

Virpi Malin

# Johtajasta tohtoriksi – osaajasta oppijaksi?

Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta  
goffmanilaisena kehysanalyysinä



Virpi Malin

# Johtajasta tohtoriksi – osaajasta oppijaksi?

Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta  
goffmanilaisena kehysanalyysinä

Esitetään Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
kesäkuun 8. päivänä 2012 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Johtajasta tohtoriksi – osaajasta oppijaksi?

Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta  
goffmanilaisena kehysanalyysinä

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN BUSINESS AND ECONOMICS 112

Virpi Malin

# Johtajasta tohtoriksi – osaajasta oppijaksi?

Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta  
goffmanilaisena kehysanalyysinä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Editors

Tuomo Takala

Jyväskylä University School of Business and Economics

Pekka Olsbo

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: "Kiteitä Räävelin jäällä"

Photo by Martti Malin

URN:ISBN:978-951-39-4745-3

ISBN 978-951-39-4745-3 (PDF)

ISBN 978-951-39-4744-6 (nid.)

ISSN 1457-1986

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

*"Oon suurempi herra kuin hiiri vainen,  
min' olen koppakuoriainen."*

(Immi Hellén: Hiiriä pyydystämässä)

## ABSTRACT

Malin, Virpi

Leaders as Learners

The Multiple Realities of Learning - a Goffmanian Frame Analysis

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 17\* p.

(School of Business and Economics,

ISSN 1457-1986; 112)

ISBN 978-951-39-4744-6 (nid.)

ISBN 978-951-39-4745-3 (PDF)

The aim of this study is to examine learning in an organizational context following the original theorizing of frame analysis by Erving Goffman. The empirical material for the study has been produced and gathered in a program for managers who are studying to get a doctorate at the Jyväskylä University School of Business and Economics. The two fundamental questions by Goffman: *What is it that is going on here?* and *Under which circumstances do we think things are real?* form the methodological and ideological basis for the analysis. Theoretically the study is grounded on constructive approach to learning and constructive epistemology.

Goffmanian social reality is a combination of subjective cognition and socially constructed environment that together have an effect on how we define different situations and interpret them. This study integrates subjective learning experiences into wider organizational learning arrangements and environments. The problematization of individual and mutually shared reality of learning is based on the theoretical framework constructed in the licentiate work prior to this empirical study. Problematization in both studies is based on the so-called middle position approach to Critical Management Studies.

The fundamental problematic of oscillation in organizational learning theories, paradoxical nature of objectives and the contradiction between theory and practice discussed in the theoretical framework become concrete in this empirical study. The Goffmanian definition of situation shows that the fundamental question of what is going on in the learning of the managers can be interpreted from different frames and thus from different realities. The analysis shows that manager students may be considered as both a challenge and a possibility for the business school. The analysis also shows that problematizing the learning of the manager students may produce also wider understanding and lead to further questions such as the position of part time students at the university. Thus the study can be considered also to take part in the discussion of what is going on in the Finnish doctoral education, which is currently going through big changes and development.

Keywords: learning, managers, university education, Frame Analysis, constructivism, Critical Management Studies, problematizing, definition of situation

**Author's address** Virpi Malin  
Mansikkapelto 7  
19210 Lusi  
virpi.malin@jyu.fi

**Supervisor** Professor Tuomo Takala  
Jyväskylä University School of Business and Economics  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto

**Reviewers** Professor Hanna Lehtimäki  
University of Tampere  
Tampere

Adjunct professor Rauno Huttunen  
University of Eastern Finland  
Joensuu

**Opponents** Professor Hanna Lehtimäki  
University of Tampere  
Tampere

Adjunct professor Rauno Huttunen  
University of Eastern Finland  
Joensuu



## ESIPUHE

*”Sinä selviät kaikista vaiheista – pidä kiinni onnesi aiheista”*

Yllä oleva miete on lainattu kortista, jonka sain pari vuotta sitten Liisa-anopiltani. Mietteen sisältämä viesti kiteyttää osuvasti ne tuntemukset ja ajatukset, jotka mielessäni ovat tätä esipuhetta kirjoittaessani. Väitöskirjan kaltaisen suuren projektin läpivieminen ei ole kiinni vain yksilöllisistä voimavaroista, sillä siinä onnistumiseen tarvitaan monenlaista tukea. Haluan tässä esipuheessani kiittää kaikkia niitä osapuolia, jotka ovat olleet tukenani eri vaiheissa.

Väitöskirjani ja sitä edeltäneen lisensiaattitutkimukseni ohjaa professori Tuomo Takalaa haluan kiittää luottamuksesta ja sopivan kriittisestä kannustamisesta. Sain jo lisensiaattivaiheessa rakentaa omannäköiseni, valtavirrasta poikkeavan tutkimuskokonaisuuden, jossa muodostunutta ymmärrystä olen voinut hyödyntää tässä väitöstutkimuksessa. Samoin haluan kiittää työni esitarkastajia professori Hanna Lehtimäkeä ja dosentti Rauno Huttusta, jotka jo lisensiaattitutkimukseni kommentteissaan esittivät rakentavia näkemyksiä väitöstutkimusta varten. Kiitos myös esitarkastuslausunnoissa esitetyistä arvokkaista huomioista ja ehdotuksista, joita saatoin vielä hyödyntää ennen työni painamista.

Kiitän myös kauppakorkeakoulumme dekaania Jukka Pellistä ja hänen edeltäjänsä, nykyistä vararehtori Jaakko Pehkosta siitä, että olette osaltanne olleet rakentamassa väylää sille elinkeinoelämän oppimisyhteisölle, joka toteuttaa väitöstutkimukseen tähtääviä opintoja, ja jonka jäsenenä olen saanut olla osallisena tieteellisessä keskustelussa. Erityiset kiitokset haluan esittää professori emeritus Pertti Kettuselle, joka aikoinaan otti vakavasti johtamiskoulutuksessa olleiden toiveet jatkokoulutuksesta, ja jota ilman väylää tällaisenaan tuskin olisi edes olemassa. Kiitos Pertti, olet ollut pyyteetön tukija ja kannustaja kaikissa vaiheissa.

Yksi merkittävä ja tutkimustyöhöni suuresti vaikuttanut vaihe on ollut toimiminen johtamisen lehtorina. Lehtorin työssä pääsin osalliseksi kauppakorkeakoulun osaavaa ja hienoa työyhteisöä, jossa yhteistyö on luontevaa ja innostavaa. Tärkein kollegani ja yhteistyökumppanini on alusta lähtien ollut KTT Marjo Siltaoja, jonka kanssa olemme yhdessä jakaneet sekä opetus- että tutkimustoiminnan ilot ja surut. Sinä Marjo olet ollut paras peilini kriittisessä keskustelussa ja tutkimuksellisissa kysymyksissä. Kiitos, että olen saanut sinusta paitsi hyvän ja innostavan työtoverin, niin myös elinikäisen ystävän. Yhteistyö kanssasi on sekä tuloksellista että hauskaa! Kiitos hyvästä työtoveruudesta kuuluu myös professori Anna-Maija Lämsälle ja professori Iiris Aaltiolle, joiden kanssa olen saanut tehdä hedelmällistä yhteistyötä. Nykyiselle lehtorillemme Teppo Sintoselle erityiskiitos siitä, että työni hyvin varhaisessa vaiheessa ehdotit minulle kehysanalyysiin tutustumista. Kiitos Teppo myös hyvästä yhteistyöstä tutkimusseminaarissa. Iso kiitos myös KTL Tommi Auviselle - olet ollut aina valmis auttamaan. Tommi ei kaveria jätä. Kiitos myös kaikille muille oppiaineemme toimijoille hyvästä yhteistyöstä. Kiitokset kuuluvat myös hallinto-

henkilöstölle. Kiitos Raija, Pirjo, Katja, Lea ja Merja sekä opintoasiainpäällikkömme Tapio Ruokolainen, joka on alusta asti ollut mukana Johtajasta tohtoriksi -väylän toteuttamisessa. Ja kiitos kaikille tutkimusseminaarilaisille hyvästä vertaisryhmätoiminnasta ja osallisuudesta tässä tutkimuksessa. Samoin kiitos kaikille niille, jotka ovat haastatteluissa ja muutoin antaneet aikaansa tutkimuksen empiirisen materiaalin tuottamista varten.

Haluan kiittää myös Ellen ja Artturi Nyysösen säättiötä, Jenny ja Antti Wihurin rahastoa, Suomen Kulttuurirahaston Päijät-Hämeen rahastoa, Liikesivistysrahastoa sekä Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulua työni tukemisesta. Tutkijana olen kokenut, että tällaisen tuen merkitys ei ole vain taloudellinen, vaan samalla osoitus tutkimusta kohtaan osoitetusta mielenkiinnosta.

Entä sitten ne onnen aiheet? Suuri onni on tietysti se, että on saanut mahdollisuuden näihin opintoihin ja päässyt tekemään kiinnostavaa tutkimusta stimuloivassa tutkimusympäristössä. Pysyvin onni ja merkittävimmät onnen lähteet ovat kuitenkin omat läheiseni, jotka omalla olemassaolollaan ovat jatkuva osoitus siitä, mikä lopulta on merkityksellistä ja inhimillisessä mielessä kaikkein tärkeintä. Kiitos Martti, Hanna-Liisa, Kaisa ja René, Laura ja Ilari sekä ihanat lapsenlapseni Siiri, Kaapo ja Silja. Puolisoni Martti on ollut väsymätön ja oivaltava keskustelukumppani aiheesta riippumatta. Monet teoreettiset pohdintani ovat saaneet käytännön peilin sinun kanssa keskustellessani. Keskustelut pitkillä aamiaisilla tai ruokapöydän ääressä, kun olemme saaneet koko perheen koolle, ovat olleet monella tavalla stimuloivia. Hanna-Liisalle kiitos erityisesti kiinnostavista oppimiskeskusteluista, ja Lauralle ja Ilarille paitsi johtamisajatuksista, niin myös osaavasta mikrotuesta. Kaisan ja Renén kanssa keskustellessa on ollut mielenkiintoista todeta konkreettisesti, miten erilaiset johtamisen, osaamisen kehittämisen ja oppimisen haasteet ovat inhimillisessä mielessä lähtökohdiltaan samankaltaiset missä tahansa globaalissa toimintaympäristössä. Kiitos läheisilleni, että olette olleet varauksettoman innostuneita ja kiinnostuneita väitöstutkimuksestani ja valmiit jakamaan myös omaa osaamistanne kaiken muun tuen lisäksi!

Kotona Mansikkapellossa 20.4.2012  
Virpi Malin

## KUVIOT

|         |   |    |
|---------|---|----|
| KUVIO 1 | Kehysanalyysin tilannemääritelmään vaikuttava käsitteistö ... | 87 |
| KUVIO 2 | Kehystämisen periaate ja keskeiset käsitteet.....             | 95 |

## TAULUKOT

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| TAULUKKO 1 | Tutkimustehtävän perusformulointi (Sandberg ja Alvesson). | 57  |
| TAULUKKO 2 | Tutkimusaineiston jaottelu.....                           | 96  |
| TAULUKKO 3 | Kehysten muodostuminen ja taustatekijät.....              | 98  |
| TAULUKKO 4 | Analyysin kysymyksenasettelu.....                         | 100 |

## SISÄLLYS

ABSTRACT  
ESIPUHE  
KUVIOT JA TAULUKOT  
SISÄLLYS

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 1      | JOHDANTO.....  | 11  |
| 2      | ORIENTAATIO .....                                    | 15  |
| 2.1    | Lisensiaattitutkimuksen opit.....                    | 16  |
| 2.1.1  | Filosofisteoreettiset olettamukset.....              | 17  |
| 2.1.2  | Ontologia ohjaa.....                                 | 18  |
| 2.1.3  | Konstruktivismi näyttää suunnan .....                | 22  |
| 2.1.4  | Organisaatiossa oppiminen .....                      | 25  |
| 2.1.5  | Konstruktivistinen näkemys oppimisesta .....         | 28  |
| 2.1.6  | Konstruktivismin kritiikki .....                     | 32  |
| 2.1.7  | Kriittisen johtamistutkimuksen lähtökohdat .....     | 36  |
| 2.1.8  | Kriittisen johtamistutkimuksen kritiikki .....       | 43  |
| 2.1.9  | Organisaatiossa oppimisen kriittinen tarkastelu..... | 46  |
| 2.1.10 | Johtopäätökset oppimispuheen kritiikistä .....       | 49  |
| 2.2    | Lähtökohdat väitöstutkimukselle .....                | 51  |
| 2.3    | Tutkimustehtävä.....                                 | 54  |
| 3      | EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN RAKENTUMINEN .....            | 60  |
| 3.1    | Tutkimuksen kohderyhmä.....                          | 61  |
| 3.2    | Tutkimusaineisto .....                               | 65  |
| 3.3    | Tulkintakehysten rakentaminen.....                   | 69  |
| 3.3.1  | Kehysajattelun perusta .....                         | 70  |
| 3.3.2  | Kehyksiin liittyviä keskeisiä käsitteitä.....        | 77  |
| 3.3.3  | Kehystämisen monimutkaisuus.....                     | 83  |
| 3.4    | Kehystämisen prosessi.....                           | 90  |
| 3.4.1  | Prosessin lähtökohdat.....                           | 92  |
| 3.4.2  | Kehysten etsiminen.....                              | 95  |
| 3.4.3  | Kehyksistä analyysiin.....                           | 99  |
| 3.4.4  | Valikoiva havainnointi ja tutkijan rooli .....       | 101 |
| 3.4.5  | Analyysin eteneminen.....                            | 103 |
| 4      | KEHYKSET TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA.....                    | 105 |
| 4.1    | Motivaatio.....                                      | 105 |
| 4.1.1  | Tavoitteet motivaation säätelijänä .....             | 107 |
| 4.1.2  | Motivaation vahvistaminen.....                       | 108 |
| 4.1.3  | Motivaation hiipuminen .....                         | 110 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 4.2   | Tavoite .....  | 114 |
| 4.2.1 | Kenen tavoitteet? .....                                | 114 |
| 4.2.2 | Kaikkien hyöty? .....                                  | 117 |
| 4.3   | Muutos .....   | 121 |
| 4.3.1 | Muutos transferina .....                               | 124 |
| 4.3.2 | Muutos elinikäisenä oppimisena .....                   | 126 |
| 4.4   | Resurssit .....  | 129 |
| 5     | KEHYKSISTÄ RAKENTUVA TILANNEMÄÄRITELMÄ.....            | 137 |
| 5.1   | Mitä tässä oikein on meneillään?.....                  | 138 |
| 5.2   | Millaista tilannemääritelmää ollaan edistämässä? ..... | 145 |
| 5.3   | Käytännön ehdotuksia .....                             | 147 |
| 5.4   | Johtopäätökset.....                                    | 150 |
| 6     | TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....                            | 154 |
| 6.1   | Tutkimuksen tieteellinen kontribuutio.....             | 158 |
| 6.2   | Tutkimuksen käytännön merkitys .....                   | 159 |
| 6.3   | Oppiminen – tekijän näkökulma .....                    | 160 |
| 6.4   | Jatkotutkimus .....                                    | 162 |
|       | SUMMARY .....  | 164 |
|       | LÄHTEET .....  | 167 |
|       | LIITTEET .....   | 175 |

# 1 JOHDANTO

Maassa makaa mies. Osuessamme tällaiseen tilanteeseen, haemme automaattisesti ja usein tiedostamattomasti vihjeitä siitä, miten tilanteessa tulisi toimia. Näiden vihjeiden perusteella teemme tilannemääritelmän, jonka perusteella toimimme. Saatamme päätyä soittamaan ambulanssin tai poliisin, huutamaan ohikulkijoita avuksi tai yksinkertaisesti kääntämään päämme pois ja jatkamaan matkaamme. Tällainen mediatutkimuksessa (Karvonen 2000) esitetty arkielämän esimerkki kuvaa hyvin tämän väitöstutkimuksen kehysanalyttisen ajattelun käsitteellistä peruslähtökohtaa: tilannemäärittelyä ja sen perusteella rakentuvaa todellisuuden tulkintaa.

Teoksessaan *Frame Analysis* (1974) kehysanalyysin alkuperäinen kehittäjä, sosiologi Erving Goffman tarkastelee tilannetta ja sen tulkintaa kehyskäsitteen avulla. Goffman itse määritteli kehysten sanaksi, jota hän käyttää viitatessaan erilaisia sosiaalisia tilanteita koskevien määritelmien perusrakenteisiin ja niitä koskevaan subjektiiviseen merkityksenantoon. Peruskysymys missä tahansa tilanteessa Goffmanin mukaan on ”Mitä tässä oikein on meneillään?”. Vastausta tähän kysymykseen haetaan kehyksistä. Goffmanille kehys on se ymmärtämisen perusyksikkö, jonka kautta me käsittelemme erilaisia tilanteita ja joka määrittää sen, miten me toimimme. Edellä esitetyssä tilanteessa toimintaamme määritteli se, aktivoituiko mielessämme esimerkiksi sairauskohtauskehys, onnettomuuskehys vai sammunut juoppo-kehys. Tilannemäärittelyyn liittyy siis vahva yksilöllinen merkityksenanto. Tähän yksilölliseen merkityksenantoon Goffman kuitenkin yhdisti myös sosiaalisen todellisuuden ymmärtämisen, mitä kuvaa Goffmanin esittämä jatkokysymys ”Millaisissa olosuhteissa pidämme asioita todellisina?”.

Goffmanin teoretisoinnissa sosiaalinen todellisuus rakentuu sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Kehykset sekä määrittävät ihmisten tekemisiä että tulevat todeksi ihmisten tekemisissä. Maassa makaavan miehen tapauksessa yksi ohikulkija saattoi omalla toiminnallaan saada myös muut tilanteeseen tulijat vahvistamaan omalla käytöksellään saman tilannemääritelmän. Toisaalta kenellä tahansa ohikulkijoista oli mahdollisuus toisin toimimalla kyseenalaistaa ja määrittellä tilanne uudelleen. Esimerkki kuvaa hyvin sitä, miten yksittäisenkin ihmisen toi-

minta vaikuttaa tällaisessa objektiivisesti määrittyneessä sosiaalisessa tilanteessa. Goffmanin analyysissä ulkopuolinen maailma ja kulloinenkin tilanne rakentavat yksilön kokemusta todellisuudesta, jolle yksilö itse viime kädessä omalla toiminnallaan ja oman kognitiivisen ymmärryksensä ohjaamana antaa merkityksen. Yhdistämällä yksilöllisen merkityksenannon yhteisölliseen sosiaaliseen todellisuuteen Goffman osoitti tämän todellisuuden moninaisuuden.

Tässä väitöstutkimuksessa kyse on oppimisen todellisuudesta, jota tarkastellaan organisaatiokontekstissa tapahtuvan oppimisen teoreettisella ja käytännöllisellä kentällä. Tutkimuksen empiirinen aineisto on tuotettu ja kerätty Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Johtajasta tohtoriksi -ohjelmassa, jossa käytännön työelämän johto- ja asiantuntijatehtävissä työskentelevät osaajat opiskelevat tavoitteenaan tohtorintutkinto. Goffmanilaisittain ajateltuna tutkimuksessa rakentuu yksilölliseen merkityksenantoon perustuva näkemys siitä, mitä liike-elämässä toimivien johtajaopiskelijoiden oppimisessa on meneillään ja millaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä merkityksiä tällaiselle oppimiselle annetaan.

Tutkimus on jatkoa liseniaattitutkimukselle, jossa tarkastelin organisaatiossa oppimiselle annettuja merkityksiä. Liseniaattitutkimuksessa taustalla oli kiinnostus monella tasolla näkyvään organisaatioita koskevaan ristiriitaiseen ja oppimisteoreettisesti sekavaan oppimispuheeseen, jota halusin tutkia kriittisesti. Samalla halusin selkiyttää, millaisen teoreettisen lähtökohdan kriittinen johtamistutkimus (Critical Management Studies) antaa organisaatiokontekstissa tapahtuvan oppimisen tarkastelulle. Liseniaattitutkimuksessa muodostunutta ymmärrystä voi goffmanilaisittain ajateltuna pitää yhtenä merkitystulkintana, joka osaltaan vaikuttaa siihen, millaisia uusia tulkintoja väitöstutkimuksessa muodostuu. Nyt toteutetun tutkimuksen näkökulmasta erityisen merkittävänä voi pitää liseniaattitutkimuksessa muodostunutta ymmärrystä organisaatiossa oppimisen teoretisoinnista, kriittisen johtamistutkimuksen (CMS) teoreettisista lähtökohdista ja tehtävästä sekä konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaisesta käsityksestä oppimisesta.

Liseniaattitutkimuksessa vahvistui käsitys organisaatiossa oppimisesta monitulkintaisena ilmiönä, jonka käsitteellistämässä yksilön oppiminen on otettu itsestään selvänä ja problematisoimattomana. Tällainen näkemys edustaa goffmanilaisittain ymmärrettyä vain yhdenlaista todellisuutta. Väitöstutkimuksen perustavaa laatua oleva lähtökohta on sen vuoksi oletuksessa, jonka mukaan organisaatiokontekstissa tapahtuva *oppiminen sisältää erilaisia todellisuuksia*, joita kehysanalyttisessä tarkastelussa on mahdollista rakentaa. Tässä väitöstutkimuksessa lähtökohta on, että sosiaalisesti rakentuvanakin oppiminen älyllisenä suorituksena on yksilöllinen, jolloin myös organisaatiokontekstissa tapahtuva oppiminen voi saada erilaisia merkitystulkintoja. Tutkimuksessa ei siis ole kysymys organisaation oppimisesta, sillä liseniaattitutkimuksessa muodostuneen ymmärryksen mukaan organisaatiota entiteettinä ei voi pitää oppijana.

Kriittinen tutkimusotteeni noudattaa ns. maltillista kriittisen johtamistutkimuksen suuntausta (mm. Alvesson ja Deetz 2001; Alvesson 2008), jossa korostetaan vuoropuhelua vastakkainasettelun sijaan ja vastustetaan yhden ja ainoan

näkökulman ylivaltaa. Lähtökohta on sama kuin konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, jossa korostetaan sosiaalista vuorovaikutusta ja vastustetaan sellaista toimintaa, joka rajoittaa oppijan kriittistä ajattelua. Tutkimukselle asetetun problematisoinnin perustehtävän (Sandberg ja Alvesson 2011) mukaisesti tutkimuksellinen tiedonrakentelu on luonteeltaan dialogista, ja se perustuu hermeneuttiseen ymmärrykseen ja tulkintaan. Tutkijan tehtävä näin orientoituneessa kriittisessä tutkimuksessa on toimia keskustelun herättäjänä ja näkökulmien avaajana. Tässä tutkimuksessa omaksuttu näkemys kriittisen johtamistutkimuksen tehtävästä ei perustu väärästä tietoisuudesta vapauttamiseen, vaan vapautteen olla rakentamassa totuutta. Se edellyttää sekä yksilöllisen että yhteisöllisen tason näkökulmien huomioimista samassa kokonaisuudessa. Tällaisessa kriittisessä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat paikallisen ja mikrotason lisäksi myös laajemmat johtamisen ja organisaatioiden järjestelyt ja makrokulttuuriset sopimukset.

Lisensiaattitutkimuksessa kuvattu perusproblematiikka teoreettisesta huojuvuudesta, tavoitteita koskevasta paradoksaalisuudesta sekä retoriikan ja käytäntöjen ristiriitaisuudesta konkretisoituu myös tässä väitöstutkimuksessa, jonka laajasti kuvattu perustehtävä oli *problematisoida organisaatiokontekstissa tapahtuvan oppimisen yksilöllistä ja yhteisesti jaettua todellisuutta goffmanilaisessa hengessä*. Tehtävään vastaamiseksi tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. *Millaisena oppimisen todellisuus jäsenyy johtajaopiskelijoille?*
2. *Millaisia merkityksiä oppimiselle ohjelmassa annetaan?*
3. *Millaisia laajempia merkityksiä johtajien tohtoriopinnoilla on?*

Analyysi perustui alussa kuvattuun kehysanalyyttiseen kysymyksenasetteluun ja sitä koskevaan teoretisointiin. Goffmanin analyysissä sosiaalinen todellisuus sisältää sekä subjektiivisen että objektiivisen elementin. Se ei kuitenkaan tarkoita relativistista jatkuvaa uudelleenmäärittelyä, sillä sosiaalisessakin tilanteessa vaikuttaa sellainen objektivoitunut todellisuus, joka on suhteellisen riippumaton yksilöllisistä aikomuksista. Kuitenkin tähän todellisuuteen liittyvä yksilöllinen merkityksenanto ja kulttuurisesti tai sosiaalisesti muodostetut uudelleenmäärittelyt voivat muuttaa myös objektiivista elementtiä. Goffmanin lähtökohtainen idea on, että emme ole vain passiivisia kehyksiin reagoijia, vaan voimme omalla toiminnallamme vaikuttaa myös kehysten määräytymiseen. Kehykset toimivat näin yksilön ja yhteisön yhdistävänä elementtinä.

Organisaatiokontekstissa tapahtuvan oppimisen todellisuutta kehysanalyttisesti tutkittaessa ei yksilön oppimista ja oppimisympäristöjä voi irrottaa toisistaan. Subjektiivisen ja objektiivisen elementin samanaikaisuus tilanteen määrittelyssä tarkoittaa, että myös tarkasteltava todellisuus määrittyy eri tavoin eri tilanteissa. Kriittisestä näkökulmasta kiinnostus kohdistuu kysymykseen siitä, kenen tilannemääritelmä (todellisuus) on määrävissä asemassa. Se, kenen tilannemääritelmä on vallitsevassa asemassa, saa toisetkin ajattelemaan asiasta samalla tavalla ja pystyy siten vaikuttamaan sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen. Yhteiskunnassa sosiaalisen todellisuuden määrittelyyn osallis-



tuu aina erilaisia intressiryhmiä, jotka yleensä haluavat siten oikeuttaa oman näkemyksensä mukaisen toiminnan.

Analyyssissä kiinnostus kohdistuu yhtäältä siihen, millaisena oppimisen todellisuus jäsentyy eri osapuolille ja toisaalta siihen, miten eri osapuolet voivat tai eivät voi vaikuttaa tämän todellisuuden rakentumiseen. Toteutetussa kaksivaiheisessa kehysanalyysissä oppimisen yksilöllistä todellisuutta ja merkityksenantoa sekä yhteisöllisiä näkemyksiä tarkasteltiin samoissa kehyksissä. Johtajaopiskelijoiden oppimisen tarkastelu kaksivaiheisena analyysinä avasi paikallisen ja mikrotason lisäksi myös laajempia, sekä tohtorikoulutusta koskevia että liike-elämän ja yliopistojen välistä yhteistyötä koskevia ajankohtaisia kysymyksiä.

Tämä tutkimusraportti rakentuu kokonaisuutena kuudesta luvusta, joista tämä johdanto on ensimmäinen. Toisessa, orientaatioksi nimetyssä luvussa pohdin ensin tämän väitöstutkimuksen filosofisteoreettisia lähtökohtia sekä teoreettisia ja metodologisia valintoja ja sitoumuksia. Teoreettinen tarkastelu perustuu sekä lisensiaattitutkimuksessa muodostuneeseen ymmärrykseen että sen jälkeiseen tiedonrakenteluun. Orientaation lopussa rakennan tämän tutkimuksen tutkimustehtävän.

Luvussa kolme alkaa empiirisen tutkimuksen rakentaminen. Ensin selvitan tutkimuksen käytännön toteutusta, ja kuvaan tutkimuksen kohderyhmän sekä tutkimusaineiston rakentumisen. Sen jälkeen rakennan tämän tutkimuksen tulkintakehykset aineiston analyysia varten. Lopuksi kuvaan tutkimuksessa toteutetun kehystämisen prosessin ja sen perusteella rakennetun kaksivaiheisen kehysanalyysin.

Luvussa neljä alkaa varsinainen analyysi. Tässä analyysin ensimmäisessä vaiheessa rakennan ymmärrystä johtajaopiskelijoiden oppimiselle antamista merkityksistä ja siitä millaisena oppimisen todellisuus näiden merkitystulkintojen perusteella välittyi. Tämän vaiheen tarkoitus on tehdä näkyväksi sitä keskustelua, jota tutkimusaineiston perusteella oppimisesta ja opiskelusta on käyty Johtajasta tohtoriksi -ohjelmassa.

Luku viisi käsittää analyysin toisen vaiheen, jossa paikallisen ja mikrotason oppimiselle annettuja merkityksiä tarkastellaan laajemmissa yhteyksissä. Analyysin lopussa rakennan ensin kokonaiskuvaa sellaisesta johtajien tohtoripintoja koskevasta tilannemääritelmästä, jota tulkintani mukaan ollaan edistämässä. Näiden pohdintojen perusteella esitän joitakin käytännön ehdotuksia. Analyysi päättyy koko tutkimusta koskeviin johtopäätöksiin.

Tutkimusraportin päättää kuudennen luvun arviointi. Aluksi problematisoin laadullisiin tutkimuksiin liitettyjä luotettavuuskäsityksiä yleisesti sekä tämän tutkimuksen taustaolettamuksiin ja sitoumuksiin reflektoiden. Esitettyjen lähtökohtien perusteella arvioin vielä erikseen tutkimuksen tieteellistä kontribuutiota, käytännön merkitystä ja tutkijan omaa oppimista. Lopuksi pohdin tutkimuksen herättämiä jatkotutkimusajatuksia.

## 2 ORIENTAATIO

Tässä väitöstutkimuksessa sovellettu tulkintakehysajattelu luo pohjan koko tutkimuksen metodologisille ja teoreettisille lähtökohdille. Vaikka Goffmanin kehysanalyysi (1974) voi nimensä perusteella antaa mielikuvan analyysimenetelmästä, jota voi käyttää työkalumaisesti kategorisoimaan ja luokittelemaan empiiristä aineistoa, on kyse paljon moniulotteisemmasta metodologisesta kokonaisuudesta. Tutkija, joka valitsee kehysanalyysin, valitsee samalla kokonaisen tutkimusideologian siihen liittyvine epistemologisine ja ontologisine lähtökohdineen. Goffman itse (1974, 10-11) määrittelee *framen* seuraavasti: *"I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principals of organization which govern events – at least social ones – and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify."* Ja että *"frame analysis"* on slogan, jolla hän viittaa näiden peruselementtien tutkimiseen.

Goffmanin kehysanalyysia ja tässä tutkimuksessa sovellettua tulkintakehysajattelua käsitellään tarkemmin kolmannessa luvussa, mutta edellä esitetty tutkimusmetodologinen lähtökohta on oleellinen koko tutkimuksen teoreettisen taustan ymmärtämiseksi.

Mikään tutkimus ei koskaan voi lähteä täysin puhtaalta pöydältä. Jokaisen tutkimuksen taustalla vaikuttavat tutkijan omat tiedolliset ja ideologiset ennakkoletukset riippumatta siitä, onko niitä pyritty tekemään näkyväksi. Tutkijan omat ennakkokäsitykset jäävät kuitenkin helposti kokonaan tunnistamatta ja tunnustamatta, jos tutkimuksen metateoreettinen pohdinta jää ohueksi tai sitä ei tehdä lainkaan. Suuntaus, jonka mukaan erityisesti laadullisissa tutkimuksissa tutkijalta vaaditaan nykyisin yhä enemmän omien todellisuus- ja ihmiskäsitusten sekä tutkimuksen metateoreettisten lähtökohtien pohdintaa, on kuitenkin joidenkin arvioiden mukaan tullut jäädäkseen (Eskola ja Suoranta 2005, 28; Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä 2005; Huttunen, Kakkori ja Heikkinen 1999, 31). Synnä pidetään muutosta tutkimustraditioissa, jotka ovat monipuolistuneet ja lisääntyneet muutamien viimeisten vuosikymmenten aikana. (myös Cuba ja Lincoln 2000, 163.) Tutkimuksen taustaoletusten avaaminen ja positioiminen korostuu, jos tutkimus on rakennettu jonkin uudemman ja vähemmän

vakiintuneen menetelmän varaan, tai jos tutkimuksessa sovelletaan jotain kiistanalaista tai monella tavoin tulkittua metodologista suuntausta. Tässä tutkimuksessa käytetty kriittinen tutkimusote (CMS), konstruktivistinen näkemys oppimisesta sekä sovellettu tulkintakehysajattelu ovat kaikki käsitteinä monella tavoin tulkittuja ja kiistanalaisia. Käsitteitä kuitenkin yhdistää samanhenkinen epistemologinen ja ontologinen ajattelu, jossa sosiaalinen todellisuus on yksilöllisen merkityksenannon täyttämää ja jota sellaisena tulee käsitellä, ymmärtää ja analysoida eri näkökulmista. Ensimmäinen lähtökohta ja näkökulma tälle tutkimukselle on liseniaattitutkimuksessa muodostunut tätä väitöstutkimusta orientoiva ja siihen vaikuttava ymmärrys, jota käsitellään seuraavaksi.

## 2.1 Liseniaattitutkimuksen opit

Väitöstutkimusta orientoivassa liseniaattitutkimuksessa muodostunutta ymmärrystä voi pitää osoituksena tutkijan omista ennakkokäsityksistä, jotka muodostavat tiedollisen ja ideologisen lähtökohdan väitöstutkimukselle. Goffmanilaisittain ajateltuna liseniaattitutkimusta voi pitää yhtenä merkitystulkintana, joka osaltaan vaikuttaa siihen, millaisia uusia tulkintoja väitöstutkimuksessa muodostuu. Liseniaattitutkimus on silloisessa tilanteessa rakentunut, olemassa olevaan teoretisointiin perustuva, mutta yksilöllinen näkemys organisaatiossa oppimisesta. Nyt uudessa tilanteessa sitä voi pitää sellaisena etukäteen määrityneenä tutkijan maailmana, joka tutkijan toiminnan ja sen perusteella muodostuvan uudenlaisen ymmärryksen ohjaamana saa uusia merkityksiä. Toisaalta, tällaiseen tieteelliseen tutkimukseen oleellisena kuuluva akateemisten auktoriteettien ohjaama tarkastustilaisuus ja lausunnot muodostavat sellaisen tietoon vaikuttavan sosiaalisen elementin, joka goffmanilaisittain ymmärrettyinä osaltaan määrittää todellisuutta. Väitöstutkimus taas on tarkasteltavaan ilmiöön liittyvä uusi laajennus, jossa liseniaattitutkimuksessa muodostuneen ennakkokuvan oikeutus ja pätevyys tulee uudelleen tarkasteltavaksi. Tätä lähtökohtaa voi verrata Gadamerin (2004, 33) tarkoittamaan hermeneuttiseen tehtävään.

Liseniaattitutkimuksessa muodostunut ja tämän väitöstutkimuksen näkökulmasta oleellinen ymmärrys voidaan jakaa neljään peruskategoriaan niissä muodostuneen tiedon luonteen perusteella. Ensimmäinen koskee tieteellisen tutkimuksen peruslähtökohtia ja taustaoletuksia – siis tutkimuksen filosofisteoreettisia olettamuksia. Toinen kategoria käsittää sen ymmärryksen, joka on muodostunut organisaatiossa oppimisen teoreettisesta ja käsitteellisestä tarkastelusta. Kolmas – osin edelliseenkin vaikuttava – on tutkimuksen kriittistä otetta koskeva näkemys kriittisen johtamistutkimuksen lähtökohdista ja tehtävästä organisaatiotutkimuksen kentällä. Neljäs kategoria on tavallaan synteesi kolmesta edellisestä, joiden perusteella ovat muodostuneet ne liseniaattitutkimuksen johtopäätökset, joilla on merkitystä tämän väitöstutkimuksen tehtävälle ja sitä koskevalle kysymyksenasettelulle. Seuraavaksi tarkastellaan näihin kategorioihin liittyvää ymmärrystä tässä esitetyssä järjestyksessä. Liseniaattitutkimus muodostaa perusymmärryksen, joka kuitenkin tarkastustilaisuuden

jälkeen ja sitä seuranneen väitöstutkimusta koskevan tiedonrakentelun myötä on laajentunut ja saanut uusia merkityksiä.

### 2.1.1 Filosofisteoreettiset oletukset

Tieteellisen tutkimuksen taustalla vaikuttavat ontologiset, epistemologiset ja ihmiskäsitykselliset oletukset värittävät koko tutkimusta riippumatta siitä, miten tietoisesti ja avoimesti niitä on tutkimuksessa käsitelty. Lähtökohtaoletusten avoimuutta voi pitää tavoiteltavana kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa, mutta erityisen tärkeää se on kriittiseksi julistautuvassa tutkimuksessa. Kriittisen tutkimusotteen valitsemista itsessään pidetään arvovalintana, jonka perusteella voi tehdä tulkintoja myös tutkijan arvomaailmasta ja tieteenfilosofisesta suuntautumisesta (Kincheloe ja McLaren 2000). Filosofisteoreettisten oletusten lisäksi myös moraaliset, eettiset ja poliittiset tekijät ovat keskeisiä, vaikka ne usein onkin jätetty taustalle, marginalisoitu tai niiden merkitys jopa kiistetty (Alvesson ja Deetz 2001, 3; vrt. Westwood ja Clegg 2003, 26 sekä Miles ja Huberman 1994, viitattu Tuomi ja Sarajärvi 2009). Harva tutkija myöntää tai uskaltautuu sanomaan julkisesti, että kaikkea tieteellistä tutkimusta ohjaa tutkijan oma maailmankuva, joka vaikuttaa erityisesti tutkimustulosten tulkintaan ja että tässä mielessä tutkimus on aina myös poliittista toimintaa (Ketokivi, HS 18.12.2009, C10). Alvesson ja Deetz (mt.) toteavat suoraan: *“Political and ethical assumptions are impossible to avoid in any type of research. Our primary choice is not whether theory and values, but whose and which”*<sup>1</sup>. Tässä väitöstutkimuksessa pidän lähtökohtana poliittisten ja eettisten tekijöiden tunnistamista ja tunnus- tamista.

Perustavanlaatuinen ontologinen kysymys koskee näkemystä siitä, millainen todellisuus on ja millaista todellisuutta (jos lainkaan) tieteellisessä tutkimuksessa voidaan tavoitella. Ontologiaan läheisesti liittyvä tietoteoreettinen ulottuvuus tuo lisäksi tarkasteluun kysymyksen siitä, miten tietoa voidaan saavuttaa ja millainen tieto on totta. Lisensiaattitutkimuksessa näiden käsitteiden tarkastelun pohjana oli Burrellin ja Morganin (1979) esittämä jaottelu, joissa ontologiset vastaparit ovat realismi ja nominalismi, ja vastaavasti epistemologisen debatin ääripäät ovat positivismi ja anti-positivismi. Ontologisia ja epistemologisia, samoin kuin ihmiskäsityksellisiä ja metodologisia lähtökohtia Burrell ja Morgan käsitelivät vielä objektivismi-subjektivismi -dimensioilla. Kun tarkasteluun otettiin mukaan myöhempi, erityisesti tämän vuosikymmenen organisaatioteoreettinen metodikirjallisuus, osoittautuivat kolmenkymmenen vuoden takaisessa tilanteessa muodostuneet määritelmät riittämättömiksi. Burrellin ja Morganin teoksen ilmestymisen aikoihin oli tapahtumassa ns. lingvistisenä käänteenäkin (esim. Juuti 2001; Reed 2005; Alvesson ja Sköldbberg 2009) tunnettu muutos organisaatiotutkimuksen kentällä. Nominalismia käsitteenä ei juuri näe käytettävän, sillä sen ”paikan” on ottanut sosiaalisen konstruktionismin käsite. Hacking (2009, 120) tosin toteaa nominalismista, että ne jotka sanan tuntevat, ymmärtävät sen omalla tavallaan, ja että osalle se on joko tuntematon tai vanhalta filosofialta haiskahtava.

---

<sup>1</sup> korostus kirjoittajan

Burrell ja Morgan (1979, 199) pitivät näkemystä sosiaalisesti konstruoituneesta todellisuudesta nominalistisena, vaikka varsinaista konstruktionismin käsitettä he eivät teoksessaan käsittelekään. Myös Hacking vetää tavallaan yhtäläisyysmerkin nominalismin ja sosiaalisen konstruktionismin välille. Hänen mukaansa näiden kahden käsitteen yhteys heijastelee perinteisiä filosofisia kiistoja realismin ja nominalismin välillä. (mt. s. 120-123.)

Sekä metodologiset lähtökohdat että ontologiset ja epistemologiset oletukset ovat muuttuneet ja niitä kaikkia koskevat näkemykset ovatkin monipuolistuneet ja laajentuneet merkittävästi. Seuraavaksi tarkastelen näitä käsitteitä koskevaa, jo lisensiaattitutkimuksessa muodostunutta ymmärrystä laajemmin tämän väitöstutkimuksen lähtökohdista.

### 2.1.2 Ontologia ohjaa

Otsikon viesti on, että organisaatioteoreettisen keskustelun filosofisteoreettista taustaa koskeva problematisointi näyttäisi keskittyvän ontologisiin kysymyksiin ja että tietoteoreettista pohdintaa käydään lähinnä ontologisen kysymyksenasettelun sisällä tai siihen liittyen. Törmäsin jo lisensiaattitutkimuksessa siihen, että metodioppaissaakin erilaisia filosofisteoreettisia käsitteitä käytettiin ristiin ja niitä tulkittiin erilaisista lähtökohdista (Malin 2010a, 26-27). Sekaannusta oli erityisesti ontologia- ja epistemologiakäsitteiden ja niihin liittyvien alakäsitteiden käytössä. Syynä voi olla se, että todellisuus ja tieto käsitteinä ovat niin yhteen kietoutuneita, ettei toista oikein voi ajatella ilman toista. Toinen syy voi olla se, että varsinainen tiedon alkuperää koskeva problematisointi on organisaatio- ja johtamistutkimuksen valtavirtaa edustavalla kentällä jätetty suosiolla filosofeille (vrt. Sintonen 2008, 20). Kuitenkin jo Burrell ja Morgan (1979) kehottivat myös organisaatiotutkijoita tekemään oman näkökulmansa taustaolettamuksiin liittyvää selvitystyötä, joka heidän mukaansa on *intellectual journey*, jolle jokaisen tutkijan tulisi uskaltautua.

Ontologiaa koskevaa keskustelua hallitsee näkemys todellisuudesta sosiaalisena konstruktiona, joka oli lähtökohtana Bergerin ja Luckmannin klassikkokirjassa (1966/suom.1994). Kirjoittajia pidetään sosiaalisen konstruktionismin pioneereina ja heidän teostaan kulttikirjana konstruktionistisen aatemaailman liikkeen parissa. Heidän ajatteluunsa vaikuttivat tiedon sosiologiasta kiinnostuneet Marx, Nietzsche, Scheler ja Mannheim, joita Alvesson ja Sköldbberg pitävät jonkinlaisina sosiaalisen konstruktionismin esi-isinä, sillä he kyseenalaistivat puhtaan rationaalisen ja objektiivisen tiedon ja pitivät tietoisuutta prosessina, johon vaikuttavat niin ideologiat, intressit kuin valtakin. (Alvesson ja Sköldbberg 2009, 24-25.) Myös Hacking (2009, 82) mainitsee mm. Mannheimin konstruktionismin edeltäjänä. Varsinaiset inspiraation lähteet Bergerille ja Luckmannille olivat Durkheim ja Weber kuten he itse kirjansa alkupuheessakin toteavat. Durkheimilta he omaksuivat perussäännön, jonka mukaan sosiaalisia faktoja tuli pitää esineinä, ja Weberiltä näkemyksen, jonka mukaan tiedon kohteena on toiminnan subjektiivinen mieli. He eivät nähneet mitään ristiriitaa yhteiskunnallisen objektiivisuuden ja subjektiivisen merkityksenannon välillä. Päinvastoin, juuri niiden kahden samanaikaisuus tekee yhteiskunnasta omanlaisensa

todellisuuden, jonka luonteen ymmärtämiseen ja selittämiseen tarvitaan tiedonsosiologiaa. Teoksen tavoitteena kirjoittajien mukaan oli "...kehittää systemaattinen tiedonsosiologian teoria...", jossa lähtökohtana ja perusväittämänä oli, että *todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta*<sup>2</sup> (Berger ja Luckmann 1994, 28; 207; 11). Loppuyhteenvedossa todetaan vielä, että "*Tiedonsosiologia ymmärtää inhimillisen todellisuuden yhteiskunnallisesti rakennettuna*<sup>3</sup> todellisuutena" (mt. s. 211). Kumpikin lainaus luo varsin realistisen näkemyksen todellisuudesta, joka siis olisi olemassa rakentuneena ja rakennettuna<sup>4</sup>. Passiivilla ilmaistuna epäselväksi jää, kuka tai ketkä ovat todellisuuden kyseisenlaiseksi rakentaneet tai olleet vaikuttamassa sen rakentumiseen. Kriittisestä näkökulmasta mieleen tulee ajatus häivytyetystä vallasta ja yhteisestä vastuusta; asia, joka on kaikkien vastuulla, ei itse asiassa ole kenenkään vastuulla. Sosiaalisen konstruktion jälkimmäisen käsitteen<sup>5</sup> määrittelemättä jättäminen antaa aiheen Alvessonin ja Sköldbergin (2009, 36) esittämään kritiikkiin. He tarkastelevat konstruktion käsitettä etymologisesti ja toteavat käsitteen latinalaisen alkuperän, "*con-struo*" tarkoittavan rakentamista suunniteltuna aktiviteettina, joka prosessina tuottaa artefaktin. Analogisesti siis myös sosiaalisen konstruktion tuloksena muodostuisi sosiaalinen artefakti - instituutio. Sosiaalisessa konstruktionismissa sosiaalinen konstrukto ei kuitenkaan ole suunniteltu aktiviteetti. Peruskysymys onkin, miten yksilöllisistä merkityksistä muodostuu objektivoitunut sosiaalinen ja yhteiskunnallinen todellisuus. Myös Hacking kritisoi koko sosiaalisen rakentumisen metaforaa ja pitää konstrukto-sanaa monitulkintaisena ja sen käyttämistä muotivirtauksena (2009, 60-61).

Bergeriä ja Luckmannia kuitenkin kiinnostaa nimenomaan yksilön subjektiivisesti tulkitsema todellisuus, jota yksilö pitää itsestään selvänä, mutta jonka hän (yhdessä toisten yksilöiden kanssa) tuottaa omalla ajattelullaan ja toiminnallaan. Yksilölle jokapäiväisen elämän todellisuus esittäytyy intersubjektiivisena maailmana, jonka hän jakaa toisten yksilöiden kanssa ja joka säilyy vain yksilöiden ajattelun ja toiminnan kautta (mt. s. 29-33). Alvesson ja Sköldberg (2009, 36) kritisoivat sitä, että sosiaalisesti rakentuneen todellisuuden tarkastelun ensisijaisena lähtökohtana on yksilöllinen merkityksenanto. Miten voi ajatella, että yksilö on ensisijainen rakenteiden muodostaja; eikö yhtä hyvin ole mahdollista, että rakenteet muokkaavat yksilön? Berger ja Luckmann kuitenkin sanoutuvat irti kaikista tiedon alkuperää koskevista väittämistä ja syy-yhteyksiä koskevista oletuksista. Toisaalta heidän mukaansa todellisuuden "*par excellence*" on arkielämän todellisuus. He muistuttavat, että yksilöllinen "*Arkiymmärrys*" sisältää erilaisia itsestään selvänä pitämiään tulkintoja jokapäiväisen elämän todellisuudesta, ja että tällaisen arkiymmärryksen mukaisen todellisuuden kuvaamisessa ensisijainen metodi on fenomenologinen analyysi. Heidän analyysinsä siis koskee sosiaalisen todellisuuden rakentumista ilmiönä, johon tietoisuus suuntautuu. Heidän mukaansa tietoisuus on intentionaalista, se kohdistuu aina johonkin ja voi liikkua todellisuuden eri tasoilla. (Berger ja

<sup>2</sup> korostus kirjoittajan

<sup>3</sup> korostus kirjoittajan

<sup>4</sup> lainaukset ovat suomennetusta teoksesta

<sup>5</sup> *construction*

Luckmann 1994, 29-31.) Alvesson ja Sköldberg (mt.) kuitenkin huomauttavat, että monien samanaikaisten, mutta poikkeavien todellisuuksien hyväksyminen voi johtaa relativismiin ja individualismiin. Relativismin ongelman Berger ja Luckmann kuitenkin sivuuttavat tarkoituksellisesti, kuten myös Aittola ja Raiskila teoksen jälkikirjoituksessa (s. 228) toteavat.

Bergerin ja Luckmannin teoretisoinnin ohjaavana elementtinä ja tärkeimpänä ajurina on ollut tiedonsosiologian käsitteen uudelleenmäärittely. He nimienomaisesti sanoutuvat irti kaikista epistemologisista kannanotoista, joiden sisällyttäminen tiedonsosiologiaan olisi sama kuin *"...yrittäisi työntää bussia, jonka kyydissä istuu."* (mt. s. 23). Samoin he ilmoittavat yksiselitteisesti pidättäytyneensä myös metodologisen ulottuvuuden tarkastelusta (mt. s. 211). Tällainen lähtökohta jättää siis sosiaalista konstruktionismia lähtökohtanaan pitävälle tukijalle varsin vapaat kädet määrittellä oman tutkimuksensa peruslähtökohdat haluamallaan tavalla. Tällainen relativismilta 'haiskahtava' lähtökohta yhdessä tiedonsosiologian tehtävämäärittelyn<sup>6</sup> kanssa on problemaattinen. Mm. Heiskala (1994, 150) hämmästelee näin maksimaalisen laajaa tiedonkäsitettä, jossa *"...tietoa on kaikki, mikä käy tiedosta tietyissä yhteiskunnassa aivan riippumatta siitä, millaisia totuusarvoja esimerkiksi myöhempi tieteellinen tutkimus millekin uskomukselle antaa."*

Goffmanilaisittain ajateltuna Bergerin ja Luckmannin teosta voi kuitenkin pitää tiettyyn aikaan kiinnitettynä tilannemääritelmänä, jota koskeva ymmärrys on siis sekä ajallista että situationaalista. Suomennetun teoksen jälkisanoina (mt. s. 215-217) Aittola ja Raiskila muistuttavat, että teosta voi myös pitää vastareaktion oman aikansa rakennefunkcionalistiselle tarkastelutavalle ja osana tiedonsosiologiana tunnetun sosiologian erityisalan kehitystä. Teoksen ansiona jälkisanojen kirjoittajat (s. 213) pitävätkin sitä, että tutkijat voivat ammentaa siitä uusia teoreettisia näkökulmia, ja että sen vaikutuksesta on kehittynyt erityinen konstruktionistinen tutkimusote, jossa tarkastellaan mm. kielen, kulttuurin ja sukupuolijärjestelmän sosiaalista rakentumista. Toisen polven konstruktionisteista erityisesti amerikkalainen sosiaalipsykologi Gergen korostaa kielen merkitystä sosiaalisen todellisuuden rakentajana, ja toinen, ranskalainen antropologi Latour taas korostaa ei-inhimillisten tekijöiden, kuten teknisten artefaktien roolia todellisuuden rakentumisessa (Alvesson ja Sköldberg 2009, 30-31). Näiden, tämän ajan konstruktionistien kautta edellä esitettyyn Bergerin ja Luckmannin teoretisointiin perustuvaa konstruktionistista tutkimusotetta on helpompi ymmärtää. Nimittäin, vaikka Berger ja Luckmann sanoutuivat yksiselitteisesti irti epistemologisista ja metodologisista kannanotoista, loivat he kuitenkin pohjaa todellisuuden rakentumista tietoteoreettisesti ja metodologisesti koskeville tarkasteluille. Uuden polven konstruktionistit taas ovat mitä suurimmassa määrin mukana tällaisessa filosofisteoreettisessa debatissa. Gergen (jota myös on kritisoitu relativismista) on taistellut oman tieteenalansa positivismiin dominanssia kohtaan ja ottaa vahvasti kantaa tieteen käytäntöihin. La-

<sup>6</sup> Berger ja Luckmann (1994, 11) määrittelevät tiedonsosiologian tehtäväksi *"...tutkia kaikkea, mikä käy "tiedosta" yhteiskunnassa riippumatta tämän ilmiön perimmäisestä paikkansapitävyydestä tai virheellisyydestä (millä tahansa kriteerillä mitattuna)."*

tourin ANT<sup>7</sup> on nimenomaan metodologinen ohjelma. Gergenille tieto ei ole koskaan abstraktia, objektiivista tai absoluuttista, vaan aina konkreettista, situationaalista ja käytäntöön sidottua. Latour taas ilmoittaa provokatiivisesti olevansa sekä realististi että positivististi. (Alvesson ja Sköldberg 2009, 30-33.)

Ontologisesti Bergerin ja Luckmannin käsitys todellisuudesta ei siis Burrellin ja Morganin akselilla (realismi – nominalismi) asetu kumpaankaan ääripäähän. Kuitenkin monissa tämän vuosituhannen organisaatioteorioita käsittelevissä kirjoituksissa ja metodioppaissa konstruktivismi on esitetty nimenomaan vastakohtana realismille ja objektivismille (mm. Juuti 2001, 13; Bryman ja Bell 2003, 19; Eriksson ja Kovalainen 2008, 13). Juuti (mt.) tosin ei puhu konstruktivismista, vaan konstruktivismista, mutta sisällöllisesti hän selvästi tarkoittaa ensin mainittua todetessaan varsin yksiselitteisesti, että ”...konstruktivismi asettuu jyrkkään vastakohtaan perinteisen realistisen näkökulman kanssa.” Myös Ahonen (2001, 172-184) puhuu konstruktivistisesta organisaatiokäsityksestä, jossa modernin/postmodernin vastakkainasettelussa konstruktivismia edustaa nimenomaan jälkimmäinen.

Tämän ajan yhteiskunta- ja ihmistieteellinen tutkimus on suurelta osin ontologiselta painotukseltaan jotakin sellaista, jota kutsutaan konstruktioistiseksi Bergerin ja Luckmannin hengessä, ja jossa halutaan sanoutua irti objektiivisesta ja realistisesta todellisuuskäsityksestä. Miten kuitenkin on mahdollista, että sekä anti-positivististi, kaiken objektiivisen tiedon kieltävä Gergen että positivististi ja realististi Latour ovat molemmat konstruktioistiteja?<sup>8</sup> Tässä yhteydessä on toki todettava, että mielipiteet siitä, millainen tutkimus on konstruktioistista, vaihtelevat. Esimerkiksi Heiskala toteaa sosiaalista konstruktioismia koskevassa artikkelissaan, että ”Ranskalainen nykyteoria ei ole sosiaalista konstruktioismia” (Heiskala 1994, 166). Hän perustaa näkemyksensä Bergerin ja Luckmannin omiin kommentteihin, ja vaikka hän katsoo, että heidän näkemyksensä ranskalaisesta keskustelusta onkin ehkä tarkoitushakuista, löytää hän selkeitä eroja Bergerin ja Luckmannin projektin ja ranskalaisen keskustelun välillä. Alvesson ja Sköldberg (2009, 35) toteavatkin, että sosiaalinen konstruktioismi on käsitteenä kompleksinen, vaihteleva ja fragmentoitunut. Sen vuoksi konstruktioismin aatteelle tutkimustaan rakentava tutkija ei enää tänä aikana voi vetäytyä Bergerin ja Luckmannin selän taakse ja välttää ottamasta kantaa myös totuutta ja luotettavuutta koskeviin tietoteoreettisiin kysymyksiin. Samalla voi ehkä myös välttää sellaista teoreettista liukastelua (vrt. Barlebo Wennerberg 2001, viitattu Alvesson ja Sköldberg, s. 35), joka vain antaa pontta konstruktioismin aatteen vastustajien kritiikille. Yksi kritiikin aihe koskee konstruktioistisen tutkimuksen usein deskriptiivistä ja representatiivista otetta, mikä esimerkiksi Donaldsonille (2003, 116-125) antaa aiheen kyseenalaistaa tällaisen tutkimuksen arvo tieteelle. Myös Alvesson ja Sköldberg (mt. s. 37) kiinnittävät huomiota deskriptiivisen tutkimuksen mahdolliseen anti-teoreettiseen luonteeseen. Konstruktioismia puolustava Czarniawska (2003, 128-138) myöntää, että monissa

<sup>7</sup> Actor-Network Theory

<sup>8</sup> Hackingilta (2009, 69) tähän löytyy kyllä suora vastaus, kun hän toteaa, että ”Sosiaalisen konstruktioismin juuret ovat juuri siinä loogisessa positivismissa, jota niin monet nyky-päivän konstruktioistit väittävät inhoavansa.”



konstruktionistiseksi julistautuvissa sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksissa usein kyse on vain sosiaalisesta representaatiosta. Tutkimuksellisesti tilanne muuttuu, kun peruskysymykseksi asetetaan se, miten näitä representaatioita tuotetaan. Czarniawska puhuu sosiaalisen konstruktionismin kutsumuksesta, jonka tehtävä – Schützin ja Garfinkelin hengessä – on paljastaa ”...*how the taken-for-granted becomes taken for granted.*” (mt. s. 129). Tällaisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu erityisesti siihen, miten itsestäänselvyyksinä pidetyt to- tuudet legitimoituvat ja institutionalisoituvat.

Konstruktionistinen tutkimus voi siis tilanteesta riippuen liukua objekti- vistin realismin ja subjektivistisen nominalismin välillä, vastoin metodikirjal- lisuuden antamaa kuvaa. Tällaisen konstruktionistisen tutkimuksen tausta on Bergerin ja Luckmannin teoretisoinnissa, joka perustuu Schützin fenomenologi- seen sosiologiaan. Schütz taas oli omaksunut Husslerilta ”sulkeistamisen” aja- tuksen, jossa Aittolan ja Raiskilan (1994, 218) mukaan ”...*tavoitteena oli kaikkien tavanomaisten sosiaalista maailmaa koskevien uskomusten metodologinen siouuttami- nen, ei kuitenkaan ulkoisen todellisuuden ontologisen statuksen kyseenalaistaminen.*”

Epistemologiset ja metodologiset näkemykset on kuitenkin mahdollista si- sällyttää myös edellä kuvattuun yksilöllisen merkityksenannon sävyttämään sosiaalisen todellisuuden ontologiaan, mutta tällöin kyse on konstruktivismista. Vaikka konstruktionismin ja konstruktivismiin käsitteitä onkin joissakin tapauk- sissa käytetty toistensa synonyymeina, eroavat käsitteet sekä historialliselta taustaltaan että peruslähtökohdiltaan (vrt. Malin 2010a, 31-33). Sekaannusta aiheuttaa myös se, että konstruktivismikin voi olla sekä kognitiivisesti että sosi- aalisesti painottunutta (Tynjälä 1999, 162), jolloin ns. sosiaalinen konstruktivis- mi on lähellä konstruktionismin käsitettä. Konstruktivismiin juuret ovat kuiten- kin toisaalla ja käsitteenä se on konstruktionismia nuorempi. Yhteistä näille kä- sitteille on ymmärrys yksilöllisen merkityksenannon sosiaalisesta luonteesta, mutta siinä missä konstruktionistinen tutkimus tyytyy tarkastelemaan sosiaali- sen tiedon rakentumista ilmiönä, on konstruktivistiseen näkemykseen perustu- vassa tutkimuksessa mahdollista pureutua tarkastelemaan myös syytä ilmiöön, siihen liittyviä tekijöitä ja niiden mahdollisia seurauksia. Alvesson ja Sköldberg (2009, 37) toteavat Bourdieun<sup>9</sup> tavoin, että konstruktionisteilla on taipumus lo- pettaa siihen ”...*where the real fun begins...*”. Konstruktivistilla sen sijaan on mahdollisuus jatkaa myös hauskanpitoon.

### 2.1.3 Konstruktivismi näyttää suunnan

Edellisen kappaleen lopussa esitetyllä näkemyksellä on kuitenkin akateemisessä mielessä täysin vakavasti otettavat perusteet. Alvesson ja Sköldberg (2009, 37) painottavat teoreettista pohjaa ja tutkijan reflektiota oleellisena osana mitä ta- hansa tieteellistä tutkimusta. Heidän lähtökohtansa on, että tietoon liittyy aina myös teoreettinen aspekti, joten ei ole mahdollista havainnoida mitään (edes sosiaalisia konstruktioita) ilman teoriaa. Itse asiassa jo näkemys empiirisestä

<sup>9</sup> Alvesson ja Sköldberg viittaavat tässä yhteydessä Bourdieun näkemykseen, joka koskee yleensä mikrososiologioiden tekemiä tutkimuksia.

havainnoinnista sisältää tietoteoreettisen kannanoton empirismin puolesta. Toisaalta, kun Berger ja Luckmann tietoisesti sanoutuivat irti kaikesta tiedon pätevyteen liittyvistä pohdiskeluista sillä perusteella, että sellaiset ongelmat ovat filosofisia, he samalla tukivat platonistista rationalismia. Kuitenkin heidän tutkielmansa kytkeytyi "...*empiirisen sosiologian tutkimuskohteena olevan todellisuuden, jokapäiväisen elämismailman ymmärtämiseen.*" (Berger ja Luckmann 1994, 29). He siis itse asiassa yhdistivät sekä endogeenisen että eksogeenisen perinteen ja tulevat siten kantilaisen tietoteorian lähteille. Tähän viittaa teoksessa esitetty toteamus, jonka mukaan "*Emme koskaan voi tavoittaa mitään tietoisuuden kuviteltua peruserrosta sinänsä, ainoastaan tietoisuuden jostakin*<sup>10</sup>." (mt. s. 31). Kantin mukaanhan meillä voi olla tietoa ilmiöistä, mutta ei olioista sinänsä ihmisistä riippumatta (Heikkinen ym. 2007, 165). Kantilainen näkemys, jonka mukaan tieto rakentuu sekä aistien että ajattelun välittämänä, on konstruktivismin peruslähtökohta, mutta niiden lisäksi tietoa rakennetaan myös toiminnan kautta, tekemällä. Empirismin ja rationalismin lisäksi on siis kolmaskin tie, pragmatismi, ja konstruktivismissa yhdistyvät kaikki nämä kolme tietämisen tapaa. Myös pragmatismien käsite on lainattu Kantilta (Heikkinen ja Huttunen 2007, 198). Ja itse asiassa myös Bergerin ja Luckmannin teoretisoinnissa tieto rakentuu myös pragmaattisesti: "...*toimintani ohjaavat pragmaattiset motiivit, toisin sanoen tarkkaavaisuuttani säätelee pääasiassa se, mitä olen tekemässä, mitä olen tehnyt tai mitä suunnittelen tekeväni.*" (mt. s. 32). Valikoiva tarkkaavaisuus ja siihen liittyvät muistia koskevat tiedonkäsittelyn rajoitukset taas ovat yksi osa konstruktivistisen oppimiskäsityksen kognitiivista ymmärrystä.

Konstruktivismi käsitteenä onkin ehkä tunnetumpi kasvatustieteen piirissä, jossa sitä on teoretisoitu myös näkemyksenä oppimisesta (Rauste-von Wright ja von Wright 1997; Tynjälä 1999, 160-179; Puolimatka 2002). Ja aivan kuten konstruktionismi, myös konstruktivismi on herättänyt paljon keskustelua puolesta ja vastaan. Konstruktivismia voi pitää myös sateenvarjokäsitteenä, sillä konstruktivistiseen näkemykseen perustuvia pedagogisia sovelluksia on kehitetty monien eri nimikkeiden alla. Konstruktivismi oppimisnäkemystä koskevana käsitteenä onkin lähinnä epistemologinen tiedonkäsitys, jonka mukaan "...*tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa.*" (Tynjälä 1999, 163). Kysymys siitä, missä määrin painotetaan yksilöllistä tai yhteisöllistä tiedonrakentelua, on ehkä eniten konstruktivisteja erottava tekijä. Toisaalta juuri kummankin ääri-laidan näkemykset ovat antaneet pontta vastustajien kritiikille. Monet sosiaalista ja yhteisöllistä tiedonmuodostusta korostavat pedagogit pitävät kognitiivisesti orientoituneita konstruktivisteja vain laskennallisten menetelmien sokaisemina systemiteoreetikkoina, jotka eivät ota huomioon sosiaalisessa toiminnassa rakentuvia kielellisiä merkityksiä. Rauste-von Wright ja von Wright (1997, 44) muistuttavat, ettei systeemin osista käsin aina voi ymmärtää kaikkia kompleksisiä systeemejä sääteleviä lainmukaisuuksia. Käsitellen tässä tutkimuksessa omaksuttua konstruktivistista oppimisnäkemystä tarkemmin organisaatiossa oppimisen tarkastelun yhteydessä.

<sup>10</sup> *jostakin*-sana on tekstissä kursivoitu

Kuten todettu, konstruktivismissa kyse on ennen kaikkea tietoteoreettisesta näkemyksestä, jonka mukaan *tieto rakentuu* sekä ihmisten mielissä että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Tynjälä 1999, 163-179; Heikkinen ym. 2007, 164). Mutta käsitys siitä, millaista todellisuutta omaksumamme tietokäsityksen avulla olemme rakentamassa, palauttaa meidät takaisin ontologisiin kysymyksiin. Näkemys todellisuuden *rakentumisesta* on yhdenmukainen Bergerin ja Luckmannin kanssa, mutta se ei tarkoita sitä, että kaikki todellisuus olisi vain sosiaalisesti rakentuneena. Berger ja Luckmann kuitenkin sanoutuivat irti kaikesta tiedon pätevyyden tarkastelusta, ja sen vuoksi konstruktionistinen tutkimus voi liikkua todellisuuden eri tasoilla (objektiivinen realismi – subjektiivinen nominalismi). Hacking (2009, 41) huomauttaa myös, että jotkut asiat voivat olla ontologisesti subjektiivisia, mutta epistemologisesti objektiivisia. Hän ottaa esimerkiksi vuokran, joka on objektiivinen, mutta ”...vaatii ihmiskäytäntöjä ollakseen olemassa, sillä ...ilman ihmissubjekteja ja heidän instituutioitaan ei olisi sellaista objektiota kuin vuokra”. Konstruktivistisessä tutkimuksessa eri todellisuuden tasot ovat samanaikaisesti läsnä; siinä ei täysin hylätä ajatusta totuudesta ”the truth out there” siinä mielessä, etteikö olisi olemassa asioita riippumatta ihmisen mielestä, mutta samalla ymmärretään, että samainen totuus voi olla sekä yhteisöllistä että yksilöllisen merkityksenannon täyttämää. Heikkisen ym. (2007, 165-183) mukaan konstruktivistinen totuuskäsitys muodostuu vaihtoehtoisista näkökulmista, joilla kaikilla on merkitystä totuuden rakentumiseen. Näin ymmärrettynä konstruktivistinen totuus on pragmaattista, hermeneuttista, valtasidonnaista ja vuorovaikutuksellista. Palaan näihin vaihtoehtoihin totuuden näkökulmiin tarkemmin tutkimusraportin lopussa tämän väitöstutkimuksen totuutta koskevassa arvioinnissa.

Edellä esitetyn perusteella tämän väitöstutkimuksen epistemologisen ja ontologisen ymmärryksen suuntaajana on konstruktivismi, johon perustuu myös tutkimuksen oppimiskäsitys. Epistemologiaan ja ontologiaan kytkeytyy kuitenkin myös metodologia, eikä yhdestä voi puhua ilman kahta muuta (vrt. Westwood ja Clegg, 2003, 26). Orientaation alussa totesin, että Goffmanin kehysanalyysia soveltavassa tutkimuksessa ei valita vain analyysimenetelmää, vaan samalla kokonainen tutkimusideologia. Myös toimintatutkimuksesta on todettu, että se on enemmän kuin metodi (Heikkinen ja Huttunen 2007, 200). Alvesson ja Deetz (2001, 4-5) korostavat myös laajaa käsitystä metodista, joka yhdistää sekä empiirisen materiaalin tuottamisen ja käsittelyn että tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Metodi heidän mukaansa on ”...a reflexive activity where empirical material calls for careful interpretation – a process in which the theoretical, political and ethical issues are central.” (mt. s. 5). Tässä tutkimuksessa olen omaksunut laajan näkemyksen metodista, mikä edellyttää koko tutkimuksen aikaista reflektointia tutkimuksen metateoreettisten, taustateoreettisten ja menetelmällisten valintojen sekä tutkimustulosten tulkinnan välillä. Nyt esitetyt filosofisteoreettiset lähtökohdat muodostavat metateoreettisen taustan, jonka pohjalle koko tutkimus rakentuu. Seuraavaksi tarkastelen lisensiaattitutkimuksessa muodostunutta teoreettista ja käsitteellistä ymmärrystä organisaatioissa oppimisesta.

#### 2.1.4 Organisaatiossa oppiminen

Lisensiaattitutkimuksessa tarkastelin organisaatiossa oppimista kolmen eri aikakauden valtatrendeissä. Menettelyn taustalla oli huomio, jonka mukaan sekä organisaatioteoreettisessa että oppimisteoreettisessa tutkimuksessa ja keskustelussa oli eri aikakausina erotettavissa selkeitä yhteisiä ajattelumalleja ja tutkimuksellisia linjoja. Valittu menettely mahdollisti sen, että organisaatiossa oppimista oli mahdollista tarkastella samalta ajanjaksolta, jolla liikkeenjohdollista teoretisointia ylipäätään on harrastettu, mikä käytännössä tarkoittaa reilun sadan vuoden ajanjaksoa. Liikkeenjohdollisen teoretisoinninhan katsotaan yleisesti alkaneen ns. modernin tieteen 1800-luvun lopun positivismista (mm. Harsalo 2008). Oppimisen teoretisoinnin perinteet taas yltävät aina antiikin ajoille asti, mutta organisaatiokontekstissa oppimisen käsite *per se* on laaja-alaisemmin ollut esillä vasta reilut parisenkymmentä vuotta.

Organisaatioteoretisoinnin valtatrendeistä kaksi ensimmäistä Burrellin ja Morganin (1979, 124) jatkumoa seuraillen olivat tieteellisen johtamisen/klassisen johtamisteorian aikakausi ja ihmissuhteiden koulukunnan aikakausi. Ensimmäisellä aikakaudella oppiminen käsitteenä ei vielä organisaatioteoreetikkoja kiinnostanut ja toisellakin aikakaudella siitä esitettiin vasta hajanaisia ajatuksia. Tuhkimo-metaforaa (Contu ja Willmott 2003, 283) onkin osuvasti käytetty kuvaamaan sitä, miten oppimiseen suhtauduttiin – hyödyllisenä ja näkymättömänä tekijänä, joka ei juuri mielenkiintoa herättänyt. Tilanne muuttui kolmannella aikakaudella, jolloin näkemys organisaation kollektiivisesta oppimisesta alkoi vahvistua ja oppivan organisaation teoretisointi yleistyä. Kolmatta aikakautta kuvasin lisensiaattitutkimuksessa oppimispuheen aikakaudeksi. Käyttämällä oppimispuheen käsitettä halusin tavallaan korostaa sitä eroa, joka oli nähtävissä kahden ensimmäisen aikakauden ja kolmannen aikakauden välillä, jolloin Tuhkimo oli noussut parrasvaloihin. Oppimisesta onkin joidenkin arvioiden mukaan jo tullut yksi organisaatioteorioiden peruskäsitteistä (Arthur ja Ainan-Smith 2001).

Oppimisteoreettisia pääperinteitä orientaation filosofisteoreettisen pohdinnan perusteella olivat behaviorismi, humanismi ja konstruktivismi. Valtatrendejä koskevassa keskustelussa löytyi selkeitä yhtäläisyyksiä tieteellisen liikkeenjohdon ja behaviorismin, ihmissuhteiden koulukunnan ja humanismin sekä oppimispuheen ja konstruktivismin välillä. Kullakin aikakaudella teoretisoinnin taustalla on ollut samansävyinen filosofisteoreettinen keskustelu, jossa tausta-ajattelijoina eri tieteenaloilla ovat olleet osin samat tiedemiehet. Ihmissuhteiden koulukunta ja myöhemmät työn humanistamisen pyrkimykset ovat joidenkin arvioiden mukaan olleet lähinnä taistelua tieteellistä/klassista liikkeenjohdon teoretisointia vastaan. Samankaltainen pyrkimys oli nähtävissä oppimisteoreettisessa keskustelussa, jossa behaviorismin aikakauden autoritaarinen ylivertaisuus kaikkine opetus/oppimistapahtumaan vaikuttavine ilmiöineen on kyseenalaistettu.

Tieteellisen liikkeenjohdon aikakaudella oppimista organisaatioissa kuvasi lähinnä ns. Training Within Industry (TWI), joka oli työpaikalla oppimista (learning at work), ja jossa korostui työnjohdon ja/tai kouluttajan autoritaari-

nen rooli. Operatiivisen toiminnan ja siihen liittyvän oppimisen perusta tuon ajan tieteellisessä tehokkuusajattelussa tarkoitti työntekijöiden kohdalla lähinnä hyvien työtekniikoiden ja omiin työtehtäviin liittyvien koneiden ja laitteiden hallintaa. Oppimisesta varsinaisesti ei organisaatioteorioissa puhuttu, eikä yksilö oppijana kiinnostanut muuta kuin kouluttamisen kohteena. Tosin liikkeenjohtoteorioista kiinnostuneen Fayolin mukaan kyky ymmärtää ja oppia asioita oli kyllä osa johtajan henkisiä ominaisuuksia (Takala 2001, 64). Johtajan oppiminen henkisenä ominaisuutena oli siis jotain muuta kuin alaisen kyky oppia toimimaan annettujen ohjeiden ja määräysten mukaisesti. Klassisen ja tieteellisen liikkeenjohdon edustajien perusoletukset pohjautuivat funktionalistiseen objektivismiin, jossa kiinnostus kohdistui erityisesti tehokkaisiin työn järjestelyihin. Behavioristisesti orientoituneet psykologit, kuten Skinner, olivat kokeellisen luonnontieteellisen psykologian innoittamia ja halusivat luoda käyttäytymistä selittävää kausaaliteoriaa ärsyke-reaktio -analyysin avulla. Tämän ajattelun mukaan ihminen reagoi deterministisesti niihin ulkoisiin ehtoihin, joille oli alistettu. Yksilön subjektiiviseen mielentilaan liittyviä kysymyksiä pidettiin tutkimuksellisesti merkityksettöminä tai jopa suorastaan tutkimukseen haitallisesti vaikuttavina. Työntekijä oli passiivinen ja mukautuva ja toimi odotetulla tavalla, kun vain olosuhteet ja työn ja hallinnon järjestelyt olivat ennakkoon tehokkaasti suunnitellut. Aivan kuten koneen toiminnan suunnittelu perustui ennakkolaskelmiin, voitiin ihmisten toimintaa ja käyttäytymistä ennakoida käyttäytymisteorioiden perusteella. (Malin 2010a, 34-37.)

Käyttäytymisteoreetikkojen opit sopivat hyvin tuon ajan organisaatioteoreetikkojen ajatteluun, sillä myös organisaatioteoreetikot olivat kiinnostuneita havaittavasta käyttäytymisestä ja uskoivat, että sitä voidaan vahvistaa ja siihen voidaan vaikuttaa. Erityisesti palkkiot ja rangaistukset käyttäytymisen säätelijänä olivat keskeisiä tekijöitä. Tämä näkemys oli yhteinen oppimisen lainalaisuuksia tutkineille teoreetikoille ja organisaatioteoreetikoille. Käyttäytymisteorioiden mukainen oppiminen oli ulkoa ohjattua ja oppimistulosten tuli olla mitattavia ja arvioitavia. Samoin oppiminen työpaikalla oli tarkoin ohjattua ja oppimisen tavoitteena oli aikaisempaa tehokkaampi toiminta. Oppimisessa edettiin yksinkertaisesta monimutkaiseen matkimalla mallisuorituksia. Positivisti- sen tutkimuksen ihanne - kausaalisten syy-seuraussuhteiden ja universaalien lainalaisuuksien etsiminen, samoin kuin näkemys maailman ja asioiden objektiivisesta luonteesta, yhdisti viime vuosisadan alun teoreetikoita tieteenalasta riippumatta. Behavioristisen ajattelun mukaan monimutkainenkin käyttäytyminen oli redusoitavissa yksinkertaisiin, ymmärrettäviin osiin, minkä perusteella käyttäytymiseen voitiin vaikuttaa ja sitä voitiin säädellä. Behaviorismiin on liitetty myös koulutusoptimismi, mikä sopi hyvin varsinkin amerikkalaiseen edistysuskoiseen yhteiskunnalliseen ajatteluun (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 111; ks. myös Ahonen 2001, 137). Yksilö organisaatiossa oli koulutettavissa ja opetettavissa toimimaan tehtävän edellyttämällä tavalla mahdollisimman tehokkaasti, kun vain tehtävien ja niiden suorittajien välinen yhteensopivuus oli varmistettu. Oppiminen kohdistui siis omaan tehtävään, ei uusiin tehtäviin. (Malin 2010a, 37-38.)

Ihmissuhdekoulukunnan myötä kiinnostus ns. inhimilliseen tekijään kasvoi. Näkemyksen taustalla vaikuttaneen humanistisen psykologian mukaan ihminen on päämäärätietoinen, tarkoitushakuinen ja vastuullinen, ja hänellä on monenlaisia tarpeita, joista ylimmällä tasolla olevien, itsensä kehittämisen tarpeiden katsottiin liittyvän myös työhön. Ihmisellä uskottiin olevan voimakas ja luonnollinen oppimispotentiaali, jota saattoi myös työtehtävissä toteuttaa ja hyödyntää. Humanistisen kasvatustajattelijan ja pedagogisen toiminnan merkkihahmona on pidetty organisaatioteoreetikko ja sosiaalipsykologi Lewiniä, jonka kehittämässä mallissa organisaatioiden käytännön kehittämistyössä alettiin käyttää yhä enemmän organisaatioissa olevaa tietämystä hyväksi ja yksilön omalle kokemukselle alettiin panna aiempaa enemmän painoa. Mutta vaikka ihmissuhteiden koulukunnan kantavia ajatuksia olikin tarkastella organisaatioiden pyrkimyksiä myös yksilöiden ja henkilökunnan näkökulmasta, ei se hävittänyt organisaatio- ja esimieslähtöistä funktionalismia, kuten Burrell ja Morgan (1979) peruskritiikissään esittävät. (Malin 2010a, 38-41.)

Humanistisessa kasvatustajattelijassa subjektivismi nousi lähtökohdaksi, kun se behaviorismissa oli kokonaan eliminoitu. Humanismi korosti itseohjautuvaa, kokemuksellista oppimista ja vapautumista kaikenlaisista sanktioista. Itsensä toteuttaminen ja henkinen kasvu oppimisen tavoitteena johtivat ohjaajan/opettajan merkityksen minimoimiseen ja behavioristisen oppimiskäsityksen opettaja/auktoriteettikeskeisyys vaihtui oppija/yksilökeskeisyydeksi. Avainkäsitteitä olivat kokemuksellisuus ja elämyksellisyys. Huolimatta humanistisen koulukunnan yksilön ja yksilöllisyyden painotuksista, on kokemuksista oppiminen ja kokemuksellisen oppimisen koulukunnan teoretisointi kuitenkin saanut vahvan jalansijan myös organisatorista oppimista korostavissa malleissa, joissa voi nähdä Lewinin neliportaisen koulutusmallin piirteitä ja joista myöhemmät noudattavat melko suoraan Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen syklistä mallia. (Malin 2010a, 41-42.)

Siirtymät eri aikakausien välillä eivät ole olleet erityisen selkeärajaisia, vaikka laajoina trendeinä tarkasteltuna eri aikakausilla onkin nähtävissä selkeitä yhteisiä ajattelumalleja ja tutkimuksellisia linjoja. Kolmannella tarkastellulla aikakaudella, joka siis ulottuu nykypäivään asti, sekä organisaatioteoreettisessa että oppimisteoreettisessa keskustelussa ja tutkimuksessa näkyy samankaltainen fragmentoituminen. Trendi on yleinen yleensäkin ihmistieteellisessä ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, jota leimaavat kielellisen, narratiivisen ja paradigmaattisen käänteiden innoittamat vaihtoehtoiset näkemykset. Tieteellisen ja klassisen liikkeenjohdon teoretisoinnissa näkyivät käyttäytymisteoreetikkojen opit. Osat vaihtuivat humanismin aikakaudella, kun organisaatioteoreetikko Lewin oli esikuvana kokemuksellisen oppimisen näkemyksille. Sittemmin osat vaihtuivat uudelleen, kun organisaatioteoreettiseen keskusteluun tuli oppimisen käsite Argyris'n innoittamana. Nämä kaksi tieteenalaa ovat siis ammentaneet oppeja toisiltaan vuorottain. Nykyinen organisaatiossa oppimisen puhe ja konstruktivismin sateenvarjon alle sijoitettu oppimisteoreettinen puhe ovat kuitenkin sekoittuneet niin, ettei oikeastaan voi sanoa, kumpi tieteenala on kyseessä (Malin 2010a, 84).

Organisaatioteoreettisessa keskustelussa oppiminen käsitteenä nousi parasvaloihin viime vuosituhaten lopulla ns. oppiva organisaatio -mallinnuksen myötä. Pioneeri oli Argyris (Argyris ja Schön 1978), joka yhdisti käyttäytymistieteellisen tutkimuksen ja systeemiteoreettisen viitekehyksen mukaisen ajattelun. Samalla hän loi pohjaa oppimisen prosessuaalisuuden näkemyksille. Näkemys organisaation kollektiivisesta oppimisesta vahvistui samalla kun erilaiset oppivan organisaation määritelmät yleistyivät. Määritelmät jäivät kuitenkin verran ympärilyöreiksi, ettei niiden perusteella voinut erottaa erityistä oppivaa organisaatiota mistä tahansa muusta kehittävästä tai kehittymään pyrkivästä organisaatiosta. Oppivan organisaation ideaalia ovatkin olleet rakentamassa eri tieteenaloja edustavien tutkijoiden ohella myös konsultit. Ja vaikka keskustelu varsinaisen oppivan organisaation ympärillä onkin laantunut alkua ajoista, on oppiminen käsitteenä jäänyt organisaatioteoreettiseen keskusteluun ja sitä ylläpidetään myös useissa tieteellisissä julkaisuissa. (Malin 2010a, 42-44.)

Lisensiaattitutkimuksessa sijoitin organisaatiokontekstiin liittyvät kolmannen aikakauden oppimisteoreettiset näkemykset konstruktivismiin sateenvarjon alle. Konstruktivismi yhteisenä nimittäjänä voidaan kiistää, eivätkä tutkimuksessa esille nostetut eri suuntausten edustajat ehkä edes hyväksy sitä, että heitä pidetään konstruktivistisen oppimisnäköyksen edustajina. Ja kuten aikaisemmin todettiin, konstruktivismi käsitteenäkin on kiistanalainen ja monimerkityksinen. Oppimisnäköyksenä se ei myöskään ole mikään yhtenäinen koulukunta, vaikka tiettyjä yhteisiä lähtökohtia eri suuntauksissa onkin nähtävissä (Tynjälä 1999, 162-163). Seuraavaksi tarkastelen konstruktivistisen pedagogiikan keskeisiä kysymyksiä osin jo lisensiaattitutkimuksessa esillä olleisiin, organisaatiokontekstiin liittyviin käsitteisiin ja näköyksiin peilaten.

### 2.1.5 Konstruktivistinen näkemys oppimisesta

Konstruktivismia ei yleensä kuvata yhtenäisenä oppimisteorianana, osin siksi, että sitä pidetään lähtökohtaisesti epistemologisena näköyksenä, osin siksi, että sen eri suuntaukset poikkeavat sekä aatehistoriallisesti että filosofisen taustansa suhteen. Pedagogisena näköyksenä konstruktivismi kuitenkin sisältää joitakin yhteiseksi katsottavia käsityksiä. Sellaisia ovat yleisellä tasolla ja osin yhteen nivoutuvina: näkemys oppimisen prosessuaalisuudesta, yleisten uudistumisen valmiuksien oppimisen tärkeys, oppimisen ja toiminnan yhteyden korostaminen, havaintoihin liittyvän tulkinnallisuuden huomioon ottaminen, toimintastrategioiden ja tiedollisten skeemojen kytkös, oppimisen situationaalisuus, kontekstuaalisuus ja kulttuurisidonaisuus, sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeys, refleksiivisyys ja ymmärtämisen korostaminen.

Näkemys siitä, että oppiminen on prosessin tulosta, perustuu osin elämäntapaajatteluun, osin ymmärrykseen informaation käsittelyprosessista älyllisenä ja biologisena toimintana. Kysymys siitä, missä määrin erilaiset informaation käsittelyn perusprosessit mahdollisesti ovat joko synnynnäisiä tai oppimisen tulosta tai mahdollisesti molempia, on kuitenkin vaikea tutkittava, ja jakaa tutkijoiden mielipiteitä. Tämä keskustelu kytkeytyy pitkälti erilaisiin kehitysvaiheteorioihin ja toiminnansäätelyteorioihin. (Rauste-von Wright ja von

Wright 1997, 27-32.) Prosessinäkemyksen yleisellä tasolla voi kuitenkin hyväksyä ilman, että ottaa kantaa näihin perustavanlaatuisiin ihmisen kehitystä koskeviin näkemyksiin. Tällä tarkoitan sitä, ettei minkään kompleksisen tai vaikean kokonaisuuden oppiminen ole vain reaktiivista ja hetkessä tapahtuvaa toimintaa. Pieni lapsi voi toki oppia hetkessä sen, mitä tapahtuu, kun sormen laittaa kynttilänliekkiin, mutta lukemisen oppimista tuskin tapahtuu ilman, että ensin on hahmottanut kirjaimet. Lukemisen oppimisen esimerkki osoittaa kaksi prosessiin liittyvää oleellista tekijää: ajan ja vaiheet.<sup>11</sup> Oppimisessa ei prosessilla kuitenkaan tarkoiteta insinööritieteiden panos-tuotos -näkemyistä prosessista, joka päättyy määriteltävissä olevaan lopputilaan (vrt. Karjalainen 2006). Ja vaikka organisaatioissa tuotteisiin ja palveluihin liittyvät prosessit ovat nimenomaan jälkimmäisen kaltaisia, ovat niiden kehittämiseen liittyvät prosessit jatkuvia ja oppimisen tuloksena syklisesti ja spiraalimaisesti eteneviä.

Elämänkaariajattelu on yhteydessä yhteiskunnassa tapahtuneisiin ja koko ajan lisääntyviin muutoksiin. Elinikäisen oppimisen eetoksen mukaan ihmisten sekä oletetaan että odotetaan olevan valmiita ja kykeneviä jatkuvasti oppimaan ja uudistumaan, riippumatta siitä, missä elämänvaiheessa kulloinkin on. Positiivinen puoli tässä ajattelussa on se, että se kumoaa monet eri ikäkausiin liitetyt stereotyyppiset oletukset yksilöllisistä oppimisvalmiuksista. Lisääntyvä kritiikki taas kiinnittää huomiota elinikäisen oppimisen näennäiseen neutraaliuteen, kun taustalla kuitenkin ovat lähinnä työelämän tarpeet ja työn tehokkuuden parantaminen (Malin 2010a, 82). Yksilötasolla yleiset uudistumisen valmiudet oppimisessa tarkoittavat sekä oppimaan oppimisen taitoja että kehittyneitä toimintastrategioita. Konstruktivistisesta näkökulmasta tällaiset oppimisen yleistaidot ovat luonteeltaan samantapaiset riippumatta oppijan iästä, sukupuolesta, etnisestä taustasta tai mistä tahansa sellaisesta tekijästä, joilla helposti selitetään oppimiseen liittyvien valmiuksien puutetta. Organisaatioiden toiminnan näkökulmasta tällaista näkemystä oppimisen yleistaidoista voi pitää välttämättömänä nykyisessä globaalissa toimintaympäristössä, jossa erityisesti länsimainen ongelma ikääntyvästä työvoimasta ja vähenevistä työvoimaresursseista on nostettu esille uhkatekijänä organisaatioiden toiminnalle ja kehittämiselle.

Konstruktivistit eivät pidä oppijaa vain passiivisena informaation vastaanottajana, vaan aktiivisena toimijana, joka myös tulkitsee, muokkaa ja prosessoi saamaansa informaatiota valikoivasti. Tulkintaan vaikuttavat sekä tavoitteet, jo olemassa oleva tietovaranto että aikaisemmille kokemuksille annetut merkitykset. Tämä varsin yksilöllinen sisäinen malli eli skeema vaikuttaa myös siihen, millaisia havaintoja teemme ja millaisia merkityksiä havainnoille annamme. Tiedolliset skeemat ja toimintastrategiat ovat kytköksissä: *”Käytetystä strategiasta riippuu millaista on se tieto, joka kumuloituu rakenteiksi, ja rakenteet vuorostaan säätelevät strategian valintaa.”* (mt. s. 26).

Yksi keskeisimpiä konstruktivistisen oppimisnäkemyksen lähtökohtia onkin oppimisen ja toiminnan välisen yhteyden kytkös, josta Rauste-von Wright ja

<sup>11</sup> Prosessi-sanan latinalainen alkuperä (*proce'ssus*) on tarkoittanut etenemistä, kulkua (Karjalainen 2007, 2). Nykysuomen sanakirjan (1985) mukaan prosessi on mm. usean osatapahtuman muodostama tapahtumasarja, tapahtumain kulku.



von Wright (1997, 20) ovat sanoneet osuvasti: *"Opimme toiminnan välityksellä toimintaa varten."* Tätä näkemystä voi pitää varsin merkittävänä organisaatiossa oppimiselle, jossa oppiminen usein kytkeytyy joko suunniteltuun tai suunnitteilla olevaan muutokseen. Kyse on toiminnan tavoitteista, ja siitä millaisia tulkintoja toiminnasta saamillemme kokemuksille annamme. Toisaalta toimintakin voi olla sekä automaattista että intentionaalista. Erilaisten refleksien ja vaitotoimintojen lisäksi automaattisia voivat olla hyvin opitut toimintoketjut. Toimintoketjut automatisoituvat usein toistettuina, jolloin niistä tulee rutiineja. Yksilönäkökulmasta toimintoketjujen automatisoitumisella on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia, joiden merkitys myös organisaatiokontekstissa on huomattava. Rutiineiksi muodostuneet toiminnot eivät kuormita kognitiivisesti, jolloin tilaa ja aikaa jää luovalle ajattelulle ja toimintojen kehittämiseksi. Kääntöpuoli asiassa on se, että rutiinit myös vähentävät joustavuutta. Jos omien rutiinien ja ennakkokäsitysten rajoittavaa merkitystä oppimiselle ei tiedosteta, ei niitä myöskään kyseenalaisteta, mikä on ongelmallista uudistumisen ja uudistamisen näkökulmasta. Vaikka uusien asioiden ja tietojen oppiminen on sekin tärkeää, niin konstruktivistisen käsityksen mukaan yhtä tärkeää on se, että opitaan tulkitsemaan ja jäsentämään tuttuja ilmiöitä uudella tavalla. (mt. s. 29-32.)

Toiminnan lisäksi oppiminen on aina myös yhteydessä siihen kontekstiin, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu ja jossa tietoa käytetään. Oppimisen tilannesidonnaisuus tarkoittaa sitä, että yhdessä kontekstissa opittua tietoa ei välttämättä pystytä siirtämään toiseen kontekstiin. Kysymys transferin eli siirtovaikutuksen ehdoista on jo kauan ymmärretty osaksi oppimisen ja opettamisen problematiikkaa. (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 33; 45.) Ongelma ei koske vain formaalin koulutuksen oppien siirtymistä työtehtäviin ja työpaikoille, vaan työssä tapahtuvan ja työhön liittyvän oppimisen siirtymistä työssä hyödynnettäväksi osaamiseksi. Organisaatio oppimisympäristönä tarjoaa mahdollisuuden oppia juuri siinä kontekstissa ja kulttuurissa, jossa opittua käytetään. Tällöin oppiminen ja opitun soveltaminen eivät ole erillisiä vaiheita, vaan oppimista tapahtuu ja opittua voidaan käyttää aidoissa ongelmanratkaisutilanteissa. Samoin työyhteisöjen toimintakulttuuriin nykyisin oleellisena osana kuuluvat palaverit ja neuvottelut ovat luonnollisia tilanteita, joissa on mahdollisuus jakaa tietoa, esittää erilaisia tulkintoja ja argumentteja. Tällainen yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuva näkemys oppimisesta on oleellinen osa konstruktivistista oppimisnäkemystä. Sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa refleksiivisen ja refleктоivan ajattelun ja toiminnan, joita voi pitää edellytyksenä sekä oman toiminnan että siihen vaikuttavien tekijöiden ymmärtämiselle. Konstruktivismissa korostuukin refleksiivisyys kahdella tasolla.

Oppimisessa voi erottaa kaksi refleksiivisen ajattelun tasoa, joista toisen voi ajatella suuntautuvan ulospäin ja toisen sisäänpäin. Samankaltainen ajattelu näkyy Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1997, 67-75) käyttämissä käsitteissä reflektio ja itsereflektio, joista ensimmäisessä reflektointi kohdistuu toiminnan tavoitteelliseen ohjaukseen, ja toisessa taas kyse on oman toiminnan tarkastelusta. Käsitteiden välinen ero on kuitenkin häilyvä, kuten kirjoittajatkkin toteaa-

vat. Yleisellä tasolla kirjoittajat puhuvat reflektiivisestä ajattelusta. Reflektiivisyydessä on laajemmin ajateltuna kyse refleksiivisestä toiminnasta, jos refleksiivisyys ymmärretään itseen liittyvänä ajatteluna.<sup>12</sup> Myös Alvesson ja Sköldb-berg (2009, 269-274) pohtivat refleksiivisyyttä eri tasoilla tutkimustyön kontekstissa, ja kiinnittävät huomiota *'reflexive'* -sanan kaksoismerkitykseen: *"The word 'reflexive' has a double meaning, also indicating that the levels are reflected in one another. A dominating level, for instance, can thus contain reflections of other levels...We will denote this double nature by the term 'reflexive'. 'Reflective' on the other hand, we reserve for that aspect which consists of the focused reflections upon a specific method or level of interpretation."* (mt. s. 271). Tässä yhteydessä lähteeksi otettujen sekä suomalaisten että ruotsalaisten tutkijoiden perusajattelussa en kuitenkaan näe ristiriitaa, vaikka käsitteiden käyttö hieman eroaakin ja vaikka viitekehys on toinen. Rauste-von Wright ja von Wright korostavat itsereflektiivisessä sisäistä tiedostamista, omien intentioiden ja motiivien ottamista tarkastelun kohteeksi, mikä mahdollistaa myös omien uskomusten tarkastelun "uskomuksina". Alvesson ja Sköldb-berg korostavat myös monentasoista reflektointia, niin ettei reflektioivakaan tutkija jäisi vain yhden ajattelun vangiksi. Kyse on samankaltaisesta ajattelusta kuin Bourdieun refleksiivisessä sosiologiassa, jossa Mäkelän (1994, 259) mukaan *"Refleksiivisyys on Bourdieulle sosiologisen työskentelyn edellytys ja muoto, joka estää sosiologin katseen hämärtyvän tutkijan sosiaalisen taustan tai akateemisen aseman vuoksi."* Myös Huttunen (2003, 50-51) korostaa tiukkaa itse-reflektion vaatimusta: *"Sen lisäksi, että kiinnitetään huomiota siihen mitä yhteiskunnallisia ristiriitoja vallitseva diskurssi peittää, täytyy myös reflektoida omaa maailmankatsomusta ja siihen liittyviä sokeita pisteitä."*

Mitä edellä esitetty kahden tason refleksiivisyys oppimisessa sitten tarkoittaa organisaatiotoimijan näkökulmasta? Lähtökohdaksi voi ottaa edellisen kappaleen alussa esittämäni ajatuksen ulkoisesta ja sisäisestä reflektoinnista, joka kuitenkin on yksilön itseen kohdistuvaa refleksiivistä toimintaa. Tällöin esimerkiksi omaan toimintaan kohdistuvassa, kehittämiseen tähtäävässä muutoksessa ulkoinen reflektointi voi tarkoittaa muutosta koskevien perustelujen, suunnitelmien ja käytännön toiminnan monipuolista arviointia yksilön näkökulmasta. Sisäisessä reflektoinnissa yksilö kohdistaa arvioinnin itseensä, jolloin hän pohtii omaa suhtautumistaan ja sen perusteluja, ja pyrkii ymmärtämään omia intentioitaan ja omia ajatteluprosessejaan.

Olen edellä tarkastellut konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen liitettyjä yleisiä käsityksiä, jotka eri sovelluksissa ovat ehkä eri tavoin korostuneina, mutta joiden peruslähtökohtia voi pitää yhteisinä. Konstruktivismiin sateenvarjon alle asettuu kuitenkin taustaltaan erilaisia pedagogisia sovelluksia, minkä

<sup>12</sup> Nykysuomen sanakirjan (1985) mukaan *refleksiivinen* on itseen liittyvää, itsekohtaista. Tämä vanha lähde ei edes tunne adjektiivina *reflektiivinen*, mutta kylläkin verbin reflektoida, joka tarkoittaa sekä 1) harkintaa, mietiskelyä että 2) heijastumista. Suuressa sivistyssanakirjassa (2000) on myös adjektiivi reflektiivinen, joka tarkoittaa sekä harkitsevaa/mietiskelevää että heijastavaa. Oxford Paperback Dictionaryn mukaan *reflective* adjektiivina tarkoittaa 1) reflecting ja 2) thoughtful; in a reflective mood. *Reflexive* taas *referring back to the subject of the verb, in which action of the verb is performed on its subject*. Huomattavaa on myös, että *reflect* on verbi ja *reflex* substantiivi, mutta substantiivi *reflection* voidaan kirjoittaa myös muotoon *reflection*.

vuoksi erityisesti konstruktivismiin kielteisesti suhtautuvat toimijat pitävät koko käsitettä *epämääräisenä ja monimerkityksisenä* Puolimatkan (2002, 32) tavoin. Seuraavaksi tarkastelen konstruktivismiin kohdistettua kritiikkiä, sillä sitä voi myös pitää tärkeänä käsitteen ymmärtämisen näkökulmasta.

### 2.1.6 Konstruktivismin kritiikki

Otan tämän kriittisen tarkastelun lähtökohdaksi Puolimatkan (2002) kriittisen pohdinnan, sillä hänen kritiikkinsä sisältää ne lähtökohdat, joihin valtaosa konstruktivismin kritiikistä on osoitettu. Hänen käyttämänsä lähteet ovat myös yleisimmin käytettyjä konstruktivismista puhuttaessa.

Ensimmäinen ja ehkä selkein sekaannusta aiheuttava näkökulma koskee koko käsitteelle annettuja erilaisia merkityksiä, joita tarkastelin jo aikaisemmin. Puolimatka (2002, 32) tarkastelee konstruktivismin käsitettä kasvatuskeskustelussa, jossa sillä hänen mukaansa tarkoitetaan *"...ensisijaisesti oppimisen teoriaa, mutta käsitteen merkitys on vähitellen laajentunut tietoteoriaksi, opetuksen ja kasvatuksen teoriaksi ja jopa kaiken kattavaksi maailmankatsomukseksi."* Hänen mukaansa käsitteen laajentuminen vaikeuttaa täsmällistä keskustelua. Hän vetoaa myös Hackingiin, jonka mukaan käsite on *"sekä hämärä että ylikäytetty"*.<sup>13</sup> Hackingin koko kirja käsittelee kuitenkin sosiaalista konstruktionismia ja käsite, jota hän problematisoi, on *sosiaalinen rakentuminen*. Hackingin mukaan ajatus sosiaalisesta konstruktiosta on ollut jopa vapauttava ajatus, mutta samalla se on alkanut haikahtaa oikeaoppisuudelta. *"Jos käytät sitä myönteiseen sävyyn, pidät itseäsi melko radikaalina. Jos haukut sitä, julistat olevasi rationaalinen, järkevä ja kunnollinen."* (2009, 7). Hacking (s. 76) vetää myös selkeän eron käsitteiden *sosiaalinen konstruktionismi* ja *konstruktivismi* välille: *"On totta, että monet ihmiset puhuvat nykyään kaikissa asiayhteyksissä pikemmin sosiaalisesta konstruktivismista kuin konstruktionismista. Itse puhuin ensimmäisessä luvussa sen sijaan koko ajan (sosiaalisesta) konstruktionismista. (Itse asiassa epäilen, että jotkut silkasta tottumuksesta lukivat sanan "-ivismiksi", ei "ionismiksi".)* Hänen mukaansa sosiaalisissa konstruktioissa on kyse vain yhdestä Kantin suuren suvun haaroista. Hän myös määrittelee hyvin tarkasti sen, mitä hän tarkoittaa (*sosiaalisella*) konstruktionismilla: *"...momenlaisia sosiologiaa, historiallisia ja filosofisia projekteja, jotka pyrkivät esittelemään tai analysoimaan todellisia, historiallisesti paikannettavia sosiaalisia vuorovaikutuksia tai kausaalisia reittejä, jotka johtivat tai olivat osallisina jonkin nykyisen olion tai tosiasian syntymiseen."* (mt. s. 77). Hacking eroaa tässä näkemyksessään Bergeristä ja Luckmannista kausaalisuuden osalta. Sen sijaan yhtäläisyys näkyy Czarniawskan kanssa. Vaikka Puolimatka toteaaakin oppikirjaksi tarkoitettun teoksensa alkupuheessa, että hän käsittelee konstruktivistista käsitystä tiedosta, oppimisesta ja opetuksesta, niin käsitteellinen sekaannus juuri konstruktionismin ja konstruktivismin välillä vaikeuttaa sekä näihin käsitteisiin liittyvää ymmärrystä että hämärtää konstruktivismin oppimisteoreettista tarkastelua.

<sup>13</sup> Puolimatkan lähde lienee alkuperäinen, sillä lainaus on merkitty (1999:vii). Oma lähteeni on suomennos vuodelta 2009, jossa myös esipuheessa on sivunumerointi. Oletan, että kohta, johon Puolimatka viittaa on sivulla 7, jossa Hacking toteaa *"sosiaalisesta konstruktiosta"*, että se käsitteenä tuntui hänestä epämääräiseltä ja kuluneelta.

Puolimatkan kritiikki koskee siis osin sosiaalista konstruktionismia, jonka edellä todettiin asettuvan realismin vastakohtaksi. Vastakohta-asetelma on lähtökohta myös Puolimatalla, joka teoksensa esipuheessa (s. 9) katsoo, että vastakohta-asetelman välityksellä näkemyserot selkeytyvät, ”...niin, että tulee mahdolliseksi pohtia kriittisesti vallitsevia näkemyksiä.” Puolimatkan kritiikki tosin koskee vain toista näkemystä, realismin varaan rakentuva kasvatusta ei teoksen perusteella näyttäisi antavan aiheita kritiikkiin. Tässä kirjoittaja on hyvin johdonmukainen oman näkemyksensä kanssa, jonka mukaan ”...opetuksen tarkoituksena on auttaa oppilasta muodostamaan sellaisia tiedollisia käsityksiä, taitoja, totumuksia ja asenteita, jotka vastaavat todellisuutta ja sen asettamia vaatimuksia. **Oppilaiden**<sup>14</sup> ajatusrakennelmia ei voi hyödyksyä kritiikittä” (mt. s. 291). Opettajan auktoriteetti oikeuttaa käyttämään tiedollista ja ohjauksellista valtaa niin, että oppilaiden käsitykset voidaan saattaa vastaamaan todellisuutta. Hackingin toteamus oikeaoppisuudesta saa näin konkreettisia muotoja. Huttunen (2003, 9) tosin muistuttaa, miten vaikeaa on tehdä ero toisaalta indoktrinaation, toisaalta maailmankuvan oppimisen kannalta merkityksellisen sosialisointin välille, sillä oppimisessa on aina kyse myös sosiaalistamisesta. Puolimatkan kohdalla on myös huomattava, että hän käsittelee kouluoppimista ja vain harvoissa kohdissa puhuu esimerkiksi tieteellisen tiedon oppimisesta. Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen pedagogiset lähtökohdat, sellaisena kuin ne edellä on esitetty, selittävät oppimista yleisellä tasolla riippumatta oppijan iästä tai muista tekijöistä, mutta on tietysti selvää, että esimerkiksi olemassa olevat tiedolliset skeemat ovat aikuisella kehittyneemmät kuin lapsella. Tämän vuoksi lapsi on enemmän tiedollisen opetuksen kohteena, kun sitä vastoin aikuisen kanssa on mahdollista pohtia enemmän esimerkiksi tiedon perusteita tai sovellettavuutta. Toinen merkittävä taustatekijä näyttäisi olevan teistinen lähtökohta, jota teoksessa käsitellään kattavasti, sillä kirjoittajan mukaan oppimisen käsitteeseen sisältyy aina maailmankatsomuksellinen tai uskonnollinen kannanotto (Puolimatka 2002, 172). Puolimatka (s. 181) kritisoi Kantin ajatuksia, jotka ovat saaneet huomiota vain hänen suuren arvovaltansa vuoksi, ei siksi, että hänellä olisi ollut järkisyitä ajatuksilleen. Kant kuitenkin teki tilaa uskolle, ymmärtääkseni juuri järkisyydestä.

Yksi Puolimatkan useimmin esiintyvistä kritiikin aiheista koskee näkemystä todellisuudesta ja yksilön osuutta todellisuuden rakentumisessa. Hänen mukaansa realismissa oleellista on, että ihminen saa jotain selville, mutta konstruktivismissa ihminen luo itse todellisuutensa (2002, 21). Tällainen individualistinen ja relativistinen käsitys konstruktivismista on hyvin yleinen konstruktivismiin kriittisesti suhtautuvien keskuudessa, mutta ei saa tukea konstruktivismia puolustavien näkemyksissä. Esimerkiksi Rauste-von Wright ja von Wright (1997, 15) esittävät konstruktivismin keskeisenä ideana, että ”...tieto ei siirry, vaan oppija 'konstruoi' sen itse: hän valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana, 'rakentaa' kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää, ja itsestään tämän maailman osana.”. Tässä määritelmässä on vahva epistemologinen kannanotto, mutta siinä ei oteta kategorisesti kantaa ontologiseen todellisuuteen. Määritelmässä näkyy selkeästi

<sup>14</sup> Korostus kirjoittajan, alkuperäisessä tekstissä ei ole korostusta.

konstruktivistinen asennoituminen tietoon, jonka mukaan tietoa syntyy sekä havainnoimalla, ajattelemalla että toiminnan kautta. Kokonaan toinen on kysymys ihmistajunnan ulkopuolisesta todellisuudesta, josta konstruktivisteilla-kin voi olla erilaisia näkemyksiä. On täysin mahdollista hyväksyä realistinen näkemys siitä, että jotkin asiat ovat olemassa ihmisen mielestä riippumatta ja toisaalta konstruktivistinen lähtökohta, jonka mukaan tosiasioita ei voi saavuttaa puhtaiden havaintojen avulla, sillä havaintoihinkin vaikuttavat olemassa oleva tieto, käsitykset ja kokemukset (Heikkinen ym. 2007, 164-165). Konstruktivismi ja realismi eivät ole ontologisesti toistensa vastakohtia.

Kysymys erilaisten oppimisenäkemyksien pääperinteistä ei ole yksiselitteinen, kuten lisensiaattitutkimuksessa jo kävi ilmi (Malin 2010a, 29-31). Tämä voi osaltaan vaikeuttaa myös konstruktivistisen oppimisenäkemyksen arviointia. Empiristisestä/behavioristisesta oppimisenäkemyksestä ja sen perusteista ollaan melko yksimielisiä, mutta erilaiset behaviorismin vastavoimaksi kehitetyt oppimisteoreettiset mallit ovat kiistanalaisia. Puolimatka (2002, 82) ei hyväksy behaviorismin ja konstruktivismin vastakkainasettelua ja perustelee sitä sillä, että näin voi syntyä vaikutelma, että kaikki ei-behavioristinen olisi konstruktivistista. Sen sijaan hän haluaa esittää konstruktivismin vastaparina realismin. Empirismiä ja konstruktivismia käsittelevässä luvussa (s.52) hän toteaa, ettei konstruktivistinen tiedonkäsitys ole empirismin vastakkainen, vaan yksi subjektiivisen empirismin muoto. Kuten aikaisemmin todettiin, behaviorismi kasvatustieteessä on vähän sama kuin modernin liikkeenjohdon positivismi, jonka kannattajaksi monikaan ei halua tunnustautua. Puolimatkakaan ei tunnustaudu behavioristiksi, vaikka suuri osa hänen realistisesta oppimisenäkemyksestään perustuu behavioristiseen aatemaailmaan. Opettajan ehdoton auktoriteetti (s. 246), rajojen asettaminen käyttäytymiselle todellisuuteen vedoten (s. 26), asteittain etenevä opetus (s. 84), opettaja- ja opiskelulähtöisyys (s. 98) ja objektiivisuuteen pyrkiminen (s. 291) liitetään yleisesti behaviorismiin.

Lisensiaattitutkimuksessa esitin oppimisenäkemyksien yhtenä (vaikkakaan ei kovin selkeänä) perinteenä humanistisen kasvatustajattelun, joka nosti ihmisen keskiöön (Malin 2010a, 38-42). Konstruktivismiin kriittisesti suhtautuvat liittävät konstruktivismiin sellaisia näkemyksiä, jotka ovat olleet ominaisia yksilönäkökulmaa korostavan humanistisen kasvatustajattelun ääripään näkemyksille. Korostunut yksilön vapaus, itseohjautuvuus, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys ja yksilön henkisen kasvun korostaminen olivat tyypillisiä humanistisen oppimiskäsityksen aikakauden aatteita, joiden huipentumana voi pitää ns. summerhilliläistä pedagogiikkaa. Aatteina ne voivat sisältyä konstruktivistiseen näkemykseen, mutta suorien yhtäläisyysmerkkien vetäminen ei tee oikeutta nykypäivän konstruktivismille. Esimerkiksi itseohjautuvuutta ei nähdä humanistisen aikakauden ajattelun mukaan lähtökohtana, vaan tavoitteena ja kehittyvänä keinona. Äärimmäisenä tavoitteena itseohjautuvuus on myös ongelmallinen. Käytännössä se tarkoittaisi oppimismahdollisuuksien rajoittumista, sillä se vähentäisi sosiaalista vuorovaikutusta ja sitä kautta oppimisresursseja. Oppimisprosessiajatteluun itseohjautuvuus kuitenkin sopii hyvin, jos pyritään ymmärtämään esimerkiksi sitä, miten oppija kehittyy alkuvaiheen tiedon vas-

taanottajasta kehittyneeksi tiedon tuottajaksi. Opettajan ja kasvattajan näkökulmasta se samalla tarkoittaa auktoriteettiaseman asteittaista vähenemistä ja ohjauksellisen/konsultoivan aseman korostumista.

Erilaiset näkemykset oppimisteoreettisista pääperinteistä ja perinteiden osittainen sekoittuminen antavat lopulta melko vähän aineksia aukottomaan kritiikkiin. Erilaiset lähestymistavat eivät esiinny puhtaina, aivan kuten Puolimatkin (2002, 13) toteaa. Erilaiset oppimisteoreettiset näkemykset ammentavat käsityksiä mm. samoista käyttäytymistieteellisistä, psykologisista, kognitiivisista ja sosiaaliteorioiden tutkimuksista, mutta selittävät niitä valikoiden oman näkemyksensä lähtökohdista. Tämä on juuri sitä konstruktivistisen näkemyksen mukaista tulkintaa, joka jäsentyy jo olemassa olevan tiedon ja maailmankuvan perusteella. On kuitenkin eri asia ymmärtää, että erilaiset tulkinnat ovat mahdollisia ja siten oikeutettuja, kuin pyrkiä mitätöimään vastakkainen näkemys oman tulkinnan perusteella. Esimerkiksi kriittinen avoimuus on oleellinen osa sekä Puolimatkan realistista näkemystä että konstruktivistista näkemystä. Puolimatka kuitenkin selittää konstruktivistisen kriittisen avoimuuden niin, että ihminen suhtautuu epäilevästi kaikkeen eikä pidä mistään uskomuksesta kiinni (mt. s. 361). Epäilevä suhtautuminen kohdistuu kuitenkin kaikkeen, joka pitää omaa näkemystään lähtökohtaisesti ainoana oikeana. Konstruktivistille kriittinen avoimuus tarkoittaa myös omien uskomusten, käsitysten, ajattelun ja toimintatapojen kriittistä arviointia (Tynjälä 1999, 167). Kriittinen arviointi ei myöskään tarkoita automaattisesti sitä, etteikö rakentavassa dialogissa olisi mahdollista löytää yhteinen näkemys, josta voi pitää kiinni. Puolimatka katsoo, että eri näkemykset voidaan kyllä ymmärtää toisiaan täydentäviksi ja että konstruktivistisessä näkemyksessä on myös kannatettavia painoituksia, mutta hyödynnettäviä ne ovat vasta, kun ne asetetaan realistiseen teoriataustaan ja tulkitaan uudelleen sen pohjalta (mt. s. 289; 369-371). Vahva viesti on, että vain realistinen teoriatausta on oikea.

Yksi selkeimmistä eroista Puolimatkan realistisen näkemyksen ja konstruktivistisen oppimisenäkökulman välillä on opetus-oppimisprosessin lähtökohdissa. Realistisen näkemyksen opetus- ja opettajakeskeisyys tulee hyvin ilmi kirjan alussa esitetyissä kysymyksissä: *"Millä tavalla tietoa voidaan hankkia ja tiedon saamista edistää? Minkälaisia laatuvaatimuksia opetukselle on asetettava? Mitä piirteitä opetuksessa on välttämättä oltava, jotta sitä voitaisiin pitää kasvatuksellisesti hyödyksyttävänä? Mitkä ominaisuudet ovat aidon opetuksen riittäviä ehtoja? Vastaava kysymyksenasettelu löytyy myös Rauste-von Wrightin ja von Wrightin konstruktivismia käsittelevän kirjan alusta: "Mitkä ovat ihmisen mahdollisuudet ja rajoitukset oppijana? Mitkä ovat koulutuksen sanoman perille menemisen edellytykset? Millaisia voisivat olla 'hyvän oppimisen' kriteerit?". Jälkimmäisessä kysymyksenasettelussa kiinnostus kohdistuu oppimiseen, joka on tulosta ihmiselle ominaisen tiedon prosessoinnista. Konstruktivistit ei rajaa kiinnostusta vain opettajan toimintaan ja opetuksen ehtoihin, vaan pyrkii ymmärtämään oppimista kokonaisvaltaisesti, ottaen huomioon opettajan ja opetuksen lisäksi oppijat ja oppimisympäristötekijät. Näiden edellä esitettyjen lähtökohtien lisäksi toinen selkeä näkemyselämä koskee yleisiä oppimaan oppimisen taitoja. Konstruktivistia kiinnostaa "...millä ehdoin ihmisille on mahdollista oppia oppimaan ja uusiutumaan*

*koko elämänsä ajan.”* (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 157). Realistisen näkemyksen mukaan *”Opiskelu on aktiivista ja tahdonalaista, vaikka itse oppiminen ei olekaan ihmisen hallittavissa.”* ja että *”Oppiminen tapahtuu opiskelun sivutuotteena tavalla, jota yksilö ei täysin ymmärrä.”* (Puolimatka 2002, 98). Realisti ei siis usko, että ihminen voi oppia oppimaan, mutta konstruktivistille oppimaan oppiminen on yksi oppimisnäkemyksen peruslähtökohdista.

Olen edellä tarkastellut organisaatiossa oppimisen käsitteellistä ja teoreettista taustaa lisensiaattitutkimuksessa muodostuneen ymmärryksen pohjalta. Lisensiaattitutkimuksessa muodostui käsitys organisaatiossa oppimisen ja konstruktivistisen oppimisnäkemyksen yhteydestä, jossa erilaiset teoreettiset näkemykset ovat vaihtelevasti vallalla niin, ettei aina ole edes selvää, mistä tieteenalasta on kyse. Tämän tutkimuksen laajennettu tarkastelu konstruktivismista ja siihen kohdistuvasta kritiikistä antaa lisää rakennusaineita lisensiaattitutkimuksessa aloitetulle organisaatiossa oppimisen kriittiselle tarkastelulle. Ennen kriittistä tarkastelua käsittelen vielä tämän väitöstutkimuksen kriittistä otetta, joka perustuu kriittisen johtamistutkimuksen (CMS) teoretisointiin.

### 2.1.7 Kriittisen johtamistutkimuksen lähtökohdat

Kriittisellä johtamistutkimuksella ja konstruktivismilla voi nähdä useita yhteisiä peruslähtökohtia. Kumpakaan on luonnehdittu sateenvarjokäsitteeksi, molemmat ovat käsitteinä melko nuoria, vaikka kummankin tausta ulottuu pitkälle länsimaisen filosofian historiaan. Kumpaankin käsitteeseen on liitetty laaja kirjo erilaisia metodisesti ja ideologisesti toisistaan eroavia suuntauksia, mikä osaltaan on johtanut vaihteleviin käsityksiin siitä, mistä kyseisessä suuntauksessa on kyse.

Lisensiaattitutkimuksessa kriittistä johtamistutkimusta koskevan tarkastelun lähtökohta perustui huomioon, jonka mukaan tutkimuksen kriittisteoreettisen taustan analysointi ja avaaminen on oleellinen osa tutkimuskokonaisuutta useastakin syystä. Ensinnäkin, se vähentää sellaisia tutkijaan ja tutkimukseen liitettyjä tulkintoja, joita tutkija itse ei välttämättä lainkaan tunnista tai tunnusta. Toiseksi, huolellinen kriittinen asemointi auttaa tutkijaa itseäänkin tunnistamaan oman kriittisyytensä lähtökohtia ja perusteita ja suuntaamaan kriittistä fokusta palvelemaan tutkimuksen perimmäisiä tavoitteita. Kolmanneksi, asemointi voi auttaa vakuuttamaan kriittiseen tutkimukseen enemmän tai vähemmän skeptisesti suhtautuvaa lukijakuntaa.

Kriittisen tutkimuksen erilaiset tulkinnat juontavat juurensa kriittispainotteen tutkimuksen historiallisesta taustasta. Yksinomaan kriittinen teoria käsitteenä on monia mielikuvia herättävä ja esimerkiksi Kincheloen ja McLarenin (2000, 138) mukaan säännöllisesti myös väärinymmärretty. Vaikka kriittinen teoria (*Kritische Theorie, Critical Theory*) yhdistetäänkin ns. Frankfurtin koulun kriittisten tutkijoiden alulle panemaan tieteentraditioon, ei kriittistä teoriaa voi pitää synonyyminä Frankfurtin koululle. Frankfurtin koulu on kyllä koonnut yhteen tiedemiehiä, jotka kaikki ovat olleet kiinnostuneita kriittisen tutkimuksen antamista vaihtoehtoisista mahdollisuuksista, mutta tutkijoiden näkemykset ovat eronneet taustafilosofialtaan, ja näkemyseroissaan he ovat olleet suo-

rastaan vihamielisiä. Myös Burrell ja Morgan yhdistivät Frankfurtin koulun ja kriittisen teorian, mutta jakoivat kriittisen teorian kolmeen erilliseen suuntaukseen. Näistä kaksi muuta Frankfurtin koulun lisäksi ovat lukácsilainen kriittinen ajattelu ja gramscilainen kriittinen ajattelu. Frankfurtin koulu eroaa Burrellin ja Morganin mukaan kahdesta muusta siinä, että se ei painota poliittista toimintaa. He pitivät Frankfurtin koulun kriittisiä tutkijoita enemmän filosofisesti suuntautuneina teoreetikkoina kuin vallankumousaktivisteina. Burrellin ja Morganin nelikentässä Frankfurtin koulu sijoittuu ns. radikaalin humanismin kenttään, johon he sijoittivat myös ranskalaisen eksistentialismin. (Malin 2010a, 48-49.) Neljäkymmentä vuotta myöhemmin ranskalaista Foucault'ta pidetäänkin yhtenä merkittävistä organisaatioita ja johtamista koskevan kriittisen ajattelun suunnannäyttäjistä (Alvesson ja Willmott 2003, 2; Adler, Forbes ja Willmott 2007).

Kriittinen teoria ja Frankfurtin kouluun lukeutuva kriittinen ajattelu ovat olleet innoittamassa myös sitä organisaatioiden ja johtamisen kriittistä tutkimusta, joka asettuu Critical Management Studies -sateenvarjon alle. Alvessonin ja Willmottin (2003, 2-4) mukaan kriittinen teoria muodostaa yhdenlaisen<sup>15</sup> perustan valtavirrasta poikkeavalle organisaatiotutkimukselle, jonka tärkeimpänä kontribuutiona he Parkeria<sup>16</sup> lainaten pitävät teollistuneen yhteiskunnan instrumentalistisen rationaliteetin ja manageriaalisen ylivallan kyseenalaistamista. Tällaisen kriittisen tutkimuksen vahvuus on sen laajuudessa, mikä mahdollistaa monitasoisen kriittisen reflektoinnin johtamistutkimuksessa. Kirjoittajien (mt.) mukaan se on myös ollut "oikeaoppista" marxismia paremmin hereillä sellaisissa kehittyneen kapitalistisen yhteiskunnan kulttuurisissa muutoksissa, jotka koskevat esimerkiksi kuluttamista ja ekologiaa. Marxismi tosin on yksi niistä kriittiseen johtamistutkimukseen liitetystä käsitteistä, jotka saavat eri merkityksiä lukijasta riippuen. Väitteet, joiden mukaan kaikki kriittinen johtamistutkimus on sitoutunut marxismiin, antaa aiheen kysyä, mihin tarkalleen tutkija siinä tapauksessa on sitoutunut (Malin 2010a, 51). Marxismi yhdistetään yleisesti vasemmistolaisuuteen, eikä monikaan nykyisistä kriittisistä tutkijoista ainakaan johtamistutkimuksen kentällä halua samaistua minkään tietyn poliittisen ideologian kannattajaksi (vrt. Cunliffe 2008, 937).

Varsinainen Critical Management Studies -käsitteen<sup>17</sup> alle lukeutuva tutkimus on 1990-luvun alun jälkeen lisääntynyt myös postmodernistisellä ja poststrukturalistisella otteella tehdyillä tutkimuksilla (mm. gendertutkimus), jotka ovat osaltaan sekä haastaneet kriittisen teorian aikakauden ajattelumalleja että tuoneet siihen merkittäviä uusia näkökulmia (Alvesson ja Willmott 2003, 2-3). Huomattavan lisäyksen kirjoittajien mukaan on tuonut sekä tyyllillisesti että sisällöllisesti Foucault'n ideoihin perustuva tutkimus, joka muun muassa on

<sup>15</sup> "Critical Theory provides a not the *critical-constructive* intellectual counterpoint to mainstream management studies." (Alvesson ja Willmott, 2003, 2).

<sup>16</sup> "In Parker's (2002, 9) words, it contributes to 'a cultural shift in the image of management, from savior to problem'." (Alvesson ja Willmott, 2003, 2).

<sup>17</sup> Critical Management Studies -käsitteen alkuperästä tutkijat ovat yksimielisiä: koko käsite on saanut alkunsa Alvessonin ja Willmottin vuonna 1992 toimittamasta samannimisestä julkaisusta.



haastanut oletuksen neutraalista tiedosta, joka on puhdas valta-asetelmista. Kirjoittajat pitävätkin turhana näkemystä keskenään kilpailevista kriittisen johtamistutkimuksen suuntauksista. Sen sijaan he katsovat, että kriittisen johtamistutkimuksen vahvuus on sen diversiteetissä ja että saman sateenvarjon alle voidaan asettaa eri tavoin kriittisesti orientoituneita organisaatioita ja johtamista koskevia tutkimuksia. Samanlaisia näkemyksiä ovat esittäneet myös mm. Adler (2008), Adler ym. (2007), Alvesson (2008), Cooke (2008) ja Cunliffe (2008).

Kriittinen johtamistutkimus onkin käsitteen lanseeranneiden Alvessonin ja Willmottin (2003, 2-4) mukaan viimeisen vuosikymmenen aikana laajentunut kattamaan monia erilaisia tutkimusaiheita, joiden tutkijoita yhdistää samankaltainen kriittinen hengenheimolaisuus (esimerkiksi gendertutkimus, ympäristöajattelu ja postkolonialismi). Kirjoittajat pitävät tervetulleena kaikkia avauksia, jotka lisäävät ymmärrystä siitä, mitä tarkoittaa 'kriittinen ajattelu'. Yhteen sovitamattomiakaan ajatuksia ei tule sulkea pois, sillä erilaisuus voi toimia inspiraation lähteenä ja siten vain rikastuttaa kriittistä johtamistutkimusta. Sekä Foucault että Habermas, vaikka eroavatkin ajattelussaan, voivat molemmat toimia innoittajina vaihtoehtoisten johtamiskäytäntöjen kehittämisessä. Alvessonin ja Willmottin mukaan monilla Frankfurtin koulun tutkijoilla ja Foucault'lla on yhteisiä kiinnostuksen aiheita. Väitteensä vakuudeksi he lainaavat Foucault'n omaa tekstiä: *"it is this form of philosophy that, from Hegel through Nietzsche and Max Weber to the Frankfurt School, has founded a form of reflection in which I have tried to work."* (Foucault 1994, 148). Myös Brookfield (2010, 123) löytää Foucault'n omista teksteistä (Foucault 1988a, 26) vahvistusta yhteisille intresseille: *"if I had been familiar with the Frankfurt School...I would not have said a number of stupid things that I did say and I would have avoided many of the detours which I made while trying to pursue my own humble bath – when meanwhile, avenues had been opened up by the Frankfurt School."*

Vastakkainasettelu on kriittisen johtamistutkimuksen diversiteetin puolustajien näkökulmasta hyödytöntä siksi, että pohjimmiltaan organisaatioiden ja johtamisen kriittisiä tutkijoita yhdistää kiinnostus samankaltaiseen problematiikkaan. Sekä postmodernisteiksi itsensä lukevat kriittiset tutkijat että CMS-profiloituneet tutkijat näyttävät olevan yhtä mieltä siitä, että jotain perustavanlaatuisia on mennyt pieleen, eikä se ole korjattavissa vain tuottamalla lisää pelkästään teknis-instrumentaalisia ratkaisuja. Diagnoosi siis on samankaltainen, mutta hoidon ja parantamisen suhteen edustetaan eri koulukuntia. Alvesson ja Deetz (2001, 14-15) esittävät koulukuntaeron syyksi suhtautumista ns. modernin ajan tieteelliseen ajatteluun: *"Critical theorists see the modernist's project as sick and hope for reconstruction in recovering good aspects and redirecting the future; postmodernists pronounce it's death and proclaim the absence of a thinkable future."* Tähän keskusteluun kytkeytyy samalla kysymys "marssijärjestyksestä". Kuuiluuko postmoderni tutkimus kriittisen johtamistutkimuksen sateenvarjon alle, vai onko kriittinen johtamistutkimus osa postmodernia tutkimusta? Kysymys jakaa mielipiteitä. Alvesson (2008, 17) toteaa olevansa eri linjoilla Thompsonin (2005) kanssa, jonka mielestä postmodernistit ovat kaapanneet CMS-leiman omiin tarkoituksiinsa. Valtavirtaa CMS-tutkimuksessa Alvessonin (emt. 17) mukaan edustaa sekoitus Frankfurtin koulun/Habermasin ja Foucault'n ajatte-

lua, johon yhdistyy vielä jonkinlainen ”puoliradikaali” (”medium-radical) postmoderni ajattelu. Alvessonin mukaan tällainen keskitietä kulkeva kriittinen tutkimus ei täysin sulje pois ajatusta totuudesta (*the truth out there*) ja on kiinnostunut myös siitä, miten kieli mahdollisesti muokkaa todellisuutta, mutta ei ole konstruktionistisen aatemaailman täysin läpäisemää. Tällaisen suuntauksen voi nähdä radikaalina humanismina, joka taipuu postmoderniin (poststrukturealistiseen) suuntaan. (Malin 2010a, 56-58.) Alvessonin mukaan keskitien (*middle position*) kriittinen johtamistutkimus on maltillisesti ei-managerialistista, tulkitsevaa, suhtautuu vakavasti eliitin näkemyksistä poikkeaviin ajatuksiin, kiinnittää huomiota organisaatioiden/johtamisen irrationalisiin käytäntöihin ja on kiinnostunut empiriasta. Tällainen tutkimus kyseenalaistaa valtavirran ajattelua, mutta sen tavoite ei ole vapauttamisessa jostakin tai jonkin vastustamisessa. Sen sanastossa ei ole korostuneesti esillä ”kovan ytimen” kriittisten tutkijoiden käyttämiä käsitteitä kuten valta, dominointi, sorto, alistaminen jne. Maltillinen kriittinen johtamistutkimus kiinnittää huomiota yritysten sosioekonomisiin ehtoihin, ymmärtää kulttuurisia eroja ja historiallis-poliittisesti painottuneita merkityksiä. Tavoitteena on saada aikaan avointa keskustelua valtavirran ajattelua hallitsevista itsestäänselvyyksistä, ja tehdä näkyväksi niiden kätkeytyvät piilomerkityksiä. Tutkimuksen tehtävä on arvioida kriittisesti kulttuuristen traditioiden ja vahvojen toimijoiden jäädyttämää sosiaalista todellisuutta, joka hyödyttää joitakin ryhmiä toisten kustannuksella, riippumatta siitä, mistä ryhmistä on kyse. Maltillinen kriittinen johtamistutkimus tunnustaa sekä organisaatiotason erityiset että yksilön mikrotason lähtökohdat yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Avainkäsitteitä ovat refleksiivisyys ja dialogisuus (Malin, Aaltio ja Takala 2010, 331).

Refleksiivisyys ei koske vain kriittistä johtamistutkimusta, vaan siitä on tullut yksi yhteiskunnallisen tutkimuksen standardikäsitteistä. Onko refleksiivisyys kriittisessä johtamistutkimuksessa jotenkin kunnianhimoisempaa tai keskimääräistä monimuotoisempaa, on Alvessonin mukaan vaikea sanoa (Alvesson 2008, 17). Se voi sitä olla, jos lähtökohdaksi otetaan edellä esitetty konstruktivistisen oppimisenäkemyksen yhteydessä esitetty kahdentasoinen refleksiivisyys. Alvesson ja Sköldberg (2009, 8-10) käsittelevät monentasoista refleksiivisyyttä empiriaan perustuvan tutkimuksen viitekehyyksessä. Reflektiivinen tutkimus, kuten kirjoittajat määrittelevät, käsittää kaksi peruselementtiä: huolellisen tulkinnan ja reflektion. Ensimmäinen elementti ilmentää sitä, miten kaikki viittaukset empiriaan ovat aina tulkinnanvaraisia. Tämä lähtökohta torjuu kaikki oletukset empiirisestä materiaalista todellisuutta heijastavana. Näin tulkinta on tutkimustyön etulinjassa. Se tarkoittaa syvällistä tietoisuutta teoreettisista olettamuksista ja ymmärrystä siitä, miten esiyymmärrys ja kieli vaikuttavat tulkintaan. Toinen elementti, reflektio, kääntää huomion sisäänpäin, tutkijaan itseensä, tiedeyhteisöön sekä sosiaalisiin ja kulttuurisiin traditioihin. Reflektio on tulkinnan tulkintaa (*interpretation of interpretation*), joka tarkoittaa empiirisen materiaalin tulkinnan itsekriittistä tutkiskelua. Monentasoinen reflektio mahdollistaa laadukkaan tulkinnan, mikä kirjoittajien mielestä antaa empiirisel- le tutkimukselle arvon. Aiemmin todettiin, että itsereflektio sisältää myös omi-

en intentioiden ja näkemysten itsekriittistä arviointia. Tutkimuksen viitekehyydessä se voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkimuksen metodologisiin valintoihin liittyvän monitasoisen reflektoinnin lisäksi tutkija pohtii tekemiensä valintojen perusteita.

Yhtenä tärkeimpänä reflektoinnin kohteena Alvesson ja Sköldbberg (2009, 10) pitävät tutkimuksen filosofisteoreettisia olettamuksia. Heidän mukaansa filosofisesti orientoitunut keskustelu jää liian usein täysin linkittämättä empiriaan. Kirjoittajat pitävät aivan turhina ja hämmentävinäkin tutkimuksessa olevia, vain maininnan tasolle jääviä filosofisteoreettisia käsitteitä, ja suorastaan kyseenalaistavat tällaisen tutkimuksen: *“While philosophical sophistication is certainly not the principal task of social science, social research without philosophically informed reflection easily grows so unreflective that the label ‘research’ becomes questionable.”* He pitävät korkealaatuisen tutkimuksen tunnusmerkkinä filosofisten ideoiden ja empirian välistä vuorovaikutusta. Refleksiivisyyteen kytkeytyy siis samalla monitasoinen dialogisuus, joka on toinen kriittiseen johtamistutkimukseen yleisesti liitetystä käsitteistä.

Dialogi käsitteenä näyttää saavan eri tavoin painottuneita merkityksiä, riippuen siitä, missä yhteydessä käsitettä käytetään.<sup>18</sup> Itse käsite on vanha, mutta siitä näyttää tulleen nopeasti popularisoitunut muotikäsite, jota käytetään, kun halutaan antaa vaikutelma jotenkin laadukkaammasta keskustelusta tai vuorovaikutuksesta. Käsitteen populaari käyttöönotto taas helposti johtaa siihen, että sen alkuperäinen merkityssisältö jää toisarvoiseen asemaan (vrt. Soini, Rauste-von Wright ja Pyhältö 2003, 284). Dialogi-käsitteen kohdalla näin käy, jos sitä käytetään vain keskustelu- tai vuorovaikutussanojen sijaan, pohtimatta käsitteen alkuperäistä sanomaa. Toisaalta on vain hyvä, jos sanan alkuperäinen merkityssisältö pystytään sijoittamaan uuteen asiayhteyteen niin, että alkuperäinen idea voidaan ikään kuin transferoida laajemmiksi merkityksiksi. Keskustelua dialogisuudesta on aiemmin käyty lähinnä opetukseen liittyvänä, mutta käsitteen käyttö on laajentunut Freiren<sup>19</sup> toivomuksen mukaisesti uusiin tilanteisiin. Johtamiskäytännöissä on jo pitkään uskottu kehityskeskusteluihin (*personal dialogue*) ja organisaatioiden sidosryhmätkin halutaan mukaan yhteiseen keskusteluun (*stakeholder dialogue*). Tieteellisessä keskustelussa haluttaisiin debatin sijaan rakentavaa dialogia (Ketokivi ja Mantere 2010, 329). Rakentava dialogi (*constructive dialogue*) perustuu sekä endogeenisiin että eksogeenisiin ajattelun lähtökohtiin, jolloin dialogia käydään tutkimusmetodologisten ja taktisten menettelyjen sisällä, välillä ja niiden kesken. Tällaisella dialogisuudella voi nähdä yhtymäkohtia gadamerilaiseen hermeneutiikkaan ja hermeneuttiseen ymmärtämiseen. Gadamerille traditio edusti keskustelevaa osapuolta dialogisuudessa (Huttunen 2009, 46). Yhteys traditioon täytyy olla tai se täytyy löytää, sillä tulkitsija on aina sidoksissa myös historialliseen tietoon (Gadamer 2005, 37). Teistisen filosofian inspiroimassa nykykeskustelussa Puolimatka (2010, 20-30)

<sup>18</sup> Dialogi-sanalla on kreikankieliset juuret, *dia* ja *logos*, jotka yhdessä tarkoittavat merkityksen virtaa (*meaning flowing through*) (Isaacs, 1993, 25).

<sup>19</sup> Dialogisen kasvatuksen merkkihahmo, Paolo Freire (1921-1997), on Tomperin ja Suorannan mukaan toivonut, että hänen ajatuksiaan voitaisiin soveltaa (*“keksiä uudelleen”*) tavoilla, jotka sopivat uusiin tilanteisiin ja aikoihin (Freire 2005, 229).

esittelee vielä *dialogisen pluralismin* käsitteen, jossa korostetaan avointa ja kriittistä vuoropuhelua tieteentekijöiden välillä sekä tutkimuksen erilaisia peruslähtökohtia. Kaikissa edellä mainituissa dialogisuutta edellyttävissä menettelyta-voissa yhteistä on lähinnä irtautuminen monologista ja näkemys tavoitteellisesta keskustelusta kumppanin kanssa, olkoon tämä kumppani sitten todellinen henkilö, perinne tai teoria. Dialogissa on siis kyse tavoitteellisesta keskustelusta, mutta käsitykset siitä, mitä dialogisuudella tavoitellaan, vaihtelevat. Ketokiven ja Mantereen metodologista keskeneräisyyttä korostavassa näkemyksessä keskeistä on erilaisten argumenttien ymmärtäminen, sillä tiedon muodostuminen on kollektiivinen suoritus. Huttuselle dialogi on parhaimmillaan kuin peli, joka on dynaaminen ja lopputulokseltaan ennustamaton (mt. s. 47). Puolimatkan teistisessä ajattelussa taas erilaiset lähestymistavat kilpailevat avoimen kriittisesti toistensa kanssa. Pyrkimyksenä on oppia toisilta ja liittää opittu uudelleen tulkittuna osaksi omaa käsitystä. Vaikka perimmäisenä tavoitteena on yhteisymmärryksen saavuttaminen, on tällaisessa dialogissa sisäänrakennettu ajatus oikean ja samalla ennustettavan näkemyksen lopullisesta hyväksymisestä. Myös Gadamer korostaa hermeneuttisen ymmärtämisen todellisena päämääränä yhteisymmärrystä tarkasteltavasta asiasta, mutta lähtökohta ei ole yksittäisen osapuolen väärän tai vajavaisen ymmärryksen korjaamisessa, vaan häiriintyneen yhteisymmärryksen korjaamisessa. Yhteisymmärrys tarkoittaa siis osallisuutta yhteiseen merkitykseen. Freirelle (2005, 96-97) dialogi tarkoitti "...maailman välittämää yhteyttä ihmisten välillä, jotta maailma voitaisiin nimetä." Ilman tätä yhteyttä dialogia ei voi syntyä, sillä "dialogia ei voi olla niiden välillä, jotka ovat kieltäneet toisilta oikeuden puhua ja niiden, joilta oikeus on viety." Myös Freire korostaa yhteistä merkitystä ja sitoutumista merkitysten luomiseen tai maailman nimeämiseen (josta suomennetussa teoksessa puhutaan), jossa mikään osapuoli ei voi nimetä toisen puolesta. Vaikka Freiren ajattelua voi pitää yhteiskunnallisen radikalisoitumisen aikaan ja oman maanosansa senaikaiseen tilanteeseen sidottuna, ovat näkemykset dialogisuudesta ajattomia.

Freirelle dialogi ei ole pelkkää ajatusten vaihtoa, kohteliasta keskustelua tai poleemista väittelyä, johon toiset ovat enemmän oikeutettuja osallistumaan kuin toiset. Dialogin perustavana tavoitteena on, että kaikki osalliset oppivat yhdessä enemmän kuin tietävät. Freire, vaikka yhdistääkin vallankumouksellisuuden ja dialogisuuden, sanoutuu irti vastakkainasettelusta. Hän puhuu dialogin mahdollistavasta *sanasta*, jolla on kaksi ulottuvuutta - toiminta ja reflektio. Hänelle kyseenalaistaminen tarkoittaa muutosta, eikä muutosta ole ilman toimintaa. Mutta pelkkä toiminnan korostaminen johtaa aktivismiin, joka taas tekee dialogin mahdottomaksi. Sanan lausuminen merkitsee maailman muuttamista, mikä on jokaisen ihmisen oikeus. Aidossa dialogissa kukaan ei puhu yksin eikä toisten puolesta. Dialogin edellytys *a priori* on usko ihmiseen ja hänen kykynsä luoda ja uudistaa, samalla kuitenkin tiedostaen, että se kyky voi olla joissakin olosuhteissa vajavainen. Dialogi vaatii myös nöyryyttä ja oman 'kuolevaisuuden' ymmärtämistä, sillä kohtaamisessa ei kukaan ole täysin tietämätön eikä kukaan täysin viisas. Myös toivo on dialogin edellytys, sillä vapaata vuoropuhelua ei voi käydä epätoivon ilmapiirissä. Dialogia on turha käydä, jos

eri osapuolet eivät usko, että sillä saavutetaan mitään merkityksellistä.<sup>20</sup> Aito dialogi edellyttää kriittistä ajattelua, mutta on samalla kriittisen ajattelun synnyttämisen ehto. (Freire 2005, 95-102.)

Entä mistä dialogisuudessa on kyse kriittiseen johtamistutkimukseen yhdistettynä? Duberleyn ja Johnsonin (2009, 363) mukaan kriittinen johtamistutkimus on prosessuaalinen projekti, jossa korostuu tutkijan ja muiden osallisten refleksiivinen ja dialoginen oman ymmärryksen ja valtavirran hegemonisen diskurssin kyseenalaistaminen. Projektin perimmäisenä tavoitteena on synnyttää demokraattiselta pohjalta sellaista itseymmärrystä, joka haastaa autoritaarisen ja muuttumattomana pidettyä ymmärrystä, ja mahdollistaa transformatiivisen organisatorisen muutoksen. On huomattava, että näin muotoiltuna tässä ei oteta kantaa minkään ymmärryksen etuoikeutukseen, eli kyseessä ei ole kilpailuasetelma, jossa vuorovaikutuksen keinoin pyritään saamaan toinen osapuoli vakuuttuneeksi oman näkökulman oikeutuksesta. Alvesson ja Sköldbberg (2009, 101) korostavat myös genren merkitystä dialogisuudessa, sillä genressä on myös kyse kommunikaatiosta. Genre itsessään on jo jatkuvan ja avoimen diskurssin tulos. Sen vuoksi he pitävät tärkeänä, että tutkija on refleksiivisesti genretietoinen. Ilman genretietoisuutta tutkija törmää turhiin ongelmiin esimerkiksi tieteellisissä julkaisuissa, joiden päätoimittajat eivät ole tutkimuksesta kiinnostuneita siksi, että se ei kuulu julkaisun edustamaan genreen. Kuitenkin tieteelliset genret kehittyvät ja muotoutuvat yhteisessä vuorovaikutuksessa. Jos haluaa osallistua genren sisällä käytävään keskusteluun, on dialoginen kriittinen reflektio paras keino luoda yhteistä ymmärrystä. Alvesson ja Sköldbberg kehottavat kriittistä tutkijaa käymään kuvitteellista dialogia lukijan kanssa tulkintaprosessin aikana, sillä tulkinnassa kyse ei ole vain tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta. Keskustelua tulee käydä argumenttien ja vastaargumenttien välillä, alkaen olemassa olevasta tiedosta, joka on metodologisesti, teoreettisesti ja historiallisesti painottunutta.

Kriittisen johtamistutkimuksen dialogisuudessa voi nähdä paljon yhteistä Freiren ajattelun kanssa. Freiren (2005, 187) mukaan dialogi *ei pakota omaksumaan, ei manipuloi, ei sopeuta eikä käytä "iskulauseita"*. Se ei silti tarkoita päämäärättömyyttä, sillä myös dialogisella ihmisellä on kuva siitä, mitä hän tavoittelee tai mihin hän tavoittelussaan on sitoutunut. Dialogisuus itsessään on tavoitteellista toimintaa, joka perustuu yhteistyölle. Dialogisessa toiminnassa ei ole subjekti-objekti -asetelmaa toimijoiden kesken, vaan kaksi tai useampia toimivia subjekteja, joiden toiminta kohdistuu uusien merkitysten luomiseen ja yhteisen ymmärryksen lisäämiseen. Kriittisessä johtamistutkimuksessa korostuu monentasoinen dialogisuus, joka on koko prosessia koskevaa, refleksiivistä, käytännöllistä ja tulkitsevaa. Tällaisessa dialogisuudessa korostuu konstruktivistisen oppimisenäkemyksen tavoin yksilöllisen tiedonluomisen prosessin lisäksi oppiminen toisilta ja toisten kanssa.

<sup>20</sup> Yksi kehityskeskusteluihin kohdistetuista yleisimmin esitetystä kritiikeistä koskee juuri sitä, että osallistuja (useimmiten alaisasemassa oleva) kokee, ettei keskusteluilla ole todellisuudessa mitään merkitystä. Yksittäisen toimijan tavoitteet ja suunnitelmat ovat kuitenkin aina alisteiset organisaation strategisille tavoitteille, ja esimiesten kädet ovat käytännössä melko sidotut.

### 2.1.8 Kriittisen johtamistutkimuksen kritiikki

Edellisen luvun alussa totesin, että kriittisellä johtamistutkimuksella ja konstruktivistisella oppimisenäkemyksellä on useita yhteisiä lähtökohtia. Yksi yhdistävä tekijä on kumpaankin kohdistuva kritiikki, jonka tarkastelu antaa myös mahdollisuuden reflektointiin. Kriittisen johtamistutkimuksen kritiikki eroaa kuitenkin konstruktivismiin kohdistetusta kritiikistä siinä, että jälkimmäiseen kohdistuva kritiikki tulee yleensä ulkopuolelta. Sitä vastoin kriittistä johtamistutkimusta kohtaan kritiikkiä esittävät sekä kriittiseen tutkimukseen yleensäkin skeptisesti suhtautuvat kriittisen tutkimuksen ulkopuolelta tulevat tutkijat että kriittisen tutkimuksen sisäpiiriin lukeutuvat tutkijat. Merkittävänä erimielisyyden aiheena voi pitää kriittisen johtamistutkimuksen historiallisesta taustasta jo itsessään nousevia erilaisia näkemyksiä kriittisen tutkimuksen lähtökohdista ja tehtävästä. Kun käsitteen historiallisesta taustastakaan ei olla yksimielisiä, on ymmärrettävää, että itse käsitteeseenkin kohdistuu toisistaan eriäviä näkemyksiä.

Tutkimuksellinen diversiteetti, joka monien mielestä on tärkeä hedelmällisen debatin ja toisilta oppimisen näkökulmasta, on monille CMS-tutkimuksen kritiikin aihe. Yhtäältä kyse on kriittisen johtamistutkimuksen metateoreettisen taustan määrittelemiseen liittyvistä eriävistä mielipiteistä, toisaalta siitä, että kriittisen johtamistutkimuksen sateenvarjon alle sijoittuvat suuntaukset niputetaan samaan pakettiin, ottamatta huomioon eri suuntausten välisiä eroja. Seurauksena on, että yksittäisiä tutkijoita syytetään sellaisista mielipiteistä, teoreettisista lähtökohdista ja käytännteistä, joita he eivät omikseen tunnista eivätkä tunnusta. Jos ja kun saman sateenvarjon alle asettuu monenlaisista filosofisteoreettisista keskusteluista innoituksensa saaneita tutkimussuuntauksia, on tutkimuksen metateoreettisen taustan avaaminen entistä tärkeämpää. Kritiikki on hedelmätöntä, jos taustalla on Burrellin ja Morganin kuvailema paradigmaattinen taistelu väärällä maaperällä. (Malin 2010a, 53-58.) Sotametaforaa jatkaen, merellä on vaikeaa käydä taistelua maavoimien kalustolla.

Paradigmaattisessa taistelussa kyse on sekä suuntauksen ulkopuolelta tulevasta kritiikistä että myös suuntauksen sisäpuolella esitetyistä erilaisista mielipiteistä. Suuntauksen ulkopuolelta tulevaa kritiikkiä ilmentävät hyvin Cunliffen (2008, 936) kokemukset vain reilun kymmenen vuoden takaa. Yhdysvaltain akateemista valtavirtaa edustavassa tutkijajoukossa hänelle sanottiin suoraan, ettei hän koskaan tule saamaan professuuria, koska hän ei tehnyt 'oikeaa' tutkimusta, 'oikeiden ihmisten kanssa', julkaissut 'oikeissa jurnaaleissa' ja että kaiken lisäksi hänen työnsä oli 'liian innovatiivista'. Nyt kun kriittinen johtamistutkimus on jo saavuttanut vakiintuneen aseman ja institutionalisoitunut johtamistutkimuksen kentällä, on edellä esitetty näkemys oikeasta tavasta tehdä tutkimusta kääntynyt myös liikkeen sisäiseksi kritiikiksi. Monet CMS-profiloituneet tutkijat jakavat yhteisen huolen siitä, ettei vain kriittisestä johtamistutkimuksesta ja sen harjoittajista ala muodostua samalla tavoin suljettua samanmielisten sisäpiiriläisten yhteisöä (mm. Adler 2008; Cooke 2008; Ibarra-Colado 2008; Stookey 2008). Alvesson (2008, 24) muistuttaa myös vakiintumisen problemaattisuudesta, jos se johtaa väittelyyn siitä, mitä oikea kriittinen johtamistutkimus on ja mitä se ei ole. Normittamisen ja luokittelun taustalla voi olla

vain halu saada oma näkemys vallitsevaksi. Alvesson (mt. s. 20) pohtii myös julkaisukäytäntöjen ja akateemisen uran luomisen problematiikkaa, joka koskettaa kaikkia akateemisia toimijoita. Paine julkaista on suuri, mikä vähentää mahdollisuuksia kunnianhimoisempien, usein aikaa vievien projektien läpiviemiseen. Myös kriittisesti orientoituneet tutkijat haluavat edetä urallaan, jolloin on pakko tehdä niitä asioita, jotka ovat merkityksellisiä etenemisen tai jopa puhtaasti toimeentulon näkökulmasta. Valtavirrasta poikkeava ja sitä kyseenalaistava toiminta on riski. Mutta kuten Alvesson toteaa, eivät kriittiset tutkijatkaan tässä suhteessa ole idealisteja, vaan enemmän tai vähemmän pakotettuina alistuvat akateemista toimintaa ohjaaville institutionaalisille voimille. Sen ei kuitenkaan tarvitse tarkoittaa oman kriittisen ideologian kieltämistä, vaan osallistumista ja vaikuttamista esimerkiksi genren yhteydessä puheena olleen refleksiivisen kriittisen dialogin keinoin.

Yksi kriittisen johtamistutkimuksen kritiikin aiheista, johon huomiota ovat kiinnittäneet sekä ulkopuoliset että sisäpiiriin kuuluvat tutkijat, on kriittisen tutkimuksen vaatimaton käytännön kontribuutio ja empiiristen tutkimusten vähäisyys. Jos käytännön kontribuutiona pidetään kriittisen tutkimuksen vaikutusta organisaatiotoimintaan ja johtamiskäytäntöihin, on hyödyn osoittaminen vaikeaa. Kontribuutiotkritiikki kuitenkin ontuu, jos kriittisen johtamistutkimuksen vaikutusta tarkastellaan tieteellisen teoretisoinnin, uusien tutkimuskäytäntöjen ja metodologisen kehityksen näkökulmasta. Alun pienen piirin kiinnostuksesta lähtenyt kriittinen johtamistutkimus on kahdessakymmenessä vuodessa laajentunut ja ollut osaltaan luomassa ymmärrystä vaihtoehtoisista tavoista tehdä tutkimusta koko liikkeenjohdollisen tutkimuksen kentällä. Hopwoodin (2009, 515) mukaan esimerkiksi laskentatoimen tutkimus sai käytännön välineitä vaihtoehtoisten näkemysten tutkimiseen ja esittämiseen vasta kriittisen keskustelun myötä. Takalan kaksikymmentä vuotta sitten esittämät ajatukset taloustieteen kriittisistä mahdollisuuksista ovat nyt kriittisen johtamistutkimuksen konkretiaa (Malin, Aaltio ja Takala 2010, 331). Takalan tuonnoinen puheenvuoro oli aikanaan ensimmäinen suomenkielinen yritysten taloustieteen kriittistä mahdollisuutta pohtiva esitys. Toive ”maltillisesta metodologisesta anarkismista” ja omien teoreettisten uskomusten ja oman tieteenalan hallitsevien asioiden problematisoinnista, myös habermasilaisen filosofoinnin näkökulmasta, on toteutunut monissa kriittisen johtamistutkimuksen sateenvarjon alle asettuvissa tutkimuksissa. Kriittisen johtamistutkimuksen merkittävin käytännön kontribuutio onkin ollut organisaatioteoreettisen keskustelun laajentamisessa (Clegg, Courpasson ja Phillips 2006, 288). Toisaalta, myös teoreettinen keskustelu voi saada aikaan käytännön muutoksia, jos se vaihtoehtoisia näkemyksiä tarjoamalla saa aikaan sellaista avointa keskustelua, joka johtaa poliittiseen uudelleenarviointiin ja käytäntöjen uudistamiseen.

Empiiristen tutkimusten vähäisyys sen sijaan on huolenaihe, jonka jakavat sekä sisäpiiriläiset että ulkopuoliset tutkijat. Tämä kritiikki kulminoituu myös kysymykseen siitä, millaiset tutkimukset katsotaan kuuluvaksi kriittisen johtamistutkimuksen sateenvarjon alle. Teoreettiset kriittiset tutkimukset ovat kuitenkin edustaneet valtavirtaa CMS-leimaa kantavissa tutkimuksissa, mikä toi-

saalta on hyvin ymmärrettävää tämän tutkimussuuntauksen lyhyen historian näkökulmasta. Minkä tahansa uuden akateemisen ajattelun legitimoituminen vakavasti otettavaksi tutkimussuuntaukseksi vaatii huolellista historiallisen taustan ja peruslähtökohtien arviointia, asemointia olemassa olevaan tutkimuskenttään, sekä sen tehtävän ja tulevaisuuden näkymien arviointia. Tällaista kriittisesti arvioivaa ja teoreettista keskustelua on käyty ja käydään edelleen kriittisen johtamistutkimuksen parissa. Teoreettisten tutkimusten osuus on kuitenkin toistaiseksi ollut niin suuri, että suuntauksen sisältäkin on jo esitetty toive päästä eteenpäin: *"I am looking forward to the time when I can stop having to think so much about CMS, and start thinking more about doing critical management studies."* (Cooke 2008, 914). Lintula (2010, 420-421) pitää yhtenä esteenä empiirisille tutkimuksille teorian ja käytännön välistä kuilua. Syypäitä kuiluun hänen mukaansa ovat sekä tutkijat että liikkeenjohto. Tutkijoiden aika menee tieteellisten artikkeleiden sorvaamiseen julkaisupaineen ja tieteellisen statuksen hankkimisen vuoksi, ja liikkeenjohto taas ei välttämättä aina ole innostunut päästämään tutkijoita yrityksiin keräämään sitä paljon toivottua empiiristä aineistoa. Tämä ongelma tosin ei koske vain kriittistä johtamistutkimusta, vaan ylipäätään kaikkea akateemista liikkeenjohdollista tutkimusta. Leimallisesti kriittiselle tutkijalle voi pääsy yritykseen kuitenkin olla vielä vaikeampaa, jos päättäjällä on mielessään stereotyyppinen ja vanhentunut kuva kriittisen tutkimuksen marxilaisuudesta ja vasemmistolaisuudesta. Myös Voronov (2008, 939-945) pohtii perinteistä teorian ja käytännön erottamista ja katsoo, ettei kriittinen tutkimuskaan ole löytänyt keinoja niiden yhdistämiseen. Kriittiset tutkijat eivät anna valtavirran tutkijoita enempää tunnustusta käytännön kokemuksesta nousevalle tiedolle.

Kriittistä johtamistutkimusta on kritisoitu myös populismista ja elitismistä (Stookey 2008, 922-924). Stookeyn mukaan CMS-tutkijat ovat kollektiivisesti kietoutuneet populismiin ja elitismiin. Populismien keinoin tietyt näkemykset, ideat ja kiinnostuksen kohteet tehdään etuoikeutetuiksi. (vrt. myös Kettunen 2010.) Johtamisen tutkimus taas itsessään merkitsee kanssakäymistä sosiaalisen ja liikkeenjohdollisen eliitin kanssa, ja akateemisen maailman toimijat ovat varsin valikoitunutta joukkoa. Stookeyn mukaan tämän elitistisen roolin tunnistaminen on avain itsetuntemukseen. Myös Cunliffe (2008, 937) kehottaa kääntämään kriittisen katseen myös itseensä päin. Adler (2008, 925-926) pitää tärkeänä välttää omahyväisyyttä, joka uhkaa, jos samanmielisten joukko alkaa kääntyä sisäänpäin. Hänen mukaansa on tärkeää kuunnella uusien kriittisesti orientoituneiden tulokkaiden ajatuksia molemminpuolisen oppimisen mahdollistamiseksi. Hän muistuttaa myös, että yhtä tärkeää on jatkaa kriittistä keskustelua myös sisäpiirissä, jotta vältetään myös keskinäinen omahyväisyys. Ei myöskään saa unohtaa kriittisen tutkimuksen avaintehtävää ja sen vuoksi on oltava kiinnostunut ja tutustuttava myös valtavirran tutkimukseen ja sen tekijöiden näkemyksiin, jotta dialogi olisi edes mahdollista. Yhteenvetona kriittisen tutkimuksen kritiikistä voi todeta, että ainakin teoreettisella tasolla kriittiseltä tutkimukselta edellytetty refleksiivisyys toteutuu.

Edellä esitetty tätä väitöstutkimusta orientoiva teoreettinen tarkastelu perustuu liseniaattitutkimuksessa muodostuneeseen ja sitä seuranneeseen tie-



donrakenteluun. Lisensiaattitutkimuksen kriittisen johtamistutkimuksen keinoin toteutetussa tarkastelussa rakentui valtavirran oppimispuhetta kritisoiva näkemys organisaatiossa oppimisesta. Teoreettisessa tarkastelussa esille nousseet näkemykset ja problematiikka pohjustavat osaltaan empiirisen tutkimuksen kysymyksenasettelua. Tämän orientaation lopuksi tarkastelen seuraavana lisensiaattitutkimuksen organisaatiossa oppimisen kritiikkiä sekä kritiikkiin perustuvia tuloksia ja niiden merkitystä väitöstutkimukselle ja tutkimuksen tehtävänasettelulle.

### 2.1.9 Organisaatiossa oppimisen kriittinen tarkastelu

Organisaatiossa oppimisen kriittinen tarkastelu perustui tutkimusta varten rakennettuun teoreettiseen viitekehykseen, jossa organisaatioteoreettinen ja oppimisteoreettinen keskustelu oli jäsenetty kolmeen valtatreendiin. Valtatrendit osoittivat, että organisaatioteoreettinen ja kasvatustieteellinen keskustelu on jo yli sata vuotta hyötynyt kummankin tieteenalan teoretisoinnista, mutta nykyinen yhteiskunnallinen ja organisaatioita koskeva oppimispuhe on vähän kuin rusinoiden noukkimista pullasta. Organisaation oppimisen teoretisoinnin tausta on yksilöllisyyttä korostavassa humanistisessa kasvatuserittelyssä, mutta johdon roolia korostavat mallit perustuvat behavioristiseen oppimisnäkemykseen. Teoreettista huojuvuutta lisää vielä, että oppimispuheen retoriikka ja julkilausumat sosiaalista vuorovaikutusta, reflektiota ja yhteistoimintaa korostavina ovat aivan konstruktivistisen oppimisnäkemysten ytimessä. Yksilön ja organisaationkin toiminnan näkökulmasta ristiriitaisuutta ja ongelmallisuutta lisää vielä vallalla oleva postmoderni organisaatiotodellisuutta mystifioiva retoriikka. Oppimispuheen huojuva<sup>21</sup> teoreettinen perusta olikin tutkimuksessa esitetyn kritiikin lähtökohta.

Teoreettinen huojuminen tai heilahtelu tarkoittaa sitä, että tutkimuksissa eri teorioiden ja käsitteiden metateoreettinen tausta on sivuutettu tai jätetty huomiotta. Annettuina käyttöön otetut käsitteet jättävät lukijan jo aiemmin puheena olleeseen hämmennyksen tilaan. Oppiminen on juuri sellainen käsite, jonka oppimisteoreettinen tarkastelu organisaatioteoreettisessa keskustelussa on useimmiten sivuutettu. Huojumista tapahtuu myös silloin, kun alkuperäinen käsite yhdistetään rutiininomaisesti toiseen käsitteeseen kokonaan uuden käsitteen luomiseksi. Oppivasta organisaatiosta muodostui tällainen nopeasti popularisoitunut uusi käsite, jota on kuvattu niin johtamisen musteläikkätestinä, kun ”*sitä jokainen voi tulkita kuten haluaa*” (Yeung, Ulrich, Nason ja von Glinow 1999, viitattu Friedman, Lipshitz ja Popper 2005, 20) kuin äidin omenapiirakanakin, ”*joka on liian vetoava, jotta siitä voisi kieltäytyä*” (Grey 1998, viitattu

<sup>21</sup> Lisensiaattitutkimuksessa viittasin Burrellin ja Morganin (1979, 266; 270) käyttämään käsitteeseen *ontological oscillation*. Vaikka oskillaatio eri asiayhteyksissä voi suomeksi tarkoittaa värähtelyä, ei värähtely tässä yhteydessä mielestäni ole sopiva suomennos. Huojuminen tai heilahtelu on osuvampi käänös, kun lähtökohdaksi ottaa englanninkielisen verbin *oscillate*, joka tarkoittaa myös *1 move to and fro like a pendulum ja 2 vary between extremes of opinion or condition* (Oxford Paperback English 2000).

Contu ja Willmott 2003, 293). Organisaatiossa oppimiseen liittyy siis kahden tasoista huojumista.

Kuten jo aikaisemmin todettiin, nykyinen organisaatioissa oppimisen puhe ja konstruktivismiin sateenvarjon alle sijoitettu oppimisteoreettinen puhe ovat sekoittuneet niin, ettei oikeastaan voi sanoa, kumpi tieteenala on kyseessä. Näkemys oppimisen kontekstualisuudesta ja situationalisuudesta on osaltaan tuonut oppimisteoreettisen keskustelun oppimisympäristöihin, jollaisena työyhteisöt yhä vahvemmin nähdään. Toisaalta myös näkemys oppimisesta ja osaamisesta inhimillisen ja yhteiskunnallisen kasvun sekä taloudellisen kilpailukyvyyn mahdollistajana on innostanut oppimisen teoretisointiin organisaatiossa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa. Samalla kun oppiminen on organisaatioissa ikään kuin inhimillistetty, on oppimisen varsinainen subjekti, yksilö jäänyt merkityksettömäksi. Yksilöä pidetään vastuullisena ja sitoutuneena toimijana, joka kuitenkin käytännössä on organisaation strategian kulloinkin edellyttämien toimenpiteiden kohteena. Vastuu ja valta toimia eivät aina koske samaa yksilöä, ja sitoutuminen on yhdensuuntaista. Oppimispuheen yhteydessä suosituksi käsitteeksi noussut hiljainen tieto (*tacit knowledge, artistry*) on esimerkki siitä, miten alun perin oppimisen yksilöllistä luonnetta kuvaava käsite on organisaatioteoreettisessa keskustelussa muuttunut organisaatiolähtöiseksi. Näkemyksessä hiljaisesta tiedosta konkretisoituu oppimisen yksilöllinen luonne, mutta tällaista tietoa mallintamaan ja ”näkyväksi” saattamaan pyrkivät järjestelmät sivuuttavat systemaattisesti yksilön tämän tiedon rakentajana ja hallitsijana ja omistajana. Vaikka tämä yksilöllisyys onkin varsin yksimielisesti todettu, on työelämä tutkimuksessa ja johtamiskirjallisuuden oppimispuheessa yllättäen tultu siihen näkemykseen, että tällainen tieto näkymättömästä luonteestaan huolimatta olisikin saatettavissa näkyvään ja käsitteelliseen muotoon ja samalla johdettavaksi. Tällainen näkemys perustuu pohjimmiltaan käsitykseen tiedon tavaraluonteisuudesta (Kivinen 2004, 190), se on siis siirrettävissä ja vaihdettavissa eri osapuolten kesken. Oppimisteoreettinen tutkimus kuitenkin osoittaa, että tieto ei ole tavaran tavoin yksioikoisesti siirrettävissä yksilöltä toiselle tai tilanteesta toiseen. Transferin ehtojen analyysi on ollut jo sadan vuoden ajan kasvatustieteellisen kiinnostuksen kohteena, ja on laajentunut myös työtilanteisiin ja niitä koskevaan ongelmanratkaisuun. Tiedon siirtämisen problematiikkaa ei kuitenkaan ole ratkaistu, vaikka esimerkiksi koulutuksen ja työelämän transferin tekijöiksi on tunnustettu mm. yksilön aktiivisuus, motivoituneisuus ja uskallus opitun kokeilemiseen (joka on myös itsetuntokysymys) sekä ympäristön antama tuki ja kokeilemiselle myönteinen ilmapiiri (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 48-49).

Organisaatiossa oppimisen kritiikissä tarkastelin japanilaisten Nonakan ja Takeuchin (1995) kehittämää teoreettista mallia organisaationaalisen tiedon luomisesta, jossa nykyiseen organisaatiossa oppimiseen oleellisesti kuuluva hiljainen tieto (*tacit knowledge*) on peruskäsite. Malli soveltui esimerkiksi myös siksi, että siinä esitettiin näkemyksiin vedotaan yleisesti myös länsimaisissa organisaatioiden oppimista koskevilla keskusteluilla ja monien mukaan malli on hyvä esimerkki oppivasta organisaatiosta. Nonaka ja Takeuchi tosin puhuvat

lähinnä tekemällä oppimisesta (*learning by doing*), ja suorastaan kyseenalaistavat koko oppivan organisaation käsitteen. Japanilaiset kritisoivat oppiva organisaatio -teoretisoinnin yhtä länsimaista merkkihahmoa, Sengeä, yksilön kokemusten merkityksen vähättelystä. Sengehän (1990, 10) on todennut, että "...teams, not individuals, are the fundamental learning unit in modern organizations...unless teams can learn, the organization cannot learn." Japanilaisessa tiedon luomisen mallissa huomio on kiinnitetty nimenomaan yksilöön tiedon luoja ja erityisen suuri paino asetetaan yksilöllisille kokemuksille. Perustavaa laatua oleva ero japanilaisen ja länsimaisen ajattelun välillä koskee ihmiskäsitystä. Japanilainen yksilö on osa kollektiivia, minä ja sinä ovat vain "*saman kolikon kaksi puolta*" ja japanilaisille "*tehdä työtä itselleen*" on sama kuin "*tehdä työtä toisille*". Myös Nonakan ja Takeuchin malli perustuu yksilön ja organisaation kollektiiviseen yhteyteen. Esimerkiksi projektitiimiin osallistuvan ei tarvitse kantaa huolta työn jatkumisesta. Länsimaissahan projektityö on usein pätkätyötä, jossa koko työ (eivät vain tehtävät) on sananmukaisesti pätkissä. (Malin 2010a, 66-80.)

Organisaation tiedon luomisen mallin lisäksi oppivan organisaation länsimaisissa malleissa on paljon vaikutteita myös japanilaisesta kokonaisvaltaisesta laatujohtamisesta (*Total Quality Management*). Myös tiimityön ja tiimioppimisen juuret ovat japanilaiset ja japanilainen johtamisajattelu ylipäätään näkyy vahvana organisaatiossa oppimisen teoretisoinnissa. Kritiikki liittyy kulttuurisiin eroavaisuuksiin, ja osoittaa myös jo aiemmin mainitun transferin ongelman. Yhdessä kulttuurissa ja toimintaympäristössä omaksuttu malli ei ole yksioikoisesti siirrettävissä toiseen kulttuuriin ja toimintaympäristöön.

Kritiikin aiheena oli myös yksilöllisen ja organisaation oppimisen yksioikoinen yhdistäminen. Tutkijoiden mukaan antropomorfistinen näkemys organisaatiosta oppijana on vähintäänkin kyseenalainen. Ei ole mitenkään itsessään selvää, että organisaatio entiteettinä olisi kykenevä minkäänlaiseen oppimiseen (Friedman ym. 2005, 22). Organisaation oppiminen herättää myös kysymyksen toiminnan tavoitteellisesta ohjauksesta. Yksilötasolla tällaisen oppimisprosessin intentionaalisen säätelyn valmiudet tarkoittavat metakognitiivisia taitoja, joiden avulla on mahdollista ymmärtää oppimiseen vaikuttavia omia kognitiivis-intentionaalisia prosesseja (Rauste-von Wright ja von Wright, 1997, 30-31). Organisaation tai ryhmien tasolla ajatus metakognitiivisista valmiuksista herättää kysymyksiä (Soini ym. 2003, 289). Millä tavoin organisaatio voi reflektoida ja oppia säätelemään omaa toimintaansa? Millaisia ovat organisaation ajatteluprosessit, miten se kollektiivina vastaanottaa, valikoi, muokkaa ja tulkitsee informaatiota uuden tiedon rakentamiseksi? Inhimillisen kapasiteetin kääntäminen ei-inhimillisen entiteetin ominaisuudeksi ei ole niin suoraviivaista kuin on esitetty. Behavioristisesti orientoituneessa tutkimuksessa ja popularisoiduissa malleissa antropomorfistinen ongelmanasettelu on yksinkertaisesti sivuutettu tai häivytetty pois. Samalla kun organisaation oppiminen on korostunut, yksilön oppiminen on jäänyt taka-alalle. Silloinkin kun myös yksilön oppimista on pyritty ymmärtämään organisaatiokontekstissa, ovat näkemykset behavioristisia ja managerialistisia. (Malin 2010a, 72-73.)

Organisaatiossa oppimisen ajattelu on nostanut esiin käsityksen johtajasta vetäjänä, valmentajana, fasilitaattorina ja ohjaajana. Yhteinen näkemys näiden

käsitteiden käyttämisen takana on, että sellainen managerialinen ja autoritaarinen johtajuus, joka perustui ylivoimaisuuteen, parempaan tietämiseen, kontrollointiin ja valvontaan, on aikansa elänyt eikä toimi enää nykyisessä organisaatiotodellisuudessa. Sennetin (2002, 117) mukaan kommunikaation, helpottamisen, välittämisen ja muiden pehmeiden arvojen korostaminen muuttaa käsitystä vallasta: *”Valtaa pitävä ei käske: valtaa pitävä vain 'helpottaa' muiden työtä.”* Kritiikin mukaan häivytetty valta auttaa muuttamaan, sopeuttamaan ja tekemään uudelleen järjestelyjä ilman, että näitä toimia tarvitsee erityisesti perustella. Tämänlaatuinen kritiikki on kiinnostuksen kohteena postmodernissa organisaatioanalyysissä, jossa kyseenalaistetaan se, miten symbolisten merkitysten luomisen avulla organisaation jäsenet sosiaalistetaan ja sopeutetaan haluttuun todellisuuteen. Puhe oppimisesta joidenkin arvioiden mukaan tarkoittaakin käytännössä vain uusien kontrolloikeinon esittämistä kauniissa paketissa (Contu ja Willmott 2003). Yhteisöllisyyttä korostavat organisaatiossa oppimisen mallit ovat esimerkki viime vuosisadan lopulla uudelleen virinneestä pyrkimyksestä työn humanistamiseen (Vaherva 1999, 95). Oppimista ja osaamista painottavassa organisaatioiden ja johtamisen teoretisoinnissa on virinnyt uudelleen sellainen humanismi, joka korostaa itsesätelyä, henkistä kasvua, yksilön oman toiminnan mielekkyyttä ja merkityksenantoa, sisäisiä malleja ja sisäistä motivaatiota. Kriittinen tarkastelu kuitenkin osoittaa, että inhimillistä pääomaa ja osaamista korostavasta retoriikasta huolimatta teoretisoinnin lähtökohta on organisaatioiden menestyksessä. (Malin 2010a, 76-86.)

### 2.1.10 Johtopäätökset oppimispuheen kritiikistä

Johtopäätökset kritiikin perusteella jakautuivat kolmeen temaattiseen kokonaisuuteen. Ensimmäinen temaattinen kokonaisuus koski organisaatioiden kehittämistä ja niihin toimiin liittyviä behavioristisia käytäntöjä yksilön näkökulmasta. Toinen temaattinen kokonaisuus käsitteli kehittämisen tavoitteena olevaa muutosta ja kolmas kuormitusta ja sen vaikutusta oppimiseen. Kuhunkin teemaan liittyvän kritiikin yhdistin käytäntöön muutamien konkreettisten esimerkkien avulla.

Ensimmäisen teeman esimerkit koskivat kehittämistoimissa erityisesti korostuvia joustavuuden ja ulkoistamisen käytänteitä. Joustavuuden ja ulkoistamisen käytännöt lähtevät organisaation tarpeista ja perustuvat organisaation tulevaisuudenkuvaan ja sen edellyttämiin strategisiin toimenpiteisiin. Tulevaisuudenkuvan painottaminen toimintaa ohjaavana tarkoittaa käytännössä sitä, että yksilön on sovittava omat tavoitteensa organisaation tavoitteisiin. Ja mitä hankalammassa taloudellisessa tai toiminnallisessa tilanteessa organisaatio on tai sen odotetaan olevan tulevaisuudessa, sitä selkeämmin organisaatiossa toimivat yksilöt joutuvat pelkästään toisten ohjauksen kohteeksi ja toiminnan objekteiksi. Selkeimmin tämä näkyy silloin, kun organisaatiossa on päätetty ulkoistaa toimintoja. Ulkoistamisen kohteena olevilla on käytännössä hyvin vähän mahdollisuuksia olla omaa toimintaansa ohjaava subjekti, ellei oma muu elämäntilanne mahdollista irtisanoutumista ja toiminnan suuntaamista omaehtoisesti eteenpäin. Joustavuuden nimissä suositetaan kaikkia sellaisia työmuotoja,

jotka mahdollistavat nopeat siirtymiset ja liikkumisen työn vaatimusten mukaan. Vaikka joustava työ on monessa elämäntilanteessa myös yksilön näkökulmasta erinomainen asia, suurelle osalle työssäkäyviä pysyvä työpaikka on tärkeä. Suomessa tilastojen mukaan nimenomaan halu olla vaihtamatta työpaikkaa on lisääntynyt (Lehto 2007, 96). (Malin 2010a, 88-91.)

Toisen teeman esimerkit koskivat muutokseen liittyviä epävarmuustekijöitä. Liikkeenjohdollisessa retoriikassa ja työelämän muutospuheessa muutoksesta on tullut normi. Jatkuvaan muutokseen on siis sekä organisaatioiden että niissä työskentelevien yksilöiden sopeuduttava, ja keinona siihen on esitetty jatkuvaa oppimista ja erityisesti elinikäistä oppimista. Samalla kun muutos itsessään hyväksytään itsestäänselvyytenä, nähdään oppiminen keinona vaikuttaa muutokseen. Samanaikaisesti pitäisi siis kyetä olemaan sekä reaktiivinen että proaktiivinen. Yksilön näkökulmasta ongelma on siinä, että vaikka organisaatiossa kyettäisiin vaikuttamaan muutokseen proaktiivisesti ja ohjaamaan toimintaa haluttuun suuntaan, on proaktiivisuuden lähtökohta organisaation tavoitteissa. Paradoksaalisesti yksilön siis odotetaan oman oppimisensa ja osaamisensa avulla vaikuttavan ennakoivasti organisaation tulevaisuuteen, joka toteutuessaan pahimmillaan pakottaa samat yksilöt vain sopeutumaan. Sopeutuminen ja sopeuttaminen kuuluvat nimenomaan behavioristiseen oppimisteorian mukaiseen keinovalikoimaan. Kasvanut epävarmuus liittyy joustavuuden nimissä tapahtuvan sopeutumisen lisäksi myös tiedon saamiseen. Tilastojen mukaan (Lehto 2007, 101) tiedon saaminen työtä koskevista muutoksista on viimeisen kymmenen vuoden aikana voimakkaasti vähentynyt, mikä on varsin yllättävää avoimuutta ja yhdessä kehittämistä korostavan oppimispuheen näkökulmasta. Ennakoimattomuus ja kyvyttömyys vaikuttaa muutokseen merkittävät yksilön näkökulmasta työn mielekkyyden katoamista (Alasoini 2006, viitattu Räikkönen 2007, 229). Jatkuva epävarmuus ja työn mielekkyyden katoaminen kuormittavat yksilöä, mutta ovat myös uhka organisaation toiminnalle. Merkittävä muutokseen liittyvä epävarmuustekijä koskeekin työn hallittavuutta ja kuormittavuutta, joka oli kolmas erillisenä temaattisena kokonaisuutena käsitelty aihe. (Malin 2010a, 90-93.)

Jatkuvan oppimisen edellytys, laaja-alaiset tiedollisen ja taidollisen osaamisen vaatimukset ja suoriutumispaineet ovat lisääntyneet yhdessä kiireen kanssa. Työympäristön häiritsevästä juuri kiireen haittaavuus onkin työolotutkimusten mukaan lisääntynyt eniten (Lehto 2007, 99). Teknologisen kehityksen myötä työn fyysinen kuormittavuus on vähentynyt, mutta samalla henkinen kuormittavuus on lisääntynyt. Jatkuvan oppimisen vaatimus ja ongelmanratkaisu valtavan informaatiokuorman keskellä, sekä monen tehtävän samanaikainen ja rinnakkainen suorittaminen yhä kiireisemmäksi koetussa työympäristössä aiheuttavat henkistä kuormitusta, joka koskettaa jokaista yksilöä organisaatiossa.

Häiriökuormitusta aiheuttaa myös ns. kognitiivinen ylikuormittuneisuus, joka käytännössä tarkoittaa käsiteltävän informaation liian suurta määrää kapasiteettiin nähden. Kognitiivisen psykologian tutkimuksissa on osoitettu, että ihmisen välittömään työmuistiin mahtuu 3-7 hahmotusyksikköä, mikä tarkoittaa

taa sitä, että kerralla pystymme hallitsemaan asioita vain rajallisen määrän. Aivotutkijat kuvaavat tätä niin, että aistijärjestelmiemme kautta saamme jatkuvasti reaaliaikaista tietoa ympäristön tapahtumista, mutta työmuistin rajallisen kapasiteetin vuoksi me teemme valintoja sen suhteen, mihin tietoinen tarkkaavaisuutemme kohdistuu. Virheettömän työsuorituksen ja ongelmanratkaisun reunaehto on, että ihminen kiinnittää huomionsa oleelliseen informaatioon. Ympäristössä voi kuitenkin olla paljon työtehtävän näkökulmasta vähemmän tärkeää informaatiota, joka vie tarpeettomasti huomion, jolloin riski virheille kasvaa. Työmuistin kuormittuminen liian runsasärsykyssä ympäristössä heikentää myös työ- ja säilömuistin välistä vuorovaikutusta, jolloin nimenomaan kokemuksen myötä hankittua tietoa ja osaamista ei enää pystytäkään optimaalisesti hyödyntämään. (Müller, Juntunen, Liira ja Lönnqvist 2006.)

Aivotutkijat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että työelämä asettaa yhä kovenevia haasteita ihmisaivojen hyvinvoinnille ja toimintakyvylle. Aivot taas säätelevät työkykyä, johon vaikuttavat yksilöllisen terveydentilan ja motivaation lisäksi ammattitaito- ja osaamisodotukset, tehtäväkohtaiset vaatimukset, työnantajan henkilöstöpolitiikka ja jopa vallitseva sosiaalilainsäädäntö (Müller ym. 2006). Työelämässä menestymisen ehdot, kuten motivaatio, tieto, älykkyys, viisaus, taito, joustavuus, oppiminen ja luovuus ovat yksilötason aivojen toimintaan liittyviä toimintoja, joiden suhteen on vielä suuria yksilökohtaisia vaihteluita. Ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmä on häiriöherkkä ja herkimmin häiriintyy juuri abstrakti ajattelu ja luova ongelmanratkaisu, joita oppiminen edellyttää. Häiriökuormitusta aiheuttavat monien asioiden samanaikainen hoitaminen ja kasvavat osaamisvaatimukset, jotka asettavat kaiken ikäisten ihmisten kognitiivisen tiedonkäsittelyn koetukselle. Oppiminen älyllisenä suoritukseksi on kuitenkin yksilöllinen ja siihen vaikuttavat kognitiivisten toimintaedellytysten lisäksi psyykkiset voimavarat, tavoitteet, temperamentti ja toimintatyylit (Müller ym. 2006). Oppimisen ja työtehtävissä kehittymisen näkökulmasta on tärkeää, etteivät työtehtävän vaatimukset ja yksilön toimintatapa ja osaaminen ole ristiriidassa. (Malin 2010a, 93-96.)

## 2.2 Lähtökohdat väitöstutkimukselle

Lisensiaattitutkimuksessa omaksuttu näkemys kriittisestä johtamistutkimuksesta perustui Alvessonin ja Deetzin (2001) esittämiin ajatuksiin CMS-profiloituneen tutkimuksen tehtävästä ja tutkijan roolista. Sen mukaan kriittisen tutkimuksen tehtävä on osallistua sellaiseen keskusteluun, joka liikkuu ajassa, korostaa vuoropuhelua eri sidosryhmien kanssa, kiinnittää riittävää huomiota yritysten sosio-ekonomisiin ehtoihin, ymmärtää kulttuurisia eroja ja historiallis-poliittisesti painottuneita merkityksiä. Tutkijan rooli tällaisessa tutkimuksessa on *“...more appropriately one of enabling more open discourse among the various members of organizations, and between them and external social groups and the larger societies in which they operate.”* (mt. s. 17). Samanlaisia näkemyksiä esitti Takala parikymmentä vuotta sitten korostaessaan vapauttavan ymmärryksen luomista

katsottuna sekä organisatorisen toimijan että koko yhteiskunnan kannalta (Takala 2010, 349). On huomattava, että dialogisuutta korostavassa kriittisessä johtamistutkimuksessa vapauttava ymmärrys ei tarkoita marxilaista ”väärästä tietoisuudesta” vapauttamista, sillä väärä tietoisuus käsitteenä vihjaa, että olisi olemassa ”oikea” tietoisuus. Kuten aiemmin todettiin, dialogin perusajatus on, ettei mikään näkemys ole lähtökohtaisesti oikea tai väärä. Habermasin tiedonintressejä keskustelun välineenä käyttävä Takala toteaa myös, että emansipatorinen tiedonintressi vastustaa yhden ja ainoan näkökulman ylivaltaa (mt. s. 341).

Organisaatioiden ja johtamisen kriittisessä tutkimuksessa tarkastelu eri näkökulmista edellyttää sitä, että eri osapuolten tai sidosryhmien näkemykset tulevat esille. Käytännössä se tarkoittaa kentälle menemistä monipuolisen empiirisen aineiston hankkimiseksi. Empiiristen tutkimusten vähyyys on kuitenkin ollut ongelma kriittisen johtamistutkimuksen kentällä, kuten aiemmin todettiin. Toisaalta myös teoreettisella kriittisellä johtamistutkimuksella voi olla käytäntöjä uudistava vaikutus, jos sen perusteella muodostunut ymmärrys johtaa poliittiseen uudelleenarviointiin, joka johtaa muutoksiin. Tämän ajan kriittiselle johtamistutkimukselle ominainen käytännön uudistuksiin tähtäävä toiminta näkyy myös Alvessonin ja Deetzin esittämässä viitekehyksessä, jonka mukaan kriittisellä johtamistutkimuksella on kolme, osin yhteen nivoutuvaa ja päällekkäistä tavoitetta tai tehtävää (*insight, critique ja transformative redefinitions*)<sup>22</sup> (2001, 16-20; 139-153).

*Insight* tavoitteena tarkoittaa yksilönäkökulman ja inhimillisten lähtökohtien huomioimista organisaatiospesifissä ympäristössä. Perusymmärrys ei vaadi määrällistä dataa, vaan rakentuu enemmänkin vakuuttavista esimerkeistä, joiden avulla on mahdollisuus uudelleen arvioida itsestään selvyyskinä annettua ja otettua. Perusymmärrys on huolellisen tulkinnan tulosta, jossa a) huomio kiinnitetään johonkin ei niin itsestään selvään, b) jota pyritään ymmärtämään ja c) jota pidetään ymmärrystä rikastavana (Alvesson ja Deetz 2001, 141). Tulkinnan tarkoituksena on lisätä ymmärrystä ja huomioida sekä yksilölliset kokemukset ja merkityksenanto että niihin vaikuttavat ideologisluonteiset prosessit ja diskursiiviset käytännöt. Perusymmärrys tarkoittaa tällaista kahdentasoista tai -suuntaista tulkintaa, joka on luonteeltaan hermeneuttista. *Critique* tavoitteena kuvaa sitoutumista kriittiseen traditioon, mutta kiinnostus ei ole niinkään yksittäisissä dominoivissa järjestelyissä tai epäsymmetrisissä valtasuhteissa, vaan laajemmissa johtamisen ja organisaatioiden järjestelyissä ja makro-kulttuurisissa sopimuksissa. Kritiikin tarkoitus ei ole luoda normatiivisia ohjeita ja toimintasääntöjä, vaan analyttisesti arvioida olemassa olevien järjestelmien fokusta kohdistamalla kritiikki sosiaalisen järjestyksen rakenteisiin ja niitä ylläpitävään ja niistä muodostuvaan tietoon. Kritiikki itsessään toimii osana kommunikatiivisia käytäntöjä, se rakentuu perusymmärrykselle ja on osa sitä (mt. s. 144).

Kriittisen johtamistutkimuksen kolmas tehtävä, *transformative redefinitions*, jää Alvessonin ja Deetzin (2001, 164) mukaan useimmiten täyttämättä. Uudis-

<sup>22</sup> Liseniaattitutkimuksessa käyttämäni suomennokset olivat *perusymmärrys, kritiikki ja uudistava määrittely* (Malin 2010a, 60).

tamisen tavoitteena on kriittisen, mutta myös johtamisen näkökulmasta sovellettavan tiedon ja käytännöllisen ymmärryksen muodostaminen, joka mahdollistaa muutoksen ja uudenlaiset toimintatavat. Kahteen ensimmäiseen tehtävään vastaaminen täyttää jo kriittisen johtamistutkimuksen vaatimukset, mutta organisaatioiden ja johtamisen käytäntöihin vaikuttamaan pyrkivän tutkimuksen tavoitteena tulisi olla myös käytännöllisten uudistusten esittäminen. Kun nämä kolme tavoitetta yhdistyvät samassa tutkimuksessa, on mahdollista huomioida paikallinen ja mikrotaso, mutta välttää totalitaarinen likinäköisyys ja ylitiökriittisyys. Tällainen kriittinen tutkimus on kriittisyydestään huolimatta pragmaattista ja toiminnallista. On huomattava, että vaikka uudistaminen on kriittisen johtamistutkimuksen tutkimuksellinen tavoite, ei sen tarkoitus ole tarjoilla universaaliluonteista ja tieteelliseen objektiivisuuteen vetoavaa totuutta oikeuttamaan jotakin ryhmää taivuttelemaan muut oman näkemyksensä taakse (mt. s. 162-163). Itse asiassa CMS-tutkimuksen sisältäkin varoitetaan selvaisista käytännöistä, jotka pyrkivät hiljentämään muut äänet tai vähättelemään omasta näkökulmasta poikkeavaa tietoa (Voronov, 2008).

Uudistavan määrittelyn tehtävä on luonnollinen jatke kahdelle ensimmäiselle, mutta tehtävänä samalla kaikkien vaikein. Kriittinen ”räksyttämisen” onnistuu kyllä, mutta jää helposti hedelmättömäksi, varsinkin jos sen avulla onnistuu vain ärsyttämään eri lailla asioista ajattelevia. Käytännön ehdotuksia on esitettävä, jos mieli siirtyä pois tasolta, joka Burrellin sanoin merkitsee vain ”...*intellectually shocking by pissing in the street.*” (Burrell 1993, viitattu Spicer, Alvesson ja Kärreman 2009, 542). Käytännössä yksi mahdollisuus on tuottaa monenlaista ja vaihtelevaa empiiristä materiaalia, jossa paikallisten toimijoiden ääni tulee kuuluviin. Tärkeää on, että erilaiset vaihtoehtoiset, usein syrjäinkin jääneet näkemykset tulevat esille. Toinen mahdollisuus on käyttää jo olemassa olevia, muissa yrityksissä tai yhteisöissä tuotettuja empiirisiä esimerkkejä osoittamaan erilaisten sosiaalisten käytäntöjen ja kulttuuristen traditioiden monimuotoisuutta, ja sitä kautta etsiä ja avata uusia toimintavaihtoehtoja. Kolmas mahdollisuus on tutkittavan ilmiön teoreettinen analysointi, jossa avataan vallalla olevia sosiaalisia rakenteita ja diskursseja ja niihin vaikuttavia voimia ja mekanismeja (Alvesson ja Deetz 2001, 144-153). Käytännön uudistuksissa täytyy jollakin tavalla löytää yhteys tutkimusilmiöön liittyvien ihmisten omiin ajatuksiin, mielipiteisiin ja näkemyksiin. Kirjoittajat peräänkuuluttavat ”diskursiivista pluralismia” vaihtoehtoisten näkemysten avaamiseksi.

Lisensiaattitutkimuksessa organisaatiossa oppimisen kriittinen tarkastelu perustui teoreettiseen ja käsitteelliseen analysointiin. Edellisessä luvussa esitetyissä lisensiaattitutkimuksen johtopäätöksissä tavoitteena oli lisätä kritiikkiin perustuvaa käytännöllistä ymmärrystä laajentamalla keskustelua varsinaisesta tutkimusilmiöstä käydyin tieteellisen keskustelun ulkopuolelle. Samaan ilmiöön liittyvän tieteensisäisen ja tieteiden välisen keskustelun laajentamisen näen Alvessonin ja Deetzin tarkoittamana diskursiivisena pluralismina teoreettiseen analysointiin perustuvassa ei-empiirisessä tutkimuksessa.

Totesin aiemmin, että lisensiaattitutkimusta voi pitää tarkasteltavaan ilmiöön liittyvänä ymmärryksen laajenuksena ja omien ennakkokäsitysten tiedos-



tamisena ja niiden oikeutuksen tutkimisena. Tutkimuksessa vahvistui näkemys, jonka mukaan eri osapuolten subjektiiviset lähtökohdat ja valta-asetelmat tunnustava ja tunnustava ja käytännön uudistuksiin pyrkivä kriittinen johtamistutkimus on hyvä lähtökohhta myös väitöstutkimukselle. Yksilönäkökulma ja inhimilliset lähtökohdat ovat edelleen kiinnostuksen kohteena, samoin kuin laajemmat oppimisen ja ohjaamisen järjestelyjä koskevat näkemykset ja rakenteet. Teoreettisessa tarkastelussa esille nousseet yksilölliset/organisaationaliset tavoitteet, motivaatio ja tulevaisuuden suunnitelmat ja näkemys synergiasta ovat myös empiirisen tarkastelun aiheita.

Tässä orientaatioluvussa olen rakentanut kuvaa nyt käsillä olevan tutkimuksen tieteenteoreettisista ja oppimisteoreettisista lähtökohdista sekä kriittisen johtamistutkimuksen tehtävästä. Tämä kokonaisuus on muodostunut hermeneuttisesti sekä lisensiaattitutkimuksessa muodostuneen ymmärryksen että sen jälkeisen tiedonrakentelun perusteella. Orientaation tarkoituksena on ollut luoda vahva perusta väitöstutkimuksen tehtävänasettelulle. Hermeneuttisen ymmärtämisen osan ja kokonaisuuden kehällä seuraavan vaiheen tiedonmuodostus perustuu empiiriseen materiaaliin, jota analysoimalla ja tulkitsemalla on mahdollista vastata varsinaisen väitöstutkimuksen tehtävään. Samalla sekä tuotetun että kerätyn empiirisen materiaalin avulla on mahdollisuus lisätä vaihtoehtoisia näkemyksiä avaavaa diskursiivista pluralismia. Orientaatiota voi pitää johdatuksena tutkimukseen ja sen tehtävän ymmärtämiseen. Seuraavassa, orientaation päättävässä luvussa keskitytään varsinaisen tutkimustehtävän ja siihen liittyvän kysymyksenasettelun rakentamiseen.

### 2.3 Tutkimustehtävä

Tämän väitöstutkimuksen perustehtävän rakentuminen ei ole noudattanut tutkimuksen perinteisen IMRD-mallin mukaisia standardeja. Standardimallia noudattavassa tutkimuksessa ja siitä tuotetussa tutkimusraportissa lukijalle yleensä perustellaan tutkimusta aikaisempien tutkimusten ja niiden jättämien aukkojen sekä ajankohtaisuuden perusteella, esitellään tutkimusongelma rajauksineen, sekä ongelmasta johdetut tutkimuskysymykset. Tämän väitöstutkimuksen tehtävämäärittelyn perusta on tutkimuksen orientaatioksi tarkoitettun lisensiaattitutkimuksen teoretisoinnissa, jossa organisaatiossa oppimista problematisoitiin kriittisen johtamistutkimuksen maltillisen suuntauksen mukaisesti. Tällaisen tutkimuksen tehtävä yleisellä tasolla on *ennemmin haastaa kuin vahvistaa vakiintunutta, kyseenalaistaa ennemmin kuin kopioida jo olemassa olevaa, ja rohkaista tuottavaan erimielisyyteen ennemmin kuin näennäiseen konsensukseen* (Alvesson ja Deetz 2001, 9). Olemassa olevan teoretisoinnin kyseenalaistaminen tai haastaminen on kuitenkin vaikeaa, jos tutkimuksen kysymyksenasettelu ja tulokset perustuvat tutkimuskentässä valmiina olevan aukon osoittamiseen ja sen täyttämiseen. Tutkijoiden mukaan aukon paikkaamiseen perustuva kysymyk-

senasettelu<sup>23</sup> pääsääntöisesti vain vahvistaa jo olemassa olevaa ja vaikutusvaltaista teoretisointia (Sandberg ja Alvesson 2011, 25). Tutkijat kävivät läpi 52 organisaatiotutkimukseen perustuvaa artikkelia<sup>24</sup> ja huomasivat hämmästyksekseen, että kaikkein yleisin tapa rakentaa tutkimuskysymyksiä perustui osoitetuihin aukkoihin teoreettisessa tutkimuskirjallisuudessa. Tämä siitä huolimatta, että yleisen käsityksen mukaan teoretisoinnista tulee kiinnostavaa ja merkittävää vasta silloin, kun se haastaa ja kyseenalaistaa olemassa olevaa teoretisointia (mt. s. 23). Tutkijat identifioivat kolme erilaista aukonpaikkaamisen perusmallia, jotka olivat ”*confusion spotting*”, ”*neglect spotting*” ja ”*application spotting*”. Ensimmäisessä mallissa esitetään kilpailevia selityksiä tai määritelmiä, toisessa kyseessä voi olla ei-tutkittu tai vähemmän huomiota saanut tai empiirisesti tutkimaton alue, ja kolmannessa lisäys tai laajennus olemassa olevaan kirjallisuuteen. Myös eri malleja yhdistävät kombinaatiot olivat yleisiä. (mt. s. 28-31.)

Lisensiaattitutkimuksen johdannossa määrittelin tutkimuksen tehtäväksi ”...kyseenalaistaa organisaationalisessa oppimispuheessa itsestään selvänä annettua ja otettua. Lisäksi tarkoitukseni on osoittaa, että organisatorinen oppimispuhe sisältää ristiriitaisuuksia, jotka perustuvat problematisoimattomaan tausta-ajatteluun...”. Halusin myös ”...lisätä ymmärrystä organisatorisen oppimisen ilmiöstä ja laajentaa keskustelua kriittisen organisaatiotutkimuksen lähtökohdista.” (Malin 2010a, 11). Lisäyksen ja laajennuksen voi katsoa olleen edellä esitetyn aukonpaikkaamisen mukaista tehtävänasettelua. Perustehtävä oli kuitenkin kriittisessä kyseenalaistamisessa, jonka Sandberg ja Alvesson (s. 32) esittävät vaihtoehtona aukonpaikkaamiselle, ja jota he nimittävät problematisoinniksi (*problematization*). Problematisointia he kuvaavat Foucault’n (1985, 9) sanoin: ”*endeavour to know how and to what extent it might be possible to think differently, instead of what is already known.*” Kyseessä ei siis ole kilpailevien merkitysten tuottaminen, vaan vaihtoehtoisten näkökulmien esittäminen. Tutkijoiden mukaan se tarkoittaa, että jokin yleisesti hyvänä ja ongelmattomana pidetty ilmiö esitetään problemaattisessa valossa.

Problematisointi ei kuitenkaan saisi jäädä vain palapelityyppiseksi ongelmaksi, joka ratkaistaan, kun oikea puuttuva pala on löytynyt (Sandberg ja Alvesson 2011, 32). Problematisoinnin tarkoitus on haastaa jo olemassa olevaan kuvaan liittyviä taustaoletuksia, jolloin itse kuva tulee kyseenalaistetuksi. On huomattava, ettei problematisointia tule nähdä kilpailevana näkemyksenä aukonpaikkaamiseen perustuvan tutkimustehtävän kysymyksenasettelulle, joka monissa tapauksissa on täysin relevantti ja hyödyllinen tapa rakentaa tutkimustehtävää (mt. s. 37). Vaihtoehtona se kuitenkin antaa mahdollisuuden kyseen-

<sup>23</sup> Tutkijoiden käyttämä käsite *research question* on suoraan käännettynä tutkimuskysymys, mutta käänös ei kaikin osin sovi suomennokseen, sillä tekstin perusteella tutkijat tarkoittavat laajempaa tutkimuksen tehtävänmäärittelyä. Laajempaan merkitykseen viittaa myös artikkelin otsikko: *Ways of constructing research questions: gap-spotting or problematization?* Käytän omassa tekstissäni soveltuvin osin sekä tutkimuskysymys-käännöstä että tutkimustehtävä-käännöstä.

<sup>24</sup> Artikkelit oli valittu satunnaisesti neljästä korkealle rankatusta tieteellisestä joutaalistista, joista kaksi oli yhdysvaltalaisia ja kaksi eurooppalaisia. Artikkelit oli julkaistu ajalla 2003-2005, eikä niihin sisältynyt erikoisjulkaisuja (Sandberg ja Alvesson 2011, 27).

alaistaa myös itse tutkimuksen tekoa ja raportointia koskevia vahvan normatiivisia käytäntöjä, joihin sopeutumalla ja joita noudattamalla tutkijat vain vahvistavat näitä käytäntöjä ja niihin liittyvää normatiivista kontrollia. Sopeutuminen ja sopeuttaminen sopivat huonosti toimintaan, jonka tarkoituksena on uudistaa, rakentaa uutta tietoa ja uusia käytäntöjä<sup>25</sup>.

Uudistavat käytännöt edellyttävät normien löysentämistä niin, että vallitsevan aukonpaikkaamiseen perustuvan tehtävämäärittelyn lisäksi myös vaihtoehtoiset tavat rakentaa ja esittää tutkimustehtävä tulevat mahdollisiksi ja hyväksytyiksi. Sandberg ja Alvesson kuvailevat neljä erilaista reittiä<sup>26</sup>, jotka mahdollistavat olemassa olevien oletusten haastamisen. Ensimmäinen on *kriittinen vastakkainasettelu*, jollainen näkyy valtaosassa kriittistä johtamistutkimusta. *Uuden idean* esittäminen ei perustu olemassa olevien tutkimusten varaan tai niiden haastamiseen. Tällainen tutkimus vaatii paljon itseluottamusta ja innovatiivista ajattelua, eikä ole kovin yleistä. *Näennäisproblematisointi*, niin rajulta kuin kuulostaakin, on melko yleistä, eikä sitä ole aina helppo erottaa 'aidosta' problematisoinnista. Näennäisproblematisoinnissa kyse on siitä, että tutkija pyrkii "suojelemaan" ja vahvistamaan omaa teoretisointiaan kritisoidulla sellaista teoretisointia, joka sotii omaa näkemystä vastaan.

Vaihtoehtona esitetyille kolmelle reitille tutkijat ehdottavat *problematisointia*, jonka lähteenä voi olla eri tavoin rakennettua intellektuellia ajattelua. Problematisoinnissa kyse on enemmän kuin tietyn suuntauksen soveltamisesta, eikä sen kysymyksenasettelu perustu normatiivisiin käytäntöihin. Tutkijat tekevät vielä eron suuntaussidonnaisten (*track-bound*) ja sellaisten mallien välillä, joissa tietynlainen jatkuvuus suuntaukseen on katkaistu (*disruptive*)<sup>27</sup>. Viimeksi mainittu sisältää sekä kritiikin että problematisoinnin, ja on suunnattu vastustamaan tai estämään tietyn ajattelumallin yksioikoista rajaamista. Tällainen tutkimus on tutkijoiden tarkoittamaa problematisointia, jossa kiinnostus suuntautuu ennemmin kyseessä olevaa tutkimusaihetta koskevaan problematiikkaan yleisellä tasolla kuin sitä koskeviin vielä tutkimattomiin palasiin.

Sekä aukonpaikkaaminen että problematisointi voivat vaihdella laajuudeltaan ja kompleksisuudeltaan. Lisäksi tutkijat huomauttavat, että useat tutkimukset ovat sekoitus kumpaakin, mikä on sekä mahdollista että usein motivoivaa. Itse asiassa heidän oma artikkelinsa on hyvä esimerkki tällaisesta eri suuntauksia hyödyntävästä tavasta rakentaa tutkimustehtävää. Aukonpaikkaaminen ja problematisointi eroavat kuitenkin merkittävästi tutkimuslogiikaltaan. Aukonpaikkaaminen perustuu olemassa olevan teoretisoinnin soveltamiseen kyseenalaistamatta teoretisoinnin perusteita, kun taas problematisoinnissa ollaan skeptisempiä. Problematisoinnissa kyseenalaistetaan sekä sovelletun teo-

<sup>25</sup> Lisensiaattitutkimuksessa pohdin samaa problematiikkaa piiloista behaviorismia käsitelleessä luvussa sivuilla 88-91.

<sup>26</sup> Artikkelissa käytetty käsitteitä *critical confrontation, new idea, quasi-problematization ja problematization*. (Sandberg ja Alvesson 2011, 37-39.)

<sup>27</sup> Tutkijoiden käyttämät englanninkieliset sanat ovat hankalia suomentaa yksiselitteisesti. Erityisesti *disruptive*-sanana ymmärtämiseen ei perussanakirja oikein riitä, sillä suomennos *häiritsevä/repivö* antaa ehkä väärän mielikuvan. Verbi *disrupt* (josta adjektiivi on johdettu) tarkoittaa Oxford Paperback English (2000) mukaan repimisen lisäksi mm. *interrupt the flow or continuity of*.

retisoinnin perusolettamuksia että tutkijan omaa suosikkiteoretisointia. (Sandberg ja Alvesson 2011, 37-40.) Kyse on siis aiemmin esillä olleesta kahdentasoisesta reflektoinnista. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) näkyy kootusti tutkijoiden esittämät perusmallit ja niiden erityisversiot (mt. s. 39).

TAULUKKO 1 Tutkimustehtävän perusformulointi (Sandberg ja Alvesson)

| Basic modes of formulating research questions | Specific versions of basic modes of formulating research questions |
|---|--|
| Track-bound modes                             | Confusion spotting<br>Neglect spotting<br>Application spotting     |
| Combined track-bound and disruptive modes     | Critical confrontation<br>New idea<br>Quasi-problematization       |
| Disruptive modes                              | Problematization   |

Lisensiaattitutkimuksessa tavoittelin tutkijoiden edellä kuvaamaa problematisointia tutkimuksen tehtävämäärittelyssä. Problematisointia jollakin tasolla voi pitää edellytyksenä kriittisen johtamistutkimuksen aatemaailmaan sijoittuvalla tutkimuksella, mutta rajanveto eri mallien mukaan on vaikeaa. Toisaalta problematisoinnissa vastustetaan juuri normatiivista rajanvetoa, joten määrittelyssä tutkija ei voi vedota normatiivisluonteisiin ohjeisiin. Lisensiaattitutkimuksessa (Malin 2010a, 107) pohdin samankaltaista problematiikkaa tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta: *"Pyrkimys samanaikaisesti sekä kieltää tutkimuksen uskottavuutta koskeva universaali normatiivisuus että esittää joitain normatiivisia määrittelyjä on kuitenkin ongelmallinen."* Totesin myös, että tällaisen dilemman perusta on sekä ontologinen että epistemologinen, ja jatkoin pohdintaa Kincheleen ja McLarenin (2000, 151-152) esille nostaman Piaget'n teoretisoinnin lähtökohdista. Oppimisen teoretisoinnissa Piaget'n käsiteparin, assimilaatio ja akkommodaatio, voi ajatella kuvaavan tietynlaista "takaisinkytkentää" uuden informaation ja jo olemassa olevan tiedon välillä. Assimilaatio tarkoittaa uuden informaation kytkemistä jo olemassa olevaan viitekehukseen, ja akkommodaatio sitä, miten assimilaation avulla muodostuva uusi tieto muuntaa tätä viitekehystä. Oleellista ja kriittisen tutkimuksen näkökulmasta merkittävää on, miten olemassa oleva viitekehys on muodostunut ja miten se vaikuttaa siihen, millaisia tulkintoja ja johtopäätöksiä uuden tiedon perusteella voi tehdä (Malin 2010a, 107). Tämä pohdinta antaa hyvän lähtökohdan myös käsillä olevan väitöstut-

kimuksen tehtävämäärittelylle, jota haluan jatkaa Sandbergin ja Alvessonin esittämän problematisoinnin tavoitteista käsin.

Lisensiaattitutkimuksessa problematisoinnin peruslähtökohta oli kiinnostus organisaatiotoiminnassa ja teoretisoinnissa monella tasolla esillä olevaan oppimispuheeseen, joka oli osin ristiriidassa niiden oppimisenäkemyksien kanssa, jotka oman pedagogisen taustani ja aikuiskasvatuksen opintojen myötä minulle oli muodostunut. Teoreettinen tarkastelu osoitti, että oppiminen organisaatiossa on teoreettisesti huojuva käsite, jota pääasiallisesti on teoretisoitu organisaatiolähtöisesti. Yksilötasolla keskustelua on käyty lähinnä elinikäisen oppimisen teoreettisessa viitekehyksessä, jonka määrittelyssä näkyy vallassa olevan yhteiskunnallisen ja taloudellisen eliitin omia intressejä ajava retoriikka. Kritiikki kohdistuu elinikäisen oppimisen näennäiseen neutraaliuteen, kun taustalla kuitenkin ovat lähinnä työelämän tarpeet. Organisaatiossa oppimisen retoriikassa painottuu konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukainen yksilön ja yhteisön oppimista yhdistävä monentasoinen kytkös, jota käsittelin aiemmin tässä orientaatioissa. Kytös on kuitenkin hauras yksilölliseen paremmuuteen ja keskinäiseen kilpailuun (niin yksilö- kuin organisaatiotasollakin) perustuvassa globaalissa organisaatiotodellisuudessa. Behavioristiseen oppimisen näkemykseen oleellisesti liittyvä sopeutuminen ja sopeuttaminen ovat osa sekä yksilön että organisaation todellisuutta. Paradoksaalisesti kuitenkin viime aikoina uudelleen virinnyt humanisointidebatti korostaa henkilöstön osaamista ja oppimismahdollisuuksien luomista sekä innovatiivista ja luovaa työskentelyä, jonka joustavat käytännöt ja hierarkkisuuden madaltaminen mahdollistavat.

Edellä esitettyä teoreettista huojumista sekä organisaatiossa oppimisen teoretisoinnin vaikeaselkoisuutta ja pirstaleisuutta pidetään uhkana sille, että tutkijat saattavat menettää kiinnostuksensa oppimista käsittelevään teoretisointiin (Friedman ym. 2005). Se olisi todella vahingollista, varsinkin juuri nyt, kun oppimista on alettu korostaa yhtenä organisaatioteorioiden peruskäsitteistä. Onkin ehdotettu, että tutkijoiden tällä alueella tulisi palata perusasioihin, eli problematisoimaan myös omaa oppimistaan ja oppimaan oppimista (Friedman ym. 2005; Fox ja Grey 2000; Tight 2000). Perusasioihin palaaminen tarkoittaa samalla myös katseen suuntaamista organisaatiossa oppimisen käytännön juurille, eli yliopistojen ja johtamiskoulutuksen koulutuksellisten käytäntöjen kriittiseen arviointiin (Malin 2010b, 397). Yhdestä näkökulmasta tai vain yhden osapuolen toimintaan kohdistuva arviointi ei kuitenkaan vastaisi edellä kuvatun tutkimuksellisen problematisoinnin tavoitteita. Sen vuoksi problematisointiin perustuvassa tutkimuksessa on tärkeää pyrkiä rakentamaan sellaista kokonaiskuvausta, jossa erilaiset näkökulmat tulevat esille ja jossa kriittinen arviointi ei kohdistu vain yhteen osapuoleen tai näkökulmaan. Problematisoinnin hengessä organisaatiossa oppimisen tutkimus ei olisi hedelmällistä, jos fokus olisi pelkästään organisaation oppimisessa tai yksilön oppimisessa organisaatiossa. Vaihtoehtoisten näkökulmien tutkiminen organisaatiokontekstissa tapahtuvan oppimisen viitekehyksessä on sen vuoksi tämän väitöstutkimuksen peruslähtökohta, jolle myöhemmin esiteltävä goffmanilainen kehysanalyysi antaa hyvän perustan.

Lisensiaattitutkimuksen teoreettisessa tarkastelussa muodostui näkemys teoreettisesta huojuvuudesta, tavoitteita koskevasta paradoksaalisuudesta sekä retoriikan ja käytäntöjen ristiriitaisuudesta. Väitöstutkimuksessa on mahdollisuus laajentaa tämän problematiikan tarkastelua käytännössä empiirisen aineiston avulla. Seuraavassa luvussa tarkemmin kuvattava tutkimuskohde, Johtajasta tohtoriksi -ohjelma on kokonaisuus, jota koskevaa ja johon liittyvää empiiristä materiaalia analysoimalla ja tulkitsemalla on mahdollista syventää ymmärrystä oppimisesta organisaatiokontekstissa. Laajasti kuvattuna väitöstutkimuksen tehtävä edellä esitetyn kriittisen johtamistutkimuksen perustehtävään tukeutuen on *problematisoida organisaatiokontekstissa tapahtuvan oppimisen yksilöllistä ja yhteisesti jaettua todellisuutta goffmanilaisessa hengessä*

Tehtävään vastaamiseksi tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. *Millaisena oppimisen todellisuus jäsentyy johtajaopiskelijoille?*
2. *Millaisia merkityksiä oppimiselle ohjelmassa annetaan?*
3. *Millaisia laajempia merkityksiä johtajien tohtoriopinnoilla on?*

Seuraavassa luvussa tarkastelen tämän empiirisen tutkimuksen rakentumista, rakennan kuvaa tutkimuksen kohderyhmästä ja selvitän empiirisen aineiston keräämisen ja tuottamisen taustaa ja käytäntöjä. Sen jälkeen rakennan tämän tutkimuksen tulkintakehykset aineiston analyysia varten. Luvun lopussa kuvaan tutkimuksessa toteutetun kehystämisen prosessin ja sen perusteella rakennetun kaksivaiheisen kehysanalyysin.

### 3 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN RAKENTUMINEN

Tämän tutkimuskokonaisuuden toteutus on tapahtunut selkeästi kolmessa vaiheessa, jotka eroavat ajallisesti, mutta nivoutuvat yhteen sisällöllisesti. Ensimmäinen vaihe alkoi viitisen vuotta sitten maisteriopintojen lopussa rakennetusta tutkimussuunnitelmasta, jolloin olin vielä asernoitunut tekemään tutkimukseni suoraan väitöskirjaksi. Suunnitelmat muuttuivat johtamisen lehtorin viransijaisena toimiessani – onneksi – kuten viime vuonna hyväksytyssä liseniaattitutkimuksessani totesin. Liseniaattitutkimuksen tekemisen voi katsoa olleen toinen erillinen vaihe, jota on seurannut tämä kolmas ja viimeinen väitöstutkimuksen kokoava ja kokonaisuuden rakentava vaihe. Jokaisella vaiheella on ollut oma merkityksensä tutkimuskokonaisuuden rakentumiseen. Kaikki vaiheet ovat myös suunnanneet tutkimusta ja vaikuttaneet siihen, millaiselle tielle tutkija lopulta on päätenyt ja millaisia reittivalintoja matkan varrella on tehnyt. Tällainen tutkimuksen rakentuminen konkretisoi metodioppaissa korostuvaa näkemystä laadullisen tutkimusprosessin tietynlaisesta ”ennalta arvaamattomuudesta” (Alasuutari 2001, 277) ja tutkimussuunnitelman ”elämisestä” prosessin aikana (Eskola ja Suoranta 2005, 15). Vaikka tutkimuskokonaisuuden vaiheet ovatkin seuranneet toisiaan ajallisesti, ovat tiedollista ja tutkimuksellista prosessia koskevat vaiheet eläneet, olleet rinnakkaisia ja sekoittuneet sisällöllisesti.

Toinen tutkimuksen toteutukseen vaikuttanut seikka koskee sellaisia alkuvaiheen lähtöasetelmia, jotka eivät ole muuttuneet matkan varrella. Oman taustani, työtehtävieni ja aiempien opintojeni vuoksi minulle oli jo alkuvaiheessa selvää, että tutkimukseni tulee liittymään tavalla tai toisella oppimisen ilmiöön. Merkittävä tekijä oli myös se foorumi, joka on mahdollistanut tieni tutkijaksi ja samalla osalliseksi yhteisöä, jossa työelämän johtavissa ja asiantuntijatehtävissä eri organisaatioissa työskentelevät käytännön johtamisen asiantuntijat opiskelevat työn ohella Jyväskylän yliopiston kaupparakenteakoulussa tavoitteenaan tohtorin tutkinto. Johtajasta tohtoriksi –opintoväylään osallistuminen oli samalla mahdollisuus olla osallisena sellaisessa yhteisössä, jossa niin yksilö-, organisaatio- kuin yliopistotasollakin annettuja merkityksiä oppimiselle oli mahdollista tarkastella aidossa ympäristössä. Luontevaa sen vuoksi oli, että tarkasteltava ilmiö tarkentui organisaatiokontekstissa tapahtuvaan oppimiseen.

Kiinnostus monella tasolla näkyvään oppimispuheeseen ja siinä mielestäni havaitsemiini ristiriitaisuuksiin taas vaikutti kriittisen tutkimusotteen valintaan. Osaltaan tähän vaikutti myös aiempia kirjoituksiani arvioineen ohjaajani kannustus. Kriittinen tutkimus yleisesti ja kriittinen johtamistutkimus erityisesti olivat minulle alkuvaiheessa kuitenkin vielä melko hataria käsitteitä. Samoin oli kehysanalyysi, jonka soveltamisen ajatuksen sain hyvin alkuvaiheessa kollegaltani ja tutkimusseminaarimme nykyiseltä tutorilta. Ehkäpä merkittävin tutkimusta suuntaava tekijä on kuitenkin ollut osallisuus tutkimuksen kohderyhmän muodostaneessa yhteisössä, jossa aloitin tutkimusaineiston keräämisen oikeastaan jo ennen alustavankaan tutkimussuunnitelman hyväksymistä.

### 3.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Johtajasta tohtoriksi –opintoväylä avautui Jyväskylän yliopiston silloisessa taloustieteiden tiedekunnassa, johtamisen oppiaineessa vuonna 2002. Mitenkään helppoa tällaisen opintoväylän aikaan saaminen ei kuitenkaan ollut. Goffmanilaisittain ajateltuna tarvittiin tietystä ajassa ja paikassa yhteisesti nähty todellisuus, jossa tietyt osapuolet tekivät samankaltaisen tilannemääritelmän ja joilla oli valtaa saattaa tämä tilannemääritelmä vallitsevaksi.

Johtavassa asemassa olevia ja/tai asiantuntijatehtävissä toimivia kokeneita jatko-opiskelijoita eri tieteenaloilla voi toki nykyisin kohdata missä tahansa yliopistossa. Toisaalta myös Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulussa on muitakin samaan kategoriaan kuuluvia kokeneita opiskelijoita, jotka eivät kuitenkaan kuulu tämän tutkimuksen kohderyhmään. Johtajasta tohtoriksi –opintoväylä on poikkeuksellinen sekä historiallisen taustansa että tämänhetkisen tilanteensa vuoksi. Tämän väitöstutkimuksen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää molempia<sup>28</sup>.

Poikkeukselliseksi nykyisen Johtajasta tohtoriksi –kutsutun ohjelman<sup>29</sup> tekee se, että aloite ja kiinnostus tällaisiin jatko-opintoihin on tullut liike-elämää edustavilta opiskelijoilta itseltään 90-luvun alussa. Toinen erityinen tekijä on, että alun perin jatko-opinto-oikeutta halunneet olivat suorittaneet MBA-opinnot Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa, mutta heiltä puuttuivat varsinaiset korkea-asteen opinnot. Opiskelijoilla oli ja useimmilla edelleenkin on taustalla jokin keskiasteen tutkinto, monet ovat alun perin insinöörejä tai

<sup>28</sup> Tutkimuksen kohderyhmää koskevat tiedot perustuvat pääosin muistioihin, kirjeisiin ja muihin aihetta koskeviin dokumentteihin. Dokumentit vuosilta 1993–2006 on koostanut ja minulle luovuttanut professori emeritus Pertti Kettunen, joka toimi Jyväskylän yliopiston AVANCE-täydennyskoulutuskeskuksen johtajana 1984–1992, johtamiskoulutuksen ja tohtoriopintoväylän avaajana ja kehittäjänä, tutkimusseminaarin tieteellisenä johtajana vuoteen 2010 asti sekä Strategiklubin tieteellisenä asiantuntijana (1986 →). Hänen johdolla aloitettiin v. 1984 MENESTYKSEN STRATEGIAT –johtamiskoulutusohjelma, joka laajeni myöhemmin MBA-ohjelmaksi.

<sup>29</sup> Ohjelma-sanaa eivät myöhemmin haastattelemani yliopiston edustajat ole pitäneet oikeana, sillä yhteistyösopimuksesta huolimatta kyse ei ole tiedekunnan virallisesta ohjelmasta. Olen kuitenkin käyttänyt tässä tutkimuksessa soveltuvin osin myös ohjelma-sanaa.



merkonomeja. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa opiskelijat saivat tuntumaa akateemisen tason opintoihin, joita heillä oli halu jatkaa MBA-ohjelman jälkeen. Puuttuvat korkea-asteen opinnot olivat kuitenkin lähes ylitysepääsemätön este. Suomessa MBA-opinnot olivat ja ovat edelleen täydennyskoulutusta, ne eivät anna mitään virallisia pätevyyskatsauksia, eivätkä sinällään oikeutta tieteellisiin jatko-opintoihin yliopistossa. Yleensä noin kolme vuotta kestävä MBA-opinnot yksityisen ja julkisen sektorin johdolle ja asiantuntijoille suunnattuina ovat sisällöllisesti ja työtavoiltaan ongelmakeskeisiä ja tieteellisen tutkimustyön tuloksia soveltavia. Itse asiassa suomalainen ekonomintutkimus ennen vuoden 1977 tutkinnonuudistusta oli soveltavana ja käytännönläheisenä hyvin samankaltainen.

Jatko-opinnoista kiinnostuneille pyrittiin avaamaan kotimaisia väyliä, mutta yliopistoissa, tiedekunnissa ja laitoksissa ei aiheesta innostuttu. Jatko-opinnot maisteritutkinnon jälkeen olivat mahdollisia, mutta maisteriopintoihin pääsi vain pääsykokeen kautta ja ne opinnot oli suunnattu päätoimisille (yleensä suoraan lukiosta tulleille) nuorille opiskelijoille. Niin sanottu 60 opintoviikon väylä oli olemassa, mutta täydennyskoulutuskeskuksen opinnoissa hankittuja opintoviikkoja ei pidetty "oikeina" yliopisto-opintoina. Kauppatieteiden lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot korkeimpina tieteellisinä opintoina kouluttivat lähinnä tutkijan tehtäviin ja akateemiselle uralle. Vuonna 1991 oli opetusministeriössä kuitenkin tehty suunnitelmia jatkotutkimusten jakamiseksi niin, että lisensiaatin tutkinnosta tehtäisiin ammatillisesti suuntautunut ja tohtorin tutkimus suuntaisi korkeakoulu-uralle. Myös Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa tartuttiin tähän ajatukseen ja tehtiin suunnitelmia MBA-opintojen jatkamisesta lisensiaattitutkinnoksi. Suunnitelmat kuitenkin kariutuivat.

Vuonna 1992 perustettiin tutkimusseminaari niitä jäseniä tukemaan, jotka olivat halukkaita jatkamaan opintojaan MBA-ohjelmaa pidemmälle tai jotka muuten olivat kiinnostuneita yritystoiminnan ja sitä tutkivien tieteidenalojen kehityksestä. Tutkimusseminaari on alusta lähtien kuulunut Strategiklubin toimintaan. Strategiklubi perustettiin vuonna 1986 alun perin Menestyksen strategiat -ohjelman alumniklubiksi, mutta se on vuodesta 1999 lähtien ollut erillinen rekisteröity yhdistys. Tämän tutkimuksen opiskelijoita edustava ryhmä tunnetaan edelleen Strategiklubin tutkimusseminaarina. Kymmenen vuotta kuitenkin kului ennen kuin Avance-MBA -pohjainen kauppatieteiden tohtoriväylä tutkimusseminaarilaisille avautui Jyväskylän yliopistossa. Opintoja tehtiin tällä välillä niin kotimaassa kuin ulkomaillakin.

Professori Kettunen oli ottanut opiskelijoiden toiveet vakavasti ja pyrkinyt hyödyntämään asian eteenpäin viemiseksi koko verkostoansa, joka käsitti kotija ulkomaisten akateemisten kontaktien lisäksi Opetusministeriön korkeimpaan johtoon kuuluvia henkilöitä. Kun yhä useammat opiskelijat olivat MBA-opintojen jälkeen halukkaita jatkamaan opintoja korkea-asteella, yritti Kettunen pystyttää MBA-ohjelman jatkoksi DBA (Doctor of Business Administration) -ohjelman ulkomaisten esikuvien mukaisesti. Hanketta varten laadittiin tutkimusvaatimuksia ja tehtiin suunnitelmia, mutta hanke kaatui opetusministeriön jyrkkään kielteiseen kantaan. Täydennyskoulutuskeskuksella ei voinut olla mi-

tään omaa tohtorintutkintoa, eikä ylipäätään mitään tutkintoja. Myös MBA on vain ohjelma – ei tutkinto.

Kun kotimaassa asiat eivät edenneet, pyrittiin avaamaan ulkomaisia yhteyksiä Ph.D.- ja DBA-tutkintoihin. Ne onnistuivatkin suhteellisen helposti, sillä päinvastoin kuin Suomessa, MBA hyväksyttiin korkeakoulututkinnoksi ja jatko-opintoihin pääsi suoraan. Vuonna 1997 kolme seminaarin jäsentä ilmoitettiin jatko-opiskelijaksi DeMonfort -yliopistoon Leicesterissä Englannissa, jossa järjestettiin myös ensimmäinen yhteinen jatko-opintoseminaari. Sikäläisellä professori David Buchananilla oli Kettusen kanssa samantapaisia ajatuksia työn ohessa opiskelun mahdollistamisesta. Englantilaisten yliopistojen hyvin tiukat aikamääreet opintojen etenemiselle johtivat kuitenkin muutaman vuoden kuluksia tämän opiskelumahdollisuuden kuihtumiseen.

Suomessa keskiasteen tutkinnon + MBA-opinnot suorittaneelle oli käytännössä mahdollista päästä eteenpäin vain Lappeenrannan teknillisen korkeakoulun (nyk. Lappeenrannan teknillinen yliopisto) Merkonomista ekonomiksi – ohjelman kautta ja siitä mahdollisesti eteenpäin tohtoriohjelmiin. Pari opiskelijaa oli valinnut tämän mahdollisuuden. Vuonna 2000 avautui kuitenkin Lapin yliopistossa väylä hallintotieteiden tohtorin tutkintoon. Väylä toimi siellä hyvin professori Pellisen (nykyisen Kauppakorkeakoulumme dekaani) myötävaikutuksella, mutta loppui pian, kun Lapin yliopisto sai kauppatieteellisten tutkintojen oikeudet. Kaksi opiskelijaa ehti kuitenkin väitellä siellä, sillä he olivat ehtineet opiskella suunniteltujen DBA-tutkintojen mukaisesti ja väitöstutkimuksetkin olivat jo hyvässä vauhdissa. Rovaniemelle väylä avautui myöhemmin yhteiskuntatieteiden tutkintoihin johtavana. Myös Jyväskylän yliopistossa oli avautunut mahdollisuus suorittaa maisterin tutkinto erillisrahoitettuna muuntopäätöksensä yrittäjyyden oppiaineessa, josta suunniteltiin mahdollisuutta jatkaa myös tohtorintutkintoon. Ainakin yksi tutkimusseminaarilainen tarttui tähän mahdollisuuteen.

Kymmenen vuotta kestänyt sitkeä yritys tuotti vihdoinkin tulosta vuonna 2002. Avance MBA –pohjainen kauppatieteiden tohtoriväylä saatiin auki Jyväskylän yliopistossa, kun johtamisen oppiainetta kehittäneen professori Takalan ja opintoasiainpäälikkö Ruokolaisen kanssa onnistuttiin sopimaan pelisääntöistä. Tärkeä myötävaikuttaja oli myös tiedekunnan silloinen dekaani (nykyinen vararehtori) Jaakko Pehkonen. Tiedekunta oli valmis ottamaan kevään haussa ensimmäisen kuuden opiskelijan pilottiryhmän. Opiskelijat laativat opintosuunnitelmat yhdessä Kettusen kanssa ja suunnitelmat tarkastettiin tiedekunnassa vielä ennen virallista opinto-oikeuden hakua. Lähtökohta oli, että kaikki yleis-, kieli- ja sivuaineopinnot tuli suorittaa ja hyväksyttiin samoin perustein kuin muillakin opiskelijoilla ja muutenkin suoritusten hyväksymisessä noudatettiin tarkoin tiedekunnan voimassa olevia määräyksiä. Opinto-ohjelmaan oli kuitenkin nyt mahdollista sisällyttää suoritettua MBA-opinnot sellaisenaan, tosin hyväksytyjen opintoviikkojen määrä tarkastettiin vielä. Pääsääntöisesti johtamiskoulutuksessa suoritettua opintoa katsottiin perusopintotasoisiksi. Lisäksi hyvin tehty MBA-lopputyö oli mahdollista saada hyväksytyksi graduna, mikäli se tiedekunnan erillisessä arvioinnissa sellaiseksi hyväk-

syttiin. Käytännössä se tarkoitti, että MBA-opinnoissa lopputyön arvosanan tuli olla vähintään eximia, ja että työ oli muokattava tiedekunnan vaatimaan muotoon. Väylä oli kuitenkin nyt saatu auki ja pilottiryhmään valitut saattoivat jatkaa opintojaan.

Kiinnostus uutta väylää kohtaan lisääntyi, kun tieto tästä mahdollisuudesta levisi. Vuoden 2004 lopussa väylällä opiskeli 14 opiskelijaa, maisterin tutkintoja oli saatu valmiiksi kolme ja yksi lisensiaattitutkimus hyväksytty. Tieto uudesta väylästä kulki opiskelijoiden keskuudessa, väylästä oli kirjoitettu myös Keski-suomalaisessa ja siitä myös kerrottiin täydennyskoulutuskeskuksessa MBA-opintoja tekeville. Pilottiryhmästä yksi opiskelija eteni opinnoissaan nopeasti lähes tutkinto/vuosi -vauhdilla ja väitteli vuonna 2006. Pilottiryhmässä aloittaneista hän on toistaiseksi ainoa, joka on edennyt tohtoriksi asti. Vuoteen 2010 mennessä Johtajasta tohtoriksi -ohjelmassa oli hyväksytty yhteensä neljä väitöskirjaa (kolme johtamisen oppiaineessa ja yksi teknologiaaliiketoiminnassa), kolme lisensiaattitutkimusta ja maisteriksi on valmistunut 11 opiskelijaa. Väylälle on eri vaiheissa hyväksytty kaikkiaan 26 opiskelijaa, joista jo väitelleiden lisäksi yhdeksällä on jatko-opinto-oikeus<sup>30</sup>. Lisäksi neljä tutkimusseminaarissa myös mukana ollutta jäsentä on väitellyt Jyväskylässä johtamisen, psykologian, journalistiikan ja yhteiskuntapolitiikan aloilta.

Strategiaklubin tutkimusseminari on ollut Johtajasta tohtoriksi -opintoväylällä opiskelevia yhdistävä foorumi. Kaikilla väylän kautta opiskelut aloittaneilla on ainakin jossakin vaiheessa ollut tutkimusseminariyhteys, mutta seminaarissa on ollut mukana myös muutamia muissa yliopistoissa tutkintoja suorittavia, Jyväskylän yliopiston muissa yksiköissä opiskelevia ja opinto-oikeutta vasta hakevia. Lisäksi mukana on ollut muutama muu tieteenalan kehityksestä ja tieteellisestä toiminnasta kiinnostunut jäsen. Korkeimmillaan jäsenmäärä tutkimusseminarin listoilla oli muutamana vuonna väylän avautumisen jälkeen. Opiskelijat tulevat pääosin Keski-Suomesta, mutta seminaarilaisissa on myös pääkaupunkiseudulta ja muualta Suomesta tulevia. Tapaamisia on pidetty Jyväskylän lisäksi Tampereella ja Helsingissä. Tutkimusseminariin osallistuvat maksavat Strategiaklubin jäsenmaksun lisäksi erillisen seminaarimaksun.

Tutkimusseminarin voi sanoa olleen vahvasti henkilöitynyt professori Kettuseen monestakin syystä. Tärkein tekijä on luonnollisesti ollut hänen henkilökohtainen roolinsa koko ohjelman luomisessa ja siinä opiskelevien tai ohjelmaan pyrkivien opiskelijoiden työtä tukevan seminaarin perustamisessa. Toinen merkittävä tekijä on ollut toimiminen tietynlaisena "suodattimena" tiedekuntaan päin, sillä hän on ohjannut opinto-oikeutta hakevia opiskelijoita opintosuunnitelmien laatimisessa. Näin on pyritty varmistamaan suunnitelmien realismi ja samalla helpottamaan tiedekunnan henkilöstön työtä tässä prosessissa. On huomattava, että lopulliset päätökset ja arviointi on kuitenkin aina tehty tiedekunnassa. Hänen johdolla tutkimusseminaarissa toteutettiin val-

---

<sup>30</sup> Luvut perustuvat opintoasiainpäälliköltä saatua henkilökohtaiseen tiedonantoon 7.2.2012

mistavia opintoja ja käsiteltiin mahdollisia tulevaisuudessa tehtävän väitöstutkimuksen aiheita. Valmistautumista tutkimusseminaarissa pidettiin tärkeänä.

Tutkimusseminaarissa on ollut kaksi selkeää, noin kymmenen vuotta kestänyttä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa perustamisen jälkeen toimintaa rakennettiin opiskelijoiden tueksi, kun erilaisia jatko-opintomahdollisuuksia haettiin. Toinen selkeä vaihe alkoi, kun Johtajasta tohtoriksi -opintoväylä saatiin aikaan ja tutkimusseminaarin merkitys opintoihin johdattavana kasvoi. Vuonna 2007 solmittiin taloustieteiden tiedekunnan ja Strategiklubin välillä yhteistyösopimus, jonka allekirjoittivat tiedekunnan puolesta dekaani Jaakko Pehkonen ja Strategiklubin oltermanni Keijo Valve. Sopimuksen tarkoituksena oli mm. kehittää opetus- jaluentotoimintaa molemminpuoliseksi vaihdoksi. Samalla tiedekunta sai edustuksen Strategiklubin hallitukseen (<http://www.jyu.fi/econ/tiedekunta/ajankohtaista/3.12.2007>). Sen jälkeen on tapahtunut kaksi tutkimusseminaarin toimintaan oleellisesti vaikuttanutta muutosta. Toinen on yliopist uudistukseen liittynyt muutos, jossa taloustieteiden tiedekunnasta muodostettiin Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu, joka aloitti virallisesti toimintansa 2011. Samassa yhteydessä Avance-johtamiskoulutus siirrettiin täydennyskoulutuskeskuksen alaisuudesta kauppakorkeakouluun. Toinen, nykyisten tutkimusseminaarilaisten näkökulmasta ehkä vielä suurempi muutos oli seminaarin vetäjän vaihtuminen. Tutkimusseminari on nyt siirtynyt kolmanteen vaiheeseen, jossa keväällä 2011 eletään tavallaan jonkinlaisessa välitilassa. Toiminta noudattelee totuttuja kaavoja, mutta muuttuneessa tilanteessa seminaarin asemaa ja tehtävää ei ole selkeästi määritelty.

Tämän tutkimuksen opiskelijoita edustava kohderyhmä koostuu luvuvuonna 2005-2006 tutkimusseminariin jo kuuluneista tai sen jälkeen mukaan tulleista opiskelijoista.

### 3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston rakentumisessa on erotettavissa kolme merkittävää tekijää. Ensimmäinen on se, että aineistokokonaisuus on rakentunut sekä tämän luvun alussa kuvatun tutkimuksen vaiheittaisen "elämisen" että jo alkuvaiheessa päätettyjen ja muuttumattomina pysyneiden asetelmien varaan. Toinen merkittävä aineistoa kuvaava tekijä on ns. aineistotriangulaatio (mm. Eskola ja Suoranta 2005, 68-69), joka osin on myös seurausta ensin mainitusta ja jonka merkitys goffmanilaisessa analyysissä vielä korostuu. Kolmas, osin myös edellisiin liittyvä tekijä on, että aineisto koostuu sekä tutkijasta riippumattomista että tutkijan tuottamista lähteistä. Kokonaisuutena tutkijasta riippumaton tutkimusaineisto sisältää mm. muistioita, strategialinjauksia, puheita, sanomalehtiartikkeleita, tiedotteita ja mietintöjä ym. vastaavia dokumentteja. Tuotettu aineisto koostuu informanttien kirjoittamista tarinoista, sähköpostitse lähetetyistä vastauksista, henkilökohtaisista tiedonannoista, yksilöhaastatteluilta, ryhmähaastatteluilta ja havaintomuistiinpanoista. Yksityiskohtainen luettelo tutkimusaineistosta on tämän raportin liitteenä (Liite 1). Tutkimuskokonaisuutta koskevan aineiston

ymmärtämisen ja arvioimisen näkökulmasta pelkkä luettelo on kuitenkin riittämätön. Luettelo merkittävämpänä pidän selvitystä siitä, miten aineisto kokonaisuutena on rakentunut, missä vaiheissa ja miksi tietyn tyyppistä aineistoa on hankittu ja millaiseen teorian ja empirian väliseen vuoropuheluun aineisto on tarkoitettu. Sitä selvitän seuraavaksi.

Tutkimusaineiston kerääminen on edennyt osin edellä selvitettyissä vaiheissa. Aivan ensimmäisen, mutta merkittävän aineiston keräsin jo siinä vaiheessa, kun vielä viimeistelin maisteriopintoja ja vasta hahmottelin tutkimusta ilman kirjalliseen muotoon puettua varsinaista tutkimussuunnitelmaa. Tutkimusseminaarin vetäjä professori Kettunen kertoi, että hän on ajatellut pyytää opiskelijoita kirjoittamaan pienen tarinan opinnoistaan. Tartuin tähän ja esitin, että saisin tarinoista mahdollisesti aineistoa tulevaan tutkimukseeni. Kettusella ei ollut mitään sitä vastaan ja hän ehdotti, että laadin pohjan opiskelijoille lähetettävään viestiin, jossa tarinoita pyydetään tutkimukseni aineistoksi. Lähtökohdaksi voi pitää induktiivisena siinä mielessä, ettei minulla aluksi ollut mitään teoreettista viitekehystä ja siihen liittyvää aukkoa tai ongelmaa, jonka tutkimiseen aineistoa tarvittaisiin. Kyseessä ei ollut vielä edes Väliiverroksen (1991, 203; viitattu Eskola ja Suoranta 2005, 34) kuvaama älyllinen ihmettely, vaan ainoastaan päätös siitä, että tutkimus liittyy oppimisen ilmiöön ja että tutkimus kohdistuu jollakin tavalla Johtajasta tohtoriksi -opintoväylällä opiskeleviin opiskelijoihin.

Orientaatioissa totesin, ettei mikään tutkimus voi lähteä täysin puhtaalta pöydältä, sillä tutkija kantaa mukanaan (tietoisesti tai tiedostamatta) monenlaisia ennako-oletuksia ja yleensä jo jonkin verran aihetta koskevaa teoreettista tietoa. Tarinoiden pyytämässä näkyivät molemmat. Kuvittelin tuntevani käytännön liike-elämän toimijoiden ajattelua niin hyvin, että ajattelin heidän tarvitsevan jonkinlaisen kehyksen tarinoinnille. Pyyntö ”kerro opiskelustasi” olisi todennäköisesti johtanut vastaviestiin ”mitä haluat siitä tietää”. Sen vuoksi otin tarinoiden pyytämisen lähtökohdaksi sellaisen oppimisprosessin kuvauksen, joka oman käsitykseni mukaan kuvaa oppimista parhaiten kokonaisuutena, ja sovitin tähän prosessiin hyvin yleisen tason kysymyksiä, joita toivoin opiskelijoiden käsittelevän tarinassaan. Oppimisprosessi oli sama, jota myöhemmin sovelsin lisensiaattitutkimuksessani<sup>31</sup>. Opiskelijoille lähetetyn viestin kysymykset näkyvät raportin lopussa olevassa liitteessä (Liite 2). Kuvaavaa on, että moni opiskelija sivuutti tarinointipyynnön ja vastasi vain kysymyksiin hyvin käytännönläheisesti. Muutama jopa laitto CV:nsäkin varmuudeksi mukaan. Muutama niukasti kysymyksiin vastannut opiskelija täydensi myöhemmin ”tarinaansa” henkilökohtaisissa keskusteluissa. Mutta vastauksia sain yhteensä 18, joista osa hyvin persoonallisia tarinoita. Lisäksi kirjoitin myös itse oman tarinani, siinä vaiheessa siis tietämättä, mitä käytännössä aion tutkia.

<sup>31</sup> Kyseessä on Yrjö Engeströmin (1988) täydellisen oppimisprosessin kuvaus, joka perustuu Tomaszewskin (1964, 145-155) oppimisprosessin osatekijöiden jäsenyykseen. Tämän oppimisprosessin vaiheet ovat motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen, arviointi ja kontrolli. Prosessin vaiheet ja niiden merkitys koko oppimisen prosessissa sekä erikseen tutkimuskontekstiin liittyvässä oppimisessa on kuvattu lisensiaattitutkimuksessa.

Tämän tarinankeruun jälkeen aloin rakentaa ensimmäistä konkreettista tutkimussuunnitelmaa ja pohtia teoreettista viitekehystä. Kaksi aiemmin esitettyä pysyväksi jäänyttä lähtökohtaa tuli siinä vaiheessa mukaan suunnitelmiin. Ensimmäinen oli kriittinen tutkimusote ja toinen tulkintakehysajattelu, joihin liitettävään teoriakirjallisuuteen aloin perehtyä. Mitä enemmän teoreettinen ymmärrys lisääntyi, sitä varmempi olin valinnoistani. Erityisesti tulkintakehysajattelu alkoi kiehtoa, sillä se ensinnäkin mahdollisti sellaisen kokonaisvaltaisen lähestymisen, jossa Johtajasta tohtoriksi -ohjelman eri osapuolten näkemyksiä ja näkökulmia oli mahdollista tarkastella samassa tutkimuksessa. Toiseksi Goffmanin alkuperäisessä kehysanalyysissä merkittävä käsite, tilanmäärittely, soveltu mielestäni hyvin kriittisesti orientoituneeseen tutkimukseen, vaikka Goffmania sinällään ei pidetäkään kriittisen tutkimuksen edustajana. Seuraava vaihe aineistonkeruussa kytkeytyi tulkintakehysajatteluun.

Eri näkökulmien ymmärtämistä varten tein haastatteluja tiedekunnassa. Haastattelut koskivat sekä ohjelmaan liittyviä konkreettisia tietoja että yliopistoa edustavien osapuolten johtajien tohtoriopintoja ja oppimista koskevia mielipiteitä ja näkemyksiä (Liite 2). Aiemmin olin jo saanut ohjelman vetäjältä ja koordinaattorilta myös ajatuksia tarinan muodossa. Rakensin edelleen teoreettista ymmärrystä tulkintakehysajattelusta ja pidin siitä luentoesityksen tutkimusseminaarimme jäsenille. Esityksen jälkeen nauhoitin ryhmäkeskustelun, jossa pyysin opiskelijoita keskustelemaan täysin vapaamuotoisesti esityksen nostattamista ajatuksista oman tutkimushankkeeni pohjalta. Alustetun ryhmäkeskustelun nauhoituksen tein kokeilumielessä arvioidakseni tällaisen aineistonkeruun toimivuutta. Kokemus oli rohkaiseva, joten hyödynsin samaa aineistonkeruumenetelmää myös myöhemmin. On huomattava, että omaksumassani kehysanalyysin ideologiassa kehykset eivät määrittele aineiston hankintaa samalla tavoin kuin esimerkiksi teorian pohjalta rakennetussa teemoittelussa. Kehysanalyysia soveltavassa tutkimuksessa aineistoa kerätään ensin, ja vasta analyysivaiheessa muodostuvat kehykset<sup>32</sup>.

Aineiston keruuseen liittyi myös yksi tutkimuksellinen harhapolku. Ennen liseniaattitutkimusta olin vielä siinä käsityksessä, että tutkimuskokonaisuus tulee sisältämään myös ns. organisaation näkökulman, ja sitä varten kävin vuoden 2009 alussa haastattelemassa yhden opiskelijan oman organisaation koulutusasioista vastaavaa henkilöä. Haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, että tohtorintutkintoon tähtäävät opinnot nähtiin enemmänkin yksilöllisenä projektina, johon ei kohdistunut organisaationalisia näkemyksiä. Organisaatiohaastattelussa oli mahdollista saada käsitys organisaation koulutuspoliittisista linjauksista lähinnä yleisellä tasolla. Palattuani tarina-aineistoon kiinnitin huomiota siihen, että moni opiskelija itse asiassa kertoi pitäneensä tiedon opinnoistaan itsellään, eikä organisaatiossa edes tiedetty hankkeesta. Lisäksi kaksi sellaista opiskelijaa, jotka olivat selkeästi sitomassa väitöstutkimustaan omaan organisaatioonsa,

<sup>32</sup> Tätä näkemystä minulle korosti professori Alvesson, joka oli kuuntelemassa ja kommentoimassa tutkimussuunnitelmani teoreettista viitekehystä, jota esittelin laadullisen tutkimuksen konferenssissa 20.5.2008 (The 2nd Conference on Qualitative Research).

ovat myöhemmin vaihtaneet toiseen yritykseen, jolloin hanke on kuivunut kaasaan. Organisaation näkökulmaa ymmärtääkseni pyysin kuitenkin vielä yhdessä ryhmäkeskustelussa opiskelijoita tietoisesti esittämään ajatuksiaan oman organisaationsa näkökulmasta. Keskusteluaineistoa myöhemmin analysoidessani huomioni kiinnittyi siihen, että siinäkin keskustelussa johtajaopiskelijat esittivät näkemyksiään eri rooleissa, jotka vaihtuivat sujuvasti ja ilmeisen tiedostamattomasti jopa saman lauseen aikana. Havainto oli tärkeä tässä tutkimuksessa sovelletun goffmanilaisen tulkintakehysajattelun näkökulmasta, kuten myöhemmin käy ilmi. Lisensiaattitutkimuksessa sitten vielä vahvistui näkemys siitä, että puhe organisaation oppimisesta on teoreettisestikin ongelmallista. Sen vuoksi katsoin, että näistä asetelmista ja lähtökohdista erityistä organisaation oppimisen näkökulmaa ei tähän tutkimukseen voinut sisällyttää.

Tutkimusta aloittaessani olin vain yksi tutkimusseminaarilaisista, mutta saatuani johtamisen lehtorin viransijaisuuden hoidettavakseni 1.8.2007 alkaen, olinkin tutkimuksen näkökulmasta samalla myös tiedekunnan edustaja. Moni opiskelutovereistani osallistui myös vastuullani olleille kursseille oman opintosuunnitelmansa perusteella. Tutkimus eteni lähinnä teorialukuna, osittain lehtorin vaativan työn ja sen edellyttämän suuren työmäärän vuoksi, osittain siksi, että ensimmäisen empirian keräämisvaiheen jälkeen oli paneuduttava taas teoriaan. Esittelin tutkimushankettani ja sen teoreettista viitekehystä parissakin kansainvälisessä konferenssissa sinä aikana, kun hoidin lehtorin tehtäviä vuoden 2009 loppuun asti. Aineistoa tähän tutkimukseen kuitenkin kertyi myös ikään kuin vahingossa. Tutkimusseminaarilaisena olin jo kirjannut ylös erilaisia tutkimusaiheeseeni liittyviä ajatuksia seminaariesitelmien ja keskustelujen perusteella ja myös lehtorina toimiessani tein hajanaisia muistiinpanoja, joista muodostui havaintoaineistoa myös tutkimusta varten. En ollut tietoisesti asennoitunut havainnoimaan etnografin tavoin, joten muistiinpanot eivät ole siinä mielessä systemaattisia ja järjestelmällisiä. Niiden perusteella minulle kuitenkin myöhemmin konkretisoitui goffmanilaiseen ajatteluun kytkeytyvien roolin ja perspektiivin käsitteiden merkitys kehysanalyysissa.

Tarkempi syventyminen kriittiseen johtamistutkimukseen kypsytti mielessäni ajatuksen teoreettiseen aineistoon perustuvan lisensiaattitutkimuksen tekemisestä tutkimuksen orientaatioksi. Osittain syynä oli myös se, että väitöstudiumin vaatimaan intensiiviseen tutkimustyöhön eivät resurssit yksinkertaisesti riittäneet. Aloittelin lisensiaattitutkimusta lehtorin työn ohella ja saatoin sen valmiiksi nopeasti tutkimusapurahan turvin seuraavana vuonna. Lisensiaattitutkimuksessa varmistui väitöstudiumin teoreettisen viitekehysten soveltuvuus ja vahvistui näkemys empiirisen aineistonkeruun seuraavasta vaiheesta. Jatkoin haastatteluja yliopistossa ja nauhoitin vielä kaksi tarkemmin fokusoitua ryhmäkeskustelua opiskelijoiden seminaarissa. Tämän jälkeen aloin rakentaa väitösraporttia, jatkoin tarvittavaa teorialukua ja perehdyin jo olemassa olevaan aineistoon tulkintakehysten rakentamiseksi. Tutkijasta riippumattoman aineiston keruuta olin tehnyt koko projektin ajan. Keräsin talteen kaikkia sellaisia dokumentteja, joissa katsoin käsiteltävän tutkimukseni aihepiiriin liittyviä asioita.

Tutkimus jatkui siis kirjoitustyönä, jossa kohderyhmäkuvauksen ja empiirisen aineiston selvityksen jälkeen seuraava tehtävä oli empiiristä aineistoa koskevan analyysin rakentaminen. Koska analyysina on goffmanilainen tulkintakehysajattelu, joka on sekä monitulkintainen että vaikeaselkoinen, olen ensin rakentanut kuvaa kehysanalyysista, sen perusteista ja käsitteistöstä sellaisena kuin se minulle on selkiintynyt. Sen jälkeen olen kuvannut tässä tutkimuksessa toteutetun kehystämisen prosessin, jossa varsinaiset tulkintakehykset rakentuivat.

Ensimmäistä kehystä ja sitä koskevaa keskustelua kuvatessani kävi ilmi, että tarvitsin vielä lisämateriaalia sellaisilta opiskelijoilta, jotka aktiivisen alun jälkeen olivat jääneet pois seminaaritapaamisista ja joiden opintojen etenemisestä minulla ei ollut sen vuoksi tietoa. Laitoin sähköpostia kuudelle opiskelijalle, joista vastauksen sain viideltä. Saatujen vastausten myötä tuotettu aineisto oli koossa. Viimeinen osa tutkijasta riippumatonta aineistoa tuli mukaan sattumalta aivan tutkimuksen loppuvaiheissa, kun aloin rakentaa kehyksistä muodostuvaa tilannemääritelmää. Tilannemääritelmän rakentamisessa oli käytännössä kysymys kehysten analyysin laajenuksesta yksilöllisestä merkityksenannosta koskemaan myös laajempia yhteisöllisiä näkemyksiä. Analyysityön aikana julkaistiin kaksi tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeää raporttia, jotka sisällyttiin myös aineistoon. Nämä 2011 julkaistut Suomen Akatemian ja Korkeakoulujen arviointineuvoston raportit täydensivät ns. tutkijasta riippumattoman aineiston.

Näiden empiriaa koskevien selvitysten jälkeen alkaa tulkintakehysten rakentaminen.

### 3.3 Tulkintakehysten rakentaminen

Tämän tutkimuksen tulkintakehysten rakentaminen perustuu kehysanalyysikäsitteen kehittäjän, Erving Goffmanin teoretisointiin. Kehysanalyysissa kyse ei ole vain mekaanisluonteisesta keinosta analysoida empiiristä aineistoa, sillä selkeältä kuulostavasta nimestään huolimatta koko käsite on monitulkintainen ja kompleksinen. Kehysanalyysin yksinkertaistaminen erilliseksi analyysimetodiksi ei myöskään tee oikeutta käsitteen alkuperäisen kehittäjän rakentamalle filosofisteoreettisesti orientoituneelle kehysajattelulle, jota hän 1974 julkaistussa teoksessaan *”Frame Analysis”* rakentaa. Itse asiassa suhtautuminen Goffmanin teoretisointiin ylipäättään on ristiriitaista, sillä häneen suhtaudutaan sekä kunnioitettuna sosiologian klassikkona (Turner 1991, 471) että sosiologina, jonka merkitys sosiologian teoretisoinnissa on vähäinen (Denzin ja Keller 1981, 59)<sup>33</sup>. Kehysanalyysin todellisuuskäsitystä viimeksi mainitut pitävät sekä illutorisena että hämäränä. Yhtä skeptisesti kehysanalyysiin suhtautuu Puroilan (2002b, 7) mukaan myös Lemert (1997, xxxiv), kun sitä vastoin Giddensin (1988, 251) mukaan *Frame Analysis* on Goffmanin systemaattisin teos. Konstruktivistisesti orientoituneeseen ajatteluun (sellaisena kuin se tässä tutkimuksessa on aiem-

<sup>33</sup> Alkuperäiset viittaukset Puroila 2002a, 6-7



min kuvattu) suuntautuneelle tutkijalle Goffmanin teoretisointi näyttäytyy sekä ymmärrettävänä että merkittävänä. Kompleksisuus kuitenkin tarkoittaa, että Goffmanin ajattelua soveltavan tutkijan on määriteltävä ja myös kirjoitettava auki oma tulkintansa. Kehysanalyysiin soveltuu sama, jo kriittisen tutkimuksen yhteydessä esittämäni näkemys, jonka mukaan pelkkä löyhä viittaus käsitteeseen jättää koko tutkimuksen taustan epämääräiseksi.

Puroilan (mt.) mukaan tutkijalla on positioinnissa kaksi mahdollisuutta: joko omaksua joku aikaisemmin esitetty tulkinta tai sitten rakentaa omaa analyysia alkuperäistekstien kriittisen analysoinnin keinoin. Puroila itse päätyi jälkimmäiseen ratkaisuun ja teki kattavan erillisen tutkielman Goffmanin kehysanalyysistä omaa väitöskirjaansa varten. Samalla hän tuli tarjonneeksi kolmannenkin mahdollisuuden, jonka käytän tässä tutkimuksessa. Toisten tutkijoiden valmiiden tulkintojen soveltaminen olisi ollut ongelmallista, sillä tässä tutkimuksessa on kehysanalyysin lisäksi muitakin kompleksisia käsitteitä, joiden yhteensovittaminen on osa tutkimusta. Mutta ei se silti tarkoita, että koko pyörä olisi keksittävä uudelleen. Puroilan tutkimus on antanut hyvän pohjan rakentaa omaa tulkintaa tarkastelemalla hänen analysointiaan ja Goffmanin alkuperäisteoksen perusteella muodostunutta omakohtaista ymmärrystä. Puroilan kriittinen tarkastelu kattaa hyvin Goffmanin kehysanalyysin perusolettamuksia koskevat erilaiset tulkinnat, jotka ovat tärkeitä ymmärtää, mutta joita tässä väitöstutkimuksessa olisi tarpeetonta mitenkään kattavasti käsitellä. Myös Goffmanin oman ajattelun kehittymisen analysointia hänen muiden tekstiensä perusteella pidän tämän tutkimuskokonaisuuden näkökulmasta tarpeettomana. Goffmanin ajattelun kehittymisestä saa hyvän yleiskäsityksen Puroilan analyysistä, joka kattaa Goffmanin tieteellisen tuotannon tärkeimmät kirjoitukset. Tämän tutkimuksen näkökulmasta oleellista ei ole ymmärtää, miten tai miksi Goffman on kehysanalyysi-ajatteluun päätenyt. Sen sijaan tärkeää on ymmärtää käsitteen monitulkintaisuutta ja sen vaikutusta omaan tulkintaan. Tässä väitöstutkimuksessa tulkintakehysajattelun ymmärtäminen perustuu siis osin Puroilan analysointiin ja Goffmanin Frame Analysis -alkuperäisteoksessa esitettyyn teoretisointiin. Lisälähteenä on myös Peräkylän (1990) sovellus, joka on Suomessa paljon käytetty lähde, johon myös Puroila useasti viittaa. Sosiologiatutkijoiden lisäksi ajatteluuni ovat vaikuttaneet myös mediatutkimuksessa esitetyt näkemykset (Karvonen 2002 ja Entman 1993), joita Puroilan lähteissä ei ole. Alkuosa Goffmania koskevista lähdeviittauksista perustuu 1974 painettuun (kirjastosta lainattuun) alkuperäispainokseen ja osa myöhemmin hankkimaani vuoden 1981 painokseen, jossa erona alkuperäiseen ovat vain alkusanat ja lopussa oleva hakemisto. Sivumerkinnät täsmäävät, joten käytän tässä lähdeviitteenä lähinnä alkuperäistä.

### 3.3.1 Kehysajattelun perusta

Goffman itse (1974, 10-11) määrittelee *frame'n* sanaksi, jota hän käyttää viitattaessaan erilaisia sosiaalisia tapahtumia/tilanteita koskevien määritelmien peruskenteisiin ja niihin liittyvään subjektiviteettiin. *Frame analysis* -fraasi (*phrase*) on hänen mukaansa slogan, jota hän käyttää viitattaessaan näiden rakenteiden tut-

kimiseen. Näin Goffman heti teoksensa alussa osoittaa, että yksinkertaisesta nimestä huolimatta kyseessä on laaja filosofisteoreettinen sosiaalisen todellisuuden vuorovaikutuksellista rakentumista käsittelevä analyysi. Puhe sloganista kehysanalyysin yhteydessä taas viittaa aika selkeästi siihen, että Goffman on halunnut luoda tietyn mielikuvan, joka kuitenkin hänen teoretisoinnissaan voi sisältää erilaisia merkitystulkintoja<sup>34</sup>. Tässä voi nähdä tarkoituksellista itseironiaa. Ainakin tavoite on toteutunut, sillä niin monin eri tavoin kehysanalyysia on teoksen julkaisemisen jälkeen tulkittu ja sovellettu.

Puroila (2002b, 14-21) pyrkii paikantamaan Goffmanin ajattelua sosiologisen teorian kentässä ja joutuu toteamaan, että koulukuntiin sijoittaminen osoittautuu mahdottomaksi. Sosiologiassa tyypillinen dualistinen erottelu yksilö-yhteiskunta-, subjekti-objekti- ja toiminta-rakennetasoihin menettää tietyllä tavalla merkityksensä Goffmanin teoretisoinnissa. Monet Goffmanin tulkitsijat pitävätkin dikotomisen vastakkainasettelun ylittävää teoretisointia hyvänä saavutuksena, kun taas jotkut kritisoivat sitä, ettei teoretisointi kuitenkaan tarjoa aineksia mikro- ja makrotason yhdistämiseen. Jälkimmäisestä olen eri mieltä. Selvää on, ettei Goffman tarjoa valmista reseptiä, mutta hän tarjoaa kyllä erinomaiset työkalut käytettäväksi myös muiden kuin sosiologian alan tieteellisissä tutkimuksissa. Goffmanin ajattelusta on hyötyä erityisesti sellaisissa tutkimuksissa, joissa kiinnostus kohdistuu kokonaisuuteen, ei vain yksilöön tai yhteiskunnan/sosiaalisen järjestyksen muuttuviin tai muuttumattomiin tekijöihin. Goffmanin teoreettinen moniulotteisuus antaa mahdollisuuden erilaisiin tulkitoihin, jotka riippuvat kunkin tulkitsijan omista tieteellisistä intresseistä. Kehysanalyysin kasvava suosio (König 2006) eri tieteenaloilla osoittaa, että slogan toimii. König tosin toteaa myös, että suosio perustuu kehysanalyysin epäsovinnaiseen (*unorthodox*) soveltamiseen, mikä on häivyttänyt Goffmanin alkuperäisen ideologian: *"Frame analysis is no longer Goffman's frame analysis, but is frequently only loosely connected to the original formulation."*

Kehysanalyysin suosio on kasvanut myös suomalaisten tutkijoiden keskuudessa erityisesti Peräkylän (1990) innoittamana. Königin huomio sovellusten löyhästä yhteydestä Goffmanin alkuperäiseen ajatteluun näkyy myös suomalaisissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Peräkylä itse toteaa käyttävänsä kehysanalyysin käsitteistöä "heuristisena apuna" aineiston analysoinnissa (1990, 168). Hän tulkitsee omassa sairaalatyöhön liittyvässä tutkimuksessaan kehysanalyysin tehtäväksi eritellä kehysten välistä dynamiikkaa. Lähtökohta on hoitohenkilökunnalle ja potilaalle omistetut identiteetit, jotka vaihtelevat kehysten mukaan. Peräkylän kehysanalyysi on goffmanilaisittain ajateltuna älyllisiin interventioihin perustuva sovellus, joka perustuu Goffmanilta valikoiden lainattuun peruskäsitteistöön (mt. s. 158). Tarkkaan ottaen Peräkylä ei edes varsinaisesti väitä tekevänsä kehysanalyysia, vaan toteaa yhdistävänsä etnometodologiaa ja kehysanalyysia pragmaattisesti.

<sup>34</sup> Slogan on *"a word or phrase adopted as a motto; a short catchy phrase used in advertising"* (Oxford Paperpack English 2000). Mainonnassa sloganin tarkoitus on nimenomaan yhden iskevän sanan tai lauseen avulla luoda haluttuja mielikuvia kohteesta.

Peräkylä toteaa yksiselitteisesti, ettei hänen tutkimustaan voi pitää sen enempää etnometodologisena kuin kehysanalyttisenäkään (s. 144). Alaviitteeseen kirjoittamassaan huomiossa hän epäilee, etteivät etnometodologian koulukuntaan kuuluvat tutkijat edes pitäisi hänen tutkimustaan etnometodologisena juuri sen vuoksi, että hän on käyttänyt Goffmanin teoreettisia ideoita. Goffmanin teoretisointia hyödyntäviä tutkijoita taas ei edes voi pitää koulukuntana edellä esitetyistä syistä. Goffman itse ei halunnut profiloitua mihinkään ”klubiin”, kuten hän koulukuntiin leimautumista luonnehtii (Goffman Verhoevenin haastattelussa 1993, 318)<sup>35</sup>. Etnometodologiksi Goffman itse ei halua leimautua *”I’m not an ethnomethodologist by any means.”* (mt. s. 327). Peräkylän sovelluksessa on myös Goffmanin teoretisoinnille vieraita elementtejä, kuten aineiston kvantifiointi ja puhe hypoteeseista (näistä enemmän kehystämisen prosessin yhteydessä sivuilla 90-91). Peräkylä myös erottaa etnometodologian Parsonsin funktionalismista (Peräkylä 1990, 157), kun taas Goffman itse toteaa olevansa ajattelussaan lähempänä juuri Parsonsia tai Mertonia (Verhoeven 1993, 324). Peräkylän tutkimus valmistui ennen haastattelun julkaisemista, joten näitä Goffmanin esittämiä näkemyksiä hänellä ei tutkimusta tehdessään ollut käytettävissä. Peräkylä on myös tulkinnut varsin väljästi mm. rooli-käsitettä puhuessaan *kehyksille omistetuista rooleista* (Peräkylä 1990, 99). Goffmanin teoretisoinnissa roolin käsitteeseen liittyy kuitenkin subjektiivinen toimijanäkökulma. Haastattelussa Goffman myös pitää ongelmallisena sitä, jos näkemys tietystä teoretisoinnista perustuu toisten kirjoituksiin, kun *”all the writers write about what other writers wrote about these books”* (mt. s. 344). Näkemys Goffmanin kehysanalyysistä näyttää useimmiten perustuvan muiden kirjoituksiin. Myös Peräkylä hakee selkeyttä *kehysten määritelmään hänen [Goffman VM] arvovaltaisilta kommentaattoreiltaan* (mt. s. 155). Suomalaisista kehysanalyysia soveltaneista tutkijoista Puroila (2002a; 2002b) on käsittäkseni ainoa, jonka analyysi perustuu puhtaimmin Goffmanin alkuperäistekstien analysointiin. Goffmanin kehysanalyysiin liittämien käsitteiden valikoiva käyttö työkalumaisesti ei kuitenkaan mitenkään vähennä niitä hyödyntämällä rakennetun analyysin mahdollista arvoa kyseiselle tutkimukselle, minkä Peräkylän tutkimuksen saama arvostus vahvistaa.

Suomalaisista tutkijoista myös Kalliomaa (2009, 107) toteaa käyttävänsä markkinoinnin kentälle sijoittuvassa tutkimuksessaan Goffmanin kehysanalyysia *analyysin ja tulkinnan apuvälineinä ...koska se tarkastelee vuorovaikutusta*. Goffmanin kehysanalyysin käsitteistön valikoivan hyödyntämisen lisäksi Kalliomaa käyttää sisällönanalyysia ja teema-analyysin perusteella rakennettua tyypittelyä. Tutkimukseen valikoidut Goffmanin käsitteet olivat primäärit kehykset, muunnoskehykset ja teatraalinen muunnoskehys. Kehysanalyysin roolin tutkija näkee *väljänä tulkintaresurssina* (mt. s. 112). Vielä valikoidummin kehysanalyysin käsitteitä on käyttänyt Catani (2009) viestinnän kentälle sijoittuvassa tutkimuksessaan. Tutkimuksen kehysanalyttiseksi lähtökohdaksi on valittu Goffmanin kehysten muunnoksia koskeva erittely, jossa hän nostaa esille viisi erilaista muunnosvariaatiota. Nämä variaatiot Catani esittää *tapahtuman pääasiallisina*

<sup>35</sup> Verhoeven sai Goffmanilta vuonna 1980 haastattelun, joka julkaistiin lähes sellaisenaan 10 vuotta Goffmanin kuoleman jälkeen 1993.

*rakenteina* (mt. s. 82). Goffmanin kuusisataasivuisessa *Frame Analysis* -teoksessa tämä muunnoksia (Keys and Keyings) koskeva kappale käsittää kuitenkin vain neljäkymmentä sivua. Toki kehysten muunnoksilla on Goffmanin kehysanalyysikonaisuudessa tärkeä rooli, mutta niiden valikoiva käyttö omassa analyysissä ei vielä tee tutkimuksesta kehysanalyysia Goffmanin tarkoittamassa merkityksessä. Itse asiassa myös Catani käytti analyysitekniikkana sisällönanalyysia, teemoittelua ja ryhmittelyä (mt. s. 73-79). Yhteistä Goffmanin käsitteiden valikoivalle soveltamiselle onkin niiden työkalumainen käyttö.

Myös mediatutkimuksessa kehysten käsitettä pidetään käteväenä perustyökaluna, jota voi käyttää ymmärtämään uutisoinnin tietoisia ja tiedostamattomia tulkintakehikoita (Karvonen 2000). Mediatutkimuksessa esitetyt käsitteellisiä pohdintoja voi kuitenkin myös hyödyntää tulkintakehysten rakentamisessa. Vaikka *frame* sanana suomennetaankin yleisesti kehukseksi tai kehystämiseksi, löytyy suomen kielestä myös paremmin frame-käsitettä kuvaavia ilmaisuja. Jos kehys tai kehystäminen ohjaa ajatukset esimerkiksi taulun kehysiin, saattaa se johdattaa metaforisesti harhaan. Taulu itsessään on muuttumaton ja pysyy sellaisena kehysten vaihtamisesta huolimatta. Jos kehysten sijaan käyttää runko- tai kehikkosuomennosta Karvosen (mt.) tavoin talometaforaan yhdistettynä, pääsee lähemmäksi Goffmanin ajattelua. Talon runko muodostaa tietynlaisen rakenteen koko talolle, mutta vasta rungon päälle/varaan rakennetut muut elementit tekevät talosta tietynlaisen. Päälläpäin runko ei juuri näy, eikä sillä ole oikeastaan mitään merkitystä ilman muita elementtejä. Kehysanalyysissa kyse on samankaltaisesta merkitystulkinnasta, jossa yksittäinen saa merkityksensä vasta kokonaisuuden osana, ja että kokonaisuuskin määrittyy osiensa mukaan. Tässä on vahva yhteys hermeneuttiseen ymmärrykseen. Merkittävää on myös rungon tietynlainen piiloon jääminen talokokonaisuudessa. Niin myös merkityksiä määrittävät tulkintakehikot jäävät usein tiedostamattomiksi. Kehysanalyysissa kiinnostus voikin kohdistua mm. siihen, miten nämä suhteellisen pysyvät ja järjestäytyneet sosiaalisen elämän peruskehikot ovat muodostuneet ja millainen merkitys niillä eri tilanteissa on yksilön kokemaan todellisuuteen.

Goffman yhdistää yksilöllisen kognition ja sosiaalisen ympäristön sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa, mutta ei ota kantaa todellisuuteen *per se*. Tämä käy hyvin ilmi siitä, miten hänen mukaansa on relevantimpaa kysyä William Jamesin tavoin "*Under which circumstances do we think things are real?*"<sup>36</sup> kuin mitä todellisuus on (Goffman 1974, 2). Goffmanille sosiaalisen todellisuuden subjektiivisen ja objektiivisen elementin samanaikaisuus ei kuitenkaan tarkoita relativistista jatkuvaa uudelleenmäärittelyä, sillä objektiivinen elementti on usein sillä tavalla pysyvä, ettei yksilö siihen voi vaikuttaa. Erilaiset arkitietoon perustuvat asiat (kuten esimerkiksi liikennesäännöt), ovat olemassa ja suhteellisen riippumattomia yksilöllisistä aikomuksista. Se, että objektiivinen elementti on tietyllä tavalla etukäteen määrittynyt, ei kuitenkaan tarkoita, että se olisi täysin muuttumaton ja ikuisesti pysyvä. Sosiaalisen todellisuuden subjek-

<sup>36</sup> James, *Principles of Psychology*, vol. 2 (New York: Dover Publications, 1950), chap. 21, pp. 283-324.

tiiviseen elementtiin liittyvä yksilöllinen tulkinta yhtäältä, ja kulttuurisesti tai sosiaalisesti muodostetut uudelleenmäärittelyt toisaalta voivat muuttaa objektiivista elementtiä. Yhteys aikaisemmin määriteltyyn konstruktivismiin on ilmeinen, sillä samoin kuin konstruktivismissa, myös Goffmanin ajattelussa näkyy sellainen ontologinen realismi, joka ei sulje pois subjektivismia.

Subjektiiivisen elementin samanaikaisuus objektiivisesti määrittyneessä tilanteessa korostaa yksilöllisen tulkinnan merkitystä sosiaalisen todellisuuden ymmärtämisessä. Mediatutkimuksessa käytetty suomennos tulkintakehys (Karvonen 2000) kuvaa hyvin kehysanalyysin subjektiivista peruslähtökohtaa. Sama korostus näkyy Goffmanin edellä esitetyssä peruskysymyksessä *"Millaisissa olosuhteissa pidämme asioita todellisina?"* Objektiivisestikin määrittyneessä tilanteessa on aina kyse yksilöllisestä merkityksenannosta, joka lopulta vaikuttaa siihen, millaista toimintaa tilanne yksilön tulkinnan mukaan edellyttää tai millaista tilannemäärittelyä hän toiminnallaan edistää. Kehysanalyysissa keskeistä onkin tulkinnan kytkeytyminen toimintaan. Toisaalta objektiivisen elementin samanaikainen läsnäolo haastaa myös kysymään, miten vapaita me olemme määrittelemään toimintamme oman tulkintamme mukaan, vai onko niin, että tilanne itsessään edellyttää meiltä tietynlaista toimintaa. Käytännössä ihmiset joutuvat aina arvioimaan, miten tietyssä tilanteessa tulisi toimia. Toinen Goffmanin usein toistettu kysymys koskee tällaista tilannemäärittelmää: *"What is it that's going on here?"* (Goffman 1974, 9)<sup>37</sup>. Goffman painottaa *it*-sanaa – siis käytännössä tilannemäärittelmää. Kehysanalyysissa kyse on tilannekontekstista ja sen ymmärtämisestä kehysten kautta. Lähtökohta on tilanteen, tulkinnan ja toiminnan välinen kytkös. Tästä kytköksestä usein esitetty esimerkki on huudahdus *"Tuli on irti!"* (Puroila 2002a, 44). Tilanteesta ja sen määrittelystä riippuu, kutsutaanko palokunta vai jatketaanko vain kiinnostavan teatteriesityksen (jossa repliikki esitettiin) seuraamista. Tässä esimerkissä näkyy hyvin Goffmanin tarkoittama sosiaalisen todellisuuden objektiivinen luonne. Kyseessä joko on tulipalo tai sitten ei - tähän perusmäärittelyyn ei yksilöllisillä intentioilla ole vaikutusta. Arkielämässä useimmiten onkin niin, että tilanteet ovat selkeästi ja hyvin rutiininomaisesti välittömästi tunnistettavissa ja niille annetut tilannemäärittelmät *"oikeita"* (Karvonen 2000). Edellisessä esimerkissä oli kaksi selkeää tulkintakehikkoa: teatteriesitys tai oikea tulipalo, joiden välillä oli helppo tehdä valinta tulkinnasta kontekstin perusteella. Kolmaskin mahdollisuus tietysti olisi, jos teatteriesityksessä huudahdus tulisikin katsomosta. Teatteriesityksen luonne voisi tällöin olla vihjeenä siitä, kuuluuko repliikki kuitenkin esitykseen. Oikea tulkinta ei kuitenkaan aina ole johdettavissa kontekstin perusteella.

Karvosen (2000) esittämä esimerkki maassa makaavasta ihmisestä osoittaa hyvin, miten subjektiivisuus vaikuttaa objektiivisen todellisuuden määrittelyyn. Törmätessämme maassa makaavaan ihmiseen, haemme oikeaa tilannemäärittelyä varten automaattisesti ja usein tiedostamattomastikin vihjeitä, kuten miten ihminen on pukeutunut, missä paikassa hän makaa, haiseeko alkoholille jne. Näiden vihjeiden perusteella teemme tilannemäärittelmän, jonka mukaan toimimme. Tässä esimerkissä toimintamme riippuu siitä, aktivoituuko mieles-

<sup>37</sup> Goffmanin tekstissä *it*-sana on kursivoitu.

sämme ”sammunut juoppo” -kehys, ”sairaskohtaus” -kehys tai vaikkapa ”onnettomuus” -kehys. Voimme päätyä soittamaan ambulanssin tai poliisin, huumatahan ohikulkijoita avuksi tai yksinkertaisesti kääntämään päämme pois ja jatkamaan matkaamme. Tämä esimerkki kuvaa hyvin sitä, miten yksittäisen ihmisen tilannemäärittelyllä on suuri merkitys sosiaalisen todellisuuden määrittelylle ja miten yksittäisenkin ihmisen toiminta vaikuttaa sosiaalisessa tilanteessa. Toisaalta, vaikka yksilö voikin valita subjektiivisesti eri kehysten välillä, ovat kehukset objektiivisesti määrittäneitä, ne ovat olemassa ilman subjektiivisia intentioita. Tämän näkökulman mukaan yksilö voi siis olla oikeassa tai väärässä ja voi täten toiminnallaan vaikuttaa joko negatiivisesti tai positiivisesti myös yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen.

Goffmanin analyysin lähtökohta on siis kehysten käsite (*frame*), jolla kuitenkin on myös paremmin käsitettä kuvaavia suomennoksia, kuten edellä on esitetty. Käytän tässä tutkimuksessa pääosin joko kehys- tai tulkintakehys-käsitettä niiden yleisyyden vuoksi, mutta metaforisesti ymmärrän käsitteen enemmän edellä esitetyn taloesimerkin mukaisena. Goffmanin (1974, 10) lähtökohtainen idea on, että kehys on se ymmärtämisen perusyksikkö, jonka kautta ihmiset käsittelevät erilaisia tapahtumia. Kehukset sekä määrittävät ihmisten tekemisiä että tulevat todeksi ihmisten tekemisissä. Sosiaalisten tilanteiden kehukset ovat kulttuurisesti rakentuneita, ne ovat olemassa yksilöllisistä intentioista huolimatta. Ne ovat siis objektiivisesti ajateltuna olemassa. Kehysajatteluun oleellisesti liittyvä toiminnallisuus kuitenkin liittyy kehysiin myös subjektiivisen merkityksenannon. Emme suinkaan aina ole vain passiivisia kehysiin reagoijia, vaan omalla toiminnallamme voimme myös vaikuttaa kehysten määräytymiseen. Kyse on siitä, millaiseen toimintaan kulloinkin sitoudumme. Goffmanin (mt.) kehysmäärittelmä ja sen yhteys tilannemäärittelyyn käsittää Heiskalan (1997, 267; viitattu Puroila 2002a, 44) mukaan seuraavat determinantit:

- tilanteen määrittely eli sen merkitys toimijoille
- tilanteen organisoitumisen periaatteet
- osallistujien subjektiivinen sitoutuminen tapahtumiin.

Kehukset toimivat siis yksilön ja yhteisön yhdistävänä elementtinä. Kehukset ovat yhteisössä jaettuina tapoja ymmärtää erilaisia ilmiöitä, joita yksilöt erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ylläpitävät ja uusintavat. On huomattava, että vaikka kehysajattelussa yksilöllinen merkityksenanto on keskeinen tekijä, eivät itse kehukset ole yksilöiden mukaan tai vain yksilöllisen tietoisuuden perusteella muodostuvia. Goffman (1974, 247) esittää tämän näkemyksen varsin selkeästi: *”Organizational premises are involved, and these are something cognition somehow arrives at, not something cognition creates or generates.”*

Subjektiiviseen sitoutumiseen vaikuttavat aina myös tietynlaiset normatiivisluonteiset odotukset siitä, miten missäkin tilanteessa tulisi tai olisi oikein toimia. Kehyksillä on siis tietynlainen sosiaalisen elämän pysyvyyttä ja järjestystä luova rooli, mutta samalla ne mahdollistavat olemassa olevan järjestyksen kyseenalaistamisen ja uudelleenmäärittelyn (vrt. Puroila 2002a, 48). Tämä kehysajattelulle ominainen kaksinainen rooli osoittaa mielestäni kehysanalyysin

soveltuvuuden myös kriittisellä otteella rakennettuun tutkimukseen. Goffman itse kylläkin sanoutuu irti kaikenlaisesta kriittisestä eriarvoisuuden tarkastelusta ja toteaa olevansa lähinnä tarkkailija<sup>38</sup>. Goffmanin osin abstrakti, metaforinen ja filosofisteoreettinen kehysanalyysi antaa kuitenkin hyvän lähtökohdan myös kriittiseen tarkasteluun. Kehykset voivat nimittäin toimia myös vallan välineinä, mistä hyvän kuvan saa tämän päivän mediatutkijoiden kehystämisen analysoinnista.

Kehysten objektiivinen luonne tarkoittaa, että niihin sisältyy tietynlainen ennakkokäsitys todellisuudesta ja sen rakentumisesta. Karvosen (2000) mukaan tämä ennakkokäsitys itsessään ohjaa sekä korostamaan joitakin tiettyjä puolia että häivyttämään toisia. Entmanin (1993, 52)<sup>39</sup> mukaan viestinnässä ”Kehystäminen on joidenkin puolien valitsemista havaitusta todellisuudesta ja niiden tekemistä muita näkyvämmäksi viestivässä tekstissä, niin että suositaan ja edistetään (promote) tiettyä ongelmanmäärittelyä, kausaalista tulkintaa, moraalista arviota ja/tai toimintasuositusta.” Toimittajan työtä koskeva analysointi kuvaa hyvin, miten merkityksellistä tilannemääritelmään liittyvä tietyn näkökulman edistäminen ja/tai jonkin toisen näkökulman häivyttäminen on. Sopivilla sanavalinnoilla toimittaja voi yhtä hyvin korostaa kuin mitätöidäkin jonkin näkökulman ja samalla vaikuttaa voimassa olevaan tilannemääritelmään. Valtanäkökulmasta kiinnostavaa on, kenen tilannemääritelmä on voimassa. Se, joka saa oman tilannemääritelmänsä hallitsevaksi, hyötyy saadessaan myös toiset ajattelemaan asiasta samalla tavoin ”oikein” (Karvonen 2000). Oleellista on, että yksilö tiettyssä tilanteessa oikeaa tulkintakehikkoa hakiessaan voi siis olla sekä tietyn ennakkokäsityksen vahvistaja että sen kyseenalaistaja ja uudelleen määrittäjä. Konstruktivistisessä oppimisenäkemyksessä voi nähdä kiinnostuksen samankaltaiseen problematiikkaan. Aikaisemmin puheena olleet reaktiivisuus vs. proaktiivisuus ja sosiaalistaminen/indoktrinaatio ovat osoitus siitä, että oppimisessa on aina myös kyse sekä sopeutumisesta että kyseenalaistamisesta.

Viestinnän tutkimuksessa kehikkoa on verrattu skeeman käsitteeseen (Karvonen 2000), missä myös näkyy yhteys konstruktivismiin. Sekä kehys- että skeema-käsitteessä jonkin asian ymmärtäminen perustuu havainnolle annettuun merkityksenantoon. Skeema-käsitteessä kyse on yksilöllisesti muodostuneista tietorakenteista, kun taas kehys tarkoittaa sosiaalisesti jaettua. Skeemassa kyse on yksilöllisesti rakentuneesta sisäisestä mallista, joka vaikuttaa siihen, millaisia tulkintoja teemme kussakin tilanteessa. Goffmanilaisittain kyse on tilannemääritelmästä, jossa pyrimme ymmärtämään, *mitä tässä oikein on meneillään*. Tulkintaamme rajoittaa kuitenkin sosiaalisesti jaettu kehys, joka goffmanilaisittain on suhteellisen pysyvä ja yksilöllisistä intentioista riippumaton. Kehysanalyysissa sosiaalinen todellisuus rakentuu yksilöllisen kognition ja sosiaalisesti jaetun vuoro-

<sup>38</sup> ”I can only suggest that he who would combat false consciousness and awaken people to their true interests has much to do, because the sleep is very deep. And I do not intend here to provide a lullaby but merely to sneak in and watch the way the people snore.” (Goffman 1974, 14). (Goffmanin tässä käyttämä väärän tietoisuuden käsite viittaa selvästi 1960-1970 -lukujen yhteiskunnallisen radikalisoitumisen ajan marxistisesti sävyttyneeseen kriittiseen keskusteluun.)

<sup>39</sup> Käännös Karvosen

vaikutuksessa. Goffman (mt., s. 13) korostaa, että kehysanalyysissä kyse on nimenomaan yksilöllisestä todellisuuskokemuksen rakentumisesta sosiaalisessa elämässä, eikä siinä oteta kantaa sosiologian ydinkysymyksiin<sup>40</sup>.

### 3.3.2 Kehyksiin liittyviä keskeisiä käsitteitä

Oman tulkintani mukaan kehysanalyysin keskeisimmät käsitteet itse kehyskäsitteen ja sen alakäsitteiden lisäksi ovat sosiaalinen todellisuus (*social reality*), tilanne (*situation*), tilannemäärittely (*definition of situation*) arjen kokemus (*everyday experience*), perspektiivi (*perspective*) ja kokemuksen muodostumisen/järjestymisen (*organization of experience*). Sosiaalisen todellisuuden määrittelyssä merkittävää goffmanilaisittain on edellä selvitetty subjektiivisen ja objektiivisen elementin samanaikaisuus. Niillä taas on yhteys kussakin tilanteessa tehtyyn tilannemäärittelyyn. Tilanteeseen tullessaan yksilö pyrkii tietoisesti tai tiedostamatta muodostamaan tulkinnan siitä, mistä oikein on kyse. Tulkinta tapahtuu arjen kokemusten perusteella muodostuneiden yksilöllisten tietorakenteiden (skeema) mukaan. Lisäksi sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa ja tilannemäärittelyssä oleellista on ymmärtää perspektiivin merkitys. Tätä Goffman (1974, 8-9) havainnollistaa golf-esimerkin avulla. Siinä, missä golf yhdelle on vapaa-ajan peli, on se samalla toiselle työ (esim. mailapoika, caddy). Goffman käyttää käsitettä *organization of experience* kuvaamaan sitä, että hänen analyysissään kyse on yksilöllisten kokemusten sosiaalisesta rakentumisesta. Sosiaalisen organisoitumisen ja sosiaalisen elämän ydinkysymyksiä voi Goffmanin (mt. s. 13) mukaan edelleen hyvin tutkia ilman kehyksen käsitettä.

Goffmanin käsiterepertuaari sinällään on laaja ja hän lisää ja rakentaa frame-käsitteen ympärille jatkuvasti uusia käsitteitä. Hän rakentaa analyysiaansa pala palalta ja selittää ajatteluaan metaforisesti, sarkastisesti ja itseironisesti<sup>41</sup> niin, että lukijalle herää kysymys, leikitteleekö Goffman tahallaan lukijan kanssa. Goffmania ymmärtääkseen lukija todellakin saa koko ajan mieltä, *mitä tässä oikein on meneillään*. Analyysiprosessia Goffman vertaa toistoon perustuvaan lastenlauluun (Old McDonald Had a Farm, jonka suomennetussa versiossa Piippolan vaarilla oli talo), jossa vaarin eläinkatras lisääntyy uusilla lajeilla eri säkeistöissä loppumattomiin. Tutkimuksessa käsitteet usein lisääntyvät samalla menetelmällä: kun uusi käsite esiintyy ensimmäisen kerran, se kantaa mukanaan kaiken sen, mitä aikaisemmin on sanottu, mutta liittyy osaltaan mukaan myös kaiken sen jälkeen tulevan. *“Thus each succeeding section of the study becomes more entangled, until a step can hardly be made because of what must be carried along with it.”* (Goffman 1974, 11). Kehysanalyysistä Goffman kuitenkin toteaa, ettei lineaarinen eteneminen ole mikään ongelma.

<sup>40</sup> Goffman toteaa varsin yksiselitteisesti: *“I make no claim whatsoever to be talking about the core matters of sociology – social organization and social structure.”* (s. 13)

<sup>41</sup> Analyysistään Goffman (s. 13) toteaa mm.: *“There are lots of good grounds for doubting the kind of analysis about to be presented. I would do so myself if it weren't my own.”*



Goffmanin mukaan keskustelu kehuksesta (frame) johtaa väistämättä myös pohdintaan keskustelusta *per se*. Goffman esittää<sup>42</sup>, että tavallinen kieli (*ordinary language*) ja tavalliset kirjoittamisen käytännöt (*ordinary writing practices*) ovat riittävän joustavia ilmaisemaan sitä, mitä halutaan ilmaista. Goffman lainaa Carnap'n<sup>43</sup> pohdintaa syntaksista ja sanoo asettuvansa samoille linjoille sen suhteen, että kieli itsessään voi sisältää säännöstön, joka vaikuttaa kielelle annettuun merkitykseen. Ymmärrän tällä periaatteella olevan läheisen yhteyden sille, miten Goffman korostaa arjen kokemuksen merkitystä tulkinalle. Hän valaisee omaksumaansa lähtökohtaa esimerkillä lainausmerkkien käytöstä. Goffman toteaa käyttävänsä sanoissa lainausmerkkejä osoittamaan, että sanaan sisältyy erityismerkitystä, joka kuitenkin on ymmärrettävissä asiayhteydestä. Hän olettaa, että asiayhteys johtaa lukijan kussakin tilanteessa antamaan lainausmerkeille kirjoittajan tarkoittaman merkityksen, ilman että sitä on tarpeen eksplikoida sen enempää (Goffman 1974, 13). Käsitteiden suhteenkin Goffman siis noudattaa kehysanalyysin perusideaa, jonka mukaan kulloinenkin tilanne ja konteksti vaikuttavat siihen, millainen kehys tilanteeseen osallisen mielessä aktivoituu. Esimerkiksi, kun Goffman sijoittaa lauseen lainausmerkkeihin, pitää hän itsestään selvänä, että lukija ymmärtää hänen tekevän suoran lainauksen jonkun toisen kirjoittajan tekstistä. Alla olevassa alaviitteessä (41) esitetystä lainauksessa Goffman ei edes mainitse itse lähdeä lainkaan, joten hän ilmeisesti olettaa lauseen tunnettuuden riittäväksi lähteeksi yhteiselle ymmärrykselle.

Kun Goffman mainitsee *frame*-sanan ensimmäisen kerran, hän laittaa sen lainausmerkkeihin osoittamaan sanan erityismerkitystä. Lisäksi hän vielä selvittää lukijalle, että *frame* hänen käyttämänsä on samankaltainen kuin käsitteen ensi kerran esittäneellä Batesonilla. Myöhemmin lainausmerkkejä ei enää tarvita, sillä Bateson-viittausten ja selvitysten jälkeen Goffman selvästi olettaa luoneensa sellaisen asiayhteyden, jonka perusteella sanalle on luotu yhteisesti ymmärretty erityismerkitys. Samoin Goffman laittaa koko *frame analysis* -käsitteen ensimmäisellä kerralla lainausmerkkeihin - kuitenkin sillä erotuksella, että yhdyssanana se on hänen omansa. Kehysanalyysin rakentaminen sellaiseksi, että lukija voisi antaa kehysanalyysille sloganina Goffmanin tarkoittaman erityismerkityksen, onkin sitten koko teoksen kestävä projekti. Goffman siis jättää kehysanalyysiin liittyvien "ulkopuolisten" käsitteiden eksplikoinnin vähemmälle huomiolle, mutta on sitäkin huolellisempi niiden käsitteiden kanssa, joilla on suora yhteys kehysanalyysi-kokonaisuuden ymmärtämiselle. Ulkopuolisilla käsitteillä tarkoitan sellaisia edellä kuvattuja tavallisen (arki)kielen ja käytäntöjen mukaisia sanoja tai käsitteitä, joiden yhteinen ymmärrys on yleensä helposti johdettavissa asiayhteydestä.<sup>44</sup> Käsitteet, joita Goffman toisaalta erityisen hu-

<sup>42</sup> Goffman (s. 11) lainaa yhtä Wittgensteinin propositioista: "*Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen*". (Tosin ensimmäinen sana on teoksessa vahingossa lipsahtanut muotoon *wovan*.)

<sup>43</sup> Rudolf Carnap, *The Logical Syntax of Language*, trans. Amethe Smeaton (London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., 1937), p. 3. (viitattu Goffman 1974, 12)

<sup>44</sup> Tässä tutkimuksessa olen noudattanut samaa periaatetta mm. käsitteiden *konteksti* ja *organisaatio* yhteydessä. Konteksti-sanaa käytetään usein suomen kielessä korvaamaan asiayhteyttä. (Vrt. context: the circumstances in which an event occurs; "*shortages were tolerated in the context of war*", Oxford Paperback English 2000.) Organisaatio

lellisesti eksplikoi, taas ovat kiinteässä yhteydessä frame analysis -käsitteen erityismerkitykseen Goffmanin tarkoittamassa mielessä. Oman tulkintani mukaan Goffman pyrkii selkeästi ja järjestelmällisesti rakentamaan kehysanalyysistä sellaista peruskehikkoa, jonka perustalle kehysanalyysia soveltavat voivat edelleen rakentaa niin, että lähtökohtainen tilannemäärittelmä perustuisi samankaltaiseen ymmärrykseen kehysanalyysin perustavaa laatua olevista lähtökohdista. Peruskehikon ympärille ja varaan rakennetut erilaiset kokonaisuudet toisaalta kuvastavat hyvin Goffmanin ideaa tilannemäärittelyyn liittyvästä yksilöllisestä merkityksenannosta. Peruskehikon ideaa voi ymmärtää myös Goffmanin *primary frameworks* -käsitteen avulla.

Primary frameworks on Goffmanin ensimmäinen käsitteellinen lisäys. Puroila (2002a, 49) puhuu primääreistä kehyksistä, mutta korvaa mielestäni vähän turhaan primary-sanan primäärillä. Kun kerran frame on kehys, niin miksei primary voi olla käännetty muotoon pää- tai alkuperäinen. Pääkehys käsitteenä antaisi jo itsessään tietyn mielikuvan käsitteen sisällöstä Goffmanin tarkoittamassa mielessä<sup>45</sup>. Puroilan omassa primäärien kehysten analyysissä (mt. s. 49-56) korostuu myös näkemys siitä, että kyse on alkuperäisestä, eli *pääkehuksesta*. Pääkehyksellä Goffman tarkoittaa sellaista viitekehystä, jota ei voi kytkeä takaisin johonkin aikaisempaan: *"I say primary because application of such a framework or perspective is seen by those who apply it as not depending on or harking back to some prior or "original" interpretation..."* (mt. s. 21). Pääkehukset voivat olla organisointuneina kokonaisjärjestelminä (entiteetteinä), oletamuksina tai sääntöinä, mutta myös sellaisina ilmiöinä, joita ei ole mahdollista ilmaista selkeästi ja jotka ovat olemassa lähinnä tietämyksinä, suuntauksina tai näkökulmina. Pääkehysten luonne on kuitenkin sellainen, jota runko- tai kehikkokäännös hyvin kuvaa. Tämä näkemys saa vahvistusta Goffmanin pääkehystä koskevasta jaottelusta. Goffman nimittäin jakaa pääkehysten luonteeltaan kahteen eri luokkaan, joita hän kutsuu luonnolliseksi (*natural*) ja sosiaaliseksi (*social*).

Luonnollisia kehyksiä Goffman kuvaa deterministisiksi, sillä ne ovat tahdosta riippumattomia eikä niihin liittyviä tapahtumia tai ilmiöitä voi ohjata tai suunnata. Puroilan (2002a, 51) mukaan ne ovat puhtaasti fysikaalisia. Tämän näkemyksen voi kyseenalaistaa. Goffman (1974, 22) sanoo tarkalleen: *"Natural frameworks identify occurrences seen as undirected, unoriented, unanimated, unguided, 'purely physical'"*<sup>46</sup>. Lainausmerkkien käyttäminen Goffmanin aikaisemman määrittelyn mukaan tarkoittaa, että sanaan liittyy jokin erityismerkitys, joka selviää asiayhteydestä. Tulkitsen lainausmerkit tässä yhteydessä niin, ettei sanojen sisältöä tule ymmärtää kirjaimellisesti sellaisenaan, vaan kuvailevana. On myös otettava huomioon, että *physical* kääntyy suomeksi sekä fyysisenä että fysikaalisena. Juokseminen tapahtumana on fyysinen, mutta tuskin sitä fysikaa-

---

tio-sana taas voi yksikertaisimmillaan tarkoittaa mitä tahansa virallista rakennetta, jossa kaksi tai useampia ihmisiä toteuttaa yhteistä tehtävää (Vrt. "An organization is a formal structure of planned coordination, involving two or more people who share a common purpose.", Robbins 2000).

<sup>45</sup> Väitän, että primary-sanon korvaaminen primäärillä on ollut omiaan häivyttämään pääkehysten perusidean.

<sup>46</sup> Goffmanin tekstissä "purely physical" on laitettu lainausmerkkeihin ja kursivoitu.

lisenä voi pitää, vaikka juoksijan elimistössä fysikaalisia reaktioita tapahtuukin. Goffman kylläkin toteaa, että selkeimmillään tällaiset deterministiset tapahtumat ovat selitettävissä fysiikasta tai biologiasta käsin. On kuitenkin tärkeää muistaa, että Goffmanin perustavaa laatua oleva kysymys tapahtuman ymmärtämiseksi kuuluu: "Mitä tässä oikein on meneillään?". Tämä kysymys goffmanilaisittain tarkoittaa siis sitä, että tilanteeseen tulija ja/tai tapahtuman tai ilmiön huomioija tekee tilannemäärittelyn kehysten kautta. Toinen tärkeä lähtökohta goffmanilaisittain on kysymys siitä, onko kyseessä objektivoinut todellisuus, johon yksilöllisillä intentioilla ei ole vaikutusta, vai voiko yksilö subjektiivisesti määrittellä oikean tilanteen tai vaikuttaa sen määrittelyyn. Luonnollisten kehysten tapauksessa yksilöllisillä intentioilla ei ole merkitystä. Luonnollinen kehys on siis tässä mielessä yksilöllisesti tarkasteltuna objektiivisesti totta, jolloin yksilöllinen tilannemäärittelmä voi olla myös väärä. Oikea tulipalo ei muuksi muutu, vaikka yksilö sen aluksi virheellisesti määrittelisikin näytelmään kuuluvaksi ja siten harmittomaksi.

Sosiaalinen kehys sen sijaan on luonteeltaan sellainen, jossa yksilölliset valinnat, älylliset interventiot ja tahto voivat vaikuttaa tilanteessa tehtyyn tulkintaan ja sen perusteella tapahtuvaan tilannemäärittelmään. Sosiaalisen kehysten määrittelyyn vaikuttavat voimat ovat sen laatuja, että niihin voi vaikuttaa esimerkiksi taivuttelemalla, imartelemalla, loukkaamalla ja uhkaamalla (Goffman 1974, 22). Sosiaaliseen kehukseen voivat siis näin ymmärrettynä suuressa määrin vaikuttaa myös erilaiset valta-asetelmat. Sosiaalinen kehys on toisaalta myös sellainen, jonka suhteen yksilö voi sosiaalisen yhteisön näkökulmasta "väärässä" ollessaankin olla yksilöllisesti "oikeassa". Tutkimuskontekstissa tällaisten tilanteiden voi ajatella liittyvän esimerkiksi tutkimukseen liittyviin tulkinnallisiin elementteihin. Tyypillistä sosiaalisesti muodostuneille kehyksille onkin se, että ne voivat elää ja muuttua sekä se, että niihin voidaan myös yksilöllisillä intentioilla vaikuttaa. Goffman käyttää termiä "*guided doings*" (mt. s. 22) kuvaamaan sosiaalisiin kehysiin sisäänrakennettuja "standardeja" tai normituneita käytäntöjä, jotka yleensä perustuvat mm. rehellisyys-, tehokkuus-, turvallisuus- tai ns. hyvä maku -tyyppisiin ominaisuuksiin. Näitä ohjattuja toimintoja<sup>47</sup> pyritään yleensä kontrolloimaan ja niihin liittyy myös moraalisia arvioita, jotka ovat hyvinkin kulttuurispesifejä.

Kaikkiin ohjattuihin toimintoihin liittyy sääntöjä, joiden ohjaavuus kuitenkin vaihtelee. Goffmanin useasti esille nostamassa Tammi-peliesimerkissä (mm. s. 24) pelin säännöt määrittelevät sen, millaisia siirtoja saa tehdä ja miten on luvallista edetä. Sen sijaan liikennesääntöjen ohjaavuus koskee oikeuksia ja velvollisuuksia, joita noudattaen tulee edetä perille päästäkseen. Ne eivät kuitenkaan määrittele määränpäättä, eivätkä reittivalintoja. Yksilön näkökulmasta ohjattujen toimintojen ohjaavuus siis vaihtelee. Goffman myös korostaa, että yksilö tilanteeseen tullessaan on varsin tehokas valitessaan erilaisista kehyksistä sen, jonka perusteella tekee "oikean" tulkinnan siitä, mitä tässä oikein on meneillään. Oikea tässä yhteydessä on lainausmerkeissä osoittamassa oikeaan tul-

<sup>47</sup> Myös Puroilan käyttämä käänös (2002a, 51)

kintaan liittyvää valta-aspektia. Sosiaalisessa tilanteessa yksilö nimittäin ei ole yksin, ja toisaalta tilanteessa usein on myös sivustaseuraajia (*bystanders*), jotka kuitenkin ovat myös osallisia. Goffmanin (s. 38) mukaan sivullisenkin on lähes mahdotonta ohittaa tilanne ilman, että hän tekee siitä tilannemääritelmän. Tämän voi ymmärtää hyvin tilannemääritelmän ja toiminnan yhteydestä. Näenäistä osallistumattomuuttakin voi pitää aktiivisena toimintana ja kannanottona, joka saattaa vaikuttaa yhteisesti koettuun tilannemääritelmään. Kaikkiaan pääkehukset edustavat sellaista järjestäytyneisyyttä, jatkuvuutta ja pysyvyyttä, joka yksilön näkökulmasta edustaa tietyllä tavalla objektivoitunutta todellisuutta. Luonnolliset kehukset ovat tässä mielessä selkeitä, mutta myös sosiaaliset kehukset sisältävät sellaisia usein kulttuurisesti määrittäytyneitä todellisuuksia, joihin yksilöt sopeutuvat ja/tai joita omalla toiminnallaan ylläpitävät. (vrt. Puroila 2002a, 56.)

Toinen käsitteellinen lisäys, jota Goffman (s. 43) pitää keskeisenä, on *“the key”*. Puroilan käyttämä suomennos on *käännös*, Peräkylä taas puhuu *istuttamisesta*. Kumpikaan suomennos ei mielestäni täysin vastaa sitä mielikuvaa, joka muodostuu Goffmanin käsitteeseen liittämiensä esimerkkien kautta (s. 40-82). Goffman ottaa esimerkiksi Batesonilta leikkivät eläimet: *“By keeping in mind these comments on animal play...I refer here to the set of conventions by which a given activity, one already meaningful in terms of some primary framework, is transformed into something patterned in this activity but seen by the participants to be something quite else.”* (s. 44). Eläinten tappelu on usein kirjaimellisesti taistelua elämästä ja kuolemasta, mutta nuoret eläimet samassa laumassa usein myös harjoittelevat/leikkivät tällaista taistelua. Pääkehuksen mukainen tilannemäärittely olisi taistelu, mutta harjoittelutapauksessa se ei kuitenkaan ole oikea määrittely. Tällaisesta pääkehuksen muunnoksesta Goffman käyttää käsitettä *key*, josta johdettu prosessia koskeva verbi on *keying*. Perusidea on, että yhden pääkehuksen mukaisesti ymmärretty toiminto saa kokonaan toisen merkityksen yhdistettynä tai linkitettyinä<sup>48</sup> toiseen pääkehukseen. Muunnoskin on luonteeltaan pääkehuksen kaltainen, jolloin siihen liittyvä tilannemäärittely on lähtökohtaisesti joko oikea tai väärä.

Edellä esitetyssä esimerkissä yksilöllinen tilannemäärittely tapahtuu kontekstin ja itse tilanteeseen liittyvien erilaisten vihjeiden perusteella ilman tietois-  
ta vääristelyä tai manipulointia. Kehyksen muunnoksella voi kuitenkin pyrkiä myös tietoiseen harhautukseen, jotta saataisiin aikaan haluttu tilannemäärittely. Tällaisesta muunnoksesta Goffman käyttää nimitystä *fabrication*<sup>49</sup>, jonka Puroila kääntää *väärennökseksi*. Harhautus toisaalta voi olla luonteeltaan harmiton (*benign*), tai *exploitive*. Jälkimmäisessä tapauksessa tietoisella harhautuksella pyritään edistämään omaa etua, vaikka se samalla on muiden osallisten edun vastaista.<sup>50</sup> Harhautus voi tietysti suuntautua myös yksilöön itseensä, jolloin kyse

<sup>48</sup> Verbi *to key* tarkoittaa mm. *link closely with something else* (Oxford Paperpack English)

<sup>49</sup> *“I refer to the intentional effort of one or more individuals to manage activity so that a party of one or more others will be induced to have a false belief about what is it that is going on.”* (Goffman 1974, 83).

<sup>50</sup> *Exploit: take full advantage of, use (employees etc.) for one's own advantage and their disadvantage.* (Oxford Paperpack English)

on itsepetoksesta (*self-deception*). Goffman jaottelee kehysten muunnoksia vielä tarkemmin niiden luonteen perusteella, mitä Puroila taulukossaan (2002a, 60) selkiyttää. Goffman elaboroi näitä muunnosten eri variaatioita monin esimerkein, joita Goffmanin kriitikot Puroilan (s. 61) mukaan ovat pitäneet arkielämän näkökulmasta perifeerisinä. Goffman kuitenkin pyrkii luomaan kontekstin omalle tekstilleen erilaisten kertomusten ja metaforien avulla, jotta lukija voisi tehdä ”oikean” tilannemääritelmän. Kritiikin perusteella se ei ilmeisesti täysin onnistu. Kehysanalyysin käsitteitä valikoivan työkalumaisesti käyttävien tutkijoiden keskuudessa kehysten muunnokset eri alakäsitteineen näyttäivät olevan erityisen suosittuja.

Puroilan mukaan muunnosten keskeinen merkitys kehysanalyysin ymmärtämiselle onkin kriittisille tulkitsijoille jäänyt avautumatta. Kehysten muunnosten ymmärtämisessä oleellinen kysymys, jonka myös Puroila nostaa esille, on ”mitä tässä oikein on meneillään”. Puroila (s. 61-62) pitää kuitenkin tärkeänä myös kysymystä itse kehysrakenteesta (”...rakentuvatko kehysten muunnokset ja kerrostumat primäärin kehysten ympärille vai sen sisään.”).<sup>51</sup> Pidän kehysrakenteen muodon ymmärtämisestä oleellisena vain edellä esitetyn alkuperäisen kysymyksen näkökulmasta. Puroilan esimerkki sotaleikistä (s. 62-63) vain vahvistaa tätä näkemystä, vaikka sen tarkoitus onkin ollut kuvata kehysrakenteen kerrostuneisuutta. Puroilan mukaan ”Sotaleikissä leikin kehkeytyminen juuri sodan ympärille altistaa leikkijät jatkuvasti sille, että leikin raja ylittyy esimerkiksi leikille liian voimakkaan lyönnin seurauksena. Näin sotaleikin merkitys toimijoille muotoutuu sekä sodan kehysten että leikin kehysten valossa.” Se, mitä on meneillään, on kuitenkin sotaleikki; sodaksi tilannetta ei mitenkään voi määritellä, vaikka leikissä johonkin lapsista fyysisesti sattuisikin. Voi myös kysyä, millä perusteella sota on primääri kehys ja leikki kehysten muunnos, kuten Puroila esittää. Sotaleikki Goffmanin aikaisempien määritelmien perusteella on muunnos, jossa on linkitetty kaksi pääkehystä: sota ja leikki. Kehysten muunnoksia tulisikin oman tulkintani perusteella tarkastella ennen kaikkea Goffman alkuperäiseen eli pääkehykseen liittämiä merkitysten perusteella.

Pääkehyksistä Goffman (1974, 21) toteaa: ”...indeed a primary framework is one that is seen as rendering what would otherwise be a meaningless aspect of the scene into something that is meaningful.” Goffmanin mukaan pääkehykset voivat vaihdella niin, että ne ovat luonteeltaan eri tavoin organisoituneita (luonnolliset ja sosiaaliset kehukset) ja niistä voi rakentaa lukemattomia muunnoksia (esim. sota, sotaharjoitus, sotatoimi, sotaretki jne.). Yhteistä näille kaikille on kuitenkin se, että niihin liittyy yksilön näkökulmasta objektivoitunut todellisuus. Luonnollisten kehysten tapauksessa eri osapuolet yleensä tekevät samanlaisen tilanteenmäärittelyn, jota voi pitää oikeana. Ja kuten aikaisemmin todettiin, sosiaaliset kehukset toisaalta ovat luonteeltaan sellaisia, joista eri yksilöt voivat tehdä

<sup>51</sup> Puroila ymmärtää lainaamassaan Goffmanin (1974, 156) tekstissä mainitun ”*the innermost part of a framed activity...*” tarkoittavan konkreettisesti ydintä (sisimmäistä osaa), jonka ympärille muunnokset rakentuvat. Oman tulkintani mukaan tässä on kyse toiminnan sisimmästä tai syvimmästä merkityksestä, jonka perusteella todellisuus on ymmärrettävissä.

erilaisen tilanteenmäärittelyn (kadulla makaava mies). Sosiaalisen kehyksen mukainen tilanteenmäärittely voi olla sekä yhteisesti määritelty ”oikea” että jopa yksittäisen toimijan manipuloinnin tai muin keinoin aikaansaama näkemys ”oikeasta”, jonka yhteisö omalla toiminnallaan legitimoii. Kehysten muunnoksiakin voi tässä mielessä pitää alkuperäisen kehyksen kaltaisina; niihin liittyvä tilanteenmäärittely on luonnollisessa tai sosiaalisessa mielessä ”oikea”.

Jos kehysrakennetta itsessään pitää tärkeänä siinä mielessä, että muunnoksesta haluaa etsiä jotakin alkuperäistä toimintoa, niin sotaleikki-tapauksessa alkuperäinen toiminto lienee enemmän leikki kuin sota. Sota-johdannaisesta voi kylläkin löytää hyvän esimerkin Goffmanin tarkoittamasta muunnokseen liittyvästä sekä harmittomaksi luokiteltavasta harhautuksesta että tahallisesta petoksesta. Sotaharjoitus on tilanne, joka kontekstin perusteella yleensä on määriteltävissä sotaan liittyvien toimien harjoitukseksi. On kuitenkin mahdollista, että kontekstista tietämätön (tieto harjoituksesta ei olekaan saavuttanut kaikkia) luuleekin sodan syttyneen. Tahallinen petoskin on mahdollinen, jos aito sotatoimi naamioidaan aluksi harjoitukseksi hyökkäyksen kohteen yllättämiseksi. Kaikkiin esitettyihin esimerkkeihin pätee kuitenkin myös Puroilan (s. 63) esittämä näkemys siitä, miten sujuvasti tilanteeseen osallinen voi vaihtaa tilannemäärittelynsä kehyksestä toiseen, jos konteksti ja muut tilanteeseen liittyvät vihjeet osoittavat ensin valitun kehyksen sopimattomaksi.

### 3.3.3 Kehystämisen monimutkaisuus

Kehysanalyysin ymmärtäminen Goffmanin käyttämien käsitteiden avulla ei eri tulkintojen perusteella ole mitenkään yksiselitteistä. Goffman vielä lisää monimutkaisuutta osoittamalla, että tilanteessa ajatellun kehystämisen lisäksi myös muut tekijät vaikuttavat tilanteenmäärittelyyn. Näitä muita tekijöitä Goffman kutsuu kehyksen ulkopuoliseksi (*Out-of-Frame Activity*). Tämä Goffmanin lisäys tuntuu erityisen vaikealta hahmottaa, eikä esimerkiksi Puroilan analyysissä ole näihin sivuihin (1974, 201-246) liittyviä viittauksia lainkaan. Puroila (2002a, 75-105) kylläkin analysoi erikseen mm. puhetta osana vuorovaikutuksen maailmaa, mutta pääosin lähteenä ovat Goffmanin muut tekstit. Kommunikointi näyttäisi kuitenkin liittyvän Goffmanin tarkoittamiin kehyksen ulkopuolisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat tilannemäärittelyyn: *”Given a spate of activity that is framed in a particular way and that provides an official main focus of attention [korostus VM] for ratified participants, it seems inevitable that other modes and lines of activity (including communication [korostus VM] narrowly defined) will simultaneously occur in the same locale...”*. (Goffman 1974, 201). Puroilan mukaan Goffman kiinnostui vasta myöhemmin varsinaisesta puheen analyysistä, jota hän käsittelee alustavasti jo Frame Analysis -teoksen lopussa. Kommunikaatio käsitteenä on kuitenkin esillä jo Out-of-Frame Activity -kappaleessa, mutta lähinnä huomion kiinnittymisen näkökulmasta. Oman tulkintani mukaan Goffmanin kiinnostus tässä yhteydessä kohdistuu ns. valikoivaan tarkkaavaisuuteen, josta oli aiemmin puhetta konstruktivismia käsittelevässä pohdinnassa. Tämä näkemys saa vahvistusta sivulla 210, jossa Goffman toteaa: *”It has been suggested that during the occurrence of any activity framed in a particular way one is likely to find another flow of other activity that*

*is systematically disattended and treated as out of frame, something not to be given any concern or attention.*" Goffman (s. 201) kuitenkin toteaa myös, ettei häntä kiinnosta se, minkälaisia havaintoja kukin tekee, vaan niistä tekijöistä, jotka myötävaikuttavat tai pakottavat tekemään tietyn havainnon. Tällä toteamuksella on selkeä yhteys mediatutkimuksessa esille nostettuun näkemykseen tiettyjen näkökulmien esille nostamisesta tai häivyttämisestä. Toteamus samalla vahvistaa kehysanalyysin sopivuutta kriittisellä otteella tehtävään tutkimukseen. Goffman itse ei kuitenkaan ota mitään kantaa valta-asetelmiin, vaan hänen tapansa analysoida eri tekijöitä on enemmänkin "kliininen".

Goffman (1974, 248) myöntää itsekkin, että kehyksen suhde ympäröivään maailmaan, jossa kehystäminen tapahtuu, on kompleksinen. Hän palaa aina uudestaan Jamesin kysymykseen siitä, missä olosuhteissa pidämme asioita todellisena. Kun kaikki osalliset jakavat samankaltaisen näkemyksen siitä, mitä on meneillään (saman pääkehyksen mukaisesti), voi tulkintaa pitää lähtökohtaisesti yhteisesti hyväksyttynä oikeana. Mutta aina ei vallitse yksimielisyyttä tilannemäärittelystä. Syy voi olla aiemmin esillä olleissa kehysten muunnoksissa, jotka saattavat hämärtää ja vaikeuttaa tulkintaa. Muunnosten lisäksi kehystämiseen liittyviä ongelmia ("*misframings*") voivat aiheuttaa myös epäselvyydet (*ambiguity*) ja virheet (*errors*) (Goffman 1974, 301-344). Epäselvyys voi johtua siitä, ettei yksilö yksinkertaisesti ymmärrä, mistä on kyse, tai sitten mahdollisia sovellettavia vaihtoehtoja on useita. Virhe kehystämisessä taas voi tarkoittaa sitä, että alun perin (tietoisesti) valitsee väärän pääkehyksen. Goffmanin esimerkkien perusteella (s. 310-311) väärän kehyksen valinta näyttäisi lähinnä johtavan jonkinlaiseen nolostumiseen, joten silloin kyse on suhteellisen harmittomasta virheestä.<sup>52</sup> Väärinkehystäminen voi kuitenkin olla myös kohtalokasta.

Erilaisten virheiden ja väärinymmärrysten lisäksi Goffman nostaa esille myös sellaiset kehyksiin liittyvät ristiriidat (*frame disputes*), joissa kyse on vastakkainasettelusta. Vastakkainasettelussa kyse on siitä, että eri osapuolet oman "tietonsa", vakaumuksensa tai uskomuksensa perusteella tekevät tulkinnan omaan argumentaatioonsa perustuen, pyrkien pysymään omassa tulkinnassaan. Tällaisissa tapauksissa oman tulkinnan oikeutukseen uskova pyrkii erilaisin vuorovaikutuksen keinoin vakuuttamaan myös toisen osapuolen niin, että toinen olisi valmis muuttamaan omaa tulkintaansa. On myös mahdollista, että yksiselitteisesti oikeaa tulkintaa ei vain ole löydettävissä. Puroila (2002a, 66-67) ottaa esimerkiksi rikollisuuden ja sen syyt, joita voidaan tarkastella esimerkiksi moraalisisessa tai lääketieteellisessä kehyksessä. Kehyksestä riippuen tiettyä kysymystä koskevat tulkinnat voivat vaihdella suurestikin, eikä tulkintoja sinänsä voi pitää lähtökohtaisesti oikeina tai väärinä.

Goffman nostaa esille vielä yhden kehystämistä koskevan ongelman, josta hän käyttää käsitettä "*braking frame*". Tällaisessa kehyksen murtumisessa (Puroilan käännö) kyse on siitä, että tilannetekijöissä tapahtuu jotain sellaisia muutoksia, joiden vuoksi kehykseen liittyvä toiminta tulee kyseenalaistetuksi.

<sup>52</sup> Eräässä esimerkissä avuksi hälytetty poliisi rikkoo oven koulussa mennäkseen autamaan sisällä olijaa, jonka kuulee huutavan epätoivoisesti apua. Sisällä on kuitenkin vain talonmiehen lemmikkilintu, joka on oppinut matkimaan ihmispuhetta.

Peräkylän (1990, 22) käänös, murtaminen, on kuitenkin tarkempi. Kehyksen murtamisessa kyse on vuorovaikutustilanteesta, jossa yhden tai useamman osallisen (usein odottamaton) toiminta aiheuttaa tilanteessa vaikuttavan kehyksen kyseenalaistamisen ja samalla hämmennyksen. Tällaisen ongelman ymmärtämiseksi on tärkeää muistaa yksi kehysanalyysin perustavanlaatuisista lähtökohdista: tilannemäärittelyn ja toiminnan välinen suhde. Kehyksen murtamisessa on kyse siitä, että alkuperäiseen tilannemäärittelyyn perustuva (usein normittunut tai sopimuksin/säännöin voimassa oleva) toiminta tulee kyseenalaistetuksi (vrt. Goffman 1974, 345). Puroila (2002a, 68) ottaa Peräkylän innoittamana esimerkiksi lääkärin ja potilaan välisen tilanteen.<sup>53</sup> Tässä esimerkissä havainnollistuu myös aiemmin esillä ollut kysymys siitä, kenen tilannemäärittelmän perusteella toimitaan. Goffman korostaa sitä, että samalla kun kehys organisoii toimintaa, se kiinnittää osallisen tähän toimintaan. Tällainen kiinnittyminen (*involvement*) voi olla normittuneita käytäntöjä, mutta osin myös spontaania mukaan tempautumista. Goffman (mt. s. 346-347) myös huomauttaa, että normeista poikkeaminen voi olla jossain määrin hyväksytyäkin. Ihmiskehoon liittyvät toiminnot (esim. nauraminen "väärässä" paikassa) ja erityisesti kasvotilmeet ovat tyypillisiä tekijöitä kehysten murtamisessa, joista Goffman esittelee lukuisia esimerkkejä (mt. s. 349-354).

Erilaiset kehyksiin liittyvät epäselvyydet ovat kuitenkin tärkeitä ymmärtää peruskysymyksen valossa. Selkeässäkään tilanteessa ei aina ole mahdollista ymmärtää, mitä tässä oikein on meneillään: *"Expecting to take up a position in a well-framed realm, he finds that no particular frame is immediately applicable, or the frame that he thought was applicable no longer seems to be, or he cannot bind himself within the frame that does apparently apply."* (Goffman 1974, 378-379). Tällaisiin tilanteisiin Goffmanin mukaan voi liittyä johdattelua, painostusta, tahallista manipulointia ja todellisuuden vääristelyä (mt. s. 378-438). Goffmanin mukaan meillä kuitenkin on sosiaalisessa elämässä taipumus hakea yhteisymmärrystä ja oikeaa tulkintaa myös muuttuvissa tilanteissa. "Oikea" tulkinta taas on kontekstisidonnaista. Kontekstista riippuu se, minkälaisia vihjeitä tilanteenmäärittelyyn on saatavissa - yksilöistä taas riippuu se, miten erilaisiin vihjeisiin suhtaudutaan ja/tai millaisia merkityksiä eri vihjeille annetaan.

Konteksti yleensä myös sulkee pois mahdolliset väärät tilannemäärittelyt ja ohjaa tekemään oikean (Goffman 1974, 441). Ja milloin konteksti ei muutoin ole riittävä, tilanteeseen osalliset Goffmanin mukaan pyrkivät vaikuttamaan niin, että tilannemäärittely on mahdollinen. Selittämätön saa selityksensä, sillä Goffmanin mukaan omat tulkintakehyksemme yleensä ovat riittävät. Goffman ottaa esimerkiksi kirjoitetun tekstin: *"In fact, when a writer is obliged to rely entirely to his own surrounding text as the specifying context which his readers will have for checking out their interpretations, he (and they) can yet do so with assurances."* Mahthaakohan Goffman tällä viitata omaan tekstiinsä ja sitä koskevaan tilannemäärittelyyn? Ainakin se antaa uskoa sille, että myös vaikeasti hahmoteltavalle

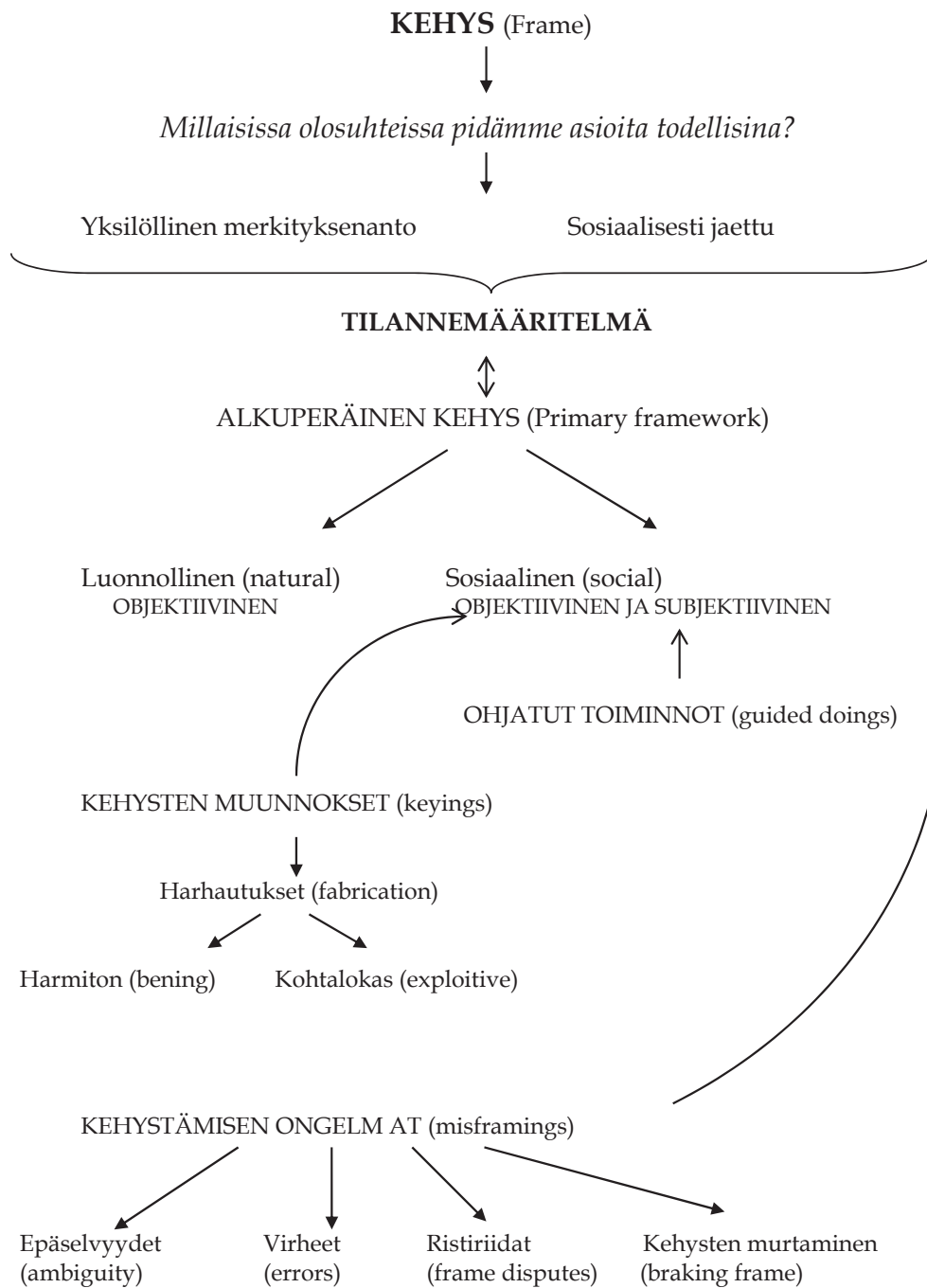
<sup>53</sup> Lääkäri olettaa potilaan käyttäytyvän passiivisesti ja kunnioittavasti ja olevan lähinnä tilanteeseen reagoiva. Jos potilas kuitenkin odottamattomasti käyttäytyykin vastoin normittuneita odotuksia, joutuu lääkäri muuttuneessa tilanteessa arvioimaan tilannetta ja toimintaa uudelleen.



tekstille voi löytyä ymmärrettävä määrittely. Toisaalta, kun ottaa huomioon edellä esitetyn näkemyksen siitä, että omat tulkintakehykset yleensä ovat riittävät, on tekstin kirjoittajan sopeuduttava siihen, että tulkinta tapahtuu lopulta yksilöllisesti. Tämä tuo mieleen Airaksisen (1999, 12) pohdinnan: *"Teksti on ja lukija lukee."* Jos kirjoittaja haluaa lukijan tekevän kirjoittajan tarkoittaman tulkinnan, on tekstiin liittyvä konteksti pyrittävä avaamaan huolellisesti. Goffman (mt. s. 486) tekee vielä lisävarmistuksen: *"I have so far considered some of the circumstances in which an individual's notion of what is going on can become shaky, and, in reverse, what an individual can do to undermine the frame employed by another. My intent has not been to compile tips on how to hoodwink but to learn about framing [korostus VM]"*.

Seuraavan sivun käsitekartassa (kuvio 1) on kuvattu kehysanalyysin tilannemääritelmään vaikuttava käsitteistö ja niiden väliset suhteet sellaisena kuin ne tässä tutkimuksessa on ymmärretty.

*Mitä tässä oikein on meneillään?*



KUVIO 1 Kehysanalyysin tilannemäärittelyyn vaikuttava käsitteistö

Millaiset lähtökohdat Goffmanin kehysanalyysi sitten antaa sellaiselle tutkimukselle, jossa kehysajattelua halutaan soveltaa? Goffman itse ei liiemmin ohjeita anna, mikä on varsin luonnollista kehysajatteluun oleellisesti sisältyvän yksilöllisen merkityksenannon näkökulmasta. Toisaalta voi myös kysyä, mitä järkeä olisi laatia yhden käsitteen varaan ja ympärille lähes kuusisataasivuinen teos, jos sen sanoman "oikea" tulkinta olisi vain jokaisen yksilöllisen merkityksenannon varassa. Niin relativistisena Goffmanin ajattelu ei näyttäyty. Tämän tutkimusraportin alussa totesin, että valitessaan kehysanalyysin tutkija samalla valitsee kokonaisen tutkimusideologian siihen liittyvine filosofisteoreettisine lähtökohtineen. Frame Analysis -teosta voi pitää Goffmanin tutkimusideologian kuvauksena, jonka avulla hän pyrkii rakentamaan pääkehysten analyysille, joka täyttää *kehysanalyysina* pidettävän menetelmän peruslähtökohdat. Goffmanin omaan käsitteistöön tukeutuen kehysanalyysia tulee tarkastella ns. sosiaalisena kehystenä, jolloin yksilölliset valinnat, tahto ja älylliset interventiot vaikuttavat tulkintaan. Samalla on muistettava, että sosiaalisiin kehyksiin vaikuttavat myös ns. ohjatut toiminnot, joihin liittyy eritavoin ohjaavia sääntöjä. Goffmanin omaa kuvakieltä lainaten kehysanalyysin "perussäännöt"<sup>54</sup> ovat enemmän liikennesääntöjen kuin Tammipeliä koskevien sääntöjen kaltaiset. Kehysanalyysin perussäännöt ovat matkaa ohjaavia ja turvaavia, ne eivät sääntele lähtöpaikkaa eivätkä määränpäättä.

Teoksen loppupäätelmistä voi etsiä kehystämiseksi joitakin perussääntöjä, joiden lähtökohtana voi pitää koko analyysin perustavaa laatua olevaa huomiota: *"This study began with the observation that we (and a considerable number of theys) have the capacity and inclination to use concrete, actual activity – activity that is meaningful in its own right – as a model upon which to work transformations for fun, deception, experiment, rehearsal, dream, fantasy, ritual, demonstration, analysis, and charity."* (Goffman 1986, 560). Hän myös toteaa, että yleensä määrittelemme "todellisen" ("real") vain vastakohtana epätodelliselle. Tällöin todellisen "todellisuus" on itsestäänselvyys. Goffmanin teksti itsessään tässä yhteydessä on sekava<sup>55</sup>, mutta asiayhteydessä ymmärrettävä.

Mikä tahansa arkipäivän toimintojen sarja sisältää eri tavoin kehystyneitä episodeja, joilla on myös erilaisia todellisuuden tiloja. Goffman ottaa esimerkiksi (s. 561) miehen, joka antaa ohjeita postimiehelle, tervehtii ohikulkevaa pariskuntaa, astuu autoonsa ja ajaa pois. Tällaisessa esimerkissä eri episodeihin liittyvät toiminnot olisi mahdollista luokitella myös roolinäkökulmasta (esimerkiksi esikaupunkilaisen, kuten Goffman ehdottaa). Goffmanin mukaan tällainen rooliluokittelu olisi liian laaja kehysanalyysin näkökulmasta. Rooli käsitteenä on kuitenkin tärkeässä osassa Goffmanin teoretisoinnissa, eikä vähiten siksi, että hänen lukuisat esimerkinsä liittyvät usein teatteriin ja näyttämölle. Yksi osa kirjassa käsittelee erikseen teatteria kehystenä (124-155) - perusteluna se,

<sup>54</sup> Perussääntöjä tässä yhteydessä ei pidä käsittää täysin konkreettisesti. Goffmanilaisittain kyse on osittain vihjeistä (vrt. Puroila 2002a, 164).

<sup>55</sup> *"When we decide that something is unreal, the reality it isn't need not itself be very real..."* Lieneekö tähän lauseeseen jäänyt virhe? Ymmärrettävä se olisi asiayhteyden perusteella näin: *...the reality in it need not itself to be very real.*

että teatterin käsitteistö on juurtunut syvälle sosiologiaan. Goffmanin mukaan mitä tahansa arkielämän tilanteita voidaan tarkastella teatterimetaforan avulla.

Kun yksilö on osallinen missä tahansa toimintaepisodissa, on syytä erottaa yksilöminä ja roolimina, sekä näiden kahden yhteys. Vaikka Goffman vetääkin eron yksilön oman minän ja tietyn roolin ja siihen liittyvän funktion välille, en löydä vahvistusta Puroilan (2002a, 70-75) esittämälle näkemykselle, jonka mukaan tietyissä rooleissa taustalle jäävä persoona ei ole todellinen ja pysyvä, vaan jokin toinen yksilön rooleista. Ei Goffman väitä, että yksilöminä ja roolimina olisivat täysin erilliset. Sen sijaan Goffman korostaa roolien ja minän kokonaisuutta, joka on "seos", "person-role formula". Tässä kokonaisuudessa toista voi kuitenkin pitää pysyvämpänä, sillä "Role gives way to person." (Goffman 1974, 273).<sup>56</sup> Esikaupunkilaisen rooli edellisessä esimerkissä sisältää erilaisia episodeja, joihin jokaiseen liittyy vielä erikseen eri roolien mukaista toimintaa. Sama esikaupunkilainen voi kuitenkin olla myös puoliso, isä, poika, yrittäjä, potilas jne., joissa kaikissa olemisissa hän on myös tietyssä roolissa. Ei ihme, että Goffman katsoi tällaisen luokittelun karkaavan käsistä. Goffmanin rooliajattelu on tiukasti yhteydessä kehyksen käsitteeseen, jolloin kiinnostus kohdistuu enemmänkin roolin ja persoonan väliseen dynamiikkaan, rooliodotuksiin ja niihin liittyviin tai niitä säänteleviin sosiaalisiin normeihin, joiden perusteella yksilöinä tai yhteisönä oikeutamme tai kyseenalaistamme tiettyyn tilanteeseen liittyvän toiminnan tai käytöksen. "However, in many cases, what the individual does in serious life, he does in relationship to cultural standards established for the doing and for the social role that is built up out of such doings. Some of these standards are addressed to the maximally approved, some to the maximally disapproved." (Goffman 1974, 562).

Mikä tahansa päätoiminto ("main activity, a story line") voi sisältää erilaisia kerrostumia, jotka voivat vaikuttaa tilannemäärittelyyn. Goffmanin (1974, 565) mukaan analyysi kahdenvälisestä eristyneestä jutustelusta osoittaa sen sisältävän selkeän jaetun osallistumisen sekä kerrostumana puhujan ja kuulijan roolit. Jos tilanteeseen lisätään kolmas osapuoli, tarkastelu laajenee. Puhuja ja kuulija voivat nyt olla sekä yhteisesti vastaanottavana että erikseen vastaanottavana tai ei-vastaanottavana osapuolena, jos kolmas osapuoli myös osallistuu tilanteeseen. On myös mahdollista, että kolmas osapuoli on tilanteessa tavallaan ulkopuolinen (*bystander*). Kun tilanne sijoitetaan näyttämölle, saadaan lisäksi esiintyjä-yleisöroolit. Goffmanin mukaan erilaisten roolien ymmärtäminen on oleellinen osa kehysanalyyttistä ajattelua, vaikka rooliluokittelu sinällään ei analyysin kohteena olekaan.

Goffmanin (1974, 564) mukaan mitä tahansa toimintoa (sisältäen sitä koskevan järjestyksen ja toimijat) tulee käsitellä analyysissa yhtenäisenä ongelmana. Tutkimuksen kohteena olevat olemisen maailmat (*realms of being*) sisältävät

<sup>56</sup> "One can never expect complete freedom between individual and role and never complete constraint." (Goffman 1974, 269). Goffman lisää samaan käsitteistöön vielä luonteen (*character*) ja yhdistää sen myös rooliin (*role-character formula*). Pohdinnoilla voi nähdä yhteyden nykyiseen identiteettikeskusteluun ja erilaisiin näkemyksiin siitä, onko yksilöllä ylipäättään jokin pysyvä (joskin kehittyvä) ja ehjä minuus (vrt. esimerkiksi Airaksinen 1999).

arjen<sup>57</sup> yhtenä osana tätä kokonaisuutta. Ensimmäisen kohteen tutkimuksessa tulisikin Goffmanin mukaan olla "... *ordinary, actual behaviour – its structures and its organization*". Goffman muistuttaa, että emme aina ole tietoisia siitä, mikä meitä ohjaa. Erilaisten todellisuuksien vertaileva analyysi voisi olla yksi tapa lisätä tietoisuutta. Näkymätön ja kätkeyty voidaan riisua, selvittää ja paljastaa. Juuri arki ajatteluun liittyy sellaisia itsestäänselvyksiä, joita Goffman kehottaa tarkastelemaan kriittisesti. Puroilan (2002a, 133) mukaan Goffmanin analyysia onkin luonnehdittu paljastavaksi, jolloin tutkimuksen tehtävä on enemmän problematisoiva kuin ratkaisuja etsivä.

Kehys on analyysin keskeisin käsite ja sen kohde. Oleellinen kysymys tällöin kuuluukin, mistä kehykset tulevat tai miten ne rakentuvat. Kuten aikaisemmin todettiin, tutkimusta aloitettaessa tutkija ei voi tietää, millaisia kehyksiä hän etsii (myös Puroila 2002a, 145). Kehysten määrittelyä voikin pitää kehysanalyysin keskeisimpänä tehtävänä. Empiirisessä tutkimuksessa kehykset on löydettävissä aineistosta, ja niiden konstruoiminen itsessään on jo osa analyysia. Kehysanalyysi on prosessi, joka alkaa kehysten konstruoimisesta ja päättyy niihin johtopäätöksiin ja arvioihin, joita kehystämisen analysoinnilla saavutettujen tutkimustulosten perusteella on mahdollista esittää. Tätä prosessia ryhdytään avaamaan seuraavaksi.

### 3.4 Kehystämisen prosessi

Jos kehystäminen ymmärretään aiemmin esillä olleen talometaforan mukaisesti, voi kehystämisen prosessin tässä tutkimuksessa katsoa tukeutuvan neljän peruspilarin varaan:

1. Hermeneuttinen ymmärrys
2. Vaihteleva aineisto
3. Induktiivinen ajattelu
4. Teorian ja empirian yhteensovittaminen

Hermeneuttinen ymmärrys tarkoittaa yksittäisen ja kokonaisuuden suhdetta, jossa osat sekä saavat merkityksensä kokonaisuudessa että määrittävät itse kokonaisuutta (vrt. Gadamer 2004, 29). Tilannemäärittelyssä yksilöllinen merkityksenanto vaikuttaa siihen, millaisen merkityksen kokonaisuus saa, mutta samalla yksilöllinenkin ymmärrys perustuu jo olemassa olevia kokonaisuuksia koskevaan yhteiseen ymmärrykseen. Goffmanin tilannemäärittelyssä yksittäisen voi siis ajatella tarkoittavan myös yksilöä, ja kokonaisuuden vastaavasti sosiaalista järjestäytymistä, jossa yksilöt ovat osallisia (Goffman Verhoevenin

---

<sup>57</sup> Arki käsitteenä kuulostaa tässä ehkä kömpelöltä, ja lienee paremmin ymmärrettävissä asiayhteydessään käytettynä, kuten "...*the everyday is not a special domain...*" ja "...*tends to take the framework of everyday life for granted...*"

haastattelussa 1993, 323)<sup>58</sup>. Toinen hermeneuttisen ymmärtämisen lähtökohta, subjektiivisen ja objektiivisen elementin samanaikaisuus kokonaisuudessa (Gadamer mt.), kuuluu myös goffmanilaiseen kehystämisen ideologiaan, kuten edellä on esitetty. Gadamer puhuu ymmärtämisen ihmeestä, jossa kyse on osallisuudesta yhteiseen merkitykseen (mt. s. 30).

Aineiston vaihtelevuus tarkoittaa, että mikä tahansa ”pala” materiaalia, jonka voi jollakin tavalla ajatella lisäävän tutkittavaan ilmiöön liittyvää ymmärrystä, voi olla aineistossa mukana. Goffman itse oli aikanaan varsin epäsovinnainen käyttäessään aineistona mm. sanomalehtiartikkeleita, elämäkertoja, romaaneja, sarjakuvia ja uutisraportteja. Tällaisen aineiston merkitys on ilmiön kirkastamisessa ja kuvailussa, eikä Goffman edes väitä sitä miksikään todistusaineistoksi tai näytteeksi tutkimusaineiston perinteisessä mielessä ymmärrettyinä (Goffman 1974, 14-15). Aineisto on myös karttunut vuosien kuluessa enemmän ja vähemmän sattumanvaraisesti ilman erityistä suunnitelmaa, kuten Goffman (mt.) toteaa ”...using principles of selection mysterious to me...”. Sattumanvaraisuuden lisäksi aineisto sisältää kuitenkin myös systemaattisesti tuotettua materiaalia, mikä tarkoittaa omia aikaisempia kirjoituksia ja niissä esitettyjä ajatuksia. Kehysanalyysi kokoaa yhteen myös aikaisemmin sanottua tietyn kokonaisuuden rakentamiseksi. Aineisto on tyypiltään laadullista, sillä subjektiivisten tilojen tutkimuksessa kvantifiointi olisi Goffmanin mukaan lähinnä ajan haaskaamista<sup>59</sup>. Myös tässä tutkimuksessa aineiston voi katsoa kertyneen sekä sattumanvaraisesti (erilaiset dokumentit, sanomalehtiartikkelit, havainnot kuten aikaisemmin on esitetty) että järjestelmällisesti (kootut tarinat, haastattelut). Selkein järjestelmällisesti rakennettu teoreettinen aineisto on väitöstutkimusta edeltänyt lisensiaattitutkimus. Aineiston määrä tai laajuus ei sinällään ole ratkaiseva tekijä, sillä rajatunkin aineiston avulla tietyn yhteisön kulttuurisia kehyksiä on mahdollista eksplikoida, kuten Puroila (2002a, 152) Goffmanin esimerkin avulla osoittaa.

Aineiston analyysi perustuu induktiiviseen ajatteluun, jossa ei sitouduta etukäteen määritelyihin teorioihin, ehtoihin ja sääntöihin, kuten deduktiivisessa päättelyssä tehtäisiin. Goffman (Verhoeven 1993, 341) korostaa kuitenkin, ettei kyse ole analyttisestä induktiosta sanan tiukassa merkityksessä<sup>60</sup>. Kyseessä ei ole induktiivinen päättely, vaan enemmänkin induktiivisesti etenevä ajattelu. Analysointi ei myöskään lähde liikkeelle jostain etukäteen määritellyistä hypoteesista. Hypoteesi käsitteenä kuuluu Goffmanin (Verhoeven 1993, 328) mukaan koviin tieteisiin (*hard sciences*) ja sen käyttäminen goffmanilaisessa tutkimuksessa osoittaa lähinnä käsitteen huonoa ymmärrystä. Hypoteesittomuus ei toki tarkoita sitä, että analyysiin olisi mahdollista lähteä täysin tyhjältä pöy-

<sup>58</sup> Goffman toteaa mm. ”So I often end up talking about the individual, but by that I don’t mean to raise the individual into the first position. It’s just my piece of the whole – the whole being social organization.”

<sup>59</sup> ”...I’m not ideologically disposed against them [numbers VM]. I am only disposed against the use of those instruments attached to inventories of so-called subjective states.” (Goffman in Verhoeven 1993, 334).

<sup>60</sup> Goffman epäilee tiukan analyttistä induktiota ylipäätään: ”Who knows how strict analytical induction was? I mean people never report what they actually do and all that sort of thing, you see.” (Goffman in Verhoeven 1993, 341).

dältä, sillä tutkijan omaa esiyymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ei voi niin vain sulkea tietoisuuden ulkopuolelle. Toisaalta jo sitoutuminen kehysanalyysiin sisältää tiettyjä ennakkoehtoja, jotka kiinnittävät tutkijan aineistoonsa määrättyllä tavalla. Esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ja ennakkonäkemykset eivät kuitenkaan hermeneuttisen ymmärryksen mukaan saa olla lukkoon lyötyjä lähtökohtia aineiston ymmärtämiseksi, vaan niitäkin ja niiden oikeutusta tulee tutkia. Tällainen omien sitoumusten tietoinen tarkastelu on osa kehysanalyysia (vrt. Puroila 2002a, 130). Gadamer (2004, 34) puhuu hermeneuttisesti kouliintuneesta tietoisuudesta, mikä ei tarkoita itsensä häivyttämistä, vaan sen ymmärtämistä, että omat sitoumukset voivat vaikuttaa tulkintaan.

Edellä esitetty aineiston tulkintaa koskevan subjektiivisuuden korostaminen ei kuitenkaan sulje pois pyrkimystä objektiiviseen, arvovapaaseen aineiston analyysiin. Näkemys objektiivisen ja subjektiivisen elementin samanaikaisuudesta konkretisoituu aineiston tulkintaa koskevassa näkemyksessä, jonka Goffman esittää haastattelussa: *"...I still believe, that given what one studies, one can come up with something that wasn't in one's head but it was in the data, within limits. That it isn't just a creation of the student. It is partly that, but only partly that."* (Verhoeven 1993, 330).

Induktiivisuus aineiston analysoinnissa näkyy pyrkimyksenä käsitteistää aineiston perusteella muodostuvaa ymmärrystä niin, ettei jäädä vain aineiston kuvailemisen asteelle. Goffman itse toteaa aineistolähtöisyydestä, että hän yrittää yksittäisten tapausten avulla ja kautta käsitteistää ja löytää joitakin periaatteita. Kyse ei kuitenkaan ole yleistämisestä, vaan siitä, että tutkimustulosten perusteella on mahdollista sanoa jotakin sellaista, jota voi pitää esimerkkinä yleisestä. (Verhoeven 1993, 328, 340-341.) Tällainen induktiivinen ajattelu johtaa osaltaan kysymykseen tutkimuksen perimmäisistä tavoitteista ja teorian ja empirian roolista.

Kehyistäminen on analyysia kulttuurisesti/sosiaalisesti rakentuneista ilmiöistä/asioista/tiloista/järjestelmistä, missä kyse on vuoropuhelusta teorian ja empirian välillä, sekä niiden yhteensovittamisesta. Realistinen ontologia, joka ei kiellä subjektiivisuutta, mahdollistaa sekä sosiaalisen elämän selittämisen että sen ymmärtämisen samassa tutkimuksessa (vrt. Puroila 2002a, 137-139). Kehykset mahdollistavat sekä sosiaalisen että subjektiivisen tason tarkastelun samassa tutkimuksessa, ja auttavat ymmärtämään niiden välistä dynamiikkaa. Samalla on mahdollista löytää selityksiä ja esittää arvioita tietyn kulttuurisen ilmiön tilasta.

### 3.4.1 Prosessin lähtökohdat

Kehyistäminen prosessin ensimmäinen lähtökohta on koko kehysanalyysia kuvaava peruskysymys *"Mitä tässä oikein on meneillään?"*. Goffmanin teoksessa kyseessä oli kehysanalyysiksi nimetty sosiaalisen todellisuuden vuorovaikutuksellista analyysia koskeva tutkimus. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on *oppiminen organisaatiossa* kehysanalyytisesti tarkasteltuna. Toinen kehysanalyysin peruskysymys *"Millaisissa olosuhteissa pidämme asioita todellisuina?"* kuvaa kehysanalyysiin oleellisesti liittyvää oletusta todellisuuden raken-

tumisesta kehysten mukaisena. Tätä väitöstutkimusta edeltäneessä lisensiaattitutkimuksessa vahvistui käsitys organisaatiossa oppimisesta monitulkintaisena ilmiönä, jonka käsitteellistämisen oppiminen on otettu itsestään selvänä ja problematisoimattomana. Tällainen näkemys edustaa goffmanilaisittain ymmärrettyä vain yhdenlaista todellisuutta. Analyysin perustavaa laatua oleva lähtökohta on tällöin oletuksessa, jonka mukaan organisaatiokontekstissa *oppiminen sisältää erilaisia todellisuuksia*, joita kehysanalyysia soveltamalla on mahdollista ymmärtää.

Kun kehys itsessään sisältää ennakkokäsityksen todellisuuden rakentumisesta ja sille annetusta merkityksestä (Karvonen 2000), sisältää kehystämisen sekä kehysten etsimisen että niiden eksplikoimisen ja käyttämisen analyysin työkaluina. Kehykset löytyvät aineistosta, jonka ulkopuolelle Puroila (2002a, 149) rajaa aikaisemman kirjallisuuden ja tutkimuksen. Rajaus koskee kuitenkin lähinnä sellaista teoreettista aineistoa, joka koskee tutkittavan ilmiön sisältöä – ei sen rakentumista. Goffman itse käytti aineistona myös omaa aikaisempaa ajatteluaan ja tutkimuksiaan. Tätä väitöstutkimusta edeltänyt lisensiaattitutkimus käsittää sekä ilmiön (oppiminen organisaatiossa) sisältöön liittyvää teoreettista tarkastelua että tutkijan omia tarkastelun perusteella rakentuneita johtopäätöksiä. On siis syytä pohtia, mikä tällaisen aineiston paikka ja merkitys on empiirisessä analyysissa. Vastausta voi etsiä Goffmanin omasta analyysistä.

Kuten aikaisemmin todettiin, kehys on sekä analyysin lähtökohta että sen kohde. Kehysanalyyttisen tutkimuksen painopisteen voi asettaa monella tavalla (vrt. Puroila 2002a, 148). Riippumatta siitä, miten painopiste on asetettu, sen voi ajatella osoittavan tietynlaisen ”metaskeeman” tai ”kehysten kehysten”<sup>61</sup>. Kehysten kehysten voi ajatella vastaavan alussa esitettyyn peruskysymykseen, jolloin se samalla toimii käsitteellisenä rajauksena. Tässä tutkimuksessa kyse on oppimisen todellisuudesta, joka on rajattu ns. organisaatiossa oppimisen teoreettiseen ja käytännölliseen kenttään, ja vielä tarkemmin yhteen kulttuuriseen ja sosiaaliseen erityistapaukseen, jollaisena Johtajasta tohtoriksi -ohjelmaa voi pitää. Tutkimus tarkastelee siis tämän ohjelman ja siihen liittyvän oppimisen todellisuuksia kehyksinä, jotka vaikuttavat tilannemääritelmään. Goffman kuitenkin osoitti, että tilannemääritelmään vaikuttavat itse kehysten lisäksi ns. kehysten ulkopuoliset toiminnot tai tekijät, kuten valikoiva havainnointi. Lisensiaattitutkimuksen ja tämän väitöstutkimuksen kriittistä otetta voi pitää havainnointiin vaikuttavana valikoivana tekijänä. Toinen Goffmanin esille nostama kehystämiseen vaikuttava tekijä on perspektiivi (näkökulma), joka on läheisesti yhteydessä vielä kolmanteen tekijään, eli rooliin. Lisensiaattitutkimusta voi pitää yhtenä oppimisen todellisuuden ymmärtämiseen vaikuttavana perspektiivinä, joka käsittää organisaatiossa oppimisen teoreettisen tarkastelun. Aineistoon sisältyvä yliopistoa koskeva materiaali muodostaa myös yhden perspektiivin tarkastelulle. Lisäksi aineiston perusteella esiin nousee yksi perspektiivi, jonka nimesin yleiseksi keskusteluksi, sillä se koostuu erilaisista mietinnöistä,

<sup>61</sup> Termit Puroilan, joka tarkastelee painopistealueita spesifisesti oman tutkimusalueensa (varhaiskasvatus) näkökulmasta. Ymmärrän painopistealueen tässä hieman laajemmassa merkityksessä.



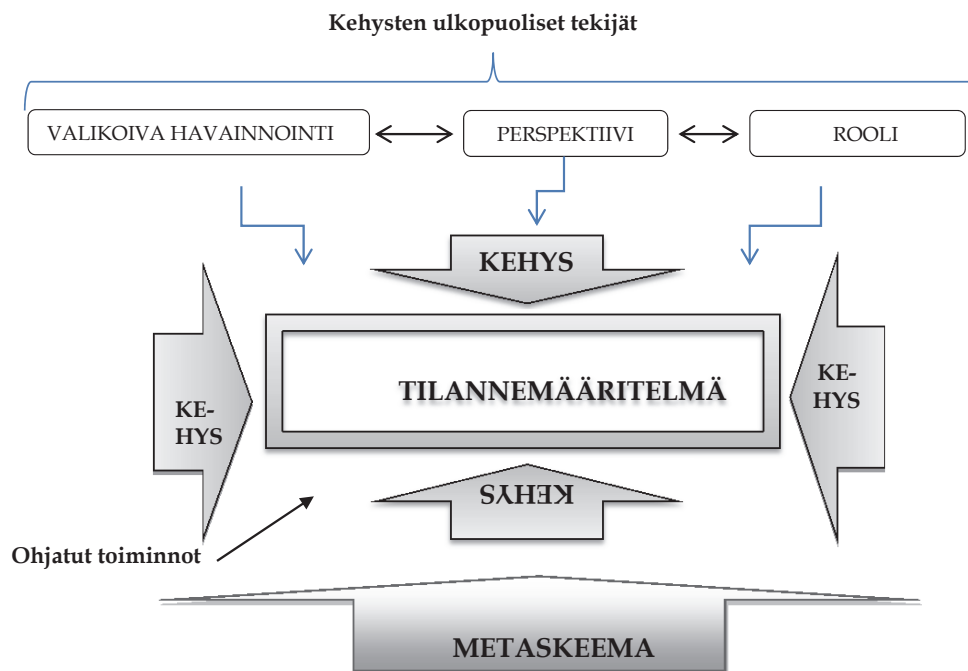
kannanotoista ja mielipiteistä, jotka koskevat tutkimuskohdetta sivuavaa keskustelua. Roolin voi ajatella omalla tavallaan muodostavan myös yhdenlaisen perspektiivin tarkasteltavaan ilmiöön, mutta näiden kahden käsitteen erottavana tekijänä voi pitää rooliin liittyvää subjektiivista toimijanäkökulmaa. Kuten aiemmin todettiin, Goffman piti roolin käsitettä kehystämisen ymmärtämisessä tärkeänä, mikä havainnollistuu myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Aineistosta käy ilmi, että roolin ymmärtäminen omaksi tekijäkseen on tilannemääritelmän analysoinnissa tärkeää. Yksilö on missä tahansa tilanteessa kokonaisuus, *person-role formula*, joka tekee määritelmän yksilöllisen skeeman ja tilannetta koskevien vihjeiden perusteella. Rooleja voi olla lukemattomia, mutta yksilö on ainutkertainen. Ja vaikka rooli on alisteinen persoonalle, ovat rooliin liittyvät osin omat, osin sosiaalisesti rakentuneet ja normittuneet odotukset usein niin vahvat, että yksilö huomaamattaankin ajattelee ja toimii niiden mukaan. Aiemmin todettiin, että tilanteeseen osallinen voi sujuvasti vaihtaa kehuksesta toiseen, jos tilanteeseen liittyvät vihjeet antavat siihen aiheita. Samassa tilanteessa yksilö voi myös "vaihtaa" roolia, mutta siinä missä kehysten vaihtamiseen liittyy enemmän tietoista harkintaa, saattaa roolin vaihtaminen olla vähemmän intentionaalista. Aineistosta käy ilmi, että tutkimusseminaarin opiskelijoiden näkemyksissä kuuluu usein työnantajan tai johtajan "ääni", vaikka mielipide opiskelijana olisikin esitetty.

*" Että kyllä se aina se koulutus – että teet sä sitten mitä tahansa tai mitä sä ehdotat työnantajalle, kyllä se pitää jotenkin tukea sitä yritystä ja sen tavoitteita." (RH1)*

*" ...täytyy olla joku määrätty osio, joka liittyy siihen hänen nykyiseen, että erilaisia projekteja, että niinku hyödyntää se se niinku se esimerkiksi yliopiston antama tutkimus siinä omassa projektissa..." (RH1)*

Kehystämistä aloitettaessa on tärkeää erottaa kehystämisen eri tekijät. Erottelu on tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeä myös tutkijan oman position ymmärtämiseksi. Seuraavassa kuvassa (kuvio 2) on havainnollistettu tässä tutkimuksessa toteutettu kehystämisen periaate.



KUVIO 2 Kehystämisen periaate ja keskeiset käsitteet

### 3.4.2 Kehysten etsiminen

Kehystämisen peruslähtökohtien määrittelyn jälkeen alkaa kehysten etsiminen. Kuten aiemmin on esitetty, tämän tutkimuksen aineisto on karttunut koko tämän tutkimusprosessin ajan sekä sattumanvaraisesti että tietoisesti systemaattisesti. Kaikki tutkijan itse tuottama materiaali (kuten pyydetyt tarinat ja erimuotoiset haastattelut) on tietoisesti kerätty väitöstutkimusta varten. Erilaista kirjallista tai sähköistä materiaalia olen kerännyt systemaattisesti (esimerkiksi tutkimusseminaaria koskeva aineisto), mutta niiden lisäksi olen matkan varrella kerännyt erilaista muuta tutkimukseen mahdollisesti liittyvää aineistoa (kuten julkaistuja puheita, mietintöjä ja sanomalehtiartikkeleita) ilman erityistä etukäteissuunnitelmaa. Kehysten rakentamisen näkökulmasta tietysti merkittävää on myös se, että materiaalia ei ole kerätty minkään ennakkohypoteesin tai teoreettisen lähtöajatuksen perusteella. Ensimmäinen haaste tämän sekalaisen materiaalin suhteen onkin sen saaminen jonkinlaiseen järjestykseen. Aineiston käsitteilyyn ei kehysanalyysi juuri ohjeita anna, mutta haastattelussa Goffman antaa joitakin vihjeitä. Vaikka hän kyseenalaistaa perinteiset tilastolliset menetelmät, on materiaalista hänen mukaansa pyrittävä löytämään jotakin sellaista, joka osoittaa yleistä yhteensopivuutta<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> "I present my stuff, tentatively. When I do these studies I take a large number of illustrations, variously obtained, and put them all before my eyes in one form or another and try to get a formulation that is compatible with all of them, so there is a check upon just making wild imputations." (Verhoeven 1993, 340).

Edellä esitetty näkemys kehysten ulkopuolisista tekijöistä ohjaa erottamaan aineistosta sellaisen materiaalin, jossa kyse on perspektiivistä. Tutkimusaineisto jakaantuu aiemman tulkinnan perusteella neljään eri lähtökohtaan, joista yksi on organisaatioteoreettinen näkökulma, toinen yliopiston näkökulma ja kolmas yleistä keskustelua kuvaava näkökulma. Loput aineistosta on sellaista, joka soveltuu kehysten rakentamiseen metaskeeman, eli oppimisen viitekehyksessä. Tässä yhteydessä voi tietysti kysyä, miksi yliopistossa kerätty ja sitä koskeva materiaali on jätetty varsinaiseen kehystämiseen johtavasta materiaalista pois, sillä onhan oppiminen oleellinen osa yliopistotoimintaa. Vastaus löytyy sekä kehystämiseen liittyvästä roolitekijästä että itse kehystämisen peruslähtökohdasta, joka koskee sosiaaliseen tilanteeseen liittyvää yksilöllistä merkityksenantoa. Tutkimuksen varsinaista empiiristä kohderyhmää eli johtajaopiskelijoita yhdistää Johtajasta tohtoriksi -ohjelma ja sen tutkimusseminaari, joissa tapahtuvasta oppimisesta voi esittää kysymyksen siitä, mitä tässä oikein on meneillään. Tutkimusseminaarilaisilla on tässä ohjelmassa kaikilla sama opiskelijan rooli. Kehysten täytyy siis löytyä opiskelijoita koskevasta materiaalista. Tämän lähtökohdan perusteet löytyvät osin myös liseniaattitutkimuksessa esitetystä näkemyksestä, jonka mukaan organisaatiota entiteettinä ei voi pitää oppijana (Malin 2010a, 72). Se ei silti tarkoita, etteivätkö yliopistossa oppimiselle annetut merkitykset olisi tärkeitä tilannemääritelmän ymmärtämisessä, mutta kehystämisen näkökulmasta ne kuuluvat kehysten ulkopuolisiin tekijöihin. Johtajasta tohtoriksi -ohjelma itsessään voisi houkutella tarkastelemaan ohjelman eri osapuolia kehyksinä, mutta sellaisina kehysten käyttö ei juuri eroaisi tavanomaisesta teemoittelusta tai vastaavista muista kategorisointimenetelmistä. Kehykset eivät voi olla valmiina, sillä kehystämisen idea on, että ne löytyvät aineistoa tutkimalla.

Tutkimusta varten kertynyt aineisto kohdistuu siis kehysanalyysissä eri tekijöihin, joten ennen kehystämistä se täytyi jaotella. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) on jaoteltu tämän tutkimuksen aineisto.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineiston jaottelu

| TUTKIMUSAINEISTO  |   |  |  |
|---|---|--|--|
| KEHYKSET  | PERSPEKTIIVI                                    |  |  |
|   | Org.teoreettinen                                | Yliopisto  | Yleinen keskustelu   |
| - opiskelijoiden tarinat<br>- nauhoitetut ryhmäkeskustelut<br>- tutkimusseminaari-keskustelut<br>- havainnointi | - liseniaattitutkimuksessa muodostunut ymmärrys | - haastattelut<br>- muistiot<br>- strategiat<br>- havainnointi | - mielipidekirjoitukset<br>- www-sivut<br>- sanomalehti-artikkelit<br>- raportit |

Näiden alkuvalmistelujen jälkeen päästään varsinaiseen kehysten konstruoimiseen. Goffmanin ajatus "...to put them all before my eyes..." tarkoitti käytännössä

kehyksiä koskevan tekstimateriaalin lukemista. Luin tekstit läpi kertaalleen pyrkien tietoisesti sulkemaan mielestäni kaiken aiemmin kirjoittamani. Lukiesani kirjasin ylös tekstistä välittyviä yhden käsitteen tai sanaparin muodostamia kokonaisuuksia (esimerkiksi riski, vapaus, sivistys, tiedon soveltaminen, muutos, tavoitteet jne.) tarkoitukseni muodostaa käsitys siitä, millaisia asioita opiskelijat ovat nostaneet esille eri yhteyksissä. Tämän tuloksena ”silmieni edessä” oli 36 sanaa tai sanaparia, joista aloin rakentaa kehyksiä. Tässä vaiheessa heräsi kysymys, että eikö suurinta osaa löydöksistä jo itsessään voi pitää Goffmanin tarkoittamina kehyksinä. Varmaankin voisi, sillä Goffman osoitti, että eri yhteyksissä erilaisia kehyksiä ja niiden muunnoksia voi olla lukematon määrä. Tilanne itsessään toimii kuitenkin rajaavana tekijänä. Kadulla makaavan ihmisen tapauksessa todennäköisimpiä kehyksiä on ehkä kolme, kuten aiemmin on esitetty. Tällaisiin arkipäivän tilanteisiin pätee myös se, että tilanteeseen osallisten kehysrepertuaarissa yleensä on jo olemassa nämä yhteisesti jaetut kehykset, joista valitsemalla yksilöllinen tilannemäärittely tapahtuu.

Tutkimuskontekstissa kyse on tutkijan tekemästä tilannemääritelmästä, jota koskeviin kehyksiin etsitään vihjeitä aineistosta. Valmiita kehyksiä ei ole, joten tutkijan on ne konstruoitava. Tutkimuksellisesti olisi mahdoton ajatus alkaa rakentaa tilannemääritelmää kaikkien aineistosta mahdollisesti löytyvien kehysten perusteella. Tässä tutkimuksessa kyseessä on vielä tavallaan kahdenkertainen tilannemääritelmä, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineiston perusteella tutkija pyrkii löytämään muutaman sellaisen kehyksen, jotka ovat tämän tutkimuksen kohderyhmässä yhteisesti jaettuja, mutta joiden perusteella voi ymmärtää tilannemääritelmään vaikuttavia erilaisia todellisuuksia.

Kehysten rajaamisessa auttoi palaaminen tutkimuksen metaskeemaan, eli oppimiseen. Koska tilannemääritelmässä kyse on yksilöllisestä merkityksenannota, ja koska oma oppimiskäsitykseni on konstruktivistinen, aloin etsiä sanoista sellaisia käsitteitä tai aihepiirejä, jotka konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ovat tärkeitä. Taustalla vaikutti myös lisensiaattitutkimuksessa muodostunut ymmärrys oppimisesta organisaatiossa. Ennen metaskeemaan peilaamista olin tehnyt yhden jaotteluharjoituksen, jossa valitsin sanajoukosta laajempia käsitteitä, joiden alle kaikki poimitut sanat oli mahdollista sijoittaa. Tällaisia käsitteitä olivat autonomia, hyöty, tieto, resurssit ja tunteet, jotka esiintyivät sanoina myös koko joukossa. Monet sanat toisaalta olivat sellaisia, että ne oli mahdollista sijoittaa useampaankin kokonaisuuteen. Tekemäni jaottelu toimi kuitenkin hyvänä pohjana, sillä metaskeeman avulla muokattuna niistä oli lopulta helppo muodostaa sellaiset kehykset, jotka sekä rakentuvat aineistosta että rajautuvat metaskeeman, eli oppimisen mukaan. Kehykset ovat *motivaatio*, *tavoite*, *muutos* ja *resurssit*. Motivaatiokehyksen perusteluna on näkemys siitä, että motivaatio on oppimisen perustavaa laatua oleva tekijä, joka tuli esille aineistossa monella tavalla. Tavoite kehyksenä kattaa nimensä mukaisesti aineistossa keskustelun opiskelun tavoitteellisuudesta eri näkökulmista. Aineistosta myös löytyy tukea konstruktivismissa korostuvalle näkemykselle tavoitteiden joustavuudesta. Muutos kehyksenä luo perustan erityisesti opiskelijoiden tietoa, sen siirrettävyyttä ja soveltamista sekä teorian ja käytännön yhteensovitta-

mista koskeville näkemyksille. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan oppimisessa on ennen kaikkea kyse muutoksesta. Resurssikehys sisältää sekä aineelliseksi että henkiseksi luokiteltavat voimavarat, mutta niiden lisäksi myös keskusteluissa esille nousseet kysymykset koskien kilpailua, riskejä ja haasteita.

Tutkimuksellisista syistä tavoitteena oli rajata kehysten lukumäärä neljään - kuitenkin niin, että tässä ohjelmassa oppimisen todellisuuteen vaikuttavat tekijät aineiston perusteella tulevat käsitellyksi. Edellä kuvatun prosessin jälkeen jäljelle jäi kuitenkin vielä sellaisia tekijöitä, jotka alustavan jaottelun perusteella käsitteivät tunnetiloja. Kehysanalyysin aiemmin esiteltyjen peruslähtökohtien perusteella katsoin, että niitä voi myös pitää Goffmanin tarkoittamina kehysten ulkopuolisina tekijöinä, joilla kuitenkin on merkitystä yksilölliselle tilannemäärittelylle. Ne siis eivät ole kehysten rakentamisessa mukana, mutta ovat yksittäisiin kehyksiin liittyviä ulkoisia tekijöitä, jolloin niillä on myös oma merkityksensä kokonaisuuden rakentamisessa. Oheiseen taulukkoon (taulukko 3) on koottu kehyksiin vaikuttaneet keskeisimmät keskustelunaiheet, yhteys konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen sekä kaikkiin kehyksiin liittyvät tunnetilaa kuvaavat kehysten ulkopuoliset tekijät.

TAULUKKO 3 Kehysten muodostuminen ja taustatekijät

| Analysoitava kehys | Keskeisiä keskusteluja aineistossa  | Yhteys organisaatiossa oppimisen teoretisointiin ja konstruktivismiin   |
|--------------------|---|---|
| <b>MOTIVAATIO</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- opintojen tavoitteellisuus</li> <li>- sitoutuminen</li> <li>- autonomia</li> <li>- ohjaus</li> <li>- palaute</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivaatio on oppimisen alkuun paneva voima</li> <li>- yksilölliset motivaatiotekijät</li> <li>- toiminta ohjaa toimintaa</li> <li>- toiminta palkitsee</li> </ul> |
| <b>TAVOITE</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- eri osapuolille koitua hyöty</li> <li>- henkinen pääoma</li> <li>- kehittäminen ja kehittyminen</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- yksilön oppiminen kytkeytyy organisaation oppimiseen</li> <li>- oppimiskeskeisyys</li> <li>- tavoitteiden prosessuaalisuus ja joustavuus</li> </ul>                |
| <b>MUUTOS</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- tiedon siirtäminen ja soveltaminen</li> <li>- tieteellinen tieto/ käytännöllinen tieto</li> <li>- kriittisyys</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- oppiminen muutoksena</li> <li>- sopeutuminen ja ennakointi</li> <li>- opitun transfer</li> <li>- kyseenalaistaminen</li> <li>- elinikäinen oppiminen</li> </ul>    |
| <b>RESURSSIT</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- aineelliset ja henkiset voimavarat</li> <li>- yksilölliset ja yhteisölliset panostukset</li> <li>- riskit ja haasteet</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- elinikäinen oppiminen</li> <li>- oppimisresurssiajattelu</li> <li>- oppimisympäristöt</li> <li>- oppiminen työkontekstissa</li> </ul>                              |
| <b>UNELMAT</b>     | Kehysten ulkopuoliset tunnetekijät  |   |
|                    | USKALLUS  | UTELIAISUUS   |
|                    |   | ELÄMYKSET   |

### 3.4.3 Kehyksistä analyysiin

Edellä kuvatussa prosessissa rakentuivat aineiston perusteella tutkimuksessa käytettävät pääkehukset. Talometaforaan edelleen hyödyntäen nyt on hankittu ja osin itse kehitetty työkalut, peruspilarit ovat paikallaan ja rakennusaineet ja -tarvikkeet (eli aineisto) ovat valmiina. Rakentaminen voi alkaa. Kehysanalyysia soveltavassa tutkimuksessa rakennetaan tilannemääritelmää, jonka avulla on mahdollista toteuttaa tutkimukselle määritelty perustehtävä. Tämän tutkimuksen perustehtävä alussa esitetyn määritelmän mukaisesti on problematisoida organisaatiokontekstissa tapahtuvan oppimisen yksilöllistä ja yhteisesti jaettua todellisuutta goffmanilaisessa hengessä Tilannemäärittelyssä käytetään neljää käsitteellistä kehystä, joita aineiston perusteella voi pitää tilanteessa vaikuttavina pääkehyksinä. Jokaiseen kehykseen sisältyy aineiston perusteella jo tietty ennakkokäsitys opiskelijoiden omasta todellisuudesta, sen rakentumisesta ja siitä, mikä siinä on merkittävää (vrt. Karvonen 2000). Samalla kehys sisältää sekä yhteisesti jaetun sosiaalisen todellisuuden että tätä todellisuutta koskevan yksilöllisen merkityksenannon. Analyysissa tutkijan tehtävänä on pyrkiä tekemään näkyväksi näitä erilaisia todellisuuksia sekä varsinaisista kehyksistä että niiden ulkopuolisista tekijöistä muodostuvan tilannemääritelmän avulla.

Kehysten muodostumista kuvaavassa taulukossa (taulukko 3) on kuvattu niitä keskeisiä keskusteluja, jotka aineiston perusteella ja tutkijan tulkinnan mukaan kuuluivat muodostetun kehyksen aihepiiriin. Varsinaisessa analyysissa mukaan tulee koko tutkimusaineisto, jota tarkastellaan kehyksiä koskevan kysymyksenasettelun avulla. Goffmanilaisittain ajateltuna haetaan siis vihjeitä vähän samaan tapaan kuin aiemmin kuvatun maassa makaavan ihmisen tapauksessa<sup>63</sup>. Tässä arkielämän esimerkissä tilanteeseen tulija hakee vihjeitä, jotta osaisi valita juuri sen kehyksen, jonka perusteella voi tehdä oikean tilannemääritelmän. Ja kuten aiemmin on jo todettu, tavalliset arkipäivän tilanteet ovat usein sellaisia, että tilannemääritelmät niihin löytyvät yleensä helposti ja melko luotettavasti kontekstin perusteella. Ja yleensä oikea kehys (ja samalla todellisuus) on olemassa, vaikka yksittäinen ihminen väärän kehyksen valitsisikin. Toisaalta tällaisen arkielämän esimerkin avulla tulee samalla todistetuksi Goffmanin perusajatus siitä, että tilanteeseen liittyy sekä yksilöllinen että yhteisöllinen todellisuutta koskeva merkityksenanto. Lisäksi esimerkkinä käytetty arkielämän tilanne on vielä senlaatuinen, että sen määrittelyssä käytettävät kehykset ovat luonteeltaan Goffmanin tarkoittamia luonnollisia kehyksiä. Onnettomuus on onnettomuus tai juoppo on sammunut tai sairaskohtaus tapahtunut; kaikissa tapauksissa tilanteen voi määritellä goffmanilaisittain ”fyysiseksi tai fysikaaliseksi” (*“purely physical”*), eli sellaisiksi tapahtumiksi tai ilmiöiksi, joita ei voi ohjata ja jotka edustavat objektiivoitunutta todellisuutta.

Tässä tutkimuksessa kyse on sosiaalisten kehysten varassa tehtävästä tilannemääritelmästä, jolloin ”oikeaan” tulkintaan vaikuttavat myös yksilölliset valinnat ja älylliset interventiot. Tutkimuksen pääkehysten rakentumisen voi katsoa tapahtuneen tällaisen yksilöllisen tulkinnan perusteella.

<sup>63</sup> Tapausta käsitellään sivulla 73

Tutkimuksellisesti merkittävä on Goffmanin ajatus siitä, että myös sosiaaliset pääkehukset edustavat yksilön näkökulmasta objektivoitunutta todellisuutta. Pääkehukseen liittyvä järjestäytyneisyys, jatkuvuus ja pysyvyys on sosiaalisen kehysten tapauksessa usein sekä kulttuurisesti määrittynyttä että yksilöiden ylläpitämää. Sosiaaliin kehukseen liittyy siis sellaisia sisäänrakennettuja ja normittuneita käytäntöjä, joihin yksilöt sopeutuvat ja joita omalla toiminnallaan ylläpitävät. Mutta, kuten aiemmin todettiin, sosiaaliin kehukseen vaikuttavat myös erilaiset valta-asetelmat, jolloin ”oikea” tilanteenmäärittely voi olla myös erilaisten taivuttelujen tai jopa manipuloinnin keinoin aikaansaatu näkemys. Kehysten analysoinnissa kiinnostus kohdistuu siis myös kehysten sisältämän ennakkokäsityksen rakentumiseen. Toinen analyysissä huomioitava, goffmanilaisittain tärkeä ajatus koskee kehukseen liittyviä mahdollisia ristiriitoja (*frame disputes*), joissa kyse on vastakkainasettelusta. Kolmas on kehysten murtaminen (*braking frame*), joka kuvaa tilannetta, jossa alkuperäisen tilanemäärittelyn mukainen toiminta tulee kyseenalaistetuksi. Analyysissä ei siis etsitä vastauksia kehysten koskeviin kysymyksiin vain aineistosta, vaan myös kehysanalyysin teoreettisista lähtökohdista. Seuraavaan taulukoon (taulukko 4) on koottu tämän tutkimuksen analyysia koskeva kysymyksenasettelu. Huomattakoon, että peruskysymykset koskevat analyysin ensimmäistä vaihetta ja ovat muodostuneet aineistossa esiintyvän keskustelun perusteella. Ne eivät siis ole olleet mitään haastattelukysymyksiä.

TAULUKKO 4 Analyysin kysymyksenasettelu

| KEHYS      | 1. vaihe<br>PERUSKYSYMYKSET  | 2. vaihe<br>TEOREETTISET KYSYMYKSET   |
|------------|--|---|
| MOTIVAATIO | Miten johtajien/ asiantuntijoiden tohtoriopintoja perustellaan?  | Millaisia normittuneita käytäntöjä ja/ tai ajatusmalleja kehystä koskevissa keskusteluissa on nähtävissä? |
| TAVOITE    | Millaisia tavoitteita oppimiselle on asetettu?<br><br>Millaisena eri osapuolet näkevät vaativan työn ja vaativan opiskelun yhdistämisen kontribuution tai siihen liittyvät ongelmat? | Millaisia vastakkainasetteluun johtavia ristiriitoja kehystä koskevissa keskusteluissa mahdollisesti on?  |
| MUUTOS     | Millaiseen muutokseen oppimisella pyritään tai millaista muutosta halutaan edistää?  | Millaisissa tilanteissa kehystä koskeva toiminta tulee kyseenalaistetuksi?                                |
| RESURSSIT  | Millaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä panostuksia opinnot vaativat?<br><br>Millaisena oppimista kuvataan?  |   |

Kaksivaiheinen analyysi kokonaisuutena pyrkii toteuttamaan tutkimukselle asetettua perustehtävää, joka on *problematisoida organisaatiokontekstissa tapahtuvan oppimisen yksilöllistä ja yhteisesti jaettua todellisuutta goffmanilaisessa hengessä*. Kehysten analyysi peruskysymysten pohjalta vastaa tutkimukselle asetettuihin laajempiin kysymyksiin siitä, *millaisena oppimisen todellisuus jäsentyy johtajaopiskelijoille ja millaisia merkityksiä oppimiselle ohjelmassa annetaan*. Analyysin syvempi tarkastelu teoreettisten kysymysten perusteella taas vastaa tutkimukselle asetettuun kolmanteen kysymykseen siitä, *millaisia laajempia merkityksiä johtajien tohtoriopinnoilla on*. Kaksivaiheisen analyysin eteneminen on selvitetty vielä tämän luvun lopussa.

### 3.4.4 Valikoiva havainnointi ja tutkijan rooli

Analyysi käsittää siis varsinaisen kehystämistä koskevan että kehyyksen ulkopuolisista tekijöistä perspektiiviä koskevan aineiston. Muut tilannemääritelmään vaikuttavat kehysten ulkopuoliset tekijät Goffmanin analyysia koskevan tulkinnan perusteella ovat valikoiva havainnointi ja rooli, kuten sivun 95 kuviossa (kuvio 2) on esitetty. Goffman piti kehysanalyysissa roolin käsitettä tärkeänä, joten ennen analyysia on syytä pohtia, millainen merkitys eri rooleilla tässä tutkimuksessa on. Rooli vaikuttaa valikoivaan havainnointiin missä tahansa arkipäivän tilanteessa, ja samassakin tilanteessa yksilöllä voi olla useita rooleja, kuten esikaupunkilaista koskevassa esimerkissä<sup>64</sup> on esitetty. Esikaupunkilaisen tapauksessa roolin vaihtaminen ja sen mukainen toiminta tapahtuu yleensä mutkattomasti. Arkielämän tilanteissa meitä ohjaavat enemmän tai vähemmän normittuneet käsitykset siitä, miten missäkin roolissa on tapana tai soveliasta toimia. Olemme melko yksimielisiä siitä, että vanhemman rooliin kuuluu kommentaa omalla pihalla telmiviä lapsia. Vähemmän yksimielisiä saatamme olla siitä, saako naapurin roolissa kommentaa viereisessä pihassa telmiviä lapsia, jos kukaan lapsista ei ole oma. Tällaisissa arkielämän tilanteissa meillä voi olla myös eriäviä näkemyksiä, jotka ovat mielipidekysymyksiä.

Tutkimuskontekstissa eri rooleja koskevat odotukset voivat myös osin olla mielipidekysymyksiä, mutta tutkijan rooli tieteellisessä tutkimuksessa on tiedeyhteisössä melko tarkkaan normitettu. Voi kai sanoa, että tiedeyhteisö on varsin yksimielinen sen suhteen, että tutkimuksessa tulee pyrkiä mahdollisimman suureen objektiivisuuteen. Eriävät näkemykset koskevat enemmän sitä, miten objektiivista (jos lainkaan) tieteellinen tietokaan lopulta on. Näissäkin tapauksissa eriäville näkemyksille haetaan kuitenkin tieteellisiä perusteita. Vaikka Goffman yhdistikin subjektiivisen ja objektiivisen elementin, toteaa hän haastattelussa (Verhoeven 1993, 325) olevansa perusajattelultaan positivistiksi<sup>65</sup>. Goffman toisaalta suhtautui epäilevästi koulukuntiin leimaamiseen (mt. s. 318) juuri niitä koskevien normatiivisten odotusten vuoksi. Goffman myös selvittää samassa haastattelussa myöhemmin (mt. s. 326), että hänelle arvovapaus on

<sup>64</sup> Esimerkki sivuilla 86-87

<sup>65</sup> "I'm a positivist basically, I guess."



realistinen tavoite<sup>66</sup>, ja että riippumatta tutkijan sitoumuksista on silti mahdollista löytää myös yhteisymmärrystä. Goffman tukeutui tässä ajatuksessaan Weberin näkemykseen objektiivisuuteen pyrkimisestä<sup>67</sup>. Tutkijan roolissa arvovapauteen pyrkiminen tarkoittaa omien sitoumusten kriittistä reflektointia. Tässä näkemyksessä näkyy yhteys goffmanilaisen ajattelun ja kriittisen johtamistutkimuksen välillä.

Perinteisessä objektiivisesti orientoituneessa tutkimuksessa tutkijan subjektiviteetti pyritään häivyttämään kokonaan sekä menetelmällisin keinoin että tutkijapositiona koskevien valintojen avulla, kuten monissa ulkopuoliseen havainnointiin perustuvissa määrällisiä menetelmiä hyödyntävissä tutkimuksissa tehdään. Tällöin tutkija pyrkii eliminoimaan kaikki sellaiset tutkimuksen ulkopuoliset tekijät, joilla voisi olla jotain vaikutusta saataviin tutkimustuloksiin. Tutkija esimerkiksi ei voi itse kuulua tutkimuksen kohderyhmään.

Tilanne muuttuu kovin toisenlaiseksi, kun kyseessä on laadullisia menetelmiä hyödyntävä tutkimus, jossa tutkija kuuluu tutkittavaan yhteisöön. Tällainen tilanne on tyypillinen silloin, kun tutkija tekee tutkimusta omassa organisaatiossaan (kuten esimerkiksi toimintatutkimuksessa), mikä tietysti tiukan linjan positivistille on mahdoton ajatus. Tässä tutkimuksessa tilanne on vielä poikkeuksellisempi, kuten tutkimuksen kohderyhmän kuvauksessa aiemmin tuli ilmi. Tutkimusta aloittaessani olen jo kuullut itsekkin tutkimuksen kohderyhmään, jolloin tutkijan roolin lisäksi minulla on myös opiskelijan rooli. Kun sitten sain hoidettavakseni lehtorin viransijaisuuden, olin samaan aikaan myös yliopiston toimijan roolissa, jossa yliopiston rahoittamana tohtorikoulutettavana sekä luennoitsijana olen edelleen. Tässä tutkimuksessa yliopistoa koskeva aineisto muodostaa yhden perspektiivin, jolla on merkitystä tilannemäärittelymään.

Kaikissa kolmessa samanaikaisessa roolissani olen tehnyt havaintoja eri tilanteissa valikoiden sen mukaan, missä roolissa olen tilanteessa ollut. Useissa tilanteissa, kuten vaikkapa oppiainepalaverissa, rooli on selvä. Roolin vaihto käy kuitenkin tällaisissa arkielämän tilanteissa huomaamattakin, kuten aiemmin on todettu, joten tuskin roolinvaihtoa aina edes tiedostaa. Toisaalta, esimerkiksi ryhmähaastattelussa olen tietoisesti pyrkinyt pitäytymään tutkijan roolissa lähinnä havainnoijana. Olen pyrkinyt varmistamaan sen esimerkiksi siten, että lyhyen alustuksen jälkeen olen pyytänyt opiskelijoita keskustelemaan mistä tahansa asiasta, joka heille alustuksen perusteella mieleen tulee. Sitten olen äänittänyt keskustelun johdattelun sijaan sitä mitenkään tai osallistumatta itse siihen, muutoin kuin ehkä tarkentavien kysymysten muodossa. Toisaalta myös opiskelijat ovat mieltäneet minut siinä tilanteessa enemmän tutkijaksi kuin yhdeksi heistä. Esimerkiksi yksi opiskelija kysyi minulta keskustelussa

<sup>66</sup> "Well, I suppose that one can work towards a value-free social science. Or that's a realistic ideal to have. That one can be wrong in one's findings. That one statement can be closer, or more accurate, more valid than another and that things have a structure."

<sup>67</sup> "I just follow the traditional, early weberian one that one can see something about one's political and social life and do something about overcoming that, in a limited sort of way, and that persons of slightly different social backgrounds and political commitments can still, nonetheless, come to some degree of agreement about an array of social facts. And that that is an ideal and a goal that we can aim for." (Verhoeven 1993, 329).

(RH 2) tietyn mielipiteiden vaihdon jälkeen, että puhummeko tässä nyt vastoin sinun hypoteesiasi. Palaan tähän kysymykseen vielä myöhemmin analyysissä, sillä tämä kysymys ja siihen liittyvä keskustelu oli tutkimuksellisesti hyvin merkittävä.

Eri rooleihin liittyy siis valikoivaa havainnointia. Goffman kuitenkin käsittelee valikoivaa havainnointia ja sen merkitystä tulkinnalle myös käsitteellisellä tasolla. Tutkimuskontekstissa kyse on tutkijan sitoumuksista, jotka voivat tarkoittaa sekä tutkimuksen filosofisteoreettisia lähtökohtia että teoreettisia valintoja. Lisensiaattitutkimuksessa havainnointia ohjasi tutkimuksen tulkintateoriaksi määritelty kriittinen johtamistutkimus. Myös tämän tutkimuksen tehtävämäärittelyssä olen sitoutunut kriittisen johtamistutkimuksen perustehtävään sellaisena kuin se lisensiaattitutkimuksen perusteella ja tässä tutkimuksessa aiemmin on määritelty. Samoin jo lisensiaattitutkimuksessa rakennettu filosofisteoreettinen pohja, jota tässä tutkimuksessa on käsitteellisesti laajennettu, kertoo tutkijan sitoumuksista. Goffmanin tarkoittama pyrkimys arvovapauteen kriittisen reflektoinnin keinoin on myös yksi kriittisen johtamistutkimuksen peruslähtökohdista. Pyrkimyksenä analyysissä on pitää nämä sitoumukset sekä roolia koskevat havainnot näkyvinä.

### 3.4.5 Analyysin eteneminen

Kehystämisen prosessin jälkeen analyysi etenee kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa, luvussa neljä, jokainen kehys käsitellään erikseen niin, että aineistosta etsitään sellaisia näkemyksiä ja mielipiteitä, jotka tulkintani mukaan ovat tärkeitä tämän tutkimuksen perustehtävän ja sitä koskevan kysymyksenasettelun lähtökohdista. Aineisto tässä vaiheessa sisältää taustateoreettisen aineiston lisäksi kehystämistä koskevan aineiston kokonaisuudessaan ja yliopiston näkökulmaa koskevan haastatteluaineiston sekä muutaman otteen yleistä keskustelua koskevista ns. satunnaisista aineistoista. Kehysten analysoinnissa ote on lähinnä ”kliininen”, eikä taustateoreettisia tekijöitä lukuun ottamatta kehystä koskevista keskusteluista tässä vaiheessa haeta mitään piilomerkityksiä.<sup>68</sup> Myös tutkijan rooli tässä vaiheessa on lähinnä ”objektiivisen tarkkailijan”, sikäli kuin se ylipäätään on mahdollista aiemman pohdinnan perusteella. Tavoitteena on tulkita empiiristä aineistoa lähinnä tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista.

Analyysin toisessa vaiheessa, luvussa viisi, tarkastellaan kehysten analyysissä rakentunutta kuvaa johtajien oppimisesta ja opiskelusta, ja sitä koskevia ristiriitaisia näkemyksiä ja vastakkainasetteluja kehysanalyysin teoreettisista lähtökohdista. Tämä kehysten analyysia koskeva kriittinen pohdinta mahdollis-

<sup>68</sup> Keskustelu-sanaa käytän aineistosta puhuttaessa kuvaamaan aineistoa kokonaisuudessaan (tarinat, ryhmäkeskustelut, haastattelut jne.). Keskustelu ei siis tarkoita diskurssia sellaisessa merkityksessä, jossa se esimerkiksi diskurssianalyysissä ymmärretään. Kehysanalyysillä on kyllä yhteys diskurssianalyysiin (mm. Peräkylä 1990,159), mutta analyysinä ne ovat lähtökohdiltaan erilaiset. Diskurssianalyysia hyödyntävät tutkimukset sijoittuvat yleensä konstruktionistiseen aatemaailmaan. Tutkimuksen orientaatiossa tämä tutkimus on kuvattu konstruktivistisena, joka tutkimuksen filosofisteoreettisen tarkastelun perusteella on erotettu konstruktionismista.

taa johtajien tohtoriopintojen laajempien merkitysten tarkastelun. Kaksivaiheisen analyysin tarkoitus on muodostaa sellainen kehyksistä rakentuva tilannemääritelmä, joka vastaa goffmanilaiseen kysymykseen siitä, mitä tässä oikein on meneillään.

Toisen vaiheen lopuksi rakennan ensin kokonaiskuvaa sellaisesta johtajien tohtoriopintoja koskevasta tilannemääritelmästä, jota tulkintani mukaan ollaan edistämässä. Näiden pohdintojen perusteella esitän joitakin käytännön ehdotuksia. Analyysi päättyy koko tutkimusta koskeviin johtopäätöksiin. Analyysin toisessa vaiheessa tutkijan subjektiivinen rooli korostuu.

## 4 KEHYKSET TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA

### 4.1 Motivaatio

*"Motivaatio kuvastuu toiminnan (tietoisissa tai tiedostamattomissa) tavoitteissa"*<sup>69</sup>

Kehystämisen prosessin tuloksena motivaatio ja toiminta erottuivat erillisiksi kehyksiksi, jotka kuvaavat aineistossa niihin liitettyjä keskusteluja. Oppimisteoreettisesti oppimismotivaatiota ja oppimisen tavoitteita ei kuitenkaan voi erottaa; ne ovat vähän kuin saman kolikon kaksi puolta. Oppimismotivaation ja tavoitteiden yhteyttä voi verrata kehysanalyysissä tulkinnan ja toiminnan suhteeseen. Se miten toimimme, on suoraa seurausta siitä, millaisen merkityksen tilanteelle annamme. Tässä kehyksessä tarkastelen enemmän motivaation ja toiminnan yhteyttä ja toimintakehyksessä keskityn tavoitteiden konkretiaan.

Kehysanalyysin periaatteiden mukaan tilannetta koskeva tulkinta perustuu yksilölliseen merkityksenantoon. Sama yksilöllisyys näkyy myös opintojen aloittamiseen tai niiden jatkamiseen liitetyissä motivaatiotekijöissä:

*"Kun Strategiklubiin alun pitäen liityin, ei minulla ollut erityisiä ennakko-odotuksia, enemmänkin minua ajoi osallistumaan silkkä uteliaisuus sekä muut opiskelijat, joiden taustat olivat aivan erilaisia kuin omani tai minun ammatissani olevien."* (T3)

*"Lähdin jatkamaan opintoja, koska halusin lisää tietoa ja samalla voisin perehtyä siihen, miten tutkimusta tehdään."* (T10)

*"Opinnot olivat niin mahtava kokemus, että pitkin matkaa alkoi tuntua siltä, että tätä on saatava lisää."* (T11)

*"Sain [MBA] tutkintoni suoritettua...ja nyt minulla on uusi unelma...haluan vielä ker-  
ran olla omassa väitöstilaisuudessa puolustamassa tekemääni tutkimusta."* (T14)

*"Kysymys ei ollut hetken mielijohdeesta, vaan pitkään kypsytellystä ratkaisusta, joka perustuu ammatillisen kehittymisen tarpeelle, mutta kyllä taustalla vaikutti myös henkilökohtainen kunnianhimo."* (T8)

---

<sup>69</sup> Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 35

*"Olin tehnyt MBA:ni vuonna 2000 ja silloin olin jotenkin täynnä opintoja, mutta reilun vuoden jälkeen olin taas aktiivisesti mukana uudessa jutussa. Halusin jotain jatkoa itselleni." (T5)*

Edellisissä esimerkeissä päätös opinnoista perustuu yksilöllisiin lähtökohtiin, joissa päällimmäisenä näkyy oma tahto ja tunnetekijät. Näissä tapauksissa korostuu tietoinen eteneminen, ja omaehtoinen tilanteeseen hakeutuminen. Myös sattumalla on sijansa:

*"Joskus joku hetkellinen tapahtuma voi muuttaa koko loppuelämän. Esitemateriaalissa oli sivu, jossa tosiaankin oli erilaisia vaihtoehtoja uralla etenemiseen. Tuon sivun oikeassa alalaidassa luki Tohtorin tutkinto. Tuon sivun näkemisen hetkellä tajusin, että opiskeluelämä ei vielä sittenkään ole ohitse kohdallani..." (T15)*

*"Vuoden 2004 lopulla silmiini sattui Keski-suomalaisessa artikkeli, jossa kerrottiin jatko-opintojen suorittamisen mahdollisuudesta työn ohella emeritusprofessori Pertti Kettusen johtaman strategiklubin puitteissa." (T12)*

*"...seuraava vaihe tapahtui sanomalehti Keski-suomalaisessa olleen artikkelin myötä. Havaitsin sen muistaakseni sattumalta... Artikkelin kertoi jostain aikuisiän tutkimusryhmästä, jolla oli aikomuksena jatkaa opiskelua aina tohtoriksi saakka." (T4)*

Goffmanilaisittain voi tietysti pohtia, missä määrin näissäkin sattumissa kyse on valikoivasta tarkkaavaisuudesta, jossa jokin jo aikaisemmin tapahtunut tai mielessä ollut itselle ehkä tiedostamaton tekijä on vaikuttanut siihen, että ylipäätään on tullut kiinnittäneeksi huomiota kyseiseen artikkeliin. Esitetyissä tapauksissa tarkkaavaisuuteen oli nähtävissä syitä, jotka juontuivat jostain jo aiemmin tapahtuneesta tai pohdinnassa olleesta:

*"...tajusin konkreettisesti, että markkina-arvoni on nolla. Olin hankkinut kannukseni vain työn kautta ja sitä ymmärrettiin ainoastaan nykyisessä työssäni." (T15)*

*"Olin tehnyt päätökseni luopua ...tehtävistä...jolloin minulle jäisi enemmän aikaa jatko-opintojen suorittamiseen." (T12)*

*"...jotenkin tunsin tarvetta opiskelun jatkamiseen ja koska tohtoriopinnot kuulostivat tarpeeksi hienolta..." (T4)*

Kaikissa tarinoissa korostuu professori Pertti Kettusen merkitys motivaation herättäjänä. Tässä tutkimuksessa mukana olevista opiskelijoista viidellätoista on MBA-tausta, ja muutenkin Kettunen on ollut tuttu jo aiemmista yhteyksistä. Monen kohdalla päätös tutkimusseminaariin osallistumisesta<sup>70</sup> onkin ollut seurausta joko omasta tai Kettusen yhteydenotosta. Myös Strategiklubin tutkimuskoordinaattori Pirjo Heikkinen on osaltaan ollut luomassa yhteyksiä ja innostamassa mukaan pitämällä *"silmiäni ja korvani auki kaikkialla..."*, kuten hän omassa tarinassaan toteaa.

Motivaation merkitys oppimiselle tunnustettiin ja tunnustettiin jo behavioristisissa käyttäytymisteorioissa, eikä motivaation keskeistä roolia ihmisen toiminnan säätelyssä ylipäätään ole nykyteorioissakaan kyseenalaistettu. Orga-

<sup>70</sup> Tutkimusseminaarissa on ollut myös sellaisia osallistujia, jotka ovat halunneet seurata alan tieteellistä keskustelua, mutta jotka eivät ole hakeutuneet ohjelmaan opiskelijoiksi. Tässä tutkimuksessa mukana olevat jäsenet olivat kaikki tutkimusta aloitettaessa ohjelman opiskelijoita.

nisaatioteoreettisessa keskustelussa työhön liittyviä motivaatiotekijöitä on kuitenkin pohdittu jo kauan ennen oppivan organisaation teoretisointia<sup>71</sup>. Oppimista koskeva motivaatiokeskustelu ei kuitenkaan ole ollut merkittävää organisaatiossa oppimisen teoretisoinnissa, jossa yksilön oppiminen on otettu itsensänselvyytenä.

#### 4.1.1 Tavoitteet motivaation säätelijänä

*"Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään..."<sup>72</sup>*

Behaviorismista tuttu tarpeen tyydyttämiseen perustuva ajattelu toimintaa aktivoivana näkyy nykyteoretisoinnissa lähinnä työhyvinvointiin liittyvässä keskustelussa (Malin 2010a, 39), jossa oppiminen on luonnollinen seuraus ylimmän tarpeen tyydyttämisen, eli itsensä kehittämisen näkökulmasta. Vaikka Maslowin tarpeiden hierarkiaa koskevaa teoretisointia onkin arvosteltu (Ahonen 2001, 111), sen mukainen ajattelu näkyy vahvana liikkeenjohdollisessa keskustelussa. Ahonen kritisoi Maslowin teoretisoinnin horjuvaa empiiristä taustaa, mutta liikkeenjohdollisessa keskustelussa korostunut itsensä kehittämisen tarve näkyy myös tässä tutkimuksessa mukana olevien johtajaopiskelijoiden puheessa.

*"Opiskelujeni alkuperäisenä lähtökohtana on ollut itsekäs kehittyminen ihmisenä." (T4)*

*"Johtamisen teorianäytämisen kautta ajattelin saavani tietoa missä olen johtajana onnistunut, missä voisin itseäni kehittää." (T6)*

*"Tärkeintä itselleni on oppia uutta ja kehittyä ja kasvaa siinä samassa ihmisenä." (T14)*

*"...minä harrastan itseni kehittämistä ja opiskelua." (T17)*

Itseisarvoinen oppiminen on Jarvisin (viitattu Aittola 1999, 243) käsittein *olevaa* oppimista, joka on sivistyksellistä. Sen vaihtoehtona on *omistava* oppiminen, joka on organisoitua ja välineellistä, ja jonka tarkoituksena on saada muodollinen pätevyys tai pääsy tiettyyn asemaan työmarkkinoilla. Asemaan tai pätevyyteen liittyvät motivaatiotekijät näkyivät joissakin tapauksissa, mutta moni myös vähätteli opintojen vaikutusta omaan uraan.

*"Ei tämä enää minun uraani palvele. Eikä se anna minulle sosiaalista nousuakaan." (T16)*

*"...ei sillä muodollisella oppisuorituksella enää niin kuin toi uraputki kauheesti enää pysy kauemmalle menee..." (RH2)*

*"...minun uraani tai työhöni se ei tule vaikuttamaan..." (T17)*

Välineelliset motivaatiotekijät näkyivät tässä tutkimuksessa enemmän niin, että oma kasvu ja kehittyminen nähtiin keinona vaikuttaa itse työhön ja työyhteisössä toimijoihin.

<sup>71</sup> Maslow 1943 (Hierarchy of Needs); Herzberg 1959 (Two-Factor Theory); McGregor 1960 (Theory X and Theory Y)

<sup>72</sup> Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 35

*"Yllättävää on se, kuinka paljon voi vaikuttaa nuorempiinsa kertomalla omasta oppimisestaan." (T4)*

*"Uskon siihen, että oma opiskeluni innoittaa muita mukaan." (T7)*

*"...sitte halua siihen omaan työhönsä tämän kautta lisää sisältöä ja ymmärrystä ja toisaalta se tuo sen halun tutkia sitä niinku enemmän." (RH2)*

#### 4.1.2 Motivaation vahvistaminen

*"Oppimista säätelevät se, mitä yksilö tekee, ja hänen toiminnastaan saamansa palaute (sellaisena kuin hän sen itse tulkitsee tai kokee)."*<sup>73</sup>

Oppimisen tavoitteet ja oppimismotivaatio ovat kytköksissä, mutta tavoite on kuitenkin vasta alku. Oppimismotivaatio voi kadota, jos sitä ei vahvisteta. Vahvistamisen periaate kuului jo behaviorismiin, ja sitä pidetään tärkeänä myös nykyteoretisoinnissa, mutta kognitiivinen lähtökohta korostaa toiminnan seurausten informaatioisisältöä. Motivoitumisessa tärkeä on tällöin toiminnasta saatu palaute ja oppijan palautetta koskeva tulkinta. (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 34-35.)

Pertti Kettusen rooli palautteen antajana ja motivaation ylläpitäjänä on korostunut, samoin kuin opiskelijoiden kokema kannustus ylipäätään ja yksilöllisyys ohjaamisessa.

*"Pertti Kettusen panos on ollut päätöksissäni merkittävä, hän on ollut kommenteissaan sekä sopivan vaativa, että kannustava." (T13)*

*"Pertti on tärkeä taustatuki. Hänen erittäin laaja tietämyksensä auttaa ja ohjaa aina eteenpäin." (T6)*

*"...olin jo jossain vaiheessa luovuttamassa, mutta kannustus ja kyseenalainen jääräpäisyys vei pahimman vaiheen yli." (T2)*

*"Minusta Tuomo osasi ottaa meidät vähän varttuneemmat jatko-opiskelijat juuri oikealla tavalla vastaan. Hän antoi joitain pieniä vapauksia, laadusta ja oppimisvelvollisuudesta kuitenkin piiruakaan tinkimättä." (T15)*

*"Minulla oli myös hyvä tuuri ohjaajan kanssa...en jäänyt junnaamaan asioiden kanssa, vaan työ eteni. Toisenlainen ohjaaja olisi hidastanut työtäni melkoisesti." (T6)*

Koko tutkimusryhmän ja kanssaopiskelijoiden rooli tuen antamisessa toistuu useissa opiskelijoiden kannanotoissa:

*"Minua auttoi valtavasti opiskelukaverien tuki ja neuvot." (T2)*

*"Tutkimusseminaarilaisten ryhmään kuuluminen auttaa omien opintojen edistymisessä." (T14)*

*"Erityisen arvokasta on ollut myös opiskelutovereiden tuki." (T11)*

<sup>73</sup> Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 35

Ohjausta opiskelijat pitävät yleisesti tärkeänä, mutta ohjausta koskevat näkemykset ovat yksilöllisiä. Kysymys ohjauksen määrästä ja laadusta on oppimisteoreettisestikin mielenkiintoinen kysymys, joka jakaa mielipiteitä. Erityisesti humanistisessa kasvatustajatteluksessa on ajateltu, että liian tiukka ohjaus passivoi aikuista opiskelijaa, mutta kuten lisensiaattitutkimuksessa (Malin 2010a, 84) kävi ilmi, aikuiskasvattajat ovat ymmärtäneet, ettei itseohjautuvuus voi olla lähtökohta. Akateeminen vapaus ei kaikille ole vain positiivinen asia:

*"... että jos mä oisin saanu semmosta niinku jäməkämpää ja jäykempää ohjausta, niin mä olisin saanu tän pysähtyyän ja ruvennu tekemään sitä enemmän...työelämä on täynnä erilaisia ohjausjärjestelmiä ja systeemejä, jotka mulle ei oo yliopistossa sillee auenneet, että mä en koe, että täällä olis kauheen suurta ohjausta." (RH2)*

*"Et sitte kun tulee tänne ja tää onkin vapaaehtoista, niin tässä sitte ehkä helpommin luis-  
taa siitä, kun tietää, että ei minun oo pakko...jos tähänkin tulis joku semmonen tiukempi  
tsekkauspointti aina silloin tällön, niin mä luulen, että meiltäkin alkas tuleen enemmän  
töitä ja valmiimpaa." (RH2)*

Toiminnan vapautteen suhtautuminen on osin ristiriitaista, sillä samalla kun yliopistossa toivotaan enemmän jäməkkyyttä ja valvontaa, halutaan autonomia säilyttää:

*"...tää porukka on niinku, että vaikeetahan meitä on niinku kahlita, et me niinku halutaankin sitä vapautta...." (RH 2)*

*"...että minä joutuisin raporttoimaan jollekin työnantajalle...Minä haluan olla aina, että minä vastaan itse siitä opiskelustani ja minä en ole tilivelvollinen kenellekään." (RH3)*

Yliopistossa ohjaus myös puhuttaa ja ohjauksen yksilöllisyys on tunnistettu, mutta yliopiston näkökulmasta ohjaukseen liittyy myös laajempia näkökulmia, kuten opiskelijoiden tasavertaisuus.

*"Vaun ratkaiseva on oikeastaan se opiskelija-ohjaajasuhde. Siitä me puhutaan. Se on se ydin tässä jatkokoulutuksessa." (Y4)*

*"...kaikilla tähän ryhmään kuuluvilla elämäntilanne ja loppujen lopuksi opintotilannekin siinä mielessä, mikä oli paras tapa lähteä eteenpäin kunkin kohdalla oli siinä määrin erilainen, että tuloksena oli täysin yksilöity ohjaus." (Y6)*

*"Kyllä meillä on paljon erilaisia kannusteita olemassa siihen, että keskityttäisiin enemmän niihin päätoimisiin jatko-opiskelijoihin. Se voisi tarkoittaa sitten joitain semmoisia järjestelyjä näiden johtajienkin kanssa, että ne oikeasti järjestäisi aikaa, vapaavuoden ja keskittyisi siihen asiaan. Ja siinä vaiheessa voi antaa ihan oikeasti ohjausta." (Y4)*

*"...semmoinen tasapuolinen kohtelu. Se on vaikeaa. Siihen me usein törmätään. Siis jotain joukkoa käsitellään eri tavalla kuin jotain toista. Se on tasapuolisuuskysymys." (Y4)*

Oppimismotivaation näkökulmasta merkittävää oli se, että opiskelijat kykenivät tarkastelemaan omia lähtökohtiansa myös itsereflektiivisesti:

*"Haasteena onkin ollut omien näkemysten vaimentaminen oppimisen tieltä ja vaihtoehtojen mallien ennakkoluuloton katselu." (T8)*

*"...odotukseni olivat epärealistiset..." (T1)*



*"Mutta kyllä se opetti myös nöyryyttä sen suhteen, että oikotietä ei ole, sillä oppiminen vaatii panostuksia." (T11)*

*"En kerta kaikkiaan tajunnut, että minun pitäisi alkaa opiskelemaan – tosissaan." (T16)*

Behaviorismin valtakaudella palaute tarkoitti joko keppiä tai porkkanaa, eli käytännössä joko ulkoista palkitsemista tai rankaisemista oppimisen motivaation yllä pitäjänä. Tämän tutkimuksen kohderyhmä on enimmäkseen käynyt koulunsa ja perusopintonsa behavioristisiin näkemyksiin perustuvien menetelmien mukaisena, mutta omaa motivoitumistaan moni kuvasi sellaisena, joka oppimisteoreettisesti on aivan konstruktivistisen oppimisnäkemyksen ytimessä. Konstruktivistisessa oppimisnäkemyksessä korostuu oppimistoiminnan sisäinen palkitsevuus, jolloin oppiminen motivoi oppimiseen.

*"...mulla on pyrkimys kokea tiedollisia elämyksiä. Nautin tiedollisista avauksista ja oivalluksista..." (RH2)*

*"Johtamisen oppiaine vei mennessään. Se oli hurjan mielenkiintoista." (T6)*

*"Mutta sitten se ihanaa on olla siellä ja huomata, että siellä pärjää ihan hyvin." (T17)*

*"Minulle opinnoilla on ollut myös suuri itseisarvo, oppiminen on motivoinut oppimiseen." (T11)*

*"Mutta sisäinen nautinto palkitsee." (T16)*

#### 4.1.3 Motivaation hiipuminen

Edellä esitetyn vahvistamisen periaatteen voi ajatella kytkeytyvän myös kehysanalyysin peruslähtökohtiin. Aiemmin todettiin, että ihminen voi tilanteen niin vaatiessa varsin sujuvasti vaihtaa kehyksestä toiseen. Alkuperäinen tilanteenmäärittely ei saa vahvistusta, jolloin koko toiminta tulee kyseenalaistetuksi. Goffmanilaisittain kehys murtuu. Selkeimmin se näkyy näissä opinnoissa silloin, kun motivaatio syystä tai toisesta hiipuu tai tilanteessa tapahtuu jotain sellaista, joka johtaa uuteen tilanteenmäärittelyyn. Yksi selkeä uusi tilanteenmäärittely on tapahtunut silloin, kun ohjaaja on vaihtunut. Syy on saattanut olla yksinkertaisesti se, että tutkimusaihe on osoittautunut luonteeltaan sellaiseksi, että tutkimus soveltuu paremmin toisessa oppiaineessa tai jopa kokonaan toisella tieteenalalla tehtäväksi. Ainakin yksi opiskelijoista on vaihtanut yliopistoa, kun häntä ohjaava professori on saanut nimityksen toiseen yliopistoon. Mutta myös henkilökemiaan liittyviä syitä on nähtävissä. Joskus keskusteluyhteys ei vain tahdo aueta tai on tunne, että se ei toimi. Tällaiset, usein puhtaasti tunteeeseen perustuvat näkemykset ovat hyvin yksilöllisiä:

*"... on löydettävää ohjaaja, jonka kanssa olisi toimiva keskusteluyhteys." (T16)*

*"...mutta selvästikin ihmisissä ja professoreissa ja eri henkilöissä näyttää olevan eroja..." (RH2)*

*"Meistäkin tuli heti hengenheimolaisia." (T15)*

*"Kyllä niitäkin tulee, niitä lähtötilanteita, että yksinkertaisesti ei mahdu samaan huoneeseen." (Y5)*

Yhtäältä professoreita pidetään auktoriteetteina lähinnä asemaan perustuen, mutta ei välttämättä tiedollisesti omaan johtajaosaamiseen vedoten. Kahden jo meritoituneen osaajan välillä keskusteluyhteydessä voi tulla ongelmia, jos oma osaaminen korostuu ja samalla toisen osaamiselle ei osata antaa arvoa. Johtajat moittivat tiedeyhteisöä vähäisestä liike-elämän käytäntöjen ymmärtämisestä, mutta ei tiedeyhteisökään aina käytännön osaamista arvosta. Osin eriävät näkemykset koskevat keskustelua yleensä teorian ja käytännön suhteesta, (jota käsitellään tarkemmin muutoskehityksessä), mutta osin kyseessä on tällaiseen opiskelijaryhmäänkin hyvin sopiva käytännön osaamiseen liittyvä oppimisteoreettisesti tunnistettu ongelma. Vaikka kokemuksia pidetäänkin yleisesti tärkeinä oppimisen lähteinä, voi kokemuksellisen osaamisen korostaminen muodostua oppimisen näkökulmasta ansaksi. Kokemuksellinen oppiminen saattaa johtaa ajattelemaan, että maailma jatkuu kokemusten kaltaisena, jolloin uusien vaihtoehtojen etsiminen tai näkeminen häviää. Kasvatustieteilijät puhuvat itsetuottamusloukusta, jossa tutun alueen ekspertteinä lakkaamme ennakoimasta ja etsimästä vaihtoehtoja. (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 142.) Pitkä kokemus houkuttelee helposti vain omien kokemusten "tieteellistämiseen", mikä sekä yliopistossa että opiskelijoiden parissa on tiedostettu:

*"Mutta tämä asenne, että minä olen tehnyt kaksikymmentä vuotta näitä bisneksiä, kyllä minä tiedän, miten nämä menee, että kun minä kirjoitan tästä kirjan, niin se on siinä. Se voi olla totta, mutta se ei ole tiedettä."* (Y1)

*"...kuuntelin sivusta sitten joitain keskusteluja seminaarien jälkeen jossain ohi kulkiesani käytävällä, että selkeästi oli myös niitä ihmisiä, jotka ei niinku yhtään ollu sitä mieltä, että meillä voisi olla akateemisella puolella annettavaa."* (Y5)

*"...kun meillä itsellämme on se oletus, että mehän tiedetään se käytännössä."* (RH 3)

*"...jotenkin mielipidetasolta niinku tällaseen järkiperäiseen argumentointiin, että se on sellasta kaivoautumista, että enneku siihen oppii - tää on niinku aika tavalla - et just se et sitä luulee tietävänsä paljon enemmän kuin loppujen lopuksi tietääkään...joutuu nöyryttämään sen oman tietämättömyytensä edessä..."* (RH2)

Itseluottamusloukku ei kuitenkaan koske vain käytännön liike-elämän toimijoita, sillä yhtä tavalla käytännön toimijoita ovat tieteentekijät, heidän (meidän) tapauksessa kyseessä vain ovat tieteen käytännöt. Aiemmin (s. 57) esillä ollut Sandbergin ja Alvessonin ajatus näennäisproblematisoinnista kuvaa juuri sitä, miten mieltymys omaan teoretisointiin voi estää näkemästä vaihtoehtoja.

Joskus uusi tilanteenmäärittely johtaa siihen, että opinnot jäävät roikkumaan tai ne loppuvat kokonaan. Tällaisissa tapauksissa kyse on useimmiten erilaisista työelämässä tapahtuneista muutoksista, kuten työpaikan vaihtamisesta, uusista haasteellisista työtehtävistä, lisääntyneestä ulkomaille suuntautuneesta toiminnasta, eli yleensä tilanteista, joissa uusi toiminta vaatii niin paljon panostuksia, ettei aikaa väitöstyöhön yksinkertaisesti jää.

*"Sen jälkeen vaihdoin työpaikkaa...Menin sinne toimitusjohtajaksi, jolloin aikaa ei yksinkertaisesti jäänyt jatko-opintoihin."* (T13)

*"Minun opintoni edistyvät hyvin hitaasti johtuen pääosin siitä, että työ vie kaiken valvellaoloajan." (T3)*

*"Olen ollut paljon ulkomailla ja muutenkin työn ohella opiskelu on hidastanut etenemistä." (T1)*

*"Toimenkuvani on muuttunut pariinkin otteeseen ja uuden roolin omaksuminen ja matkustelun lisääntyminen on aiheuttanut sen, että olen joutunut käyttämään paljon vapaa-aikaani työn parissa." (T8)*

Monet ovat sitoneet väitöstutkimuksen omaan organisaatioon, jolloin työpaikan vaihtuminen pahimmillaan merkitsee palaamista alkuruutuun, kuten seuraavissa kommentteissa käy ilmi:

*"...työpaikan vaihdon vuoksi myös tutkimustyön aihe hävisi alta." (T3)*

*"...mä viime kesänä vaihdoin taas uuteen hommaan – ja mulla oli kesällä jo kirkkaana ja selvänä mielessä, mitä tehdään, ni nyt on taas niinku hukassa, että annanko mä olla sen vanhan vai väännäkö mä taas tästä uudesta sen jutun." (RH2)*

*"...kun silloinen työsuhteeni päättyi, jouduin jättämään aineistoni heille, koska tämä yritys oli caseyrityksenä. Sen jälkeen en ole löytänyt uutta, riittävän kiinnostavaa ja innostavaa aihetta." (T 9)*

Työn ja opintojen yhdistämisen lisäksi samaan yhtälöön on vielä mahdollista perheen ja muun yksityiselämän, jolla myös on vaikutus opintojen sujumiseen:

*"Perheeni ja työ ovat välillä vaatineet oman osuutensa sekä omat voimavarat ovat välillä olleet vähissä." (T14)*

*"Rehellisyyden nimissä on kuitenkin todettava, että ajasta kilpailevat työ, perhe ja opiskelu, Ehkä ajoittain tarve rentoutuakkin?" (T8)*

*"...asiasta nousi kotona riita liittyen opintojen syömään aikaan..." (T2)*

*"Entäpä sitten työn, opintojen ja perheen yhdistäminen? Ensin ei meinannut millään löytyä aikaa." (T6)*

*"Olenkin monta kertaa pohtinut, että ei riitä jos on ahkera, sillä samaan aikaan täytyy olla kunnossa myös työ, koti ja terveyteen liittyvät asiat." (T15)*

Yleensä opiskelijat kuitenkin ovat hyvin tunnistanee ne ongelmat, joka viivästymistä aiheuttavat ja ovat kyetneet kehittämään erilaisia keinoja asioiden etenemiseksi, tai sitten heillä on jo asemansa puolesta ollut rivityöntekijää paremmat mahdollisuudet omaan ajankäyttönsä.

*"Aikaa on varattava tehtävien suorittamiseen." (T8)*

*"Organisoin työni niin, että pystyin irrottautumaan päiväkursseillekin." (T16)*

*"Luovuin vuosi sitten...puheenjohtajuudesta saadakseni lisää opiskeluaikaa." (T7)*

*"Delegoin kaiken mahdollisen muille ja vältin kaikkia ylimääräisiä proggiksia. Niin pääsin alkuun." (T6)*

*"Vaikka kyllä minä olen ottanut opintovapaata, lyhennettyä työaikaa vuosien varrella." (RH3)*

*"Vaimoni vuorotyö on paljon pelastaja, voin keskittyä opintoihini mm. viikonloppuisin kun hän on työssä. ...näkynyt myös aktiivisempänä osallistumisena kotitöihin...eräänlainen psykologinen tausta, tekemällä osuuteni kotitöistä tunnen ikään kuin lunastavani luvan myös opinnoille." (T13)*

*"Mitä nyt johtajana olen ollut, niin se on antanut minulle sen vapauden valita. Minä olen säättänyt yrityksen välttämättömät tarpeet ja oman ajankäytön tarpeen." (RH3)*

*"Ja avoin yliopisto on ollut minun pelastus näissä opiskeluissa ja kesäyliopisto." (RH3)*

*"Olen saanut tehdä paljon itsenäisiä tehtäviä. Koen, että saan eniten irti ja saan parempia arvosanojakin itsenäisistä essee- ja referointitehtävistä. Näin siitä huolimatta, että itsenäiset tehtävät ovat olleet suuritöisempiä." (T13)*

*"Opiskelumetodini on ollut lukeminen silloin kun matkustan. Kirjoittaminen sujuu parhaiten aikaisin aamulla, kun ajatukset ovat muhineet yön yli." (T4)*

*"...parhaana vuotena opiskelin liki sata opintoviikkoa. En kuitenkaan ole tässäkään mitenkään poikkeuksellinen, sillä moni tuntemani "Pertin ryhmän" jäsen on päässyt samaan opintoviikkomäärään. Selitys on aika yksinkertainen. Meidän, jotka olemme olleet pitkään työelämässä, on paljon helpompi hahmottaa kokonaisuuksia ja meidän ei tarvitse opiskella kaikkea alusta. Essee- ja opiskelun aiheet voit valita niin läheltä omaa työtäsi, että ne konkreettisesti tukevat toinen toistaan." (T15)*

Vaikka joissakin tapauksissa maisteri- ja tohtoriopinnot ovatkin sujuneet nopeasti, ei väitöstyön etenemistä voi ennustaa niiden perusteella. "Gradua vaille valmis" -ilmiö on tuttu myös tohtoriopinnoissa ja eri vaiheissa eteneminen yksilöllistä.

*"...voi tulla vaikeuksia, että kun otetaan se homma esille ja ladataan se tieto ja ajatus siihen, ja sitten se jääkin kesken taas. Ja voi mennä puoli vuotta vuosi ja sitten se taas otetaan esille ja ladataan se tieto ja mennään. Ja se jää taas, että tavallaan moneen kertaan. Se on sama noitten gradun tekijöiden kanssa, mutta väitöskirjassa vielä enemmän..." (Y1)*

*"Sitten opintopolut ovat edenneet yksilöllisesti, että joukosta löytyy käsittämättömän nopeaa vauhtia käsittämättömän hyvällä työjäljellä. Ja sitten löytyy ihmisiä, jotka ovat päässeet jatko-opinnoissaan hyvin vauhtiin...joilla maisterivaiheeseen asti on päästy hyvin ja jatko-opinnot ovat alkaneet. Ja sitten löytyy ihmisiä, joiden osalta tää alkutilanteen arvio työelämän aiheuttamista esteistä ja riskeistä on realisoitunut. Joukko on hajonnut etenemismielessä hyvin perusteellisesti." (Y6)*

Joukossa on myös niitä, joilla ei ole tarkoituskaan edetä yliopiston normien mukaisesti; osa ajattelee saattavansa opinnot päätökseen vasta eläkkeellä ja joku pitää tohtoriopintoja harrastuksena. Kuitenkin suurimmalla osalla niistä opiskelijoista, joilla opinnot etenevät hitaasti, on tarkoitus saada myös väitöskirja valmiiksi<sup>74</sup>.

*"...ehkä sitä sitte kerkiää tohtoriksi lukemaan, kun jää eläkkeelle..." (RH 2)*

*"Tämä on minun harrastus. Sitä varten kun minua joku ehdistelee koska minä kirjoitan? Tai koska minä väittelen ja intän itseni, niin minä sanon, että en minä tiedä. Ehkä joskus tai ehkä en ikinä." (T17)*

*"Haluan joka tapauksessa suorittaa tutkintojani eteenpäin..." (T7)*

<sup>74</sup> Syksyllä 2011 sain yhteyden viiteen sellaiseen opiskelijaan, joilta olin saanut tarinan, mutta joiden tilanteesta minulla ei ollut tietoa. Heistä kukaan ei ilmoittanut, että olisi jättänyt hankkeen kokonaan.

*"- olen siis jälleen vaihtamassa työtehtäviä. Tehtävä on sen kaltainen että uskon kaivavaani taas jatko-opinnot naftaliinista kun keksin sopivan aiheen." (T13)*

*"Aloittaessani vuonna 2001 uskoin 3-4 vuotta riittävän mutta nyt on jo viisi vuotta kulunut ja työtä riittää vielä. Kaikesta huolimatta käsikirjoitukseni on jo hyvin pitkällä ja sitoutuminen väitöskirjan loppuunsaattamiseen on vankka." (T1)*

Johtajaopiskelijoiden töiden viivästyminen ei ole mitenkään poikkeuksellista, sillä valtaosa kaikista jatko-opiskelijoista on sivutoimisia, joilla on rajallisesti aikaa. Osa etenee jatko-opintoja päätyönään tekevien kanssa samaan tahtiin, osa jää junnaamaan. Asiat eivät aina mene suunnitelmien mukaan, joten työn nopeus tai laatu ei ole etukäteen ennustettavissa.

*"Aika rajallisesti aikaa siihen väitöskirjan tekemiseen. Joillakin ei ole ollenkaan. Joillakin saattaa olla, ettei ole kymmeneen vuoteen ollenkaan aikaa. Tai sitten voi olla, että tulee joku aktiivisempi hetki jostain syystä. Tavallaan tämä on ohjaajille haasteellista...Saattaa olla, että vaihdellaan vähän aikaa sähköposteja ja sitten se kaveri häviää. Ei koskaan kuulu tai kuuluu kymmenen vuoden päästä...Mistä sitä tietää, mitä kukakin keksii ja miten huippuhienoja niistä tulee?" (Y4)*

*"...en minä tiedä mitään muuta keinoa kuin keskustelua ja siitä se lähtee. Siis periaatteessa pystyisi mahdollisimman hyvin tunnistamaan, kun tuntee sen ihmisen tarpeet mitä se on täältä oikeasti hakemassa ja muuta. Mutta en minä ainakaan onnistu siinä, enkä usko, että onnistuu kukaan muukaan. Se on vaikeata nähdä etukäteen." (Y5)*

Oppimisen tavoitteisuus on motivaatiossa monin tavoin tärkeä. Hyvät tavoitteet eivät kuitenkaan aina riitä, kuten edellä on osoitettu. Tavoitteiden toteuttaminen edellyttää tarkoituksenmukaisia keinoja, jotta tavoitteisiin voitaisiin päästä. Seuraavassa kehyksessä tarkastellaan tavoitteiden toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä tarkemmin.

## 4.2 Tavoite

### 4.2.1 Kenen tavoitteet?

Lähes kaikilla tässä tutkimuksessa mukana olleilla opiskelijoilla on takanaan Jyväskylän yliopistossa suoritettut MBA-opinnot, jotka yliopistollisena täydennyskoulutuksena ja tieteellistä tutkimusta soveltavina ovat hyvin käytännönläheiset. Tyypillistä on, että opinnot ovat yrityksen tai julkisorganisaation osin tai kokonaan kustantamaa lisäkoulutusta, joka yleensä on suunnattu vähintään keskiasteen koulutuksen saaneille, työelämän johto- tai asiantuntijatehtävissä jo toimiville työntekijöille. MBA-opinnoissa tehdään eri moduuleissa omaa johtajuutta tukevia ja/tai omaan organisaatioon liittyviä erilaisia kehitystehtäviä. Varsinainen lopputyö on yleensä omaan organisaatioon ja/tai sen toiminta-alueeseen tai omaan tehtävänkuvaan liittyvä tutkimus, jossa korostuu käytännöllinen kontribuutio. Lopputyöstä todetaankin Avance-johtamiskoulutuksen kotisivuilla, että se maksimoi "...opiskelun hyödyt sekä opiskelijalle että hänen organisaatiolleen." ([https://www.jyu.fi/jsbe/avance/koulutus/mba/3\\_vuosi](https://www.jyu.fi/jsbe/avance/koulutus/mba/3_vuosi)).

Käytännölliseen kontribuutioon perustuva johtamiskoulutus toteuttaa organisaatiossa oppimisen ideaalia, jossa oppiminen parhaimmillaan hyödyttää kaikkia osapuolia. Tällaista järjestettyä koulutusta, vaikka onkin joustavaa, tapahtuu sekä työssä että sen ulkopuolella ja perustuu yksilöllisiin opintosuunnitelmiin, voi kuitenkin pitää jatkumona taylorilaiselle työssäoppimiselle (learning at work, workplace learning), joka on sidottu organisaatioon ja työtehtäviin. Tällaisessa koulutuksessa sekä yksilön että organisaation eksplisiittiset tavoitteet ovat synergiassa<sup>75</sup>.

Sitä vastoin johtajien tiedeyliopiston puolella suorittamien opintojen voi katsoa edustavan nykyisin yleistyvää työssä oppimista (work-based learning), joka tarkoittaa työkontekstissa tapahtuvaa, mutta löyhemmin kontrolloitua elinikäistä oppimista (vrt. Tikkamäki 2006, 32; Tulkki ja Honkanen 2004, 42-43). Tällaisissa opinnoissa ensisijaiset tavoitteet ovat yksilölliset, kuten edellisen kehityksen analyysissa käy ilmi. Vaikka muutama opiskelija olikin sitonut väitöksensä organisaatioon, oli kyseessä lähinnä oman organisaation hyödyntäminen empiirisen aineiston hankinnassa tai organisaation käyttäminen case-tyyppisesti. Moni opiskelijoista painotti nimenomaan sitä, että halusi pitää opintonsa omana tietonaan.

*"Olen tehnyt näitä opintoja aika matalalla profiililla, enkä aikaisemmin juuri kertonut kenellekään mahdollisista tohtoriopinnoista."* (T11)

*"Yrityksessä ei tiedetty, että minä olen maisteriopiskelija. Sikäli työnantaja ei ollut siinä mukana. Vielä vähemmän sitten tässä, että minä rupesin vielä jatkamaan. Yleensäkin hissukseenolo lisääntyy."* (RH3)

*"Minä olen nähnyt tämän itseni kehittämisen aina henkilökohtaisena asiana enemmän kuin yrityksen asiana."* (RH3)

*"Itse asiassa nyt uudessa työssä ei edes tiedä ne muut, että minä erityisemmin opiskelen."* (RH3)

*"...sitä ei viitsinyt julkistaa ennen kuin itse tietää että sen saa valmiiksi."* (RH3)

*"En edelleenkään ole kertonut monellekaan ulkopuoliselle suunnitelmistani, tohtoriopinnot tuntuvat edelleen olevan jotenkin niin "hieno juttu", etten siitä halua kertoa kovin laajalti."* (T13)

Yksi syy, miksi opiskelijat eivät ole halunneet yhdistää mitään organisaationalisia tavoitteita omiin tavoitteisiinsa, on jo aiemmin esillä ollut vapaus. Opiskelijat haluavat säilyttää itsellään mahdollisuuden rytmittää ja rakentaa opintonsa haluamallaan tavalla. Myös tieteellinen autonomia koetaan tärkeänä.

*"...se on sillä lailla ja se antaa minulle myös paljon liikkumavaraa sitten työn, opiskelun ja sitten yksityiselämän järjestelyjen suhteen, että minä en ole laittanut itseäni liekaan..."* (T17)

<sup>75</sup> Hely Innanen on tutkinut aikuiskasvatustieteen Pro gradu -työssään (2009) Avance-johtamiskoulutuksessa olleiden MBA-opiskelijoiden oppimista koulutuksessa ja työssä transformatiivisen oppimisen prosessina. Työssään hän löytää merkkejä koulutuksessa opitun tiedon ja käytännön tiedon integroitumisesta organisaation käytännön työssä.

*"Että tällaiset ohjatut ja tehtäväksi annetut missiot tutkia jotain. Minä en missään tapauksessa rupeaisi sellaiseen. Tutkijanvapauden haluan kyllä säilyttää täysin." (RH3)*

*"Minäkään en osaa kuvitella, että joku tulisi sanomaan minulle, että kun sinä teet sitä niin tee tästä tai tästä. Minun pitää itse oivaltaa se mistä se kannattaisi tehdä." (RH3)*

Johtajasta tohtoriksi -opinnoissa ei siis ole nähtävissä mitään varsinaisia konkreettisia organisaationalisia tavoitteita, joita johtajaopiskelijat pyrkisivät saavuttamaan ikään kuin välineellisesti omien opintojensa avulla. Lähtökohta on merkittävä myös tämän tutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksellisesti olisi ollut mahdollista löytää mitään käytännön "organisaatio"-näkökulmaa, jos organisaatio on tarkoituksellisesti haluttu pitää taustalla.

Kuitenkin niissä tapauksissa, kun opiskelija on keskustellut työnantajan kanssa opinnoista tai väitöshankkeestaan, on suhtautuminen yleensä ollut myönteistä ja kannustavaa. Kannustus on tarkoittanut lähinnä ymmärrystä opintojen vaatimia erityisjärjestelyjä kohtaan.

*"Mutta työnantaja on kyllä sillä lailla, että kun sain sen opiskelumahdollisuuden yliopiston puolella varsinaisena opiskelijana, niin työnantaja on kyllä ollut hyvin myönteinen niin sanotusti, että on suhtautunut siihen positiivisesti." (RH 3)*

*"Onnekseni työnantajani ja esimieheni kunnioittavat oppivan organisaation periaatteita ja ovat suostuneet subventoimaan harrastustani." (T4)*

*"...työnantaja on ollut kyllä hyvin joustava, kun minä olen sanonut, että jossain kohtaa pitäisi tällainen pätkä rauhoittaa, iltoja taikka iltapäiviä, että pääsee tuonne luennoille istuu, niin se on ollut ihan great." (T17)*

Myöskään yliopistossa ei ole asetettu mitään virallisia tavoitteita, osin ehkä ohjelman kokeiluluonteisuudesta johtuen. Tällaisten opintojen saaminen yliopistoon ei ollut mitenkään helppoa, kuten tutkimuksen kohderyhmän kuvauksesta käy ilmi. Goffmanilaisittain ajateltuna kehys, jonka mukainen tilannemäärittelmä oli voimassa, murtui, kun pilottiryhmä pääsi aloittamaan opinnot. Uuteen tilannemäärittelmään vaikuttaneilla yliopiston toimijoilla taas oli riittävästi valtaa saattaakseen voimaan tilannetta koskevan uuden määrittelmän, jossa kyse oli lähinnä mahdollisuuden antamisesta.

*"Sanotaan, että odotukset oli sillä tavalla että ei odotettu mitään ihmeitä. Tää oli vaan, okei tässä on ryhmä, joka katsoo tätä vaihtoehtoista tapaa tehdä näitä opintoja. Ei me laskettu mitenkään että nyt tästä tulisi merkittävä koulutusmuoto, eikä siitä ole tullutkaan. Se on tämmöinen pieni sivupuro ja ihan tärkeä sellainen." (Y3)*

*"Ei yliopisto nyt mitenkään innokkaasti ole koskaan ollu ottamassa tätä porukkaa tänne...itse halusin kokeilla, miten se tästä lähtee menemään." (Y7)*

*"Mä rupesin ite miettimään näitä asioita, ja mulla on niinku lähtökohtana, että ihmisille pitää antaa mahdollisuuksia, että organisaatio ei saa olla sellainen, että sanoo että me tehdään asioita vaan jämäptisti näin." (Y3)*

*"Minä olen itekin joskus kauppatieteen päivillä kertonut dekaanikollegoille tästä Johtajasta tohtoriksi -ohjelmasta ja sen tuloksista ja esitellyt tätä. Tavallaan jossain määrin semmoista uutta ja jännää ja hyöää ja toivottavaa, mitä pidetään mielellään yllä ja tuetaan." (Y4)*

*"Ruvettiin sitä sitten miettimään ja sille luotiin melkoisen voimakkaasti mahdollisuus käyttää yleemmästä näkökulmasta hyöväksi tämä tulossa olevan opiskelijajoukon kokemusta ja tiedollista osaamista." (Y6)*

Organisaatiossa oppimisen teoretisoinnissa yksilön oppiminen on aina kytköksissä organisaation oppimiseen. Organisaatiossa oppimisen ideaalimalleissa organisaation tavoitteet ja yksilön tavoitteet ovat synergiassa, sillä ne perustuvat näkemykseen yhteisestä tulevaisuudenkuvasta (*shared vision*). Lisensiaattitutkimuksessa (Malin 2010a, 89) esitetyn kritiikin perusteella organisatorista oppimista painottava teoretisointi on behavioristisesti sävyttynyttä ja ajatus yhteisestä tulevaisuudenkuvasta tarkoittaa käytännössä sitä, että yksilön on sovittava omat tavoitteensa organisaation tavoitteisiin. Empiirinen aineisto osoittaa, että suurtaikin toimivaltaa käyttävillä johtajilla organisaation konkreettiset tavoitteet ja niiden mukainen toiminta menee omia opintoja koskevien tavoitteiden edelle.

*"Olen joutunut sopeuttamaan opintoni monen työhaasteeni lomaan." (T7)*

*"Opinnot jäävät aina kakkoseksi ja työ menee lähes kaiken edelle." (T3)*

*"Mitään sitovaa aikataulua en pysty työni vuoksi laatimaan." (T4)*

Eri osapuolten tavoitteista ei siis lähtökohtaisesti ole ollut mitään yhteisiä tai yhteisesti sovittuja näkemyksiä. Organisaatioista ja johtamisesta kuitenkin kun on kyse, on kaikilla osapuolilla selkeitä käsityksiä siitä, millaista hyötyä ohjelmasta ja siinä tapahtuvasta oppimisesta on tai tulisi olla. Hyöty-keskustelun ja hyötyyn liittyvien näkemysten kautta avautuu konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukainen käsitys yksilön oppimisen kytkeytymisestä organisaatiossa oppimiseen.

#### 4.2.2 Kaikkien hyöty?

Konstruktivistinen näkemys oppimisesta on oppimiskeskeinen. Käytännössä se tarkoittaa oppimista oppimisen tavoitteena. Samankaltainen ajatus on nähtävissä organisaatiossa oppimisen teoretisoinnissa esimerkiksi Argyriksen ja Schönin (1978) monikehäisessä oppimisessä ja Sengen (1990) generatiivisessa oppimisessä<sup>76</sup>. Näissä oppivan organisaation malleissa lähtökohta on kuitenkin organisaation oppimisessa, joka toteutuu, kun yksilöt toteuttavat organisaation tavoitteita yhteisen tulevaisuudenkuvan pohjalta. Perinteisen tavoite-orientoituneen ajattelun mukaan hyöty jää saamatta tai vähäiseksi, jos konkreettisiin tavoitteisiin ei yllätä.

Jos oppiminen on tavoitteena, voivat konkreettiset tavoitteet kuitenkin olla joustavia hyödystä tinkimättä. Oppimiskeskeisyys tarkoittaa myös sitä, että oppimista ei kategorisoida erilleen muusta toiminnasta. Tällöin oppimisen tuot-

<sup>76</sup> Monikehäisessä oppimisessä (deutero learning) kyse on yksi- ja kaksikehäisen tason dynamiikan ymmärtämisestä, joka mahdollistaa oppimaan oppimisen. Generatiivisessa oppimisessä korostuva uuden luominen on käsitteellisesti lähellä oppimaan oppimista.



tamaa hyötyäkin on mahdollista tarkastella laajemmin. Oman taustansa vuoksi opiskelijat ovat hyvin vahvasti käytäntö-orientoituneita, minkä vuoksi oppimisen toivotaan tuottavan nimenomaan käytännöllistä hyötyä. Oppiminen mahdollistaa esimerkiksi olemassa olevien käytäntöjen kyseenalaistamisen ja organisaation kehittämisen.

*"Mutta se, minulla on kuitenkin vahva halu, että tämä ei ole pelkästään tieteen tekemistä, vaan minä haluan, että sillä on myös vahva kontribuutio niihin käytäntöihin." (T17)*

*"...kun väitöskirjaa alkaa tekemään siinä työn ohella, niin kyllä siinä aika paljon jo on sitte ulkona sitten niinku siitä operatiivisesta. Mä oon nähny sen niinku tän tyyppisenä keinona kehittää yritystä." (RH1)*

*"Tää on varmasti auttanu tekemään uudenlaisia kysymyksenasetteluja myöskin sitte työelämään liittyen." (RH2)*

*"Mutta että me johtajat varsinkin, että jos näin niinku kokevat siinä yrityksessä, niin musta ne ei niinku tajua silloin, että mistä ne kilpailuedut sitte loppujen lopuksi tulee. Nehän ei tuu siitä niinku rutiinin toteuttamisesta - sen liikeidean rutiininomaisesta toteuttamisesta, vaan niistä nyansseista, jotka itse asiassa tulevatkin sen oppimisen kautta." (RH1)*

Viimeisessä lainauksessa näkyy hyvin aiemmin esillä ollut Goffmanin ajatus roolin sujuvasta vaihtamisesta. Samassa lauseessa puhuja esittää näkemyksensä sekä organisaation edustajan että opiskelijan roolissa (*me johtajat – ne ei tajua*). Hyötyä koskevia näkemyksiä johtajaopiskelijat esittivät selkeästi useista roolinäkökulmista. Opiskelijan rooli näkyi selkeimmin silloin, kun hyöty nähtiin oman johtamisosaamisen ja johtajuuden kehittymisenä.

*"Uskon, että se on parantanut osaamistani johtajana ja laajentanut keskustelukykyjäni." (T13)*

*"Kokonaisuutena voin todeta, että Jyväskylän opinnot ovat olleet keskeisessä roolissa oman osaamiseni kehittämisessä." (T7)*

*"Ehkä se toi omaan johtamiseeni itsevarmuutta ja auttoi minua kehittymään paremmaksi johtajaksi." (T6)*

*"Uskon opiskelun tuoneen ajan saatossa valtavasti kypsyyttä ja nähdä asioiden erilaisia puolia." (T5)*

Kun hyöty nähtiin esimerkin antamisena tai ihan konkreettisina oppimista edistävinä toimina, oli näkökulma enemmän organisaatiossa ja sen johtamisessa.

*"Olen myös luonut oppimiskulttuuria organisaatioon." (T16)*

*"Uskon siihen, että oma opiskeluni innoittaa muita mukaan. Olen myös kannustanut kaikin tavoin jatko-opiskelijoita." (T7)*

*"...niin kyllä mä oon sen saman vauhdin laittanu niin päin, että nyt siellä on kolme suorittamassa väitöskirjaa, niin oon kannustanu tekemään sen..." (RH 1)*

Joissakin tapauksissa hyöty liittyi työhyvinvointiin:

*"Se on myös henkireikä, jota ilman voisi stressikäyrä työssäni nousta liian korkealle." (T3)*

*"...olen kuitenkin kokenut avartaneeni henkistä liikkumatilaani ja vireyttäni." (T2)*

Käytännöllistä hyötyä ei kuitenkaan katsota vain oman organisaation lähtökohdista, sillä opiskelijat pohtivat hyötyä myös yliopiston ja elinkeinoelämän yhteistyön näkökulmasta.

*"Mutta kuitenkin pitää muistaa, että viime kädessä kuitenkin yliopistojenkin tavoite on kuitenkin se, että sieltä tulla se tieteelliset tutkimustulokset viime kädessä hyödynnettäisiin elinkeinoelämän hyödyksi." (RH1)*

*"Mun mielestä nää niinku yhteydet liike-elämään, että yliopisto näkee sen äärimmäisen tärkeänä – muutenhan vois uskoa, että vieraantuu...että ne haluaa...niin tuomme tuolta käytännön maailmasta tänne yliopistomaailmaan ajatuksia..." (RH 2)*

*"...ja jos aattelee joitain kurssejakin, niin onhan meillä jäsenistö luennoimassa ja osallistumassa opetustyöhönkin, vaikka ei oo ollukkaan niinku yliopiston kirjoissa." (RH2)*

*"...niinku tämä tutkimusseminaari. Se on tietysti sellanen kontaktipinta tiedekuntaan päin, mutta että siinä on taustalla tää Strategiklubi, joka on laajempi yhteisö ja on niinku laajempi kontaktipinta yritys-elämään ja nämä yhdessä muodostavat sellasen kiinnostavan kombinaation." (RH2)*

Yliopiston näkökulmasta hyöty on nähty mm. ympäristöstä tulleisiin haasteisiin vastaamisena, laajemmin vaikuttavuushyötynä ja toiminnallisena hyötynä.

*"Lisäksi tuohon aikaan [2002 VM] oli nousemassa pinnalle aikuiskoulutuksen vahvistaminen yliopiston tasolla, tämä sopi siihen hyvin. Sitten opiskelijapalautteessa tuli jatkuvasti esille koulutuksen liiallinen teoreettisuus, kaivattiin lisää näkökulmia käytäntöön ja tää tulossa oleva opiskelijajoukko nähtiin osaltaan myös tällaisena mahdollisuutena...hyödyntää tätä opiskelijajoukkoa ihan opetuksessa." (Y6)*

*"Kyllä tässä semmoista asiaa tietysti on pidetty ehkä esillä jonkin verran, että nämä johtajina toimivat henkilöt ja tämänkaltaisen ryhmän tohtorikoulutus olisi sellaista siltä rakentavaa toimintaa tutkimuksen ja liike-elämän välille. Ja se hyöty on se sillanrakentamisrooli. Liike-elämä on mukana tässä tutkimus-koulutustoiminnassa. Ymmärrys tälle kauppatieteelliselle koulutukselle ja tutkimukselle lisääntyy. Yritysmaailmassa on puolestapuhujia. Sitten myös se tutkimuksessa tutkimuksen keinoin saatavissa oleva asiantuntijuus, osaamisen taitavuus välittyy näiden tohtorikoulutettavien kautta sinne liike-elämäänkin ja vaikuttaa siellä." (Y4)*

*"Ja siinä on itse ajatus että voitais saada meille ja opiskelijoille tällaista hiljaista tietoa mitä on liike-elämässä ja suhteita liike-elämään." (Y7)*

Vaikka opiskelijoiden keskuudessa keskustelussa usein tulee esille myös taloudellinen kannattavuus ja rahallinen hyöty ("Nehän saa meistä rahaa, jos me saadaan väitöskirja valmiiksi" RH2), on tällainen hyötyajattelu tieteentekijöiden näkökulmasta ongelmallista ja vähän ikävääkin.

*"Tämä tammoinen hyötynäkökulma on vähän tylsä näkökulma." (Y4)*

*"Minun täytyy sanoa, että minä en koskaan ole pitänyt siitä ajatuksesta, että lähdetään hyötynäkökulmasta, siis tammoisesta suorasta hyödystä. Mutta kun näistä asioista puhutaan ja varsinkin kun puhutaan aikuiskoulutuksesta, niin jokseenkin heti aina törmätään rahoitukseen ja ansaintalogiikkaan ja tämän tyyppisiin asioihin. Minä veikkaan, että...on erittäin vaikeaa lähteä kvantitatiivisesti arvioimaan mitä yliopisto saa? Jos tyyliä ajattelee ihan yliopiston toiminnan ja talouden kannalta, niin mitä hyötyä yliopistolle siitä on? Onko siitä hitaasti hyötyä? Tammöistä laskutoimintaa kannattaisi harrastaa. Ei minulla ainakaan ole tiedossa, että sitä olisi riittävästi tutkittu." (Y2)*

Toisaalta hyötöpohdinnoissa nousee hyvin vahvasti esille yliopiston tehtävä, tieteellinen kontribuutio ja siihen liittyvät laatukysymykset.

*"...että yliopistossa se valmentaa sen oman alan asiantuntijuuteen ja tieteen eteenpäin viemiseen. Jos ajatellaan yliopistojen pelikenttää, niin kyllä se on se, että ne tohtorit pätevoittyvät ammattitutkijaksi... erityisesti heti väitöksen jälkeen he alkavat tuottaa hyövälaatuista papereita. Suomen tieteen taso ei nouse muuten, ellei niitten julkaisujen määrä kasoa ja laatu parane. Kyllähän se laatukysymys on tulossa tähän kovasti mukaan, että enää julkaisu ei riitä, vaan se missä se on julkaistu." (Y1)*

*"Jos nyt ajatellaan sitä, mitä väitöskirja edellyttää. Sen pitäisi osoittaa, että väittelijä pystyy itsenäiseen tutkimustyöhön. Kysytään minkälaisia tohtoreita me tehdään. Mutta jos tehdään kunnollisia tohtoreita ja halutaan kunnollinen väitöskirja, niin onhan se hyvänen aika täsmälleen sitä mitä yliopistossa pitää tehdä – hankkia uutta tietoa asioista." (Y2)*

Tutkijanvalmiuksien korostaminen ja näkemys tohtorikoulutuksen tehtävästä nimenomaan ammattitutkijoiden kouluttamiseksi tuo keskusteluun mukaan kysymyksen siitä, mihin johtajatohtoreita tarvitaan. Laajemmassa merkityksessä esiin nousee myös ikäkysymys.

*"Siis kyllä se minun mielestä tohtorintutkinto etupäässä painottuu tutkijavalmiuksien luomiseen. Mikä se olisi, olisiko se tuommoinen tohtorijohtaja sitten?...niin se pitää ajatella uudelta kantilta, että mikä se on ja mikä se tohtorintutkinto sitten on, jos se ei pätevoitä ammattitutkijaksi." (Y1)*

*"Jos tehdään kunnollista työtä, niin se on juuri sitä mitä yliopiston pitää tehdä. Jos väittelijä on iäkäs, niin ei sillä ole mitään. Ei se vaikuta millään lailla. Onko kunnollinen tieteellinen tutkimus nuoremman tai vanhemman tekemä – se on täysin epärelevanttia." (Y2)*

*"Kyllä tämäntyypiseen ryhmään aina suuri arvostus ja kunnioitus on olemassa. Meillä on tämä oma realismi täällä takana. Sitten jos meillä on kuusikymppinen väittelijä, joka on eläkkeellä, sillä ei ole sitä akateemista uraa. Yhteiskunnan satsauksia tehdään tavallaan siihen tohtorin kouluttamiseen kuitenkin aika paljon." (Y4)*

*"On varmasti, että jos menet johonkin toiseen yliopistoon ja ne kattoo, tai toisilta tieteenaloilta, kun ne sanoo että hei täällähän väittelee joku viisikymppinen kaveri, että onks tässä mitään järkeä? ...tulee se että onks tässä mitään järkeä kun viisikymppinen, kuusikymppinen eläkkeelle jäävä ihminen niinku väittelee. Mikä lisäarvo tässä on, että tarvitaanko tätä?" (Y3)*

*"Onko meillä joku peruste diskriminoida ihmisiä sen perusteella minkä ikäisiä ne on tai onko ne töissä tai eivät ole töissä tai jotain muuta vastaavaa, että pystytäänkö me edes sitä tekemään, onko meillä mitään validia perustetta semmoiselle? Ja tässä vaiheessa me ainakin periaatteessa valitaan sen mukaan, että onko heillä kapasiteettia vai ei." (Y5)*

Ajatus siitä, että tohtorintutkinnon avulla voidaan valmentautua sekä ammattitutkijaksi että korkean tason asiantuntijaksi, antaa aiheen pohtia myös sitä, pitäisikö itse tohtorintutkintokin jotenkin eriyttää.

*"Pidemmällä välillä mä näen, että meillä pitäisi olla kaksi tohtoriväylää. Mä mielelläni näen että meillä on kaksi väylää, meillä on näitä junioreita ja sitten toinen on senioreita, joilla on sitä erilaista osaamista." (Y3)*

*"Niin varmaan tämmöisiä on ollut esillä ihan, että missä kohtaa vai onko tässä tämmöinen eriyttäminen paikallaan vai mikä tämä pelikenttä." (Y1)*

*"Kyllähän tässä tulee sellaisia kysymyksiä, vaikka rahoitukseen liittyen ja koulutuksen rahoitukseen liittyen. Minkä verran on paikallaan? Mikä on semmoinen järkevä tuki kullekin hankkeelle?" (Y4)*

Aineisto osoittaa, että näkemykset johtajien tohtoriopintojen hyödystä vaihtelevat sekä yksilöllisesti että yhteisön näkökulmasta. Hyöty näkyy monenlaisina muutoksina, mutta hyödyn osoittaminen tai mittaaminen ei ole yksiselitteistä. Seuraavassa kehyksessä syvennetään oppimista koskevaa muutoskeskustelua.

### 4.3 Muutos

Liikkeenjohdollisen ja yhteiskunnallisen keskustelun läpäisevänä ajatuksena on muutoksen väistämättömyys – muutoksesta on tullut normi. Oppimisteoreettisesti ajateltuna muutosta voi myös pitää väistämättömänä kahdestakin syystä. Organisaatiossa oppimisen teoretisoinnissa korostunut jatkuvan oppimisen tarve perustuu ajatuksen jatkuvasta muutoksesta, joka edellyttää sekä sopeutumista että ennakoitua. Konstruktivistisessä oppimisnäkemyksessä jo lähtökohdalla on muutoksessa, joka aikaansaa motivaation oppimiselle. Motivaatiotekijät voivat olla sisäisiä tai ulkoisia, ja siten perustua tahtoon tai pakkoon tai myös molempiin. Konstruktivismille luontainen oppimisprosessiajattelu taas ilmentää tietynlaista päättymättömyyttä: oppiminen ei vain ala muutoksesta vaan myös päättyy muutokseen, joka on uuden oppimisen alku.

Samalla kun muutos hyväksytään itsestäänselvyytenä, nähdään oppiminen keinona vaikuttaa muutokseen ennakoivasti. Oppivan organisaation ja organisatorisen oppimisen ideaaleissa korostuu oppimisen mahdollistama uutta luova innovatiivisuus, jolloin organisaatio voi olla muutoksen edelläkävijä. Yksilön näkökulmasta organisaatiolähtöinen ennakointi ja sen mukanaan tuomat muutokset saattavat kuitenkin olla vähemmän toivottavia. Yksi liseniaattitutkimuksessa esille nostetuista muutoksen väistämättömyyteen liittyvistä ongelmista koski organisaatiolähtöisten muutosten aiheuttamia yksilötason haitallisia vaikutuksia. On paradoksaalista, että yksilö oman oppimisensa ja osaamisensa avulla saattaa olla vaikuttamassa organisaatiossa sellaisiin muutoksiin, jotka esimerkiksi tuottavuuden ja tuloksellisuuden parantamiseksi käytännössä heikentävät yksilön omia mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä. Yksilön näkökulmasta muutokset saattavat tarkoittaa mm. entistä pidempiä työpäiviä, yhä rajattomampaa työntekoa, entistä valikoivampaa rekrytointia, resurssien karsimista ja joustavia työsuhtejärjestelyjä (Kasvio 2007, 30-43). (Malin 2010a, 90.)

Jatkuvien muutosten aiheuttama epävarmuus tuli esille myös johtajaopiskelijoiden pohdinnoissa, joissa oppiminen ja kouluttautuminen nähtiin mahdollisuutena vaikuttaa ennakoivasti sekä yrityksen että yksilöiden mahdollisuuksiin selviytyä muuttuvissa tilanteissa. Mielipiteissä näkyy ajatus sekä sopeutumisesta että ennakoinnista.

*"Ja sitte toinen asia on se, että oli organisaatio mikä tahansa – kun tulevaisuutta suunnitellaan – niin pitää nykyisin olla strategiat ja suunnitelmat ja ne perustuu tietynlaiselle kuvalle tulevaisuudesta, tietynlaisille tavoitteille, ja okei osittain sitte arvauksille...että mikä se tulevaisuus on. Ja nyt näyttää siltä, ja niinku on paljon todisteltu, että tulevaisuus on entistä epävarmempi, että siitä ei oikein tiedä." (RH 1)*

*"...samalla tavalla, kun työntekijät ja työpaikat on tällaisessa epävarmuuden tilassa – niin se koskee myös yrityksiä itseensä tässä muutoksessa – markkinat vaihtuu yhtäkkiä ja kaikkea tämmöistä... vois olla yritysjohton intresseissä yhtä hyvin kuin työntekijöidenkin intresseissä, siis että taataan tää taloudellinen, tiedollinen ja koulutuksellinen riippumattomuus. Samanaikaisesti sitten kuitenkin taattais se työn jatkuvuus, koska kaikella tällä muutoksella on sellaisia vaikutuksia, että niinku tää sitoutuminen aktuaaliseen työhön heikkenee, koska joutuu joka tapauksessa varautumaan siihen, että kohta tulee potkut ja mitä mä sitte teen seuraavaks." (RH1)*

*"Ja silloin tullaan siihen, että riskinhallinta, ettei mennä semmisiin asioihin, missä ei ole olemassa tavallaan riittävää kokemuksellista tai muuta tiedollista pohjaa. Semmonen varovaisuushan korostuu silloin, jos maailma on hyvin epävarma, varsinkin jos ei ole paljon resursseja, millä lähteä. Mutta yks semmonen, se riski ei oo mitattavissa, se on epäselvää oikeastaan, mikä sen määrä on. Siihen joudutaan suhtautumaan, se ottamaan huomioon. Ja yks tapa on silloin tää oppiminen, kouluttaminen, ihmisiä koulutetaan, annettaisiin mahdollisuus mennä mahdollisimman oudoille aloille, opiskella kaikkea, mikä tois laajan pohjan. Aina ois joku joka tietäis. Että ei oltais mitään fakki-ideootteja. Niin tähän tuntuu sellaselta ajatukselta, joka vois sopia tähän maailmaan. Mutta missä määrin se sitte hyödyksytään organisaatioissa ja missä määrin se hyödyksytään edes yliopistoissa." (RH1)*

*"Joka tapauksessa se on vähän sitte ihmisten omaa etenemistä, niin tässäkin mielessä niin, niin varmaan pitää kannustaa siihen omaehtoiseen opiskeluun – se on aivan selvä asia ja se on loppujen lopuksen sen yrityksen kannalta – kun pitää organisaation kuitenkin saada kehitystä – henkilö nousee tuolle tasolle tai vaihtaa yritystä ja sillä tavalla omalla urallaan etenee, koska eihän se jämähtäminen missään nimessä oo niinku hedelmällistä sille yrityksellekään, että eivät opi eivätkä uskalla siirtyä minnekään." (RH1)*

Muutokseen liittyvissä keskusteluissa käsiteltiin myös tutkimuksen lähtökohtia. Yhtäältä liiketaloustieteellisen tutkimuksen tulisi olla työelämälähtöistä ja sen problematiikasta ammentavaa, mutta toisaalta tieteen tulisi tuottaa sellaista uutta tietoa, joka on muunnettavissa liiketoiminnaksi. Molemmat näkökulmat tulivat esille opiskelijoiden kommentteissa.

*"Jos vielä tuohon työpaikan merkitykseen. Kyllä sillä erittäin suuri merkitys sinänsä on. Niillä lähtökohdilla, mitä se työ antaa. Sieltähän se problematiikka nousee, niistä omista pohdinnoista kun tuo on noin ja noin." (RH 3)*

*"...niin olennainen tehtävä on juuri maadottaa sieltä tutkimuskammioista ne tutkimustulokset liiketoiminnaks." (RH1)*

Riippumatta tutkimuksen lähtökohdista opiskelijat korostivat useissa yhteyksissä tieteellisen tiedon käytännön sovellettavuutta.

*"Tärkein motiivi on tiedon soveltamismahdollisuus nopeasti käytäntöön." (T8)*

*"Opin uudet asiat oikeastaan vasta kun sovellan niitä. Luon oman käsitykseni teoreettisesta tiedon pohjalta, mutta vasta tiedon soveltaminen antaa minulle tunteen siitä, että olen oppinut sen. Minulla on työssäni hyvin suuri toimivaala, joten oppia on ollut helppo soveltaa käytäntöön." (T7)*

*"...en vielä mitään tutkimustulosta ole käytännössä saanut aikaan...niin käytännössä mä oon aina pyrkinyt soveltamaan ne siihen bisnekseen, missä milloinkin olen ollut." (RH1)*

*"Ja väittäisin, että sitten näin että yliopisto on onnistunut niinku tämän osan tehtäväänsään, että se on välittömästi niinkun konkretisoitunut liike-elämän hyödyksi ne tiedot jo ennen lopullista tutkimustulostakaan, koska mä olen niitä siellä soveltanut, että ei se minusta nyt ihan hukkaankaan ole mennyt." (RH1)*

Oppimisteoreettisesti kysymys tiedon soveltamisesta liittyy oppimisen tilannesidonaisuuteen. Nykykäsityksen mukaan oppiminen on aina sidoksissa siihen toimintaan, asiayhteyteen ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 33). Mutta sama konteksti toisaalta vaikuttaa myös siihen, minkä me yleensä määrittelemme ongelmaksi ja mikä on hyväksyttävissä oleva tavoiteltava ratkaisu. Myös Jarvis (Aittolan 1999, 249 mukaan) painottaa oppimisen yhteiskunnallista kontekstia ja kulttuurista merkitystä.

Opiskelijat ottivat myös kantaa yliopistoja koskevaan muutoskeskusteluun, joka liittyy yliopiston rooliin yhteiskunnallisena toimijana. Tiedeyhteisönsäkin on erilaisia näkemyksiä siitä, korostetaanko perinteistä humboldtilaista sivistysyliopistoaatetta ja akateemista riippumattomuutta vai painotetaanko käytännöllistä tehokkuutta ja vahvempaa integroitumista muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa (vrt. Pirttilä ja Nikkilä 2007, 81).

*"...tää ryhmä tai ohjelma, on niinku filiaali, joka jatkaa tällasta sivistysyliopistoperinnettä. Että meillähän on ollu hirveen hyöä ohjelma tässä vuosien varrella, mitä me ollaan saatu esimerkiksi Pertin kautta, että meillä on ollu niinku tällanen piilopetussuunnitelma tavallaan, että joka on niinku koko ajan sivistäny meitä. ...mikä se sitte on se lopullinen tavoite on, tulee itse kullakin eri tavalla ja eri aikatauluissa, mutta että prosessin myötä tulee sitä sivistyspääomaa." (RH2)*

*"Et onko siinä sitte tää taloudellinen intressi, mutta että kyllä mä sitte haluaisin, että kun tähän on kanavoitunu, että kyllä sittenkin halutaan edistää kansallisen sivistystason nousua – pieninkin askelin." (RH2)*

Yliopiston edustajien pohdinnoissa muutos konkretisoitui yliopistouudistukseen ja erityisesti tohtorikoulutuksen kehittämiseen liittyviin tekijöihin ja niiden vaikutukseen. Vaikka taloudelliseen hyötyyn ja tehokkuuteen liittyvät ajatukset olivatkin joidenkin yliopiston edustajien mielestä "tylsää", kuten aiemmin tuli esille, niin varsinkin tohtorikoulutuksen kehittämiseen liittyvissä näkemyksissä ne nousivat varsin merkittäviksi.

*"...tilanne on nyt vähän muuttumassa uudessa yliopistossa. Meille on tulossa ...tohtorikoulutus, jonka sisässä kaikki väittelemään pyrkivät ovat. Ja sellaisille henkilöille, jotka tekevät väitöskirjaa täyspäiväisesti, asetetaan aika tiukat aikarajat. Ja jopa kielletään budjettirahan käyttö sellaisten henkilöiden palkanmaksuun, jos he ovat ylittäneet tämän aikarajan ja ovat tehneet täyspäiväisesti väitöskirjaa. Mutta nämä teidän opiskelijat, jotka ovat työelämässä, niin he kyllä tulevat kuulumaan tähän tohtorikoulujärjestelmään, koska kaikkien tulee kuulua siihen. Mutta heille ei tietenkään aseteta näitä aikarajoja. Mutta jotenkin nämä aikuisjatko-opiskelijat täytyy rakentaa tähän järjestelmään mukaan." (Y2)*

*"Opetusministeriössä on nähty ja Akatemia on asettanut omat tavoitteensa, että väittelijöiden pitäisi olla alle kolmikymppisiä." (Y4)*

*"...koska jos väittelee alle 32-vuotiaana, niin tiedekunta saa siitä pisteitä." (Y1)*

### 4.3.1 Muutos transferina

Oppimisteoreettisesti laajempi kysymys oppimisen ja muutoksen yhteydestä koskee tiedon transferia eli siirtovaikutusta. Kysymys transferista on erityisen merkittävä kaikessa työelämälähtöisessä tai siihen läheisesti liittyvässä koulutuksessa, jollaisesta tässä tutkimuksessa voi katsoa olevan kyse. Työelämän näkökulmasta keskustelu transferista kytkeytyy yleisesti koulutuksen tuottamaan hyötyyn, jota edellä tarkasteltiin tavoitteisiin liittyen.<sup>77</sup>

Kysymys siitä, miten opittua voidaan käyttää laajemmin kuin siinä yhteydessä, missä tietoa on hankittu, on kiinnostanut kasvatustieteilijöitä jo yli sata vuotta. Työelämälähtöisen koulutuksen lisääntyessä transferin ehtojen pohtiminen on myös entistä tärkeämpää (Rauste-von Wright ja Von Wright 1997, 45). Kun kyse on työpaikkaan sidotusta koulutuksesta (workplace learning), kiinnostus kohdistuu koulutuksessa opitun transferista työtilanteisiin. Löyhemmin kontrolloidussa, mutta työkontekstiin sidotussa koulutuksessa (work-based learning) transferoitumista voidaan tarkastella kaksisuuntaisesti. Tällainen tarkastelu kulminoituu teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon suhteeseen. Teorian ja käytännön kytkös on omien havaintojeni perusteella yksi eniten johtajaopiskelijoita puhuttaneista asioista, joka nousee esille eri tilanteissa.

*"...niin spekulointiin siitä mikä erityisyys liittyy meidän tulokulmaan tähän opiskeluun. Tämä, että meillä on vankka työkokemus takana. Miten ne ruokkivat toisiansa, tämä teoria ja käytäntö? Lähtöoletuksen mukaan teoriapuolellakaan ei käytäntöä kauheasti arvoitettu yliopiston piirissä. Tuo on ehkä semmoinen mikä pitäisi painaa syrjään..." (RH3)*

*"...ei tässä nyt mitään niinku työelämäneuvoja anneta, vaan että rikastutetaan niinku tutkimusta ja että nää tutkimuskohteet on niin peanutseja. Et jos yrityselämän yläjohtamisen sfääristä sitä katotaan, niin se on niinku nuppineula siellä. Et on se hauska havainto siellä, et enemmän se tutkimus niinku edistää sitä seuraavaa tutkimusta, se on niinku se tärkeempi asia myös työelämälähtöiseltä niinku oivaltaa ja ymmärtää." (RH2)*

*"Onhan se antanut valtavasti, että siihen syntyy se tavallaan eletyn elämän ja kokemuksen yhdistelmä siihen teoriaan ja muuhun, että joskus se auttaa jäsentää niitä asioita, joskus se auttaa hämmentämään niitä asioita." (T17)*

*"Toisaalta minä sanoisin, että havaintona on aika pitkä kokemus molemmista, sekä työelämän kielestä ja siitä maailmasta ja toisaalta tästä tieteellisestä keskustelusta. Kyllä ne niin erilaisia ovat, että eivät kyllä ymmärrä toisiaan." (RH3)*

Keskustelua tieteellisen tiedon ja käytännöllisen tiedon suhteesta käytiin myös hyötynäkökulmasta.

*"... että jotenki tuntuu että sitte tämä hyöty tai kontribuutio – tiedon muodostus sille esimerkiksi sille omalle bisnekselle ku sieltähän tässä nyt lähetään, niin sitte se jää niinku*

<sup>77</sup> Rauste-von Wright ja von Wright (1997, 45) siteeraavat Baldwinin ja Fordin (1988) artikkelissaan esittämää arviota, jonka mukaan USA:ssa vain noin 10 % teollisuuden koulutukseen käyttämistä varoista tuottaa työpaikalla ilmenevää transferia. Vastavia arvioita on esitetty organisaatioiden muutoksen johtamisesta, joissa kehittämis-kohteesta riippuen epäonnistumisprosentti vaihtelee välillä 40-90% (Savolainen 2005, luentomateriaali YJOL32). Koulutuksen ja kannattavuuden välinen korrelaatio on osoittautunut jopa negatiiviseksi joissakin tutkimuksissa (Tulki ja Honkanen 2004, 50).

*hirmu vajavaiseksi, niin sitähan hän sitte ajattelee, että siitä ei ole sitä hyötyä. Että mulla on koko ajan se ristiriita mielessä, että pitäisi olla tieteellisesti noin ja noin, mutta käytännössä se on jotenki turhauttavaa.” (RH1)*

*”Minä en halua tehdä tutkimusta joka on fantastinen yliopiston tutkijoiden keskuudessa, vaan minä haluan pikemminkin tehdä sellaisen tutkimuksen, joka menee läpi yliopiston tutkijoiden keskuudessa. Mutta se kontribuutio on käytännön elämässä mahdollisimman pitkään.” (T17)*

Ajatus käytännöllisen tiedon hyödyntämisestä saa vastakaikua myös yliopiston edustajien näkemyksissä, vaikka opiskelijat useissa yhteyksissä käytännöllisen tiedon arvostamisen tiedeyhteisössä kyseenalaistivatkin.

*”Kyllä sen niinku mulla itselläni kirkastu jossain vaiheessa, varsinkin kun kauppatieteessä alana, meillä on paljon kokemusta, liiketoimintaosaamista, seniori-ihmisiä jotka ovat olleet pitkään työelämässä, niin hyvä jos sitä voisi hyödyntää tieteellisesti. Että kyllä sillä substanssiosaamisella on varmasti paljon annettavaa siihen teoriaan. Ja tavallaan niiden teorioiden testaamiseen, että musta se on ihan tärkeä.” (Y3)*

*”Kyllä siinä varmasti olisi hyvä olla tämä asia, että asiat jotka on jollakin lailla tiennyt ja joita käyttää ehkä joka päivä elämässään, kytkeytyvät sitten miellyttävällä tavalla yhteen, että tulee tämmöinen ahaa-elämys. Tätä minä olen tehnyt kaksikymmentä vuotta, mutta minä en ole ihan tarkalleen tajunnut mistä on ollut kysymys. Se voi olla hyvin arvokas. Sitä nyt voitaisiin ainakin toivoa, että tämmöstä tapahtuu.” (Y2)*

Opitun siirtämistä käytäntöön voi pitää *automaattisena transferina*, jonka tausta on viime vuosisadan alun yhteisten elementtien teoriassa. Käytännössä opitun hyödyntäminen tieteellisesti edellyttää *aktiivista transferia*, jossa kyse on ajatteluprosesseista, tietorakenteiden välisten yhteyksien löytämisestä ja selitysten etsimisestä (ks. Rauste-von Wright ja von Wright, 1997, 47). Tällaisella jaottelulla on yhteys aiemmin esillä olleeseen oppimisen ja toiminnan väliseen kytkökseen, joka jaettiin automaattisesti tapahtuviin toimintoihin ja intentionaaliseen toimintaan. Aiemmin teoriaosuudessa (s. 30) todettiin, että rutiineiksi automatisoituneet toiminnot voivat vähentää haluamme tai kykyämme kyseenalaistaa, jolloin omien ennakkokäsitysten rajoittavaa merkitystä oppimiselle ei tiedosteta. Innovatiivisen toiminnan edellytys on, että opitaan tulkitsemaan ja jäsentämään tuttujakin ilmiöitä uudella tavalla. Useat opiskelijat tunnistivat itsessään lisääntyneen kriittisyyden ja pitivät sitä pääosin positiivisena.

*”Olen varsinaiselta koulutukseltani insinööri, joten olen tottunut hyvin analyttiseen ja faktoihin perustuvaan opiskeluun ja asioiden käsittelyyn. Opinnoissani olen oppinut ”tieteen filosofiaa” siten, että laajempi ja pohdiskelevampi asioiden käsittely on lisääntynyt. Myös sopivan kriittinen ajattelu ja pohdinta on lisääntynyt.” T13*

*”Olen tullut kriittisemmäksi ja tietoisemmäksi asioiden alkulähteistä. Opiskelu on ehkä eniten vaikuttanut siihen mitä havaitsen ympärilläni ja mistä olen kiinnostunut. Kriittisyys on myös hieman haitannut aiemmin minulle hyvinkin spontaania asioihin heittäytymistä.” (T2)*

*”Olen havainnut että terve epäily on lisääntynyt minussa. En välttämättä hyöksy yksinkertaisia selityksiä. Haluan teoreettisesti vahvan pohjan päätöksilleni.” (T7)*



*"Ja sitten se mistä minä olen ehkä eniten itse tyytyväinen, on se nimenomaan mitä itse asiassa koko tältä jutulta hain, että sen oman ajattelun lauantuminen ja kyky yhdistellä asioita hieman ehkä eri lailla kuin ikinä ennen, nähdä niitä kytköksiä ja yrittää ymmärtää niitä taustoja ja oletuksia, että miksi joku on näin kyky ajatella ja nähdä, niin kyllä se on kehittynyt valtavasti myös kriittisyys. Sellainen kriittinen ajattelu, kiitos ehkä parin kurssikaverin erityisesti, olen ihan eri lailla, etten enää hyväksykään ihan kaikkea yhdellä puremalla ja yhdellä mietintäkerralla vaan alkaakin miettiä, että tämän asian voi ihan oikeasti hahmottaa ja nähdä myös noin." (T17)*

Transferin tutkimuksissa on osoitettu, että aktiivisuudella, motivoituneisuudella ja itsetunnolla sekä ympäristön tuella ja kokeilemiselle myönteisellä ilmapiirillä on merkitystä sille, miten yksilö uskaltaa ja kykenee soveltamaan opittuja tietoja ja taitoja eri yhteyksissä (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 48). Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat kertoivat oppimisen myötä lisääntyneestä uskalluksesta esittää omia näkemyksiään ja itsetunnon noususta.

*"Mitä muutoksia olisi tuonut? Ehdottomasti virettä elämään, itsetunnon nousua." (T16)*

*"Kuitenkin olen ylpeä etenemisestäni ja erityisesti omien rajoittavien uskomusteni ylittämistä." (T2)*

*"Olen saanut valtavasti positiivista palautetta... ja sitä myötä itseluottamukseni on vahvistunut." (T11)*

*"Sillä lailla se on kyllä tuonut ja sitten valtavasti tiettenkin varmuutta käydä debatteja erilaisista asioista ja ilmiöistä. Se ei ole semmoinen, että nyt joku viisas laukoo, tuommoista tulee, että sinä et uskaltais kertoakaan mielipidettä, perusteltua mielipidettä." (T17)*

Itsetunnon vahvistumisen voi myös nähdä ikään liittyvänä, kuten seuraavassa yliopiston edustajan kommentissa:

*"Ikä tuo tietysti semmoista tiettyä painoarvoa lisää siihen. Vahvistaa persoonallisuuspiirteitä ja sitten tulee kanttia sanoa. Totta kai iäkkäämpinä ollaan vähän niin, että tiedetään paremmin mitä ollaan." (Y4)*

#### **4.3.2 Muutos elinikäisenä oppimisena**

Aktiivinen transfer, eli yksilön intentionaalinen pyrkimys sekä luoda mahdollisuuksia opitun siirtovaikutukselle jo oppimisvaiheessa että soveltaa aiemmin opittua eri asiayhteyksissä, liittyy läheisesti konstruktivistisessä oppimisnäkemyksessä korostuvaan ajatteluun oppimaan oppimisen taidosta. Molempien voi ajatella kytkeytyvän tämän osion alussa esitettyyn jatkuvan muutoksen väistämättömyyteen, joka edellyttää sekä sopeutumista että ennakoitua. Yksilön näkökulmasta jatkuvan oppimisen väistämättömyys konkretisoituu puheessa elinikäisestä oppimisesta. Elinikäinen oppiminen ja jatkuva oppiminen tarkoittavat käytännössä samaa, ensin mainittu vain yleensä ymmärretään yksilötason käsitteeksi, kun taas jälkimmäinen on vakiintunut organisaatioiden omaan oppimispuheeseen. Organisaatioiden omissa julistuksissa näkyy sekä

muutokseen sopeutuminen että jatkuvan oppimisen mahdollistama ennakointi, kuten seuraavissa esimerkeissä<sup>78</sup> käy ilmi:

*Kehitymme yhdessä asiakkaidemme kanssa heidän tarpeidensa ja olosuhteidensa muuttuessa. Jatkuva uudistumiskyky ja -halu on keskeinen menestystekijämme. Tuemme jatkuvaa oppimista ja palkitsemme hyöistä saavutuksista. Olemme ylpeitä ammatillisesta osaamisestamme ja yhtiöstämme.*

(<http://www.fennia.fi/FenniaRyhma/FennianArvot.htm>. Luettu 7.2.2011)

*Työskentelemme tietointensiivisellä alalla jolla nopein oppija menestyy. Ollaksemme kilpailukykyisiä sitoudumme henkilökohtaisten kykyjemme jatkuvaan kehittämiseen. Jatkuva oppiminen hyödyttää sekä itseämme että organisaatiotamme. Yhdessä luomme toimintaympäristön joka tarjoaa jokaiselle tukea, kannustusta ja motivaatiota yltää parhaisiin henkilökohtaisiin suorituksiin.*

(<http://www.vaisala.fi/vaisalayrityksena/arvot.html>. Luettu 7.2.2011)

Edellä esitetyissä esimerkeissä näkyy myös oppimisen yksilöllisten ja yhteisöllisten tavoitteiden yhdistäminen. Julkilausumat noudattavat Suomelle laaditun elinikäisen oppimisen komiteamietinnön (KM 1997:14) strategisia linjauksia, joissa oppimista edistävät kaikki oppimiseen vaikuttavat intressiryhmät. Komiteamietintöä on pidetty maailmaa syleilevänä ja erilaisia käsitteitä on pidetty sekavina (Silvennoinen ja Tulkki 2004, 16-17.) Käsitteellinen sekavuus oli osa liseniaattitutkimuksessa esille nostettua organisaatiossa oppimisen problematiikkaa, joka näkyy myös puheessa elinikäisestä ja/ tai jatkuvasta oppimisesta.

Elinikäisen oppimisen eetoksessa oppiminen nähdään keinona vaikuttaa muutokseen. Yksi liseniaattitutkimuksessa (2010a, 82) esitetyn kritiikin aiheista liittyi elinikäisen oppimisen näennäiseen neutraaliuteen. Yhtäältä painotus on yksilöllisessä kehittämisessä, kun toisaalta taustalla kuitenkin on taloudellisen tuottavuuden, tehokkuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyn varmistaminen. Kritiikin mukaan elinikäisen oppimisen kehittämisen taustalla ovat lähinnä työelämän tarpeet ja työn tehokkuuden parantaminen (Tuomisto 2000, 72). Empiirisissä tutkimuksissa on osoitettu, että julkisten puheiden todellisuus ei vastaa käytännön kentällä saatuja kokemuksia (Silvennoinen ja Tulkki 2004, 22). Kritiikki saa vahvistusta myös tässä tutkimuksessa.

*"...sellanen kytKentä tuli omassa keskustelussa ja oman työn - tai oikeastaan meidän yrityksen omistajien kanssa - mä heille esittelin tätä tutkimussuunnitelmaani ja tota se lähti siellä sitte menemään, ei niinku oikeen ymmärtäny sitä tutkimussuunnitelmaa tutkimuksellisenä hankkeena, vaan ne tavoitteet tuli hyvin normatiivisena, että pitäs saada tällasia niinku ohjeita, periaatteita, pelisääntöjä, prosesseja sillä työllä aikaan...että loppujen lopuks...siitä mun työstä pitäs tehdä vallan väline." (RH1)*

*"Työelämässä johdolla on tämä funktionalistinen näkemys. ...kyllä on joitakin johtajia, jotka sitten ovat minuakin pyytäneet. Keskusteli kyllä tosiaan minun kanssani, että voisinko ruveta tekemään jotain. Mutta hänellä oli semmonen taka-ajatus, että minä pyrkiin todistamaan jotain asiaa." (RH3)*

<sup>78</sup> Tässä tutkimuksessa mukana olevat opiskelijat eivät ole esimerkkiyritysten edustajia. Nämä esimerkit kuuluvat ns. sattumanvaraisesti kertyneeseen aineistoon, sillä ne ovat olleet alun perin mukana rakentamani kurssin Oppiminen organisaatiossa kurssimateriaalissa.

Sama kritiikki näkyy myös käänteisenä silloin, kun opiskelija on halunnut avoimesti tuoda organisaatioon opinnoissa nousseita ideoita tai ajatuksia.

*"Minä olen tuonut joiltain kursseilta ihan mielettömiä kehitysideoita minun mielestäni töihin. Eivät ne johtaneet mihinkään. Minä tiesin, että me oltiin kehitetty juuri sentyyppistä. Jossakin meidän jutuissa toimii, kun on materiaalia. Sanoin, että tässä voisoin antaa tällaisia juttua. Se meni sinne kaappiin ja sanoi, että palataan sitten." (RH3)*

*"... mitä korkeampi johtaja, niin sitä enemmän se asettuu vastarintaan, kun minä rupean esittämään jotain konfrontatiivista tai jopa kriittistä asetelmaa. Se rupeaa pelkäämään, että hänen valta-asemansa horjuu, hänen käsityksensä horjuu. ... He katsovat, että se horjuttaa heidän tasapainokäsitystään siitä miten pitäisi johtaa." (RH3)*

Johtajaopiskelijat pitivät itseänsä elinikäisinä oppijoina tai "iänikuisina oppijoina", kuten yksi seminaarin jo väitelleistä eräässä tutkimusseminaarissa totesi. Myös haastatteluissa ja tarinoissa elinikäisen oppimisen aatemaailma näkyi, vaikka itse käsitettä ei välttämättä niissä yhteyksissä käytettykään.

*"Ja jos on avoin oppimiselle, että kulkee silmät, korvat, mieli avoinna maailmalla ja työssä ja elämässä muutenkin, niin sitähan oppii koko ajan." (T17)*

Yliopiston edustajien puheessa ei elinikäinen oppiminen käsitteenä erityisesti tullut esille, eikä johtajien tohtoriopintoja nähty missään elinikäisen oppimisen viitekehyyksessä, kuten seuraava esimerkki osoittaa<sup>79</sup>:

*"...niin tässä on varmasti kaksi tasoa. Yksi on se mitä yliopiston keskushallinnossa mietitään, että mitkä ovat tärkeitä asioita yliopistolle. Varmasti tällainen elinikäinen oppiminen tarkoittaa kun meillä on täällä koulutuskeskusta ja avointa yliopistoa, jotka on kanavia sille. Mutta tiedekunnan näkökulmasta niin eihän meillä ole, tai pitäisi olla sellaista näkemystä. Me opetetaan sitä omaa tieteenalaa ja meidän päätuotos on maisterit, tohtorit. Sama juttu koskee näitä tohtoriopiskelijoita, vaikka senioriopiskelijoita, jotka tulee, en mä näkisi että meillä on tehtävää tässä niin kuin antaa niin kuin elinikäistä oppimista heille. Heillä on oma projekti, he haluavat tehdä sen, me ollaan mukana ja annetaan mahdollisuus siihen, that's it." (Y3)*

Esimerkki vahvistaa näkemystä, jonka mukaan virallisessa diskurssissa elinikäinen oppiminen esitetään kaikille yhtenäisenä elämänmallina, mutta eri toimijoiden näkemykset suuntautuvat oman intressiryhmän näkemysten perusteella (Silvennoinen ja Tulkki 2004, 22).

Eri ryhmien intressit ovat alusta lähtien leimanneet keskustelua elinikäisestä oppimisesta ja sen määrittelystä. Elinikäisen oppimisen/jatkuvan oppimisen aatemaailma on läpäissyt koko yhteiskunnallisen kentän, mutta painopiste keskustelussa on muuttunut. Alun Unesco-vetoisen 1960-luvulla alkaneen elinikäistä kasvatusta koskeneen keskustelun lähtökohta oli yhteiskunnallisten ero-

<sup>79</sup> Haastattelussa tuli esille, että Jyväskylän yliopistossa oli 22.5.2006 järjestetty elinikäistä oppimista yliopistossa käsittelevä seminaari uudistuvien strategialinjausten vuoksi. Valtakunnallisen aikuiskoulutustyöryhmän ja Opetusministeriön linjausten (2005/38) mukaisesti yliopistojen tuli uudistaa aikuiskoulutusstrategiansa vuoden 2006 aikana elinikäisen oppimisen strategioiksi. Myös Jyväskylän yliopistossa aikuiskoulutusstrategia uudistettiin yliopiston hallituksen päätöksellä 17.1.2007 elinikäisen oppimisen strategiaksi. (<https://www.jyu.fi/hallinto/aikuiskoulutus/strategia/> [Luettu 19.11.2011])

jen tasoittamisessa ja oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon lisäämisessä. Toisen vaiheen keskusteluissa aloitti 1980-luvulla talouselämä keulakuvanaan mm. OECD, tavoitteena työllisyyden, tuottavuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyyn parantaminen. (Tuomisto 2005, 49-54.) Kasvatuksen sijaan alettiin puhua elinikäisestä oppimisesta, jota koskeva keskustelu pääsi todella vauhtiin 1990-luvulla – samaan aikaan, kun puhe organisaation oppimisesta vahvistui.

Elinikäisen/jatkuvan oppimisen aate on tullut osaksi organisaatiossa oppimisen keskustelua, eikä sen merkitys ainakaan EU:n komission linjausten perusteella ole vähenemässä. Työkontekstissa tapahtuvaa oppimista osana organisaatiossa oppimista on tarkasteltu (Tikkamäki (2006, 32) työssä oppimisena (workplace learning) tai työssäoppimisena (work-based tai work-related learning). Kummassakin kyse on työhön liittyvästä, enemmän tai vähemmän muodollisesta elinikäisen oppimisen muodosta. Tulkki ja Honkanen (2004, 41-45) erottavat elinikäisen oppimisen linjauksissaan nonformaalin ja formaalin työssä tapahtuvan oppimisen. Nonformaali oppiminen on työelämän instituutioiden löyhästi kontrolloimaa elinikäistä oppimista, kun taas formaalissa kyse on lähinnä työelämän itse organisoimasta ja kontrolloimasta elinikäisen oppimisen muodosta. Kumpikaan oppimisen muoto ei ole tutkintotavoitteinen. Tutkintotavoitteista, opetushallinnon kontrolloimaa osaa oppimisen kentästä Tulkki ja Honkanen luonnehtivat byrokraattiseksi. Elinikäisen oppimisen erilaisten muotojen määrittelyssä kolmas oppimisen muoto, informaali oppiminen on viime aikoina noussut erityisen kiinnostuksen kohteeksi sekä EU- että OECD-tasolla<sup>80</sup>. Tutkijat tosin ovat erimielisiä näiden oppimisen muotojen käsitteellisistä määrittelyistä (vrt. Colley, Hodkinson ja Malcolm 2003), mutta yhteistä niille on, että aatteellisesti kaikissa on kyse elinikäisestä oppimisesta, joka mahdollistaa sekä yksilöllisten että yhteisöllisten voimavarojen samanaikaisen kartuttamisen. Sama aatemaailma näkyy sekä jatkuvaa oppimista korostavassa organisaatioiden omassa oppimispuheessa että organisaatiossa oppimisen ideaalimalleissa. Viimeisessä kehyksessä tarkastellaan, millaisia voimavaroihin ja oppimisresursseihin liittyviä näkökulmia nousi esille tämän tutkimuksen aineiston perusteella.

#### 4.4 Resurssit

Käytännössä elinikäisen oppimisen/jatkuvan oppimisen retoriikka noudattaa kansallisen elinikäisen oppimisen komiteamietinnön (KM 1997) strategisia linjauksia, jotka jäsenyivät neljän päätavoitteen mukaan<sup>81</sup>. Näissä tavoitteissa yh-

<sup>80</sup> Action Plan on Adult learning – it is always a good time to learn. (Komission tiedonanto COM(2007) 558. Luettavissa: [http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf))

Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices (OECD:n julkaisuja 9/4/2010)

<sup>81</sup> Vuonna 2002 julkaistu parlamentaarisen aikuiskoulutuskomitean mietintö (KM 2002:3) rakentui samalla tavoin elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen periaatteille ja sen esittämät neljä peruseriaatetta noudattivat käytännössä tässä lainattuja edellisen komiteamietinnön (KM 1997) tavoitteita.

distyvät yksilölliset, yhteisölliset, poliittisluonteiset ja sosiaaliskulttuuriset oppimislähtökohdat, kuten seuraavat lainaukset (KM 1997, 14; 1-2; 28-29, viitattu Silvennoinen ja Tulkki 2004, 17) osoittavat:

*"Ihmisten oppimisuran rakentumisen tavoitteena on, että ihmisillä on myönteinen asenne älyllistä esteettistä, moraalista ja sosiaalista kasvua kohtaan siten, että he kykenevät hankkimaan ne tiedot ja taidot ja kyvyt ja sen ymmärryksen, jota he tarvitsevat elämänsä aikana eri toimintaympäristöissään."*

*"Yhteisöjen toiminnan tavoitteena on, että yhteisöt organisoivat tietoisesti toimintansa oppimista edistäväksi siten, että ne kehittyvät ja jäsenet oppivat uusia asioita osana toimintaansa yhteisössään."*

*"Oppimisen edistämispoliittikan tavoitteena on, että säädökset, julkinen rahoitus, julkisen vallan muu toiminta ja oppimiseen vaikuttavien intressiryhmien toiminta suuntautuvat siten, että ne edistävät ihmisten oppimista elämän kaikissa vaiheissa ja kaikissa ympäristöissä."*

*"Oppimisen sisältötavoitteena on persoonallisuuden kehityksen tukeminen, demokraattisten arvojen vahvistaminen, toimivien yhteisöjen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ylläpitäminen ja innovaatioiden, tuottavuuden ja kansallisen kilpailukyöyn edistäminen."*

Tässä tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden oppimismyönteisyyttä kuvastaa jo pelkästään opiskeleminen tässä ohjelmassa, ja sitä vahvistaa myös jo edellisissä kehyksissä esitetyt näkemykset halusta oppia. Tutkimusseminaarilaisia yhdistää "oppimisen hinku", kuten eräässä tarinassa kuvattiin. Toinen yhdistävä tekijä useimpien kohdalla on pitkä aika, joka on kulunut aiemmista opinnoista, minkä vuoksi myös pelko omien taitojen tai kykyjen riittämisestä nousi esille. Tosin lähes samaa hengenvetoon todettiin, että pelko on ollut turha, ja korostettiin myönteisiä oppimiskokemuksia.

*"Siis sillä lailla vaikeeta, että jotkut asiat pelotti tietysti, että oppiiko vielä ja kykeneekö omaksumaan ja pääseekö tentistä läpi, mutta sitten tuli kauhea helpotus, että tavallisille ihmisille tarkoitettuja kirjoja ja tavallisille ihmisille tarkoitettuja luentoja, että kuuntelen ja luen ja yritän ymmärtää, että tee asia itsellesi selväksi ja luota siihen ja mene tenttiin. Ja kaikesta mitä olen tenttinyt, on mennyt läpi kuitenkin." (T17)*

*"Oppiminen on ollut tuskallista ja välillä tuntuu että olen hidas ja päässäni ei pysy enää mitään. Kuitenkin olen ylpeä etenemisestäni ja erityisesti omien rajoittavien uskomusten ylittämistä." (T2)*

Omien resurssien riittämisen lisäksi opiskelijat ovat kuitenkin kokeneet ongelmalliseksi myös jo olemassa olevan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen, mikä koskee erityisesti aiemmin muualla suoritettuja opintoja. Varsinkin kielipinnot ovat puhuttaneet opiskelijoita, joista monet toimivat kansainvälisissä operaatioissa ja ovat työskennelleet/opiskelleet ulkomailla.

*"Kielipintojen jäykkyys oli taas vastoin odotuksiani. Se, että jouduin istumaan paikalla aivan kuten ns. päiväopiskelijatkin, oli yllättävää. Suoritusten jäykkyys oli yllätys, mutta onpahan systeemi aikakin oikeudenmukainen kaikille..." (T13)*

*"Kielet taas olivat minulle helppo juttu, ainoastaan Kielikeskuksen nuiva suhtautuminen oudoksutti. Pystyin kuitenkin tekemään osan näytöin ja varsinaiset kiellenopettajat olivat joustavia." (T11)*

*"Sellainen käytännön kautta hankittu kokemus tai osaaminen jossain asiassa, niin ettei sillä ollut mitään arvoa eikä merkitystä tai jossain muussa opinahjossa hankittu, ihan samat kirjat luettu, ihan samat jutut. Mutta kun opetus ei kuulemma ole sen tasoista, niin täytyy käydä vaan uudelleen osoittamassa, että osaa sen asian." (T17)*

Yliopiston edustajien näkemyksissä korostuivat enemmän jo aiemmissä kehyksissä esillä olleet tieteelliseen osaamiseen ja sen hankkimiseen liittyvät haasteet, mutta myös jo olemassa olevan osaamisen tunnustaminen nousi aineistossa esille.

*"Onhan tämä myös ohjaajalle iso haaste se, että onko silloin ihminen siinä nurkassa, tehdään töitä joka tietää monista asioista enemmän kuin sinä itse. Minulla on se käsitys, että se on monelle hirveän vaikea hyöäksyä, että se ei ole millään lailla helppoa. (...) Ja siinä mielessä niin kun sanottu, niin kyllä minun mielestä on moni asia, jossa me jäädyään myös puhtaasti kakkoseksi niille meidän ohjattaville niissä käytännön jutuissa. Ja sitte nimenomaan keskustelun käyminen siinä mikä tämä tieteellinen työ nyt on ja mitä minä voisoin oikeasti antaa jollekin ihmiselle, jolla on kovin laaja kirjo, niin se vaatii miettimistä ihan eri lailla ja se on minun mielestä iso haaste." (Y5)*

Yksilöllisestä resurssinäkökulmasta konkreettisimmat haasteet liittyivät kuitenkin ajankäyttöön. Kun työ kuitenkin menee opintojen edelle, kuten tavoitekehityksessä kävi ilmi, eivät opiskelijat ole ottaneet paineita valmistumisestaan.

*"Tutkinnot sinänsä eivät olleet pääasia tai ainakaan nopea tavoite." (T7)*

*"Vaikka se itsestään tuntuu vähän ihmeeltä, että jos se toteutuu joskus. Pidän sitä kuitenkin semmoisena tavoitteena, että se on jossakin vaiheessa. Mutta aikajana voi olla kyllä hyvinkin semmoinen, että ei ole mitään tiettyä aikajanaa." (RH3)*

*"Sen kirjan kirjoitan, ehkä en, mutta omaan tahtiini." (T 17)*

Yliopiston edustajien näkemyksissä aikaan liittyviä haasteita pidettiin osin ymmärtämättömyytenä tieteellisten opintojen ja tieteellisen tutkimuksen vaatimasta työmäärästä. Toisaalta jatko-opintoja sivutoimisesti tekevien määrä on niin suuri, että yliopistossa löytyy myös ymmärrystä ihmisten erilaisille elämäntilanteille.

*"Että sitä ei niinkun tajuta että sitä on niinku paljon aikaa, lähdetään niinku soitellen soitaan ja kokeilemaan." (Y7)*

*"Minä voisoin kuvitella, että ihmiset ei välttämättä tai heillä voi olla hyvin hankalaa ymmärtää sen työn määrää ja keskittymisen määrää mitä väitöskirja vaatii." (Y1)*

*"Mutta siis sekun on tietysti faktaa, että elämäntilanteet muuttuu. (...) Se oli vaan semmoinen asia siinä oikein konkretisoitui, että ei se meidän suunnittelu aina auta, että elämä tuo yllätyksiä eteen joko itselle tai läheiselle tai muuta." (Y5)*

*"Me ollaan vähän kaiveltu tilastoja. Kun sieltä on niin vahvasti tullut esille se, että ihmisillä on ties minkälaisia elämäntilanteita, lapsia, asuntovelkoja. Eli miten se [opiskelu VM] käytännössä toteutuu." (Y2)*

Ymmärrys erilaisissa elämäntilanteissa opiskelevia kohtaan sekä sivutoimisten jatko-opiskelijoiden suuri määrä on johtanut keskusteluihin erilaisista joustavista opiskelumahdollisuuksista myös varsinaisen yliopiston sisällä. Näissä keskusteluissa törmätään suoraan resurssikysymyksiin. Vaikka tahtoa olisikin, eivät resurssit riitä. Myös ohjaajat joutuvat priorisoimaan omaa ajankäyttöään.

*”Joka tapauksessa näitä opiskelijoita, jotka esimerkiksi ovat työssä, on hyvin paljon. Ja se ei ole mikään marginaaliryhmä. Oikeastaan voi ajatella jopa niin, että vaikka puhutaan nyt näistä kampusopiskelijoista, niin melkein kaikki kuitenkin tarvitsevat joustavia opiskelumahdollisuuksia niin kuin täysin työelämässä olevat. ...mutta varsinkin viime aikoina me ollaan yhä enemmän puhuttu siitä, että pitäisikö meidän pyrkiä saamaan yliopistoon huomattavasti enemmän ja huomattavasti systemaattisemmin iltoja ja viikonloppuja, kesäopetusta juuri ns. aikuisopiskelijoiden tilanteen helpottamiseksi. Ja siinä joudutaan sitten välittömästi miettimään tietysti opettajien tilannetta. Kuinka moni opettaja ilman muuta haluaa tai suostuu tekemään töitä viikonloppuisin ja iltaisin ja kesäisin?”(Y2)*

*”Mutta on ne aikataulut ja muut näillä ihmisillä, jotka päivätyönsä muualla tekee. Mutta tämänhetkisten resurssien puitteissa, niin ei meillä ole kyllä hirveästi siihen mahdollisuuksia suoraan sanottuna.” (Y5)*

*”Kun meillä on niin paljon velvoitteita ohjaajilla. On paljon kiirettä ja paljon velvoitteita ja tavoitteita tämän organisaation kautta asetettu. Semmoisessa tilanteessa meidän täytyy tietysti vähän suojella omaa selustamme ja miettiä, että mihin niitä paukkuja laitetaan. (...) Sitten on semmoisia vaihtoehtoja, että voi olla nuoria tyyppejä, jotka ovat juuri koulutettuja ja asiat ovat tuoreeltaan mielessä. On hirveän helppo jatkaa tavallaan. On tutkijankoulutusta jo saanut jonkun palasen. Tavallaan se on selkeä jatkumo. Kyllähän nämä selkeästi ohjaajille kilpailevat nämä vaikeamman kautta tulevat.” (Y4)*

Koulutusputkessa olevien ohjauksessa korostuu hallintakeskeinen asenne opettamiseen ja ohjaukseen, joka on viitoitettua ja perustuu oletukseen annettujen tehtävien suorittamisesta sovittuun mukaan. Hallintakeskeinen opettaminen perustuu empiristiseen (behavioristiseen) oppimiskäsitykseen, joka on opettaja- ja opetuskeskeistä. Joustavat opetusjärjestelyt ja erilaiset oppimisympäristöt taas ovat oleellinen osa konstruktivistista oppimisenäkemyksestä, jossa oppiminen on keskiössä. Perustavanlaatuiset opetus- ja oppimisprosessia koskevat muutokset edellyttävät tutkimusten mukaan myös asenteellisia muutoksia (vrt. Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 133). Tutkijat (mt.) kiinnittävät huomiota siihen, että konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisen oppimisprosessiajattelun soveltaminen on vaativaa. Toisaalta myös toimintakulttuuriin liittyvät asenteelliset muutokset tapahtuvat hitaasti, jos ollenkaan.

Erilaiset elämäntilanteet ja niiden merkitys opiskelun vaatimiin voimavaroihin nousivat esille myös opiskelijoiden näkemyksissä. Työn, perheen, vapaa-ajan ja opintojen yhdistämisen vaikeus tuli esille jo ensimmäisessä kehyksessä, mutta opiskelijat ovat pohtineet voimavaroja myös laajemmin yhteisötasolla ja työelämän muutoksissa. Pohdintoihin on ollut vaikuttamassa tutkimusseminaarilaisia puhuttaneet kaksi lehtiartikkelia, joista toisessa kerrottiin Suomen ekonomiliiton tekemästä kyselystä tohtorien työllistymisestä ja toisessa konsernijohtaja Björn Wahlroosin OAJ:n seminaarissa esittämästä näkemyksestä, jonka

mukaan iäkkäiden maksuttomat ”väitöskirjaharrastukset” samoin kuin tuplatutkinnot ovat voimavarojen väärinkäyttöksiä<sup>82</sup>

*”No mä sanon vielä ton, mikä mulla oli tossa yks vähän toiseen asiaan liittyen, tää yrityksen ja yliopiston yhteistyö. Jos aattelee sitä niinkun – jännä paradoksi siinä, että kun yrityksillä ei oo käyttöä tohtoreille, mut et sit sillä on odotuksia yliopiston koulutuksen suhteen. Mut et jos yliopisto menee liian pitkälle siihen mukaan, tämmöseen koulutukseen, niin siinä on just se vaara, et koulutetaan niinku menneisyyttä varten. Tää maailma on jo ihan toisennäköinen silloin kun sieltä putkesta tullaan ulos. Että tässä mielessä tää liittyy siihen opiskelun autonomiaan ja et tällä lailla tää näkökohta puolustas sitä vanhaa humboldtilaista yliopistomallia, joka tarjoaa riittävän vahvan pohjan erikoistua mihin tahansa tai milloin mihinkään.” (RH1)*

*”Sanotaanko työelämän odotukset suhteessa yliopistoon. Ja onko siinä sitten niin, että tästä jengistä joka tulee sieltä työelämästä sinne yliopiston piiriin, niin ei ole tässä suhteessa paljontakaan apua tai ei pystytä vastaamaan niihin odotuksiin, jotka tulevat sieltä taholta mistä me itse olemme lähtöisin.” (RH3)*

*”Koulutuksessa vielä voidaan nähdä se, että okei näistä tulee asiantuntijoita jollekin alalle ja ne on siitä hyödiä. Mutta sitte tutkimuspuolella alkaa tulla tällasta perustavanlaatua ristiriitaa. Ja nyt näyttää siltä, ja niinku on paljon todisteltu, että tulevaisuus on entistä epävarmempi, että siitä ei oikein tiedä. Ja näin ollen sitten siihen tulevaisuuteen suhtautumisessa on aika paljon yksiköiden ja organisaatioiden kohdalla se riski, joka tässä keskustelussakin on ollut, että riski nousee esiin. Miten sen tulevaisuuden pitäisikin olla riskinhallintaa. Ja silloin siinä siis yksilön riski, ja organisaation riski, on sitten sen tyyppinen, että se pitäisi pystyä jotenkin hallitsemaan.” (RH1)*

*”Jotenki tuntuu, että se [koulutusputki VM] johtaa niinku tällaseen itsetarkoitukselliseen tutkintotehtailuun, varsinkin kun tiedetään, miten vakava ongelma on tää pitkälle koulutettujen työttömyys.” (RH2)*

Tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota työnantajien ja elinkeinoelämän kahteen eri diskurssiin, joissa kuvastuu ero julkilausumien ja käytännön todellisuuden välillä (Silvennoinen ja Naumanen 2004, 165-171). Julkilausumissa korostetaan komiteamietinnön ja elinikäisen oppimisen ihanteisiin perustuvaa ajatusta ihmillisen pääoman jatkuvasta kartuttamisesta, mutta käytännössä toimintaa ohjaavat taloudelliset laskelmat, joissa ihmiset näkyvät vain kuluerinä. Yhtenä esimerkkinä vastakkaisista puheista tutkijat (mt.) esittävät keskustelun työelämän tohtoritarpeesta. Julkipuheissa korostetaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta tieteellisen tutkimuksen ja elinkeinoelämän välillä, mutta käytäntö on toinen. Tutkijat (mt.) viittaavat Kivisen ym. (1997) tutkimuksiin, joiden mukaan yritysten johto vierastaa tohtoreita, eikä katso heidän tuovan mitään lisäarvoa. ”Viisi vuotta kunnon työkokemusta on arvokkaampi meriitti kuin viisi vuotta tohtoriopintoja.”. Myös Hyypä (2004, 119) kiinnittää huomiota siihen, että juhlapuheissa kannatetaan pitkää koulutusta ja arvokkaita tutkintoja, mutta todellisuudessa ”liikaa lukeneiden” työllistyminen on ongelmallista. Eräässä ryhmäkeskustelussa kysymys ylikoulutuksesta ja ylikouluttautumisesta nähtiin kuitenkin myös positiivisessa valossa. Seuraavassa lainauksessa havainnollistuu samalla Goffmanin näkemys perspektiivin merkityksestä tilanteen määrittelyssä, kun puhuja laajentaa tarkasteluperspektiivin yleisiin muutostrendeihin.

<sup>82</sup> Liiten, M. 2006. Kysely: Elinkeinoelämä ei juuri kiinnostunut tohtoreista  
Liiten, M. 2006. Wahlroos: Ilmainen koulutus kannustaa väärinkäyttöön



*"Se mistä mä lähdin liikkeelle – siinä on taustalla semmonen analyysi työelämästä, että nyt tavallaan nää kiinteät uraa luovat palkkasuhteet niin on joku katoava menneisyyden kulttuurin varanto ja että nyt tällainen muutos leimaa niin voimakkaasti kaikkea työelämään liittyvää, että siit tulee uusia haasteita myös koulutukselle ja siihen liittyen mitä yrityksen johdon kannattas ajatella koulutuksesta. (...) Niin, että yrityksenkään ei kannattais jäädä kiinni siihen vanhaan ajatteluun ja pitää kiinni siitä mitä on – vaan ajatella niinku niin, että ihmiset valmiiks koulututtuu johonkin sellaiseen mikä ei nyt suoranaisesti liity siihen, mitä ne tekee tällä hetkellä. (...) Että se toinen asia mikä, mistä myös on siinä puhuttu, että miten yritykset suhtautuu nihkeästi tohtoreihin – tää tällanen koulutusylijäätämä, et mikä sen rooli ja merkitys voi olla. Ja siitä huolimatta yksilön kannalta se on varautumista tuleviin tehtäviin taas tässä muuttuvassa kentässä, mut et kyllä sillä voi olla sitten merkitystä sen yrityksen kannalta." (RH1)*

Tässä tutkimuksessa mukana olevat johtajat nostivat esille myös sen, että työelämän organisaatioissa ja akateemisissa maailmassa puhutaan "eri kielillä", mikä sekin osaltaan aiheuttaa molemminpuolista vierastamista.

*"Mut sitte pitää katsoa itseensä peiliin, että millä kielellä puhuu. Että tässä ollaan hyvin vahvasti niinku yritysten käytännön ihmisten kanssa tekemisissä, niin se täytyy puhua niinku oikeeta kieltä, eikä tätä niinku tieteellistä kieltä, että varokaa sitä – että se ei mene perille, jos sitä liikaa käytätte." (RH1)*

Vierastamista voi olla myös yksittäisen yrityksen sisällä, mikä tässä tutkimuksessa mukana olevien mukaan näkyi siinä, että koulututtava saatettiin nähdä eräänlaisena uhkana.

*"Että vähän ollaan mustasukkasia siitä, että kuka lähtee mitäkin koulututtumaan ja tietoa, että nyt se varmaan, nyt sillä varmaan on joku taka-ajatus, että se lähtee meiltä pois." (RH1)*

*"Mä olen ainakin nähnyt niinku tossa isossa organisaatiossa sen, että kun on paljon keskitason tutkintoja ihmisillä... (...) ...et nää ei niinku sitte kehittele mitään strategioita, et mä yritän niinku jonku paikkaa viedä tai jotain täntyyppistä, et se oli niinku havaittavissa." (RH1)*

Yliopiston edustajien näkemyksissä ei mitään erityisiä uhkatekijöitä sellaiseenaan mainittu, mutta joidenkin kommenttien perusteella uhkia on. Esimerkiksi pitkittyvät väitöstutkimukset tai niiden kokonaan suorittamatta jättäminen sitovat turhaan resursseja, minkä lisäksi niillä on välillisiä taloudellisia vaikutuksia. Toinen, jatkossa yhä enenevässä määrin yliopiston rahoituksessa vaikuttava tekijä on tutkimusten laatu, jota koskevat vaatimukset eivät voi vaihdella tekijän mukaan. Kolmas esille noussut uhkatekijä koskee jo aiemmin esille tullutta opiskelijoiden yhdenvertaista kohtelua.

*"Se on surullista, jos organisaatio satsaa siihen hyvin paljon. Ja sitten tietysti sen tekijän kannalta se on tietysti vielä surullisempaa, se jää kesken tai tekemättä. Siitä ei jää kenellekään yhtään mitään, että ei tiedekunnalle krediittiä siitä, eikä tule sille opiskelijallekaan. Hän varmasti oppii siitä paljon ja sitä kautta saa paljon asioita. Mutta tavallaan sen yliopiston kannalta, niin se on aika hankala tilanne." (Y1)*

*"Mutta se tietysti mikä aina kun puhutaan työssä olevista ihmisistä ja aikuisista ihmisistä, joilla on enemmän sitä omaa kokemusta. Siitä heidän oppimisesta ja tällaisesta tutkimuksen tekemisestä ja tutkintojen tekemisestä. Siihen liittyy se, että siellä on kovin momentasista, että se on jotenkin semmoinen mikä on paljon mukana näissä koulutuskuvi-  
oissa." (Y5)*

*"Mutta jos tässä on taustalla jotain sellaista, että lasketaan vähän rimaa tällaisten väitte-  
lijöiden tapauksissa, niin silloin ollaan erittäin vaarallisilla jäljillä." (Y2)*

*"Jos näille johtajasta tohtoriksi porukalle avataan tällainen sivuovi opintoihin ja heitä  
käsitellään eri tavalla kuin näitä muita. Se on silloin tällainen oikeudenmukaisuus-  
yhdenmukaisuuskysymys ja aika vaikea sellainen." (Y4)*

Opiskelijoiden näkemyksissä uhkakuvat kohdistuivat työelämää yleisesti koskeviin muutoksiin, jotka aiheuttavat haasteita erityisesti johtamiselle. Yliopiston toimintaan ja rahoitukseen kohdistuvat muutokset ovat osaltaan lisänneet keskustelua yliopiston henkilöstöön kohdistuvista erilaisista uusista velvoitteista (vrt. Pirtilä ja Nikkilä 2007, 80). Erityisesti johtamisosaaminen tai sen puute on ollut keskusteluissa esillä. Tämä haaste nähtiin opiskelijoiden keskusteluissa myös mahdollisuutena, jossa johtajaopiskelijat voivat vaihtovuoroisesti olla antavana osapuolena.

*"Mut et jos tähän nyt lisäis tän tilanteen, et mis organisaatiot ylipäättään elää, niin tulee aika haastavaks tää koko johtaminen, jos otetaan todesta tää tällanen megatrendi, joka tunnetaan prekarisaationa. Että organisaatiot tahtoo murentua ja sit tulee ihan uudenlaiset niinku vaatimukset johtamiselle, et mitä johdetaan ja minkälaisessa kontekstissa." (RH2)*

*"Että kun me kouluttaudutaan johtajasta tohtoriksi, ni niiden täytyy kouluttautua tohtorista johtajaksi, mutta että tätä ei ehkä oo kunnolla miellettykään täällä yliopistossa, että silloin kun nimenomaan puhutaan johtamisopinnoista. Että miten se pääoma hyödynnetäs mikä näillä ihmisillä on, jotka tulee tuolta." (RH2)*

Edellisessä puheenvuorossa johtajien tohtoriopinnot näyttäytyvät siis myös vaihtoarvoisena toimintana, jollaisena voi pitää myös jo aiemmin hyötyä koskevassa keskustelussa esillä ollutta sillanrakentamista ja hiljaisen tiedon prosessointia.

Koulutuksen vaikuttavuutta tutkineen ryhmän loppuraportissa (Suomen Akatemian julkaisu 1/2000) todetaan, että koulutusta voidaan tarkastella itseis-, käyttö-, vaihto- tai näyttöarvoisena toimintana ja erilaisista teoreettisista näkökulmista. Tässä nyt käsiteltyjen kehysten analyysissa oppiminen tässä ohjelmassa näyttäytyy samalla tavoin moniarvoisena toimintana, jota voidaan tarkastella elinikäisen oppimisen linjausten mukaisesti yksilöllisistä, yhteisöllisistä, poliittisluonteisista ja sosiaaliskulttuurisista lähtökohdista.

Tässä toteutetussa kehysten analyysissa on ollut tarkoitus tehdä näkyväksi sitä keskustelua, jota tutkimusaineiston perusteella on käyty oppimisesta ja opiskelusta Johtajasta tohtoriksi -ohjelmassa. Jokainen kehys sisältää kuvauksen siitä, millainen todellisuus keskusteluista välittyy kehyksiä koskevien peruskysymysten valossa. Tämä todellisuus on Goffmanilaisittain tarkasteltuna sekä sosiaalisesti rakentunutta että yksilöllisen merkityksenannon täyttämää. Jokaista kehystä koskevaan todellisuuteen liittyy sellaista järjestäytyneisyyttä, pysyvyyttä ja jatkuvuutta, joka Goffmanin mukaan usein on sekä kulttuurisesti määrittynyttä että yksilöiden ylläpitämää. Kehykset sisältävät erilaisia sisäänrakennettuja ja normittuneita käytäntöjä, joihin yksilöt sopeutuvat ja omalla toiminnallaan ylläpitävät, ja jotka ovat analyysissa kiinnostuksen kohteena. Normittuneet käytännöt saattavat kuitenkin eri osapuolten näkökulmasta sisäl-

tää myös erilaisia ristiriitoja ja vastakkainasetteluja, joita analyysissä on mahdollista paljastaa.

Seuraavassa luvussa kiinnostus kohdistuu kehysten analyysissä rakentuneeseen kuvaan johtajien oppimisesta ja opiskelusta, sitä koskeviin ristiriitaisiin näkemyksiin ja niihin vastakkainasetteluihin, joita erilaiset näkemykset saattavat aiheuttaa. Kehysten kriittinen tarkastelu osoittaa, että johtajien tohtoriopinnoilla on myös laajempia merkityksiä.

## 5 KEHYKSISTÄ RAKENTUVA TILANNEMÄÄRITELMÄ

Goffman palaa kehysanalyysissään jatkuvasti kysymykseen siitä, missä olosuhteissa pidämme asioita todellisena. Kehyminen tapahtuu tietyssä tilanteessa ja tietyissä olosuhteissa, jotka periaatteessa ovat samanlaiset osallisille. Mutta kuten aiemmin todettiin, kehyksen suhde ympäröivään maailmaan on kompleksinen. Kun kaikki osalliset tarkastelevat tilannetta saman pääkehyksen mukaisesti, he käytännössä jakavat samanlaisen käsityksen siitä, mitä on meillä. Tällaista tulkintaa tilanteesta voi pitää normittuneena, vaikka tulkinta perustuisikin johdatteluun, suostutteluun, taivutteluun tai jopa pakottavina pidettäviin tekijöihin. Erityisesti sosiaalisiin kehyksiin sisältyy usein sellaisia kulttuurisesti määrittyneitä todellisuuksia, joihin yksilöt vain sopeutuvat ja joita omalla toiminnallaan ylläpitävät. Kuitenkin sosiaaliset kehykset ovat sellaisia, joihin yksilöllisillä intentioilla voi vaikuttaa ja joihin vaikuttavat myös Goffmanin kuvaamat ohjatut toiminnot, joiden ohjaavuus myös vaihtelee.

Aina ei kuitenkaan vallitse yksimielisyyttä siitä, mitä tässä oikein on meillä, mikä Goffmanin mukaan saattaa johtua sekä kehysten muunnoksista, virheellisestä kehystämisestä että erilaisista kehyksiin liittyvistä epäselvyyksistä. Tilanteeseen osalliset voivat myös sujuvasti vaihtaa kehyksestä toiseen, jos konteksti ja erilaiset tilanteeseen liittyvät vihjeet antavat siihen aiheita. Lisäksi tilanteenmäärittelyyn vaikuttavat Goffmanin mukaan myös erilaiset yksilöllisinä pidettävät kehysten ulkopuoliset tekijät. Ja vaikka yksimielisyys tilanteeseen sovellettavasta kehyksestä olisikin olemassa, voi yksittäiseen kehykseen sisältyä erilaisia merkitystulkintoja riippuen yksilöllisistä kokemus- ja tietorakenteista. Maassa makaavan miehen tapauksessa on mahdollista, että kaikki tilanteeseen osalliset tekevät yhtäläisen tilannemäärittelyn siitä, että kyseessä on sairaskohtaus. Kuitenkin se, millaisia merkityksiä sairaskohtauskehykselle annetaan, voi vaihdella. Kyse on lopulta yksilöllisestä merkityksenannosta, jonka perusteella yksilö tekee arvion siitä, millaista toimintaa tilanne edellyttää tai millaista tilannemäärittelyä hän omalla toiminnallaan edistää. Käytännössä ihmiset joutuvat aina arvioimaan, miten tietyssä tilanteessa tulisi toimia.

Näiden lähtökohtien perusteella edellä toteutettu kehystäminen on osa tutkijan rakentamaa tilannemääritelmää oppimisesta Johtajasta tohtoriksi -ohjelmassa. Analyysissä toteutettu kehystämisen prosessi ja kehysten valinta ovat perustuneet tutkijan yksilöllisesti rakentuneeseen ymmärrykseen Goffmanin kehysanalyysin soveltamisesta ja toteuttamisesta. Kehysten analyysissä empiiristä materiaalia on tarkasteltu pääasiassa lisensiaattitutkimuksen ja väitöstutkimuksen laajennetuista teoreettisista lähtökohdista, ottaen samalla huomioon myös muut kehysten ulkopuoliset tekijät. Kehysten analyysissä on pyritty empiirisen materiaalin avulla kuvaamaan sekä yhteisesti jaettua sosiaalista todellisuutta että sitä koskevaa yksilöllistä merkityksenantoa.

Tässä luvussa syvennetään kehysten analyysistä muodostuvan todellisuuden tarkastelua taulukossa 3 esitettyjen kehysanalyysin teoreettisten kysymysten pohjalta. Jatkotarkastelussa kiinnostus kohdistuu sellaisiin normittuneisiin käytänteisiin ja/tai ajatusmalleihin sekä niihin liittyviin vastakkainasettelu- ja aiheuttaviin ristiriitoihin, joilla saattaa olla merkitystä tilannemäärittelylle.

## 5.1 Mitä tässä oikein on meneillään?

Motivaatiosta on todettu, että se on kaiken oppimisen alkuun paneva voima. Samoin on todettu, että motivaatio voi perustua omaan tahtoon tai pakkoon, tai molempiin. Tilanne, jossa yksilö on sekä halukas että pakotettu tavalla tai toisella oppimaan koko ajan jotakin uutta, on todellisuutta tämän ajan organisaatioissa. Jatkuvan oppimisen eetos on läpäissyt nykyisen organisaatioiden toimintaa koskevan diskurssin sekä organisaatioissa että johtamista ja organisaatioita koskevassa teoretisoinnissa. Oppimisen käsite on laajentunut varsinaisesta organisaatiossa oppimisen teoretisoinnista käytännössä kaikkeen organisaatio-teoreettiseen keskusteluun siinä määrin, että sitä on alettu pitää yhtenä organisaatioteorioiden peruskäsitteistä. Oppimisesta on myös muodostunut osa organisaatioiden normittunutta toimintaa, joka kuitenkin käytänteiltään vaihtelee riippuen sekä organisaatiosta että yksilöstä. Oppimisen tärkeydestä ja sen positiivisista yksilötason ja organisaatiotason (ja jopa yhteiskunnallisen tason) vaikutuksista vallitsee näennäinen yksimielisyys, jota goffmanilaisittain ajateltuna voi pitää yhteisesti hyväksyttynä sosiaalisen pääkehysten mukaisena tilannemääritelmänä. Sanon näennäinen siksi, että yhteinen tilannemääritelmä koskee vain elinikäisen/jatkuvan oppimisen ideaaliluonteisia peruslähtökohtia. Käytäntöön vietyinä sosiaaliseen kehykseen liittyvä yksilöllinen merkityksenanto ja erilaisten sosiaalisten yhteisöjen omat näkemykset tuovat esiin sellaisia kehystä koskevia ristiriitoja, joiden perusteella yhteinen näkemys siitä, *mitä tässä oikein on meneillään*, tulee kyseenalaistetuksi.

Tämän tutkimuksen empiirisen kohderyhmän opintojen toteutuminen yliopistossa on hyvä esimerkki Goffmanin tarkoittamasta kehyksen murtumisesta johtuvasta tilanteen uudelleenmäärittelystä. Murtamisessa kyse on siitä, että tilannetekijöissä tapahtuu jotain sellaisia muutoksia, joiden perusteella alkuperäinen, usein sopimuksin tai säännöin voimassa oleva toiminta tulee ky-

seenalaistetuksi. Goffmanin mukaan kyse on yleensä vuorovaikutustilanteesta, jossa joku tai jotkut osallisista saavat aikaan hämmennyksen, joka saattaa johtaa uuteen tilannemäärittelyyn. Professori Kettusen yrityksiä saada aikaan normeista poikkeava väylä johtajaopiskelijoille voi pitää voimassa olleen tilannemäärittelyn hämmennyksenä, jossa keinoina on käytetty taivuttelua ja suostuttelua. Suostuttelun tukena on kuitenkin käytetty asiaperusteluita, kirjallisia selvityksiä ja erilaisia dokumentteja, joten mistään manipulatiivisesta harhautuksesta ei ole ollut kyse. Väylän aukeaminen taas on esimerkki sosiaalisen kehityksen varassa tehtyyn tilannemäärittelyyn liittyvästä valta-aspektista. Yhtäältä professori Kettunen onnistui käyttämään valtaa saadessaan oman tilannemäärittelmänsä vallitsevaksi myös silloisen taloustieteiden tiedekunnan päättäjien keskuudessa, mutta toisaalta lopullinen valta oli päättäjillä, joiden päätökset konkretisoivat tilanteen ja toiminnan yhteyden. On todennäköistä, että tilanteessa on ollut myös Goffmanin tarkoittamia sivustaseuraajia (bystanders), jotka ovat osaltaan myös vaikuttaneet uuteen tilannemäärittelyyn, joko näennäisellä osallistumattomuudella (vaikeneminen on myöntymisen merkki), tai mahdollisesti kyseenalaistamalla. Mahdollisilla kyseenalaistajilla ei kuitenkaan ole ollut riittävästi valtaa pitääkseen aiempaan sosiaaliseen kehikseen perustuneen tilannemäärittelyn voimassa.

Väylän auki saaminen ja pilottiryhmän opintojen aloittaminen merkitsi siis sitä, että oli saavutettu yhteinen tilannemäärittelmä, jota eri osapuolet omalla toiminnallaan ovat vahvistaneet ja ylläpitäneet tai johon ovat vain sopeutuneet. Yhteinen tilannemäärittelmä oli saatu aikaan väylän avaamisen suhteen, mutta nyt toteutettu kehysanalyysi osoittaa, että yhteiseen näkemykseen väylällä opiskelusta ja oppimisesta liittyy erilaisia ristiriitoja ja vastakkainasetteluita. Goffmanin mukaan sosiaalisia kehymiä koskevat yksilölliset valinnat, tahto ja älylliset interventiot voivat vaikuttaa tilanteessa tehtyyn tulkintaan ja sen perusteella tapahtuvaan tilannemäärittelyyn. Nykyisessä tilanteessa eri osapuolilla on edelleen toisistaan poikkeavia tulkintoja siitä mitä tässä oikein on meneillään.

Motivaatiokehuksesta käy ilmi, että osalle johtajaopiskelijoita tohtoriopinnot ovat harrastus. Toisaalta myös opintoihin tavoitteellisemmin suhtautuvien kohdalla työ ja sen vaatimukset menevät opintojen edelle, vaikka haluakin opintojen priorisoimiseen olisi. Kuitenkin tämän ohjelman toiselle osapuolelle eli yliopistotoimijoille kurssien järjestäminen ja opintojen ohjaaminen on osa leipätyötä. Paradoksaalisesti siis yhteinen asia on toiselle harrastus ja toiselle työ, mikä saattaa aiheuttaa vastakkainasettelua erityisesti siksi, että näkemys konkreettisesta toiminnasta ja sen järjestämisestä on kovin erilainen, kun sitä tarkastellaan työkehyksessä tai harrastuskehyksessä. Oman kokemukseni mukaan työelämässä toimivat opiskelijat tarvitsevat ja pyytävät melko paljon erilaisia joustavia järjestelyjä, joiden toteuttamismahdollisuudet vaihtelevat oppiaineittain ja jopa yksittäisten kurssivastaavien suhtautumisen perusteella. Yleinen periaate on, että esimerkiksi tentin korvaaminen kirjallisilla tehtävillä merkitsee opiskelijalle lisääntynyttä työmäärää. Oppimisen näkökulmasta lisääntynyt työmäärä on vain positiivinen asia, mikä myös yhdessä opiskelijan kom-

mentissa tuli ilmi. Kurssivastaavalle se kuitenkin tarkoittaa myös lisääntyneitä työmääriä yksilöllisten tehtävien laatimisessa ja niiden tarkastamisessa ja arvioimisessa. Ongelmaa ei ole, jos kumpikin osapuoli on valmis lisääntyneeseen työmäärään. Ristiriita sen sijaan on ilmeinen, jos kurssivastaava ei ole halukas tekemään ylimääräistä työtä tai jos opiskelijan pyyntö alun perinkin on perustunut ajatukseen päästä helpommalla.<sup>83</sup> Kurssivastaavana muodostuneen kokemuksen perusteella näkemykseni on, että kaikissa opiskelijaryhmissä on aina myös niitä, jotka yrittävät vain helpottaa omaa tehtäväänsä, eikä tämäkään ryhmä tee siitä poikkeusta. Johtajaopiskelijoiden kohdalla kyse on yleensä tapauksista, joissa vedotaan omaan jo olemassa olevaan osaamiseen ja kokemuksiin, minkä vuoksi lisätyö nähdään turhana. Aineistosta käy ilmi, että johtajaopiskelijoita motivoi oppimisen ilo, mutta näkemykset oppimisen kohteen tärkeydestä ja merkityksestä saattavat vaihdella.

Erilaiset näkemykset siitä, mikä kulloinkin on tärkeää, liittyvät osaltaan myös aineistossa esille nousseisiin ristiriitaisiin näkemyksiin ohjauksesta, sen määrästä ja laadusta. Johtajaopiskelijat ovat tottuneet itse esimiesasemassa antamaan ohjeita ja valvomaan niiden noudattamista tai asiantuntijatehtävissä toimiessaan tekemään itsenäisesti päätöksiä, ja ovat näissä toimissaan yleensä lähinnä raportointivelvollisia. Ohjattavan opiskelijan rooliin asettuminenkin vaatii oppimista. Analyysi osoittaa, että jämäkämpää ohjausta toivotaan, mutta kuitenkin halutaan säilyttää oma vapaus. Suhtautuminen työnantajan ohjaukseen vaihtelee myös omaksutun roolin mukaan; johtajana raportointi työnantajalle on itsestään selvää, mutta opiskelijana ei työnantajalle haluta raportoida, ellei esimerkiksi tutkimus ole selkeästi sidottu omaan työhön. Yliopiston edustajien näkökulmasta tilanne on sikäli ristiriitainen, että puheessa korostui opiskelijoiden tasavertainen kohtelu, samalla kun kannusteet kuitenkin ohjaavat panostamaan päätoimisten opiskelijoiden ohjaukseen.

Analyysissä esillä ollut itseluottamusloukku liittyy osaltaan myös ohjeiden vastaanottamiseen ja koskee käytännössä opitun tunnustamista ja teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon arvostamiseen liittyviä eriäviä näkemyksiä. Yhteiskunnallisessa keskustelussa käytännössä opittua kohtaan osoitetaan kasvavaa mielenkiintoa, mitä aiemmin esitetyt EU:n ja OECD:n linjaukset vahvistavat. Suomessa opetusministeriö asetti työryhmän arvioimaan eri tavoin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kansallisia ja kansainvälisiä käytäntöjä korkeakoulutuksessa. Muistiossaan (2007: 4) työryhmä kehottaa korkeakouluja kehittämään aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista riippumatta siitä, missä tai miten osaaminen on hankittu. Analyysi osoittaa, että samankin yliopiston sisällä käytännöt ovat edelleen kirjavia.

Laajemmassa merkityksessä kyse on liike-elämän ja yliopiston välisestä yhteistyöstä sekä teorian ja käytännön kytköksestä. Suhtautuminen yliopistojen laajempaan integroitumiseen muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa jakaa mielipiteitä. Opiskelijoiden mielipiteissä korostui yhtäältä yliopiston

<sup>83</sup> Havaintojeni mukaan, joita keskustelut kollegojen kanssa vahvistavat, erikoisjärjestelyjen pyynnöt ovat jatkuvasti lisääntyneet. Monet jakavat myös näkemyksen, jonka mukaan pyynnön taustalla yhä useammin on pyrkimys vähentää omaa työmäärää.

yleissivistävä tehtävä, toisaalta yliopistossa toteutetun tutkimuksen konkreettinen hyöty liike-elämälle. Opiskelijat korostivat teoreettisen tiedon soveltamisen tärkeyttä, mutta kokivat, että käytännöllisen tiedon hyödyntäminen tiedemaailmassa on ongelmallista, sillä teoretieto ja käytännön tieto ovat tiedemaailman arvoasteikossa eri tasoilla. Sama arvostusero tosin näkyy myös liike-elämässä, mikä analyysissa tuli esille keskustelussa työelämän tohtoritarpeesta.

Keskustelu tohtorien työllistymisestä nostaa esille kysymyksen siitä, mihin johtajatohtoreita tarvitaan. Aineiston perusteella kysymys pohdituttaa myös Johtajasta tohtoriksi -ohjelman opiskelijoita kouluttavia yliopistotoimijoita. Yleinen näkemys, joka aineistossa saa tukea, on että yliopiston tohtorikoulutuksen tehtävä on ammattitutkijoiden kouluttaminen. Jatko-opiskelijoiden ohjaajat ovat omien yliopistojensa edustajina luonnollisesti kiinnostuneita oman yliopistonsa taloudellisista resursseista, joihin yhä enenevässä määrin vaikuttavat laadukkaat tutkimukset ja kansainvälisesti korkeatasoiset julkaisut. Niiden tekemiseen valmentaudutaan yleensä yliopiston sisällä, mikä samalla myös mahdollistaa tavoitteen väitellä alle 30-vuotiaana. Käytännössä tällaiseen tohtoriputkeen kuitenkin pääsee vain osa jatko-opiskelijoista. Vuonna 2010 yliopistoissa oli noin 21 000 jatkotutkintoa suorittavaa, ja samana vuonna suoritettiin 1518 tohtorintutkintoa. Arvioiden mukaan tohtoriohjelmissa opiskelee noin 4800 tohtorikoulutettavaa ja lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön korvamerkityllä rahoituksella tohtorikoulutuksessa on noin 1600 täyspäiväistä opiskelijaa (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 15:2011). Valtaosalle jatko-opiskelijoista tavoite väitellä alle 30-vuotiaana on siis käytännössä mahdoton, kun kouluttautuminen tohtoriksi ei ole päätyö, eikä toisaalta tohtorintutkinnon motiivina ole pätevyitä ammattitutkijaksi. Kysymys siitä, mihin johtajatohtoreita tarvitaan, laajenee samalla kysymykseksi, mihin ylipäätään tarvitaan tohtoreita, joilla ei ole tarkoitukseen päätyä tutkimustyöhön. Tästä näkökulmasta eri osapuolten tavoitteet ovat ristiriitaiset.

Keskustelu muuhun kuin tutkimustyöhön valmentavasta tohtorintutkinnosta nostaa esiin kysymyksen tohtorintutkinnon eriyttämisestä, mikä tuli myös tämän tutkimuksen aineistossa esille. Tämän tutkimuksen kohderyhmää koskevasta aineistosta käy ilmi, että opetusministeriötä myöten oli jo 90-luvulla tehty suunnitelmia jatkotutkintojen jakamiseksi niin, että osa tutkinnoista suuntaisi korkeakoulu-uralle ja osa olisi ammatillisesti suuntautunutta. Tällaiset suunnitelmat eivät kuitenkaan olleet myötätuulessa tuolloin, eivätkä ole edelleenkaan. Edellisessä Suomessa toteutetussa tohtorikoulutuksen arvioinnissa (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:2006) Dill'n työryhmän ehdotus ammatillisista tohtorintutkinnoista (*professional doctorate*) ei ole johtanut konkretiaan. Myös seuranta-arvioinnissa (15:2011) toteutetuissa haastatteluissa ammatilliset tohtorintutkinnot torjuttiin lähes yksimielisesti. Halua ammatillisten tohtorintutkintojen edistämiseen ei ole opetus- ja kulttuuriministeriössä eikä yliopistoissa.

Keskustelu tohtorintutkintojen eriyttämisestä liittyy paitsi opintoja koskeviin erilaisiin tavoitteisiin, mutta myös väitöstutkimusten laatuun. Osin kysymys laadusta koskee teoretiedon ja käytännöntiedon erilaista arvostamista ja



samalla eriäviä näkemyksiä siitä, kenelle tai mitä varten tutkimusta tehdään, mistä analyysissa oli puhe. Monille käytännön liike-elämästä tuleville opiskelijoille on ainakin aluksi ollut vaikeaa ymmärtää tieteellisen tutkimuksen erityisvaatimuksia. Halu saada aikaan vahvaa käytännön kontribuutiota johtaa helposti tieteellisyydessä joustamiseen, jolloin on vaara, että tutkimuksen sijaan ollaan rakentamassa selvitystä. Se mikä on totta, ei välttämättä ole tiedettä, kuten yksi yliopiston edustajista asian osuvasti ilmaisi. Tieteellisen ajattelun ja argumentoinnin oppiminen askarrutti aineiston perusteella kuitenkin myös opiskelijoita. Väitöskirjojen laatu puhuttaa silti myös laajemmin. Helsingin Sanomissa julkaistussa vieraskynäpuheenvuorossa (HS 16.2.2008) professori Wiberg toi julki huolen kelvottomien väitöskirjojen yleistymisestä. Kirjoitus ei kohdistunut mihinkään tiettyyn väittelijäryhmään tai tieteenalalle, vaan yleisesti niihin syihin, jotka mahdollisesti johtavat kelvottomien väitöskirjojen hyväksymiseen, mitä hänen mukaansa tapahtuu myös parhaissa yliopistoissa. Kirjoituksessa mainittu tutkijapiirien *hiljainen jupina kelvottomista tekeleistä* tulee esille eri yhteyksissä.

Toinen väitöskirjojen laatuun liittyvä kysymys, joka koskettaa erityisesti liiketaloustieteellistä tutkimusta, on lisääntyvä yhteistyö liike-elämän ja yliopistojen välillä. Aineistossa esille noussut ristiriita koski eroa julkilausuttujen tavoitteiden ja käytännön todellisuuden välillä, mutta julkisuudessa käydyssä keskustelussa esille on nostettu laajemmin tutkimusta koskeva puolueettomuus. Tämän tutkimuksen aineistossa tutkimuksen tavoitteita koskevassa keskustelussa korostui tutkimuksellinen ja tieteellinen vapaus, vaikka tutkimus tapahtuikin työkontekstissa. Julkisuudessa on käyty keskustelua tutkimuksen puolueettomuudesta erityisesti tutkimusrahoitukseen liittyen<sup>84</sup>. Esille nousseet epäilyt tutkimuksen puolueettomuudesta ovat antaneet aiheen jopa kokonaan kyseenalaistaa tutkijoiden teollisuuskytkökset (Raivio, HS 22.10.2010). Yliopiston liike-elämäyhteistyön toisen ulottuvuuden, tutkimustulosten kaupallisen hyödyntämisen, on myös todettu heikentäneen tutkimusten tieteellistä laatua ja tutkijoiden vapaata ajatuksenvaihtoa sekä johtaneen koviin ristiriitoihin kaupallisen hyödyn jakamisesta ja oikeudesta käyttää tuloksia myös akateemisiin tarkoituksiin (Pirttilä ja Nikkilä 2007, 81-82).

Edellisiä harmittomampi, mutta johtajaopiskelijaa ja hänen organisaatioitaan koskeva ongelma, joka analyysissa tuli esille, liittyy myös väitöstutkimuksen organisaatiosidonnaisuuteen. Kun väitöstutkimus on aineiston tai aihepiirin vuoksi vahvasti sidottu tiettyyn organisaatioon, merkitsee työpaikan vaihdos tutkimuksen suhteen palaamista lähtöruutuun. Pahimmillaan se tarkoittaa motivaatio-ongelmia ja jopa väitöshankkeesta luopumista tai ainakin osittain hukkaan mennyttä työtä, joka ei hyödytä opiskelijaa eikä organisaatiota. Myös ohjauksen näkökulmasta tilanne on ongelmallinen, kun koko prosessi täytyy miettiä uudelleen. Liike-elämässä tapahtuvat jatkuvat muutokset ja niiden yksilölliset vaikutukset tulivat aineistossa selkeästi esille. Johtaja- ja asiantuntijatehtä-

<sup>84</sup> Yksi jo pitkään esillä ollut esimerkki koskee tupakkateollisuuden rahoittamaa tupakan haittoja koskevaa tutkimusta. Suomessa puolueettomuuskeskustelu kiihtyi, kun julkisuuteen levisivät tiedot VTT:ltä tilatun lämmityspolttoaineiden verotusselvityksen tekijän taustakytöksistä.

vissä työelämässä jatkuviin muutoksiin varautuminen ja niitä koskevien strategisten suunnitelmien tekeminen on arkipäivää, mutta tiettyyn organisaatioon sidottu monivuotinen väitösprojekti perustuukin oletukseen pysyvyydestä.

Kehysten analyysin syventäminen kehysanalyysin teoreettisten kysymysten pohjalta osoittaa, että johtajien tohtoriopintoja koskeva tilannemäärittely saa erilaisia merkitystulkintoja tulkintahorisontista riippuen. Johtajien tohtoriopintoja voi pitää Goffmanin tarkoittamana päätoimintona (*main activity*), joka sisältää myös erilaisia kerrostumia, jotka vaikuttavat tilannemäärittelyyn. Peruskysymykseen siitä, mitä tässä oikein on meneillään, voi siis antaa vaihtoehtoisia vastauksia. Kehysanalyysi osoittaa, että oppimiseen sisältyy eri tavoin kehystyneitä toimintoja, joilla on erilaisia todellisuudentiloja. Kehysten analyysin laajennus taas kuvaa hyvin sitä, miten eri perspektiiveistä tarkasteltuna yhdenkin johtajaryhmän tohtoriopinnot voivat saada myös laajempia merkityksiä.

Laajempien merkitysten avaaminen vastaa tässä tutkimuksessa omaksutun kriittisen johtamistutkimuksen perustehtävään edistää eri organisaatiotoimijoiden sisäistä vuoropuhelua sekä avata keskustelua myös muiden sidosryhmien ja laajemmin koko toimintayhteisön keskuudessa. Kriittisen johtamistutkimuksen kritiikki perustuu perusymmärrykseen, joka on luonteeltaan hermeneuttista. Perusymmärrys on tulosta huolellisesta tulkinnasta, jossa huomion kohteena ovat sekä yksilölliset kokemukset ja merkityksenanto että yhteisölliset käytännöt ja prosessit. Myös kriittisen johtamistutkimuksen kolmannelle tehtävälle, käytännöllisten uudistusten esittämiselle, löytyy yhtymäkohta kehysanalyysin lähtökohdista.

Kehysanalyysissa keskeistä on tilannemäärittelyn ja toiminnan välinen yhteys. Arvio siitä, millaista toimintaa tilanne edellyttää, perustuu subjektiiviseen tulkintaan, mutta sosiaalisen todellisuuden objektiivinen luonne tarkoittaa, että tulkintaamme vaikuttavat yhteisölliset normit ja sosiaalisesti rakentuneet käsitykset ”oikeasta” tilannemääritelmästä. Kehykset yhdistävät yksilön ja yhteisön tavalla, jossa toteutuu sekä sosiaalisen elämän pysyvyys ja järjestys että tämän järjestyksen kyseenalaistaminen ja uudelleenmäärittely.

Kehysanalyysissa korostuva näkemys yksilöllisestä tulkinnasta tarkoittaa, että voimme omalla toiminnallamme olla joko edistämässä tai estämässä tiettyä tilannemäärittelyä. Tutkimuskontekstissa se tarkoittaa, että tutkija oikeaa tulkintakehikkoa etsiessään voi olla sekä tietyn ennakkokäsityksen vahvistaja että sen kyseenalaistaja. Tutkimustyöhönkin sopii mediatutkijoiden esittämä näkemys siitä, miten tekstin tuottaja voi sopivilla sanavalinnoilla olla sekä korostamassa että mitätöimässä tiettyä näkökulmaa ja sitä kautta vaikuttamassa voimassa olevaan tilannemääritelmään. Oleellinen kysymys kuuluukin, millaista tilannemääritelmää halutaan edistää.

Goffmanin kehysanalyysia on luonnehdittu paljastavaksi, minkä vuoksi siinä on kyse enemmänkin problematisoinnista, ei niinkään ratkaisujen etsimisestä ja tarjoamisesta. Kehysanalyysillaan Goffman itse halusi osoittaa sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden ja kompleksisuuden, mutta ei ottanut kantaa itse todellisuuteen. Goffman ei myöskään esittänyt mitään arvioita siitä, mikä kulloinkin olisi ”oikea” tulkinta ja tilannemääritelmä. Päinvastoin, kehys-

analyysissaan hän osoitti, että näkemys oikeasta tai väärästä tulkinnasta on monella tavoin kompleksinen, erityisesti kun kyse on sosiaalisia tilanteita koskevasta kehystämistä tai kehysten valinnasta. Kriittisesti orientoitunut kehysanalyysia soveltava tutkija joutuu kuitenkin ottamaan kantaa myös siihen, millaista toimintaa tai näkemyksiä tutkimuksessa ollaan edistämässä tai millaisia muutoksia tutkimuksella tavoitellaan. Tässä tutkimuksessa omaksutun kriittisen johtamistutkimuksen tavoitteena on myös käytännöllisten uudistusten esittäminen, kuten aiemmin on esitetty.

Lähtökohta käytännöllisten uudistusten esittämiselle perustuu Goffmanin sosiaalisia kehyksiä koskevaan näkemykseen ns. ohjatuista toiminnoista. Goffmanin mukaan sosiaalisissa kehyksissä on sisäänrakennettuja normittuneita käytäntöjä ja sääntöjä, joita yleensä pyritään myös kontrolloimaan. Vakiintuneet käytännöt ja säännöt edustavat järjestäytyneisyyttä ja pysyvyyttä, joka yksilön näkökulmasta edustaa sellaista objektivoitunutta todellisuutta, johon yksilöt sopeutuvat ja jonka yhteisö omalla toiminnallaan legitimoit. Mutta kuten Goffman monissa esimerkeissään osoittaa, sosiaalisen kehyksen mukainen tilanteenmäärittely on kuitenkin myös neuvottelunvarainen ja siihen voidaan erilaisin keinoin vaikuttaa. Analyysi osoittaa, että johtajien tohtoriopintoja koskeva yhteinen tilannemäärittelmä on vaihdellut eri olosuhteissa ja että tilannemäärittelmä voi elää ja muuttua sen mukaan, kuka tai ketkä kulloinkin saavat oman näkemyksensä vallitsevaksi.

Tässä luvussa rakennettu kehysten analyysin laajennus osoitti, että tutkimuksessa mukana olevan johtajaryhmän oppimista ja opintoja koskeva problematisointi voi saada myös laajempia merkityksiä. Laajennettuna kyse on koko suomalaista tohtorikoulutusta koskevasta tilanteesta, jolle parhaillaan ollaan rakentamassa kehystä yliopistouudistusten vauhdittamana. Goffmanilaisittain ajateltuna aikaisempaan tilannemäärittelmään perustunut kehys on murtumassa ja sitä koskevat ohjatut toiminnot ovat uudelleenarvioinnin kohteena. Samalla kehystä koskevista ohjattuihin toimintoihin liittyvistä säännöistä käydään keskustelua ja niihin pyritään myös vaikuttamaan. Näitä keskustelua on vastikään käyty Suomen Akatemian asettaman tutkijakoulutuskiryhmän raportin (Suomen Akatemia 2011) sekä Korkeakoulujen arviointineuvoston seuranta-arvioinnin (15: 2011) pohjalta. Kummassakin raportissa korostetaan yliopistojen autonomiaa ja vastuuta tohtorikoulutuksen kehittämisessä. Käytännössä kuitenkin monet työryhmien ehdotuksista ja suosituksista ovat yliopistoja ohjaavia, ja sellaisina ennen pitkää muodostuvat objektivoituneeksi todellisuudeksi, johon yksilöt sopeutuvat ja jonka yksilöt ja yhteisöt omalla toiminnallaan legitimoivat. Sen vuoksi otan taustaksi näiden tuoreiden raporttien ehdotukset ja suositukset, kun rakennan analyysissa esitetyn problematisoinnin pohjalta sellaista johtajien tohtoriopintoja koskevaa tilannemäärittelmää, jota ollaan edistämässä. Rakennan ensin kokonaiskuvaa ja esitän lopuksi joitakin käytännön ehdotuksia.

## 5.2 Millaista tilannemääritelmää ollaan edistämässä?

Perustavaa laatua oleva kysymys koskee johtajien tohtoriopintojen tarpeellisuutta ja hyödyllisyyttä ylipäättään tilanteessa, jossa tavoitteeksi on asetettu tehokas ja korkealaatuinen nelivuotinen tohtorikoulutus, joka tuottaa alle 30-vuotiaita tohtoreita. Tehokkuusnäkökulmasta tarkasteltuna yliopiston ei kannattaisi laittaa resursseja joukkoon, joka ei näihin kriteereihin mitenkään voi yltää. Samalla on kuitenkin todettava, että keskittyminen vain nelivuotisessa koulutusputkessa olevien tohtorikoulutettavien ohjaukseen pudottaisi samalla arviolta kaksi kolmasosaa jatko-opiskelijoista ohjauksen ulkopuolelle. Se taas vesittäisi yliopistoille asetetun yhteiskunnallisen tavoitteen laadukkaan ja riittävän tutkijakunnan kouluttamiseksi koko yhteiskunnan tarpeisiin - varsinkin, kun tavoitteena on, että yhä suurempi osa tohtoreista työskentelee yliopistolaitoksen ulkopuolella (KKA 15: 2011, 19). Vaikka valmistuminen neljässä vuodessa tarkoittaakin vain päätoimisesti opiskelevia, koskee sama tavoite käytännössä kaikkia tohtoriopiskelijoita ns. neljän vuoden nettoaika-ajattelun vuoksi. Neljä vuotta pitäisi olla riittävä aika todelliseen opiskeluun ja väitöskirjatyöhön, vaikka kokonaisaika olisikin pitempi. Sekin saisi työryhmän mielestä kuitenkin olla korkeintaan kaksinkertainen päätoimiseen opiskeluun verrattuna.

Vaikka tavoite päätoimisesta nuorella iällä suoritettusta tohtorintutkinnosta onkin korostunut, on tohtorikoulutettavien monimuotoisuus edelleen sekä käytännön todellisuutta että ehdotusten mukaan myös jatkossa suositeltava tavoite. Työryhmän raportissa (KKA 15:2011, 21-23) todetaan, että sivutoimisten tohtoriopiskelijoiden etenemistä ohjaavat vahvasti muut tekijät kuin tohtoriopinnot, ja että sivutoimiset tohtoriopiskelijat tekevät opintojaan hyvin erilaisissa tilanteissa. Monimuotoisuus halutaan kuitenkin säilyttää, ja mahdollisuus tohtoriopintojen suorittamiseen täytyy suositusten mukaan säilyä erilaisissa työ- ja elämäntilanteissa. Käytännössä se tarkoittaa, että tohtoriopintoja voidaan tehdä jopa eläkkeellä, sillä työryhmän näkemyksen mukaan ikä ei voi olla ensisijainen kriteeri opiskelijoita valittaessa. Sama näkemys tuli esille myös tämän tutkimuksen yliopistotoimijoiden esittämänä.<sup>85</sup> Se, millaisessa elämäntilanteessa tohtorikoulutukseen hakeudutaan, ei ole niin tärkeää kuin se, millainen motivaatio ja millaiset valmiudet hakijalla on suorittaa tutkinto tavoiteajassa.

Ohjauksen näkökulmasta tilanne on kuitenkin haasteellinen, sillä samalla kun pääosa resursseista tulisi ohjata päätoimisiin tohtoriopiskelijoihin, olisi tohtorikoulutusta kehitettävä myös osa-aikaisten ja sivutoimisten opiskelijoiden ehdoilla. Yhtenä lähtökohtana on pidetty sitä, että jokainen tohtorikoulutettava saataisiin integroitua vahvemmin kiinteäksi osaksi tutkimusyhteisöä ja että jokainen tohtorikoulutettava voi aidosti tuntea siihen myös kuuluvansa. Yliopistoissa jo yleisesti toteutettujen tutkijakoulujen yksi tarkoitus onkin koota kaikki

<sup>85</sup> Tätä kirjoitettaessa mediassa on laajasti raportoitu Jyväskylän yliopiston väitöstilaisuudesta, jossa 86-vuotias metsänhoitaja väitteli tohtoriksi. Hän on Jyväskylän yliopiston vanhin väittelijä ja toiseksi vanhin Suomessa koskaan väitellyt. Aiemmin esitetyn elinikäisen oppimisen kritiikin vastapainoksi voi siis todeta, että joskus julki-lausumat ja käytännöt myös kohtaavat.

tohtoriopiskelijat samaan yhteisöön. Käytännön järjestelyt kaikkien jatko-opiskelijoiden rakentamiseksi mukaan järjestelmään ovat kuitenkin vielä kehitteillä, kuten analyysissä kävi ilmi.

Tutkijakoulujen<sup>86</sup> kehittämisen yhtenä ponttimena on laadunhallinta. Jatkossa määrällisiä kriteereitä tärkeämpinä pidetään laadullisia tekijöitä. Vaikka yliopistoissa, eri tieteenaloilla ja jopa tiedekunnissa voi jatkossakin olla erilaisia väitöskirjakriteereitä, on selkeä trendi laatutekijöiden korostaminen. Laadunhallinta on samalla myös ohjauksikysymys. Riippumatta tohtoriopiskelijan statuksesta periaatteena tulee olla, että hänellä on oikeus säännölliseen ohjaukseen, jos hän etenee sovitun ja hyväksytyyn suunnitelman mukaisesti (KKA 15: 2011, 37). Ohjaussuhde on kuitenkin hyvin henkilökohtainen asia, mikä myös tämän tutkimuksen analyysissä korostui. Lisäksi ohjattavien asema tuo omat haasteensa ohjaussuhteeseen.

Ohjaustyön helpottamiseksi ja tohtoriopiskelijan tueksi raportissa ehdotetaan laajemmille tutkijaryhmille yhteisiä seminaareja, joissa tohtorikoulutettavat voivat esitellä tutkimushankkeitaan ja saada niitä koskevaa palautetta. Lisäksi erilaisten mentorointiohjelmien ja vertaistuen rakentamista kannattaa arviointiryhmän mukaan tukea. Työn ohessa tohtorintutkintoa suorittavien opiskelumahdollisuuksia haluttaisiin raportin mukaan parantaa kehittämällä erilaisia joustavia järjestelyjä. Sellaisia voisivat olla ilta- ja viikonloppukurssit sekä kaikkien saatavilla olevat uudenlaiset oppimisympäristöt ja palvelut.

Tasapuolisen laadukkaan ohjauksen saaminen tarkoittaa, että ohjaajalla on aikaa ohjattaville. Ohjausresursseja pidetään riittämättöminä suhteessa opiskelijamäärään. Täyspäiväisesti opiskeleviin tohtoriopiskelijoihin keskittyminen tarkoittaa käytännössä sitä, että enemmistö ohjattavista saa vähiten ohjausta. Ohjaustyön helpottamiseksi raportissa esitetäänkin ohjausvastuun jakamista useammalle asiantuntijalle, jolloin esimerkiksi sisällöllisiin erityiskysymyksiin olisi mahdollista saada erikseen ohjausta. Ohjaus- ja opetustyöhön kehoitetaan ottamaan vahvemmin mukaan myös elinkeinoelämän toimijoita, vaikka raportissa yhteistyön rakentaminen koettiin ongelmaksi. Yliopiston ulkopuolisia asiantuntijoita yleensäkin suositellaan hyödynnettävän luennoitsijoina, kouluttajina ja ohjaajina.

Ajatus elinkeinoelämän ja eri alojen asiantuntijoiden hyödyntämisestä tohtorikoulutuksessa perustuu osin yleisten valmiustaitojen, kuten projektinhallinnan, vuorovaikutustaitojen ja työelämäosaamisen korostumisessa myös tohtoreille tärkeinä valmiuksina. Työelämäosaamista voi pitää välttämättömänä sekä akateemisen yhteisön ulkopuolelle sijoittuvissa työtehtävissä että yliopistouralla. Lisääntynyt elinkeinoelämäyhteistyö ja projektiluonteisten hankkeiden yleistyminen tutkimustyössä edellyttävät myös akateemisessa yhteisössä sellaisia valmiuksia, joita aiemmin ei ole pidetty erityisen merkittävinä akateemisella uralla. (vrt. myös Aittola 1999, 125-144.)

Nyt voimassa olevissa säännöksissä, jotka noudattavat myös nykyisen hallituksen linjauksia, on erityisesti kaksi perustavaa laatua olevaa lähtökohtaa,

<sup>86</sup> Tutkijakoululla tarkoitetaan aiemmin käytössä ollutta tohtorikoulu-käsitettä laajempaa kokonaisuutta, joka kattaa koko tohtorikoulutuksen (ks. KKA 15: 2011, 10)

joilla on tärkeä merkitys myös johtajien tohtoriopintoja määriteltäessä tai suunniteltaessa. Ensimmäinen on tutkintoon johtavan koulutuksen maksuttomuus, ja toinen, että Suomessa on vain yksi tieteellisesti painottunut tohtorintutkinto. Voimassa olevien linjausten perusteella näyttää siis siltä, että nykyisessä tilanemääritelmässä ei ole sijaa minkäänlaisille eriytetyille tai ammatillisille tohtorintutkinnoille. Käytännössä se tarkoittaa, että kaikkia tohtorintutkintoja ja valmistuvia tohtoreita tulee arvioida yhteisin tieteellisin perustein (KKA 15: 2011, 49). Tieteellisyydestä siinä merkityksessä kuin se yleisesti ymmärretään, ei voi mitenkään tinkiä. Päinvastoin, laatutekijöiden painottaminen vain korostaa tieteellisesti korkealaatuisen tutkimuksen ja sitä koskevan laadukkaan raportoinnin merkitystä.

Yksi tohtorintutkinto ja sitä koskevat tieteellisyysvaatimukset eivät kuitenkaan eliminoi erilaisia suuntautumisvaihtoehtoja, joita tohtorikoulutuksessa voitaisiin hyödyntää. Tinkimättä tieteellisyydestä voisi tohtorikoulutuksessa profiloitua työhön suuntautumisen perusteella. Erilaisten suuntautumisvaihtoehtojen käyttöön otolla voitaisiin vastata siihen käytännön haasteeseen, joka liittyy osa-aikaisten ja sivutoimisten tohtoriopiskelijoiden työllistymiseen ja heidän tieteellisten tutkimustensa työelämärelevanssiin.<sup>87</sup> Arviointiryhmän näkemyksen mukaan työelämärelevanssin huomioiminen voisi tarkoittaa tutkimusaiheen, tutkimusasetelman ja käytettävien metodologisten ratkaisujen painottamista työelämän lähtökohdista. Elinkeinoelämään suuntautuvien tutkimusten monitieteisyyttä tulisi korostaa. (KKA 15: 2011, 23, 49.)

### 5.3 Käytännön ehdotuksia

Tämän tutkimuksen eri vaiheissa on noussut esille kysymys siitä, mihin johtaja-tohtoreita tarvitaan tai tarvitaanko ylipäätään sellaisia tohtoreita, jotka eivät suuntaudu tutkijanuralle. Edellä rakennetun tilanemääritelmän perusteella vastaus on selvä, ja kysymyksen syytä muotoilla uudelleen. Oleellinen kysymys kuuluukin, mitä annettavaa erityisesti käytännön johtamistyössä tai siihen läheisesti liittyvissä asiantuntijatehtävissä toimivilla sivutoimisilla tohtoriopiskelijoilla tai jo valmistuneilla tohtoreilla voisi olla erityisesti tässä tilanteessa, kun tohtorikoulutusta ollaan kehittämässä rakenteellisten muutosten keskellä. Aivan yhtä oleellisena kysymyksenä analyysin kriittisen tarkastelun perusteella voi kuitenkin pitää myös sitä, millaisia ongelmia ja haasteita nousee esille liike-elämän pelisäännöillä toimivien johtajien ja asiantuntijoiden kouluttamisessa ja ohjaamisessa.

Resurssinäkökulmasta johtajaopiskelijat ovat sekä haaste että mahdollisuus. Jos neljän vuoden nettoaika-ajattelu jatkossa tulee toteutumaan, on johta-

<sup>87</sup> Tohtoreiden työllistyminen on arviointiryhmän mukaan otettava huomioon kehittämissuunnitelmissa, vaikka tohtoreiden työllistymistä pidetäänkin hyvänä ja työllistymiskehitystä myönteisenä (KKA 15: 2011, 29, 24). Työryhmän esittämä näkemys koskee koko tohtorikuntaa. Sitä vastoin tässä tutkimuksessa aiemmin esitetty näkemys tohtorien työllistymisestä liike-elämään ei näyttänyt yhtä myönteiseltä.

jaopiskelijoidenkin siihen sitouduttava. Ei siis voi ajatella, että neli-viisikymppinen johtaja aloittaa tohtoriopinnot sellaisella asenteella, että suorittaa ne sitten ehkä eläkkeellä. Siinä voi käydäkin niin, että ohjaaja ehtii eläkkeelle ensin. Toisaalta on esitetty, että neljä vuotta nettoajaksi muutettuna voisi olla maksimissaan kaksinkertainen, eli käytännössä kahdeksan vuotta. Jos hiljaiset kaudet ovat pitkiä, voi sekä ohjaajan että ohjattavan motivaatio hiipua. Toisaalta pitkästä tutkimusentekoaajasta on myös hyötyä, sillä se mahdollistaa esimerkiksi aineiston keräämisen vaiheittain, mikä luo edellytykset teoreettisesti eri tavoin rakentuviin tutkimuksiin. Oleellista on, että tutkimussuunnitelma ja siinä esitetty tutkimuksen tehtävä on sen verran väljästi rakennettu, ettei työpaikan tai työtehtävien muutos kariuta koko tutkimushanketta. Strategisen ennakkoinnin pitäisi olla johtajille ja asiantuntijoille jo niin tuttua, että sitä voi myös tutkimussuunnitelmaa tehdessä hyödyntää.

Kun suunnitelma tohtoriopinnoista jo lähtökohdiltaan rakentuu sivutoimiselle työskentelylle, joka kestää jopa sen kahdeksan vuotta, on myös käytännön järjestelyjä pohdittava näistä lähtökohdista. Aiemmin on jo esitetty, että tohtoriopintoja on kehitetty lähinnä päätoimisten opiskelijoiden ehdoilla, ja että erilaisiin joustaviin järjestelyihin on painetta. Samalla kaikki tohtoriopiskelijat halutaan integroida vahvemmin koko tutkijayhteisöön. Ehdotukset yhteisistä seminaareista, mentorointiohjelmissa ja vertaistuesta ovat kuin suoraan Jyväskylän yliopiston Johtajasta tohtoriksi -ohjelman käytänteistä, joten kokemuksista tässä ohjelmassa voisi olla hyötyä yleisestikin.

Aineistosta käy ilmi, että vertaistuen merkitys motivaation ylläpitäjänä on korostunut. Ryhmän oma, säännöllisin ajoin kokoontuva tutkimusseminaari on ollut foorumi, jossa on ollut mahdollista esitellä omia hankkeita ja saada sekä teoriaa että käytäntöjä koskevaa palautetta. Seminaari ei kuitenkaan ole korvannut yliopiston virallisia tutkimusseminaareja, joihin opiskelijat ovat myös osallistuneet. Kumpiakin tarvitaan, mutta virallisten tutkimusseminaarien fokus on niin erilainen, että sivutoimisten tohtoriopiskelijoiden integrointi tutkijayhteisöön arviointiryhmän raportin (KKA 15: 2011) tarkoittamassa merkityksessä on vähäinen. Virallisia seminaaritapaamisia on harvakseltaan ja yksittäisen opiskelijan työn tarkasteluun käytettävä aika rajoitettu. Johtajaopiskelijoiden omia tapaamisia on järjestetty noin joka toinen kuukausi ja työskentelyyn on varattu aikaa vajaa työpäivä. Osalla on aina työ- tai muita esteitä, mutta vuoden mittaan pääsee halutessaan kuitenkin vaihtelevan säännöllisesti mukaan. Seminaareissa ovat käyneet myös hiljaisessa vaiheessa olevat opiskelijat, joten omien tohtoriopintojen tai tutkimuksen passiivisessakin tilanteessa kosketus yhteisöön pysyy tiiviinä. Virallisissa seminaareissa kynnys oman ohjaajan kohtaamiseen voi olla korkea, jos mitään ei ole saanut aikaan edellisen seminaarin jälkeen.

Ryhmän omia seminaareja on järjestetty myös lauantaisin tai joskus jopa kaksipäiväisinä. Lisäksi tutkimusseminaarilla on oma virtuaalinen oppimisympäristö, johon on koottu eri seminaarien materiaalia, pohdintoja, artikkeli- tai kirjareferaatteja sekä tutkimusmenetelmiä koskevia tiivistelmiä. Lisäksi alueella voidaan käydä keskusteluita. Tutkimusseminaari on siis käytännössä toteutta-

nut juuri niitä periaatteita ja ehdotuksia, joita arviointiryhmässä on nostettu esille sivutoimisen opiskelun jäntevöittämiseksi niin, että se hyödyttäisi kaikkia osapuolia. Tiedeyhteisön ulkopuolelta tulevien tohtoriopiskelijoiden yksi suurimmista haasteista on tieteellisen osaamisen kartuttaminen, ja myös siihen haasteeseen ryhmän oma tutkimusseminaari on pyrkinyt vastaamaan. Seminaarissa toteutuu myös suositus monitieteisyydestä, sillä johtajaopiskelijat ovat tehneet tai tekevät tutkimuksiaan eri oppiaineisiin ja myös eri tieteenaloille. Vallitsevan oppiaineen, eli johtamisen tutkimushankkeet tarkastelevat nekin organisaatioita ja johtamista hyvin monipuolisesti ja eri näkökulmista, mikä käytännön toimijoille on jo työn puolesta mielenkiintoista. Lisäksi vierailevat asiantuntijaluennoitsijat joko omasta yliopistosta tai muista yliopistoista ovat avartaneet omilla aiheillaan koko tutkimuskenttää. Seminaaritoiminta hyödyttää opiskelijoita, mutta samalla helpottaa virallisen ohjaajan työtä, joten perustoimintona sitä voi pitää arviointiryhmän raportissa (KKA 15: 2011) esitettyjen suositusten mukaisena. Lisäksi seminaarin opiskelijat ovat toimineet ohjaajina ja luennoitsijoina, aivan kuten arviointiryhmä raportissaan suositteli. Toiminnan rahoitus ja ohjausresurssit ovat nyt kuitenkin muodostumassa ongelmaksi, joka tulee eteen muuallakin, jos esitettyä mallia halutaan soveltaa.

Pilottiryhmä otettiin alun perin johtamisen oppiaineeseen ja ohjelmassa opiskelevat johtajaopiskelijat ovat pääosin profiloituneet johtamisen oppiaineen edustajiksi, vaikka mukana onkin ollut myös muihin oppiaineisiin tai tieteenaloille tutkimustaan tekeviä opiskelijoita. Ohjaus ja järjestelyt ovat kuitenkin sitoneet klubin järjestämän toiminnan ulkopuolella pääosin johtamisen oppiaineen resursseja. Jos toimintamallia halutaan soveltaa arviointiryhmän raportissa (KKA 15: 2011) esittämien tavoitteiden pohjalta, pitäisi pohtia, miten ohjelma olisi järjestettävissä niin, että sen toiminnasta tuleva ilmeinen hyöty koskisi laajempaa sivutoimisten opiskelijoiden joukkoa ja heidän ohjaajiaan ilman, että toiminta riippuu vain yhden oppiaineen resursseista. Johtajasta tohtoriksi – ohjelman perusidea ja käytännön järjestelyt noudattavat lähes tarkalleen arviointiryhmän linjauksia, joten toimintaa kannattaisi edelleen kehittää.

Ohjelmassa mukana olevia elinkeinoelämän asiantuntijoita voisi laajemmin hyödyntää luennoitsijoina muissakin oppiaineissa. Luennoinnilla voisi korvata joitakin kurssisuorituksia tai saada kerrytetyksi opintopisteitä, mutta pelisäännöt olisi oltava selkeät ja kaikille yhteiset. Nuorten opiskelijoiden ja johtajaopiskelijoiden yhteisiä projekteja, joko yksittäisiin kurssisuorituksiin liittyviä tai vaikkapa graduyhteistyötä voitaisiin edistää. Jatko-opiskelijaksi valittu johtajaopiskelija voisi hyvin toimia professorin apuna graduopiskelijan ohjaamisessa, jos opiskelijan työllä on jokin linkitys hänen käytännön osaamisalueeseensa tai organisaatioonsa. Tällaisesta vertaisohjauksestakin voisi saada kerättyä opintopisteitä, mutta johtajan oman oppimisen näkökulmasta se voisi myös olla hedelmällistä. Yhteisen projektin myötä tullut tuttavuus voi kantaa hedelmää nuorekin näkökulmasta ja saattaa edesauttaa myös työllistymistä. Vaikka johtajaopiskelija itse eläisi oman tutkimuksensa suhteen hiljaista kautta, voisivat tällaiset järjestelyt osaltaan pitää yllä tunnetta samaan yhteisöön kuulumisesta. Eriilaisten, eri osapuolia hyödyttävien yhteistyömuotojen rakentaminen



on kiinni lähinnä luovasta ajattelusta, eivätkä ne välttämättä aina ole edes resursseista kiinni. Elinkeinoelämään suuntautuva jatkotutkimus ja sen sivutoimiset jatko-opiskelijat voisivat hyvin profiloitua omaksi suuntaukseksi, jolloin työelämärelevanssi tulisi huomioitua laadullisista tekijöistä tinkimättä.

Työelämään suuntautuvien ja sivutoimisesti tehtyjen tutkimusten laadusta on pidettävä huolta erityisesti jatkossa, kun yliopistojen rahoituksessa laadulliset tekijät nousevat merkittäviksi. Luotettavuus- ja puolueettomuuslähtökohdat nousevat aivan uuteen valoon, kun yhteistyö elinkeinoelämän kanssa lisääntyy esitettyjen linjausten mukaisesti. Elinkeinoelämän osarahoittamat hankkeet ja yliopistotoimijoiden kasvava konsultointibisnes saattavat johtaa tilanteisiin, jolloin johtajan tai asiantuntijan väitöskirjan esitarkastajaksi pyydetty professori ja tekijän organisaatio ovat asiakassuhteessa keskenään. Tarkastajan lausunnon puolueettomuus saattaa nousta epäilyttävään valoon, jos kytkös tulee ilmi, eikä hän ole kieltäytynyt tarkastustehtävästä jääviyden perusteella. Läpinäkyvyys kaikilla tasoilla on tärkeää ja sitä tulee lisätä.

Johtajien tohtoriopinnot voivat hyvin järjestettynä ja toteutettuna hyödyttää kaikkia osapuolia ja vastata juuri niihin haasteisiin, joihin arviointiryhmien raporteissa ja viimeaikaisessa keskustelussa on kiinnitetty huomiota. Samalla on kuitenkin muistettava, että asioilla on aina myös kääntöpuolensa. Myös niitä puheenvuoroja, joissa uudistuksiin suhtaudutaan skeptisemmin, on syytä kuunnella. Arviointiryhmän mielestä tohtorikoulutuksen rakenteita uudistettaessa tulisikin käydä kansallinen keskustelu tohtorikoulutuksen yhteisistä suuntaviivoista ja mahdollisista pelisäännöistä. Nyt toteutettu tutkimus osallistuu tähän keskusteluun yhden erikoistapauksen, Johtajasta tohtoriksi -ohjelmassa tapahtuvan oppimisen tarkastelun näkökulmasta.

## 5.4 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa käsitelty perusilmiö, oppiminen, on monimuotoinen ja sitä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista ja teoreettisista lähtökohdista. Ilmiön rajaaminenkaan ei välttämättä vähennä mahdollisia näkökulmia, sillä rajaaminen voi myös tuoda tarkasteluun kokonaan uusia, erityisesti rajauksen kohteeseen liittyviä näkökulmia. Oppimisen ilmiön rajaaminen organisaatiossa oppimiseen on esimerkki rajauksesta, jossa näkökulmat vain lisääntyvät. Itse asiassa koko ajatus oppimisesta organisaatiossa ja oppivan organisaation käsite ovat olleet lisäämässä oppimisen ilmiön näkökulmia laajentamalla oppimisteoreettista keskustelua kasvatustieteiden ulkopuolelle. Oppimisen teoretisoinnin pitkässä perinteessä organisaatioteoreettinen oppimiskeskustelu on kuitenkin vielä nuori suuntaus. Siitä huolimatta oppimisesta on jo tullut yksi organisaatioteorioiden peruskäsitteistä. Peruskäsitteenä oppiminen ei rajoitu ainoastaan ns. oppivan organisaation teoretisointiin, minkä vuoksi organisaatiossa oppimista on sekä mahdollista että tärkeää tarkastella erilaisista lähtökohdista.

Tämän väitöstutkimuksen orientaationa toteutetussa lisensiaattitutkimuksessa organisaatiossa oppimista tarkasteltiin kriittisesti. Toteutetussa teoreetti-

nessa tarkastelussa muodostui näkemys teoreettisesta huojuvuudesta, tavoitteita koskevasta paradoksaalisuudesta sekä retoriikan ja käytäntöjen ristiriitaisuudesta. Väitöstutkimuksessa tämän problematiikan tarkastelua on jatkettu käytännössä empiirisen aineiston avulla tavoitteena syventää ymmärrystä oppimisesta organisaatiokontekstissa. Jatkamalla oppimisen problematisointia Johtajasta tohtoriksi -ohjelmassa olen samalla vastannut siihen haasteeseen, jonka mukaan oppimisen tutkimista tulisi jatkaa suuntaamalla katse organisaatiossa oppimisen käytännön juurille, eli sinne missä siemen sen ymmärtämiseen, käsitteellistämiseen ja käytänteisiin kylvetään (Malin 2010a, 99).

Tutkimuksen laajasti kuvattu perustehtävä oli *problematisoida organisaatiokontekstissa tapahtuvan oppimisen yksilöllistä ja yhteisesti jaettavaa todellisuutta goffmanilaisessa hengessä*. Tehtävään vastaamiseksi tutkimuksessa haettiin vastauksia siihen *millaisena oppimisen todellisuus jäsentyy johtajaopiskelijoille, millaisia merkityksiä oppimiselle ohjelmassa annetaan ja millaisia laajempia merkityksiä johtajien tohtoriopinnoilla on*.

Lisensiaattitutkimuksessa vahvistui näkemys, jonka mukaan eri osapuolten subjektiiviset lähtökohdat ja valta-asetelmat tunnistava ja tunnustava sekä käytännön uudistuksiin pyrkivä kriittinen johtamistutkimus (CMS) soveltuu hyvin organisaatiossa oppimisen tarkasteluun. Kriittisen johtamistutkimuksen erilaiset linjaukset ja toisilleen jopa ristiriitaiset lähtökohdat tarkoittavat kuitenkin, että CMS-otteen valitsevan tutkijan on tarkoin kirjoitettava auki valitsemansa linjauksen filosofisteoreettiset lähtökohdat ja tutkimukselliset tavoitteet. Erityisen tärkeää se on silloin, kun tutkimuksessa kriittinen ajattelu yhdistetään eri aikakausien tai eri tieteenalojen teoreettiseen ajatteluun. Tässä väitöstutkimuksessa yhdistyy maltillinen CMS-ote, konstruktivistinen oppimisen näkemys ja goffmanilainen kehysanalyysi tavalla, jolle ei löydy esimerkkiä aiemmassa tieteellisessä keskustelussa.

Valitun kriittisen linjan mukaan tutkijan tehtävä on pyrkiä avaamaan keskustelua – sen sijaan, että pyrkisi esittämään tieteellisin keinoin oikeaksi osoitetun ja objektiivisena pidettävän totuuden. Tutkimukselle asetettu problematisoinnin perustehtävä noudattaa maltillisten CMS-tutkijoiden (mm. Alvesson ja Deetz 2001) näkemyksiä, joissa korostetaan vuoropuhelua vastakkainasettelun sijaan, ja vastustetaan yhden ja ainoan näkökulman ylivaltaa. Lähtökohta on sama kuin konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, jossa korostetaan sosiaalista vuorovaikutusta ja vastustetaan sellaista toimintaa, joka rajoittaa oppijan kriittistä ajattelua. Erilaisten näkökulmien ja eri osapuolten intressien näkyväksi saattamiseen tutkimuksessa sovellettu Goffmanin kehysanalyysi sopi hyvin, sillä se mahdollisti sekä yksilöllisen että yhteisöllisen todellisuuden ja sitä koskevan merkityksenannon samanaikaisen tarkastelun. Problematisointiin Goffmanin analyysi soveltuu siksikin hyvin, ettei siinä oteta kantaa siihen, mikä on oikea tulkinta todellisuudesta. Ideologisesti lähtökohta on sama kuin dialogisuutta ja refleksiivisyyttä korostavassa kriittisessä johtamistutkimuksessa, jossa mikään näkemys ei ole lähtökohtaisesti oikea tai väärä. Lisäksi Goffmanin analyysi, tässä sovellettu kriittinen johtamistutkimus ja konstruktivistinen näkemys oppimisesta jakavat saman epistemologisen lähtökohdan, jonka mukaan tieto ei ole vain objektiivista heijastumaa, vaan se rakentuu myös yksilöllisesti ja yhtei-

söllisesti. Sekä tässä sovellettu CMS että konstruktivismi jakavat goffmanilaisen näkemyksen subjektiivisen ja objektiivisen elementin samanaikaisuudesta tilanteen määrittelyssä. Tutkimuksessa valitun kriittisen linjan perustavoite, yksilönäkökulman ja inhimillisten lähtökohtien huomioiminen osana kokonaisuutta näkyy myös konstruktivistisessa oppimisen näkemyksessä, jossa yksilöllinen merkityksenanto on oleellinen osa tiedonluomisen prosessia. Kaikkia kolmea teoreettista lähtökohtaa (CMS, konstruktivismi ja kehysanalyysi) yhdistää hermeneuttinen ymmärrys yksittäisen ja kokonaisuuden suhteesta, jonka mukaan osat sekä saavat merkityksensä kokonaisuudessa että määrittävät itse kokonaisuutta.

Toteutetussa kehysanalyysissä oppimisen yksilöllistä todellisuutta ja merkityksenantoa sekä yhteisöllisiä näkemyksiä tarkasteltiin samoissa kehysissä. Analyysi osoitti oikeaksi sen Goffmanin näkemyksen, että mikä tahansa päätoiminto sisältää erilaisia kerrostumia ja eri tavoin kehystyneitä tiloja tai episodeja, joilla on erilaisia todellisuuden tiloja. Yksilöt antavat erilaisia merkityksiä samallekin asialle riippuen siitä missä roolissa tai mistä perspektiivistä asioita tarkastellaan. Opiskelijan roolissa oppiminen tässä ohjelmassa oli tiedon lisäämistä, henkistä kasvua, itsetunnon nousua, oman osaamisen ja johtamisosaamisen kehittämistä, tulevaisuuteen varautumista, tieteellisen osaamisen kartuttamista, ajattelun laajentumista, kriittisyyden lisääntymistä ja unelmien toteuttamista. Johtajan roolissa opiskelijat laajensivat oman oppimisensa merkityksen organisaatiotasolle, jolloin oman oppimisen avulla oli mahdollista luoda oppimiskulttuuria organisaatioon, rakentaa uudenlaista kysymyksenasettelua organisaation käytänteisiin liittyen, hyödyntää tieteellistä tietoa organisaatiossa ja kehittää organisaatiota. Kun tarkasteluperspektiivi laajeni omasta ja oman organisaation oppimisesta koko yhteiskuntaa ja yleisiä muutostrendejä koskevaksi, annettiin oppimisellekin laajempia merkityksiä yleisen sivistystason nostajana, elinkeinoelämän ja yliopiston yhteistyön edistäjänä ja muutokseen vaikuttamisena. Käytännössä perspektiivin laajennus yhdisti samalla yksilöllisen ja yhteisöllisen (sosiaalisesti jaetun) merkityksenannon aivan kuten Goffman kehysanalyysissään on esittänyt.

Goffmanin ajatus siitä, että sosiaalisten kehysten perusteella muodostuneessa tilannemääritelmässä yksilölliseen merkityksenantoon vaikuttaa myös kulttuurisesti määrittynyt objektivoitunut todellisuus, saa myös vahvistusta. Kun opiskelijoiden tarkasteluperspektiivi laajeni, he tukeutuivat merkityksenannossaan yhteisesti jaettuihin näkemyksiin esimerkiksi elinkeinoelämän ja yliopiston yhteistyöstä ja jatkuvasta muutoksesta, ja tulivat näin samalla ylläpitäneeksi näitä aiheita koskevaa todellisuutta. Yksilöllinen merkityksenanto taas näkyi elinkeinoelämän ja yliopiston yhteistyön problematisoimisena, vaikka itse yhteistyö otettiinkin annettuna. Vastaava yksilöllisen merkityksenannon yhdistyminen objektivoituneeseen todellisuuteen näkyi yliopistotoimijoiden näkemyksissä yliopiston perustehtävästä ja tohtorikoulutuksen uudistamisesta. Tutkimuksellisesti merkittävimmäksi muodostuikin kysymys siitä, millaisia laajempia merkityksiä johtajien tohtoriopinnoilla on. Laajempien merkitysten avaamisella, tarkastelulla ja käytännön ehdotuksilla oli mahdollista vastata

kriittiselle johtamistutkimukselle asetettuun ns. kolmanteen tehtävään, jossa tavoitteena on uudistamiseen tähtäävän käytännöllisen ymmärryksen muodostaminen. Laajempien merkitysten avaaminen vastasi samalla tutkijalle asetettuun haasteeseen pyrkiä avaamaan keskustelua organisaatiotoimijoiden, erisidosryhmien ja yhteisöjen välillä niiden toimintaympäristössä (Alvesson ja Deetz 2001, 16-20). Merkittävää on, että käytännöllinen ymmärrys perustuu myös yksilönäkökulman ja inhimillisten näkökohtien huomioimiseen, mikä tässä tutkimuksessa toteutuu pyrkimyksenä oppimisen yksilöllisten lähtökohtien avaamiseen ja ymmärtämiseen. Paikallisen ja mikrotason yhdistäminen laajempaan makrotason oppimiskeskusteluun vastasi samalla maltilliselle kriittiselle tutkimukselle asetettuun toiminnallisuuden haasteeseen. Myös kehysanalyysissa keskeistä on tulkinnan kytkytyminen toimintaan. Goffmanilaisittain objektiivisestikin määrittäneessä tilanteessa yksilöllinen merkityksenanto lopulta vaikuttaa siihen, millaista toimintaa tilanne yksilön mukaan edellyttää tai millaista tilannemäärittelyä hän toiminnallaan edistää.

Tässä väitöstutkimuksessa lähtökohtana on ajatus sellaisesta organisaatiossa oppimisesta, joka tapahtuu työkontekstissa, mutta ei ole työorganisaation kontrolloimaa. Teoreettisesti tällainen lähtökohta vahvistaa erilaisten elinikäisen oppimisen muotojen käsitteellisten määrittelyjen vaikeutta. Tutkintotavoitteisessa, työkontekstissa tapahtuvassa oppimisessa on sekä formaalin, nonformaalin että informaalin oppimisen piirteitä. Opetushallinnon kontrolloimana tutkintotavoitteisena oppimisena se on formaalia, työelämäkontekstiin sijoittuvana sitä voi pitää nonformaalina ja informaalin siitä taas tekee koulutukseen liittyvä tavoite formaalin koulutuksen ulkopuolella hankitun osaamisen tunnistamisesta ja virallisesta tunnustamisesta. Tämän väitöstutkimuksen analyysissa käytännön osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen nousi korostuneesti esille, mikä vain vahvistaa sekä EU- että OECD-tasoillakin esille nostetun informaalin oppimisen yhteisen määrittelyn tarvetta. Erityistapauksena johtajien oppimisen mahdollistaminen Jyväskylän Johtajasta tohtoriksi -ohjelmassa toisaalta myös vahvistaa niitä näkemyksiä, joiden mukaan yliopistojen autonomia ei tule uhata rakentamalla liian tarkkaan määriteltyjä yhteisiä säännöksiä. Elinkeinoelämän ja yliopistojen yhteistyön uudet muodot ovat yliopistouudistuksen myötä vasta rakentumassa, joten erilaisia kokeiluja voi pitää myös oppimisresurssina eri osapuolille. Eri osapuolia yhdistää samanlainen aatteellinen tavoite yksilöllisten ja yhteisöllisten voimavarojen samanaikaisesta kartuttamisesta, jolloin parhaimmillaan kaikki osapuolet ovat oppimisresursseja toisilleen ja samalla sekä osaajia että oppijoita. Silti tämäkin tutkimus osoittaa, että matka käytännön konkretiaan on vasta alussa.

## 6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tieteellisen tutkimuksen arviointi on perinteisesti kulminoitunut kvalitatiivisista ja kvantitatiivista menetelmistä käytyyn debattiin, jossa erityisesti laadullisiin tutkimuksiin on suhtauduttu epäilevästi niiden *hämärien* luotettavuuskriteereiden vuoksi (Eskola ja Suoranta 2005, 208). Epäily on ymmärrettävää, sillä monissa laadullisissa tutkimuksissa luotettavuuden arviointia ei ole tehty lainkaan tai arviointi on perustunut lähinnä omien valintojen puolusteluun. Perinteisten kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä syntyneiden arviointia koskevien käsitteiden käyttäminen on myös osoittautunut ongelmalliseksi, sillä esimerkiksi sellaiset lainakäsitteet kuin reliabiliteetti ja validiteetti istuvat huonosti laadullisiin menetelmiin perustuviin tutkimuksiin. Vaikka käsitteiden käytettävyyttä onkin pyritty laajentamaan antamalla niille uusia merkityksiä, ei se ole poistanut sitä tosiasiaa, että uudelleenkin määriteltyinä ne edustavat realistista luotettavuuskäsitystä. Kuitenkin suurin osa laadullisista tutkimuksista on ontologiselta painotukseltaan sellaista, jossa nimenomaan halutaan sanoutua irti objektiivisesta ja realistisesta todellisuuskäsityksestä. Joidenkin tutkijoiden mukaan laadullisten tutkimusten erityisluonteen vuoksi ne tarvitsevat kokonaan uutta terminologiaa korvaamaan perinteisiä luotettavuuskriteereitä (mt. s. 211). Kaikkiin tutkimuksiin sopiva yhteinen terminologia voi kuitenkin myös muodostua ongelmaksi, sillä käsitteille annetut merkitykset vaihtelevat.

Esimerkiksi sellainen käsite kuin uskottavuus kuulostaa kyllä täysin sopivalta käytettäväksi minkä tahansa tutkimuksen luotettavuuskriteerinä. Mutta jos sillä tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulkintojen tulisi vastata tutkittavien käsityksiä (Eskola ja Suoranta 2005, 211), sopii se niin ymmärrettynä käytettäväksi tutkimuksissa, jotka nojautuvat realistiseen todellisuuskäsitykseen. Käytännössä tällaisessa vastaavuudessa on kyse perinteisestä totuuden korrespondenssteoriasta. Siirrettävyys taas kuulostaa vain yleistettävyyden pehmeämmältä versioltä. Laadullisten tutkimusten arvioinnissa uudenkin terminologian taustalla voi siis edelleen nähdä kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyjä luotettavuuskriteereitä. Ongelmaa ei ole, jos tutkimuksessa käytettyjen luotettavuuskriteereiden ja tutkimuksen tieto- ja todellisuuskäsitysten välillä ei ole ristiriitaa (vrt. Burrell ja Morgan 1979). Tämä peruslähtökohta vahvistaa tutkimuksen

orientaatiossa esitettyjä näkemyksiä, joissa myös organisaatiotutkijoita kehoitetaan tekemään oman näkökulmansa taustaolettamuksiin liittyvää selvitystyötä. Alussa tehdyn selvitystyön merkitys vain korostuu tutkimusta arvioitaessa.

Tämän tutkimuksen perustana olevassa konstruktivistisessä tietokäsityksessä painotetaan tutkijan oman tieteenalan ja tutkimuksen teoreettista viitekehystä tieteellisten faktojen olemassaolon lähtökohtana (Heikkinen ym. 2007, 169). Tämä lähtökohta kuvaa hyvin konstruktivistisen näkemyksen suhdetta objektiivisuuteen. Yksittäisen tutkijan näkökulmasta tieteelliset teoriat edustavat objektivoitunutta todellisuutta, mutta käytännössä nekin ovat tiedeyhteisön yhteisesti rakentamia ja neuvottelunalaisia, joten myös subjektiivinen elementti on mukana tieteellistä totuutta määriteltäessä. Vaikka konstruktivistiseen näkemykseen perustuva tutkimus ei täysin kielläkään objektiivista totuutta, ei sen totuuskäsitys kuitenkaan voi perustua pelkästään realismiin. Näistä lähtökohdista on siis mahdoton ajatella, että esittämäni tulkinnat voisivat vastata täysin kaikkien empiirisessä aineistossa mukana olevien opiskelijoiden tai yliopiston edustajien näkemyksiä. Mutta jonkinlaista yhteensopivuutta tulkinnoilta täytyy edellyttää. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa olen hakenut yhteensopivuutta aineistosta poimittujen näytteiden ja tutkimuksen taustateoreettisen keskustelun välille. Analyysin toisessa vaiheessa yhteensopivuutta tulkinnoille on haettu tutkimuksessa sovelletun kehysanalyysin teoreettisista lähtökohdista. Lopussa muodostettu tilannemääritelmä ja sitä koskevat johtopäätökset ovat kuitenkin subjektiivisen tulkinnan tulosta. Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa oleellinen kysymys kuuluukin, voiko lukija hyväksyä tutkimuksessa esitetyt tulkinnat. Tulkinta käsitteenä on kuitenkin sellainen, että se itsessään jo sisältää implisiittisen ajatuksen moninaisuudesta. Onko meillä ylipäätään mitään perusteita todeta toisenlaisen tulkinnan tehneelle, että olet tulkinnut väärin?

Konstruktivistiseen tietokäsitykseen perustuvassa tutkimuksessa subjektiivisten tulkintojen lähtökohtaista yhteensopivuutta tärkeämpää onkin pyrkimys yhteisen ymmärryksen lisäämiseen. Tekstin tulisi vakuuttaa lukija siitä, että tutkijan tekemä tulkinta on mahdollinen, vaikka lukija ei olisikaan tutkijan kanssa samaa mieltä. Tekstin vakuuttavuudella ei kuitenkaan tarkoiteta relativistisen luotettavuuskäsityksen mukaista tekstuaalista totuutta, jossa sosiaalinen todellisuus on kielellisesti rakentunutta ja luotettavuus syntyy vain tekstin sisällä (vrt. Eskola ja Suoranta 2005, 220). Orientaatiossa tehty erottelu konstruktionismin ja konstruktivismin välillä saa näin vahvistusta myös tutkimuksen arviointia koskevien näkemysten tarkastelussa. Konstruktivistisessä tutkimuksessa tekstin vakuuttavuudella tarkoitetaan mm. tutkimuksellista läpinäkyvyyttä ja tutkimuksenaikaista dialogia tutkimuksen filosofisteoreettisten ja metodologisten valintojen ja taktisten menettelyjen sisällä, välillä ja niiden kesken. Tällaisessa rakentavassa dialogissa (Ketokivi ja Mantere 2010) erilaiset tulkinnat ovat osa laajentunutta ymmärrystä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt edistämään dialogia tarkastelemalla valitsemiani teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia myös niihin kohdistetun kritiikin näkökulmasta. Läpinäkyvyyden olen pyrkinyt varmistamaan valintoja koskevien perustelujen ja empiirisen tutkimuksen huolellisella avaamisella.

Vuorovaikutuksellisuuden ja dialogisuuden lisäksi konstruktivistinen totuus on myös hermeneuttista, valtasidonnaista ja pragmaattista. Konstruktivistille todellisuus avautuu hermeneuttisesti lisääntyvänä ymmärryksenä, johon sisältyy myös vallan genealogia (Heikkinen ym. 2007, 167; 172). Tässä tutkimuksessa hermeneuttinen ymmärrys perustuu Gadamerin artikkeleista vuonna 2005 julkaistuun suomennokseen. Gadamerille tieto oli myös historiallisesti ja yhteiskunnallisesti ehdollistunutta ja sen vuoksi traditiosta nouseva ymmärrys auktoriteettiin verrattava totuuden osatekijä. Gadamerille tämä auktoriteetti ei kuitenkaan ollut sokeaa kuuliaisuutta edellyttävä ylivoimainen mahti, joka kieltää vaihtoehtoiset tulkinnat. Hänelle myös inhimilliset tekijät olivat tieteellistä välineistöä, joka kasvaa samalla kun tutkija asettuu tiettyyn perinteeseen. Tieto rakentuu inhimillisten tekijöiden perusteella subjektiivisesti, mutta traditio auktoriteettina näyttäytyy objektiivisena. Ajatus traditiosta auktoriteettina haastaa kysymään, kuka tai ketkä ovat saaneet jonkin käsityksen vallitsevaksi. Toisaalta voi myös kysyä, kenellä katsotaan olevan oikeus haastaa vallitseva käsitys. Tieteellisessä tutkimuksessa ei kuitenkaan pitäisi olla kysymys oikeudesta, vaan velvollisuudesta. Olemassa oleva tieto, sekä traditiosta nouseva että tutkijan oma, tulisi hermeneuttisen ajattelun mukaan asettaa kriittiseen tarkasteluun. Hermeneuttisessa tarkastelussa ei kuitenkaan ole sellaisia etukäteisvaatimuksia, joiden perusteella jonkin osapuolen etukäteistieto oikeuttaa vain korjaamaan toisen osapuolen vääristyneen ymmärryksen (vrt. Gadamer 2005, 72-76). Tällainen kriittisyys on linjassa tässä tutkimuksessa omaksutun kriittisen johtamistutkimuksen näkemyksen kanssa, jossa emansipaatio ei tarkoita väärästä tietoisuudesta vapauttamista, vaan vapautta olla rakentamassa totuutta (vrt. Alveson ja Deetz 2001, 139).

Hermeneuttisessa ymmärryksessä yhdistyy subjektiivinen ja objektiivinen elementti tiedon muodostuksessa tavalla, joka tekee myös tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista haastavaa. Tieteellinen traditio sitoo tutkijaa tiettyihin autoritaarisiin sopivuussääntöihin, mutta olemassa olevan tiedon kriittinen haastaminen johtaa auktoriteetin kyseenalaistamiseen ja sääntöjen rikkomiseen. Objektiivista tietoa edustaa tutkimuksen teoreettinen viitekehys, joka perustuu tiettyyn filosofisteoreettiseen maailmankuvaan. Luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta oleellista tällöin on jo aiemmin mainittu ristiriidattomuus valittujen teorioiden välillä. Toinen tärkeä lähtökohta on valittujen teorioiden avaaminen niin, että kyseistä teoriaa koskeva objektiivisena pidettävä tieto tulee kattavasti käsitellyksi. Tämän tutkimuksen orientaatioissa esitetty teoreettinen tausta perustuu liseniaattitutkimuksessa toteutettuun teoreettiseen tarkasteluun, jota on vielä laajennettu. Tieteellisenä opinnäytteenä liseniaattitutkimus on tarkastettu ja siitä ovat akateemista auktoriteettia edustavat tarkastajat antaneet lausuntonsa. Tarkastajien huomautusten ja kommenttien perusteella olen tehnyt muutoksia tai pyrkinyt vahvistamaan omien valintojeni perusteluja. Myös tällaista tieteen traditiota edustavan tiedon ja käytännön välistä vuoropuhelua voi pitää edellä esitetyn mukaisena hermeneuttisen ymmärryksen laajenuksena, jonka tarkoitus on osaltaan vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta.

Objektiivisena elementtinä voi pitää myös tutkimuksessa sovellettua goffmani-laista kehysanalyysia. Kehysanalyysi on tutkimuksen peruskäsitteistä kaikkein kompleksisin ja sen teoreettisen pohjan avaaminen oli myös tutkimuksellisesti kaikkein haastavin ja työläin osa tutkimuskokonaisuutta. Kehysanalyysin kirjavi-  
vien tulkintojen vuoksi on vaikea kuvitella, että teoreettisesti kestävä sovellus-  
ta olisi mahdollista rakentaa ilman huolellista paneutumista Goffmanin alkupe-  
räiseen teokseen. Sen vuoksi Goffmanin alkuperäisteos on ollut analyysin ym-  
märtämisen perusta. Ymmärryksen laajentamiseksi ja teoreettisen dialogin vah-  
vistamiseksi olen käyttänyt analyysin perustan rakentamisessa myös muilla  
tieteenaloilla (kasvatustiede, sosiologia ja mediatutkimus) tehtyjä kehysanalyy-  
sia koskevia kirjoituksia. Varsinaisen analyysin rakentamisessa toisten tutkijoi-  
den tekemien valmiiden mallien käyttäminen olisi sitä vastoin heikentänyt ana-  
lyysin luotettavuutta. Perusteet tähän väittämään löytyvät kehysanalyysin  
omista lähtökohdista.

Goffman itse ei tarjonnut valmista reseptiä, eikä hän myöskään juuri anta-  
nut ohjeita analyysin konkreettiseen toteuttamiseen. Tässä Goffman toimi tar-  
kalleen oman teoretisointinsa mukaisesti, sillä hän korosti yksilöllisten valinto-  
jen ja älyllisen intervention merkitystä todellisuuden ymmärtämisessä. Vaikka  
kehysanalyysia voikin yksittäisen tutkijan näkökulmasta pitää tutkimusta oh-  
jaavana objektiivisena elementtinä, riippuu sitä koskevan todellisuuden ym-  
märrys sekä kontekstista että subjektiivisesta merkityksenannosta. Objektiiv-  
isesti määrittyneessä todellisuudessa yksilö lopulta tekee tulkinnan siitä, mil-  
laista toimintaa tilanne edellyttää. Myös tutkimuskontekstissa joudumme har-  
kitsemaan, millainen toiminta mahdollistaa tutkimusta koskevan problemati-  
ikan käytännön työstämisen, jotta asettamamme tehtävä olisi mahdollista suorita-  
taa tai esitettyihin kysymyksiin löytää ratkaisuja. Kehysanalyysin perussäännöt  
rakentuvat Goffmanin esittämistä filosofisteoreettisista lähtökohdista liikenne-  
sääntöjen tavoin, mutta reittivalinta on yksilöllinen. Goffmanin kehysanalyysis-  
sa konkretisoituu tämän tutkimuksen konstruktivistinen tietokäsitys, jossa tie-  
don rakentamiseen tarvitaan sekä subjektiivista että objektiivista elementtiä.  
Myös käytännön uudistuksiin pyrkivä kriittinen johtamistutkimus tunnustaa  
eri osapuolten subjektiivisten lähtökohtien merkityksen tilanteen määrittelyssä.

Konstruktivistiseen tietoon tukeutuvassa tutkimuksessa tiedon arvioinnin  
kolmas ulottuvuus, pragmaattisuus, yhdistää tietoon käytännön hyötynäkö-  
kulman. Pragmatismissa tiedon muodostuminen on toiminnallista, ja totena  
pidetään sitä mikä toimii. Myös konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mu-  
kaan oppiminen on toimintaa, jonka tuloksena opitun hyöty viimekädessä  
konkretisoituu sen siirtovaikutuksena. Tässä tutkimuksessa hyöty oli yksi em-  
piirisessä aineistossa ja analyysissa esille nousseista käsitteistä, ja se liitettiin  
keskusteluun teorian ja käytännön suhteesta sekä käytännön toimijoiden ja tie-  
teentekijöiden välillä koettuun toisen osapuolen tietoa koskevaan arvostuksen-  
puutteeseen. Oleellinen hyötyyn liittyvä kysymys kuuluukin, kenelle tieto on  
kohdistettu ja millainen tieto on arvokasta kullekin osapuolelle. Oppimisteo-  
reettinen keskustelu oppimisprosessista ja transferista valaisee osaltaan tätä  
problematiikkaa.



Tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyvä tiedonrakentelu on sekä tutkimus- että oppimisprosessi, jossa tutkija luo uutta tietoa sekä tiedeyhteisölle että itselleen (vrt. Tynjälä 2002, 95-96). Pragmaattisesti ajateltuna johtamisen ja organisaatioiden tutkimuksessa uutta tietoa tulisi kuitenkin luoda tiedeyhteisön lisäksi myös johtamistyön ja organisaatiotoiminnan käytännön toimijoille. Näistä lähtökohdista ajateltuna yksittäisellä johtamisen ja organisaatioiden alan tutkimuksella voi katsoa olevan ainakin kolme erillistä, mutta osin yhteen nivoutuvaa tiedon luomisen tehtävää, joita kaikkia on myös arvioitava omista lähtökohdistaan. Käytännössä pragmaattisuuden vaatimus on osa kaikkea tieteellistä tutkimusta, sillä toimivuusperiaate koskee myös teoreettista tietoa ja sen hyödynnettävyyttä.

Edellä esitettyjen tutkimuksen arviointia koskevien lähtökohtien perusteella arvioin vielä erikseen tätä väitöstutkimusta tieteellisen kontribuution, käytännön merkityksen ja tutkijan oman oppimisen näkökulmista. Lopuksi esitän joitakin tutkimuksen herättämiä jatkokysymyksiä.

## 6.1 Tutkimuksen tieteellinen kontribuutio

Tieteellisen kontribuution osoittamisessa on palattava tutkimuksen tehtävämäärittelyyn ja kysymyksenasetteluun. Jos tutkimuksen tehtävämäärittely perustuu tutkimuskentässä olevan aukon osoittamiseen ja paikkaamiseen, tulee osa tieteellistä kontribuutiota varmistetuksi oikeastaan jo tutkimusaukon määrittelyn ja sen teoreettisten perusteiden huolellisen avaamisen avulla. Aukonpaikkaamiseen perustuvassa tutkimuksessa noudatetaan yleensä vakiintuneita normatiivisia ohjeita, mikä on tutkimuksellisesti turvallista ja arvioinnin näkökulmasta selkeää. Tutkimuksen tieteellistä arvoa voi sitten tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten merkittävä aukko tieteellisessä mielessä on ja millainen merkitys tutkimuksesta saaduilla tuloksilla on tutkimusilmiötä koskevassa tieteellisessä keskustelussa.

Tämän tutkimuksen laajasti kuvattu perustehtävä perustuu problematisointiin. Problematisoinnissa vastustetaan sellaisia normatiivisia käytäntöjä, jotka edellyttävät sopeutumista, mikä käytännössä vain vahvistaa niihin liittyvää normatiivista kontrollia. Normatiivisia käytäntöjä kyseenalaistavan tai niistä poikkeavan tutkimuksen tieteellisen arvon osoittaminen riippuu standarditutkimusta enemmän tutkimusideologisista tekijöistä. Tutkimusideologiset tekijät näkyvät yleensäkin laadullisia menetelmiä käyttävien tutkimusten arvon kyseenalaistamisessa, mutta korostuvat entisestään silloin, jos tutkimus edustaa vielä oman heimonsakin sisällä vähemmistöä. Kriittiseen johtamistutkimukseen (CMS) kohdistuva sisäinen ja ulkoinen kritiikki on tästä hyvä esimerkki. Tutkimuksellista vähemmistöä edustavan tutkimuksen tieteellistä kontribuutiota arvioitaessa korostuukin yhtäältä sen merkitys omalle heimolle, toisaalta se, miten se onnistuu lisäämään tutkimuksellista ymmärrystä valtavirtaa edustavassa yhteisössä.

Kriittistä johtamistutkimusta on kritisoitu empiiristen tutkimusten vähäisyydestä. Nyt toteutettu väitöstutkimus vastaa tähän haasteeseen. Lisäksi tutkimuksessa toteutettu empiirisen aineiston analysointi goffmanilaisena kehysanalyysinä esittää erilaisen vaihtoehdon analyysin toteuttamiseen. Tiedossani ei ole, että kehysanalyysia olisi käytetty kriittisen johtamistutkimuksen (CMS) kentälle sijoittuvassa empiirisen aineiston analyysissä. Sovelletussa kriittisessä johtamistutkimuksessa annetaan arvo myös käytännön tiedolle, mikä konkretisoituu subjektiivisen ja objektiivisen elementin yhdistävässä kehysanalyysissä. Tutkimusteoreettista viitekehystä koskevan filosofisteoreettisen pohdinnan voi myös katsoa osallistuvan organisaatioteoreettisen keskustelun laajentamiseen, jolloin tieteellinen arvo ei kohdistu vain kriittisen johtamistutkimuksen kentälle. Samoin käytännössä toteutettu kehysanalyysi ja sitä koskeva tutkimusideologinen tarkastelu lisää tieteenalasta riippumatonta ymmärrystä kehysanalyysin soveltamisesta. Organisaatioiden ja johtamisen kentälle sijoittuva keskustelu oppimisesta voi kiinnostaa myös kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen kentällä.

## 6.2 Tutkimuksen käytännön merkitys

Tutkimuksen käytännön merkitystä voi pohtia sekä siitä näkökulmasta, millaista toimintaa koskevaan keskusteluun tutkimus osallistuu, että näitä toimintoja toteuttavien käytännön toimijoiden näkökulmasta. Organisaatioissa tapahtuvaa oppimista kriittisesti tarkastelevassa tutkimuksessa tutkijoita on kehoitettu suuntaamaan katse sinne, missä siemen organisaatiossa oppimisen ymmärtämiseen, käsitteellistämiseen ja käytänteisiin kylvetään. Empiirisen tutkimuksen toteuttaminen Jyväskylän yliopiston Johtajasta tohtoriksi -ohjelmassa vastaa tähän haasteeseen. Yhtenä toimivana käytännön esimerkkinä ohjelmaa koskevan tutkimuksen voi katsoa osallistuvan myös siihen keskusteluun, jota käydään yliopiston ja liike-elämän molemminpuolisesta oppimisesta ja yhteistyöstä. Lisäksi tutkimuksen voi katsoa osallistuvan tohtorikoulutuksen uudistamisesta käytävään keskusteluun erityisesti sivutoimisten ja/tai tohtoriopintoja osana aikaisesti tekevien työelämässä toimivien opiskelijoiden näkökulmasta.

Oppimisen problematisointi, ottamatta kantaa minkään käytännön toimijan puolesta tai ketään vastaan, voi lisätä ymmärrystä eri osapuolten välillä. Jatko-opintoja suunnittelevien tai niitä tekevien johtajaopiskelijoiden lisäksi kuka tahansa jatko-opiskelija voi löytää tutkimuksesta itseään koskevia kiinnostavia näkökulmia. Jatko-opiskelijoita ohjaavia yliopiston toimijoita tutkimuksen lopussa muodostettu tilannemäärittelmä ja sitä koskeva arviointi voi hyödyttää jatko-opintoja suunniteltaessa ja edelleen kehitettäessä.

Laadullisesta tutkimuksesta on todettu, että se on ensi sijassa tekstuaalinen prosessi ja että teksti on ainoa, joka siitä jää jäljelle (Alasuutari 2001, 28). On myös todettu, ettei kirjoittaja koskaan voi tietää, mitä teksti lopulta kullekin lukijalle välittää tai millaisia merkityksiä lukija tekstille antaa (Airaksinen 1999, 12; Parker 2006, 39; Westwood ja Clegg 2003, 35). Myös Goffman piti yksilöllistä merkityksenantoa ensisijaisena toimintaa ohjaavana tekijänä. Näistä lähtökoh-

distä myös tutkimusta koskeva tilannemääritelmä on yksilöllinen. Goffmanilaisessa ajattelussa tilannemäärittelyyn kuuluu kuitenkin myös objektiivinen elementti, mikä tieteellisessä kontekstissa tarkoittaa tieteellisyyttä *per se*. Edellä olen pyrkinyt kuvaamaan tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen liitettyjä tieteellisyyden ehtoja, jotka yksittäisen tutkijan näkökulmasta edustavat objektiivisesti määrittynyttä todellisuutta. Näiden ehtojen perusteella tapahtuvaa tutkimuksen arviointia voi katsoa rakennetun lukijan näkökulmasta, sillä arvioinnissa on tukeuduttu pääasiassa sellaiseen tietoon, joka on objektiivisessa mielessä tarkastettavissa olemassa olevista lähteistä.

On myös todettu, että organisaatiotutkijan kannustimena ja tavoitteena tulisi olla, että on omassa työssään sekä kirjoittaja että kriitikko (Ketokivi ja Mantere 2010, 330). Käytännössä kyse on kriittisen johtamistutkimuksen avainkäsitteisiin kuuluvista refleksiivisyydestä ja dialogisuudesta. Problematisointi perustehtävänä edellyttää paitsi tutkimusprosessin aikaista ja koko tutkimuksellista viitekehystä koskevaa reflektointia, mutta myös tutkijan omaan toimintaan kohdistuvaa itsereflektiota. Tällaista tekijän näkökulmasta rakennettua subjektiivista arviointia edellyttää myös tässä tutkimuksessa omaksuttu konstruktivistinen näkemys oppimisesta.

### 6.3 Oppiminen – tekijän näkökulma

Tutkimusaineistossa väitöskirjasta todettiin, että sen pitäisi osoittaa väittelijän kyvyn itsenäiseen tutkimustyöhön. Korkeimman tason koulutuksen loppu-työnäkin väitöskirja on opinnäyte – siis näyte oppimisesta. Tutkimuksen tekijän näkökulmasta väitöskirjatyössä toteutuu sekä itseisarvoinen että välineellinen oppiminen. Välineellisyys toteutuu, kun työ hyväksytään ja tutkijalle myönnetään tohtorinarvo. Itseisarvoisuus toteutuu lisääntyneenä sivistyksenä. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan pelkkä tiedon lisääntyminen ei kuitenkaan riitä. Itseisarvoista oppimistakin tulee arvioida.

Konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen sisältyvä ajatus hermeneuttisesta ymmärtämisestä edellyttää itsekritiikkiä ja sallii oman *luulotellun totuuden* asettamisen koetukselle (Gadamer 2005, 74). Väitöstutkimuksessa jälkimmäinen toteutuu varmasti, mutta opinnäytteen itsekritiikki edellyttää myös tutkimuksellista itsereflektiota. Tutkimuskontekstissa itsereflektio on tulkinnan tulkintaa (vrt. Alvesson ja Sköldbberg 2009, 9), joka tarkoittaa sekä omien valintojen että erityisesti empiirisen materiaalin perusteella esitettyjen tulkintojen itsekriittistä tutkiskelua.

Tutkimuksenaikaisen ja väitösraportissa toteutuvan dialogin tarkoitus on osaltaan osoittaa omien valintojen perustelut. Kehysanalyttisesti tarkasteltuna teoreettisten ja metodologisten lähtökohtien voi ajatella perustuvan jo olemassa oleviin kulttuurisesti ja sosiaalisesti muodostuneisiin kehyksiin, joiden välillä yksilöllinen valinta tapahtuu. Tutkija hakee vihjeitä siitä, mikä teoreettinen kehys sopii käytettäväksi tietyssä tutkimustilanteessa ja tekee oman tulkintansa perusteella yksilöllisen valinnan. Kriittinen, jo aiemmin esitetty kysymys kuu-

luukin, miten vapaita me lopulta näissä valinnoissa olemme. Edellä esitettyjä pohdintoja tieteellisyydestä ja teoreettisen tiedon tutkijaa sitovasta objektiivisesta todellisuudesta sosiaalisena kehyksenä voi pitää osittaisena vastauksena tähän kysymykseen. Mutta kysymystä voi pohtia myös Goffmanin esittämien kehysten ulkopuolisten tekijöiden, kuten valikoivan havainnoinnin avulla. Kehysten ulkopuolisista tekijöistä valikoiva havainnointi linkittää sosiaalisesti jaettuun frame-käsitteeseen myös yksilöllistä kognitiota kuvaavan skeeman käsitteen. Yksilöllisten tietorakenteiden lisäksi tulkintaamme vaikuttavat myös ennako-oletukset, joita valinnoillamme vain vahvistamme. Tutkimustyössä ennako-oletukset eivät saisi vaikuttaa, mutta käytännössä nämä ennako-oletukset eivät ole vain tiedollisia, vaan myös emotionaalisia, eikä niitä aina ole helppo tunnistaa saati tunnustaa. Kriittisesti orientoituneen tutkijan on pohdittava myös omaa kriittisyyttään, ettei tutkimusasetelma rakennu vain henkilökohtaiseen ärsytykseen perustuvaan räksyttämiseen. Lisäksi ihmisellä kognitiivisesti konservatiivisena on tutkijoiden mukaan vahva pyrkimys kognitiiviseen ristiriidattomuuteen (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 85). Käytännössä se tarkoittaa, että toisten tekstejä lukiessa hakee vahvistusta omille näkemyksilleen kiinnittämällä huomion niitä tukeviin ajatuksiin, ja silloin tekstistä helposti suodattuvat pois sellaisetkin vastakkaiset ajatukset, jotka voisivat auttaa lisäämään ymmärrystä. Pohdin tämänkaltaisia kysymyksiä jo lisensiaattitutkimuksessani, mutta huomaan, että esimerkiksi konstruktivismin kritiikissä painopiste on sitä koskevien väärin tulkintojen osoittamisessa. Tunnistan myös sen, että konstruktivistinen suuntautumiseni perustuu alun perin omiin merkittävään oppimiskokemuksiini.

Empiirisen materiaalin avulla tehtyjen tulkintojen tulkintaa voi pyrkiä ymmärtämään kehysten ulkopuolisiin tekijöihin kuuluvien roolin ja perspektiivin kautta. Kehyksistä rakentuvassa tilannemääritelmässä näkyy aiemmin kuvaamani ohjaajan ja opiskelijan kaksoisrooli. Käytännössä pyrkimykseni ymmärtää sekä yliopistotoimijoita että johtajaopiskelijoita on saattanut laimentaa kriittistä tarkastelua. Samaan hengenvetoon voi tietysti todeta, että tässä tutkimuksessa toteutetun problematisoinnin idea on dialogiin perustuva ymmärryksen laajentaminen ja tietoisien vastakkainasettelun välttäminen. Tulkinta siitä, millaista tilannemääritelmää ollaan edistämässä, perustui Suomen Akatemian ja Korkeakoulujen arviointineuvoston raportteihin, joiden voi goffmanilaisittain ajatella edustavan sosiaalisen kehyksen määrittämää, mutta yksilön näkökulmasta objektiivista todellisuutta. Goffmanin mukaan sosiaalisten kehysten mukaiseen todellisuuteenkin kohdistuu jatkuvaa uudelleenmäärittelyä. Analyysin perusteella muodostuneen tulkinnan tarkastelua tässä sosiaalisessa kehyksessä voi pitää osallistumisena tähän keskusteluun.

Analyysin lopussa esitetyissä käytännön ehdotuksissa välittyy oma positiivinen suhtautumiseni tässä tutkimuksessa kuvatuunlaisiin johtajien tohtoriopintoihin. Tämäkin positiivinen suhtautuminen perustuu tutkimusseminaarin opiskelijana muodostuneisiin omakohtaisiin myönteisiin kokemuksiin. Yliopistotoimijana muodostuneen kokemuksen perusteella pidän johtajaopiskeli-

joita oppimisresurssina, joka aidosti voi toimia analyysissäkin esitettynä sillanrakentajana liike-elämän ja yliopiston välillä.

Konstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä oppiminen ei pääty, vaikka sen osoittamiseksi tarkoitettu prosessi tulisikin päätökseen. Onnistuneen oppimisprosessin eri vaiheiden jälkeen oppiminen konkretisoituu käytettäväksi tai sovellettavaksi uudella tavalla, ja se taas yleensä merkitsee uusien tavoitteiden asettamista. Myös laadullisesta tutkimuksesta on todettu, että se onnistuessaan johtaa uusien ongelmien jäljille (Eskola ja Suoranta 2005, 222). Se, millaisille uusille jäljille tutkimus saattaa johtaa, riippuu kuitenkin toteutetun tutkimuksen perustehtävästä. Jos tutkimuksen tehtävänasettelu on perustunut tutkimuksen tehtävänmäärittelyyn, voi hyvin ajatella, että onnistuessaan sellainen tutkimus johtaa uusien tutkimusaukkojen löytymiseen. Tämän tutkimuksen tehtävänmäärittely ei kuitenkaan ole perustunut aukonpaikkaamiseen, joten tukeudun myös tässä jatkotutkimusta koskevassa pohdinnassani problematisointiin perustuvan tehtävänmäärittelyn (Sandberg ja Alvesson 2011) tutkimuslogiikkaan.

## 6.4 Jatkotutkimus

Problematisointiin perustuvan tehtävänmäärittelyn lähtökohdista toteutetun tutkimuksen herättämät uudet kysymyksetkin saavat alkunsa johonkin laajempaan kokonaisuuteen liittyvästä ihmettelystä. Tämän tutkimuksen johtajaopiskelijat ovat marginaaliryhmä, mutta edustavat samalla sitä laajaa sivutoimisten ja osa-aikaisten tohtoriopiskelijoiden joukkoa, joka suomalaisissa yliopistoissa muodostaa suurimman jatko-opiskelijoiden ryhmän. Tätä sivutoimisen opiskelun todellisuutta olisi tärkeää tarkastella osana sitä kokonaisuutta, joka koskee yliopistoihin kohdistuvia rakenteellisia muutoksia, lisääntyvää elinkeinoelämäyhteistyötä ja tohtorikoulutuksen kehittämistä. Goffmanilaisittain ajateltuna olemme rakentamassa kokonaan uutta tilannemääritelmää, jolloin kriittinen kysymys kuuluu, kuka tai ketkä saavat tulevaisuudessa oman tilannemääritelmänsä vallitsevaksi.

Yhtenä käytännön esimerkkinä nostan esille tutkimusten laatua koskevan kysymyksen. Laadunhallintaa on lähinnä tarkasteltu osana tohtorikoulutuksen kehittämistä yliopiston omasta näkökulmasta. Yleinen näkemys, joka tämänkin tutkimuksen aineistossa nousi esille, on että laadun varmistamiseksi on ohjauksessa panostettava nuoriin päätoimisiin jatko-opiskelijoihin. Taustalla on ajatus, että yliopiston tohtorikoulutuksen ensisijainen tehtävä ja tavoite on kouluttaa nopeasti ammattitutkijoita, jotka heti väitöksen jälkeen alkavat tuottaa laatupapereita. Kuitenkin lähes kaksi kolmasosaa tohtorikoulutettavista tekee tohtoriopintoja tämän koulutusputken ulkopuolella. Miten sivutoimisten opiskelijoiden tutkimustyön laatu voitaisiin varmistaa yliopiston – entä akateemisen tutkimustyön ulkopuolelle sijoittuvan toiminnan näkökulmasta? Kysymys on kauppatieteissä ajankohtainen nyt, kun elinkeinoelämän ja yliopiston yhteistyötä halutaan syventää. Millaisia laatututkijoita edellytetään sellaiselta tieteelliseltä

tutkimukselta, joka leimallisesti sijoittuu elinkeinoelämän käytännön kentälle? Miten laadunhallinta kokonaisuutena toteutetaan tilanteessa, jossa enemmistö opiskelijoista toimii tutkijayhteisön ulkopuolella? Keskustelua tieteellisen tiedon ja käytännöllisen tiedon arvosta tulisi jatkaa myös osana laadunhallintaa. Tällainen problematisointiin perustuva, dialoginen ja eri osapuolten näkemyksiä kunnioittava kriittinen tutkimus olisi keino osallistua myös arviointiryhmän toimimaan kansalliseen keskusteluun.

## SUMMARY

Broadly described the object of this study is to examine the multiple realities of learning in an organizational context following the original theorizing of frame analysis by Erving Goffman (1974). The study has been conducted in a program for managers who are studying to get a doctorate at the Jyväskylä University School of Business and Economics. The main challenge is to problematize the individually and mutually shared realities of learning in a Goffmanian spirit. In order to meet this challenge the following research questions were set:

1. *How does the reality of learning appear for the manager students?*
2. *What kinds of meanings are made for learning in the program?*
3. *What are the possible broader impacts of the managers' studies?*

The empirical material consists of both produced and gathered material: nineteen stories written by the students and the tutors, three focus group discussions that were recorded and transcribed, seven recorded and transcribed interviews at the university, personal notes, documents concerning the program (1993-2006), reports, memos and newspaper articles.

The two fundamental questions by Goffman: *What is it that is going on here?* and *Under which circumstances do we think things are real?* form the methodological and ideological basis for the analysis. Goffmanian social reality is a combination of subjective cognition and social environment that together have an effect on how we define different situations and interpret them. According to Goffman when attending to any situation we always face the question of what is going on, and for answering this we more or less consciously try to find some clues from the environment. So we are subjectively involved in the definition of the situation. Yet, the nature of the environment from an individual perspective appears objective. By integrating individual meaning-making into mutually shared social reality Goffman showed the multiplicity of this reality.

This study examines the multiple realities of learning by integrating subjective learning experiences into wider organizational learning arrangements and environments. The problematization is based on the theoretical framework constructed in the licentiate work prior to this empirical study. Problematization in both studies is based on the so-called middle position approach to Critical Management Studies (Alvesson & Deetz 2001; Alvesson 2008; Sandberg & Alvesson 2011). The role of the researcher in this approach is *"...more appropriately one of enabling more open discourse among various members of organizations, and between them and external social groups and the larger societies in which they operate."* (Alvesson and Deetz (2001, 17).

A widely acknowledged task for today's critically oriented management research is to develop more reflexive and dialogic approaches. Research as a reflexive and dialogic activity calls for methodologically holistic frameworks, in which method can no longer be regarded merely as a separate technical

procedure to handle empirical material. Method broadly viewed is more about developing research questions and connecting theoretical frameworks with the production of empirical material and considerations on how to attend to the social reality (Alvesson & Deetz 2001, 4-5). Goffman's frame analysis is a method that calls for this kind of meta-theorizing.

Theoretically the study is grounded on constructive approach to learning and constructive epistemology. The fundamental problematic of oscillation in organizational learning theories, paradoxical nature of objectives and the contradiction between theory and practice discussed in the theoretical framework become concrete in this empirical study. The Goffmanian definition of situation shows that the fundamental question of what is going on in the learning of the managers can be interpreted from different frames and thus from different realities. The frames constructed and analysed in this study were: *motivation, objectives, change* and *recourses*. The analysis was constructed ideologically in accordance with Goffman's theorizing and the analysing process was carried out in two phases. The two-phase process enabled analysing the individual and social reality within the same frames. Hence, it was possible to integrate the micro and local level understanding into wider organizational and university level arrangements.

The two-phase analyse confirmed the Goffmanian idea of multiple realities; that any main activity contains different laminations and differently framed realms that are possible to be revealed and understood by analysing the frames. The individuals perceive and make meaning of what's going on, not only according to the individual cognitive schemata, but also from the role and the perspective they view the situation. The analysis showed that in the role of a student the managers considered learning as knowledge creation, mental growth, heightened self-awareness, development of managerial knowledge, possibility to be prepared for the future, access to scientific knowledge, seeing differently, increased criticality and realizing dreams. In the role of a manager the students took an organizational view and regarded learning as a possibility to develop the organization, to utilize scientific knowledge for the good of the organization, construct new framings for questioning organizational practices and a possibility to create a culture for organizational learning. When the managers extended the perspective from their own or organizational learning to larger social changes and arrangements, they perceived learning as culturally and educationally meaningful for the whole nation, as a possibility to act proactively in the social changes and as a possibility to promote the cooperation between the universities and economic life.

Goffman stated that also socially framed situations consist of both subjective and objective elements. We act according to our own definition of situation, but the objective element may lead or even force us to make meaning of the situation according to socially determined normative understanding. When the manager students extended their perspective to larger social changes, their opinions were very much in line with the current discourse about the cooperation between the universities and the economic life. Although the



managers were sceptical about the cooperation practices they did not question the cooperation *per se*. Thus, they maintained the mutually shared social reality concerning the profitability of the cooperation. The same kind of normativity in defining the situation became evident in the discussions with the university performers when the talk turned to the mission of the university and the current development of the doctoral education.

The analysis shows that the manager students may be considered as both a challenge and a possibility for the business school. The analysis also shows that problematizing the learning of the managers may produce also wider understanding and lead to further questions such as the position of part time students at the university. Thus the study can be considered also to take part in the discussion of what is going on in the Finnish doctoral education which is currently going through big changes and development.

## LÄHTEET

- Adler, P. 2008 CMS: Resist the Three Complacencies! *Organization* 15 (6): 925-926.
- Adler, P., Forbes, L. & Willmott, H. 2007. *Critical Management Studies*. Teoksessa Brief & Walsh (toim.) *The Academy of Management Annals of Organization and Management*, New York: Lawrence Erlbaum Associates 1: 145-218.
- Ahonen, A. 2001. *Organisaatio, johtaminen ja edistyksen puhekäytännöt. Liikkeenjohdollisen tiedon kentät, kerrostumat ja kulttuurinen paikka. Akateeminen väitöskirja*. Turun Kaupparakoulu.
- Aittola, H. 1999. Mitä tohtorin pitää osata? Teoksessa Eteläpelto & Tynjälä, (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY: Helsinki: 125-144.
- Aittola, T. (toim.) 1999. *Kasvatussosiologian teoreetikoita; uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus.
- Airaksinen, T. 1999. *Minuuden rakentajat*. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 2001. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Alvesson, M. 2008. *The Future of Critical Management Studies*. Teoksessa Barry & Hansen (toim.) *Handbook of New and Emergent Approaches in Organization Studies*. London: Sage.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. 2009. *Reflexive Methodology* (2. painos). London: Sage.
- Alvesson, M. & Deetz, S. 2001. *Doing Critical Management Research*. London: Sage.
- Alvesson, M., Bridgman, T. & Willmott, H. 2009. *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*. Oxford University Press.
- Alvesson, M. & Willmott, H. (toim.) 1992. *Critical Management Studies*. London: Sage.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational learning. A theory of action perspective*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Arthur, J. & Aiman-Smith, L. 2001. Gainsharing and Organizational Learning: An Analysis of Employee Suggestions over Time. *The Academy of Management Journal*. 44(4): 737-754.
- Baldwin, T. & Ford, J. 1988. Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology* 41: 63-105.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentaja Vesa Raiskila. (Alkuteos *The Social Construction of Reality*. julk. 1966) Helsinki: Kirjapaino Oy Like.
- Brookfield, S.D. 2010. *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. England, Maidenhead: Open University Press.
- Bryman, A. & Bell, E. 2003. *Business Research Methods*. Oxford University Press.
- Burrell, G. & Morgan, G. 1979. *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Adlershot: Gower.

- Catani, J. 2008. Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 109.
- Clegg, S., Courpasson, D. & Phillips, N. 2006. Power and Organizations. Sage Publications.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. 2002. Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. Konsultaatioraportti, Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. Saatavilla [www-muodossa: URL<http://www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm.>](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm)
- Contu, A. & Willmott, H. 2003. Re-embedding situatedness: The Importance of power Relations in Learning Theory. *Organization Science* 14(3):283-296.
- Cooke, B. 2008. If Critical Mangement Studies Is Your Problem... *Organization* 15 (6): 912-914.
- Cunliffe, A. 2008. Will You Still Need Me...When I'm 64? The Future of CMS. *Organization* 15 (6): 936-938.
- Czarniawska, B. 2003. Social Constructionism and Organization Studies. Teoksessa Westwood & Clegg (toim.). *Debating Organization. Point-Counterpoint in Organization Studies*. Blackwell Publishing: 128-139.
- Dentzin, N. & Keller, C.M. 1981. Frame Analysis Reconsidered. *Contemporary Sociology* 10 (1): 52-60.
- Dill, D., Mitra Sanjit K., Jensen, H., Lehtinen E., Mäkelä T., Parpala A., Pohjola H., Ritter M. & Saari, S. 2006. PhD Training and the Knowledge-Based Society: An Evaluation of Doctoral Education in Finland. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 1:2006.
- Donaldson, L. 2003. Position Statement for Positivism. Teoksessa Westwood & Clegg (toim.) *Debating Organization. Point-Counterpoint in Organization Studies*. Blackwell Publishing:116-127.
- Duberley, J. & Johnson, P. 2009. Critical Management Methodology. Teoksessa *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*. Alvesson, Bridgman & Willmott (toim.) Oxford University Press: 345-368.
- Eraut, M. 2000. Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. Teoksessa Coffield: *The Necessity of Informal Learning* Bristol: The Policy Press.
- Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö: Valtion painatuskeskus.
- Entman, R.M. 1993. Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication* 43: 4.
- Eriksson, M. & Kovalainen, A. 2008. *Qualitative Methods in Business Research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1988a. *Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984* (Kritzman toim.) New York: Routledge.
- Foucault, M. 1994. The art of telling the truth. Teoksessa Kelly (toim.) *Critique and Power: Recasting the Foucault/Habermas Debate*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Foucault, M. 1985. *The Use of Pleasure. History of Sexuality. Vol. 2*, New York, NY: Vintage.
- Fox, S. & Grey, C. 2000. Introduction: Connecting Learning and Critique. *Management Learning* 31(1): 7-10.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka. (Alkuperäisteos Pedagogio do Oprimido, suom. Kuortti) Vastapaino: Tampere.*
- Freedman, V. Lipshitz, R. & Popper, M. 2005. The Mystification of Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry* 14(19): 19-30.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentaja Ismo Nikander. Vastapaino: Tampere.*
- Giddens, 1988. Goffman as a systematic social theorist. Teoksessa Drew & Wootton (toim.) *Erving Goffman. Exploring the Interaction Order. Cambridge & Oxford: Polity Press: 250-293.*
- Goffmann, E. 1974. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.*
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Suomentaja Inkeri Koskinen. (Alkuteos *The Social Construction of What?* julk. 1999) Vastapaino: Tampere.
- Harisalo, R. 2008. *Oganisaatioteoriat. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.*
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 5/2005: 340-354.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2007. *Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa Heikkinen, Rovio & Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki: 184-202.*
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2007. *Totuuden ongelma. Teoksessa Heikkinen, Rovio & Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki: 163-183.*
- Heiskala, R. 1994. *Sosiaalinen konstruktionismi. Teoksessa Heiskala (toim.) Sosiologian teorian nykysuuntauksia. Gaudeamus: Helsinki: 146-172.*
- Hopwood, A.G. 2009. On Striving to Give a Critical Edge to Critical Management Studies. Teoksessa *The Oxford Handbook of Critical Management Studies. Alvesson, Bridgman & Willmott (toim.) Oxford University Press: 515-524.*
- Huttunen, R. 2003. *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.*
- Huttunen, R., 2009. *Indoctrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisissä julkaisuissa no. 131.*
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. *Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen, Huttunen & Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. PS-kustannus: Jyväskylä: 111-136.*

- Hyyppä, H. 2004. Elinikäinen oppiminen työvoimapolitiikkana. Teoksessa Silvennoinen & Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus.
- Ibarra-Colado, E. 2008. Is There Any Future for Critical Management Studies in Latin America? Moving from Epistemic Coloniality to 'Trans-Discipline'. *Organization* 15(6): 932-935.
- Innanen, H. 2009. "Se johtaminen, se on se asia, jonka mä haluaisin oppia tekemään aina vain paremmin." Johtajuuden ja asiantuntijuuden rakentuminen johtamiskoulutuksessa ja työssä. Pro gradu. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <URL: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201001051005>>
- Isaacs, W.N. 1993. Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics* 22(2): 24-39.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja. PS-kustannus: Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston taloustieteellisen tiedekunnan tiedotuksia. [viitattu 3.12.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <URL: <http://www.jyu.fi/econ/tiedekunta/ajankohtaista/>>
- Karvonen, E. 2000. Tulkintakehys (frame) ja kehystäminen. *Tiedotustutkimus* 2/2000. Verkkooversio. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL: <http://www.uta.fi/~tierka/Tulkintakehys.pdf>>
- Kivinen, O. 2004. Ikuisen oppimisen evankeliumi. Teoksessa Silvennoinen & Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Gaudeamus: 175-193.
- Kalliomaa, S. 2009. Sisäinen markkinointi johtamisena. Tapaustutkimus konepajateollisuuden projektiorganisaatiosta. Akateeminen väitöskirja. *Jyväskylä studies in Business and Economics* 82.
- Karjalainen, A. 2007. Koulutusorganisaation prosessit. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <URL: [http://www.oulu.fi/opetkeh/julkaisu/julkaisu\\_verkossa.htm](http://www.oulu.fi/opetkeh/julkaisu/julkaisu_verkossa.htm)>
- Kasvio, A. 2007. Työn muutos globaalin kilpailun, tieteen uusien edistysaskelien ja syvenevien ympäristöongelmien aikakaudella. Teoksessa Kasvio & Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Ketokivi, M. 2009. Myös tieteen käytännöistä pitää puhua. Kirjoitus Helsingin Sanomissa 18.12.2009, C10.
- Ketokivi, M. & Mantere, S. 2010. Two Strategies for Inductive Reasoning in Organizational Research. *Academy of Management Review*. Vol. 35, No. 2: 315-333.
- Kettunen, P. 2010. Kriittinen tutkimus markkinatalouden viidakossa. Kuuleeko kukaan, uskooko kukaan, muuttuuko mikään? *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 4/2010 (Special Edition, toim. Malin, Aaltio ja Takala): 443-451.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. 2000. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. Teoksessa Denzin & Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage: 138- 157.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- König, T. 2006. *Frame Analysis: A Primer*. [viitattu 16.11.2006]. Saatavilla [www-muodossa<URL:http://www.restore.ac.uk/lboro/resources/links/frame\\_s\\_primer.php.>](http://www.restore.ac.uk/lboro/resources/links/frame_s_primer.php)
- Lehto, A-M. 2007. Työelämän laatu muutoksessa. Teoksessa (toim.) Kasvio & Tjäder. Työ murroksessa. Työterveyslaitos: Otava: 93-105.
- Lemert, C. 1997. Goffman. Teoksessa Lemert & Branaman. *The Goffman Reader*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.: xi-xliii.
- Liiten, M. 2006. Kysely: Elinkeinoelämä ei juuri kiinnostunut tohtoreista. Artikkelit Helsingin Sanomissa: Kotimaa 27.1.2006.
- Liiten, M. 2006. Wahlroos: Ilmainen koulutus kannustaa väärinkäyttöön. Artikkelit Helsingin Sanomissa: Kotimaa 5.4.2006.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 2000. *Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences*. Teoksessa Denzin & Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage: 163-188.
- Lintula, P. 2010. Jääkö kriittinen ääni tutkijoiden kammioihin? Liiketaloudellinen aikakauskirja 4/2010 (Special Edition, toim. Malin, Aaltio ja Takala): 418-439.
- Malin, V. 2010a. Ontto oppimispuhe - kriittisen johtamistutkimuksen näkökulma organisaatiossa oppimiseen. Kauppatieteiden lisensiaattityö. Jyväskylän yliopiston kauppa- ja talousakademi, julkaisuja N:o 180/2010.
- Malin, V. 2010b. Tuhkimo parrasvaloissa - organisaatiossa oppimisen kriittinen tarkastelu. Liiketaloudellinen aikakauskirja 4/2010 (Special Edition, toim. Malin, Aaltio ja Takala): 380-400.
- Malin, V., Aaltio, I. ja Takala, T. 2010. Organisaatioiden ja johtamisen kriittinen tutkimus. Liiketaloudellinen aikakauskirja 4/2010 (Special Edition, toim. Malin, Aaltio ja Takala): 327-334.
- Müller, K., Juntunen, J., Liira, J. & Lönnqvist, J. 2006. Aivot ja muuttuva työelämä. *Suomen Lääkärilehti* 27-31: 2951-2959.
- Mäkelä, J. 1994. Pierre Bourdieu - erottautumisen teoreetikko. Teoksessa Heiskala (toim.) *Sosiologisen seuran nykysuuntauksia*. Gaudeamus: Helsinki. 243-269.
- Niemi, H., Aittola, H., Harmaakorpi, V., Lassila, O., Svärd, S., Ylikarjula, J., Hiltunen, K. & Talvinen, K. Tohtorikoulutuksen rakenteet muutoksessa. Tohtorikoulutuksen kansallinen seuranta-arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja. 15:2011.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge Creating Company*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Nykysuomen sanakirja 2. 1985 (9. painos). Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: WSOY.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Komiteanmietintö 1997: 14. Helsinki. Edita.
- Oxford Paperback English. 2000. Oxford University Press.

- Parker, M. 2006. Stockholm Syndrome. *Management Learning* 37(1): 39-41.
- Parlamentaarisen aikuiskoulutusryhmän mietintö. Komiteamietintö 2002: 3. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot: indenteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Pirttilä, I & Nikkilä, R. 2007. Luova työ ja työelämän ristipaineet. Teoksessa Kasvio & Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. Tiedekeskustelun avoimuuskoe. Ryttylä: Kustannus Oy Uusi Tie.
- Puroila, A-M., 2002a. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatukseen. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Puroila, A-M. 2002b. Erving Goffmanin kehysanalyysi sosiaalisen todellisuuden jäsentäjänä. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Raivio, K. 2010. Saako tutkijalla olla kytköksiä teollisuuteen? Vieraskynäkirjoitus Helsingin Sanomissa 20.10.2010/A2.
- Raivola, R. (toim.) 2000. Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000.
- Rauste-von Wright, M-L. & von-Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Reed, M. 2005. Doing the Loco-Motion: Response to Contu and Willmott's Commentary on 'The Realist Turn in Organization and Management Studies'. *Journal of Management Studies* 42(8): 1663-1673.
- Robbins, S. 2000. *Essentials of Organizational Behavior*. Prentice Hall.
- Räikkönen, T. 2007. Kollektiivinen koherenssi ja työn tulevaisuus - suomalaisten työkuulttuurien muutokset ja potentiaaliset hyvinvointivaikutukset. Teoksessa Kasvio & Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Työterveyslaitos: Otava: 227-242.
- Sandberg, J. & Alvesson, M. 2011. Ways of constructing research questions: gap-spotting or problematization? *Organization* 18(1): 23-44.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sennet, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta (suom. Kivinen & Kivinen) Tampere: Vastapaino.
- Sivennoinen, H. & Tulkki, P. 2004. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa Silvennoinen & Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H. & Naumanen, P. 2004. Juhlavat puheet ja arkinen työ. Teoksessa Silvennoinen & Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus.

- Sintonen, T. 2008. Diversiteetti ja narratiivisuus. Tutkielmia diskursiivisesta organisaatiotodellisuudesta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 64. Jyväskylän yliopisto.
- Spicer, A., Alvesson M. & Kärreman, D. 2009. Critical Performativity: The Unfinished Business of Critical Management Studies. *Human Relations* 62(4): 537-560.
- Soini, T., Rauste-von Wright M-L. & Pyhältö, K. 2003. Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai kehittämisen väline? *Aikuiskasvatus* 4: 283-291.
- Stookey, S. 2008. The Future of Critical Management Studies: Populism and Elitism. *Organization* 15(6): 922-924.
- Takala, T. 2001. Liikkeenjohdon kehityshistoria. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Takala, T. 2010. Yrityksen taloustieteet kriittisinä tieteinä. *Liiketaloudellinen aikakauskirja 4/2010 (Special Edition, toim. Malin, Aaltio ja Takala)*: 337-351.
- Tight, M. 2000. Critical Perspectives on Management Learning: A View from Adult/Continuing/Lifelong Education. *Management Learning*. 31(1): 103-119.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tomaszewski, T. 1964. Die Struktur der menschlichen Tätigkeiten. *Psychologie und Praxis* 8: 145-155.
- Tulkki, P. ja Honkanen, P. 2004. Valta oppimisen kentällä. Teoksessa Silvennoinen & Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Tampere: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 2000. Oppiminen työelämän muutoksessa. Teoksessa Sallila ja Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. *Aikuiskasvatuksen 33. vuosikirja*: 11-73.
- Turner, J. H. 1991. *The Structure of Sociological Theory*. 5<sup>th</sup> edition. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto & Tynjälä, (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. *Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY: Helsinki: 160-179.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vaherva, T. & Valkeavaara, T. 2000. Henkilöstön kehittäjän rooli oppivassa organisaatiossa. Teoksessa Sallila & Tuomisto (toim.), *Työn muutos ja oppiminen*. *Aikuiskasvatuksen 33. vuosikirja*: 197-221.
- Verhoeven, J. 1993. An Interview With Erving Goffman, 1980. *Research on Language and Social Interaction* 26 (3): 317-348.
- Voronov, M. 2008. Toward Engaged Critical Management Studies. *Organization* 15(6): 939-945.



- Westwood, R. & Clegg, S. 2003. *Debating Organization. Point-Counterpoint in Organization Studies*. Blackwell Publishing.
- Wiberg, M. 2008. Kelvottomat väitöskirjat yleistymässä. Vieraskynäkirjoitus Helsingin Sanomissa 16.2.2008/A2.
- Yeung, A., Ulrich, P., Nason S. & Von Glinow, M. 1999. *Organizational learning capability: Generating and generalizing ideas with impact*. Oxford, UK: Oxford University Press.

## LIITTEET

### LIITE 1 Selvitys tutkimusaineistosta

Tutkimusaineiston rakentumisen vaiheet on kuvattu yksityiskohtaisesti sivuilla 64-68 ja tutkimuksessa rakennettuun kehysanalyysiin perustuva aineiston jaottelu on esitetty taulukossa sivulla 93 (taulukko 2). Alla oleva lista sisältää sekä tutkijan tuottamaa aineistoa koskevat yksityiskohtaiset tiedot että tiedot tutkijasta riippumattomasta aineistosta.

#### Tutkijan tuottama aineisto

|  |        |          |
|--|--------|----------|
| Opiskelijoiden ja tutkimusseminaarin vetäjien tarinat<br>(analyysissa merkitty T1-T19) | 19 kpl | 62 sivua |
|--|--------|----------|

|  |  |          |
|--|--|----------|
| Nauhoitetut ryhmäkeskustelut<br>(analyysissa merkitty RH1, RH 2 ja RH3)<br>toteutettu 19.5.2006, 30.10.2010 ja 20.5.2011, litteroitu |  | 26 sivua |
|--|--|----------|

|   |  |       |
|---|--|-------|
| Opiskelijoilta pyydytetyt tarkentavat tiedot opintojen edistymisestä<br>sähköpostiviesteinä 22.10.-23.10.2011 |  | 5 kpl |
|---|--|-------|

|  |  |          |
|--|--|----------|
| Yliopiston edustajien haastattelut<br>(2 dekaania, 2 varadekaania, 2 professoria ja opintoasiainpäällikkö)<br>(analyysissa merkitty Y1-Y7, mutta ei edellä esitetyssä järjestyksessä)<br>Toteutettu 23.5.2006-30.11.2010 välisenä aikana, litteroitu |  | 43 sivua |
|--|--|----------|

Havaintoaineisto koostuu sekä tutkimusseminaarilaisena kirjoitetuista että lehtorin tehtävässä kertyneistä muistiinpanoista.

#### Tutkijasta riippumaton aineisto

Johtajasta tohtoriksi -ohjelmaa ja sen historiallista taustaa käsittelevä aineisto koostuu dokumenteista vuosilta 1993-2006 sekä muutamista henkilökohtaisena tiedonantona saaduista sähköposteista. Näitä dokumentteja on noin mapillinen.

Sellainen tutkijasta riippumaton aineisto, joka goffmanilaisittain ymmärrettynä on ns. sattumanvaraisesti kertynyttä, koostuu erilaisista muistioista, raporteista, strategialinjauksista, mielipidekirjoituksista ja sanomalehtiartikkeleista. Tähän aineistoon liittyvät viittaukset on esitetty analyysissa ja niitä koskevat yksilöidyt tiedot löytyvät lähdeluettelosta.

Haastattelu- ja keskustelunauhoitukset sekä koko kirjallinen ja sähköisessä muodossa oleva tutkimusaineisto on säilytettyä tutkijan kotitoimistossa.

## LIITE 2 Tarinat, haastattelut ja ryhmäkeskustelut – taustaa

### Tarinat

Opiskelijoille vuoden 2005 lopulla lähetetyn viestin tarinointiin orientoivat kysymykset:

1. *Miten tulit lähteneeksi tohtoriopintoihin?*
2. *Millaiset olivat ennakkotietosi ja -odotuksesi?*
3. *Miten opiskelu on sujunut?*
4. *Miten opiskelu on näkynyt käytännössä?*
5. *Miten arvioisit omaa oppimistasi?*
6. *Miten kuvaisit opiskelun mukanaan tuomia muutoksia – nyt ja tulevaisuudessa*

### Haastattelut

Haastatellut yliopiston edustajat olivat yhtä lukuun ottamatta kauppa- ja korkeakoulun (JSBE) tai sitä edeltäneen taloustieteiden tiedekunnan toimijoita. Yksi haastatelluista toimi työryhmässä, jonka rehtori oli asettanut pohtimaan koko yliopistoa koskevan aikuiskoulutuksen tilaa ja tulevaisuutta.

Nämä haastattelut olivat väljästi strukturoituja ja keskustelunomaisia.

Keskustelujen rakenne:

- selvitys tutkimushankkeesta
- haastateltavan näkemys tutkimuksen empiirisen kohderyhmän opintojen järjestämiseen liittyneistä vaiheista ja/tai siitä, millainen käsitys johtajaopiskelijoiden opinnoista ja niiden järjestämisestä haastateltavalle ylipäätään oli muodostunut
- haastateltavan näkemyksiä kohderyhmää edustavan opiskelijajoukon tohtoriopinnoista yleisesti
- näkemyksiä johtajien tohtoriopintoihin liittyvistä haasteista, odotuksista ja käytännöistä
- näkemyksiä oppimisesta yleisesti

### Ryhmäkeskustelut

Ensimmäinen ryhmäkeskustelu perustui tutkimusseminaarissa pidettyyn luentoesitykseen tulkintakehysajattelun taustoista ja lähtökohdista tutkimushankkeeseen peilaten. Keskustelua ei alustusta lukuun ottamatta muuten millään tavoin ohjattu. Keskustelu rakentui täysin opiskelijoiden itse esille nostamiin ajatuksiin ja kysymyksiin. Ensimmäisen ryhmäkeskustelun tavoitteena oli myös arvioida tämänkaltaisen aineistonkeruun toimivuutta ja hyötyä.

Toinen ryhmäkeskustelu toteutettiin lisensiaattitutkimuksen valmistuttua. Tässä keskustelussa ohjeena oli nostaa esille mitä tahansa opiskelijoita askarruttavia kysymyksiä tai omia näkemyksiä opintojen aikana muodostuneiden kokemusten perusteella.

Kolmas ryhmäkeskustelu toteutettiin, kun väitöstutkimus oli jo pitkällä. Keskustelun tavoitteena oli selkiyttää opiskelijoiden oppimiseen liittyviä organisaatiosidonnaisuuksia tai näkemyksiä niistä. Tässä keskustelussa opiskelijoille esitettiin jo olemassa olleeseen aineistoon liittyviä tarkentavia kysymyksiä, mutta muutoin keskustelua ei ohjattu.

- 1 LAINE, JUHANI, Toimialareseptin ja yritysparadigman muutos sekä sen vaikutus strategiseen muutokseen. Laadullinen ja historiallinen case-tutkimus perheyriksen siirtymisestä monialayhtymän osaksi. - Change in industry recipe and company paradigm and its impact on strategic change. A qualitative and longitudinal case study on a one-family owned company which moved into the context of a multi-business company. 252 p. Summary 12 p. 2000.
- 2 WAHLGRÉN, ASTA, Mastery and slavery. Triangulatory views on owner-managers' managerial work. - Isäntä ja renki. Trianguloituja näkökulmia omistajajohtajien johtamistyöhön. 138 p. Yhteenveto 4 p. 2000.
- 3 SEPPÄ, MARKO, Strategy logic of the venture capitalist. Understanding venture capitalism - the businesses within - by exploring linkages between ownership and strategy of venture capital companies, over time, in America and Europe. 321 p. Yhteenveto 9 p. 2000.
- 4 PEKKALA, SARI, Regional convergence and migration in Finland, 1960-95. 121 p. Yhteenveto 1 p. 2000.
- 5 KORHONEN, JOUNI, Industrial ecosystem. Using the material and energy flow model of an ecosystem in an industrial system. - Teollinen ekosysteemi - Ekosysteemin materiaali- ja energiavirtamallin soveltaminen teollisessa systeemissä. 131 p. Tiivistelmä 1 p. 2000.
- 6 KARVONEN, MINNA-MAARI, An industry in transition. Environmental significance of strategic reaction and proaction mechanisms of the Finnish pulp and paper industry. 146 p. Yhteenveto 2 p. 2000.
- 7 RITSILÄ, JARI, Studies on the spatial concentration of human capital. 140 p. Yhteenveto 1 p. 2001.
- 8 LITTUNEN, HANNU, The birth and success of new firms in a changing environment. 261 p. Yhteenveto 2 p. 2001.
- 9 MATTILA, MINNA, Essays on customers in the dawn of interactive banking. - Asiakkaat interaktiivisen pankkiliiketoiminnan aamunkoitossa. 154 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 10 HYRSKY, KIMMO, Reflections on the advent of a more enterprising culture in Finland: an exploratory study. 244 p. Tiivistelmä 4 p. 2001.
- 11 KUJALA, JOHANNA, Liiketoiminnan moraalista etsimässä. Suomalaisen teollisuusjohtajien sidosryhmänäkemykset ja moraalinen päätöksenteko. - Searching for business morality. Finnish industrial managers' stakeholder perceptions and moral decision-making. 217 p. Summary 4 p. 2001.
- 12 LÄMSÄ, ANNA-MAIJA, Organizational downsizing and the Finnish manager from an ethical perspective. - Organisaation kutistaminen ja suomalainen liikkeenjohto eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna 61 p. (115 p.) Summary 5 p. 2001.
- 13 GRONOW, TITO, Material flow models in environmental policy planning. Case: pulp and paper industry. - Materiaalivirtamallit ympäristöpolitiikan ja -toimintatapojen suunnittelussa. Case: Massa- ja paperiteollisuus. 103 p. (144 p.) Yhteenveto 1 p. 2001.
- 14 MOILANEN, RAILI, A learning organization: machine or human? - Oppiva organisaatio: kone vai oppivien ihmisten yhteisö? 55 p. (162 p.) Yhteenveto 7 p. 2001.
- 15 HOKKANEN, SIMO, Innovatiivisen oppimisyhteisön profiili. Ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen koulutusalan näkökulmasta tarkasteltuna. - The factors contributing to the profile of an innovative learning community. 242 p. Summary 10 p. 2001.
- 16 PAAJANEN, PEKKA, Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. - An entrepreneurship educator. Teachers' views of themselves and their work as an entrepreneurship educator at the polytechnic level, in the field of business and administration. 276 p. Summary 9 p. 2001.
- 17 MANGELOJA, ESA, Nordic stock market integration. - Pohjoismaisten osakemarkkinoiden integraatio. 164 p. Yhteenveto 2 p. 2001.
- 18 KARJALUOTO, HEIKKI, Electronic banking in Finland. Consumer beliefs, attitudes, intentions, and behaviors. - Elektroninen pankkitoiminta Suomessa. Kuluttajien uskomukset, asenteet, aikomukset ja käyttäytyminen. 195 p. Yhteenveto 3 p. 2002.
- 19 VIRTANEN, AILA, Laskentatoimi ja moraalit. Laskenta-ammattilaisten käsityksiä hyvästä kirjanpitoavasta, hyväksyttävästä verosuunnittelusta ja hyvästä tilintarkastavasta. 184 p. Summary 4 p. 2002.
- 20 TENHUNEN, MARJA-LIISA, The professional growth of an accounting agency entrepreneur. - Tilitoimistoyrittäjän ammatillinen kasvu. 121 p. (359) Yhteenveto 7 p. 2002.
- 21 ALANKO, JUHA, Siipien alla ilmaa. Liikenneilmailun lentotoiminnan johtaminen liikennelentäjien miehistönkäytön tehokkuudella ja kustannuksilla mitattu. Empiirisenä kohteena Finnair Oy 1980- ja 1990-luvuilla. - Air under wings. 240 p. Summary 2 p. 2002.
- 22 NIEMELÄ, TARJA, Inter-Firm Co-operation Capability. - A Processual Empirical Study on Networking Family Firms. 204 p. Yhteenveto 1 p. 2003.
- 23 SAJASALO, PASI, Strategies in transition - the internationalization of Finnish forest industry companies. 223 p. Yhteenveto 8 p. 2003.
- 24 NEVANPERÄ, ERKKI, Yrittäjyys Suupohjan opiskelijanuorten ajattelussa. Tutkimus Suupohjan seudun nuorisosaasteen opiskelijoiden yrittäjyysnäkemysistä sekä yrittäjyysopetuksen opetussuunnitelman kehittämissyrkimyksistä. - How the young residents in Suupohja region see entrepreneurship: study of students' opinions

- about entrepreneurship in juvenile degree schools and the efforts in developing the curriculum of entrepreneurship education. 210 p. Summary 2 p. 2003.
- 25 JOUTSEN-ONNELA, MERJA, Turvallisuuutta ja sopusointua vai jännitystä ja valtaa. Tutkimus sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden yrittäjyys- ja muista arvoista. - Security and harmony or thrills power. 229 p. Summary 3 p. 2003.
- 26 RAJOITE, ALAIN, Knowledge and decisions in environmental contexts. A case study of the pulp and paper industry. 190 p. 2003.
- 27 HAAPANEN, MIKA, Studies on the Determinants of Migration and the Spatial Concentration of Labour. 127 p. Yhteenveto 1 p. 2003.
- 28 SUORANTA, MARI, Adoption of mobile banking in Finland. - Mobiilipankkipalveluiden adoptio Suomessa. 79 p. (167 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.
- 29 MATTILA, ANSSI, Understanding seamless mobile service interface between customer and technology: An empirical study 62 p. (170 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.
- 30 HALTUNEN, JUSSI, Teollisten perheyriyten kasvudynamiikan systeemiteoreettinen tarkastelu. - The growth dynamics of industrial family-owned firms - a systems theory approach. 302 p. Summary 8 p. 2004.
- 31 MADUREIRA, RICARDO, The role of personal contacts of foreign subsidiary managers in the coordination of industrial multinationals: the case of Finnish subsidiaries in Portugal. 186 p. - Ulkomaisten tytäryhtiöiden johtajien henkilökohtaisten kontaktien rooli koordinoinnissa monikansallisissa teollisuusyrityksissä. Case: Suomalaiset tytäryhtiöt Portugalissa. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 32 KOIVUNEN, MAURI, Osaamisperustaisen kilpailukyvyn ja yrittäjyyden edistäminen. Tutkimustapauksena Raahan tietotekniikan muun- tokoulutusohjelma insinööreille. - Enhancing competence-based competitiveness and entrepreneurship. Research case: Professional degree upgrading in information technology for engineers in Raaha. 216 p. Summary 3 p. 2004.
- 33 KANSIKAS, JUHA, Myyjiä, tuotekehittäjiä ja tuotejohtajia. Tuotepäälliköiden tehtävä- rakenteen heijastuminen tuotekehitys- projektissa sisäiseen yrittäjyyteen ja intuitiiviseen päätöksentekotyylin kuuluviin tekijöihin. - Sales people, product developers and product champions - product managers' responsibilities and job roles in a product development project and their reflection to intrapreneurship and intuitive decision making style. 258 p. Summary 6 p. 2004.
- 34 MUNNUKKA, JUHA, Perception-based pricing strategies for mobile services in customer marketing context. 65 p. (151 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 35 PALOVIITA, ARI, Matrix Sustainability: Applying input-output analysis to environmental and economic sustainability indicators. Case: Finnish forest sector. - Matriisikestävyys: Panos-tuotosanalyysin soveltaminen ekologisen ja taloudellisen kestävyuden indikaattoreihin. Case: Suomen metsäsektori. 216 p. Yhteenveto 2 p. 2004.
- 36 HANZELKOVA, ALENA, Re-establishing traditional Czech family businesses. A multiple case study on the present challenges. 306 p. Tiivistelmä 1 p. 2004.
- 37 TUUNANEN, MIKA, Essays on franchising in Finland - Empirical findings on franchisors and franchisees, and their relationships. 143 p. (252 p.) 2005.
- 38 AHLFORS, ULLA, Successful interactive business: Integration of strategy and IT. - Menestyksellinen vuorovaikutteinen e-liiketoiminta: Strategian ja informaatioteknologian integrointia. 353 p. Yhteenveto 2 p. 2005.
- 39 NIEMI, LIISA, The father, the son and the refreshed spirit. Strategic renewal after family business succession in the context of the textile, clothing, leather and footwear industry. - Isä, poika ja yritys yhä hengissä. Perheyriyksen strateginen uudistuminen sukupolvenvaihdoksen jälkeen - tapaus- tutkimus tekstiili-, vaatetus, nahka- ja kenkä- teollisuudessa. 219 p. Summary 2 p. 2005.
- 40 LASSILA, HILKKA, Matkailutilan sukupolven- vaihdos talonpoikaisten arvojen ohjaamana prosessina. - Traditional values affecting succession in farm tourism businesses. 206 p. Summary 12 p. 2005.
- 41 TURJANMAA, PIRKKO, Laadun oppiminen pienissä yrityksissä. Mallin konstruointi ja kehittäminen. - Learning of quality in small companies. Construction and Development of a model. 204 p. Summary 6 p. 2005.
- 42 YLÄOUTINEN, SAMI, Development and functioning of fiscal frameworks in the Central and Eastern European countries. - Finassipolitiikan kehikkojen kehittyminen ja toiminta Keski- ja Itä-Euroopan maissa. 220 p. Yhteenveto 4 p. 2005.
- 43 TÖRMÄKANGAS, RAILI, Perheyriyttäjäyden arjen kulttuuri. Kolmen sukupolven sahatoimintaa. - The everyday culture of entrepreneurship over three generations in a saw mill. 203 p. Summary 3 p. 2005.
- 44 TUNKKARI-ESKELINEN, MINNA, Mentored to feel free. Exploring family business next generation members' experiences of non-family mentoring. - Mentoroinnilla vapauden- tunteeseen: Kartoittava tutkimus perheyriyten seuraajasukupolven mentoroinnista saamistaan kokemuksista. 233 p. Yhteenveto 3 p. 2005.

- 45 LINTULA, PAAVO, Maakuntalehden toimittajan toimintatila teknis-rationaalisessa ajassa. - The action scope of a journalist in a regional newspaper under pressure of a technical-rational discourse. 321 p. Summary 3 p. 2005.
- 46 HEIKKILÄ, MAURI, Minäkäsitys, itsetunto ja elämänhallinnan tunne sisäisen yrittäjyyden determinanteina. - The self-concept, the self-esteem and the sense of life control as the determinants of the intrapreneurship. 209 p. Summary 5p. 2006.
- 47 SYRJÄLÄ, JARI, Valoon piirrettyjä kuvia. Tarinoita ja tulkintoja sähköalan murroksesta hyvinvoinnin ja henkilöstöstrategian näkökulmasta. - Pictures in Light. Narratives and interpretations of changes in the energy sector from the point of view of welfare and personnel strategy. 333 p. 2006.
- 48 NIEMELÄ, MARGIT, Pitkäikäisten perheyritysten arvoprofiili. Pitkäikäisten perheyritysten arvojen ja jatkuvuuden kuvaus Bronfenbrennerin ekologisen teorian avulla. - The value profile of long-lived family firms. The description of the values and the continuity of long-lived family firms as seen through Bronfenbrenner's ecological theory. 187 p. Summary 2 p. 2006.
- 49 KAKKONEN, MARJA-LIISA, Intuition and entrepreneurs. A Phenomenological Study of managerial intuition of Finnish family entrepreneurs. 176 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 50 LAHTONEN, JUUKA, Matching heterogeneous job seekers and vacancies. Empirical studies using Finnish data. 110. p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 OLLIKAINEN, VIRVE, Gender Differences in Unemployment in Finland. 157. p. Yhteenveto 1 p. 2006.
- 52 PURONAHO, KARI, Liikuntaseurojen lasten ja nuorten liikunnan markkinointi - Tutkimus lasten ja nuorten liikunnan tuotantoprosessista, resursseista ja kustannuksista. - Sport marketing by sport clubs for children and youngsters - Exploring the production process, resources and costs of children's and youngsters' sport activities. 236 p. Summary 3 p. 2006.
- 53 POIKKIMÄKI, SANNA, Look closer to see further. Exploring definitions, goals and activities of environmental life cycle management 153. p. Yhteenveto 1 p. 2006.
- 54 SILJANEN, TUULA, Narratives of expatriates in the Middle East. Adaptation, identity and learning in non-profit organizations. 250 p. Tiivistelmä 2p. 2007.
- 55 WESTERHOLM, HELY, Tutkimusmatka pienyrityksen työvalmiuksien ytimeen. Kirjallisuuteen ja DACUM-analyysiin perustuva kartoitus. - A journey into the core of the occupational competence and attitudes of small business entrepreneurs. 221 p. Summary 5 p. 2007.
- 56 HYNINEN, SANNA-MARI, Matching in local labour markets: Empirical studies from Finland. 100 p. Summary 2 p. 2007.
- 57 TOHMO, TIMO, Regional economic structures in Finland: Analyses of location and regional economic impact. 53 p. (273 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 58 HIIRONEN, MARJA-LIISA, Hoivayritykset kotona asuvien ikääntyvien toimintakyvyn tukena. Ikääntyvien, kuntapäätäjien ja hoivayrittäjien näkökulma. - Care enterprises and the functionality of elderly people living at home. The perspectives of aging people, municipal decision-makers and care entrepreneurs. 153 p. Summary 2 p. 2007.
- 59 ARHIO, KAIJA, Luova laatu ja arvoinnovaatiot oppivan verkoston tuottamina. Tapaus-tutkimus rakennuspuutuoteolosuhteiden verkostosta. - Creative quality and value innovations created by a learning network. Case-study within a building components manufacturing network. 191 p. Summary 10 p. 2007.
- 60 HEIKKINEN, EILA, Yrittäjän persoonallisuus ja sen yhteys yrityksen kasvuun BigFive-teorian mukaan tarkasteltuna. - An entrepreneur's personality and its impact on the firm's growth: An analysis through the Big Five Theory. 139 p. Summary 5 p. 2007.
- 61 ELO-PÄRSSINEN, KRISTA, Arvot ja yhteiskunta-vastuullinen toiminta suurissa suomalaisissa perheyrityksissä. Omistajan näkökulma. - Values and corporate social performance in large Finnish family firms. Owners view. 188 p. Summary 2 p. 2007.
- 62 NYSSÖLÄ, HANNU, Omistajaohjaus, sisäinen yrittäjyys ja tuloksellisuus ammattikorkeakouluissa. - Corporate governance, intrapreneurship and effectiveness in the Universities of Applied Sciences. 361 p. Summary 9 p. 2008.
- 63 KAUKO-VALLI, SOFIA, Subjective well-being as an individually constructed phenomenon. 179 p. Summary 1 p. 2008.
- 64 SINTONEN, TEPPO, Diversiteetti ja narratiivisuus. Tutkielmia diskursiivisesta organisaatiotodellisuudesta. - Diversity and Narrative. Discursive approaches to organizational reality. 59 p (123 p.) Summary 2 p. 2008.
- 65 KOOSKORA, MARI, Understanding corporate moral development in the context of rapid and radical changes. The case of Estonia. 105 p. (198 p.) Tiivistelmä 9 p. 2008.
- 66 TAKANEN-KÖRPERICH, PIIRJO, Sama koulutus - eri urat. Tutkimus Mainzin yliopistossa soveltaa kielitiedettä vuosina 1965-2001 opiskelleiden suomalaisten urakehityksestä palkkatyöhön, freelancereiksi ja yrittäjiksi. - Same Education - Different Careers. The study of the Finnish nationals who have studied applied linguistics in the University of Mainz, Germany, during the years 1965-

- 2001, and their working development as employees, freelancers and entrepreneurs. 203 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2008.
- 67 RANKINEN, ARJA, Kulttuurinen osaaminen Etelä- ja Itä-Kiinassa toimittaessa. Illustraationa eräs tulkinta suomalaisjohtajien Kiina-kokemuksista. - Cultural competence when operating in Southern and Eastern China. An interpretation of some Finnish business managers' experiences in China as an illustration. 294 p. Summary 4 p. 2008.
- 68 KOTAJA, SARI MAARIT SUSANNA, Keskipohjalaisyriykset toimintaympäristönsä ja sen hyvinvoinnin rakentajina. Diskurssianalyttinen näkökulma. - Central Ostrobothnian SMEs as constructors of their operating environment and regional welfare. Discourse analytic research. 209 p. Summary 3 p. 2008.
- 69 TEITTINEN, HENRI, Näkymätön ERP. Taloudellisen toiminnanohjauksen rakentuminen. - Invisible ERP. Construction of enterprise resource planning. 206 p. Summary 2 p. 2008.
- 70 LUOTO, JANI, Bayesian applications in dynamic econometric models. - Bayesilaisia sovelluksia dynaamisissa ekonometrisissa malleissa. 148 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 71 TOURUNEN, KALEVI, Perheyriykset kansantalouden resurssina. Keski- ja suurten yritysten omistajuus, toiminnan laajuus ja kannattavuus Suomessa 2000–2005. - Family businesses as an economic resource. Ownership, scale and profitability of middle-sized and large-sized businesses in Finland in 2000–2005. 174 p. Summary 3 p. 2009.
- 72 NIEMELÄ-NYRHINEN, JENNI, Factors affecting acceptance of mobile content services among mature consumers. - Mobiilien sisältöpalveluiden omaksumiseen vaikuttavat tekijät ikääntyvien kuluttajien keskuudessa. 148 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 73 LAURONEN, MIRJA, Yrittäjämäinen elinkeinopolitiikka. Kolmevaiheinen, diskurssianalyttinen tarkastelu kunnan elinkeinopolitiikan roolista ja tehtävistä. - Entrepreneurial economic policy. A three-phase discourse-analytical study of the roles and functions of municipal economic policy. 193 p. Summary 4 p. 2009.
- 74 KOSKINEN, MARKETTA, Omistajuus erilaisten yrittäjien käsityksinä ja tulkintoina. Fenomenografinen tutkimus. - Ownership as understood and interpreted by various entrepreneur types. A phenomenographic study. 227 p. Summary 2 p. 2009.
- 75 FRANTSI, TAPANI, Ikääntyvä johtaja tienhaaras. Ikääntyvien johtajien kertomukset johtajuuden ja identiteetin rakentajana. - Stories as identity construction of ageing leaders at the career crossroads. 247 p. 2009.
- 76 ONKILA, TIINA, Environmental rhetoric in Finnish business. Environmental values and stakeholder relations in the corporate argumentation of acceptable environmental management. 200 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 77 HARTIKAINEN, PERTTI, "Tätä peliä ei hävitä" Abduktiivinen tutkimus Halton-konsernin oppimishistoriasta 1968–2006. - "We won't lose this game." Abductive research on learning history of Halton Group 1968–2006. 190 p. Summary 4 p. 2009.
- 78 KERTTULA, KARI, Valta ja muutos. Ylimmän johdon tulkinta vallan ilmenemisestä organisaation strategisessa muutosprosessissa. - Power and change. Interpretation of the top management about the power arising from a strategic change process: qualitative case study within a forest industry organization. 206 p. Summary 3 p. 2009.
- 79 ANTTONEN, RITVA, »Manne takaraivossa». Ennakkoluulot ja syrjintä suomalaisten romaniyrittäjien kokemana. Fenomenografinen tutkimus. - Experiences of prejudice and discrimination of Roma entrepreneurs in Finland. A phenomenographic study. 199 p. Summary 3 p. 2009.
- 80 SALVADOR, PABLO F., Labour market dynamics in the Nordic countries according to the chain reaction theory. 148 p. 2009.
- 81 PELLINEN, ANTTI, Sijoitusrahastoasiakkaiden taloudellinen kyvykkyys ja tulevat lisäsijoituspäätökset. - Financial capability of mutual fund clients and additional investment decisions. 196 p. 2009.
- 82 KALLIOMAA, SAMI, Sisäinen markkinointi johtamisena. Tapaustutkimus konepajateollisuuden projektiorganisaatiosta. - Internal marketing as management –case study: project organisation within the engineering industry. 232 p. Summary 8 p. 2009.
- 83 VON BONSDORFF, MONIKA E., Intentions of early retirement and continuing to work among middle-aged and older employees. - Keski-ikäisten ja ikääntyneiden työntekijöiden eläke- ja työssä jatkamisaikheet. 86 p. (194 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 84 LAAKKONEN, HELINÄ, Essays on the asymmetric news effects on exchange rate volatility. - Esseitä makrotalouden uutisten vaikutuksista valuuttakurssien volatilitettiin. 124 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 85 LAPPALAINEN, MINNA, Entrepreneurial orientation at the level of dyad relationships in supply chains and networks. 138 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 86 SILTAOJA, MARJO, Discarding the mirror - The importance of intangible social resources to responsibility in business in a Finnish context. - Peiliä hylkäämässä. Aineettomien sosiaalisten resurssien merkitys liiketoiminnan vastuulle. 204 p. Yhteenveto 3 p. 2010.

- 87 OVASKAINEN, MARKO, Qualification requirements of SMEs in Internet-based electronic commerce. - Findings from Finland. - Pk-yritysten kvalifikaatiovaatimukset Internet-pohjaisessa elektronisessa kaupankäynnissä – löydöksiä Suomesta. 273 p. Yhteenveto 6 p. 2010.
- 88 KUIVANIEMI, LENI, Evaluation and reasoning in the entrepreneurial opportunity process: Narratives from sex industry entrepreneurs. - Arviointi ja päättely liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamisprosessissa. Yrittäjien tarinoita seksiteollisuudesta. 216 p. 2010.
- 89 STORHAMMAR, ESA, Toimintaympäristö ja PK-yritykset. Havaintoja yritysten toimintaan vaikuttavista tekijöistä. - Local environment and the small and medium sized enterprises. Observations of the factors which affect the operations of firms. 188 p. Summary 3 p. 2010.
- 90 KOSKINEN, HANNU, Studies on money and labour market dynamics and goods market imperfections. - Tutkimuksia raha- ja työmarkkinadynamiikasta ja hyödyke-markkinoiden epätäydellisyyksistä. 106 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 91 HÄMÄLÄINEN, ILKKA, Suunnittelijat innovaatio-toiminnan ja kasvun ytimessä. - Architects and consulting engineers in the core of innovation and growth. 270 p. Summary 2 p. 2010.
- 92 KETOLA, HANNU U., Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi. Perehdyttäminen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietualan yrityksissä. - Transformation from a recruit (newcomer) into a productive expert. The job orientation process as a tool for personnel development in Finnish ICT companies. 212 p. 2010.
- 93 RAUTIAINEN, ANTTI, Conflicting legitimations and pressures in performance measurement adoption, use and change in Finnish municipalities. - Ristiriitaiset legitimaatiot ja paineet suoritustietämyksen käyttöönotossa, käytössä ja muutoksessa Suomen kunnissa. 52 p. (109 p.) Summary 4p. 2010.
- 94 JAUHIAINEN, SIGNE, Studies on human capital flows and spatial labour markets. - Tutkimuksia inhimillisen pääoman virroista ja alueellisista työmarkkinoista Suomessa. 98 p. Summary 1p. 2010.
- 95 KORSUNOVA, ANGELINA, Encouraging energy conservation with 'no hard feelings': a two-part analysis of communication between energy companies and Finnish households. 213 p. 2010.
- 96 NOKSO-KOIVISTO, PEKKA, Verkostoaktivaattorien roolit yritysten verkostoituessa. - Roles of Network Activators in Business Networking Process. 262 p. Summary 6 p. 2010.
- 97 AALTONEN, HELI, Co-creation of value in advertising. An interpretive study from the consumers' perspective. - Yhteinen arvonluonti mainonnassa. Kuluttajakeskainen tulkitseva tutkimus. 186 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 98 YLINEN, AULIS, Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiudet Etelä-Pohjanmaan lukioissa. - Teachers' readiness for entrepreneurship education at Southern Ostrobothnia upper secondary schools. 221 p. Summary 8 p. 2011.
- 99 MUKKALA, KIRSI, Essays on regional development and labor mobility in a knowledge-based economy. - Alueellinen kehitys ja työvoiman liikkuvuus maantieteellisen keskittymisen ja osaamisintensiivisten alojen näkökulmasta. 127 p. Yhteenveto 2 p. 2011.
- 100 KONTINEN, TANJA, Internationalization pathways of family SMEs. - PK-perheyriyten kansainvälistymispolkuja. 98 p. (243 p.) Yhteenveto 1 p. 2011.
- 101 ESKOLA, ANNE, Good learning in accounting. Phenomenographic study on experiences of Finnish higher education students. - Hyvä oppiminen laskentatoimessa. Fenomenografinen tutkimus suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksista 191 p. Yhteenveto 5 p. 2011.
- 102 TURUNEN, TERO, Yrittäjyys - mitä se merkitsee? Yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö koulutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa 1900-luvun loppupuolelta 2000-luvun alkuun. - Entrepreneurship - What does it mean? The applications of entrepreneurship and its kindred concepts in education, research and policy from the end of the 20th century until the beginning of the 21th century. 238 p. 2011.
- 103 PATJA, PÄIVI, Perheiden omistamisen muuttuvat merkitykset. Diskurssianalyttinen tutkimus perheiden omistamisen merkityksellistymisestä Suomessa vuosina 1976-2005. - The Changing Meanings of Family Ownership. 122 p. Summary 2 p. 2011.
- 104 TOKILA, ANU, Econometric studies of public support to entrepreneurship. - Ekonometrisia tutkimuksia yrittäjyyden julkisesta tukemisesta. 157 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 105 HALME, PINJA, Iästä johtamiseen - Ikäjohtaminen ja eri-ikäisyys johtajuuden tutkimuskohteena. - Moving from Concepts of Age to Management - Age Management and Age Diversity in Management Research. 61 p. (130 p.) Summary 1 p. 2011.
- 106 OMAIR, KATLIN, Women's managerial careers in the context of the United Arab Emirates. 57 p. (120 p.) 2011.



- 107 PEKKALA, AULLI, Mestaruus pääomana. Huippu-urheilun tuottama pääoma yrittäjäksi ryhtymisen kannalta. - Mastery as capital – How growth into the elite athlete and mastery capital advances the growth into entrepreneurship. 184 p. Summary 7 p. 2011.
- 108 LAAKKONEN, ANNE, Construction of the entrepreneurial identity in the family business context. A cross-cultural study. - Yrittäjämäisen identiteetin rakentuminen perheyri-tykskontekstissa, kulttuurienvälinen tutkimus. 297 p. Yhteenveto 1 p. 2012.
- 109 MÄKI, KIMMO, Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulu-opettajan toiminnan kontekstina. - Teaching professionals and masters of mosaic – Work cultures as the context of action of the teachers in universities of applied sciences. 150 p. 2012.
- 110 PIESKÄ, SAKARI, Enhancing innovation capability and business opportunities. Cases of SME-oriented applied research. 162 p. (244 p.) Tiivistelmä 2 p. 2012.
- 111 LEHNER, OTHMAR MANFRED, Social entrepreneurship perspectives. Triangulated approaches to hybridity. 94 p. (177 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 112 MALIN, VIRPI, Johtajasta tohtoriksi – osajasta oppijaksi? Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta goffmanilaisena kehysanalyysinä. - Leaders as Learners. The multiple realities of learning - a Goffmanian frame analysis. 176 p. Summary 3 p. 2012.