

**Esihenkilöiden johtamisen yhteys työssä oppimiseen
sairaalaympäristössä**

Juha Vilpas

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vilpas, Juha. 2022. Esihenkilöiden johtamisen yhteys työssä oppimiseen sairaalaympäristössä. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 64 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin sairaalan esihenkilöiden johtamisen vaikutusta lääkäreiden ja sairaanhoitajien työssä oppimiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisen johtamisen koetaan edistävän sekä rajoittavan työssä oppimista.

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla osana Jyväskylän yliopiston JoKo-hanketta. Tutkimuksen harkittu näyte koostui kuudesta lääkäristä sekä neljästä sairaanhoitajasta. Molemmista ammattiryhmistä tutkimukseen osallistui sekä työntekijöitä että esihenkilöitä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä temaattisella analyysillä.

Tutkimuksessa havaittiin, että oppimista edistävässä johtamisessa on tärkeää mahdollistaa oppimista tukevia tilanteita. Oppimista edistävänä tekijänä koettiin se, jos esihenkilö työtä organisoidessaan hyödyntää työntekijöiden vahvuuksia sekä kiinnostuksen kohteita. Myös työntekijöiden kannustaminen koulutuksiin koettiin edistävän työssä oppimista. Lisäksi esihenkilön ohjaava toiminta yhdessä työskentelyn ja reflektoinnin kautta koettiin työssä oppimista tukevana tekijänä. Oppimista rajoittavaa johtamista koettiin esihenkilöiden ollessa välinpitämättömiä tai vaikeasti tavoitettavia, sekä silloin kun tieto ei kulje esihenkilöiden kautta riittävän nopeasti.

Tämän tutkimuksen perusteella esihenkilöiden rooli oppimisen johtajana on tärkeä ja työssä oppimista edistävä johtaminen helpottaa myös muun työskentelyn sujuvuutta. Uusien asioiden oppimisen tehostaminen oppimistilanteita luomalla tuo sekä organisaatioon että yksilölle uutta osaamista.

Asiasanat: työssä oppiminen, oppimisen johtaminen, osaamisen kehittäminen, sairaala

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 TYÖSSÄ OPPIMINEN	8
2.1 Työpaikka oppimisympäristönä.....	11
2.2 Vertaisoppiminen.....	14
2.3 Yksilö- ja organisaatiolähtöinen osaamisen kehittäminen.....	16
3 OPPIMISEN JOHTAMINEN.....	19
3.1 Esihenkilöt johtamassa oppimista	20
3.1.1 Valmentava johtaminen.....	21
3.1.2 Kehitys- ja suoritusorientoitunut oppimisen johtaminen.....	23
3.2 Organisaation rakenteet tukemassa oppimista	25
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1 Tutkimusaineiston keruu.....	27
5.2 Tutkimukseen osallistujat	29
5.3 Aineiston analyysi.....	30
5.4 Eettiset ratkaisut.....	32
6 TULOKSET	34
6.1 Esihenkilö mahdollistamassa toimintaa	35
6.1.1 Esihenkilö oppimisen ympäristön luoja.....	37
6.1.2 Vahvuuksien ja kiinnostusten kohteiden hyödyntäminen	38
6.2 Esihenkilöt ohjaamassa toimintaa	39
6.3 Oppimista rajoittavat kokemukset.....	40
7 POHDINTA.....	44
7.1 Johtamisen rooli työssä oppimisen tukena	44
7.2 Sairaalan rakenteet työssä oppimisessa.....	47
7.3 Työssä oppimisen merkitys sairaalassa	49
7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja ajatuksia jatkotutkimuksiin	51
LÄHTEET	54
LIITTEET	62

1 JOHDANTO

Nykyaikaista työelämää kuvaa jatkuva muutos. Jatkuvan muutostahdin seurauksena työntekijöiltä vaaditaan entistä enemmän taitoja mukautua muuttuvaan työskentelykulttuuriin. Nopeiden muutosten seurauksena myös moni opittu taito voi lyhyessäkin ajassa vanhentua, jolloin omaa osaamista tulisi voida päivittää jatkuvasti ajan tasalla olevaksi. Arolan (2017) mukaan tulevaisuudessa korostetaan myös työskentelyn itseohjautuvuutta. Työelämän muutokset ovat vierittäneet työskentelyn sekä oppimisen vastuuta entistä enemmän työntekijälle itselleen, jonka takia tarve elinikäisen oppimisen tunnistamiselle on myös kasvanut (Lemmetty & Collin 2020). Yksittäisten tehtävien vastuiden lisäksi yksilöiden tulisi kyetä johtamaan omien töiden organisointia, aikatauluja, suunnittelua sekä priorisointia (Sutela ym. 2019).

Osaamisen on havaittu tukevan työskentelyä monella tavalla. Työssä osaaminen edistää niin jaksamista kuin hallinnan tunnetta (Keyriläinen 2021). Kuitenkin työn ollessa nopeatempoista ja muutosten tapahtuessa nopealla tahdilla, osaamisen vaatimukset muuttuvat jatkuvasti ja osaamista tulee voida päivittää ajan tasalle. Työntekijöiden osaamisen ylläpitäminen onkin yhä tärkeämmässä roolissa tulevaisuudessa (Lyly-Yrjänäinen 2022).

Vaikka vastuu työssä oppimisesta siirtyy yksilölle itselleen, yhä edelleen suuri osa osaamisen kehittämisestä tapahtuu työnantajan kautta (Lyly-Yrjänäinen 2022). Tyypillinen tapa kehittää osaamista työpaikalla on osallistua organisaatioiden omiin koulutuksiin. Yksittäiset koulutukset eivät kuitenkaan itsessään riitä luomaan riittävän kattavaa osaamista ja ymmärrystä, koska yhä enemmän osaamisen kehittämistä tapahtuu vertaisoppimisen sekä mentoroinnin kautta (Lyly-Yrjänäinen 2022). Oppimista tulisikin tarkastella enemmän prosessina kuin tuotteena Hager (2004). Tämä näkemys tukee elinikäisen oppimisen ajatusta siitä, että työpaikoilla opitaan jatkuvasti uutta, jolloin myös kaikesta uudesta tiedosta on hyötyä tulevaisuudessa. Tavoitteet osaamisen kehittämiselle tulisi kiinnittää työn tuloksiin, toimintatapojen muutoksiin sekä työhön sisältyviin asenteisiin (Kokko ym. 2000).

Organisaatioiden toiminnan näkökulmasta esihenkilöiden tehtävä on erittäin tärkeä, kun työyhteisöissä uudistetaan asioita. Keyriläisen (2021) mukaan esihenkilöt suhtautuvat nykyään yhä avoimemmin työntekijöiden muutosehdotuksiin organisaatioiden sisällä. Johtamisen eri muotoja tunnustetaan muun muassa kahtiajaon muodossa asioiden sekä tulosten johtamisen (*management*) sekä ihmisten johtamisen (*leadership*) kautta (Algahtani 2014).

Työntekijöiden oppiminen sekä osaamisen johtaminen on kasvattanut suosiotaan 2000-luvulle siirryttäessä ja samalla organisaatioiden kilpailukyvyyn sekä suoriutumisen korostaminen on lisääntynyt (Kivinen 2008, s. 190). Osaamisen johtamisen tutkimusperinne juontaa juurensa HRM:n (*human resource management*) tutkimusperinteestä (Hyrkäs 2009, s. 16). Tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen tähtäävä osaamisen johtaminen ei kuitenkaan painota uusien asioiden oppimista tuloksellisuuden ulkopuolelta.

Suomalaisessa johtamisen tutkimuksessa on havaittu sektorikohtaisia eroja. Osaamisen johtamisen tutkimus on Suomessa keskittynyt huomattavasti enemmän julkiseen sektoriin kuin yksityisen sektorin yrityksiin (Kivinen 2008, s. 18). Kuitenkin on havaittu, että johtamiseen ollaan yksityisellä sektorilla tyytyväisempiä kuin julkisella sektorilla (Sutela ym. 2019). Sutela ym. (2019) lisää yksityisellä sektorilla tapahtuvan myös enemmän rohkaisua esihenkilöltä alaisille kuin julkisella sektorilla.

Tämä tutkimus keskittyy oppimisen johtamiseen, jossa ollaan kiinnostuneita työntekijöiden mahdollisuuksista oppia uusia asioita työyhteisössä. Tässä tutkimuksessa esihenkilö nähdään ihmisten johtajana ennen kaikkea uusien oppimiskokemusten mahdollistajana sekä valmentavalla työskentelyotteella työskentelevänä vastuuhenkilönä. Uusien asioiden oppimista ei tutkita tässä tutkimuksessa suhteessa työn tuloksellisuuteen, vaan oppimista tarkastellaan yksilölle arvokkaana asiana sekä yksilöä että organisaatiota hyödyttävänä taitoina. Työyhteisöt ovat kompleksisia ja moniulotteisia, joten oppimisella nähdään olevan hyötyä työssä pärjäämisen näkökulmasta.

Tämä tutkimus on ajankohtaisesti tärkeä, sillä työntekijöiden ottaessa yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, lähestytään esihenkilöiden roolia työssä oppimisen johtajina monesti ennalta määriteltyjen osaamisen taviotteiden näkökulmasta. Esihenkilö nähdään monesti osaamisen kehittämisen vastuuhenkilönä, jonka johdolla ennalta määritellyt osaamisen tavoitteet tulisi voida täyttää mahdollisimman hyvin. Tässä tutkimuksessa esihenkilön oppimisen johtamista tarkastellaan laajempaan kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita esihenkilöiden kaikenlaisesta toiminnasta sekä olemisesta, millä voidaan vaikuttaa työntekijöiden työssä oppimiseen.

Tutkimuksen ajankohtaisuuteen vaikuttaa sen sijoittuminen sairaalaympäristöön. Vuodet 2020–2022 ovat olleet sairaalaympäristössä normaalia kuormittavammalla Covid-19-viruksen aiheuttaman pandemian vuoksi. Erityisesti sairaanhoitajien kiireisiä sekä haastavia työskentelyoloja on nostettu toistuvasti julkiseen keskusteluun (Yle 2022).

Sairaala on organisaationa asiantuntijaorganisaatio, jossa sairaanhoitajat ja lääkärit toimivat vaativassa ympäristössä. Sairaalan henkilökunnasta erityisesti sairaanhoitajien työskentelyolot on saanut paljon keskustelua osakseen. Sairaanhoitajien työskentelyoloja sekä palkkausta on nostettu keskusteluun muun muassa 1.4.2022 alkaneella sairaanhoitajien lakolla (Hus 2022). Palkkauksen lisäksi kritiikkiä saa työhyvinvointiin, työnohjaukseen sekä urakehitykseen liittyvät asiat (Keyriläinen 2021). Lisäksi vasta vähän alalla työskennelleet sairaanhoitajat harkitsevat yhä useammin alan vaihtoa seuraavan viiden vuoden aikana kuin aiemmin (Kuusisto ym. 2021). Koska osaamisen kehittämisen on havaittu lisäävän työhyvinvointia, on tärkeää tietää miten sairaanhoitajat sekä lääkärit asian kokevat. Tämän kautta voidaan miettiä, voisiko sen kautta vaikuttaa työssä viihtymiseen.

Tutkimus koostuu seitsemästä pääluvusta. Aluksi käsitellään työssä oppimisen eri muotoja sekä työpaikkaa oppimisympäristönä. Tämän jälkeen tarkastellaan, kuinka esihenkilöt sekä organisaation rakenteet vaikuttavat työssä oppimiseen. Tämän jälkeen esitellään tutkimustehtävä sekä tutkimuskysymykset, joiden jälkeen siirrytään tutkimuksen tuloksiin. Lopuksi

pohdinnassa tarkastellaan tutkimustuloksia laajemmin linkittäen niitä aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi pohdinnassa asetetaan haasteita jatkotutkimuksille sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

2 TYÖSSÄ OPPIMINEN

Työssä opitaan koko ajan uutta. Vanha sanonta ”työ tekijäänsä opettaa” toimii erinomaisena sanontana havainnoimaan työssä oppimista ja sitä, kuinka suuressa roolissa työskentelyn aikana tapahtuva oppiminen on osana yksilön kehittymistä. Työssä oppimisen käsite on etenkin puhekielessä monitulkintainen. Työssä oppiminen kirjoitettuna erikseen tarkoittaa työpaikalla tai työskentelyn aikana tapahtuvaa oppimista. Jos termi muutetaan yhdyssanaksi (työssäoppiminen), viitataan termillä toisen asteen oppilaitoksen työharjoittelujaksoon (Tikkamäki 2006).

Oppimisen lisäksi organisaatioiden jatkuva kehittyminen ja muutostahti toimivat motivaatiotekijöinä osaamisen ylläpitämiselle. Työssä oppimisella on havaittu olevan yhteys myös työntekijöiden tyytyväisyyden kanssa (Schmidt 2004). Muuttuvat toimintaympäristöt muuttavat myös oppimistarpeita. Toimintaympäristöjen muuttuessa laajemmiksi, osaamisen tarpeet muuttuvat tarpeiksi muodostaa suurempia kokonaisuuksia, hallita omaa toimintaa sekä kykyä työskennellä muiden kanssa (Valtioneuvosto 2018).

Teknologian nopea kehitys tuo työelämälle jatkuvaa muutosta luoden mahdollisuuksia organisaatioiden kehittymiselle ja toisaalta uhkakuvia siitä, kuinka oma osaaminen voi olla korvattavissa (Dufva ym. 2019). Valtioneuvoston (2018) mukaan tärkein tapa selvitä työelämän muutoksesta tapahtuu osaamisen sekä koulutuksen kautta. Muuttuvat olosuhteet pakottavat työntekijöitä muokkaamaan myös omaa henkilökohtaista osaamistaan jatkuvasti vastaamaan uusia työssä vastaantulevia tilanteita. Muuttuvassa ja kehittyvässä ympäristössä henkilöstön kehittäminen ja kehittymiseen panostaminen mahdollistaa oikeanlaisen osaamisen sekä ajantasaisen tiedon työntekijöille (Kokko ym. 2000).

Osaamisen käsite yhdistetään pätevyyden sekä kompetenssin käsitteisiin. Nämä ovat kuitenkin hyvin kontekstisidonnaisia sekä monitulkintaisia käsitteitä eikä yhtä oikeaa määritelmää voida niille asettaa (Sydänmaanlakka 2012, s. 35). Epäselvän määrittelyn takia sellaisia tilanteita voi tulla helposti vastaan, joissa osaamisesta puhuttaessa ei olla täysin varmoja mitä sillä lopulta tarkoitetaan.

Kuitenkin Wintertonin (2007, s. 333) mukaan osaaminen määriteltynä sisältää taidot suoriutua työtehtävistä ennalta mainittujen kriteerien mukaisesti. Jos työntekijä ei kuitenkaan pysty työskentelyllään täyttämään työn määrittelemiä kriteerejä, tulee osaamista päivittää.

Osaamisen kehittäminen työpaikalla ei ole kuitenkaan täysin ongelmaton ja usein kunnianhimoiset ääneen lausutut tavoitteet saattavat jäädä ainoastaan puheen tasolle. Osaamisen kehittäminen työpaikalla tuo mukanaan lukuisia haasteita. Osaamisen kehittäminen voidaan nähdä pakollisena asiana organisaatioissa, mutta sille ei anneta tarpeeksi mahdollisuuksia toteutua perustyön ohella (Toivanen ym. 2012). Työntekijöille suunnattuja koulutuksia järjestetään säännöllisestikin, mutta ne voivat olla luonteeltaan perustyöstä irrallisia (Toivanen ym. 2012). Tällaisissa tilanteissa osaamisen kehittämiseksi ei varata riittävästi aikaa eikä työstä irrottautuminen ole aina mahdollista kiireen sekä tulospaineiden takia (Toivanen ym. 2012). Etenkin kuntasektorilla osaamisen kehittämisen esteenä on ollut jatkuva kiire (Lyly-Yrjänäinen 2022). Työympäristössä ongelmana näyttäytyy myös tilanne, jossa osaamisen kehittämisen katsotaan osittain olevan työntekijöiden aktiivisuudesta ja tahtotilasta kiinni. Samaan aikaan kuitenkin organisaatio voi itse määrittellä, millaista osaamista kehitetään ja milloin (Toivanen ym. 2012). Onkin mahdollista, että työntekijät olisivat motivoituneita kehittämään osaamistaan sekä osallistumaan koulutuksiin, mutta työnantajat eivät tue työntekijöiden toiveita. Ristiriita syntyy, kun yksilöt ja työnantajat määrittelevät työssä oppimisen tarpeet eri tavalla.

Organisaatiot muodostavat monesti käsityksen työssä oppimisesta tiedon hankintana, jossa tietoa tarkastellaan konkreettisenä tuotteena, jota hankitaan sekä jaetaan yksilöille (Lizier & Reich 2021). Myös Hager (2004) korostaa työssä oppimisen prosessimaista toimintaa konkreettisen tuotteen tarkastelun sijaan. Jatkuvalle oppimiselle tyypillinen prosessinomainen ajattelu edistää yksilön oppimisen lisäksi koko työyhteisöä (Hager 2004). Lisäksi prosessimainen ajattelu laajentaa myös näkökulmaa oppimisen sijoittuvan myös muualle kuin henkilöstölle tarkoitettuihin koulutuksiin. Kokon ym. (2000) mukaan jatkuva

osaamisen kehittäminen tarkoittaa prosesseja, jotka ovat osana organisaatioiden jokapäiväistä arkea. Näihin lasketaan myös esimerkiksi koulutukset, osaamisen kartoittamiset sekä kehityskeskustelut.

Työssä tapahtuva oppiminen nähdään myös usein asiana, jota yksilöt hankkivat tekemisen tai saadun tiedon kautta. Yhteistä näille on se, että oppiminen tulee ulkopuolelta yksilölle omaksuttavaksi. Vähemmällä näkyvyydellä ovat olleet reflektoinnin kautta saavutettavat oppimistulokset. Työskentelyn aikana tai työskentelyn jälkeen tehty reflektointi on suuressa roolissa edesauttamassa työssä oppimista (Yoong & Cervero 2005, s. 497).

Työssä oppiminen on tärkeässä osassa koko organisaation toimintakykyä. Kun tutkitaan työssä oppimisen käsitettä, on erotettava työssä tapahtuva oppiminen erillisistä henkilöstökoulutuksista. Henkilöstökoulutuksissa siirretään jokin valmis toimintamalli työntekijöille opittavaksi, jolloin tilanne muistuttaa kouluoppimista (Poikela 2005). Työssä tapahtuva oppiminen on henkilöstökoulutuksista poiketen jatkuvaa työn ohessa tapahtuvaa oppimistyötä. Oppimista voi tapahtua erilaisten kokeilujen tai prosessien kyseenalaistamisen kautta (Poikela 2005). Oppimisen tulee olla tavoitteellista, jolloin oppimiseen liittyy oleellisesti reflektointi sekä arviointi. Arviointeja tehdessä tulee itsearviota tekevillä henkilöillä olla tiedossa tavoitteet, mitä vasten opittuja asioita arvioidaan (Soini ym. 2003).

Työssä oppimista voidaan kuvata kolmen erilaisen tason kautta. Ensimmäisessä tasossa työssä oppiminen tapahtuu satunnaisen oppimisen kautta, jolloin oppimista tapahtuu työskentelyn aikana satunnaisesti (Collin 2007, s. 202–207). Toinen taso kuvaa oppimista tilanteissa, jolloin aiempaa osaamista voidaan hyödyntää nykytilanteen työskentelyssä. Kolmannessa tasossa korostuu vuorovaikutus muun työyhteisön kanssa. Jaetut käytännöt sekä oppiminen tapahtuu sosiaalisin kontaktein muiden kanssa. Tämän tason oppimista on mahdollista tapahtua myös oman organisaation ulkopuolella työskentelevien henkilöiden kautta. (Collin 2007, s. 202–207.)

Osaamista voidaan jakaa neljään erilaiseen alaluokkaan. Baker ym. (1997) jakavat osaamisen neljään eri kategoriaan: strategiseen osaamiseen, erottuvaan

osaamiseen, toiminnalliseen osaamiseen sekä yksilölliseen osaamiseen. Strateginen osaaminen on taitoa organisaation strategian sekä yrityksen ulkopuolella vallitsevan kilpailutilanteen välillä. Erottuva osaaminen pitää sisällään organisaation kilpailuedun. Erottuvaa osaamista voi esiintyä organisaation eri tasoilla. Myöskin tätä osaamista kuvataan myös kompetenssina. Toiminnallinen osaaminen yhdistää organisaation eri tekijöiden vahvuuksia ja sovittaa niitä yhteen. Yksilöllinen osaaminen on taidot ja tiedot, joita yksilö tarvitsee työskenneläkseen kyseisessä työssään. (Baker ym. 1997.)

Seuraavaksi käsitellään työpaikkaa oppimisympäristönä sekä vertaisoppimisen roolia työssä oppimisessa. Lisäksi tarkastellaan kuinka työssä oppimisesta hyötyvät sekä yksilöt että organisaatiot.

2.1 Työpaikka oppimisympäristönä

Työssä oppiminen on yksinkertaisimmillaan arkipäivän töihin osallistumista. Billettin (2000) mukaan päivittäiseen työhön osallistuminen on tehokas tapa oppia työskentelyä varten tarvittavia tietoja. Informaalit oppimisympäristöt muodostavat merkittävän alueen oppia uutta. Informaaleille oppimisympäristöille ei ole yhtä ominaista tunnusmerkkiä, josta ne voisi tunnistaa, mutta niille on kuitenkin tyypillistä, että oppimista tapahtuu satunnaisesti ilman, että oppiminen olisi tiedostettua (Heikkinen & Tynjälä 2012, s. 20–21).

Oppimisympäristöinä informaalien oppimisympäristöjen on havaittu hyödyttävän kaiken ikäisiä työntekijöitä, mutta erityisesti nuoret työntekijät ovat hyötäneet informaaleista oppimisympäristöistä (De Grip 2015). Tutkimustieto siitä, kuinka suuressa roolissa informaalit oppimisympäristöt ovat työssä oppimisessa vaihtelee. Yeon (2008) mukaan noin 80 % työympäristössä tapahtuvasta oppimisesta tapahtuu informaalien prosessien kautta. Heikkisen & Tynjälän (2012) mukaan noin 67 % työssä opittavista taidoista tulevat erillisten koulutusten ulkopuolelta.

Muodollisten tilaisuuksien ulkopuolella tapahtuvan oppimisen on havaittu olevan tehokas tapa edistää oppimista myös organisaation johdon keskuudessa. (Warhurstin & Blackin 2015) Tutkimuksessa havaittiin, että vuorovaikutus sekä muun henkilöstön kanssa käydyt keskustelut olivat tehokkaampia tapoja edistää omaa oppimista, kuin mitä formaalit koulutukset mahdollistivat. Työssä tapahtuvan informaalisen oppimisen ”haastajaksi”, on ehdotettu ongelmanratkaisun kautta tapahtuvaa oppimista, joka mahdollistaa oppimisen tapahtuvan johdonmukaisemmin (Yeo 2008). Informaalit oppimisen tavat tapahtuvat Rowdenin (2002) mukaan työssä tapahtuvan oppimisen ytimessä, jolloin työssä tapahtuva oppiminen olisi tehokkaampaa formaalien ympäristöjen ulkopuolella. Nykyään yhä kompleksisemmassa työssä työskentely vaatii jatkuvasti osaamisen päivittämistä, jonka takia työskentelyn sekä oppimisen voidaan katsoa olevan yhä enemmän kiinnittyneitä toisiinsa (Lizier & Reich 2021).

Formaalit, eli muodolliset oppimisympäristöt muodostavat merkittävän osan suomalaisessa koulutus kentässä (Heikkinen & Tynjälä 2012, s. 20). Formaalit koulutukset mahdollistavat osallistujalle muodollisen pätevyyden tai todistuksen koulutuksen jälkeen. Todistuksilla on mahdollista osoittaa omaa osaamista ja hankittuja taitoja. Yleisiä paikkoja muodollisille koulutuksille ovat erilaiset oppilaitokset sekä eri organisaatioiden järjestämät täydennyskoulutukset (Heikkinen & Tynjälä 2012, s. 20). Muodolliset koulutukset ovat kuitenkin vain yksi tapa kehittää osaamista. Kuitenkin työnantajat arvostavat usein enemmän formaaleista koulutuksista opittuja taitoja, jolloin todistusten kautta osoitetut taidot ovat työnantajille arvostetumpia (De Grip 2015).

Organisaatioiden henkilöstölle on tarjolla eri tavoin järjestettyjä henkilöstökoulutuksia. Koulutuksia on kaikille avoimia, useille organisaatioille yhteisiä koulutuksia sekä vain yhdelle organisaatiolle suunnattuja koulutuksia (Juuti & Vuorela 2015, s. 205). Koulutuksiin osallistuminen on nykyajan työelämässä yleistä. Vuonna 2018 60 % suomalaisista työntekijöistä oli osallistunut henkilöstökoulutukseen kuluneen vuoden aikana (Sutela ym. 2019).

Koulutukseen osallistumisen katsottiin olevan vahvasti sidoksissa työntekijöiden koulutustaustaan sekä asemaan organisaatiossa (Sutela ym. 2019). Koulutukseen osallistujissa oli suuria eroja työn hierarkkisten tasojen välillä. Työntekijäportaan aktiivisuus henkilöstökoulutukseen oli 40 % kun toimihenkilöiden osuus oli 72 % (Sutela ym. 2019).

Kaikille avoimissa koulutuksissa on mahdollista vaihtaa ajatuksia organisaatioiden kesken, jolloin tietojen ja taitojen vaihtaminen mahdollistuu. Avoimissa koulutuksissa ei ole kuitenkaan mahdollista syventyä organisaation omiin, yksityisiin tilanteisiin (Juuti & Vuorela 2015, s. 205). Organisaation sisäisissä koulutuksissa ongelmiin syventyminen on mahdollista, jolloin voidaan keskittyä ainoastaan oman organisaation kehittämiseen. Sisäisten koulutusten heikkous on kuitenkin siinä, että ajatukset ja kehittämiskohteet tulevat ainoastaan organisaation sisältä, jolloin näkökulma on suppeampi kuin ulkopuolisten tuomat ajatukset (Juuti & Vuorela 2015, s. 205). Kurssien sekä koulutusten kautta tapahtuva oppiminen ei usein edistä työssä oppimista niin hyvin kuin toivotaan, koska käsittelyssä olevat asiat eivät ole sidoksissa omaan työyhteisöön eikä niissä syvennytä juuri niihin ongelmiin, joiden ratkominen edistäisi oman työn suorittamista (Soini ym. 2003).

Vuonna 2020 Covid-19-viruksesta johtuvan pandemiatilanteen takia työpaikkojen järjestämät koulutukset ovat kokeneet suuren harppauksen digitaalisissa oppimisympäristöissä, jolloin useissa eri organisaatioissa monia koulutuksia järjestetään etänä tapahtuvina tapaamisina. On kuitenkin tärkeää pohtia sitä, milloin etänä järjestäminen on kannattavaa ja milloin lähiopetus tuo koulutukseen lisäarvoa. Kumarin ym. (2021) mukaan verkko-opetus ei ole täysin ongelmatonta eikä minkään tekniikan koeta korvaavan kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta sairaalaympäristössä.

Työssä tapahtuvaa oppimista tarkastellaan usein yhä muodollisten koulutusten kautta, vaikka työtä tekemällä tapahtuvan oppimisen hyödyt on tunnustettu jo pitkään (Lizier & Reich 2021). Oppimisympäristöjen tarkka rajausta formaalien sekä informaalien ympäristöjen välillä ei ole perusteltua, koska erilaiset oppimisympäristöt sekoittuvat usein keskenään (Heikkinen & Tynjälä

2012, s. 21). Lisäksi muodolliset henkilöstökoulutukset voivat pitää sisällään informaaleja elementtejä kuten keskustelua sekä yhdessä tekemistä (Heikkinen & Tynjälä 2012, s. 21).

2.2 Vertaisoppiminen

Työpaikalla työskentely edellyttää usein vuorovaikutusta muiden työntekijöiden kanssa. Yksin tai ryhmässä työskentely kehittää työntekijöiden taitoja uusien kokemusten sekä ongelmanratkaisutilanteiden kautta. Vertaisoppimisessa oppiminen tapahtuu kahden tai useamman henkilön toimesta, jolloin henkilöt ovat keskenään vertaisessa asemassa (Koho ym. 2014). Vertaisoppimisessa opettajan rooli ei ole keskeinen, vaan oppiminen tapahtuu yksilöiden yhteisen työskentelyn tai opiskelun toimesta (Koho ym. 2014). Vertaisoppimiselle on esitetty useita erilaisia nimityksiä, jolloin vertaisoppimista kutsutaan myös yhteisenä oppimisena, kollaboratiivisena oppimisena sekä yhteisöllisenä oppimisena (Siltala 2010). Vertaisoppimiseen kuuluu Fawcettin & Gartonin (2005) mukaan ryhmässä tapahtuvaan toimintaan osallistuminen sekä siihen sitoutuminen.

Vertaisoppimista voidaan jakaa kahteen eri alakäsitteeseen, jotka kuvaavat vertaisoppimisen erilaisia toteutumistapoja. Toinen alakäsite on vertausohjaus, jolloin ryhmää ohjaa jokin vertaisena toimiva henkilö (Koho ym. 2014). Usein tällainen henkilö on esimerkiksi opinnoissaan tai työurallaan jo enemmän edennyt henkilö. Vertausohjausta on mahdollista toteuttaa myös samalla tasolla olevien yksilöiden kautta, jolloin ohjauksellinen toiminta tapahtuu usein pareittain työskentelemällä (Koho ym. 2014). Arkinen esimerkki vertausohjauksesta tapahtuu silloin kun kaksi samaan aikaan aloittanutta työntekijää ohjaavat vuorotellen toisiaan eri aiheista, joihin he ovat syventyneet.

Toisena vertaisoppimisen alakäsitteenä on yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa on tarkoituksena päästä ennalta suunniteltuun päämäärään yhdessä (Koho ym. 2014). Esimerkiksi ongelmaperusteinen oppiminen, jossa

etsitään ongelmanratkaisutilanteisiin yhdessä ratkaisuja, on luonteeltaan yhteistoiminnallista oppimista (Koho ym. 2014).

Ryhmässä työskentely vaikuttaa kaikkiin ryhmän jäseniin. Tavoitteen asettelun kannalta ryhmän tulisi kyetä toimimaan yhdessä, jotta ryhmän olisi mahdollista saavuttaa yhdessä asettamansa tavoitteet (Repo 2010). Ryhmän tavoitteiden saavuttaminen johtaa myös yksilöiden tavoitteiden saavuttamiseen. Ryhmässä työskentelyn kannalta on oleellista, että vastuualueet ovat kaikkien tiedossa, jotta yhteinen tavoite on saavutettavissa (Repo 2010).

Vertaisoppimisen hyödyt oppimisen kehittäjänä on tunnistettu tehokkaaksi tavaksi oppia (Glynn ym. 2006). Vertaisoppiminen ei ole kuitenkaan täysin ongelmatonta, jolloin vertaisten kanssa työskentely asettaa oppijoilla myös haasteita. Hernandezin (2012) mukaan vertaisten kanssa oppiminen lisää yksilön vastuuta huolehtia itse omasta oppimisestaan. Vastuu oman oppimisensa johtamisesta voi muuttua nopeasti ylimääräiseksi kuormitustekijäksi, joka osaltaan asettaa haasteita työssä suoriutumiseksi. Lisäksi eri tasoisten vertaisten yhdessä työskentely voi nostattaa kokemuksen, jossa kokeneemmat pärjäävät paremmin itsenäisesti kuin muiden kanssa (Hernandez 2012).

Sairaalaympäristössä työskentelyssä oppimista tukee vertaisten kanssa työskentely (Glynn ym. 2006). Sairaanhoitajia on koulutettu vertaisopettamisen keinoin aktiivisesti (Lawrence ym. 2020). Vertaisen opettamisen on havaittu olevan oppimista tehostavaa sekä opetettavan että myös opettajan näkökulmasta (Lawrence ym. 2020). Glynn (ym. 2006) mukaan erityisesti oppimisympäristöt sekä viestintä nousivat tärkeiksi teemoiksi, jotka tukevat vertaisoppimista. Vaikka vertaisoppiminen on sairaalassa paljon käytetty oppimisen menetelmä, sen käyttämisessä edellytetään esihenkilöiden roolien riittävän selkeää määrittelyä (Dyar ym. 2021).

Vertaisoppiminen työssä oppimisen muotona on huomattu lisäävän sitoutumista sekä keskittymistä opetukseen (Lee ym. 2021). Vertaisoppiminen antaa oppijoille mahdollisuuden kehittää vastuullisemman lähestymistavan opetukseen. Kuitenkaan vertaisopetus ei ole arvioinnin kannalta täysin ongelmatonta. Arvioinnissa tulisi olla mukana organisaation rakenteet, jotta

arvioinnin oikeellisuus sekä luotettavuus olisi mahdollisimman laadukasta (Alzaabi ym. 2021). Vertaisoppimisen tehostamiseksi tarvitaan johdossa olevilta henkilöiltä rakenteellisia ratkaisuja tehostamaan oppimista. Johdon tulisi mahdollistaa oppimiselle mahdollisimman hyvät olosuhteet, jotka olisivat hyödyksi sekä oppijoille että opettajille (Dorner ym. 2019).

2.3 Yksilö- ja organisaatiolähtöinen osaamisen kehittäminen

Osaamisen kehittämistä voidaan tarkastella dikotomisella jaottelulla yksilölähtöisen sekä organisaatiolähtöisen kehittämisen kautta. Yksilölähtöisellä osaamisen kehittämisellä viitataan organisaatiota hyödyttävään osaamisen kehittämiseen yksilön saaman hyödyn näkökulmasta (Kokko ym. 2000). Tarve jatkuvalle osaamisen kehittämiselle johtuu usein muutoksista työssä sekä työympäristössä. Muuttuvat ympäristöt sekä osaamisvaatimukset lisäävät yksilöiden osalta painetta kehittää jatkuvasti omaa tietotaitoaan. Yksi tapa yksilön osaamisen kehittämiselle on hankkia tarvittavaa osaamista muualta kuin mitä oma työyhteisö pystyy tarjoamaan. Mahdolliset yhdessä tehtävät projektit muiden organisaatioiden kanssa lisäävät molempien osapuolten tietotaitoa, jolloin organisaation asema voi parantua (Cavusgil ym. 2003).

Vuoden 2021 työolobarometrin (Lyly-Yrjänäinen 2022) tutkimuksessa vuodesta 2018 eteenpäin on ollut selvää nousua oman osaamisen kehittämisen määrässä. Kuitenkin kehittämistehtävien on havaittu korostuvan erityisesti niillä työntekijöillä, joiden taidot ovat jo valmiiksi hyvät ja erot osaamisen kehittämisen määrässä näkyvät eri sosioekonomisten asemien välillä (Lyly-Yrjänäinen 2022). Kokko ym. (2000) mukaan yksilölähtöisellä osaamisen kehittämisellä voi olla positiivisia vaikutuksia edetä myös korkeampaan asemaan työhierarkiassa tai siirtyä muihin tehtäviin toisiin yritysryhmiin.

Organisaatiolähtöisellä osaamisen kehittämisellä viitataan organisaation omiin tarpeisiin, jolloin osaamisen kehittämisellä pyritään lisäämään toiminnan kannattavuutta (Kokko ym. 2000). Organisaation toiminnan kannalta sen oma ydinosaaminen on erittäin oleellista tietoa liiketoiminnan näkökulmasta (Beckett

ym. 2000). Osaamisen kehittämisessä on myös tärkeää varmistaa osaamisen pysyminen kyseisen organisaation sisällä (Kokko ym. 2000).

Organisaation osaamisen tulee sisältää kilpailutilanteen kannalta oleelliset perustaidot, jotta toiminta organisaatiossa on ylipäätään mahdollista. Perustaitojen lisäksi on tärkeää kehittää toimintaa jatkuvasti eteenpäin organisaation strategian mukaisesti, jotta kilpailuasetelma pysyisi organisaatiolle suotuisana. Organisaation oma osaaminen koostuu kuitenkin lopulta yksilöiden osaamisesta, taidoista sekä toimintakyvystä toimia organisaation vallitsevassa ympäristössä tehokkaasti (Lengnick-Hall & Lengnick-Hall 2006).

Organisaatiot muodostuvat joukosta työntekijöitä. Näin myös organisaation tieto koostuu yksilöiden tiedosta. Tieto kuitenkin muuttuu yksilöiltä organisaation tiedoksi, kun tietoa kirjataan kaikille saatavilla olevaksi (Tsoukas & Vladimirov 2001). Organisaation tieto on olemassa organisaation käytössä riippumatta siitä, keitä organisaatiossa juuri sillä hetkellä työskentelee (Kokko ym. 2000). Lisäksi perinteiden sekä rutiinien muodostaminen on tapa muuttaa yksilöiden tietotaitoa organisaatioiden hyödyksi (Tsoukas & Vladimirov 2001). Organisaatioissa on paljon sellaista tietoa, joka on yksilöllistä tai kokemusperäistä. Kokemusperäistä tietoa on kuitenkin haastavaa kirjoittaa auki yhtenäiseksi kaikille ymmärrettäväksi kirjalliseksi dokumentiksi (Kokko ym. 2000). Tämän takia organisaation osaamisen ylläpitäminen vaatii henkilöstöltä sekä yhteistyötä että viestintää.

Organisaation tietoa on luokiteltu kolmeen eri kategoriaan: mitä- tietoon (*know what*), miten- tietoon (*know how*) sekä miksi- tietoon (*know why*) (Sanchez & Heene 2004, s. 84–85). Miten-tieto on tietoa siitä, miten organisaatioiden eri työvaiheet toimivat. Miksi-tieto kattaa tiedon teoreettisemmän näkökulman. Nimensä mukaisesti sillä voidaan perustella, miksi asioita tehdään tietyllä tavalla. Mitä-tieto käsittää strategisen tiedon siitä, mitä organisaatiossa tehdään. Mitä-tieto toimii organisaation näkökulmasta eräänlaisena yläkäsitteenä, jonka alle miten- ja miksi-tiedot asettuvat. (Sanchez & Heene 2004, s. 84–85.)

Yksilöt eivät siirrä tietoa suoraan itseltään muille sellaisena kuin he ovat sen itse omaksuneet, vaan tieto sisältää aina yksilöiden henkilökohtaisia kokemuksia sekä hiljaista tietoa, joka muokkaa tietoa toisenlaiseksi (Järvinen ym. 2000). Yksilöiden siirtämä tieto on osittain väritynyt ajatuksilla, kokemuksilla sekä asenteilla siinä vaiheessa, kun tieto on jaettavissa muille työyhteisön jäsenille (Järvinen ym. 2000).

Tiedon jatkuva jakaminen organisaation sisällä edistää yksilöiden tiedon siirtymistä organisaation hallussa pidettäväksi tiedoksi. Nonaka & Takeuchi (1995) mainitsevat japanilaisten teknologiayritysten tiedon jaon noudattavan periaatetta, jossa organisaatioiden ulkopuolelta hankitaan paljon tietoa. Kun yksilö on saanut tätä tietoa itselleen, pyritään sitä jakamaan muun organisaation kanssa jatkuvasti. Tällä tavalla organisaatio pystyy saamaan itselleen omiin rakenteisiinsa jatkuvasti uutta tietoa. Jatkuvalla tiedon jakamisella on vaikutusta yritysten kykyyn luoda uusia innovaatioita, jonka avulla on mahdollista luoda kilpailuetua muihin yrityksiin nähden. Tsoukas & Validimirou (2001) mainitsevat tiedon koostuvan kolmesta eri osa-alueesta: yksittäisistä yksityiskohdista, tiedon kohteesta sekä henkilöstä, joka liittää nämä kaksi asiaa yhteen. Organisaation tiedossa yksittäiset yksityiskohdat tulevat organisaation tietoon työntekijän asenteiden sekä kokemusten kautta muulle työyhteisölle.

3 OPPIMISEN JOHTAMINEN

Henkilöstön taitotason ylläpitämisen sekä uusien asioiden oppimisen johtamisen on havaittu olevan hyödyllinen sekä kustannustehokas tapa ylläpitää organisaatioiden toimintakykyä (Saini 2015). Johtaminen, jonka tavoitteena on mahdollistaa uuden oppiminen auttaa organisaatioita myös kehittämään uusia innovaatioita sekä tehostamaan organisaatioiden toimintaa jatkuvasti (Saini 2015). Taitotason ylläpitäminen sekä kehittäminen ei kuitenkaan ole hyödyllistä ainoastaan organisaation näkökulmasta, vaan henkilöstön kehittyessä myös yksilöiden ammattiosaaminen kehittyy. Organisaatioiden johtajilla on omien alaistensa työsuoritusten sekä hallinnollisten vastuiden lisäksi vastuullaan antaa alaisilleen edellytykset kehittää taitojaan.

Oppimisen johtaminen (*learning-oriented leadership*) on termi sille, kuinka johtajat edistävät oppimista organisaatioissa. Suuri osa oppimisen johtamisesta on valmistaa oppimisympäristöt työyhteisöissä sellaisiksi, jotka edistävät oppimista (Wallo ym. 2021). Monet tutkimukset esihenkilöiden oppimisen kehittämisestä eri organisaatioissa ovat keskittyneet tarkoituksenmukaiseen oppimiseen, jonka tarkoitus on helpottaa työntekoa (Döös ym. 2015). Döös ym. (2015) tutkimus kuitenkin laajentaa oppimisen johtamisen käsitettä huomioimalla myös päivittäiset työt, jolloin esihenkilöiden teot vaikuttavat oppimiseen muulloinkin kuin kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Näin ollen oppimisen johtaminen koskettaa myös niitä päivittäisiä johtamisen käytänteitä, joiden varsinainen tarkoitus ei ole lisätä työntekijöiden osaamista (Döös ym. 2015).

Oppimisen johtamista voidaan toteuttaa myös tavoilla, jotka edesauttavat oppimista ilman, että oppimistilanne olisi tiedostettua. Työssä oppiminen on sekä henkilökohtaista kehitystä että yhteisöllistä toimintaa, jonka seurauksena oppimisen johtaminen vaikuttaa koko työyhteisöön (Viitala 2002). Oppimista johtavan esihenkilön on mahdollista ohjata työntekijöiden keskustelut suuntaan, jossa ratkaistaan kokonaisvaltaisesti työssä syntyneitä ristiriitoja (Viitala 2002). Työyhteisön oppiminen on parhaimmillaan sellaisissa työskentely-

ympäristöissä, joissa työntekijöillä on turvallinen ympäristö ja jossa heihin luotetaan (Viitala 2002).

Johtamisen keskustelussa usein ajatellaan, että oppimisen johtaminen on erillään organisaation strategiasta (Snyman & Kruger 2004). Tämä voi johtaa kyvyttömyyteen yhdistää oppimiseen liittyvän johtamisen tavoitteet organisaation strategiaan tavoitteisiin (Snyman & Kruger 2004). Yläkäsitteenä strateginen johtaminen on kuitenkin moniulotteinen kokonaisuus, jossa yhdistyvät sekä ihmisten että asioiden johtaminen (Huotari 2009, s. 13). Oppimisen johtamisen tulee noudattaa organisaation strategiaa sekä tavoitteita, jolloin siinä yhdistyy osaamisen hallinta sekä oppimisen eri prosessit erilaisissa organisaatioissa ja niiden kulttuureissa (Kivinen 2008, s. 193).

3.1 Esihenkilöt johtamassa oppimista

Esihenkilöillä on vastuullaan edistää osaamisen kehittymistä organisaatiossa. Oppimisen johtaminen organisaatioissa on monesti erilaisten tilanteiden mahdollistamista, jolloin esihenkilö voi omalla toiminnallaan olla luomassa, erilaisten oppimistilanteiden syntyä (Viitala 2002, s. 127, 194). Oppimistilanteiden syntyä voidaan edistää valitsemalla oppimista edistävä lähestymistapa erilaisiin tilanteisiin sekä päivittäiseen johtamiseen. Esihenkilön tulisi myös näyttää esimerkkiä omalla työskentelyllään sekä ottaa omat alaisensa mukaan kehittämään eri toimintoja. (Viitala 2002, s. 127, 194.)

Osaamisen kehittymisen näkökulmasta esihenkilöiden tulisi jatkuvasti jakaa omaa visiotaan sen sijaan, että he toiminnallaan edustavat organisaation ylös kirjattua visiota (Hodgkinson 2002). Esihenkilön oman vision tulee kuitenkin olla organisaation vision kanssa yhdenmukainen. Hodgkinsonin (2002) mukaan esihenkilöt ovat myös helpommin lähestyttäviä silloin, kun linjaukset tulevat esihenkilöltä itseltään eivätkä heidän yläpuoleltaan.

Seuraavaksi esihenkilöiden johtamistapoja käsitellään valmentavan johtamisen sekä kehitys- ja suoritusorientoituneen oppimisen johtamisen kautta. Esihenkilöt voivat toteuttaa oppimisen johtamista kehitysorientoituneesti sekä

suoritusorientoituneesti riippuen siitä, onko tarve oppia uusia asioita ennalta kirjattujen taitojen ulkopuolelta, vai päästä työskentelyssä riittävälle tasolle ennalta määriteltyjen mittarien kautta.

3.1.1 Valmentava johtaminen

Valmentava johtamistapa on saanut enemmän painoarvoa johtamisen keskustelussa 2000-luvulla. Valmentavassa johtamisessa esihenkilön ja alaisen välinen vuorovaikutussuhde on hierarkkisesta esihenkilön ja alaisen välisestä suhteesta hieman poikkeava, koska valmentavassa johtamisessa johtaminen keskittyy työntekijöiden potentiaalisiin sekä osaamisen esiin tuomiseen (Soback 2021, s. 36). Lisäksi Sutela ym. (2019) nostavat valmentavan johtajan keskittyvän alaistensa voimavarojen auttamiseen. Viitalan (2019, s. 161, 165, 169) mukaan johtajien tehtävä on edistää työntekijöiden kehittymistä, oppimista sekä itsenäistä työskentelyä. Tämän takia valmentava johtaminen sopii tarkasteltavaksi myös oppimisen johtamisen kontekstissa.

Johtamistyötä tekevän henkilön ei tarvitse olla oman yksikkönsä parhaiten suoriutuva työntekijä, vaan esihenkilön rooli on mahdollistaa oman yksikkönsä pääseminen mahdollisimman tehokkaaksi (Pullan 2016, s. 30). Yksittäisten työsuoritteiden johtamisen sijaan valmentava johtaja keskittyy työntekijöiden kannustamiseen sekä ohjaamiseen (Ruohotie 2002, s. 45). Valmentavassa johtamisessa on tavoitteena siirtää organisointiin liittyvät tehtävät alaisille, jolloin esihenkilö voi keskittyä omassa työssään alaisiinsa paremmin (Sutela ym. 2019). Esihenkilön rooli muuttuu valmentavassa johtamisessa avun tarjoajaksi silloin kun sitä tarvitaan (Stewart ym. 2011, s. 209).

Yu & Miller (2005) painottavat valmentavan johtamisen hyötyjä erityisesti asiantuntijaorganisaatioissa. Valmentavasta johtamisesta on saatu positiivisia tuloksia sairaalaympäristössä, jossa valmentavan johtamisen on havaittu lisäävän turvallista työskentely-ympäristöä sekä tyytyväisyyttä työhön (Moraes ym. 2021). Valmentavan johtamistavan on myös huomattu edistävän psykologista turvallisuuden tunnetta, parantavan uusien ajatusten ilmaisua sekä tehostavan oppimisympäristöjä (Buljac-Samardžic ym. 2012).

Yun & Millerin (2005) mukaan eri sukupolvien työskentelykokemuksissa on eroja sen suhteen, kuinka yksilöt toivovat itseään johdettavan. Nuoremmat sukupolvet toivovat osakseen enemmän palautetta työskentelystä sekä valmennusta työn suorittamiseen. Viitala (2019, s. 169) mainitsee valmentavasta johtamisesta hyötyvän kuitenkin kaikki kuitenkin huomioiden sen, että uudet tai heikommin suoriutuvat tiimit tarvitsevat osakseen johtajalta enemmän panostusta ohjaavampaan työskentelyyn. Valmentaminen korostuu erilaisissa asiantuntijatyössä työskentelevillä oppimisen sekä itseohjautuvuuden näkökulmasta (Lemmetty & Collin 2019, s. 278). Asiantuntijuus mahdollistaa myös itsensä johtamisen oman työn edistäjänä.

Valmentavaan johtamiseen tarvitaan kuitenkin molempien osapuolten osallistumista, jotta valmentava johtaminen olisi perusteltua. Välimaan (2014) mukaan yksilön omaa osallistumista osaamisen kehittämisessä ei voi unohtaa puhuttaessa valmentavan johtamisen hyödyistä. Hajautetun johtamisen teoriassa painopiste kääntyy johtajasta organisaation työntekijöihin (Tian ym. 2016). Organisaatioiden työntekijät ovat niitä yksilöitä, jotka tuovat omalla työllään uutta tietoa työyhteisönsä ja mahdollistavat aktiivisen toimijuuden luomista organisaatiossaan (Tian ym. 2016). Jotta tämä olisi mahdollista, organisaatiot tarvitsevat käyttöönsä kaiken sen ammattitaidon ja toimijuuden, jotta työntekijät voivat kehittää työyhteisöään eteenpäin (Risku & Tian 2019).

Valmentavan johtamisen lisäksi Viitala (2005) on tutkimuksessaan eritellyt neljä erilaista esihenkilöiden roolia, jotka jakavat johtajia erilaisiin tyyppeihin sen mukaan kuinka paljon esihenkilöt painottavat alaisten työssä oppimista. Ensimmäinen rooli on Viitalan (2005) mukaan valmentaja. Valmentaja osoittautui tutkimuksessa parhaaksi vaihtoehdoksi johtamisen ja osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Valmentaja ottaa työntekijät ja koko työyhteisön oppimisprosessit huomioon. Lisäksi valmentajalla on aktiivinen ote kehittää omaa sekä työyhteisönsä osaamista. Ilmapiirin rakentaminen on valmentajalle myös tärkeää. Ilmapiirin rakentamisessa korostuu luottamus sekä avoimuus.

Toinen rooli on Viitalan (2005) mukaan kapteeni. Kapteeni toimii myös eräänlaisena suunnannäyttäjänä sekä varmistaa toiminnallaan, että halutussa

suunnassa myös pysytään. Roolissa on oleellisena osana myös sitoutuminen omaan sekä oman yksikön osaamiseen sekä sen kehittämiseen. Kuitenkaan kapteeni ei ole mukana kehittämässä oman työyhteisön ilmapiiriä samalla tasolla kuin valmentaja. Tämän takia työyhteisössä tapahtuva oppiminen ei korostu samalla tasolla tärkeäksi. Valmentaja sekä kapteeni ovat rooleiltaan valmentavan johtamisen harjoittajina, jolloin yksittäisten työsuoritusten valvomisen sijaan huomioidaan yksilöiden mahdollisimman tehokas suoriutuminen (Pullan 2016, s. 30; Ruohotie 2002, s.45).

Kolmas Viitalan (2005) mainitsema rooli on nimeltään luotsi. Roolille on tyypillistä työskennellä enemmän taustalla kuin edellä mainitut roolit. Luotsi näyttää toiminnallaan suuntaa, mutta ottaa vähemmän vastuuta muiden oppimisesta kuin aiemmin mainitut johtamisen roolit (Viitala 2005).

Neljäs rooli on nimeltään kollega, jolle nimensä mukaisesti johtamisen rooli muistuttaa vertaisena toimivaa työntekijää, jolla ei ole aktiivista otetta työyhteisön osaamisen kehittämisessä (Viitala 2005). Kollegalle tyypillistä on luottaa siihen, että oma esimerkki työn teosta riittää, jolloin kehittämistoiminta jää erittäin vähäiseksi tai sitä ei ole ollenkaan (Viitala 2005).

3.1.2 Kehitys- ja suoritusorientoitunut oppimisen johtaminen

Ellström & Ellström (2018) luokittelevat oppimisen johtamisen suuntautuvan kahteen erilaiseen suuntaukseen: kehitysorientoituneeseen (*development-oriented*) sekä suoritusorientoituneeseen (*production-oriented*). Kehitysorientoituneelle suunnalle on ominaista oppimisen reflektointiin ja vuoropuheluun painottuva johtamistapa, jolloin johtajat pystyvät yhdistämään operatiivisen työn sekä oppimisen ja tätä kautta mahdollistamaan enemmän aikaa oppimisen ja kehittymisen teemojen parissa (Ellström & Ellström 2018). Kehityssuuntautuneessa johtamisessa esihenkilöltä sekä työyhteisöltä edellytetään valmiuksia kyseenalaistaa sekä reflektoida ja muuttaa tarvittaessa vanhoja käytäntöjä uusiksi toimintamalleiksi (Wallo ym. 2021). Yhtenä keinona edistää kehityssuuntautunutta johtamista on luoda avointa sekä monimuotoista

ympäristöä tekemällä väliintuloja, joiden tarkoituksena on laajentaa työntekijöiden näkökulmia töissä (Wallo ym. 2021).

Kehitysorientoitunut johtaminen on muodoltaan jo lähellä valmentavaa johtajuutta (Ellström & Ellström 2018). Kuitenkin kehitysorientoitunut johtaminen oppimisen johtamisen alalajina eroaa valmentavasta johtamisesta siten, että valmentavassa johtamisessa esihenkilöt sekä alaiset ovat tiiviimmässä vuorovaikutussuhteessa keskenään, kun taas oppimisen johtamista voidaan tarkastella tilanteiden kautta, jotka eivät itsessään ole tarkoitettu kehittävän oppimista (Döös ym. 2015). Lisäksi kehitysorientoitunut oppimisen johtaminen keskittyy enemmän uuden oppimiseen, kun taas valmentavan johtamisen painoarvo on enemmän työn suoritusten parantamisessa.

Suoritusorientoituneessa oppimisen johtamisen suuntauksessa ilmenee usein johdon haluttomuus tehdä valmentavaa johtamista, joten tälle johtamistavalle on ominaista luoda oppimisympäristöstä ennemmin rajoitettu kuin oppimista mahdollistava (Ellström & Ellström 2018). Johtamistapana suoritusorientoitunut oppimisen johtaminen on hallitsevampaa sekä rajoittavampaa, jonka seurauksena myös työntekijöiden oppiminen ja kehittyminen on ennalta suunnatumpaa sekä rajatumpaa (Ellström & Ellström 2018). Suorituslähtöisessä johtamisessa oppimisen oletetaan johtavan mukautumiseen, jolloin siihen liittyy oleellisesti keskittyminen annettuihin tehtäviin tai menetelmiin (Ellström & Ellström 2018). Tällöin kyseessä on ratkaisu valmiiden prosessien johtamiseen, jolloin työskentely rutiininomaisten sekä toistuvien tehtävien parissa helpottuu (Wallo ym 2021). Tällaisessa tapauksessa tärkeintä ei ole uuden osaamisen hankkiminen ja sitä kautta organisaation suorituskyvyn parantaminen, vaan painoarvo keskittyy jo sillä hetkellä kertyneeseen osaamiseen, sen hallintaan sekä johtamiseen (Sanchez 2004).

Organisaatioiden esihenkilöillä on lukuisia asioita käsiteltävänä, joita heidän tulisi ottaa huomioon omassa työssään. Ihmiset ovat omien piirteidensä ja kokemusten kanssa erilaisia. Siksi myös johtajien kentällä on erilaisia johtajia ja erilaisia tapoja toimia esihenkilönä. Yhtä oikeaa tapaa johtaa ei ole ja suoritusorientoituneella johtamistavalla on hyvät puolensa etenkin

lyhytaikaisissa projekteissa, joissa uusien asioiden oppimiselle ei anneta lyhyen aikataulun vuoksi tilaa.

3.2 Organisaation rakenteet tukemassa oppimista

Osaamisen kehittämisen mahdollistajana toimii usein organisaatioiden keskijohto (Toivanen ym. 2012). Esihenkilöillä on paljon valtaa päättää alaistensa koulutusmahdollisuuksista. Esihenkilöt ovat vastuussa alaistensa tuloksista ja aina osaamisen kehittäminen työajalla ei ole tuloksen kannalta kannattavaa, jos lukuja tarkastellaan ainoastaan senhetkisen tuottavuuden kannalta (Toivanen ym. 2012). Jos esihenkilöt eivät ole koulutusmyönteisiä, on heillä mahdollisuus vaikuttaa osaamisen kehittämiseen myös negatiivisella tavalla (Toivanen ym. 2012). Organisaation johdon on tärkeää sitoutua organisaation oppimisen kehittämiseen myös rakenteellisella tasolla. Kyseessä on hitaasti muodostuva ja kehittyvä prosessi, joka vaatii jatkuvaa ja harjoittelua ennen kuin saa osakseen tuloksia (Kokko ym. 2000). Oppimisen johtamista on tutkittu sairaalassa. Oppimisen johtamisessa panostetaan yhä enemmän sellaisiin oppimista tukeviin rakenteisiin, jotka luovat oppimiskykyä sekä kehittävät ongelmalähtöistä johtamista sekä ongelmanratkaisua (Singer ym. 2015).

Organisaatioiden tulee sitoutua hakemaan rakenteellisia muutoksia johtamiskulttuurissa sekä työskentelykulttuurissa. Oppimisen johtamiseen vaikuttaa johdon sitoutuminen toimintaan. Mitä vähemmän johto on sitoutunut vaikuttamaan oppimiseen, sitä vähemmän oppimisen johtamista huomioidaan organisaatioiden strategioissa (Hyrkäs 2009). Mitä enemmän johto on mukana oppimisen johtamisessa, sitä enemmän tavoitellaan myös oppimisen johtamista (Hyrkäs 2009). Hyrkkään (2009) tutkimuksessa nousi myös ilmi, että organisaation ilmapiirillä on vaikutus oppimiseen, johtamiseen sekä osaamisen kehittämiseen. Mitä heikommin organisaation ilmapiiri on tukemassa osaamisen kehittymistä, sitä heikommin oppimisen johtaminen linkittyy organisaatioiden strategiaan. Oppimisen johtaminen on monessa suhteessa sosiaalista toimintaa muiden työntekijöiden kanssa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä luvussa kuvataan tutkimustehtävää sekä tutkimuskysymyksiä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset sairaalassa työskentelevien esihenkilöiden johtamisen käytännöt koetaan vaikuttavan työntekijöiden työssä oppimisen edistämiseen. Tutkimuksessa ollaan myös kiinnostuneita siitä, onko esihenkilöiden johtamistavoilla negatiivisia vaikutuksia työssä oppimiseen. Tutkimuksen avulla pyritään lisäämään ymmärrystä johtamisesta työssä oppimisen tukena.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisen johtamisen koetaan edistävän työssä oppimista?
2. Millaisen johtamisen koetaan rajoittavan työssä oppimista?

Tutkimuskysymyksillä hankitaan laadullista aineistoa työntekijöiden kokemuksista työskentelystä, johtamisesta ja siihen liittyvästä työssä oppimisesta. Aineisto pyrkii löytämään laajempia teemoja, jotka yhdistävät näitä kokemuksia. Tutkimalla yhdistäviä tekijöitä voidaan selvittää erilaisten johtamiseen liittyvien käytäntöjen sekä työssä tapahtuvan oppimisen vaikutuksia henkilökuntaan. Näin myös kokemusten keskenään tapahtuva vertailu on mahdollista.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen toteutusta. Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena hyödyntäen aineistolähtöistä temaattista analyysiä. Tässä luvussa kuvataan myös tutkimukseen osallistujat, aineiston keruu sekä laadullisen aineiston analyysi. Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä käsitysten sekä tulkintojen esittäminen (Alasuutari 2012, s. 31). Laadullisessa tutkimuksessa kerätty aineisto toimii analyysien keskipisteenä. Analyyzeihin valittu aineisto myös ohjaa tutkimusta, jolloin tutkimuksen on mahdollista edetä eri suuntaan kuin alun perin oli tarkoitettu (Alasuutari 2012, s. 36).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita työntekijöiden sekä esihenkilöiden kokemuksista tilanteissa, joissa johtaminen vaikuttaa työssä oppimiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti. Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähestymistapa on fenomenologinen. Fenomenologisessa suuntauksessa hankitaan tietoa yksilöiden kokemusmaailmoista sekä tulkinnoista heidän ympäristöissään (Valli ym. 2018). Tutkimuksessa ei mitata oppimista edistävää tai heikentävää johtamista, vaan fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti tutkittavien annetaan kertoa kokemuksistaan itse.

Oppimisen johtamista tutkitaan kokemuksina esihenkilöiden toiminnasta. Oppimisen johtaminen huomioi tämän tutkimuksen kohdalla kaikki johtamisen käytänteisiin liittyvät tilanteet. Näin tarkasteluun saadaan myös ne tilanteet, jotka eivät tähtää uuden oppimiseen eivätkä sisällä esihenkilöiden ja alaisten välistä vuorovaikutusta.

5.1 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto on kerätty Työsuojelurahaston rahoittaman JoKo-hankkeen keräystä aineistosta Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Hanke toteutetaan vuosien 2021–2022 aikana. JoKo-hankkeessa tutkitaan lähijohtamista kestävä oppimisen edistäjänä työelämässä (JoKo-hanke 2022).

Tutkimukseen osallistui sekä työntekijöitä että esihenkilöitä. Työntekijäasemassa olevat tutkittavat refleктоivat johtamiseen liittyvissä teemoissa omia esihenkilöitään. Lisäksi esihenkilöasemassa olevat tutkittavat pohtivat heidän oman johtamisensa lisäksi heidän omien esihenkilöidensä johtamista.

Tutkimusaineisto kerättiin verkkopohjaisesti Microsoft Teamsin kautta verkkopohjaisesti haastattelemalla. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, joissa oli valmiiksi eritelty keskustelua ohjaavat teemat. Haastattelurunko koostui avoimista kysymyksistä, joten vastaukset antaisivat mahdollisimman paljon laadullista kuvailevaa tietoa haastateltavien kokemuksista. Jokainen haastattelu litteroitiin haastattelun jälkeen. Tähän tutkimukseen valikoitui kymmenestä haastattelusta koostuva aineisto. Litteroitua tekstiä muodostui yhteensä 119 sivua (Fonttikoko 12, riviväli 1,5). Haastattelujen kestot vaihtelivat 32 minuutin ja 71 minuutin väliltä.

Haastattelun teemat muodostuivat seuraavista osa-alueista: oma työ, osaaminen ja osaamisen kehittäminen, työssä oppiminen, ongelmanratkaisu ja kehittämistyö, vastuut ja itseohjautuvuus, työhyvinvointi ja motivaatio sekä esimiestyö, johtajuus ja yhteisö. Lisäksi esihenkilöille oli lisätty vielä oma teemansa, jossa käsiteltiin heidän omaa johtamistyöskentelyään. Teemahaastattelun runko on katsottavissa liitteessä 1.

Haastattelun rungossa oli myös koronapandemialle oma teemansa, jossa käsiteltiin pandemian aiheuttamaa muutosta omassa työssä, oppimisessa, motivaatiossa sekä itseohjautuvuudessa. Covid 19-virusta käsittelevä teema jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska vastaukset käsitelivät enemmän työhyvinvointia ja motivaatiota kuin työssä oppimista ja johtamista. Tutkimusaineisto antaa ajankohtaista tietoa sairaalahenkilökunnan kokemuksista. Sairaala on viimeisen kahden vuoden aikana ollut normaalia kovemalla kuormituksella Covid-19- viruksen aiheuttaman poikkeusjärjestelyn takia.

Oppimisen johtaminen on terminä vähän käytetty suomalaisessa työelämäntutkimuksessa. Aiemmat tutkimukset johtamisesta sekä työssä

oppimisesta ovat teemoittuneet usein osaamisen johtamisen teeman alle. Osaamisen johtamisen tematiikka antaa meille tietoa siitä, kuinka valmiiksi määritelyihin osaamisen tavoitteisiin on mahdollista päästä. Oppimisen johtaminen antaa tutkimuskäsitteenä uutta näkökulmaa sairaalassa tapahtuvalle työssä oppimiselle sekä johtamiselle.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt työskentelivät terveydenhuollon toimialan organisaatiossa. Kohdeorganisaatio on keskisuuri sairaala, jossa työskentelee kaikkiaan useita tuhansia henkilöitä. Sairaalasta tutkimukseen osallistui tiettyjen operatiivisten erityisvastuualueiden henkilöstöä, lääkäreitä ja sairaanhoitajia. Tähän tutkimukseen valikoitui harkitun näytteen kautta yhteensä 10 (kymmenen) henkilöä. Harkittu näyte valikoitui tutkimusjoukkoa rajaavaksi menetelmäksi haastatteluaineiston laajuuden perusteella. Teemahaastattelurunko käsitteli monia teemoja myös tämän tutkimuksen teemojen ulkopuolelta. Tutkimukseen päätyneet kymmenen henkilöä reflektoivat johtamista sekä työssä oppimista syvemmin, jonka takia heidän haastattelunsa valittiin mukaan tutkimukseen. Harkittu näyte pyrkii ilmiön ymmärtämiseen ennemmin kuin vastausten yleistämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2015, s. 59).

Näyte koostui sairaalassa työskentelevistä henkilöistä, joista kuusi (6) työskentelivät lääkärinä sekä neljä (4) sairaanhoitajana. Tutkittavista viisi (5) toimivat työntekijäroolissa sekä viisi (5) esihenkilöinä. Sekä lääkäreiden että sairaanhoitajien haastatteluissa esiintyi esihenkilöitä sekä työntekijöitä.

Tutkimukseen osallistui sekä miehiä että naisia. Tutkimuksen kysymyksenasettelun vuoksi tässä tutkimuksessa ei ole oleellista vertailla eri sukupuolten välisiä eroja johtamistavan vaikutuksista työssä oppimiseen. Lisäksi lääkärit sekä sairaanhoitajat ovat sukupuolijakaumaltaan erilaiset ammattikunnat, josta sairaanhoitajat edustavat naisvaltaisempaa ammattikuntaa kuin lääkärit (Virtanen 2021). Tutkimuksen näkökulmasta ei olisi ollut

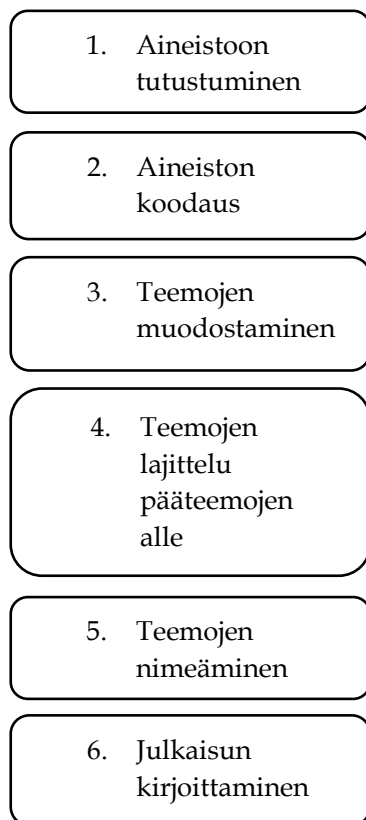
perusteltua valita saman verran miehiä ja naisia tutkimukseen mukaan, koska valinta olisi voinut jättää tutkimuksen kannalta oleellisia näkökulmia pois.

5.3 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus sopii kokemusrikkaan laadullisen materiaalin tulkintaan, kun tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita työntekijöiden henkilökohtaisista kokemuksista. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui temaattinen analyysi, jota kutsutaan myös temaattiseksi sisällönanalyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 102). Temaattinen analyysi sopii analyysimuodoksi tutkimuksissa, joissa aineiston keruu toteutetaan teemahaastattelujen muodossa (Eskola & Vastamäki 2010, 43).

Temaattinen analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, jolloin työssä oppimisen sekä johtamisen teemat nousevat suoraan aineistosta mahdollistaen aineiston monipuolisuuden (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 102). Temaattisessa analyysissä pyritään tunnistamaan aluksi aineistosta nousevat tutkittavien henkilöiden ajatukset, joiden ympärille rakennetaan laajemmin teemaan liittyvää kokonaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 105). Nimensä mukaisesti laadullisesta aineistosta nostetaan eri teemoja, jotka kuvaavat tutkittavaa asiaa (Braun & Clarke 2006). Teemat ovat tutkijan omaa tulkintaa aineistosta nousseesta materiaalista, joten aineiston analyysivaiheessa tulee pohtia riittävästi, onko teemoittelu tehty tarpeeksi kuvaavasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 92). Tästä syystä tutkijalla on vastuu päättää, mitkä asiat koetaan tärkeiksi huomioida ja mitkä jättää vähemmälle huomiolle.

Temaattinen analyysi koostuu kuudesta eri vaiheesta (Kuvio 1). Ensiksi tutustutaan aineistoon. Tämän jälkeen muodostetaan luettelo ideoista mitä aineistosta on tullut esiin. Kolmanneksi tunnistetaan aineiston pääteema. Neljäntenä vaiheena jälkeen lajitellaan alateemat pääteemojen alle. Viidentenä vaiheena nimetään sopivia nimiä kaikista aiheista, jotka antavat lukijalle näkemyksen siitä mistä on kyse. Viimeisenä vaiheena toimii julkaisun kirjoitus. (Eggbø 2020.)



Kuvio 1. Temaattisen analyysin eri vaiheet (Eggbø 2020).

Tämän tutkimuksen temaattinen analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. Tutkimuskysymykset antoivat pohjaa aineiston tulkinnalle, mutta analyysin kautta saadut teemat muodostettiin aineistosta käsin. Aineiston koodauksessa käytettiin hyödyksi muistiinpanoja, värikoodausta sekä käsitekarttoja tuomaan konkreettista käsitystä eri teemoista sekä alateemoista. Koodauksen aikana aineistosta ei nostettu ainoastaan niitä teemoja, jotka esiintyvät aineistossa toistuvasti, vaan teemoja pyrittiin tarkastelemaan laajemminkin huomioiden mahdolliset tutkimuksen aihepiiriin liittyvät poikkeukset.

Johtamiseen liittyvät maininnat sisälsivät paljon kuvausta sen yhteydestä motivaatioon sekä työssä jaksamiseen. Koodauksen aikana kaikki maininnat johtamisesta sekä työssä oppimisesta otettiin mukaan. Pääteema johtamisesta muokkaantui koodauksen edetessä. Vasta pääteemojen muodostamisen yhteydessä johtaminen sekä oppimisen johtaminen eriteltiin toisistaan erillisiksi teemoiksi, jolloin teemat motivaatiosta ja työhyvinvoinnista jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Aineiston koodausvaiheessa on hyvä ottaa mukaan

paljon aineistoa, koska sen karsiminen myöhemmin ei muodostu esteeksi (Braun & Clarke, 2016).

Teemojen lopulliset nimet olivat kuvausta havaituista teemoista. Braun & Clarke (2016) kehottavat välttämään liian monimutkaisen teeman käyttöä, mikä kuvaisi tutkittavaa aihetta liian laajasti. Pääteemojen lisäksi teemoja jaettiin pienempiin alateemoihin, jotta yhdelle pääteemalle ei kohdistu useampaa asiaa kuvaavia teemoja. Teemat valittiin kuvaamaan esihenkilöiden johtamisen edistävästä sekä rajoittavista toiminnoista.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimus on osa JoKo-hanketta, jossa tutkitaan lähijohtamista kestävästä oppimisen edistäjänä työelämässä (JoKo-hanke 2022). Sairaalassa toteutetut haastattelut ovat osa isompaa hanketta, joka tutkii aihetta kolmessa eri organisaatiossa. Pro gradu -tutkielman tekeminen osana laajempaa hanketta mahdollisti laajemman aineiston kuin opinnäytetyön puitteissa olisi ollut mahdollista kerätä. JoKo-hankkeen aineisto on kerätty vuonna 2021 usean hankkeeseen osallistuneen työntekijän sekä opiskelijan toimesta.

Päätös tutkimuksen aihepiiristä sisältää valmiiksi eettisiä valintoja tutkimuksen aihealueen valinnasta lähtien (Tuomi & Sarajarvi 2018, s. 153–154). Tutkimuksen aihe muokkaantui aiempien kiinnostusten kohteiden kautta työssä oppimisen sekä johtamisen teemojen tarkasteluun. Hankkeeseen liittyminen mahdollisti kuitenkin myös suuremman yhteisön tuen tutkimusaiheen sisällä.

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt saivat kattavan alkutiedon siitä, mitä teemahaastattelu pitää sisällään. Haastattelurunko käytiin suullisesti yhdessä läpi, jonka jälkeen haastateltavia informoitiin tutkimuksen osallistumisen käytänteistä. Tutkittaville ilmoitettiin ennen haastattelun alkua, että osallistuminen tutkimukseen oli mahdollista keskeyttää koska tahansa. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen oli mahdollista keskeyttää myös haastattelun jälkeen, jolloin tutkimushanke vastaa aineiston turvallisesta hävittämisestä. Haastattelun alussa haastatteliija vahvisti suostumuksen tutkimukseen.

osallistumisesta suullisesti. Suostumus tutkimukselle kysyttiin selkeästi ennen haastatteluun siirtymistä, jossa haastattelija kertoi itse omin sanoin ymmärtäneensä tutkimuksen käytännöt sekä halun osallistua tutkimukseen. Edellä mainittujen tutkimuseettisten periaatteiden lisäksi tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 155–156).

Äänitetty haastatteluaineisto oli litteroitu usean JoKo-hankkeeseen osallistuneen työntekijän sekä opiskelijan toimesta. Litteroidusta haastatteluaineistosta oli poistettu tunnistetiedot, jolloin esihenkilöihin sekä kollegoihin viittaaminen oli mahdollista tehdä tutkimuseettisiä käytäntöjä noudattaen. Haastatteluaineiston anonymisointi tapahtui korvaamalla henkilön nimet sekä tunnistetiedot koodeilla.

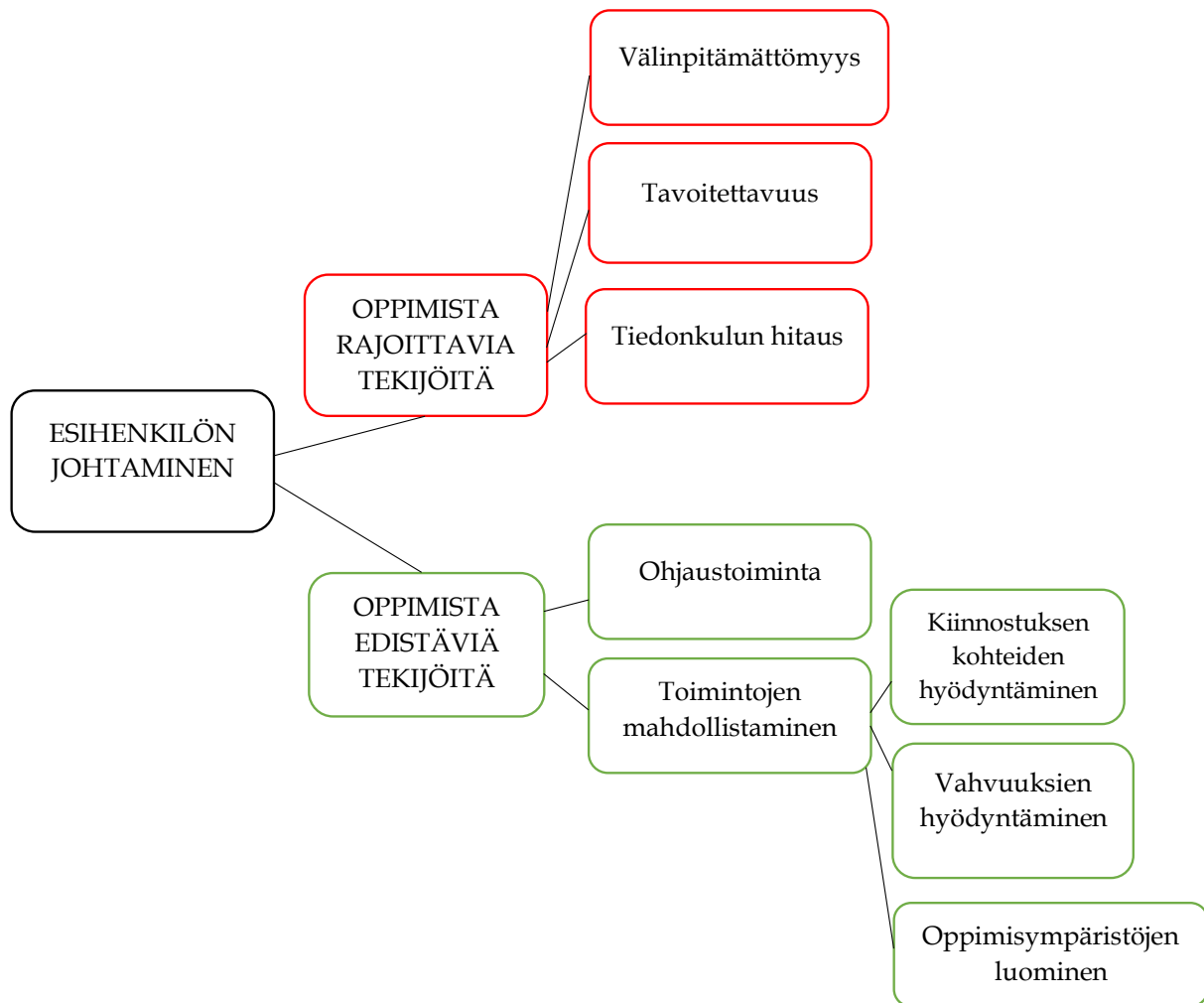
Litteroidut haastattelut ja haastattelujen alkuperäiset äänitiedostot säilytetään Jyväskylän yliopiston omalla salasanalla suojatulla palvelimella. Tutkimuksesta on tehty eettinen ennakoarviointi ja tutkimushanke on hoitanut tietosuoja-asiat asianmukaisesti. Tämä pro gradu -tutkielma aloitettiin sen jälkeen, kun JoKo-hankkeen haastattelut toteutettiin, joten tämän tutkimuksen tekijällä ei ole ollut pääsyä alkuperäisiin äänitiedostoihin, vaan tutkimuksessa oli käytössä litteroitu aineisto.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Luku rakentuu kolmesta alaluvusta huomioiden tutkimuskysymykset. Luvut 6.1 ja 6.2 esittävät tulokset johtamisesta, jonka koetaan edistävän työssä oppimista. Oppimista edistävät johtamiskäytännöt jakautuvat eri alalukuihin temaattisen analyysin kautta muodostettuihin teemoihin toiminnan mahdollistamiseen sekä ohjaukselliseen toimintaan. Analyysin pääteemat esitetään omissa alaluvuissaan. Toiminnan mahdollistaminen jakautui kolmeen pienempään alaluokkaan, jotka olivat oppimisympäristön luominen, vahvuuksien hyödyntäminen sekä kiinnostuksen kohteiden hyödyntäminen toimintaa suunniteltaessa. Esihenkilön ohjauksellinen toiminta koskee johtamista, jossa ollaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Luku 6.3 keskittyy johtamiseen, joka koetaan rajoittavan työssä oppimista. Esteet työssä oppimiselle liittyivät esihenkilöiden toimintaan, jossa he näyttäytyivät vaikeasti tavoitettavina tai välinpitämättöminä. Lisäksi tiedon kulkuun liittyvät teemat nousivat haastatteluissa esteenä työssä oppimiselle.

Temaattisen analyysin käsitekartta (Kuvio 2) on luotu hahmottamaan tutkimuksesta nousseita teemoja. Käsitekartta jakaa esihenkilön johtamisen oppimista edistäviin sekä rajoittaviin tekijöihin muodostaen molemmille tekijöille kuvaavia teemoja sekä alateemoja.



Kuvio 2. Temaattisen analyysin käsitekartta.

6.1 Esihenkilö mahdollistamassa toimintaa

Sairaalaympäristössä oppimiseen vaikuttavan johtamisen koettiin olevan sellaista, jossa esihenkilöt tarjoavat asiantuntijoille työskentely-ympäristön, joka mahdollistaa oppimisen. Haastattelut antoivat yksimielisen kuvan siitä, että sairaalassa työskentelevät lääkärit sekä sairaanhoitajat ovat oman alansa asiantuntijoita, jotka osaavat tehdä työnsä itsenäisesti. Haastatteluissa ei tullut ilmi tarvetta esihenkilön osallistumiseen alaisten työn substanssin kehittämiseen, vaan esihenkilöt koettiin toiminnan vastuunkantajina samalla huomioiden alaistensa asiantuntijuuden. Esihenkilön vaikutus asiantuntijaorganisaatiossa

oppimiseen oli mahdollistaa henkilökunnalle vapaat kädet tehdä työtään niin kuin he ammattilaisina kokevat parhaaksi.

Kokemukset esihenkilöstä oppimiseen mahdollistavana henkilönä esiintyivät sekä työntekijöillä että esihenkilöillä. Esihenkilöillä oppimistilanteiden mahdollistaminen korostui etenkin heillä, jotka suhtautuivat johtamistyöhön sekä omien johtamistaitojensa kehittämiseen myönteisesti. Lisäksi esihenkilöillä oppimiseen mahdollistavat ympäristöt nousivat tilanteissa, joissa he pohtivat omien esihenkilöidensä toimintaa.

kaikki on tavallaan huippuasiantuntijoita ja sillä tavalla ni, se on niiku erilainen... ne on asiantuntijaorganisaatio et sä voi sillä lailla niiku tavallaan... sun pitää kumminki ymmärtää ja olla aikalailla semmone, että kukin saa kumminki kehittyä ja tehdä niiku sitä työtään niiku vähän... vähä sillä tavalla niiku haluaa. (H1, Mies, lääkäri, esihenkilö)

Haastatteluista nousi monella tavalla esiin oppiminen informaaleissa ympäristöissä. Sairaalaympäristössä opitaan jatkuvasti uusia asioita työn aikana työtä tekemällä. Haastatteluista korostui ajatus siitä, että jokainen uusi potilas on myös uusi ongelmanratkaisutilanne. Kokemusten kautta saatava tieto kehittyi substanssiosaamiseksi ajan ja uusien ongelmaratkaisutilanteiden myötä. Esihenkilöiden tärkeäksi rooliksi koettiin olla mahdollistamassa tätä kehitystä mahdollisimman tehokkaaksi, jotta työskentelyssä olisi mahdollisimman vähän ulkoisia häiriötekijöitä tai muita toimintaa rajoittavia asioita. Parhaimmillaan työntekijät välttävät monet työtä hidastavat esteet, jotka esihenkilö on ehtinyt omalla työllään ehtinyt poistaa. Tämän seurauksena työntekijöiden työskentely on mahdollista tehdä pienemmillä keskeytyksillä.

Eli pönöttävät muotokuvaylilääkärit on mennyttä aikaa, että mä oon enemmänkin tän yksikön palvelija, joka mahdollistaa muiden ammattilaisten työn sujuvuuden. Ja jos sinne tulee hiekkaa rattaisiin, niin minä oon se, joka siivoo sen hiekan rattaista. Ja mikä parasta, niin joku ei edes huomaa, että sitä hiekkaa on koskaan ollu. (H2, Nainen, lääkäri, esihenkilö)

6.1.1 Esihenkilö oppimisen ympäristön luojana

Haastateltavien vastausten perusteella oppimista hyödyttäväksi johtamisen tavaksi korostui oikean sekä ajantasaisen tiedon tuominen työyhteisöön kaikkien yhteisesti saataville. Esihenkilöt saavat asemansa puolesta paljon organisaation sisäistä tietoa, jonka jakamisesta hyötyy koko työyhteisö. Niin sanotut informaalit kahvipöytäkeskustelut näyttäytyivät suuressa roolissa osana työntekijöiden vertaisoppimista.

Esihenkilöiden tehtävänä oli myös kannustaa työyhteisöä osallistumaan formaaleihin koulutuksiin, joita oli tarjolla oman organisaation sisällä sekä ulkopuolella. Työssä oppimista koettiin edistävän se, että työntekijät saivat valita ja toivoa itseään kiinnostavia koulutuksia. Näin motivaatio niihin osallistumiseen oli myös korkeampi. Oman organisaation ulkopuolella tapahtuvat koulutukset edistävät aktiivista tiedon jakamista koko työyhteisölle. Työntekijät saivat tietoa formaaleista koulutuksista, jonka jälkeen he jakoivat saman tiedon oman työyhteisönsä kanssa. Esihenkilön tiedon tuominen yksikköön näyttäytyi myös siten, että työntekijöitä osallistettiin vuorotellen vastuuseen tuoda uusia aihealueita yhteiseen käsittelyyn.

Meillä on hirvittävän tämmönen innovatiivinen tämä ylihoitaja. Hän tuo tämmöstä uutta tietoa ja meillä on nää kliiniset asiantuntijasairaanhoitajat nykyään, jotka kaivaaki tätä ja he pitää erilaisia esityksiä ja me kuunnellaan, niin kyllä mun täytyy sanoo, että kyllä niin valtavasti on kaikenlaista. (H3, Nainen, sairaanhoitaja, työntekijä)

Kokemukset tiedon tuomisesta työyhteisöön olivat samanlaisia sekä esihenkilöillä että alaisilla. Esihenkilöt kokivat omassa työssään tärkeäksi olla tuomassa jatkuvasti uutta tietoa omaan yksikköönsä, jotta kaikkien työskentely tehostuisi ja olisi mahdollisimman laadukasta.

Ja sitten kun on minun tehtäväni niinku seurata mitä maailmalla tässä asiassa tapahtuu ja miten muualla tehdään ja välittää se tieto täällä omalla työpaikalla toisille. (H4, Nainen, lääkäri, esihenkilö)

Työyhteisöissä oli myös havaittavissa selkeää vertaisoppimista, jolloin työntekijät oppivat toisiltaan. Näitä prosesseja tukivat yhteiset kokoontumiset

työvuorojen alussa, jolloin koko vuorossa oleva henkilökunta oli yhdessä hetken ajan. Samalla henkilökunta pystyi informoimaan toisiaan erilaisista tilanteista. Säännöllisten aamukokoukumisten lisäksi esihenkilöt järjestivät tiedotustilaisuuksia myös kesken työpäivän, jos yhteinen tiedotus koettiin esihenkilön mielestä tarpeelliseksi.

Oon huomannu, että ihan tasasin väliajoin pidetään joku pieni muistutuspalaveri tai käydään läpi, hei muistattehan nää asiat oli tälleen. Ne on niitä tiimipalavereja, missä käydään niitä lävitte uudestaan, ja jos on sellanen ihan uuttaa asiaa, niin sittenhän sitä se katotaan tiheimmällä tahilla, että on kaikki oppinu. (H5, Nainen, sairaanhoitaja, työntekijä)

6.1.2 Vahvuuksien ja kiinnostusten kohteiden hyödyntäminen

Esihenkilöiden vaikutus työssä oppimiseen näkyi alaisten töiden koordinoimisena. Esihenkilöillä oli valtaa valita oman tiimin ja yksikön sisältä, millaisella henkilövahvuudella työvuorot suoritetaan. Etenkin sairaanhoitajien haastatteluissa korostui jatkuva resurssipula, jolloin esihenkilöt olivat vastuussa myös työntekijöiden sijoittamisesta eri tehtäviin. Sairaanhoitajien haastatteluissa nousi esiin, että oppimista tuki mahdollisuus esittää toiveita eri tehtävistä. Esihenkilöt pyrkivät kuuntelemaan toiveita, jotta henkilökunta pääsi tekemään töitä itselleen mielenkiintoiseen ympäristöön.

Alaisten koordinointi näyttäytyi monesti kriittisten henkilöstövajauksen paikkaamisena. Sairaalaympäristössä työskentelyä kuvasi jatkuva kiire, joten koordinoinnissa ei ollut aina mahdollista kysyä kaikkien toiveita henkilöstövajauksiin liittyen. Töiden koordinoinnissa esihenkilöllä oli valtaa ohjata työtehtäviä siten, että tehtävät jakautuvat monipuolisesti kaikille. Tällä tavalla tasainen osaaminen säilyi koko henkilöstön kesken. Samalla uudemmat työntekijät olivat oppimassa laajasti eri tehtävien sisältöjä.

Esimerkiks, no minun kohalla se on sitä, et mä yritän suunnitella, ja tietysti ton mun osastonhoitajan kanssa suunnitellaan työvuoroja siihen tyyliin, elikkä me tiedetään, että joku on esimerkiks osottanu kiinnostusta johonkin uuteen hommaan, että hän haluaa vaikka, hän on ollu tässä vastaanotossa vastaanottamassa leikkauspotilaita – että hän haluais oppia tota hoidonohjausasiaa. Niin sitten se on ihan sitä, et me suunnitellaan

työvuoroja ja mietitään hälle siihen ohjaaja ja uuttaa asiaa. (H5, Nainen, sairaanhoitaja, työntekijä)

Uusia tehtäviä jakaessa esihenkilöt pyrkivät järjestelemään uusien tehtävien opetteluun siten, että työntekijöillä olisi kokeneempi kollega kenen kanssa työskennellä yhdessä. Työssä oppiminen tapahtui hyvin paljon vertaisoppimisena sekä valmentavan johtamisen kautta. Esihenkilö ei ollut kuitenkaan välttämättä se, joka oli toteuttamassa uusien tehtävien kouluttamista. Koulutukset toteutti usein kokeneempi kollega, jolloin esihenkilön rooli jakautui toiminnan vastuuksi sekä toimenpiteiden toteuttamisen mahdollistajaksi.

6.2 Esihenkilöt ohjaamassa toimintaa

Esihenkilöiden toiminta näyttäytyi suurimmassa osassa haastatteluita vastuun kantamisena. Esihenkilöt ovat vastuussa alaisensa työstä, jonka lisäksi heidän vastuullaan oli esihenkilöille kuuluvat hallinnolliset tehtävät. Esihenkilöiden johtamistyöskentely näyttäytyi toiminnan ohjaamisena, joissa he pyrkivät antamaan alaisille riittävän tuen työskentelyyn. Työntekijät sekä esihenkilöt olivat molemmat sitä mieltä, että asiantuntijaorganisaatiossa osataan työskennellä itsenäisesti ilman esihenkilön apua. Kuitenkin esihenkilöltä saatava tuki koettiin tärkeäksi osaksi työssä oppimista.

Työyhteisön oppimisen sekä toimintakyvyn kannalta oli tärkeää, että työskentelyä voidaan toteuttaa siten, että keskitytään työhön sekä työn edistämiseen. Vastauksissa nousi esiin tema, jossa esihenkilö oli nimetty yhteyshenkilö, jonka puoleen käännetään, jos työntekijöille nousisi jotain kysyttävää. Samalla esihenkilö näyttäytyi vastuuhenkilönä, jolta odotettiin nopeaa reagointia sekä selkeitä vastauksia. Haastattelujen perusteella työntekijät osasivat vaatia esihenkilöiltä riittävän nopeaa reagointia työssä vastaan tuleviin kysymyksiin. Vastausten mukaan hyvä esihenkilö on lähellä ja tarvittaessa saatavilla. Oppimista edistävä tuen tarjoaminen näyttäytyi kiinnostuksena alaisia ja heidän työtään kohtaan. Samalla kiinnostus ja tuki edistivät myös työskentelyn jatkuvaa kehittämistä.

Asioiden yhdessä tekemisen merkitys korostui etenkin toimenpiteiden valmisteluun liittyvissä asioissa. Esihenkilön ohjauksellinen ote näyttäytyi valmentavana johtamisena sekä arkisina keskusteluinä työskentelyn ohella. Merkittäväksi oppimisen kehittäjäksi muodostui ohjauksellisiin tilanteisiin palaaminen myös toimenpiteiden jälkeen. Toimenpiteet eivät päättäneet oppimisen kannalta siihen, kun potilas oli hoidettu, vaan tilanteisiin palattiin useamman kerran potilaan hoidon aikana. Lisäksi tilanteisiin valmistauduttiin yhdessä. Toimenpiteiden aikana esihenkilö ohjasi tarvittaessa ja esitti tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi toimenpiteen jälkeen työskentelyyn sekä oppimistilanteisiin palattiin reflektoiden jakamalla yhdessä ajatuksia. Esihenkilöiden ohjauksellinen toiminta näyttäytyi läsnäolona operaatioiden eri vaiheissa. Esihenkilöt osallistuivat valmisteluun ja ohjasivat toimintaa tarvittaessa. Ohjaustoiminta sekä avun saaminen koettiin merkittäviksi oppimista edistäviksi asioiksi.

Sitten meil on semmosia ongelmatapauksia varten sellasia erikoislääkäritiimejä mihin niitä voi ottaa potilastapauksia käsiteltäväksi ja siellä voi yhdessä... yhdessä pohtia niitä. Ja tässä voi puhua että minä tekisin näin, kuinka sinä tekisit? Niin tämmöstä keskustelua voi käydä. Niin siitä, näistä saa tukea sille omalle päätöksenteolle siinä potilaan yhteydessä. (H4, Nainen, lääkäri esihenkilö)

6.3 Oppimista rajoittavat kokemukset

Negatiivisesti työssä oppimiseen vaikuttavan johtamisen sanoittaminen oli haastavampaa. Suurin osa haastateltavista kokivat riittämättömien resurssien, ajan puutteen sekä monimutkaiseksi koettujen prosessien rajoittavan oppimista. Samaan aikaan nämä kaikki olivat myös sellaisia tekijöitä, jotka hidastivat työskentelyä. Kuitenkin edellä mainitut tekijät ovat enemmän sairaalan rakenteita kuvaavia teemoja kuin yksittäisen esihenkilön toiminnasta johtuvaa oppimista heikentävää johtamista. Haastateltavat nostivat merkittävimmiksi oppimista rajoittavaksi johtamiseen liittyväksi teemoiksi johdon vaikeasti tavoiteltavuuden sekä esihenkilöiden välinpitämättömyyden. Oppimista rajoittava johtaminen oli tulkittavissa selkeimmin sellaisissa tilanteissa, joissa aiemmin mainittu oppimista edistävä johtaminen ei toteudu.

Tiedonkulun hitaus

Esihenkilöiden tärkeimmäksi toiminnaksi miellettiin vastuun sekä hallinnollisen työskentelyn lisäksi edellyttää omalle yksikölle mahdollisimman hyvät edellytykset työskentelylle. Tästä samasta ajatuksesta nousi merkittävin oppimiseen negatiivisesti vaikuttava teema. Haastateltavat kokivat oppimisensa heikentyvän huomattavasti tiedon kulkuun liittyvissä asioissa. Sairaalassa työskennellään kiireisessä ympäristössä jatkuvan resurssipulan sekä koronaviruksesta johtuvien erityisjärjestelyjen parissa. Oppimista heikensi heikko tiedon kulku tilanteissa, joissa esihenkilöltä odotettiin saavan tietoa. Tiedon kulkuun liittyvät ongelmat viittasivat yksittäisen johtajan toiminnan lisäksi organisaation rakenteellisiin haasteisiin. Sairaala näyttäytyi ympäristönä, jossa tieto eteni työntekijöiden omiin yksikköihin esihenkilöiden sekä sisäisten tiedotuskanavien kautta. Kuitenkin eri yksikköjen välinen keskustelu näyttäytyi vähäisenä, jolloin tietoa ei jaettu tehokkaasti eri yksikköjen välillä.

Sairaalan rakenteiden kautta oli mahdollista saada tietoa eri tietoteknisistä järjestelmistä sekä tiimipalavereista. Kuitenkaan nämä oletukseksi muodostuneet tiedonvälityskanavat eivät olleet yksin riittävät muodostamaan kokemusta riittävästä tiedon saannista. Esihenkilön omat ponnistelut tiedon tuojana koettiin tärkeäksi työntekijöiden keskuudessa ja työntekijät myös osasivat myös vaatia riittävän korkeaa tasoa tiedon välittämiseksi. Tiedon kulkuun liittyvät haasteet oppimisen tukena nousivat esiin myös tilanteissa, joissa työyhteisön sisällä tieto ei kulkenut organisaatiossa samalla tasolla vertaisten kesken.

Turhauttavaa, koska tavallaa se päätöksentekoprosessi karkaa niin kauas tonne ylös, että tavallaa, että jos sää ehotat niinkö sille ykköspomolle, että "hei, musta tää kannattas tehdä näi". "Aha, okei, mut kerro kakkoselle". No sit sää meet kertoo kakkoselle, että ei hänellä oo natsoja siihe. Selevä. No mihi kiivetää sitte? (H7, Mies, lääkäri, esihenkilö)

Tavoitettavuus

Työntekijät kokivat sekä oppimista että työskentelyä heikentäväksi asiaksi sen, että heidän työskentelynsä ei edennyt niin tehokkaasti, jos esihenkilöt eivät olleet vastaanottamassa viestejä tai viemässä niitä eteenpäin. Työssä oppimista

heikensi myös rakenteiden epäselvyys, joka näyttäytyi esihenkilöiden heikkona tavoitettavuutena. Vastauksissa korostui organisaation hierarkian vaikeaselkoisuus ja etenkin uudemmat työntekijät kertoivat olleensa monesti epätietoisia siitä, kenen puoleen missäkin asiassa tulee kääntyä. Sairaalan esihenkilörakenne lisäsi uusilla työntekijöillä vaikeasti tavoitettavuuden kokemusta myös siksi, että esihenkilöt työskentelivät välillä vertaisessa asemassa hallinnollisten vastuiden lisäksi. Haastatteluissa mainittiin myös, että myös kokeneetkaan työntekijät eivät välttämättä olleet aivan varmoja, keitä heidän esihenkilönsä olivat.

Ja mistä saaha niiku ettei tarttis tietää aina niitä yksittäisiä ihmisiä eri puolilla ja kuka niiku tämmöstä ja tämmöstä vaan olis joku semmone niiku selkee kartta vaikka olemassa että tietäis et tämmöset asiat hoitaa nää ja nää ihmiset ja keneltä voi pyytää apua, että seki monesti riittäis ku tietäis et tämmösissä asioissa ni käännyt tämmösen ja tämmösen ihmisen puoleen et jos ei vielä ite tiä ni. (H6, Nainen, sairaanhoitaja, työntekijä)

Välinpitämättömyys

Esihenkilöiden toiminnasta heijastuva välinpitämättömyys omaa yksikköä kohtaan koettiin heikentävän työssä oppimista. Välinpitämättömyys näyttäytyi kiinnostuksen puutteena kehittää toimintoja. Esihenkilöt koettiin olevan toiminnan vastuuhenkilöitä, joiden puoleen tulee voida kääntyä aina tarvittaessa. Jos nämä piirteet koettiin puutteelliseksi, koettiin siinä olevan oppimista sekä työskentelyä heikentävä vaikutus. Toimintojen kehittäminen, alusten ajatusten kuuntelu ja mahdollisen potentiaalin huomiotta jättäminen oli haastatteluaineiston kannalta merkittävä nosto sekä oppimisen että motivaation kannalta.

Tavallaan se, että ku huomaa, että, että tavallaa oma työyhteistö tai esimiehet niinkö eivät tee sen oman klinikan toimintojen kehittämisen eteen mitään. Ja siitä klinikasta ois niinkö puristettavissa, vaikka kuinka paljon kaikennäköisiä tehoja esille tai ulos, mutta sitte huomaa, että niitä esimiehiä ei niinku vois vähempää kiinnostaa. (H7, Mies, lääkäri esihenkilö)

Haastattelussa korostui esihenkilöiden roolin kaksi eri ulottuvuutta. Esihenkilöt osallistuivat kliinisen työn tekemiseen siinä missä alaisetkin. Lisäksi vastuulla oli

hallinnollisten töiden vastuu, jotka pyrittiin tekemään muun työn ohessa. Esihenkilöiden haastatteluissa mainittiin toistuvasti, että esihenkilön työt pyrittiin tekemään sellaisissa väleissä, kun kliiniseltä työltä ehdittiin. Jatkuva kiire kuvasi esihenkilöiden työtä siitä näkökulmasta, kuinka paljon itse esihenkilötyöskentelylle on varattu aikaa. Kiireestä johtuvat vähäiset mahdollisuudet osallistua kehittämistyöhön näyttäytyivät alaisille osittain välinpitämättömyytenä työn kehittämistä kohtaan.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia sairaalassa työskentelevien lääkäreiden sekä sairaanhoitajien kokemuksia johtamisesta, jonka koetaan edistävän sekä heikentävän työssä oppimista. Pohdintaluku koostuu tulosten tarkastelusta aiempiin tutkimustuloksiin vertaillen. Lisäksi lopuksi arvioidaan tulosten luotettavuutta sekä mahdollisuuksia jatkotutkimuksille.

7.1 Johtamisen rooli työssä oppimisen tukena

Tutkimuksessa nousi esiin erilaisia teemoja esihenkilön johtamisen vaikutuksista koettuun työssä oppimiseen. Teemat kuvailivat sekä oppimista edistäviä sekä heikentäviä johtamistapoja. Esihenkilön rooli koettiin oppimisen näkökulmasta tärkeäksi toiminnan mahdollistamisen sekä ohjaustoiminnan kannalta. Esihenkilöt mahdollistivat toimintaa hyödyntämällä henkilökunnan kiinnostuksen kohteita sekä vahvuuksia. Lisäksi he toiminnallaan loivat uusia informaaleja oppimisympäristöjä tuomalla uutta tietoa yksikköön sekä kannustamalla henkilökuntaa osallistumaan koulutuksiin.

Tässä tutkimuksessa oppimisen johtamista tarkasteltiin esihenkilöiden päivittäisen johtamisen kautta. Kuten Döös ym. (2015) ovat havainneet, myös tässä tutkimuksessa oppimista edistävä johtaminen koostui niiden asioiden johtamisesta, jotka eivät suoraan ole tarkoitettu osaamisen kehittämistä varten. Esihenkilöiden oppimista edistävä johtaminen oli myös helpommin havaittavissa niiden arkisten tilanteiden kautta, jotka eivät tähänneet uusien asioiden oppimiseen. Sairaalassa esihenkilöillä oli mahdollisuus vaikuttaa henkilökunnan oppimiseen työn suunnittelun sekä vahvuuksien hyödyntämisen kautta.

Wallon ym. (2021) mukaan oppimisen johtamisessa oleellista on valmistaa oppimisympäristöt oppimista edistäviksi. Tämä näyttäytyi sairaalaympäristössä esihenkilöiden työskentelyssä toimenpiteiden valmisteluissa ja työntekijöiden tukemisella operaatioiden eri vaiheissa. Tärkeäksi toimintamalliksi nousi

toimenpiteiden jälkeinen reflektointi, jolloin tilanteita oli mahdollista purkaa vielä jälkikäteen nostaten esiin jotakin teemoja, jotka eivät toimenpiteen aikana vielä nousseet esiin. Havainnot sairaalaympäristön informaaleista oppimistilanteista ovat samankaltaisia Warhurstin & Blackin (2015) tutkimuksen kanssa, jossa henkilöstön kanssa käydyt keskustelut toimivat tehokkaampana oppimisen kehittäjänä kuin formaalit koulutukset. Esihenkilöillä oli toiminnallaan mahdollisuus vaikuttaa muiden työntekijöiden oppimiseen pelkästään suunnittelemalla työskentelyä sekä varmistamalla alaisille mahdollisimman hyvät edellytykset työskentelyyn.

Viitalan (2002) mukaan esihenkilöiden tehtävä on toimia kehittymisen tukijoina. Tähän kuuluu kyky tunnistaa muiden yksilöllisiä kykyjä, arvioida muiden osaamista sekä rohkaista muita hankkimaan uutta osaamista. Lisäksi esihenkilöt suunnittelevat erilaisia tapoja kehittää osaamista sekä määrittelevät tavoitteita (Viitala 2002, s. 126). Tämä määritelmä esiintyi sairaalan esihenkilöiden toiminnassa ennen kaikkea osaamisen kehittymisen tukemisena kannustamalla työntekijöitä osallistumaan koulutuksiin ja hankkimaan uutta osaamista. Lisäksi esihenkilöt huomioivat yksilöiden osaamisen kehittämisen työn järjestelyssä hyödyntämällä työntekijöiden kiinnostuksen kohteita sekä osaamistarpeitaan.

Esihenkilöiden työskentely antoi viitteitä kehitysorientoituneesta oppimisen johtamisesta. Kehitysorientoituneessa johtamistavassa keskustelut, reflektointi sekä työn organisointi uusissa oppimisympäristöissä luomalla tukevat työssä oppimista (Ellström & Ellström 2018). Haastattelut esihenkilön kanssa reflektoinneista sekä kiinnostusten kohteiden hyödyntämisestä viittasivat juuri kehitysorientoituneeseen johtamiseen, jolloin työssä oppimista edistettiin uusilla oppimisympäristöillä.

Esihenkilöiden tulee Viitalan (2002, s. 126) mukaan myös rakentaa ryhmätoimintaa, jossa kiinnitetään huomiota osaamisen tasoon, osaamisen lisäämiseen ja sen jakamiseen. Lisäksi esihenkilöiden tulee vahvistaa organisaation yhteisöllisyyttä (Viitala 2002, s. 126). Työskentely sairaalassa mahdollisti jatkuvasti uusia oppimistilanteita informaalien oppimisympäristöjen

kautta nimenomaan työpaikalla tapahtuvissa ongelmanratkaisutilanteissa. Esihenkilön rooli yhteisöllisyyden rakentajana ei tullut esiin tämän tutkimuksen aineistossa. Haastateltavien mukaan sairaalassa kuitenkin työskenneltiin pitkiäkin jaksoja ilman kontaktia esihenkilöihin, mikä voi osaltaan selittää tämän teeman puuttumista.

Tässä tutkimuksessa oppimista heikentävää johtamista oli huomattavasti vaikeampaa sanoittaa kuin kokemuksia oppimista edistävästä johtamisesta. Selkeät teemat oppimista edistävästä johtamisesta olivat kuitenkin yhteydessä oppimista heikentävään johtamistapaan. Työssä oppimiseen heikentävästi vaikuttava johtaminen koostui kokemuksista, joissa oppimista tukeva johtaminen ei toteudu. Oppimista rajoittava johtaminen oli tulkittavissa päivittäisen työskentelyn heikkona johtamisena. Päivittäisen työn heikko johtaminen taas heijastui haasteisiin työssä suoriutumisessa, jolloin myös työssä oppiminen kuvautui rajoittuneena. Oppimista rajoittaviin johtamisen kokemuksiin nousivat hidas tiedon kulku, välinpitämättömyys sekä esihenkilöiden heikko tavoitettavuus.

Useissa haastatteluissa nousi esiin, että sairaalaympäristössä oppimista vaikeuttivat yksittäisestä esihenkilöstä riippumattomat asiat kuten resurssipula henkilöstön määrässä. Resurssipula korostui etenkin sairaanhoitajien haastatteluissa, joissa työskentelyä määritti kiireellinen työskentelytahti. Esihenkilön kanssa tehtävä reflektointi koettiin edistävän oppimista. Kuitenkin kiireen ja resurssipulan keskellä aikaa reflektoinnille jää hyvin vähän mikä heijastuu oppimiseen.

Kiireisessä ympäristössä uuden oppiminen on ongelmana kuitenkin monisyinen. Henkilökunta koki kiireen vaikuttavan työssä oppimiseen negatiivisella tavalla. Samaan aikaan esihenkilöt kertoivat johtamistyölle jäävän liian vähän aikaa, jolloin hallinnollisia töitä tehtiin silloin kun ehdittiin. Tästä syntyy vaikutelma, että kiireestä johtuva vähäinen panostus saattaa heijastua alaisille vaikeasti tavoitettavuutena sekä välinpitämättömyytenä, vaikka esihenkilö olisi motivoitunut tekemään johtamistyötä paremmin. Valmentavan johtamisen hyötyjä on painotettu erityisesti asiantuntijaorganisaatioissa (Yu &

Miller 2005). Siksi myös esihenkilöiden työskentelyyn panostaminen kannattaa ja nämä teemat nousevat tärkeiksi asioiksi ottaa huomioon. Kuitenkin esihenkilöiltä nousi mainintoja, joissa todettiin sairaalan olevan haastava ympäristö kehittää omia johtamistaitojaan.

7.2 Sairaalan rakenteet työssä oppimisessa

Tässä tutkimuksessa sairaala näyttäytyi työskentely-ympäristönä moniulotteisena sekä hierarkkisena, minkä seurauksena myös työssä oppiminen on kiinnitetty lujasti työyhteisön rakenteisiin. Tämä näkyi henkilökunnan käytännön töihin liittyvissä kokemuksissa, joissa oppimista tapahtui usein ennalta määritettyjen tavoitteiden kautta. Organisaatioiden johdolla on paljon vaikutusvaltaa vaikuttaa työssä oppimiseen silloin kun osaamisen tavoitteet on määritelty etukäteen (Toivanen ym. 2012). Lisäksi rakenteet perustelevat myös oppimisen tarpeita etukäteen. Ennalta kirjattujen osaamistavoitteiden saavuttaminen on tällaisissa tapauksissa mahdollista esihenkilön omasta toiminnasta riippumatta. Rakenteissa ennalta määritettyjen osaamistavoitteiden saavuttaminen viittaa kuitenkin enemmän osaamisen johtamiseen kuin oppimisen johtamiseen.

Sairaalassa havaittiin suoritusorientoitunutta oppimisen johtamista, jossa työssä oppiminen on rajatumpaa sekä enemmän ennalta suunniteltua (Ellström & Ellström, 2018). Rakenteiden kautta määritelty oppiminen näyttäytyi sairaalassa voimavarana, joka tukee työssä oppimista riittävälle tasolle. Kuitenkin voimakkaasti rakenteista nouseva oppiminen kehittää yksilöitä ennalta määritellysti. Siksi myös oppimisen johtamisen kautta tapahtuva spontaanimpi oppiminen on tärkeää.

Sairaalassa työssä oppiminen näyttäytyi myös vertaisoppimisen kautta tapahtuvana oppimisena. Lääkärien sekä sairaanhoitajien toimenpiteet sisälsivät valmiita osaamistavoitteita ja niihin päästiin työtä tekemällä kollegojen sekä esihenkilöiden avustuksella. Vaikka Hager (2004) korostaa työssä oppimisen prosessimaista ajattelua yksittäisen opittavan tuotteen sijaan, näyttäytyi

sairaalassa ennalta määriteltyjen oppimistavoitteiden hallitseminen yksittäisinä opittuina asioina. Päivittäisessä työskentelyssä oppiminen oli rajatumpaa sekä ennalta suunnitellumpaa, jolloin johtaminenkin näyttäytyi usein suoritusorientoituneena johtamisena. Se on kuitenkin perusteltua, koska yksittäiset sairaalaoperaatiot ovat tarkasti hiottuja prosesseja, joiden hallitseminen vaatii ennalta määrättyä osaamista potilasturvallisuuden takia.

Viitalan (2002) mukaan esihenkilön tehtäviin kuuluu suunnan selkiyttäminen. Tähän kuuluu organisaation vision sekä strategian selkiyttäminen muille. Lisäksi suunnan näyttäminen kohdistuu organisaation yksilöiden vision sekä tavoitteiden selkiyttämiseen sekä osaamisen puutteiden määrittelyyn Viitala (2002). Tilanteet, joissa esihenkilöiden koettiin selkiyttävän suuntaa, olivat tämän tutkimuksen mukaan koettu myös edistävän oppimista. Työskentelyn selkiyttämiseen liittyi oleellisesti arkisten asioiden helppous. Kun esihenkilön kanssa asiointi toimii sekä uusi tieto tavoittaa alaiset, on oman oppimisen kehittymiselle enemmän tilaa sekä mahdollisuuksia.

Oppimisen johtaminen näyttäytyi voimavarana etenkin silloin kun työyhteisö halusi oma-aloitteisesti vaikuttaa omaan oppimiseensa kehittämällä työskentelyään tai opettelemalla heidän itse valitsemiaan teemoja. Tällaisissa tilanteissa esihenkilöiden on helpompaa myös toteuttaa yksilölähtöistä osaamisen kehittämistä, jossa vuoropuhelu sekä reflektointiin kannustaminen on helpompaa toteuttaa käytännössä (Ellström & Ellström, 2018). Organisaatiossa on tärkeää pyrkiä kehittämään työskentelyä jatkuvasti. Uusiutuvan työyhteisön mahdollistamiseksi työyhteisöjä tulisi kannustaa tekemään yhteistyötä sekä omien kollegojen kanssa, mutta myös organisaation ulkopuolella olevien toimijoiden kanssa (Kokko ym. 2000).

Informaalit oppimisympäristöt muodostavat jatkuvaa uuden oppimista ja sairaalahenkilökunnan opettamistilanteet tapahtuvat usein jonkun muun kuin esihenkilön toimesta. Tässä tutkimuksessa esihenkilöiden rooli ei näyttäytynyt opettamisen vastuuhenkilönä. Opettamisen toteutti usein kokeneempi kollega, joten sairaala työympäristönä nojaa hyvin voimakkaasti vertaisoppimisen eri muotoihin. Esihenkilön toiminta näyttäytyi oppimiseen tähtäävissä tilanteissa

enemmän taustalla vaikuttavina henkilöinä, joiden rooli oli mahdollistaa riittävän hyvät edellytykset oppimiselle.

7.3 Työssä oppimisen merkitys sairaalassa

Työssä oppiminen on havaittu olevan yhteydessä työntekijöiden motivaatioon (Valtioneuvosto 2018). Oman itsensä jatkuva kehittäminen lisää myös merkityksen tunnetta työympäristössä. Lääkärien sekä sairaanhoitajien haastatteluissa oli mainintoja ammatinvalinnan kutsumuksellisuudesta, jolloin ammattia on päädytty harjoittamaan sisäisen motivaation johdattamana. Haastatteluissa korostui oman ammatin valinnan tärkeys sekä auttamisen halu. Haastateltavat nostivat itse tekevänsä yhteiskunnallisesti merkittävää työtä ja he osasivat arvostaa omaa työpanostaan, vaikka työn kuormittavuutta korostettiin useaan otteeseen negatiivisin sanakääntein.

Suomalainen terveydenhuollon sektori on kiireen sekä riittämättömien henkilöstöresurssien takia entistä kuormittavammissa tilassa. Haastattelut nostivat kiireen kuvittamaan työskentelyn arkea monessa eri haastatteluteemassa. Kiiretilanteet kuormittavat työskentelyä, jolloin työskentelyn on vaarana muuttua työstä selviytymiseksi työn kehittämisen sijaan. Jatkuvan resurssipulan takia vähän alalla olleiden sairaanhoitajien alan vaihtoon liittyvät ajatukset ovat olleet nousussa (Kuusisto ym. 2021). Tällaisissa tilanteissa johtamisella voi olla suuri merkitys. Päivittäinen johtaminen on konkreettisia tekoja, joita voidaan tehdä myös silloin kun sairaalan rakenteiden muuttuminen vie enemmän aikaa.

Työssä oppiminen sekä jatkuva uusien taitojen kehittäminen tulevat osittain helpottamaan työn kuormitusta, jolloin uusiin ja haastaviin tilanteisiin on olemassa jo jonkinlaisia kokemukseen perustuvia taitoja. Siksi on ensiarvoisen tärkeää keskittyä osaavien asiantuntijoiden jatkuvaan kehittämistyöhön. Jatkuva osaamisen kehittäminen tulee vastaamaan työelämän haasteisiin ja aiemmista kokemuksista opitut taidot toimivat pohjana tulevaisuuden oppimiselle. Samalla kyetään vastaamaan tuleviin ongelmanratkaisutilanteisiin paremmin.

Tässä tutkimuksessa oppimisen johtaminen näyttäytyi arkisina tekoina, tilanteiden luomisena sekä koordinoimisena. Esihenkilöillä on vastuullaan henkilökunnan työskentely, jolloin osaavaan henkilökuntaan panostaminen nähdään myös sijoituksena organisaation tulevaisuuteen (Park & Jacobs 2011). Kuitenkin kun sairaalassa oppiminen nähdään usein ennalta määrättyjen taitotasojen sekä vertaisoppimisen kautta, jää esihenkilön suorittama oppimisen johtaminen helposti pienemmälle painoarvolle. Esihenkilöiden roolin merkitys oppimisen johtajana tulisi tiedostaa laajemmin. Mahdollisuus vaikuttaa muiden oppimiseen näyttäytyi suureksi osaksi arkisina tekoina hallinnollisten valintojen kautta: kuinka saada ihmisiä sijoitettua uusien asioiden pariin.

Esihenkilön käytännön toimet koettiin edistävän työssä oppimista suurimmassa osassa haastatteluja. Kuitenkaan haastattelut eivät kuvanneet, että esihenkilön oppimista edistävä toiminta olisi sellaista, jota kaikki esihenkilöt tekevät työssään. Oppimista edistävä esihenkilö koettiin jollain tasolla poikkeukselliseksi esihenkilöksi, joiden toimintaa keuhuttiin oman työskentelyn kehittäjänä. Kuitenkaan kaikki esihenkilöt eivät omalla työllään toimineet alaisten oppimisen edistäjänä kiinnittämällä huomiota oppimisen toiveisiin sekä tehtävien sijoittamiseen myös kehittymisnäkökulman kautta.

Työssä oppimisen sekä työtyytyväisyyden välillä on havaittu olevan positiivinen yhteys (Schmidt 2004). Vaikka sairaalan rakenteet mahdollistavat tehokkaan oppimisympäristön ennalta määriteltyihin tavoitteisiin, on tärkeää huomioida jo entuudestaan kuormittavassa työssä tyytyväisyyttä lisäävä yhteys. Uusien asioiden oppiminen ei vaadi esihenkilöiltä suurta määrää perehtymistä oppimisen ja johtamisen teorioihin. Esihenkilöiden tulisi ennen kaikkea olla itse kiinnostuneita oppimisen johtamisesta sekä nähdä hyödyt työssä oppimiselle näkökulmasta, jossa opitaan myös sellaisia asioita, joita ei etukäteen ole määritelty opittaviksi. Koulutukseen negatiivisesti suhtautuvat esihenkilöt voivat vaikuttaa osaamisen kehittymiseen myös negatiivisesti (Toivanen ym. 2012). Tutkimuksessa nousi esiin sairaalassa oppimisen tehokkuus rakenteellisten oppimista edistävien tekijöiden kautta. Näitä olivat vertaisoppiminen sekä erilaiset koulutukset. Oppimisen johtamisen

näkökulmasta olisi tärkeää lisätä sairaalan rakenteisiin tietoa ja ymmärrystä esihenkilön mahdollisuuksista johtaa työntekijöiden oppimista.

Oppimisen johtamisen tiedostaminen sairaalaympäristössä tuo rakenteeltaan kevyen näkökulman yksilöiden osaamisen kehittämiseen. Oppimisen johtajat tarvitsevat tietoa siitä, kuinka kokonaisuudessaan pienet teot sekä asenteet ovat vaikuttamassa yksilöiden oppimiseen positiivisella tavalla. Sairaalassa osaamisen johtamisen lisäksi tulisikin ottaa tarkemmin käyttöön oppimisen johtaminen tiedostaen, että luomalla mahdollisuuksia sekä oppimiseen valmistavia tiloja, voidaan mahdollistaa yksilöiden tehokkaampi työskentely sekä pieniä resursseja vaativa jatkuva oppiminen. Osaamisen kehittäminen on kuitenkin yhteydessä työssä viihtymiseen, joten osaamisen kehittämiseen panostaminen kannattaa, jotta työntekijät eivät vaihtaisi toiseen organisaatioon töihin paremman kouluttautumismahdollisuuksien tai esihenkilön perässä (Toivanen ym. 2012).

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja ajatuksia jatkotutkimuksiin

Tämä tutkimus antoi tietoa sairaalaorganisaatiossa tapahtuvasta työssä oppimisesta sekä siitä, kuinka esihenkilöt omalla toiminnallaan vaikuttavat siihen. Tutkimus rajautui tarkastelemaan kymmenen työntekijän kokemuksia johtamisen vaikutuksista työssä oppimiseen. Rajaus on perusteltu, sillä teoreettinen viitekehys rajattiin oppimisen johtamiseen sekä työpaikkaan oppimisympäristönä. Tässä tutkimuksessa oppimisen johtamisen tutkiminen rajattiin niihin henkilöihin, jotka olivat asemansa puolesta esihenkilöasemassa. Kuitenkin oppimisen johtamisen kannalta olisi hyödyllistä määritellä laajemmin, missä määrin oppimisen johtamista tapahtuu muiden kuin esihenkilöiden toimesta. Tulevissa tutkimuksissa olisi tarpeellista tarkastella vertaisoppimista sairaalaympäristössä vielä tarkemmin. Oppimisen johtamisen teoriaa olisi hyödyllistä tarkastella tulevaisuudessa pohtien, missä määrin vertaisessa asemassa olevat työntekijät johtavat toistensa oppimista ja ketkä lopulta ovat oppimisen johtajia.

Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin yksityiskohtaisempi tarkastelu siitä, kuinka sairaalassa oppiminen lopulta tapahtuu. Haastatteluaineiston perusteella oppimisen eri teorioita olisi ollut mahdollista nostaa käsittelyyn tarkemmin. Kuitenkin oppimiskäsitysten tarkastelu ei olisi tukenut tutkimuskysymyksiä riittävän hyvin, jonka takia ne jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Oppimisen johtamista on tärkeää tutkia myös jatkossa. Tulevissa tutkimuksissa johtamista ja oppimisen tukemista voisi tutkia syventymällä yksityiskohtaisemmin johtamisen käytänteisiin ja siihen, kuinka käytänteet vaikuttavat oppimiseen.

Kokemukset johtamisesta kerättiin tässä tutkimuksessa sekä työntekijä- että esihenkilöasemassa olevilta henkilöiltä. Sen lisäksi, että haastateltavat pohtivat kokemuksia omista esihenkilöistään, esihenkilöasemassa olevat työntekijät pohtivat myös omaa johtamistaan. Kuitenkin aineisto oli rikkaampaa pohdittaessa omaa työskentelyä suhteessa omaan esihenkilöön. Jatkossa olisi hyvä tutkia myös esihenkilöiden omaa toimintaa tarkemmin siitä näkökulmasta, millaiset tilanteet vaikuttavat heidän johtamistapaansa.

Jotta voidaan arvioida oppimista, on tarpeellista määritellä oppiminen sekä osaamisen käsitteet. Sama lähestymistapa pätee organisaatioihin. Voidaksemme ymmärtää osaamista organisaatiossa, tarvitaan tähän lisää tietoa organisaatioista (Tsoukas & Vladimirov 2001). Lisäksi jotta voidaan ymmärtää sairaalaorganisaation viitekehyksessä tapahtuvaa oppimista, tulisi työkäytänteisiin syventyä entisestään esimerkiksi havainnoimalla työssä tapahtuvaa toimintaa tai luomalla oppimiselle erilaisia mittareita.

Tutkimus antoi arvokasta tietoa siitä, kuinka esihenkilöllä on suuri rooli oppimisen johtajana myös sellaisessa ympäristössä, jossa oppiminen tapahtuu hyvin pitkälle rakenteiden kautta. Ilman esihenkilöiden panostusta oppimisen johtamiseen tai sen kehittämiseen, tietyt sairaalalle ominaiset asiat opitaan joka tapauksessa. Kuitenkin työntekijöiden kokemus oppimisesta heikkeni, jos esihenkilö ei ollut luomassa tilanteita tai oppimista tukevia ympäristöjä työskentelyn tueksi.

Tutkimuksessa tarkasteltiin työssä oppimista positiivisena asiana, joka lisää osaamisen lisäksi motivaatiota, sitoutumista sekä vähentää työn aiheuttamaa

kuormitusta. Tulevissa tutkimuksissa olisi hyvä tarkastella myös millaisia merkityksiä esihenkilöt antavat työssä oppimiselle sekä sen edistämiseksi.

Tämän tutkimuksen harkittu näyte koostui kymmenestä henkilöstä. Harkitun näytteen tarkoitus on kuvata ilmiötä sen sijaan, että tuloksia pyrittäisiin yleistämään (Hirsjärvi & Hurme 2015, s. 59). Kuitenkin jatkotutkimusten validiteetin kannalta oppimisen johtamista olisi hyvä tutkia myös suuremmalla otannalla. Lisäksi oppimisen johtamista olisi tärkeää tutkia oppimista mittaavilla mittareilla, jolloin osaamisen kehittyminen olisi myös tilastollisesti havaittavissa henkilöiden mainitsemien kokemusten lisäksi.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. & Alasuutari, P. (2012). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Algahtani, A. (2014). Are leadership and management different? A review. *Journal of management policies and practices*, 2(3), 71-82.
- Alzaabi, S., Nasaif, M., Khamis, A. H., Otaki, F., Zary, N., & Mascarenhas, S. (2021). Medical Students' Perception and Perceived Value of Peer Learning in Undergraduate Clinical Skill Development and Assessment: Mixed Methods Study. *JMIR Medical Education*, 7(3), e25875.
- Arola, M. (2017). Eväitä työelämään. Kuusi tapaa lisätä korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksia. *Sitran selvityksiä*, 123.
- Baker, J. C., Mapes, J., New, C. C., & Szejczewski, M. (1997). A hierarchical model of business competence. *Integrated Manufacturing Systems*.
- Beckett, A. J., Wainwright, C. E., & Bance, D. (2000). Knowledge management: strategy or software?. *Management Decision*.
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace learning*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Buljac-Samardžić, M., van Woerkom, M., & Paauwe, J. (2012). Team safety and innovation by learning from errors in long-term care settings. *Health care management review*, 37(3), 280-291.
- Cavusgil, S. T., Calantone, R. J. & Zhao, Y. (2003). Tacit knowledge transfer and firm innovation capability. *Journal of Business & Industrial Marketing*.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa. Eteläpelto, A., Eteläpelto, A., Collin, K., Saarinen, J. & Collin, K. (2007). *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- De Grip, A. (2015). The importance of informal learning at work. *IZA World of Labor*.
- Dorner, S., Fowler, T., Montano, M., Janisse, R., Lowe, M., & Rowland, P. 2019. Implementing a peer-learning approach for the clinical education of

- respiratory therapy students. *Canadian Journal of Respiratory Therapy: CJRT= Revue Canadienne de la Thérapie Respiratoire: RCTR*, 55, 21.
- Dufva, M., Laine, P., Lähdemäki-Pekkinen, J., Parkkonen, P., & Vataja, K. (2019). Tulevaisuusbarometri 2019. Millaisena suomalaiset näkevät tulevaisuuden.
- Dyar, A., Stenfors, T., Lachmann, H., & Kiessling, A. (2021). What about the supervisor? Clinical supervisors' role in student nurses' peer learning: A phenomenographic study. *Medical education*, 55(6), 713-723.
- Döös, M., Johansson, P., & Wilhelmson, L. (2015). Beyond being present: Learning-oriented leadership in the daily work of middle managers. *Journal of Workplace Learning*.
- Eggbø (2020) Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122.
- Ellström, E., & Ellström, P. E. (2018). Two modes of learning-oriented leadership: a study of first-line managers. *Journal of Workplace Learning*.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British journal of educational psychology*, 75(2), 157-169.
- Glynn, L. G., MacFarlane, A., Kelly, M., Cantillon, P., & Murphy, A. W. 2006. Helping each other to learn—a process evaluation of peer assisted learning. *BMC medical education*, 6(1), 1-9.
- Hager, P. (2004). Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *Journal of Workplace Learning*.
- Heikkinen, H. L. & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa HLT Heikkinen, H., Jokinen, I., Markkanen & P. Tynjälä (Toim.) Osaaminen jakoon—Vertaisryhmämentorointi Opetusalalla. Jyväskylä: PS-Kustannus, 17-25.

- Hernandez, R. (2012). Collaborative learning: Increasing students' engagement outside the classroom. *US-China Education Review*, 804–812.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hodgkinson, M. 2002. A shared strategic vision: Dream or reality? *The learning organization*, 9(2), 89–95. <https://doi.org/10.1108/09696470210424033>
- Huotari, P. 2009. Strateginen osaamisen johtaminen kuntien sosiaali- ja terveystoimessa-neljän kunnan sosiaali- ja terveystoimen esimiesten käsityksiä strategisesta osaamisen johtamisesta. Tampere University Press.
- Hus 2022. Hoitajajärjestöjen lakon vaikutukset potilaiden hoitoon. <https://www.hus.fi/ajankohtaista/hoitajajarjestojen-lakon-vaikutukset-potilaiden-hoitoon> viitattu 1.4.2022.
- Hyrkäs, E. (2009). Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- JoKo-hanke 2022. Lähijohtaminen kestävä oppimisen edistäjänä työelämässä. Jyväskylän Yliopisto. <https://jokohanke.com/> .Viitattu 14.3.2022
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2015). Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi (5. uud. p.). PS-kustannus.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Porvoo; Helsinki;Juva: WSOY.
- Keyriläinen, M. 2022. Työolobarometri 2020: Ennakkotiedot
- Kivinen, T. (2008). Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa (Doctoral dissertation, Kuopion yliopisto).
- Koho, N., Leppälä, J., Mustonen, E., & Niemelä, T. (2014). Vertaisoppimisen monet muodot korkeakouluopetuksessa.[Various forms of peer learning in higher education.]. *Teaching in Life Sciences: Current practices and development*, 1, 17-29.
- Kokko, N., Herrala, M., Ahola, M., Immonen, S., Hailikari, M., & Salminen, A. (2000). Osaamisen kehittäminen pk-yrityksissä. Helsinki: Työministeriö.

- Kumari, S., Gautam, H., Nityadarshini, N., Das, B. K., & Chaudhry, R. 2021. Online classes versus traditional classes? Comparison during COVID-19. *Journal of Education and Health Promotion*, 10(1), 457.
- Kuusisto T, Arola T, Salin S. 2021. Sairaanhoidajien työhön sitoutuminen ja arvostava johtaminen yliopistosairaalassa. *Tutkiva Hoitotyö* 19(3), 3–11.
- Lawrence, K., Chargualaf, K. A., Parker, P., & Nagel, C. 2020. Learning never stops: Evaluation of peer teachers in high fidelity simulation. In *Nursing forum* (Vol. 55, No. 3, pp. 341-347).
- Lee, R. K., Cohen, M., David, N., & Matalon, T. (2021). Transitioning to peer learning: lessons learned. *Journal of the American College of Radiology*, 18(3), 499-506.
- Lemmetty, S., & Collin, K. (2020). Self-directed learning as a practice of workplace learning: Interpretative repertoires of self-directed learning in ICT work. *Vocations and Learning*, 13(1), 47-70.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2020). Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations. *International Journal of Lifelong Education*, early online: <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1804004>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2019). Itseohjautuvuus työssä ja oppimisessä. Teoksessa Collin, K. & Lemmetty, S. (2019) (toim.). *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. Helsinki: Edita, 229–245.
- Lengnick-Hall, C. A., & Lengnick-Hall, M. L. (2006). HR, ERP, and knowledge for competitive advantage. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 45(2), 179-194.
- Lizier, L. A. & Reich, A. (2021) Learning through work and structured learning and development systems in complex adaptive organisations: ongoing disconnections, *Studies in Continuing Education*, 43:2, 261-276, DOI: 10.1080/0158037X.2020.1814714

- Lyly-Yrjänäinen, M. (2022). Työolobarometri 2021: Ennakkotiedot.
- Moraes, M. C. S. D., Dutra, G. O., Ferreira, T. D. M., Dias, F. C. P., Balsanelli, A. P., & Gasparino, R. C. (2021). Nursing coaching leadership and its influence on job satisfaction and patient safety. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 55.
- Nonaka, I., o Nonaka, I., Ikujiro, N., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation* (Vol. 105). OUP USA.
- Park, Y. & Jacobs, R. L. (2011). The influence of investment in workplace learning on learning outcomes and organizational performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(4), 437-458.
- Poikela, E. (2005). Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press: Taju, 21-41.
- Pullan, P. (2016). *Virtual Leadership: Practical Strategies for Getting the Best Out of Virtual Work and Virtual Teams*. Kogan Page.
- Repo, S. (2010). Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja-opiskelun kehittämisessä.
- Risku, M., & Tian, M. (2019). Adult education as a tool for the changing world. In *International Scientific Conference Challenges for High Quality of Adult Education Conference Proceedings* (pp. 184-189). Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia.
- Rowden, R. W. (2002). The relationship between workplace learning and job satisfaction in US small to midsize businesses. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 407-425.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Saini, R. (2015). Linking Knowledge Management and Innovation in SMEs: A Structural Equation Modeling Approach. *IUP Journal of knowledge Management*, 13(2).

- Sanches, R. & Heene, A. 2004. *The New Strategic Management. Organization, Competition and Competence*. John Wiley & Sons, Inc, New York.
- Sanchez, R. (2004). Understanding competence-based management: Identifying and managing five modes of competence. *Journal of Business research*, 57(5), 518–532.
- Siltala, R. (2010). *Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liikelämässä ja opetuksessa*.
- Singer, S. J., Hayes, J. E., Gray, G. C., & Kiang, M. V. 2015. Making time for learning-oriented leadership in multidisciplinary hospital management groups. *Health Care Management Review*, 40(4), 300-312.
- Schmidt, S. W. 2004. The relationship between satisfaction with on-the-job training and overall job satisfaction. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*.
- Snyman, R., & Kruger, C. J. (2004). The interdependency between strategic management and strategic knowledge management. *Journal of knowledge management*.
- Soback, D. (2021). *Valmentava johtajuus*. Basam Books Oy.
- Soini, T., Rauste-von Wright, M., & Pyhältö, K. (2003). Oppiva organisaatio-tyhjä käsite vai kehittämisen väline? *Aikuiskasvatus*, 23(4), 283-291
- Stewart, G., Courtright, S., & Manz, C. (2011). Self-Leadership: A Multilevel Review. *Journal of Management*, Vol. 37, No. 1, 185–222.
- Sutela, H., Pärnänen, A., & Keyriläinen, M. (2019). *Digiajan työelämä-työolotutkimuksen tuloksia 1977–2018*.
- Sydänmaanlakka, P. 2012. *Älykäs organisaatio*. 8. Painos. Talentum Media Oy.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. 2016. A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146–164.
- Tikkamäki, K. (2006). *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen: Etnografisen löytöretki työssä oppimiseen*. Tampere. Tampere University Press: Taju

- Toivanen, M., Leppänen, A. & Kovalainen, A. (2012). Osaamisen kehittäminen työorganisaatiossa. *Työelämän Tutkimus*, 10(1), 3–21.
- Tsoukas, H., & Vladimirou, E. (2001). What is organizational knowledge? *Journal of management studies*, 38(7), 973–993.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Valli, R., Aaltola, J. & Herkama, S. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.)*. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Valtioneuvosto (2018). *Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon 2. Osa. Ratkaisuja työn murroksessa. Valtioneuvoston julkaisusarja 30/2018*.
- Viitala, R. 2019. *Valmentava esimiestyö – vastuullinen keino itseohjautuvuuden ja luovuuden vahvistamiseen?* Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty (toim.) 2019. *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. Helsinki: Edita, 169–184.
- Viitala, R. 2005. *Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu
- Viitala, R. 2002. *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Vaasan yliopisto.
- Virtanen, A. 2021. *Terveys- ja sosiaalipalvelujen henkilöstö 2018. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki*.
- Välimaa, E. 2014. *Osaamisen johtaminen verkostotaloudessa*. Teoksessa P. Sydänmaanlakka (toim.) 2014. *Tulevaisuuden johtaminen 2020: älykkään johtamisen näkökulmia*. Espoo: Pertec Consulting Oy, 88–97.
- Wallo, A., Kock, H., Reineholm, C. & Ellström, P-E. (2021). How do managers promote workplace learning? Learning oriented leadership in daily work. *Journal of Workplace Learning*.

- Warhurst, R. P., & Black, K. E. (2015). It's never too late to learn. *Journal of Workplace Learning*.
- Winterton, J. 2007. *Training, Development, and Competence*. Teoksessa Boxall, p., Purcel, J. & Wright, P. (toim.) *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford University Press, Oxford.
- Yeo, R. K. (2008). How does learning (not) take place in problem-based learning activities in workplace contexts. *Human Resource Development International* 11(3), 317–330.
- Yle 2022. Hoitajalakon esiin tuomat ongelmat kumpuavat vuosikausien takaa, sanoo tutkija: "Henkilöstöstä huolen pitäminen on pitkän tähtäimen investointi". <https://yle.fi/uutiset/3-12392561>. Viitattu 8.4.2022.
- Yoong Ng, K., & Cervero, R. M. (2005). Learning the boss' way: ownership, power and learning in practice and in workplaces. *International Journal of Lifelong Education*, 24(6), 489-506.
- Yu, H. & Miller, P. (2005). Leadership style: The X Generation and Baby Boomers compared in different cultural contexts. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 26, No. 1, 35–50.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Haastattelurunko 2020–2022

Käytännölliset asiat

Tutkimukseen suostuminen (allekirjoitettu), tietosuoja-asiat, eettisyys ja anonymiteetti, Tutkimuksen tarkoituksen ja etenemisen ja raportoinnin kuvaaminen. Haastattelu kesto (arvio) sekä tutkijan rooli ja tausta lyhyesti.

Oma työ

Mitä tekee, milloin tekee, kenen kanssa tekee? Yleisfiilis omasta työstä.

Osaaminen ja osaamisen kehittäminen

- Millainen on koulutustaustasi (peruskoulutus + lisäkoulutukset)? Kuinka hyödyllisenä näet koulutustaustasi suhteessa nykyisiin tehtäviisi?
- Mitä osaat hyvin työssäsi (tiedot, taidot) ja mistä osaaminen on peräisin? [Mikä on osaamisesi ja ammattitaitosi erityisyys, jota kellään muulla ei ehkä ole? Mitä sinä omalta osaltasi tuot tähän työyhteisöön?]
- Mitä et osaa vielä mielestäsi riittävän hyvin?
- Millaisia osaamisen kehittämistä edistäviä käytäntöjä organisaatiossasi on käytössä?

Miten hyödyllisinä koet ne?

- Millaista tukea tai apua tarvitsisit lisää osaamisen kehittämiseesi?
- Mieti itsellesi merkityksellistä tilannetta, jossa olet päässyt soveltamaan (erityis)osaamistasi, miten tilanne eteni?
- Onko sinulla sellaista osaamista, jota et pysty hyödyntämään työssäsi? Miksi et?
- Miksi pitäisi pystyä?
- Millaisena näet tulevaisuuden osaamistarpeet yrityksessäsi? Miten aiot tai pysty tulevaisuudessa ylläpitämään ja kehittämään osaamistasi?

Työssä oppiminen

- Miten kuvailisit tyypillistä, työssä tai työn vuoksi tapahtuvaa oppimistilannetta? [ketä muita tilanteeseen liittyy, millaista toimintaa liittyy, tilanteen syyt ja seuraukset]
- Kuinka usein tällaisia oppimistilanteita on? Millaiselta ne tuntuvat? (kuormittavuus, motivointi)?
- Millaisia mahdollisuuksia koet sinulla olevan oppimiseen työssä? (esim. erilaiset oppimistilanteet).
- Mitkä tekijät tukevat / rajoittavat arjessa tapahtuvaa oppimista? (yksilölliset, yhteisölliset, ympäristölliset / organisaatiolähtöiset)
- Kun opit jotain uutta työhösi liittyvää, miten nopeasti pystyt soveltamaan opittua?

- Miten työssä tapahtuvaa oppimista hyödynnetään organisaatioissasi? (tehdäänkö näkyväksi / tiedostetuksi / muiden saataville; esim. oppimiskokemusten jakaminen)
- Millä tavalla palaat työssä tapahtuviin oppimistilanteisiin itsekseesi? (reflektio)
- Kuinka usein ja millä tavalla yhteisössasi keskustellaan työssä tapahtuvasta oppimisesta?

Ongelmanratkaisu ja kehittäminen

- Millaisia ongelmanratkaisutilanteita kohtaat päivittäin? Miten ne etenevät (alku-, keski- ja loppuvaihe)?
- Mitkä tekijät vaikeuttavat tai pitkittävät ongelmanratkaisun etenemistä?
- Mitkä tekijät edistävät ongelmanratkaisun etenemistä?
- Millaisia lopputuloksia ongelmanratkaisutilanteet tuottavat? Miten näitä tuloksia voidaan hyödyntää nyt ja tulevaisuudessa?
- Mieti työssäsi tapahtunutta kehittämisprojektia, miten se eteni, mitä se tuotti, ketä muita siihen liittyi ja millaista toimintaa se sisälsi?

Vastuut ja itseohjautuvuus

- Mistä asioista olet vastuussa työtehtävissäsi? Ovatko vastuut mielestäsi selkeät?
- Onko vastuuta riittävästi, liikaa vai liian vähän?
- Millaisiin asioihin työtehtävissäsi, työyhteisössäsi tai organisaatiossasi sinulla on mahdollisuuksia vaikuttaa?
- Mieti päätöksentekotilannetta työyhteisössäsi – miten päätös muodostui? Mikä oli oma roolisi päätöksenteossa, entäs muiden roolit?
- Miten paljon voit käyttää työaikaasi itsellesi mielekkäisiin työtehtäviin?
- Miten paljon käytät työpanostasi vähemmän mielekkäisiin työtehtäviin?
- Millaisia henkilökohtaisia tavoitteita sinulla?
- Millaisia tavoitteita organisaatiollasi on laajemmin? Oletko tietoinen niistä ja/tai pystytkö suhteuttamaan omia tavoitteitasi organisaatiosi tavoitteisiin?
- Mihin suuntaan haluaisit kehittää organisaatiosi, jos saisit itse päättää?
- Missä näet itsesi 5 tai 10 vuoden päästä (urakehitys), nautitko työstäsi silloin?

Työhyvinvointi ja motivaatio

- Mitkä tekijät innostavat ja motivoivat sinua työssäsi? (sisäinen ja ulkoinen motiv.)
- Millaisia motivaatiota ja innostusta edistäviä / rajoittavia keinoja organisaatiossasi on käytössä?
- Mieti itsellesi merkityksellistä (innostavaa) projektia tai työtehtävää: mitä siinä tehtiin, miten se eteni, keiden kanssa teit yhteistyötä, miten kuvailisit omaa rooliasi siinä? Mitä lopputuloksena syntyi ja miten olet pystynyt tai pystyt hyödyntämään kokemusta tulevaisuudessa?
- Missä tilanteissa innostuksesi tai motivaatiosi on laskenut selkeästi? Mikä työssä on aiheuttanut turhautumista? Mitä syitä motivaation laskuun oli? Mitä siitä seurasi? Miten asia ratkesi vai onko ratkennut?

- Millaisissa tilanteissa olet kokenut kuormittumista tai työhyvinvoinnin laskua? (Esimerkkejä)
- Mieti ajanjaksoa, hetkeä tai tilannetta, kun olet kokenut kuormittumista tai työhyvinvoinnin laskua – mitä tapahtui? Mitkä asiat vaikuttivat kokemukseesi? Millaisia tekijöitä kokemuksen taustalla oli?

Esimiestyö, johtajuus ja yhteisö

- Kuvaa yksikkösi/jaoksesi/tiimisi esimiestyöskentelyä, millaista se on? Kuka on virallinen esimiehesi? Kuka ohjaa päivittäistä toimintaa?
- Kuvaa arkista tilannetta/vuorovaikutusta esimiehen kanssa: millaista se on? Mikä tilanteessa / vuorovaikutuksessa on hyvää / huonoa ja miksi?
- Luotatko yrityksen johtoon ja omaan esimieheesi?
- Mitkä ovat yrityksen johtamisen suurimmat ongelmat?
- Mitkä yrityksen johtamisessa näyttävät mielestäsi toimivalta?
- Millainen ilmapiiri työyhteisössäsi on?
- Kenen kanssa jaat ajatuksia, kenen puoleen kääntynyt ongelmatilanteissa (henkilökohtaisissa tai työhön liittyvissä)? Mistä saat tukea ja apua, vai saatko?
- Millaisia digitaalisia järjestelmiä käytät työssäsi? Millaisia hyötyjä tai haasteita olet kokenut näihin liittyen?
- Millaiset isommat, yhteiskunnalliset muutokset, vaikuttavat työhösi nyt ja tulevaisuudessa?

Esimiehille:

- Toimitko itse jonkintasoisessa esimiestehtävässä? Millaisena miellät tämän tehtävän?
- Miten määrittelet esimiestyön (mitä se sinulle tarkoittaa?)
- Miten olet mielestäsi onnistunut / epäonnistunut tehtävässäsi? Mikä esimiehisyydessä on haasteellista?
- Anna jokin esimerkki esimiehen rooliisi liittyvästä haasteellisesta/onnistuneesta/tyydytystä tuoneesta tilanteesta? Mitä tapahtui, mikä oli haaste ja miten homma päättyi? Mitä siitä opit?

Corona Extra:

Mitä erityistä korona tuotti oppimiselle, motivaatiolle, itseohjautuvuudelle tai hyvinvoinnillesi?

Kehittämideoita (ellei näitä ole jo tullut keskustelun aikana!):

- Mitä muuta organisaatiolta toivoisit? Miten sen toimintaa muuttaisit?