät merkittävinä kehittymisen paikkoina ja tiloina. Monilla opiskelijoilla myös liiketalouteen liittyvät jaksot olivat synnyttäneet mieleenjääviä kyseenalaistuksia ja oppimisen kokemuksia, vaikka useimmilla oli paljon tietoa liiketoiminnasta. MBA-johtamiskoulutuksessa opiskelu oli kestänyt useimmilla vajaan vuoden, mutta uuden tiedon omaksumisen ja sisäistämisen arvioitiin opintojen edetessä lisääntyvän ja ilmenevän jatkossa yhä sisällökkäämpinä uusina oivalluksina.

Säätelämällä oppimistaan opiskelijat rakensivat yhteyksiä aiempien uskomustensa, teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnassa kehittyvän tiedon välillä ja kehittivät uusia ratkaisuvaihtoehtoja ja uusia, moniulotteisempia käsityksiä. Tässä uudistavassa oppimisprosessissa oletukset ja uskomukset muotoutuivat, kun tulkinta uusista asioista kiinnittyi

elämäkokemuksista syntyneeseen viitekehykseen. Koulutukseen osallistujien merkittävät oppimiskokemukset syntyivät kriittisenä reflektiona uuden tiedon sisäistämässä, vuorovaikutuksena ja uusina mielikuvina tärkeiksi koetuista asioista. Tällaisia tärkeitä asioita saattoi liittyä esimerkiksi markkinoinnin opiskeluun tai tunneällyn tarkasteluun.

Oppimisprosessissa opiskelijat käsittelivät tiedon merkitystä itselleen. Oppiminen tapahtui yksilöllisenä kokemuksena luennoilla, kirjallisuutta lukemalla ja oppimistehtäviä tehdessä sekä työyhteisön kontekstissa pohtimalla tietoa ja sen merkitystä oman työyhteisön kannalta. Wilhelmsonin (2002) transformatiivisen, kollektiivisen oppimisen näkökulma sai aineistostani tukea. Opiskelijat olivat joutuneet pohtimaan työyhteisönsä ajankohtaisia tilanteita, oivaltaneet ratkaisuja työyhteisön kehittämistarpeisiin ja omaksuneet oman vastuualueensa kannalta merkittävää tietoa. Oivalluksen ja ymmärryksen kokemukset ja vanhasta ajattelutavasta luopuminen koettiin sekä haasteellisiksi että palkitseviksi. Osa opiskelijoista toi esille koulutuksesta hankittuja lisävalmiuksia esimerkiksi omassa työyhteisössä meneillään olevaan tai tulevaan strategiseen kehittämiseen tai strategiseen kokonaisuuksien hallintaan. Mirja totesi strategiajakson puhutelleen häntä paljon, koska hän pystyi omaksumaan tärkeää käsitteistöä ja välineitä osallistua työyhteisössään meneillään olevaan muutoskeskusteluun. Strategisesta johtamisesta lähijaksolla syntyi uutta tietoa, jonka pohjalta omaa työyhteisöä pystyi tarkastelemaan objektiivisesti, ulkopuolisen silmin.

Useat opiskelijat painottivat, että jaksoilla ja kirjallisuuslähteistä saatu käsitteistö ja sen kriittinen reflektointi synnytti merkittäviä oppimiskokemuksia ja antaa tulevaisuudessa heille johtajina ja asiantuntijoina toimintavälineitä työyhteisöjen kehittämis- ja muutostilanteissa. Opiskelijat olivat tietoisia oppimiskokemusten merkityksestä itselleen, mutta monet painottivat opiskelun keston merkitystä. Koska useat opiskelijat olivat opintojensa

alussa, he eivät olleet vielä ehtineet täysin tiedostaa opitun merkitystä itselleen. Työyhteisöjen käytänteissä toimimisen arvioitiin nostavan tulevaisuudessa esille koulutuksessa opitun arvon ja opitun sisäistymisen tulevan esille enemmän työssä ja työyhteisön vuorovaikutuksessa johtamiskoulutuksen edetessä ja koulutuksen päätyttyä. Opiskelijat osasivat tietoa arvioidessaan ja reflektoidessaan myös suhtautua kriittisesti ja pohtia tiedon todellista merkitystä itselleen:

”Kyllä työssä oppiminen on se tärkein oppimisen muoto. Mä luulen, että mitä nyt on oppinut, niin sitä ei vielä edes tiedäkään oppineensa... vaan se kantaa sitten hedelmää joissakin asiayhteyksissä työssä (...), ja ei myöskään ota kaikkea suoraan, vaan että voinhan sen noinkin ajatella (...) siinäpäähän puhutte...” (Mirja)

”... ja lukee ja miettii, niin sit se alkaa muuttua siksi tiedoksi omassa päässä. Ja tottakai se palkitsee sitten ja se palkitseminen lisää motivaatiota, kun lopuksi huomaa, et ”okei” tän mä voin käyttää nyt suoraan mun asiakkaalle tähän tarkotukseen. Se on siinä se käytännönläheinen intressi kuitenkin. Kyl se varmaan on myöskin sitä mieleen jäävintä ja tavallaan sitten se semmonen konkreettinen hyöty, et ei lueta vaan lukemisen vuoks, vaan se yhtäkkiä alkaa elää (...) tulee semmosia oivalluksia, et MIKS mä en oo keksiny tätä aikaisemmin.” (Raija)

Uuden teorian tiedon kriittinen reflektointi ja tiedon kyseenalaistaminen oli pannut opiskelijat pohtimaan toimintatapojaan työyhteisöissä ja miettimään uusia entisestä toiminnasta eroavia toimintatapoja. Lähijaksot ja niihin liittyvä kirjallisuus herättivät usein opiskelijoissa vahvan kriittisen reflektointiprosessin, johon osa opiskelijoista kaipasi aikaa ja mahdollisuutta heti koulutusjaksojen jälkeen. Asioihin palaaminen myöhemmin ei heidän mieles-

tään ollut osoittautunut yhtä merkittäväksi oppimisen kokemukseksi. Opiskelijat olivat kuitenkin huomanneet hyvin alkaneen reflektointiprosessin kestävän kauan ja oppimisprosessissa tiedostamattakin syntyneiden käsitysten nousevan myöhemmin esille uudelleen arvioitaviksi työyhteisön akuuteissa käytännön tilanteissa. Lähijaksoihin liittyvä kirjallisuus ja jaksojen sisällöt synnyttivät ”ahaa”-elämyksiä.

Osa opiskelijoista nosti esille ryhmän merkitystä oppimisprosessissa.

Opiskeluryhmä koettiin tärkeäksi syvällisten ja merkittävien oppimiskokemusten tukijaksi. Ryhmän sisäinen vuorovaikutus, keskustelut lähijaksojen luennoilla, sparraus ja toisilta oppiminen kuvattiin omaa oppimista avartavana ja tukevana erityisesti oppimisen esteissä. Ryhmässä jaettiin työelämäosaamista sekä luennoilla että varsinaisen koulutuksen ulkopuolella. Monet opiskelijat saivat tarvitsemaansa vertaistukea oman työyhteisönsä kehittämistilanteissa:

”... on ihan huippuu, et asiat nähdään eri puolilta (...) mä tavallaan imen tietoa kuuntelemalla ja katselemalla ja ajattelemalla asioita.” (Pekka)

” Mäkin oon ollu niin kauan tässä firmassa töissä ja silloin helposti unohtaa ”miten muu maailma toimii” (...). Siinä todella paljon oppii ja pystyy refleктоimaan asioita, kun näkee miten niitä samoja juttuja tehdään erilaisissa organisaatioissa ja firmoissa. On tuonut paljon perspektiiviä siihen omaan tekemiseen...monet asiat ottaa niin itsestään selvinä (...). Sitten on ruvennut miettimään semmosia yksinkertaisia perusjuttuja, että, MIKS me oikeestaan toimitaan noin.”(Jukka)

Opiskelijoiden syvälinen uudistava oppimisprosessi näkyi tiedon sisäistämisenä vuorovaikutuksessa ja tiedon siirtymisenä työyhteisössä:

”Oli semmonen johtoryhmän kehittäminen, ja just yks oli kiinnostunut, ja hän oli lukenut siitä paljon ja oli omassa työpaikassaan sitä lähtenyt kehittämään. Mä sain tosi paljon sieltä sitä ”apetta” tähän, vastavuoroisesti (...) ja muutaman kanssa ollaan soiteltukin ja käyty sitten tiettyjä asioita läpi.” (Jouni)

Monet opiskelijat kokivat asiantuntijaluennoitsijoiden vuorovaikutteisen ja osallistavan, opiskelijoiden näkökulmia arvostavan työskentelytavan reflektointia ja uusia oivalluksia tukevaksi. Vaikka itsenäistä reflektointia oppimistehtävissä, opiskeluryhmän antia ja keskusteluja luennoilla arvostettiin, osa odotti mahdollisuuksia myös pienryhmätyöskentelyyn ja siitä syntyvää omaa tekemistä yhteisen ja henkilökohtaisen kriittisen reflektoinnin pohjaksi. Tiedon prosessointia pienryhmissä pidettiin isoa yhteisryhmää parempana osallistumista ja kriittistä reflektiota tukevana kontekstina.

” Eli kyllä tää asiantuntija (...) hänen tehtävänsä olis sitä sitten sparrata ja viedä sitä koko ajan eteenpäin ja toimia valmentajana, mutta että saataisiin siihen tästä ryhmästä sitä uuden tiedon rakentamista vielä enemmän mukaan.” (Risto)

Opintojen edetessä useat opiskelijat havaitsivat, että myös omalle oppimiselle ja kehitymiselle omassa työtehtävässä tarpeettomaksi koulutuksessa koettu tieto oli hyödyllistä pro-

sessoida. Opiskelijoiden arvioinnin mukaan johtamis- ja asiantuntijatehtävissä toimiva omaksui silloin opiskelutilanteessa epäolennaisiksi koetuista asioista ne perustiedot, jotka antoivat omassa työyhteisössä kokonaisuuden kannalta tarvittavaa keskustelupohjaa kyseisestä toiminta-alueesta vastaavien kanssa käytäviin keskusteluihin. Asiantuntijatehtävissä toimiville osaajille ja vaikuttajille oli ominaista laaja ja syvällinen tiedon käsitteellinen hallinta sekä monipuolinen työtehtävien käytäntöjen hallinta, joten he pystyivät siirtämään käsitteellistä tietoa käytäntöön ja hyödyntämään sitä erilaisissa organisaation ongelmanratkaisutilanteissa (ks.esim. Tynjälä 2004):

” Mä reflektoin sitä omaan työhöni ja olen käyttänyt sitä omaa organisaatiota ja omaa työkokemusta niiden asioiden kirjoittamiseen (...). Kyllä se on valtava ero, kun vertaa siihen, kun on aikoinaan opiskellut. Mä olenkin päätenyt siihen, että pitäiskö opiskelu aloittaa vasta aikuisena, että on sitä tarttumapintaa.”(Jukka)

9.2.4 Tiedon soveltaminen työyhteisössä

” ... niitä pitää tuoreeltaan kokeilla ja sitten kokeilla uudestaan...”

Johtamiskoulutuksessa opiskelijat kokivat voivansa itseopiskelua paremmin omaksua ja reflektoida uutta tietoa peilaamalla vuorovaikutuksessa rakentuvaa tietoa oman työyhteisönsä käytännön tilanteisiin. Oppimisessa syntynyt perspektiivin muutos voi olla tiedon laajentumista, aiempien rajojen rikkomista tai laadullisesti uusi näkökulma toimin-

taan. Osa opiskelijoista koki oman osaamisen ja opitun tiedon saamisen elämään työyhteisössä henkilökohtaisesti merkitykselliseksi. Tiedon siirtäminen organisaatioon näkyi osalla konkreettisessa tekemisessä omassa työtehtävässä esimerkiksi siten, että strategiatyöhön liittyvän koulutusjakson aikana omaksuttuja strategiamalleja käytettiin omassa organisaatiossa strategisen kehittämisen välineinä tai koulutuksessa saatua materiaalia hyödynnettiin asiakassuhteiden hoitamisessa. Myös teoreettista tietoa saatettiin hyödyntää työyhteisössä käydyissä muutoskeskusteluissa, jolloin asioita pystyttiin tarkastelemaan objektiivisella tasolla. Tiedon siirtyminen näkyi myös tiedon jakamisena muille työyhteisöjen jäsenille kertomalla koulutuksen sisällöistä. Lopputyössä esille nousevan tiedon arveltiin siirtyvän työyhteisössä konkreettiseen toimintaan helpoimmin, koska oman työyhteisön kehittäminen oli useimpien opiskelijoiden lopputyön aiheena.

Ne opiskelijat, joiden työyhteisöissä suhtauduttiin myönteisesti muutoksiin, kokivat koulutustiedon siirtämisen helpoksi. Muutoksia hyväksyvissä organisaatioissa tiedon siirtämistä tuettiin. Näille työyhteisöille oli tyypillistä ymmärrys siitä, että asioita kannattaa katsoa aina uudesta näkökulmasta. Tietoa siirrettiin sekä organisaation toimintamenetelmiin että omaan työhön. Johtajan ja asiantuntijan asema, vastuualue ja kokemus kehittämisen henkilökohtaisesta merkityksestä edistivät tiedon siirtämistä.

” Tossa alkuvuonna, kun käsiteltiin tiedon johtamista ja tulokorttia, ja samanaikaisesti pohdittiin strategian uudistamista töissä, niin kyllä niitä asioita linkitettiin yhteen ja toin täältä (koulutuksesta) monia ajatuksia, joitakin strategiatyöskentelyn malleja ja ajatuksia (...). Käytin niitä pohjana, kun tehtiin ohjelmaa (...). Mä uskon siihen, että uusia asioita pitäisi heti kokeilla.” (Jukka)

”Silloin, kun mä näitä workshoppeja vedän tai jotain rakennan, niin kyllä se kaikki uusi materiaali tulee samalla käyttöön, ja ehkä sitten myöskin rikastaa sitä vanhaa.” (Ulla)

” Ihan ihannetilannehan olis se, että mä voisin tuoda sen oppimani organisaation käyttöön (...) sellaisen organisaation käyttöön, jonka palveluksessa mä aion itsekin olla. Sitten tietenkin kehittää sitä organisaatiota ikäänkuin myös itseä varten (...). Mä muistan sen fiiliksen, sen tunteen, millä sitä työtä silloin tekee.”(Mirja)

Perinteitä noudattavissa organisaatioissa pitkään jatkuneet kulttuuriset käytännöt saattoivat myös rajoittaa välillä radikaaliksikin koetun uuden tiedon siirtymistä käytäntöön. Festnerin ja Gruberin (2008) ja Mezirowin (2000) tuloksissa esitellyt tiedon siirtämistä edistävät ja ehkäisevät tekijät tulivat opiskelijoiden kuvauksissa esille. Uuden tiedon siirtäminen käytäntöön ja vanhasta luopuminen saattoi perinteisissä työyhteisöissä olla hyvin haasteellista ja pitkän ajan vievää, vaikka MBA-opiskelijalla olisi ollut siihen haluakin. Tällainen uusi tieto voi olla peräisin koulutuksesta tai työyhteisössä sovittuja uusia toimintamenetelmiä. Näille työyhteisöille oli tyypillistä perinteitä vaaliva organisaatiokulttuuri, joka muuttui hitaasti. Myös työsuhteen kesto nykyisessä työyhteisössä vaikutti tiedon siirtämisen mahdollisuuksiin. Moni johtamistehtävissä toimiva opiskelija koki kuitenkin asemansa johdosta omat vaikutusmahdollisuutensa tiedon siirtämiseen hyväksi.

”Jos miettii yrityskulttuuria (...) 60-luvulta, ja siellä on todella paljon vanhasta kiinni pitämistä (...). Me ollaan kyllä tämmösesä valtavan isossa muutosrulljansissa (...). Siellä on niin paljon semmosia vanhoja asioita, joista pitäisi

päästä eroon (...) tottakai keskeistähän on antaa se tuki siihen (...) mut kaikkia ei voi vetää perässä, proaktiivinen täytyy olla.” (Kari)

” Se oli yks joka pysäytti, että tähän täytyykin nyt uhrata paljon enemmän aikaa ja panosta kuin mitä olin kuvitellut. Se oli aika palkitsevaakin. Se oma ruohonjuuritason kokemus antaa paljon ymmärrystä siihen, etteivät jotkin asiat vaan mene oman nykyisen tehtävän kannalta niin helposti kuin mitä kuvittelisi.”(Risto).

” Mä ujutan sinne sisäiseen kehittämiseen näitä oppeja ja yritän vääntää johonkin suuntaan, ja tavallaan saan sellasta henkistä selkärankaa sieltä opinnoista (...). Näitä ajatuksia saan pikku hiljaa uitettua läpi, mut se muutoksen hitaus on aina yhtä ärsyttävää ja yhtä yllättävää.” (Ulla)

10 KEHITTYMINEN JA KASVU TYÖHYVINVOINNIN TUKENA

”...tärkeintä on tietysti se, että kokee työn iloa ja se muodostuu siitä, että sä teet mielekkäitä tehtäviä...”

MBA-opiskelijat kokivat työn vaatimusten ja muun elämäntilanteen yhdessä vaikuttavan mahdollisuuksiinsa opiskella. Johtamis- ja asiantuntijatehtävissä toimivien opiskelijoiden mahdollisuus järjestellä työtehtäviään ja organisaation joustot olivat opiskelua ja muuta elämää tukevia. Osalla opiskelijoista perhetilanne tuki opiskelua työn ohessa lasten kasvettua, osalla perhe-elämä ja pienet lapset rajoittivat jonkin verran opiskeluun käytettävää aikaa. Tärkeiksi opiskelun mahdollistajiksi työn ohessa arvioitiin työn ja perheen yhteensovittamisen onnistuminen, kyky organisoida kaikki tehtävät järjestelmällisesti sekä työyhteisön tarjoama tuki.

” Tietysti tää työn epätasainen jakautuminen, jolle mä en tietyllä tavalla voi itse mitään, et välillä on selkeesti isompi työrooli ja joskus sitte taas vähän vähemmän (...). Se opiskelu ja työ jollain tavalla kulkee semmosessa harmoniassa, plus sitte, että sinne jää aikaa niille perheenjäsenille, et ehtii harrastaa. ” (Ulla)

Opiskelijat olivat nykyisiin työtehtäviin tyytyväisiä, vaikka yleiset työmarkkinatilanteet saatettiin kokea haastavina. Työtehtävät tarjosivat heille tärkeiksi koettuja oppimisen ja onnistumisen kokemuksia haastavissa tehtävissä ja työtilanteissa, jotka koettiin yleensä positiivisina ammattitilpeyttä ja työn imua lisäävinä tekijöinä. Kehittymisen ja uudis-

tumisen halu sekä havaitut kehittymistarpeet omissa työtehtävissä ja työuralla motivoivat ammatillista kasvua, opiskelua ja työssä oppimista. Opiskelijat tarttuivat mielellään uusiin haasteisiin nopeallakin aikataululla ja olivat valmiita panostamaan tehtäviinsä. Lähes poikkeuksetta opiskelijat pitivät työyhteisöjään työssä viihtymistä ja työn imua edistävinä. Jotkut opiskelijat kuitenkin kokivat esimiestyön kuormittavana ja työhyvintoinnin vaarantuvan organisaation hektisten muutosten tilanteissa, kun esimiehenä ei pystynyt antamaan vastauksia alaisten kyselyihin asioiden ollessa kesken. Oman organisaation kuvailuissa nousivat oppimista tukevinä tekijöinä esille asiantuntijaorganisaatioiden työntekijöiden vahva ammattilypeys, työmoraali ja sitoutuminen työhön ja työtehtäviin. Osa opiskelijoista koki saaneensa opintojaksoista konkreettista apua oman työhyvinvoinnin kannalta haasteellisiin työyhteisön tilanteisiin.

” Mä pitkään ajattelin, että mä pystyisin ajattelemaan tämän ammatillisena haasteena, mielenkiintoisena tilanteena, josta voi oppia ja joka on semmoinen kokemus, josta voi ammentaa myöhemmin (...). Tämä oli erittäin hyvä jakso tämä johtamisen psykodynamiikka, jossa sai itse valita ne keskusteltavat aiheet. Itse puhuin näistä aika paljon.” (Mirja)

Työn imun kokemukset lisäsivät motivaatiota toimia johtamis- ja asiantuntijatehtävissä ja oppia työssä.

” Ne on semmoisia hetkiä, kun toimeksianto ja mun osaaminen kohtaavat (...) Mä tykkään nimenomaan ongelmanratkaisusta ja että pitää tehdä jonkinlainen ehdotus ja suunnitelma. Silloin huomaa, että se vie mennessään. ” (Mirja)

Haastattelussa keskustelin opiskelijoiden kanssa heidän käsityksistään ammatillisesta identiteetistä. Opiskelijat määrittivät ammatillista identiteettiä kuvaamalla itseään ihmisinä ja persoonina, tuomalla esille käsityksiään itsestään omassa työssään ja pohtimalla työn merkitystä itselleen sekä pohtimalla suhdettaan omaan työhönsä ja työyhteisöönsä. Opiskelijat pitivät ammatillisen identiteetin rakentumista ja työviihtyvyyttä edistävänä arvojen yhteensopivuutta, jolloin organisaation ja heidän omat arvomaailmansa kohtasivat ja he voivat hyväksyä organisaationsa arvot. Myös arvojen näkyminen käytännön tekemisessä koettiin tärkeäksi työhyvinvointia tukevaksi asiaksi. Toiminnan rehellisyys, eettisyys, henkilöstön yhdenvertainen ja oikeudenmukainen kohtelu, kollegiaalisuus, ammatillisuus sekä oppimisen ja kehittymisen arvostus olivat opiskelijoiden kuvauksissa usein esille nousevia arvoja. Työyhteisöissä koetun välittämisen ilmapiirin nähtiin lisäävän työviihtyvyyttä ja halua kehittyä myös osana työyhteisöä. Opiskelijat kuvasivat osaamisen kehittymistä ja itsearvostusta oman työn osaajana voimaannuttavana ja ammatillista identiteettiä vahvistavana kokemuksena. He arvostivat mahdollisuuksia päästä eteenpäin urallaan työyhteisössä:

” Mä tykkään tässä yrityksessä siitä, et ne antaa mahdollisuuksia. Täällä on tietenkin, kun ollaan tulos- ja kilpailun maailmassa, se ihmisten palkitseminen.

Kyllä sua kuunnellaan ja sitte, ku teet asioita oikein, ni kyllä sä saat sen arvon niistä asioista.” (Jouni)

Suuret muutokset ja organisaation supistukset voivat myös kiristää ilmapiiriä ja vaikuttaa työntekijöiden, myös johto- ja asiantuntijatehtävissä toimivien kehittymishalukkuuteen ja työssä viihtymiseen. Opiskelijoiden kokemukset muutostilanteista olivat yksilöllisiä. Toisissa organisaatioissa jatkuva muutos ja epävarmuus olivat arkipäivää ja muutokset koettiin haastaavina. Palveluorganisaatioissa oli yleensä totuttu elämään jatkuvissa hehtisissä muutoksissa, mutta perinteitä noudattavissa organisaatioissa oltiin tottumattomampia muutostilanteisiin, jolloin muutokset saatettiin kokea työyhteisöissä oppimismahdollisuuksia rajoittavina ja työviihtyvyyttä vähentävinä tekijöinä työntekijöiden keskuudessa. Silloin johtamisen haasteellisuus nousi esille. Luottamus organisaation toimintaan oli tärkeää.

” Sitä on tottunu elämään semmosessa muutaman kuukauden putkessa tavallaan, että kukaan meistä ei tiedä esimerkiks nyt, että miten meillä on syksyllä töitä, mut se on vaan näin menny se homma. Se on ollu aina näin ja sitte sä vaan elät siinä, sekin on vaatinu sen oppimisen (...). On se luottamus siinä kuitenkin.” (Pekka)

Työtehtävien jatkuminen samansuuntaisina useamman vuoden ajan oli yksi uusien haasteiden etsimiseen ja koulutukseen hakeutumiseen sekä työviihtyvyyden pohtimiseen liittyvä tekijä.

”Se on ehkä semmonen, joka on pari vuotta kummitellut ja en tiedä, miten paljon se vaikuttaa työssä viihtymiseen (...). Tulee semmonen jämähtänyt olo välillä ja se

saattaa vaikuttaa sitten, että... ei nyt ehkä viihtymättömyyttä, mutta vaikka on hirveen turbulentti organisaatio, niin onhan se peruskuvio kuitenkin sama.” (Jukka)

” Kyllä viihdyn ja varmaan ne asiat tuottaa työn iloa, jotka on mulle tärkeitä eli toisaalta uuden oppiminen ja toisaalta se, että on tavoitteet ja keinot vaikuttaa niihin ja menestyminen ja suoriutuminen. Ja sitten se ihmisten kanssa toimiminen ja se vuorovaikutuskentän toimivuus, ja kyllä mulle loppujen lopuksi oman työn kontrolli on tärkeitä. Nää kyllä ilman muuta tuo mulle semmosta hyvää fiilistä ja tekemisen draivia työhön.” (Risto)

Organisaatiokulttuurin ja johtamis- ja asiantuntijatehtävissä toimivien arvostamien asioiden yhteensopivuus koettiin merkitykselliseksi työhyvinvoinnille. Myös omilla päätöksillä arvioitiin olevan suuri merkitys viihtymiseen. Luottamus omaan osaamiseen ja osaamisen kehittymiseen sekä organisaation toimintaan olivat opiskelijoiden mielestä työhyvinvoinnissa tärkeitä. Oman työn jäljen näkyminen käytännössä palkitsi. Koulutus lisäsi luottamusta osaamiseen omassa työssä ja työyhteisössä koettua pätevyyttä. Johtajien ja asiantuntijoiden mielestä työviihtyvyyttä loi jatkuva oppiminen työssä sekä yksilöllisellä tasolla että yhdessä tiimeissä. Työn sisältö, formaali oppiminen, työssä oppiminen ja yhteisöllisen vuorovaikutus olivat merkityksellisiä. Johtamistehtävissä toimivat halusivat myös kannustaa työtovereitaan ja alaisiaan jatkuvaan oppimiseen.

”Se varmaan tuo nimenomaan sen tyytyväisyyden, et voi tehdä hienojen fiksujen ihmisten kanssa töitä (...). Kun mä päätin, et mun on vaan saatava jokin tällöinen isompi pitempiaikaikainen opiskelu, niin se oli selkeesti tällöinen tyytymättömyys

siihen, että mä en oo vähään aikaan voinut oppia mitään uutta, et se puoli on jotenkin vieny mua eteenpäin... ” (Ulla)

”Mä olen myös muita tukenut, jotka on meillä tässä samassa tilanteessa (kouluttautuvat) ja tuskailevat sen kanssa, ja olen sanonut että kyllä tekin pystytte, kun kerran mäkin.” (Jouni)

MBA-opiskelijoiden työhyvinvoinnin ja työn imun kuvailut tukevat Karasekin mallin mukaista aktiivista oppimisen prosessia työhyvinvointia edistävänä tekijänä (ks. Karasek & Theorell 1990, 31-44). Myös Kalimo (1987) on painottanut työhyvinvoinnin myönteistä kehityskulkua kuvaavassa mallissaan jatkuvan oppimisen ja kehittymisen merkitystä. Olennaista johtajan ja asiantuntijan motivaation ja itsetunnon kasvussa ja uudistuvassa ammatillisessa identiteetissä oli tasapaino ammatillisen osaamisen, omien edellytysten ja odotusten ja toisaalta työn vaatimusten ja työn tarjoamien mahdollisuuksien välillä. Toimiminen oman osaamisen äärirajoilla oli aktiivisessa oppimisen tilassa opiskelijoiden mielestä mielekkäintä ja työn imua lisäävää.

11 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Pohdin tutkimukseni tulosten pohjalta MBA-koulutuksessa ja työssä tapahtuvaa transformatiivista oppimisen prosessia ja tiedon kollektiivista siirtymistä työyhteisöissä. Kuvaan oppimista johtajien ja asiantuntijoiden yksilöllisen kehittymisen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen sekä työyhteisön kollektiivisen kehittymisen viitekehyksessä. Lisäksi tarkastelen työhyvinvoinnin merkitystä näiden osajien ja vaikuttajien oppimisen tukijana. Lopuksi arvioin tutkimustani tutkimuksen ja työelämäkoulutuksen lähtökohdista.

Työ on aikuisen ihmisen oppimisessa ja identiteetin rakentumisessa merkittävä ympäristö. Työn, oppimisen ja ammatillisen identiteetin yhteyksien tutkiminen transformatiivisen oppimisen näkökulmasta tarjoaa tässä tutkimuksessa mahdollisuuden tarkastella yhteyksiä välittäviä tekijöitä. Tutkimukseni päätulokset kuvasivat muutosta yksilöllisellä ja kollektiivisella tasolla oppimisena, ammatillisen identiteetin muovautumisena ja opitun siirtymisenä organisaatioiden käytäntöihin. Opiskelijoiden motivaatio ja tavoitteet sekä uusiutumisen halu syntyivät sekä yksilöllisten että työyhteisölähtöisten tekijöiden pohjalta, ja uuden tiedon peilaaminen aiempaan sekä tiedon siirtäminen oman organisaation käyttöön koettiin tärkeäksi (vrt. Collin 2009). Myöhemmin koulutuksen jälkeen tulee esille, millaista oppimista ja muutosta koulutus ja tiedon siirtyminen pitkällä tähtäimellä synnyttää opiskelijoiden omaan tekemiseen ja työyhteisöjen kollektiiviseen toimintaan. Organisaatiokulttuuri voi joko edistää tai vaikeuttaa työelämässä tai koulutuksessa syntyneiden kehittämisyhtymysten siirtämistä työyhteisöjen käytäntöihin. Ne johtajat ja asiantuntijat, joiden työ-

yhteisöissä suhtauduttiin myönteisesti muutoksiin, kokivat koulutustiedon siirtämisen helpommaksi kuin muutoksiin varauksella suhtautuvissa organisaatioissa työskentelevät.

Ryhmä voi tukea oppimista ja tarjota merkittävää vertaistukea yksilöiden toimintaan käytännön työssä, mutta opiskelijaryhmän heterogeenisuus myös rajoitti ryhmätason oppimista. Oppiminen sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla johti kokemuksiin merkittävistä oppimiskokemuksista silloin, kun tieto tehokkaasti siirtyi työyhteisön kollektiiviseen toimintaan. Tulokset tukivat siten Collinin (2009) tuloksia, joiden mukaan formaali tieto voi toimia pohjana työuran myötä kerääntyvälle osaamiselle ja nämä tiedon osa-alueet integroituvat käytännön työssä. Formaalin tiedon ja työssä opitun käytännön tiedon yhdistyminen ei rajoitu vain perinteisen koulutuksen ja myöhemmän informaalin oppimisen yhdistymiseen, vaan oppiminen voi olla osa jatkuvaa, transformatiivista elinikäisen oppimisen prosessia. Tiedon siirtäminen omaan toimintaan työyhteisössä ja työyhteisön kollektiiviseen toimintaan edellytti opiskelijan itse havaitsemia mahdollisuuksia ja aikaa siirtää tietoa.

Johtajien ja asiantuntijoiden henkilökohtaisten päämäärien ja kehittymistarpeiden voimakkuus tuki nykymäärittelyjen mukaista työidentiteetin muutosta kollektiivisista työidentiteeteistä kohti yksilöllisesti rakentuvia identiteettejä. Ammatillisen identiteetin sosiaalinen rakentuminen ilmeni haluna kuulua laaja-alaisena osaajana ja vaikuttajana omaan työyhteisöön. Tutkimustulosteni perusteella haastattelemieni johtajien ja asiantuntijoiden ammatillinen identiteetti voidaan määritellä laaja-alaiseksi osaajaksi ja vaikuttajaksi heidän omien kuvailujensa pohjalta. (vrt. Kupila 2007, 147-148.)

Transformatiivisessa oppimisprosessissa laaja-alaisen osaajan ja vaikuttajan merkitysperspektiiveinä korostuvat yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Yksilöllisyys pitää tässä tutkimuksessa sisällään vaikutusmahdollisuudet henkilökohtaiseen kehittymiseen ja työhön, itsetunnon ja kehittyvän tunnetiedon. Yhteisöllisyys kuvaa teoreettista ja käytännön tieto-

taitoa oman alan johtamisen kysymyksistä ja asiantuntijuudesta ja niiden kehittämisestä. Ammatillisen identiteetin rakentumisessa opiskelijat tulkitsivat itseään oman työnsä osajana ja työyhteisön jäsenenä. Koulutuksessa syntyneet merkittävät oppimiskokemukset rakensivat osaltaan opiskelijoiden ammatillista identiteettiä, kuvaa itsestä omassa työssä ja työyhteisön jäsenenä. Opiskelijoiden henkilökohtaisen ajattelutavan muutos ja työyhteisön sosiaalisessa ympäristössä tapahtuva toiminnan muutos kuvasivat oppimista ja ammatillisen identiteetin rakentumista.

Koulutus toi haasteita työhyvinvoinnille työn ja muun elämän yhteensovittamisen vuoksi, mutta toisaalta koulutusmyönteinen organisaatiokulttuuri tuki työhyvinvointia. Lisäksi työhyvinvointia tukivat haasteelliset työtehtävät, vaikutusmahdollisuus, uuden oppimisen mahdollisuus ja oivalluksen kokemukset koulutuksessa ja työssä, jolloin haasteelliset työtehtävät tarjosivat MBA-opiskelijoille tärkeiksi koettuja oppimisen ja onnistumisen kokemuksia. Hektiset suuret organisaatiomuutokset voivat rajoittaa työhyvinvoinnin ja työn ilon kokemuksia, mutta työtehtävien haasteellisuus palkitsi silloinkin. Työtehtävien haasteet koettiin yleensä positiivisina ammattiympeyttä ja työn imua lisäävinä tekijöinä. Seuraavissa luvuissa erittelen tarkemmin tutkimuksen tuloksia tutkimusongelmieni pohjalta.

11.1 Transformatiivinen oppiminen ja merkitykset johtajien ja asiantuntijoiden ammatillisen identiteetin rakentajina

Olen kuvannut tutkimuksessani johtajien ja asiantuntijoiden transformatiivista oppimisprosessia koulutuksessa ja työssä sekä työidentiteetin rakentumista yksilöllisenä ja

sosiaalisena ulottuvuutena. Jatkuvassa oppimisprosessissa koulutuksessa ja työuralla laaja-alainen osaaja ja vaikuttaja kehittyi, voimaantui ja rakensi uudelleen identiteettiään. Osaamisesta kehittyvä itsetunto antoi hänelle varmuutta toimia oman alan asiantuntijana ja kehitti sekä yksilönä että työyhteisön jäsenenä. Kehitys antoi mahdollisuuksia ottaa vastuuta omasta johtajuudesta ja asiantuntijuudesta ja toiminnasta näissä rooleissa sekä auttoi etsimään vaihtoehtoja ja laatimaan uusia tavoitteita. (vrt. Mezirow 1996.) Tunnetiedon kasvu mahdollisti kokonaisvaltaisemman työyhteisön toiminnan huomioimisen ja lisäsi vuorovaikutustaitoja. Oppimisprosessissa syntyneet merkitykset ja muutokset olivat yksilöllisiä ja sisälsivät erilaisia painotuksia oppimisen ja työn suhteessa. Merkityksenanto oli osittain riippuvaista nykyisessä työyhteisössä toimimisen kestosta. Moniulotteisessa ja dynaamisessa työelämässä vahvan ammatillisen identiteettirakenteen merkitys korostui.(vrt. Kirpal 2004; Kupi-la 147-150; Mezirow 1996, 2000).

Johtajuuden ja asiantuntijuuden rakentumista voi tutkimustulosten perusteella tarkastella myös yhteisöllisenä ja kontekstuaalisena prosessina oppimisessa ja työssä. Opiskeluryhmä ja työyhteisöjen sosiaalinen ympäristö tukivat identiteettityötä ja rakensivat identiteettiä osaltaan, kuten sosiaalisen oppimisen teorioista ja sosiokulttuurisista identiteetin määrittelyistä voi päätellä. Ryhmä ja työyhteisö, johon johtaja ja asiantuntija voisi sosiaalistua ja jossa hän voisi keskustella ja reflektoida oppimistaan, tukisi henkilökohtaista kehittymistä ja identiteetin rakentumista sekä tiedon siirtymistä työyhteisössä kollektiivisella tasolla. Oppimisyhteisö koulutuksessa ja työssä voi toimia tiedon ja osaamisen jakamisen tilana (esim. Lave & Wenger 1991, 94). Oppimisen konteksti sai aikaan henkilökohtaista kehitystä, ja vastavuoroisesti ryhmä ja työyhteisö voivat kehittyä johtajan ja asiantuntijan toimijuutena. Toimintaympäristöjen muuttuessa

identiteetin rakentamisesta oli muodostunut jatkuva prosessi ja oppijan elämänhistoria ja ympäristö olivat yhteydessä oppimiseen (ks. esim. Tynjälä 2004; Wenger 2004, 87-96).

Transformatiivisen oppimisen prosessissa reflektio oli olennainen tekijä kehityksessä. Johtajat ja asiantuntijat olivat kokeneita kouluttautujia, joilla oli jo paljon tietoa johtamisesta. Uuden kouluttautumisen alussa oppimisprosessi alkoi aiemman ja uuden tiedon vertailulla, uusien merkitysten hakemisella ja kyseenalaistamisella. Formaalisissa koulutuksissa ja työssä oppimalla johtamiskoulutukseen osallistujat rakensivat merkityksiä ja kehittivät käsityksiään toisaalta johtajuuden olemuksesta ja toisaalta omasta roolistaan johtajana ja asiantuntijana (ks. myös Collin 2005, 83; Mezirow 2000; Wilhelmson 2002).

Tutkimus laajensi transformatiivisen oppimisen teorian soveltamista johtajuuden ja asiantuntijuuden tarkasteluun erilaisissa työkuultuureissa sekä lisäsi tietoa transformatiivisesta kollektiivisesta oppimisesta ja kollektiivisesta johtamisesta. Johtajan mahdollisuus kollektiiviseen johtamiseen ja yhteisiin työtehtäviin ja vertaistuen saamiseen voisi tukea johtajan työtä. Ne prosessit, jotka liittyivät transformatiiviseen oppimiseen, kuuluivat tutkimuksen mukaan myös transformatiivisten, alaisten uudistumista ja oppimista kannustavien johtajien oppimis- ja muutosprosessiin. Transformatiivisen oppimisen teorian avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään sekä johtajan asiantuntijuuden kehitysprosessia että sen ulottuvuuksia (vrt. Wilhelmson 2002).

11.2 Oppiminen ja työhyvinvointi

Työhyvinvointi syvällisen oppimisen viitekehyksenä tarjosi laajemman perspektiivin tarkastella johtajien ja asiantuntijoiden oppimista moniulotteisena yksilöllisenä ja kollektiivisena prosessina. Tutkimustulokset tukivat Mäkikankaan ym. (2005) tuloksia, joiden mukaan johtamistehtävissä toimivien työhyvinvointia tukivat esimerkiksi riskien ottaminen, päätösten teko, työn haasteellisuus, vaikutusmahdollisuudet, organisaation ilmapiiri ja kokonaisuuksien hallinta. Oppimisen ja työhyvinvoinnin yhteyksien huomioiminen tässä tutkimuksessa oli oppimisen merkityksiä tarkasteltaessa tärkeää. Johtajien ja asiantuntijoiden halu ja mahdollisuus kehittää itseään aktiivisella oppimisella tuki hyvinvointia Karasekin ja Theorellin (1990) mallin mukaisena aktiivisen oppimisen tilana, vaikka työn, opiskelun ja muun elämän yhdistäminen saattoi olla haasteellista.

Tutkimukseen valitut lähestymistavat tukivat toisiaan ja tarjosivat uusia näkökulmia johtajien ja asiantuntijoiden oppimisprosessin tarkasteluun. Tulokset tuovat esille kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa johtajien asiantuntijuudesta ja asiantuntijuuden kehittymisen toimintaympäristöjen vuorovaikutussuhteista kuvatessaan johtajuuden ja asiantuntijuuden yksilöllistä rakentumista. Tuloksia on mahdollista hyödyntää organisaatioiden johtamisessa ja asiantuntijatyön kehittämisessä, koulutussisältöjen suunnittelussa ja johtamistyön kehittämisessä ammatillisen identiteetin ja kollektiivisen, transformatiivisen johtamisen näkökulmasta. Tuloksia voidaan hyödyntää myös organisaation oppimisen tutkimuksessa oppimiskokemusten merkitysten avaajina, työyhteisöjen kehittämisessä kollektiivisesti oppiviksi organisaatioiksi ja organisaatioiden toiminnan tehostamisessa.

11.3 Metodologinen tarkastelu – mitä olisin voinut tehdä toisin

Tutkimukseni metodologia perustuu fenomenologiseen lähestymistapaan, jossa tavoitteena on kuvata ja ymmärtää ilmiötä, joten tutkimuksen tuloksia tulisi tarkastella käytännön ja sovellettavuuden näkökulmasta. Tässä luvussa perustelen metodologisia valintojani, tutkimustulosten tulkittavuutta ja tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä. Metodologian valinta voidaan nähdä pragmaattisena strategiana löytää käyttökelpoisin menetelmä kuvaamaan tutkittavia ilmiöitä ja yhdistämään niitä (Patton 2002, 553-559). Tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja voidaan pitää myös laadullisina valintoina, joissa luovuus ja joustavuus yhdistettiin. Tapaustutkimus, jossa tapauksena oli yliopiston täydennyskoulutuksena toteutettu johtamiskoulutus johtamis- ja kehittämistehtävissä toimiville ja menetelminä teemahaastattelu ja temaattinen analyysi, soveltui tämän tutkimuksen tutkimuspäämäärien tavoitteluun.

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää johtajien ja asiantuntijoiden oppimista formaalissa koulutuksessa ja työssä sekä ilmiön keskinäisiä suhteita opiskelijoiden omien kokemusten pohjalta. Pattonin (2002, 213-227) mukaan soveltavalle tutkimukselle on ominaista tulosten yleistettävyys rajatussa kontekstissa. Laadullisen tutkimuksen läpinäkyvyys mahdollistaa tulosten siirrettävyyden toisiin tapauksiin. Tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan tarkastella teoreettisen keskustelun kontekstissa vertaamalla tämän tutkimuksen tuloksia tieteenalan uusimpiin tutkimustuloksiin (Silverman 2001, 248-250).

Tässä tutkimuksessa voidaan todeta läpinäkyvyyttä, koska sen tulokset ovat yhteneviä viimeaikaisen tiedon siirtymistä ja työssä oppimista käsittelevien tutkimusten

kanssa (ks. esim. Festner & Gruber 2008; Collin 2009). On kuitenkin todettava tämän tutkimuksen läpinäkyvyyden rajoitukseksi, että tiedon siirtyminen ja työssä oppiminen ilmenevät eri tavoin erilaisten organisaatioiden piirteiden konteksteissa. Organisaatioiden olosuhteet ja johtajien ja asiantuntijoiden toimenkuvat tulisikin ottaa huomioon tutkittaessa tiedon siirtymistä erilaisissa työyhteisöjen käytännöissä. Tämän vuoksi jatkotutkimuksia tiedon siirtymisen selvittämiseksi erityyppisissä organisaatioissa tarvittaisiin.

Tutkimuksen läpinäkyvyyttä olisi voinut lisätä Mixed methods -menetelmällä, käyttämällä myös havainnointia tutkimusmuotona haastattelututkimuksen tulosten varmistamiseksi (vrt. Collin 2005, 56-61). Aineiston analyysissä muiden menetelmien käyttö olisi voinut tuoda lisäselvyyttä analyysin tuloksiin. Esimerkiksi ryhmähaastattelut ja haastattelujen analysointi diskurssianalyysin menetelmin olisivat voineet avata tutkijalle lisää formaalin oppimisen ja työssä oppimisen suhdetta ja integroitumista keskenään. Analyysillä olisi näin menetellen voinut lisätä tutkimustulosten luotettavuutta ja eritellä erityyppisten organisaatioiden merkitystä tiedon siirtymisen ja integroitumisen prosessissa. Tällainen tutkimusmenetelmä olisi voinut tuoda myös kiinnostavaa lisätietoa ammatillisen identiteetin rakentumisesta.

Raportissa haastateltavien työtehtäviä ja organisaatioita kuvailtiin vain yleisellä tasolla tutkimuseettisten kysymysten varmistamiseksi. Koska haastattelut olivat luottamuksellisia ja tapahtuivat hyvässä ilmapiirissä, esille tuli myös emotionaalisia kysymyksiä. On mahdollista, että tällä on ollut vaikutusta aineiston tulkintaan analyysivaiheessa myöhemmin. (Silverman 2001, 269-272.)

11.3 Jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus tehtiin ajankohtana, jolloin MBA-opinnot olivat useilla haastatelluilla johtajilla ja asiantuntijoilla yhden koulutusjakson mittaisia, vaikka mukana oli myös pitkälle edenneitä opiskelijoita. Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää tutkia koulutukseen osallistuvien johtajien ja asiantuntijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista, transformatiivisen oppimisen prosessia, merkitysperspektiivien muodostumista pidemmällä ajanjaksolla ja koulutuksen päätyttyä. Silloin olisi mahdollista saada lisää tietoa koulutuksen ja työssä oppimisen yhteen nivoutumisesta ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja työhyvinvoinnissa. Sekä aiemmat tutkimustulokset että tämän tutkimuksen tulokset tukevat formaalin ja informaalin oppimisen yhdistämisen hyötyjä, mutta jatkotutkimusten haasteina voidaan pitää yksilön ja organisaation oppimisen yhdistämisen sujuvuutta. Olisi pystyttävä takaamaan yksilön osaamisen siirtyminen ja integroituminen työyhteisön osaamiseen ja muutokseksi myös organisaatiotasolle.

Kouluttautujan sitoutuminen ammatilliseen kehittymiseen helpottaa koulutustiedon integroimista työyhteisön käytänteisiin. Voidaankin puhua koulutustiedon kollektiivisesti välittyvästä siirtymisestä työpaikalle siten, että työntekijät työskentelevät yhdessä ja reflektovat yhteisiä kysymyksiä, joihin kouluttautuja tuo mukaan koulutuksessa oppimaansa tietoa. Opitun siirtyminen osaamiseksi tulisi jatkotutkimuksissa huomioida sekä osana kollektiivista työyhteisön oppimista että osana yksilöllistä elinikäistä työelämässä oppimista. Aiempien oppimisen tutkimusten mukaan kouluttautumisen yksi tavoite on tiedon soveltaminen käytäntöyhteisöissä, työyhteisöjen kehittämisessä ja ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Oppimisen tutkimuksessa tulisi jatkossa painottaa yksilöissä, ryhmissä tai

organisaatioissa tapahtuvien muutosten sijaan muutosta, jota tapahtuu näiden kaikkien välillä, kun työ, ammatillinen identiteetti ja uudistava oppiminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Myös työyhteisön kulttuuristen piirteiden, tietyn työyhteisön taitovaatimusten näkökulmasta, yksilöllinen toimijuus on tärkeää opitun siirtymisessä osaamiseksi työyhteisössä. Jatkotutkimisessa olisi kiinnostavaa tutkia pitkittäistutkimuksena formaalin tiedon siirtymistä työyhteisöjen käytäntöihin ja tiedon integroitumista käytännön työhön havainnoimalla oppimisprosessia erityyppisissä työyhteisöissä. Tällainen tutkimus tarjoaisi merkittävää lisätietoa formaalissa koulutuksessa hankitun kompetenssin soveltamisesta työyhteisössä.

Johtajien ja asiantuntijoiden ammatillisen osaamisen, identiteettityön ja työssä oppimisen suhteiden tarkastelu tarjoaisi kiinnostavaa lisätietoa tulevaisuuden johtamiskoulutuksen sisällöllisistä kysymyksistä ja loisi osaltaan pohjaa organisaatioiden kehittämistyölle. Tutkimustulosten pohjalta johtajien ja asiantuntijoiden ammatillisen identiteetin dynaamisuus ja elinikäisen oppimisen halu asettavat haasteita johtajien ja asiantuntijoiden työn sisällöille ja organisaatioiden rakenteille. Kollektiivisen johtajuuden näkökulma lisää tutkimuksellisia haasteita johtajien ja asiantuntijoiden työn kehittämiseksi. Jatkotutkimusten haasteina olisi selvittää lisää johtamis- ja asiantuntijatyön ja transformatiivisen oppimisen yhteyksiä transformatiiviseen johtajuuteen sekä johtajien itsensä että alaisten kokemuksina. Aiempien tutkimusten määrittelyjen mukaan suomalaisen työelämän tulevaisuuden haasteet ovat luovassa asiantuntijatyössä, kuten johtamisessa. Tulevaisuudessa työelämän vahvojen muutostrendien seurauksena transformatiivisen, alaisten innovatiivisuutta ja muutossuuntautumista tukevan johtamisen merkitys kasvaa.

LÄHTEET

- Billett, S. 2006. Work, subjectivity and learning. Teoksessa S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (toim.) Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life. Unesco-Unevoc Book Series: Springer, Dordrecht, 1-20.
- Billett, S. 2007. "Exercising self through working life: learning, work and identity", Teoksessa A. Brown, S. Kirpal, ja F. Rauner (toim.) Identities at Work., Dordrecht, Springer, 183-210.
- Billett, S., Smith, R. & Barker, M. 2005. Understanding work, learning and the remaking of cultural practices. *Studies in Continuing Education* 27 (3) 219-237.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice: design engineers' learning at work. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Tulostettu 26.6.2009
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2188-3>. pdf
- Collin, K. 2007. Commitment and work-related identity - Links between individual and social learning at work. Teoksessa Proceedings, Researching Work and Learning, 5th International Conference on Researching Work and Learning (RWL5). University of the Western Cape: Bellville, 152-158.
- Collin, K. 2009. Work-related identity in individual and social learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 21, 23-35
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2003. Integrating theory and practice? Employees' and

- students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning* 15 (7/8), 338-344.
- Cranton, P. & King, K. 2003. Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education* 98, 31–37.
- Dif, M. 2004. Vocational identities in change in the telecommunications sector. *Career Development International*, 9 (3), 305-322.
- Drake, S. M. 1996. Guided imagery and education. *Journal of Mental Imagery* 20 (1&2), 1-57.
- Enos, MD, Kehrhahn, MT. & Bell, A . 2003. Informal learning and the transfer learning: How managers develop proficiency. *Human resource development quarterly*, 14 (4), 369-387.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2005. Aikuiskoulutus nousussa, miten siihen vastaa alan tutkimus? *Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana*. *Aikuiskasvatus* 25 (2), 150-154.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus työn muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 89-142.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. 2007. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin

& J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti, oppiminen. Helsinki:WSOY, 8-14.

Eteläpelto, A. & Hänninen, S. 2005. The promotion of professional subjectivities through a program of empowerment. 4th International Conference on Researching Work and Learning. OVAL Research, UTS: Sydney. Viitattu 26.6.2009
<http://www.oval.uts.edu.au/> , the link to RWL4 Papers.

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

Festner, D. & Gruber, H. 2008. Conditions of work environments in fostering transfer of training. Billett, S. 2008. Teoksessa S. Billett, C., Harteis & A. Eteläpelto (toim.) Emerging Perspectives of Workplace Learning. Rotterdam: Sense Publishers, 215-231.

Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun. Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 191-217.

- Jørgensen, C.H. 2004. Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful? *The Journal of Workplace Learning*, 16 (8).
- Kalimo, R. 1987. Stressi ja psyykkinen kuormitus työelämässä. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) *Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 50-72
- Karasek, R. & Theorell, T. 1990. *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *Career development International* 9 (3), 199-221.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.). *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 55-73.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Tulostettu 26.6.2009. <https://jyx.jyu.fi/dspace-webapp/bitstream/123456789/13330/1/9789513927899.pdf>
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laske, G. 2001. Profession and occupation as medium of socialisation and identity formation. Teoksessa Laske, G. (toim.) *Vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*, ITB Working Paper Series No. 27,

University of Bremen, 11-37. Tulostettu 26.6.2009 <https://jyx.jyu.fi/dspace-ebapp/bitstream/123456789/13330/1/9789513927899.pdf>.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. 1999. *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey- Bass.

Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 17–37.

Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core conceptions of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow and Associates. *Learning as transformation, critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco. CA: Jossey-Brass, 3-33.

Miller, J.& Glassner, B. 2004. “ The inside and the outside” : Finding realities in Interviews. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research*, 2. painos. London: Sage, 125-139.

Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina*. Jyväskylä: Vastapaino, 56- 74.

Nielsen, K. 2009. A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning*, 21 (1), 58-70.

Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A.

- Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti, oppiminen. Helsinki: WSOY, 287-288.
- Patton, M.Q. 2001. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26, 39-47.
- Poikela, E., & Järvinen, A. 2006. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY. 178-197.
- Preece, J. 2003. Education for transformative leadership in South Africa. *Journal of Transformative education*, 1 (3), 245-263.
- Rhoades, L. & Eisenberger, R, 2002. Perceived organizational support: a report of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammatikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: Werner Söderström Oy.
- Ruohotie, P 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura., 106- 120.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Scanlon, L. 2008. Adults' motives for returning to study: the role of self-authoring *Studies in Continuing Education*, 30 (1), 17-32
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzáles-Romá, V.& Bakker, A. 2002. The measurement of

- engagement and burnout: A two sample confirmatory, factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Scott, S. M. 2003. The social construction of transformation. *Journal of Transformative Education*, 1, 263-284.
- Siitonen, Juha. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Silverman, D. 2001. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.
- Spreitzer, G., De Janasz, S. C. & Quinn, R. E. 1999. Empowered to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behaviour* 20, 511-526.
- Svensson, L., & Ellström, P-E. 2004. Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16 (8), 479 – 491.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point.
- Tuomisto, J. 1997. Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen komitean mietintö 14. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tynjälä, P. 2004. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus*, 28 (2), 124-127.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus*, 20 (4), 293-305.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. From university

to working life: graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P.Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and working life: collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 2006, 73-88.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Volanen, M. V. & Nikkanen, P. 2004. Integrating work and learning: Experiences from school-workplace networking in Central Finland. Teoksessa Learning Lab 2004 Denmark. Viitattu 26.6.2009.

<http://wlconference2004.ild.dk/abstractpapers.html>

Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun Yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 83. Joensuun Yliopistopaino.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilhelmson, L. 2002. On the theory of transformative learning. Teoksessa A. Bron & M. Schemmann (toim.) Social science theories in adult education research, LIT Verlag: Munster, 180-210.

Viittala, R. 2005. Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model. Journal of Workplace Learning, 17 (7), 436-451.

Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY : Helsinki, 156-176

LIITE 1

**OPPIMINEN, TYÖHYVINVOINTI JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI MBA-
OPISKELIJOIDEN KUVAAMANA****TEEMAHAASTATTELURUNKO****Taustatietoja: esittely, omien tehtävien kuvailu**

Nimi

Ikä

Sukupuoli

Peruskoulutus, muu merkittävä koulutus

Työkokemus johtotehtävissä ja nykyiset työtehtävät

A. Opiskelun tavoitteet

Keskustellaan aloitustehtävän pohjalta opiskelijan tavoitteista. Kysymyksiä tarkennetaan tarvittaessa.

1. Miten olit määritellyt opinnoille asettamasi tavoitteet?
2. Muuttuivatko tavoitteesi opintojen aikana? Mitkä tekijät vaikuttivat siihen?
3. Miten tavoitteesi toteutuivat?
4. Jos nyt aloittaisit opintosi, olisivatko tavoitteesi samanlaisia/erilaisia?

B. Oppiminen ja osaamisen kehittyminen

1. Mikä sinua motivoi opiskelussa?
2. Mikä opiskelussa on ollut antoisinta ja mieleen jäävää?
3. Minkä olet opinnoissasi kokenut turhaksi?
4. Mikä on vaikeuttanut opiskeluasi?
5. Millaisia sisältöjä kaipaisit lisää?

C. Ammatillinen identiteetti, kasvu ja asiantuntijuus

1. Kerro työtehtävistäsi ja toimenkuvastasi tänä päivänä.
2. Mikä sinulle on tärkeintä työssäsi? Mikä on seuraavaksi tärkeintä?
3. Muuttuvatko tehtäväsi opiskelun jälkeen? Jos tehtäväsi ovat muuttuneet, niin millä tavalla?
4. Miten arvioisit opintojen heijastuvan osaamiseesi tehtävissäsi?
5. Millaista työssä tarvitsemaasi tietoa ja osaamista olet opinnoistasi saanut?
6. Muuttuiko käsityksesi itsestäsi opiskelun seurauksena?
7. Laajeneeko tehtävänkuvasi?
8. Tuletko käyttämään käyttämään erilaisia työtapoja?
9. Arvostaako työyhteisösi mielestäsi riittävästi opinnoista saamaasi tietotaitoa?
10. Mikä on rajoittanut opiskelun hyödyntämistä työtehtävissäsi?

D. Työhyvinvointi ja työn imu

1. Oletko tyytyväinen nykyisiin työtehtäviisi?
2. Kuvaile työssä viihtymistäsi? Millaiset seikat saavat sinut viihtymään työssäsi?
3. Millaiset seikat rajoittavat/estävät työssä viihtymistäsi?
4. Milloin tunnet työn iloa?
5. Tunnetko itsesi tarmokkaaksi ja innostuneeksi työstäsi? Millaiset asiat sinua innostavat?
6. Kuvaile työyhteisösi ilmapiiriä.

7. Onko sinulla vaikutusmahdollisuuksia työhösi?
8. Ovatko arvosi ja työyhteisösi arvot samankaltaisia?