

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Keronen, Sara; Lemmetty, Soila; Collin, Kaija

Title: “Kun motivaatio oppimiseen on kohdallaan, niin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin” : käsityksiä oppimisen johtamisesta esihenkilötyössä

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © 2022 Kirjoittajat

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Keronen, S., Lemmetty, S., & Collin, K. (2022). “Kun motivaatio oppimiseen on kohdallaan, niin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin” : käsityksiä oppimisen johtamisesta esihenkilötyössä. In S. Lemmetty, & K. Collin (Eds.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (pp. 273-298). Jyväskylän yliopisto. *Sophi*, 150. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>

10.

“Kun motivaatio oppimiseen on kohdallaan, niin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin” – Käsitteitä oppimisen johtamisesta esihenkilötyössä

Sara Keronen, Soila Lemmetty & Kaija Collin

Tiivistelmä

Työssä oppimisen merkitys henkilöstön osaamisen kehittämiseksi, mutta myös motivoitumiselle työssä on tärkeää. Asiantuntijatyön kontekstissa vastuu oppimisesta on osaltaan henkilöstöllä itsellään, mutta esihenkilöitä tarvitaan yhä tukemaan yksilöitä ja ryhmiä arjen oppimistilanteissa ja –prosesseissa. Tässä luvussa tarkastellaan mitä oppimisen johtamisella tarkoitetaan ja millä tavalla teknologia-, sairaala- ja poliisiorganisaatioissa esihenkilötyössä toimivat käsittävät oppimisen johtamisen omassa työkontekstissaan. Esittelemme tässä luvussa fenomenografisen analyysin myötä esihenkilöiden (N=26) kirjoittamista

teksteistä löytämämme neljä oppimisen johtamista kuvaavaa käsityskategoriaa sekä niiden muodostaman loogisen hierarkian. Esihenkilöt kuvasivat oppimisen johtamista toiminnallisesta näkökulmasta, joka kohdistuu yksilöiden motivaation ja organisaation tavoitteiden havaitsemiseen ja vahvistamiseen, henkilöstön tukemiseen oppimistilanteiden hyödyntämisessä, vuorovaikutustilanteiden mahdollistamiseen sekä esimerkkinä toimimiseen. Pohdimme myös millä tavalla tutkimuksemme löydökset suhteutuvat olemassa olevaan ymmärrykseen oppimisen johtamisesta ja millaisia jatkotutkimusehdotuksia tarkastelumme pohjalta voidaan edelleen tehdä. *Tutkimus on toteutettu Työsuojelurahaston rahoituksella (200324).*

Avainsanat: *henkilöstön oppiminen, oppimisen johtaminen, valmentava johtaminen, itseohjautuva oppiminen, fenomenografia, sairaala, teknologia-ala, poliisi*

Johdanto

Aikuisten arkisen oppimisen merkitys korostuu monimutkaista ongelmanratkaisua, jatkuvaa kehittämistä, luovuutta ja asiantuntijuutta vaativassa työssä. Oppiminen on yksilöiden näkökulmasta keino selviytyä muuttuvassa työympäristössä (Lemmetty & Collin 2019), mutta myös organisaatioiden kilpailutekijä. Työssä oppiminen on yhteydessä oppijoiden taitojen ja osaamisen kehittymiseen, mutta se vaikuttaa myös henkilöstön asenteisiin, työhön sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen (Janssens ym. 2017; Decius ym. 2021; Lehtonen ym. 2021). Yksilöiden ja ryhmien työssä tapahtuvan oppimisen ohjaaminen ja tukeminen on tärkeää, jotta organisaatioiden strategisia kehittymistavoitteita voidaan saavuttaa inhimillistä pääomaa vahvistamalla. Johtajuudessa tulisikin painottaa yhä enemmän oppimisorientaatiota, jolloin johtajuus ilmenee kouluttamisena, valmentamisena ja ohjaamisena.

Tutkimukset osoittavat, että vastuu oppimisesta työssä on siirtynyt yhä enemmän työntekijöille itselleen (esim. Noe & Ellingson 2017), mutta esihenkilöillä (tiimin vetäjät, keskijohtajat) on silti keskeinen rooli jokapäiväisen työssä oppimisen tukijoina (Ellström & Ellström 2018; Viitala

2004). Oppimista tukevaa johtajuutta on tutkittu yhä enemmän viimeisen 20 vuoden aikana. Tutkimukset ovat osoittaneet, että valmentava johtajuus, joka kohdistuu työntekijän voimaannuttamiseen, itseohjautuvuuden tukemiseen sekä jatkuvan kehittymisen edistämiseen, näyttää sopivalta viitekehykseltä nykypäivän oppimisintensiivisen työelämän ja asiantuntijatyön kontekstiin (Ellinger 2005). 2000-luvun johtamiskeskustelussa pinnalla ollut valmentavan lähijohtamisen käsite tarjoaa monia vastauksia johtajuuden haasteisiin, erityisesti työn arjessa usein itseohjautuvana ja epämuodollisena toteutuvan oppimisen tukemiseksi organisaatioissa. Tutkimuksissa valmentavasta johtamisesta on puhuttu 1990-luvun lopulta saakka, mutta edelleen ilmiön tarkastelua eri rooleissa toimivien näkökulmista ja eri konteksteissa on peräänkuulutettu (Park ym. 2008). Lisää laadullista, empiiristä tutkimusta tarvitaan myös siitä, miten teoreettiset valmentavan ja oppimista tukevan johtamisen näkökulmat ilmenevät käytännössä (Coetzer ym. 2019).

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen, jossa tarkastellaan oppimisen johtamista esihenkilötyössä. Esihenkilöillä tarkoitetaan niitä työkontekstissa toimivia henkilöitä, jotka työssään ohjaavat, tukevat ja johtavat toisia työntekijöitä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä tutkimukseen osallistuneilla esihenkilöillä on oppimisen johtamisesta. Fenomenografisen analyysin avulla tutkimuksessa tehdään näkyväksi oppimisen johtamisen erilaiset käsityskategoriat sekä kuvataan näiden muodostama looginen hierarkia. Tutkimukseen osallistuneet esihenkilöt tulevat kolmesta eri organisaatiosta: poliisista, sairaalasta ja teknologiaorganisaatiosta. Kaikissa tutkimuskohteena olevissa organisaatioissa työskentelevien henkilöiden työ on asiantuntijatyötä, jossa jatkuva muutos ja siten oppiminen työn kehittämiseksi ja siitä selviytymiseksi on jatkuvasti läsnä.

Tässä luvussa luomme ensin katsauksen oppimisen johtamisen käsitteen taustalla oleviin henkilöstöjohtamisen ja osaamisen johtamisen näkökulmiin, oppimiseen johtamisen kohteena sekä esihenkilöiden rooliin oppimisen ohjaajina. Tämän jälkeen kuvaamme tutkimuksemme tavoitteet ja toteutuksen. Esittelemme tulososiossa neljä havaitsemaamme käsityskategoriaa sekä niiden muodostaman loogisen hierarkian. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme löydöksiä suhteessa aikaisempaan tutkimukseen, sekä tulosten teoreettisia ja käytännöllisiä kontribuutioita.

Lähtökohtia oppimisen johtamiseen

Henkilöstöjohtamisesta osaamisen johtamiseen

Henkilöstön roolia työorganisaatioiden kilpailukyvyn ja menestyksen takaajana on korostettu 1990 –luvulta asti. Henkilöstöstä taitoineen ja osaamisineen puhutaan esimerkiksi liiketalouden alueella inhimillisenä pääomana, joka on viime kädessä yrityksen ainoa merkittävä voimavara (Ulrich 1998). Henkilöstön näkeminen inhimillisenä pääomana on vahvistunut myös *henkilöstöjohtamisen* (HRM) alalla, kun kovan resurssi- ja tehokkuusajattelun rinnalle on tullut pehmeämpiä, inhimillisiä ja eettisiä, näkökulmia korostavia ajattelutapoja. Samaan aikaan henkilöstöjohtaminen on saanut enemmän sijaa yritysten ja organisaatioiden strategisten tavoitteiden ja tulosten saavuttamisessa (Ulrich & Dulebohn 2015). Nopeasti muuttuvassa, jatkuvasti uusia käytäntöjä, tietoja ja taitoja vaativassa asiantuntijatyössä *henkilöstön kehittäminen* (HRD) on oleellinen osa henkilöstöjohtamista. Sillä on viitattu yritysten ja organisaatioiden johtamistoimiin, joiden avulla voidaan tukea koulutusta ja oppimista työssä tai työtä varten (Kuchinke 2017).

Tyypillisiä henkilöstön kehittämisen käytäntöjä ovat esimerkiksi työsuunnittelu, koulutussuunnittelu, rekrytointi, palkitseminen, urakehitys ja arviointi, joita tukevien rakenteiden luominen on nähty perinteisesti henkilöstöammattilaisten tehtävänä (Ulrich & Dulebohn 2015). 2000-luvulta lähtien henkilöstön osaamisen ja kehittymisen edistäminen on nähty vieläkin laajempaan kokonaisuuteen – ei pelkästään yksittäisen (henkilöstö)osaston vastuulla olevina osa-alueina. Sen myötä työelämän kentillä on vakiintunut osaamisen johtamisen -käsite. Viitalan ja Jylhän (2019, 208) mukaan “osaamisen johtaminen on liiketoiminnan toteutustapa, joka sisältää kaikki liikkeenjohdon ulottuvuudet ja jossa oppimisen näkökulma on läpäisevänä taustafilosofiana”. Siten osaamisen johtaminen on jotain, minkä tulisi ilmetä henkilöstöosaston toiminnan lisäksi arjessa, niin esihenkilöiden, tiimien kuin ylimmän johdonkin toimintaa ohjaavana lähtökohtana. Osaamisen johtamisen ytimessä on ajatus henkilöstön jatkuvasta oppimisesta yrityksen strategisesti merkityksellisten tavoitteiden ja niihin liittyvien kykyjen, taitojen ja osaamisen saavuttamisesta (Ferreira ym. 2020). Osaamisen johtaminen on

siten sidoksissa organisaation strategiaan, josta organisaatiossa vaadittavat ydinosaamiset voidaan määritellä.

Oppiminen johtamisen kohteena

Työssä oppiminen on muuttuvassa työelämässä yhä merkityksellisempää niin yksilöiden ja ryhmien työssä selviytymisen, osaamisen ja asenteiden kehittymisen näkökulmasta, kuin organisaatiotasollakin strategisten tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Oppiminen voidaan määritellä muutoksina näkemyksissä, kokemuksissa tai taidoissa (Billett 2004). Työssä ja organisaatioissa tapahtuva oppiminen on usein nivoutunut työn tekemiseen – oppimista tapahtuu, kun yksilöt ja ryhmät toimivat työssään, jolloin organisationaalinen ja sosiaalinen konteksti vaikuttavat vahvasti oppimisprosesseihin (Billett 2009). Tällainen, usein informaalina, epämuodollisena pidetty ja työn prosesseista johdettu arjessa tapahtuva oppiminen on kuvattu myös itseohjautuvaksi oppimiseksi (Lemmetty 2020). Oppiminen työssä edellyttää oppijoilta aktiivista toimijuutta, vastuunottoa ja aloitteellisuutta – eli itseohjautuvuutta, mutta yhtä lailla organisaatioilta riittäviä resursseja, tukea ja mahdollisuuksia sille (Billett 2020). Erityisesti asiantuntijatyön kontekstissa itseohjautuvuuden ja -määräytymisen merkitys on viime vuosikymmeninä kasvanut, kun vastuu työstä ja oppimisesta on siirtynyt yhä vahvemmin henkilöstölle (Lemmetty & Collin 2019; Ellinger 2005). Itsemääräytymisteoriaa (*Self-determination theory*) (Ryan & Deci 2000) onkin kuvattu hyödylliseksi viitekehykseksi oppimisessa ja sen tutkimuksessa (Willems & Lewalter 2012). Itsemääräytymisteoria kuvaa tekijöitä, jotka vaalivat yksilön sisäistä potentiaalia kasvuun, integraatioon ja hyvinvointiin. Teoriassa tarkastelun kohteena ovat myös prosessit ja olosuhteet, jotka edistävät yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kehitystä ja toimintaa (Ryan & Deci 2000). Teorian mukaan autonomia, osaaminen (tai kompetenssi) ja yhteisöllisyys yhdessä tuottavat yksilön sisäistä motivaatiota, joka taas on eräs keskeinen edellytys oppimiselle asiantuntijatyössä. Autonomialla ei tässä yhteydessä viitata täydelliseen riippumattomuuteen, eristäytyneisyyteen tai itsekkyyteen, vaan pikemminkin tunteeseen, joka voi olla mukana niin kollektiivisessa kuin yksilölähtöisessä toiminnassa. (Ryan & Deci 2000.)

Kun oppimista työssä lähestytään epämuodollisena, itseohjautuvana ja työn lomassa tapahtuvana, se ei lähtökohtaisesti näyttäyty systemaattisesti ohjatulta tai pedagogisesti tuetulta. Oppimisprosessia ei välttämättä edes tiedosteta tai sen lopputuloksia voida aina ennakoida (Billett 2020). Oppimisen tutkimuksissa on havaittu, että oppiminen työssä tuottaa monenlaisia lopputulemia. Ennalta määritellyt osaamis-, taito- ja tietotavoitteet ovat yksi ja rajattu näkemys oppimisen tuotoksiin. Osaamisen lisäksi oppimisen avulla voidaan edistää myös asenteita, työhön sitoutumista ja työtyytyväisyyttä (Janssens ym. 2017; Decius ym. 2021; Lehtonen ym. 2021). Tästä syystä työssä oppimisen näkökulmasta aikaisemmin kuvattu osaamisen johtamisen viitekehys, jossa osaamiset määritellään organisaation strategiasta, viestitään henkilöstölle ja tarjotaan erilaisia käytännön tukimuotoja ja systemaattisia prosesseja (koulutusta, henkilöstöprosesseja) niiden vahvistamiseksi (Ferreira ym. 2020), näyttää melko kapealta (Viitala 2004; Viitala & Jylhä 2019). Sen sijaan oppimisen johtamisessa mahdollistetaan oppimista edistäviä työkäytäntöjä ja -tilanteita (esim. osallistuminen, vuorovaikutus, ongelmanratkaisu, kehittäminen) johtajuuden, kulttuurin, rakenteiden ja prosessien myötä kokonaisvaltaisesti (Billett 2020; Lemmetty 2020; Viitala 2004). Tällöin työ itsessään nähdään oppimisympäristönä, jossa ilmenee pedagogisesti tarkoituksenmukaisia ominaisuuksia (Billett 2020). Itsemääräytymisteorian näkökulmasta oppimisen tukeminen kohdistuisi yksilöiden autonomian edistämiseen, oppimistaitojen kehittämiseen sekä yhteisöllisyyden mahdollistamiseen, ja niiden myötä toimijoiden sisäisen motivaation jatkuvaan vahvistamiseen työn arjessa. Jatkuvaa, työssä tapahtuvaa oppimista tukevan kulttuurin ja toiminnan kehittämisessä organisaatioissa oppimisen johtajilla on tärkeä rooli (Ellström & Ellström 2018; Viitala 2002, 2004).

Esihenkilöt oppimisen johtajina

Esihenkilöiden roolia oppimisen tukijoina on tarkasteltu viime vuosina sekä työssä oppimisen, että HR-alueen tutkimuksissa (esim. Viitala 2004; Ellström & Ellström 2018; Coetzer 2007) samaan aikaan kun organisaatioissa vastuuta oppimisen ja kehittymisen tukemisesta on siirretty yhä enemmän lähijohtajille (Ellinger ym. 2003). Tutkimuksissa on havaittu, että johtajuus, jonka myötä luodaan oppimismahdollisuuksia,

kannustetaan riskinottoon, tuetaan ja tehdään tilaa oppimiselle, on positiivisesti yhteydessä työssä tapahtuvaan informaaliin oppimiseen (Ellinger 2005). Sen sijaan negatiivisesti oppimiseen vaikuttaa, jos johtajat eivät ole sitoutuneita oppimiseen tai johtajuus organisaatiossa on autoritaarista ja kontrolloivaa (Ellinger 2005). Ellström ja Ellström (2018) ovat jakaneet oppimista tukevan johtamisen kahteen eri luokkaan, jotka he ovat nimenneet kehitykselliseksi logiikaksi (*logic of development*), jolla viitataan kehittävään oppimiseen ja tuotannolliseksi logiikaksi (*logic of production*), jolla viitataan mukautettuun oppimiseen. Viimeisenä mainittu, tuotannollinen logiikka, kohdistuu annettujen tehtävien hallintaan ja suorittamiseen, ja näiden edellytyksenä mukautettuun oppimiseen, kuten tietyn (ulkopuolelta määritellyn) työskentelytavan oppimiseen. Tämä ilmenee johtamisen näkökulmasta oppijoiden vaikutusvallan kaventamisena. Sen sijaan kehityksellinen logiikka taas tarkoittaa olemassa olevien toimintatapojen ja tehtävien kyseenalaistamista ja sitä kautta niiden kehittämiseen perustuvaa toimintaa. Se edellyttää luovaa ja kehittävää oppimista, jonka myötä vakiintuneita käytäntöjä voidaan muokata uusiksi. Johtamisen näkökulmasta kehittävää oppimista voidaan edistää luomalla edellytyksiä avoimuudelle, vaihtelevuudelle ja ajattelun moninaisuudelle sekä kaventamisen sijaan laajentaa henkilöstön vaikutusvaltaa työssä (Ellström & Ellström 2018; Döös ym. 2015). Jatkuvaa kehittämistä edellyttävän asiantuntija- ja osaamisperustaisen työn näkökulmasta organisaatioiden tulisi siirtyä yhä enemmän määräyksiin perustuvasta johtamisen käytännöistä toimintaan, joka on luonteeltaan kehittävää (Agarwal ym. 2009) ja antaa yksilöille enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Siten valmentava johtaminen, joka huomioi niin yksilön, tiimin kuin organisaationkin kehittymistarpeet (Bond & Seneque 2013) ja oppijoiden aktiivisen toiminnan, on nähty eräänä tarkoituksenmukaisena lähtökohdana jatkuvan oppimisen johtamiseen työssä (Ellinger ym. 2003).

Oppimisen edistämiseen keskittyvän valmentavan johtamisen tärkeys organisaatioissa johtamisen kehittämisessä, strategisessa toiminnassa ja kulttuurin muutoksessa on noussut esille viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana (Bond & Seneque 2013). Valmentava johtaminen voidaan määritellä prosessiksi, jonka tarkoitus on auttaa työntekijöitä kehittämään itseään siten, että suoriutuminen työssä paranee. Siten valmentavaa johtamista on kuvattu lähtökohdaksi yksilöiden oppimiselle

organisaatioissa (Amy 2008). Valmentava johtaminen voidaan sisällyttää organisaation kulttuuriin niin, että lähijohtajat hyödyntävät jokapäiväisiä tilanteita ja mahdollisuuksia työntekijöiden kehittymiseen. Siten valmentava johtaminen voidaan käsittää jokapäiväiseksi vuoro-vaikutukseksi lähijohtajan ja työntekijän välillä, ei vain yksilötilanteissa vaan myös tiimitasolla. (Park ym. 2008.) Valmentavalla johtamisella on havaittu olevan yhteys työntekijöiden suoritukseen, oppimiseen ja tyytyväisyyteen työssä (Agarwal ym. 2009; Ellinger ym. 2003; Ellinger ym. 2011). Se edistää yksilön oppimista tiimitason käytäntöjen (tiedon jakaminen, ongelmanratkaisu) kautta, sekä koko tiimin kehittymistä yksilöiden reflektiivisyyden myötä (Matsuo 2018).

Valmentavaa johtamista on tutkittu paljon johtajan piirteiden ja ominaisuuksien näkökulmasta (Chong ym. 2016; Ellinger & Bostrom 1999; Park ym. 2008). Valmentavan johtamisen taitoina on kuvattu avoin kommunikointi, ihmisten arvostaminen tehtävien sijaan, epäselvyyden hyväksyminen sekä työntekijöiden oppimisen ja kehittymisen tukeminen (Park ym. 2008). Valmentavaan johtajuuteen kiinnittyy ajatus esihenkilöstä fasilitaattorina, joka voi vaikuttaa työntekijöiden oppimiseen suorasti ja epäsuorasti. Suora vaikuttaminen sisältää kehittävän palautteen, kouluttamisen ja valmentamisen käytäntöjä, kun taas epäsuoran toiminnan avulla työntekijöiden oppimisen tukeminen tapahtuu luomalla jaettu visio, rakentamalla oppimisen kulttuuria, auttamalla tiedon hankkimista, jakamista ja soveltamista sekä tukemalla oppimista kannustamalla riskien ottamiseen ja kokeilemiseen (Coetzer ym. 2019). Viitala (2004, 2002) on kuvannut osaamisen johtamiselle esihenkilötyössä neljä tehtäväaluetta: osaamisen suuntaaminen, oppimista edistävän ilmapiirin luominen, oppimisprosessien tukeminen sekä esimerkillä johtaminen. Valmentavaan johtamiseen kuuluu myös voimaannuttaminen, jolla tarkoitetaan henkilöstön jäsenten kannustamista vastuunottoon ja itseohjautuvuuteen. Valmentavan esihenkilön roolia on siten kuvattu fasilitaattoriksi, valmentajaksi ja opettajaksi, joka mallintaa oppimisprosesseja ja luo oppimisen kulttuuria. (Ellinger & Bostrom 1999.)

Tutkimuksissa valmentavasta johtamisesta on puhuttu 1990-luvun lopulta saakka, mutta edelleen ilmiön tarkastelua eri rooleissa toimivien näkökulmista, sekä eri konteksteissa on peräänkuulutettu (Park ym. 2008). Myös laadullista empiiristä tutkimusta siitä, miten teoreettiset

näkökulmat ilmenevät käytännössä, tarvitaan lisää (Coetzer ym. 2019). Valmentavasta johtamisesta on tehty paljon määrällistä tutkimusta (Weer ym. 2016), joka painottuu valmentavan johtajan toiminnan ja ominaisuuksien määrittämiseen. Tutkimuksissa on myös todettu, että valmentavan johtamisen tutkimuksen tulisi siirtyä yksilötason tarkastelusta yhä enemmän ryhmätason ilmiöiden tarkasteluun (Liu & Batt 2010). Aikaisemmissa oppimisen johtamiseen kohdistuvissa tutkimuksissa valmentavan johtamisen, osaamisen johtamisen ja oppimisen johtamisen käsitteet risteävät ja ovat myös vahvasti päällekkäisiä. Erot käsitteiden ja ilmiöiden sisällöissä näyttävät olevan hyvin marginaalisia. Ellströmin & Ellstömin (2018) kuvaus oppimista tukevan johtamisen kahdesta luokasta voi auttaa ymmärtämään erilaisten viitekehysten soveltuvuutta eri konteksteihin ja oppimistilanteisiin. Esimerkiksi valmentava johtaminen voisi soveltua oppimisen johtamisen käytännöksi, jos halutaan johtaa “kehittävää oppimista”, joka edellyttää yksilöiden aktiivisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä. Jos sen sijaan tarkoituksena on johtaa (esim. rutiinityön kontekstissa) mukautettua oppimista, niin johtamisessa korostuu enemmän suora ohjaus. Osaamisen johtamisen näkökulmat taas kiinnittävät oppimisen osaamisen, tietojen ja taitojen, tavoitteluun (Viitala 2002; Ferreira ym. 2020). Oppimisen johtamista voitaisiin sen sijaan lähestyä edellä kuvattujen käsitteiden yläpuolella olevana lähestymistapana, joka voi sisältää erilaisia näkökulmia riippuen siitä, millaisessa kontekstissa oppimista tarkastellaan ja mitä sillä tavoitellaan. Tässä tutkimuksessa oppimisen johtamista esihenkilötyössä tarkastellaan erityisesti asiantuntijatyön kontekstissa, jossa oppiminen näyttäytyy enemmän luovana, kehittämiseen painottuvana ja itseohjautuvuutta edellyttävänä toimintana.

Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppimisen johtamista esihenkilötyössä. Tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi ja kuvata esihenkilöiden erilaisia käsityksiä oppimisen johtamisesta ja siten tuottaa ymmärrystä käytännöistä, joiden myötä esihenkilöt voivat arjessaan ja työssään tukea omaan tiimiin ja työyhteisöönsä kuuluvien työssä tapahtuvaa oppimista.

Tutkimuksessa hyödynnetään fenomenografista metodologiaa, jonka avulla tuodaan esille oppimisen johtamiseen liittyvien käsitysten moninaisuus ja muodostetaan käsityksistä looginen hierarkia, joka kuvaa käsitysten välistä suhdetta. Tutkimukselle muodostettiin yksi tutkimuskysymys: *Miten esihenkilötyössä toimivat kuvaavat oppimisen johtamista?*

Metodit

Osallistujat ja aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin oppimispäiväkirjavastauksina 26 esihenkilötyössä toimivalta henkilöltä kolmesta eri organisaatiosta: poliisista, sairaalasta ja teknologiaorganisaatiosta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esihenkilötyössä toimivien erilaisia käsityksiä oppimisen johtamisesta, joten aineisto koostuu esihenkilötyössä toimivien henkilöiden kirjoitelmista seuraaviin kysymyksiin: *Mitä mielestäsi tarkoittaa ”oppimisen johtaminen”? Miten kuvailisit sitä? Miten se voisi ilmetä käytännössä (kerro lyhyt esimerkki)?* Vastausten pituus vaihteli muutamasta lauseesta yli sivun pituisiin teksteihin. Poliisi, sairaala ja teknologiaorganisaatio valittiin tutkimuksen kohdeorganisaatioiksi, sillä niissä kaikissa oppimisen voidaan nähdä olevan tärkeä osa työtä.

Poliisin työssä osaamisen ja uuden oppimisen merkitys on oleellista yhteiskunnan ja lain vaatimien tehtävien laadukkaan ja asianmukaisen hoitamisen näkökulmasta. Perus- ja lisäkoulutuksen merkitys poliisin ammattitaidon ja työnteon kannalta on kiistaton, mutta iso osa poliisien oppimisesta toteutuu myös arkisten työtilanteiden lomassa. Poliisiorganisaatio on kiinnostava oppimistutkimuksen kohde moniammatillisen työskentelytavan, yhteiskunnallisten haasteiden ja jatkuvien kehittymistarpeiden sekä tiiviin tiimi- ja parityöskentelyn näkökulmasta. Poliisin esimiesosaamisen kehittämisessä on korostettu esimiehen roolia palautteen antajana ja henkilöstön osaamisen kehittämisen tukijana työuran eri vaiheissa. Tästä syystä on kiinnostavaa tarkastella, millä tavalla oppimisen tukeminen ilmenee käytännön esimiestyön tasolla poliisiyksikön toiminnassa. Tutkimukseen osallistui Helsingin poliisilaitokselta Ennalta estävä toiminto, jossa tavoitteena on estää rikoksia ennen kuin ne tapah-

tuvat sekä lisätä turvallisuutta ja ihmisten luottamusta poliisiin.

Toinen tutkimukseen osallistunut kohdeorganisaatio tulee terveydenhuollon toimialalta. Organisaatio on keskisuuri sairaala, jossa työskentelee kaikkiaan tuhansia henkilöitä. Sairaalaan tutkimukseen osallistui tiettyjen operatiivisten erityisvastuualueiden henkilöstöä, niin lääkäreitä kuin hoitajiakin. Sairaala on työympäristönä monipuolinen oppimistutkimuksen kohde. Oppiminen on iso osa terveydenhuollon parissa työskentelevän henkilöstön arkea, ja oppimisen vaatimukset sairaalakontekstissa nousevatkin usealta eri osa-alueelta. Erilaiset työssä oppimisen tilanteet edellyttävät uudenlaista oppimisen ohjausta, jotta tehottomalta harjoittelulta ja vääriltä oppimistuloksilta vältytään. Siksi sairaalassa oppimisen ohjaaminen onkin kiinnostava tutkimuksen kohde.

Tutkimuksen kolmas kohdeorganisaatio, Pinja, on teknologia-alan suuryritys, jonka historia juontaa juurensa 1990-luvun alkuun. Pinjalla työskentelee Suomessa yli 450 henkilöä. Yritys palvelee suomalaisia teollisuus- ja yritysasiakkaita, julkista sektoria sekä kansainvälisiä organisaatioita yli 30 maassa. Pinjan henkilöstö työskentelee muun muassa ohjelmistokehittäjinä ja IT-asiantuntijoina sekä tiedolla johtamisen asiantuntijatehtävissä. Digitalisaatio ja teknologioiden nopea kehittyminen tuottavat teknologia-alalla jatkuvia osaamisen kehittämisen tarpeita. Pinja Groupissa on kehitetty jo pitkään sekä tiimityöskentelyn että johtamisen käytäntöjä yhä vahvemmin oppimista tukeviksi. Virtuaaliset viestintäkanavat ja etätö ovat osa arkista työtä ja vuorovaikutusta.

Aineiston analyysi

Aineiston analyysi suoritettiin hyödyntämällä fenomenografista analyysyä, jonka tavoitteena on tuoda esiin ihmisten erilaiset tavat ymmärtää ja käsittää tiettyä asiaa tai ilmiötä. Fenomenografisessa analyysissä lähestymistapa on aineistolähtöinen ja siten teoriaa ei käytetä ohjaamaan analyysiä tai aineiston luokittelurunkona (Kettunen & Tynjälä 2016). Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla aineisto läpi, jotta oli mahdollista luoda alustava käsitys oppimisen johtamisen käsitysten variaatioista. Tämän jälkeen aineistosta lähdettiin etsimään oppimisen johtamista kuvaavia merkityksiköitä. Tavoitteena analyysin ensimmäisessä

vaiheessa oli identifioida ja kuvata tutkittavien ymmärrystä ja erilaisia käsityksiä ilmiöstä (Kettunen & Tynjälä 2016). Merkitysyksikköjen paikantamisen jälkeen yksittäisistä merkitysyksiköistä muodostettiin ensimmäisen tason kategorioita vertailemalla käsitysten ja ilmausten samankaltaisuutta ja erilaisuutta suhteessa toisiinsa. Tässä vaiheessa myös ensimmäisen tason kategorioiden nimeäminen auttoi merkitysyksikköjen ryhmittelyssä. Analyysin toisessa vaiheessa muodostettiin varsinainen kuvauskategoriajärjestelmä. Tämä tehtiin tarkastelemalla ensin kunkin kategorian keskeisiä piirteitä ja tarkastelemalla eri kategorioiden välisiä laadullisia eroja suhteessa toisiinsa. Lopuksi kategoriat nimettiin abstraktimmalla tasolla ja muodostettiin hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä. Kuvauskategoriajärjestelmä muodostui sen perusteella, miten tärkeänä ja kattavana kutakin kategoriata aineistossa kuvattiin oppimisen johtamisessa. Hierarkian muodostamisessa tarkasteltiin myös kunkin kategorian määrällistä ilmenemistä aineistossa. Lopullinen kuvauskategoriajärjestelmä koostuu neljästä erilaisesta oppimisen johtamista kuvaavasta käsityskategoriasta, jotka ilmenevät hierarkkisessa suhteessa toisiinsa.

Oppimisen johtamisen käsitykset

Tämän tutkimuksen tuloksena löydettiin neljä oppimisen johtamisen käsityskategoriaa, jotka muodostivat loogisen hierarkian oppimisen johtamisesta. Tulosten mukaan esihenkilötyössä oppimisen johtamisen käytännöt kohdistuvat niin yksilö-, ryhmä- kuin organisaationkin tasolle. Esihenkilöt kuvasivat oppimisen johtamista toiminnallisesta näkökulmasta, joka kohdistuu yksilöiden motivaation ja organisaation tavoitteiden havaitsemiseen ja vahvistamiseen, henkilöstön tukemiseen oppimistilanteiden hyödyntämisessä, vuorovaikutustilanteiden mahdollistamiseen sekä esimerkkinä toimimiseen. Seuraavaksi käymme läpi löydetyt käsityskategoriat niiden hierarkkisen järjestyksen mukaan.

Yksilöiden tarpeiden, kykyjen ja motivaation vahvistamista ja suuntaamista organisaation tavoitteisiin

Tutkimuksessa havaittiin, että esihenkilöt ymmärtävät oppimisen johtamisen lähtökohdaksi henkilöstön motivaation ja osaamisen vahvistamisen. Kuvausten mukaan oppimisen johtamisessa on tärkeää auttaa työntekijöitä löytämään ja tunnistamaan omat toimintaansa motivoivat tekijät, vahvuudet ja tavoitteet, joita kohti hän haluaa edetä. Motivaatio nähtiin oppimiselle ensisijaisena edellytyksenä, ja siitä syystä suurin osa esihenkilöistä kuvasi, että juuri motivaation löytäminen, vahvistaminen ja suuntaaminen on ensimmäinen askel oppimisen johtamisessa.

“Kun motivaatio ja mielenkiinto oppimiseen ovat kohdallaan, niin silloin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin.” Esihenkilö 9, teknologiaorganisaatio

Motivaation ja muiden yksilöllisten tekijöiden vahvistamisen rinnalla on esihenkilöiden mukaan oleellista myös niiden suuntaaminen kohti organisaation strategiaa ja tavoitteita. Tämän osalta tärkeää on esihenkilön ja työntekijän keskustelun kautta löytää yksilön tavoitteiden ja organisaation tavoitteiden väliset yhtymäkohdat, ja pohtia keinoja yksilön motivaation valjastamiseen organisaation perustehtävän ja tavoitteiden saavuttamiseksi.

”Ihminen oppii asioita, joista kokee olevan hänelle hyötyä [...] lisäksi ihminen haluaa, että hänen tekemisistään on aidosti hyötyä muille ihmisille. Johtaminen on sitä, että johtaja luo työnkuvan, jonka päämäärä ja tavoite on suhteessa em. yksilön tavoitteisiin nähden.” Esihenkilö 20, poliisi.

Siten oppimisen johtamisessa on kyse myös organisaation tavoitteiden viestimisestä ja niiden käsittelystä henkilöstön jäsenten kanssa. Samaan aikaan esihenkilöiden kuvauksista kuitenkin voidaan tulkita, että pelkkä organisaation tavoitteiden viestiminen, tai niihin suuntaavaan oppimiseen pakottaminen, ilman yksilön motivaation huomiointia ei mahdollista tai edistä yksilöiden oppimista. Esihenkilön tehtävänä on toimia yksilön ja organisaation rajapinnalla, sanoittajana ja ohjaajana,

joka huomioi molempien näkökulmat tasapuolisesti. Tavoitteena oppimisen johtamisessa olisi siten se, että oppiminen tuottaa arvoa sekä yksilölle itselleen, että organisaatiolle laajemmin.

“Organisaation tehtävä on tarjota puitteet oppimiselle ja esimiehet varmistavat, että henkilöstö pääsee oppimaan tarpeen ja halun mukaan. Ainahan puitteet ja tarpeet eivät kohtaa ja silloin esimiesten täytyy olla tulkkina henkilökunnan ja organisaation välillä, että saadaan kysyntä ja tarjonta kohtaamaan.” Esihenkilö 21, poliisi

Tässä käsityskategoriassa oppimista lähestyttiin vahvasti yksilöllisenä. Kuvaukset korostivat yksilöllisten tavoitteiden ja motivaation lisäksi myös yksilöllisiä kykyjä ja asenteita oppimiselle. Esihenkilöiden mukaan omien tiimiläisten tunteminen on tärkeää, jotta yksilöllistä oppimista voidaan tukea.

“Oppiminen on yksilöllistä; ihmiset oppivat eri tavalla ja heidän oppimiskykynsä ja -motivaationsa vaikuttavat siihen, millä tavalla opiskelu onnistuu parhaiten. Henkilöstön tunteminen ja sitä kautta yksilöllisten ominaisuuksien huomiointi ja tukeminen edesauttaa oppimista.” Esihenkilö 2, sairaala

Vaikka yksilöllisyys oli vahvasti läsnä tähän käsityskategoriaan kiinnittyvissä kuvauksissa, myös ajatuksia yhteisöllisyydestä ja asiantuntijuuden jakamisesta esiintyi. Tässä kategoriassa yhteisöllinen oppiminen nähtiin yksilöllisen oppimisen seurauksena: kun yksilöiden motivaatio on vahva, oppiminen myös ryhmätasolla mahdollistuu.

“Oppimista ei voi tapahtua pakottamalla. Jos oppimiseen pakotetaan, niin silloin oppiminen ei ole hedelmällistä vaan pakkoa ja pahimmillaan puolen vuoden päästä tilanne voi olla se, että “pakko-oppimisesta” ei muista mitään. Sen sijaan, jos löydetään osa-alue, joka motivoi, niin oppiminen voi olla odotettua laajempaa ja oppimista saadaan jaettua myös laajemmalle joukolle.” Esihenkilö 9, teknologiaorganisaatio

“Yksilön vahvuudet vahvistavat ryhmää. Vahva ryhmä vahvistaa isompaa kokonaisuutta. Mikäli oppimista ei tapahdu yksilötasolla on sitä hankala

toteuttaa ryhmätasolla tai sitä isommissa kokonaisuuksissa.” Esihenkilö 23, poliisi

Oppimisen johtaminen liikkuu yksilötasolta yhteisön tasolle, jolloin esihenkilön tehtävänä on huomioida sekä yksilön oppimisen edistäminen, että ryhmän kehittyminen. Näkemys oppimisen johtamisen etenemisestä yksilötasolta ryhmätasolle rakentaa siltaa ensimmäisen käsityskategorian ja muiden kategorioiden välille.

***Oppimistilanteiden havaitsemista, näkyväksi tekemistä
ja hyödyntämistä sekä henkilöstön ohjaamista
oppimistilanteiden hyödyntämiseen***

Tutkimuksen toisen käsityskategorian mukaan oppimisen johtaminen toteutuu esihenkilötyössä oppimistilanteiden havaitsemisena, näkyväksi tekemisenä ja hyödyntämisenä. Tässä kategoriassa tuli vahvasti esille ajatus oppimisesta työn arkeen nivoutuvina prosesseina, joita työntekijät tai esihenkilöt itsekään eivät aina tiedosta. Ymmärrys oppimisesta työssä kehittyä työn eri tilanteita havainnoimalla, ja oppimisprosesseja sanoittamalla. Esihenkilöllä kuvattiin olevan tässä merkittävä rooli.

“Oppimisen johtamisessa pyrittäisiin löytämään kultakin arjesta ne kohdat, joissa oppimista voi ja voisi tapahtua sekä löydettäisiin keinot hyödyntää nämä hetket kullekin sopivimmalla tavalla. Saman teeman ympäriltä voisi tunnistaa myös yleisesti kohteita, jotka tarvitsisivat kehitystä ja voitaisiin tuoda oppimista ohjatusti myös näihin tarpeisiin.” Esihenkilö 8, teknologiaorganisaatio

Kun työn tilanteita herätään tarkastelemaan oppimisen näkökulmasta, niitä voidaan myös hyödyntää oppimistilanteina. Aineistossa esihenkilöt kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, millä tavalla oppimistilanteiden hyödyntäminen käytännössä näkyy arjen työssä. Seuraavassa kuvaus erään teknologia-alan organisaatiossa toimivan esihenkilön kertomasta tilanteesta:

“Vanhaan järjestelmään ollaan suunnittelemassa uutta osakokonaisuutta,

joka hyödyntää samaa tietoa, kuin muu järjestelmä, mutta ei ole muuten kiinteästi riippuvainen sovelluksesta itsestään.

Kirjoittaja kuvaa kaksi vaihtoehtoa tilanteen johtamiseksi:

Vaihtoehto 1.) Johdetaan kehitystiimi toteuttamaan uusi osakokonaisuus samoilla vanhoilla teknologioilla, vaikka on tiedossa niiden elinkaaren rajallisuus, sekä monimutkaiset rakenteet verrattuna moderneihin työkaluihin. Oppimista ei juuri tapahdu, ja tiimin työskentely keskittyy edelleen ”saman vanhan” toistamiseen ja perustekemiseen.

Vaihtoehto 2.) Heitetään [esihenkilön toimesta] ilmaan mahdollisuus tutkia, voitaisiinko tämä sovelluskokonaisuus toteuttaa vaihtoehtoisilla uudemmilla tavoilla. Vaikka lopputulos ei olisikaan ottaa uusia teknologioita lopulta edes käyttöön, tulisi tiimille kuitenkin lisää ymmärrystä siitä, miksi toteutus kannattaa jatkaa vanhoilla tavoin. Parempaa vielä, mikäli lyhyt tutkiminen johtaa teknologiaavalintojen muutoksiin, voidaan lyhyellä oppimäärällä saavuttaa myös projektin kannalta uusia ulottuvuuksia, kuten kustannustehokkuutta, tekemisen mielekkyyttä tai suorituskykyparannuksia.”
Esihenkilö 17, teknologiaorganisaatio

Oppimistilanteiden havaitsemisen ja näkyväksi tekemisen tarkoituksena on ohjata työntekijöitä myös itsenäisesti havaitsemaan erilaisia oppimistilanteita ja –mahdollisuuksia työn arjessa ja siten hyödyntämään niitä omatoimisesti. Oppimisen hyötyjen perusteleminen ja sanoittaminen on myös tärkeä osa oppimisen johtamista.

”Aina asiat eivät ole niin yksioikoisia, eikä uuden oppimisen hyöty ole suoraan nähtävissä. Tällöin tarvitaan sitä enemmän dialogia, syiden ja seurausten, osien ja kokonaisuuksien selittämistä ja vuorovaikutteista ymmärrystä.”
Esihenkilö 2, sairaala

Oppimistilanteisiin ohjaamisessa on huomioitava myös jo edellisessä kategoriassa kuvatut yksilölliset lähtökohdat, ja toimia niiden mukaisesti: osa tiimeistä ja yksilöistä on jo harjaantunut työtilanteiden hyödyntämiseen oppimisen resurssina, kun taas toiset kaipaavat enemmän

ohjausta ja tukea. Esihenkilön on oppimistilanteiden havaitsemisen, näkyväksi tekemisen ja hyödyntämiseen ohjaamisen lisäksi tuettava ja kannustettava työntekijöitä omatoimisuuteen ja itsenäiseen ajatteluun. Kuvausten mukaan oppimisen johtamisen koettiin näin ollen olevan oppimistilanteisiin ohjaamista ja kannustamista.

Kollektiivisen oppimisen ja asiantuntijuuden jakamisen mahdollistamista

Esihenkilöiden kuvauksissa erilaiset yhteisölliset tilanteet, vuorovaikutustilanteet, hiljaisen tiedon jakaminen ja yhteistyö, näyttäytyivät tärkeinä yksilön ja tiimin oppimisen resursseina. Tiimin jäsenten väliset keskustelut, vertaistuen saaminen, sekä hyvien ja toimimattomien toimintatapojen jakaminen kuvattiin tiedon ja opitun siirtämisenä henkilöiltä toiselle. Tiimeissä eri asiantuntijoilla voi esihenkilöiden mukaan olla erilaisia ja erityisiä osaamisalueita, jolloin osaamisen jakaminen ryhmässä on oppimisen kannalta merkityksellistä.

“Meidän ryhmässä tehtävät on jaettu eri osa-alueiden mukaan ja kaikilla on valtava osaaminen omalta alueeltaan. Teemme kuitenkin kaikki tiivistä yhteistyötä, koska työt ovat yhteisiä ja niitä ei pysty tekemään yksin. Sen takia opimme koko ajan toinen toisiltamme työn ohessa.” Esihenkilö 26, poliisi

Esihenkilötyössä oppimisen johtamisen näkökulmasta tärkeää olisi erilaisiin vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteisiin ohjaaminen sekä näiden tilanteiden mahdollistaminen tiimin arkisessa työssä. Kuvauksissa oli mainintoja esimerkiksi mestari-kisälli-asetelmasta, jossa kokeneempi ohjaa kokemattomampaa, tai muunlaisesta pari- ja ryhmätyöskentelystä, johon esihenkilö voi työntekijöitä ohjata ja kannustaa.

“Kannustetaan kysymään – se on mielestäni yksi oppimisen kulmakivistä! Tyhmiä kysymyksiä ei ole ja jokainen on miettinyt samoja asioita jossain vaiheessa. Käytetään hyödyksi kollegojen tietotaitoa ja joukkoistetaan asioita.” Esihenkilö 12, teknologiaorganisaatio

“Mielestäni oppimisen johtaminen on sitä, että annetaan alaisille mahdollisuus opettaa toisiaan ja oppia päivittäisessä tekemisessään. Käytännössä tämä voisi ilmetä esimerkiksi siten, että ohjeistaisi kahta eri asioista tietävää henkilö parikoodaamaan tiettyjä ominaisuuksia, jolloin paremmin asiasta tietävä opettaisi toista parhaimmillaan huomaamattomasti.” Esihenkilö 15, teknologiaorganisaatio

Monet esihenkilöt näkivät, samaan tapaan kuin ensimmäisessä käsityskategoriassa, että oppimiseen motivoitumisen tulee tapahtua ensisijaisesti yksilötasolla, mutta koko tiimin oppimisen johtamisesta voidaan puhua vasta kun tieto, uusi ymmärrys ja osaaminen jaetaan yksilöiden välillä.

“Työelämässä oppimisessa tärkeintä mielestäni on se, että mikäli olet oppinut jonkin asian olisi hyvä myös siirtää se sama oppi vähintään toiselle henkilölle tai useammalle mikäli tämä vain on mahdollista. Näin omaa osaamista saa tuotua esille ja tätä kautta myös voi tietyllä tapaa johtaa muitakin oppimaan samassa yhteydessä.” Esihenkilö 6, teknologiaorganisaatio

Esimerkkinä ja mallina toimimista ja läsnäoloa

Oppimisen johtaminen kuvattiin olevan myös esimerkkinä ja mallina toimimista sekä tietoista läsnäoloa. Esihenkilöiden kuvauksissa tuotiin esiin, miten johtaja voi omalla toiminnallaan ja sitä sanoittamalla kannustaa sekä saada työntekijöitä toimimaan samalla tavalla. Tällöin esimerkkinä toimiminen ilmeni aktiivisena ohjauksellisena toimintana arjen käytännöissä.

“Eli omalla esimerkillä voi hyvinkin näyttää muille mallia ja tätä kautta ”aiheuttaa” oppimiskokemuksia. Eli ihan käytännön kautta opastaa muita miten tietyissä tilanteissa kannattaa toimia ja mitä kannattaa pyrkiä välttämään.” Esihenkilö 6, teknologiaorganisaatio

Toisaalta esimerkkinä ja mallina toimiminen voi sisältyä myös kaikkiin edellä mainittuihin oppimisen johtamisen kategorioihin. Esimerkillä johtamiseen liittyy myös esihenkilön oma asiantuntijuus ja innos-

tus, mitkä esimerkkinä toimimisen myötä voivat parhaimmillaan tarttua henkilöstöön. Esimerkkinä ja mallina toimimisen oleelliseksi tekijäksi ja edellytykseksi kuvattiin esihenkilöiden oma kiinnostus ja sitoutuminen oppimiseen ja jatkuvaan kehittymiseen.

“Parasta on aina johtaa esimerkillä ja edestä. Jos itse toimii työyhteisössä niin, että pyrkii jatkuvaan kehittymiseen ja oppimiseen, luo tämä esimerkin myös muille. Esihenkilöllä pitää olla paloa ja intoa siihen tehtävään mitä ollaan tekemässä. Innostus tarttuu ja saa muutkin ylittämään itsensä. Halu omaksua lisää, haastaa itseään vaikeampiinkin tilanteisiin sekä kyky myöntää ja oppia virheistään on tärkeää.” Esihenkilö 1, sairaala

Oppimisen johtamisessa oleellisena kuvattiin myös oppimista ohjaavan henkilön (esihenkilö tai muu oppimisen johtaja) läsnäolo. Esimerkiksi perehdytysprosessi mainittiin oppimisen johtamisen prosessina, jossa ohjaus, esimerkillisyys ja läsnäolo korostuvat.

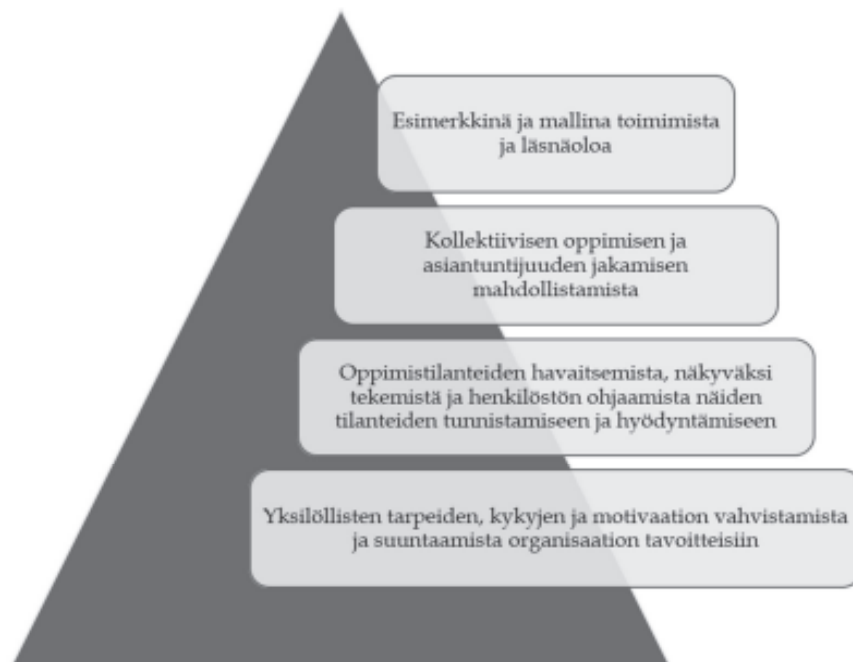
“Oppimisen johtaminen tarkoittaa sitä, että henkilö, joka opettaa toiselle jotakin, johtaa sen henkilön oppimistapahtumaa. Oppija tarvitsee systemaattista ja johdonmukaista opetusta, jotta hän voi oppia vaivattomasti ja hyvin. Henkilön, joka johtaa oppimista, täytyy olla täysin läsnä ja saatavilla, jotta oppijalla on turvallinen olo.” Esihenkilö 19, poliisi.

Käsityskategorioiden välinen hierarkia

Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti käsityskategorioiden muodostuksessa ja tulkinnessa on kiinnitettävä huomiota myös käsityskategorioiden väliseen hierarkiaan. Tässä tutkimuksessa käsityskategoriat muodostavat loogisen hierarkian sen perusteella, miten tärkeänä kukin näkökulma esihenkilöiden kuvauksissa ilmeni ja millä tavalla esihenkilöt itse näkivät oppimisen johtamisen vaiheet ja etenemisen. Aineiston perusteella käsityskategoriat etenevät seuraavalla tavalla (kts. myös kuvio 1.).

Lähtökohtana ja perustana oppimisen johtamiselle on työntekijöiden yksilöllinen huomiointi, mikä tarkoittaa yksilöllisten tarpeiden, kykyjen ja motivaation vahvistamista ja suuntaamista suhteessa organisaation tavoitteisiin. Tästä lähtökohdasta voidaan siirtyä oppimisen johta-

misen toiseen kategoriaan, arjen oppimistilanteiden havaitsemiseen ja hyödyntämiseen sekä yksilöiden ohjaamiseen itsenäisesti havaitsemaan ja hyödyntämään erilaisia tilanteita oppimisen näkökulmasta. Näitä kahta edellä kuvattu käsityskategoriaa yhdistää ajatus siitä, että ensin on huomioitava yksilölliset motivaatiotekijät ja kyvyt, ennen kuin voidaan odottaa yksilöiltä osallistumista yhteisöllisen oppimisen tilanteisiin. Kolmas käsityskategoria käsittää oppimisen johtamisen kollektiiviseen toimintaan kohdistuvana. Tässä kategoriassa esihenkilön tehtävänä nähtiin mahdollisuuksien ja tilanteiden luominen työntekijöiden väliselle osaamisen ja asiantuntijuuden jakamiselle. Neljäntenä ja viimeisenä kategoriana oppimisen johtamisessa ilmeni esimerkkinä ja mallina toimiminen ja läsnäolo. Tämä käsityskategoria ilmeni aineistossa selkeästi yhtenä osana oppimisen johtamista, mutta määrällisesti tarkasteltuna kategoria on pienin suhteessa muihin käsityskategorioihin. Esimerkkinä ja läsnä olemisen kuvattiin toisaalta johtajan tärkeänä tehtävänä, mutta samaan aikaan se nähtiin enemmänkin muuta oppimisen johtamista täydentävänä, ei niinkään yksistään riittävänä johtamisen osa-alueena.



Kuvio 1. Oppimisen johtamisen käsityskategorioiden hierarkia

Esihenkilöt lähestyivät oppimisen johtamista toiminnallisena osa-alueena, jossa johtajan toiminta kulminoituu kuvattuihin neljään kategoriaan. Tutkimuksen mukaan oppimisen johtaminen on sekä yksilö-, että yhteisötason toimintaa. Aineistolähtöisesti muodostuneiden käsituskategorioiden ja niiden muodostaman hierarkian perusteella yksilö- ja yhteisötasojen yhteyksiä voidaan lähestyä kahdella tavalla. Ensinnäkin näyttää siltä, että yksilön tulisi ensin motivoitua oppimiseen yksilöllisellä tasolla, ymmärtäen myös omat kykynsä ja tarpeensa, jonka jälkeen oppimistilanteita on mahdollista päästä hyödyntämään ja jakamaan yhteisöllisen oppimisen avulla. Toisaalta yksilöllisten näkökulmien (motivaatio, kyvyt, ymmärrys ja tavoitteet) lisäksi organisaatiotason tavoitteiden huomioon ottaminen kuvattiin lähtökohtana sille, että oppimista työn erilaisissa – itsenäisissä tai kollektiivissa – tilanteissa voi ylipäänsä tapahtua niin, että se tuottaa haluttuja lopputuloksia myös organisaation näkökulmasta.

Pohdinta

Tutkimuksemme tulosten mukaan oppimisen johtaminen esihenkilötyössä kohdistuu yksilöiden motivaation ja organisaation tavoitteiden yhtymäkohtien löytämiseen ja yksilöiden motivaation suuntaamiseen kohti organisaation tavoitteita. Oppimisen johtaminen ilmenee myös oppimistilanteiden näkyväksi tekemisenä, näiden tilanteiden ymmärtämisenä ja hyödyntämisenä. Tutkimuksemme tulosten mukaan keskeistä on myös esihenkilön toimesta henkilöstön ohjaaminen oppimistilanteiden tunnistamiseen ja hyödyntämiseen. Lisäksi oppimisen johtamisessa esihenkilötyö kohdistuu yhteisöllisyyden vahvistamiseen sekä esimerkiksi toimimiseen ja läsnäoloon.

Oppimisen johtamista on tutkittu 2000-luvulta alkaen ja tuloksissamme onkin havaittavissa monia yhtymäkohtia aikaisempiin tutkimuksiin. Esimerkiksi johtajan esimerkillisyys ja oppimisen suuntaaminen ovat tulleet esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa (kts. esim. Viitala 2002, 2004; Coetzer ym. 2019). Toisaalta työelämän osaamis- ja oppimisvaatimusten kasvaessa kulloinkin vallalla olevat (oppimisen) johtamisen periaatteet ja käytännöt organisaatioissa myös muut-

tuvat. Esimerkiksi itseohjautuvuuden ja yksilöllisyyden korostuminen työelämässä ja yhteiskunnassa (ks. esim. Noe & Ellingson 2017) näkyy tutkimuksemme tuloksissa ja aineistossa. Se näyttäytyykin esihenkilöiden kuvauksissa yhtenä tärkeimpänä oppimisen johtamisen osa-alueena. Tutkimukseen osallistuneet esihenkilöt lähestyvät oppimisen johtamista yksilön ja organisaation rajapinnasta ja suhteutumisenä organisaation strategiaan, eivät pelkästään yksilöiden oppimistarpeista käsin. Tämä on tärkeää strategisen johtamisen näkökulmasta, mikä kiinnittää organisaation oppimisen (esim. Ferreira ym. 2020) sekä työssä oppimisen (esim. Billett 2020) näkökulmat toisiinsa.

Motivaation vahvistamiseen liittyvät kuvaukset kiinnittävät löydöksemme itsemääräytymisteoriaan ja vahvistavat teorian puitteissa tehtyjä havaintoja esihenkilöiden roolista yksilöiden motivoimisessa (Rigby & Ryan 2018). Lisäksi esihenkilöiden kuvaukset työntekijöiden ohjaamisesta ja auttamisesta oppimistilanteiden tiedostamiseen ja hyödyntämiseen voidaan nähdä myös työssä oppimisen taitojen kehittymisen tukemisenä. Tämä tutkimustulos on linjassa itseohjautuvuusteorian kanssa, jossa kompetenssilla viitataan yksilön haluun kehittyä ja kehittää omaa osaamistaan, jotta osaamisen perustarve vahvistuu työssä (Rigby & Ryan 2018). Myös valmentavan johtamisen tarkoitus on valmentavan tukeminen oman oppimisprosessinsa ohjaamisessa (Bond & Seneque 2013). Esihenkilöt näkivät, että oppimisen johtamisessa ei ole kyse vain yksilöiden oppimisesta. Oppimista tarkasteltiin myös tiimitasoisena ilmiönä hiljaisen tiedon, osaamisen ja hyvien tai toimimattomien käytäntöjen jakamisena. Tämä tulos kiinnittyy itsemääräytymisteoriassa yhteisöllisyyden tarpeeseen (Ryan & Deci 2000), mutta yhtä lailla tavoitteeseen hiljaisen tiedon nostamisesta ja näkyväksi tekemisestä (Bond & Seneque 2013) sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tiedon jakamisen vahvistamisesta (Amy 2008; Liu & Batt 2010). Kaiken kaikkiaan tutkimuksessamme esiintyneet esihenkilöiden kuvaukset ja niiden muodostamat käsityskategoriat nivoutuvat vahvasti valmentavan johtamisen viitekehukseen (ks. esim. Ellinger 2005) ja itsemääräytymisteorian näkökulmiin (ks. Ryan & Deci 2000). Oppimisen johtaminen nähdään yksilöiden ja ryhmien valmentamiseen kohdistuvana toimintana, jossa esihenkilö toimii organisaation ja yksilön välissä yksilön motivaatiota, tarpeita ja kykyjä vahvistaen sekä itseohjautuvaan oppimiseen ja yhtei-

söllisyyteen ohjaten. Valmentamisen ja työntekijän toiminnan välillä on siten yhteys, jossa tärkeänä tekijänä on yksilön sisäinen motivaatio (ks. myös Huang & Hsieh 2015).

Fenomenografinen tutkimusote ja –analyysi tuotti tutkimuksessamme kiinnostavan kuvauksen oppimisen johtamisen käsitysten välisestä hierarkiasta: se tuottaa ymmärrystä oppimisen johtamisesta vaiheittaisena, yksilöön ja ryhmään kohdistuvana toimintana sekä tuo esille oppimisen johtamisen eri osa-alueiden merkityksen oppimisen johtamisen kokonaisuudessa. Fenomenografinen tutkimusmenetelmä soveltuu hyvin tutkimuksen toteutukseen, kun tarkoituksena oli muodostaa ymmärrystä esihenkilöiden autenttisista kuvauksista, ja heidän omaan kokemukseensa pohjautuvista käsityksistä oppimisen johtamisesta. Esihenkilöitä pyydettiin sekä kertomaan käsityksistään, että tuomaan esille esimerkkejä omasta työkontekstistaan. Siten aineistosta muodostui monipuolinen ja rikas kokonaisuus, joka mahdollistaa osaltaan myös löydösten sovellettavuuden ja käytännön hyötyjen pohtimisen. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että esihenkilöillä on oppimisen johtamisessa merkittävä rooli, joka ilmenee esihenkilöiden aktiivisena toimintana kaikissa neljässä eri käsityskategoriassa.

Tutkimus tuotti myös muutamia jatkotutkimusehdotuksia. Ensinnäkin tässä tutkimuksessa tarkastelu oppimisen johtamisesta kohdistui vain lähimpien esihenkilöiden työhön, eikä tutkimus siten ota huomioon esimerkiksi sitä, millä tavalla organisaatioiden eri tasoilla toimivat johtajat tai asiantuntijat voivat tukea oppimista työssä (ks. myös Park ym. 2008). Oppimisen johtamisen kokonaisvaltaisen ja koko organisaatiotason kattavan ymmärryksen vuoksi olisikin tärkeää tarkastella eri rooleissa toimivien käytäntöjä ja näkemyksiä, sekä erityisesti ryhmien välisten näkemysten yhteneväisyyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia. Tämän kautta olisi mahdollista paljastaa myös oppimisen johtamisen ongelmakohtia ja haasteita, joita tässä tutkimuksessa ei huomioitu. Tulevaisuudessa oppimisen johtamisen erilaisten käytäntöjen ymmärtämiseksi monipuolisten tutkimusmenetelmien hyödyntäminen olisi myös tärkeää. Aikaisempi tutkimus on painottunut paljon määrällisiin menetelmiin (Weer ym. 2016). Oppimisen johtamisen havainnointi erilaisilla työpaikoilla, ja esimerkiksi etnografisen tutkimusstrategian hyödyntäminen tutkimuksen taustalla voisi tuottaa huomattavasti yksityiskohtai-

sempaa ja monipuolisempaa ymmärrystä ilmiöstä. Se tekisi myös näkyväksi johtamisen erilaiset muodot, tilanne- ja kontekstikohtaisuuden sekä organisaatioiden kulttuuristen ja rakenteellisten tekijöiden vaikutukset kyselyvastauksiin tai kuvauksiin perustuvia tutkimusmenetelmiä paremmin.

Lähteet

- Agarwal, Ritu, Angst, Corey M. & Magni, Massimo (2009) The performance effects of coaching: A multilevel analysis using hierarchical linear modeling. *International Journal of Human Resource Management* 20 (10), 2110–2134.
- Amy, Amy H. (2008) Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal* 29 (3), 212–234.
- Billett, Stephen (2004) Workplace participatory practices. *Journal of Workplace Learning* 1 (16), 312–324.
- Billett, Stephen (2009) Personal epistemologies, work and learning. *Educational Research Review* 1 (4), 210–219.
- Billett, Stephen (2020) *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. London: Routledge.
- Bond, Christopher & Seneque, Megan (2013) Conceptualizing coaching as an approach to management and organizational development. *Journal of Management Development* 32 (1), 57–72.
- Chong, Chin W., Yuen, Yee.Y., Tan, Boo C., Zarim, Zainal. A. & Hamid, Norhasbuza. A. (2016) Managerial coaches, are they ready? The case of Malaysian telecommunications industry. *Learning Organization* 23 (2–3), 121–140.
- Coetzer, Alan (2007) Employee perceptions of their workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning* 19 (7), 417–434.
- Coetzer, Alan, Wallo, Andreas & Kock, Henrik (2019) The owner-manager's role as a facilitator of informal learning in small businesses. *Human Resource Development International* 22 (5), 420–452.
- Decius, Julian, Schaper, Niclas & Seifert, Andreas (2021) Work Characteristics or Workers' Characteristics? An Input-Process-Output Perspective on Informal Workplace Learning of Blue-Collar Workers. *Vocations and Learning* 14 (2), 285 – 326.
- Döös, Marianne, Johansson, Peter & Wilhelmson, Lena (2015) “Beyond being

- present: learning-oriented leadership in the daily work of middle managers”. *Journal of Workplace Learning* 27 (6), 408–425.
- Ellinger, Andrea D. (2005) Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company”. *Human resource development quarterly* 16 (3), 389–415.
- Ellinger, Andrea D. & Bostrom, Robert P. (1999) Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development* 18 (9), 752–771.
- Ellinger, Andrea D., Ellinger, Alexander E., Bachrach, Daniel G., Wang, Yu-Lin & Baş, Ayş B. E. (2011) Organizational investments in social capital, managerial coaching, and employee work-related performance. *Management Learning* 42 (1), 67–85.
- Ellinger, Andrea D., Ellinger, Alexander E. & Keller, Scott B. (2003) Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry. *Human Resource Development Quarterly* 14 (4), 435–458.
- Ellström, Eva & Ellström, Per-Erik (2018) Two modes of learning-oriented leadership: a study of first-line managers. *Journal of Workplace Learning* 30 (7), 545–561.
- Ferreira, João, Mueller Jens & Papa, Armando (2020) “Strategic knowledge management: theory, practice and future challenges”. *Journal of Knowledge Management* 24 (2), 121–126.
- Huang, Jie-Tsuen & Hsieh, Hui-Hsien (2015) Supervisors as good coaches: Influences of coaching on employees’ in-role behaviors and proactive career behaviors. *International Journal of Human Resource Management* 26 (1), 42–58.
- Janssens, Liezelot, Smet, K, Onghena, Patrick & Kyndt, Eva (2017) The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: a study among police inspectors. *International journal of training and developing* 28 (2), 92–112.
- Kettunen, Jaana & Tynjälä, Päivi (2018) Applying phenomenography in guidance and counselling research, *British Journal of Guidance & Counselling* 46 (1), 1–11.
- Kuchinke, Peter K. (2017) The ethics of HRD practice. *Human Resource Development International* 20, 361–370.
- Liu, Xiangmin & Batt, Rosemary (2010) How supervisors influence performance: A multilevel study of coaching and group management in technology-mediated services. *Personnel Psychology* 63 (2), 265–298.
- Lehtonen, Eija E., Nokelainen, Petri, Rintala, Heta & Puhakka, Ilmari (2021) Thriving or surviving at work: how workplace learning opportunities and

- subjective career success are connected with job satisfaction and turnover intention? *Journal of Workplace Learning* 34 (1), 88–109.
- Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (2019) Self-directed learning as a practice of workplace learning. Interpretative repertoires of self-directed learning at ICT work. *Vocations and Learning* 13 (1), 47–70.
- Lemmetty, Soila (2020) Employee opportunities for self-directed learning at technology organizations: Features and frames of self-directed learning projects. *Studies in Continuing Education* 43 (2), 139–155.
- Matsuo, Makoto (2018) How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity. *Personnel Review* 47 (1), 118–132.
- Noe, Raymond A. & Ellingson, Jill E. (2017) Autonomous learning in the workplace. *Autonomous learning in the workplace*, 1.
- Park, Sohee, Mclean, Gary N. & Yang, Baiyin (2008) Revision and Validation of an Instrument Measuring Managerial Coaching Skills in Organizations. 2005.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* 55 (1), 68–78.
- Rigby, Scott C. & Ryan, Richard M. (2018) Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources* 20 (2), 133–147.
- Ulrich, Dave (1998) Intellectual capital = competence x commitment. *Sloan Management Review* 39 (2), 15–26.
- Ulrich, Dave & Dulebohn, James H. (2015) Are we there yet? What's next for HR? *Human Resource Management Review* 25 (2), 188–204.
- Viitala, Riitta (2004) Towards knowledge leadership, *Leadership & Organization Development Journal* 25 (6), 528–544.
- Viitala, Riitta (2002) Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Väitöskirja. Liiketaloustiede. Vaasan yliopisto. Vaasa. Universitas wasaensis.
- Viitala, Riitta & Jylhä, Eila (2019) Johtaminen. Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit. Helsinki: Edita.
- Willems, Ariane S. & Lewalter, Doris (2012) Self-Determination and Learning. Teoksessa Seel Norbert M. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA: Springer US, 2993–2997.
- Weer, Christy H., DiRenzo, Marco S. & Shipper, Frank M. (2016) A Holistic View of Employee Coaching: Longitudinal Investigation of the Impact of Facilitative and Pressure-Based Coaching on Team Effectiveness. *Journal of Applied Behavioral Science* 52 (2), 187–214.