



L I E N S I A A T I N T U T K I M U S

Tertta Paananen

Oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä

TAMPEREEN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden yksikkö

TERTTA PAANANEN

Oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä

AKATEEMINEN AMMATILLINEN LISENSIAATINTUTKIMUS



TAMPEREEN
YLIOPISTO

Esipuhe

Itseltään voi joka hetki kysyä, onko oikealla tiellä oman osaamisensa kanssa. Yhteiskunta monimutkaistuu ja tarjoaa oppimisen haasteita elinikäisen oppimisen polulla.

Elinikäinen oppiminen on metakäsite, joka kuvaa oppimisen avulla syntyvää yksilöllistä hyvää. Käsitteen liepeillä puhutaan oppivista organisaatioista, tietoyhteiskunnasta erilaisine ongelmineen sekä oppivasta yhteiskunnasta. Elinikäisen oppimisen käsitteeseen kytketään jatkuva kasvatus ja jaksottaiskoulutus sekä elämänlaajuinen oppiminen. (Kinnari 2013, 108.)

Jokainen pohtii omaa oppimistarvettaan erilaisten oppimisen ja johtamisen retoriikkojen kautta. Tässä ajassa rakennetaan yhteistä kieltä ja ymmärrystä ja luodaan yhteistä osaamispuhetta, koska eri osapuolten osaaminen halutaan tunnistaa yhdessä.

Nykyään arvostetaan entistä enemmän erilaisia tapoja hankkia osaamista. Oppimispolut, -paikat ja -muodot vaihtelevat. Monet vapaaehtoiset toiminnot ja harrastukset ja elämä yleensä ovat oppimisen tiloja. Oppija osaa oppia muiden kanssa, jakaa tietoaan ja luoda uutta tietoa toisten osaajien kanssa uusien haasteiden keskellä. Kriittisenä kannanottona voi kysyä, miten oppimaan oppiminen varmistetaan.

Toimiessani johtamistehtävissä olen pohtinut johtajuutta ja eri johtamisteorioissa esitettyjä johtajan ominaisuuksia, ja olen myös työskennellyt useiden johtajien kanssa. Olen kokenut, että tietoa osataan jakaa mutta oppimisen johtaminen on hyvin vaativaa.

Kiinnostuin oppimisen johtamisesta 1970-luvulla konsultoivan johtamisen oppimisohjelmassa professori Kauko Hämäläisen ja johdon konsultti Harri Hyypän kanssa. YTT Kari E. Turusen kanssa opin oppimisen johtamista 1980-luvulla käsitelmärittelyjen ja prosessinomaisen työskentelyn kautta. 1990-luvulla toteutin käytännössä oppimisen johtamisen ohjelmia, kun työskentelin Ammattikasvatushallinnon koulutuskeskuksessa uutta luovien kollegojen kanssa. Työskentelin myös silloin professori Adriaan Bekmanin, johdon konsultti Lauri Salosen, johtaja Tuija Kirveskarin, professori Annikki Järvisen kanssa ja johdon konsultti Klaus af Ursinin kanssa. Heidän ajatuksensa oppimisesta ja oppimisen

johtamisesta puhuttelivat minua. Professori Kari E. Nurmi ja kasvatustieteiden tohtori Esko Paakkola opastivat minua monimuoto-opetukseen. Professori Esa Poikelan väitöskirja Kontekstuaalinen oppiminen ja oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus lisäsi tietoisuuttani oppivan organisaation toiminnasta ja oppimisen organisoitumisesta, varsinkin kun olin yhteisöni kautta myös itse tutkimuskohteena. Learning Centred Leadership -ohjelmassa käsitteet leading learning ja integrated learning tulivat tutuiksi. Yhteistoiminnallinen, kokemuksellinen ja kokonaisvaltainen johtaminen tuli ohjaavana periaatteena tutuksi Opetusalan koulutuskeskuksessa useiden lahjakkaiden kollegojeni kautta, erityisesti johtaja Reijo Jouttimäen ja hänen verkostojensa kautta. Vuosina 2006–2010 työskentelin Suomen Rehtoreiden Pro Rexi 2015 -hankkeessa ja järjestin useita alueellisia tilaisuuksia oppilaitosjohtajille Suomessa ja Suomen kunnissa professori Michael Fullanin ja Partners in Learning Learning to Lead Change -hankkeessa.

Professori Mauri Grönroos opasti minut kohti virtuaalista organisaatiota ja virtuaalityöskentelyä. Professori Andy Hadgreavesin Sustainable Leadership -teorian parissa työskentelin 2009–2010 Uppsalan yliopiston yhteistyöhankkeessa.

Professori Petri Nokelaisen väitöskirja Modeling Professional Growth and Learning toimi tutkimukseni inspiraatiolähteenä. Haluan erityisesti kiittää professori Petri Nokelaista kannustavasta ja inspiroivasta ohjauksesta sekä VTT Hanna Vilkkaa, professori Kyösti Kurtakkoa ja dosentti Pentti Nikkasta arvostavasta palautteesta sekä rehtori Kari Karvosta, johdon konsultti Reijo Jouttimäkeä ja opetusneuvos Matti Kangasojaa työtilauksista silloin, kun tarve on ollut suurin.

Rakkaita läheisiäni, kollegojani ja asiakkaitani kiitän elämän opista ja elämänkulkuni oppimistarinoiden jakamisesta. Johdon valmentaja Tuija Bäckä kiitän läsnäolosta ja kuuntelusta. IMO-kollegoille ja -verkostolle erityinen kiitos oppimisosaamiseni haastamisesta.

Nyt vuonna 2014 luon ja kirjoitan tätä työtäni kysyen ja vastaten. Kysyminen on mahtava taito mutta myös suuri haaste. On oltava jokin syy kysyä. Kirjoittamisen oppiminen on inspiroiva, palkitseva haaste. Elämässä oppiminen, uusien innovaatioiden löytäminen, ongelmien ratkaiseminen ja viisauden löytäminen tekevät elämästä lahjan.

Omistan tämän työn syyskuussa 2014 edesmenneelle isälleni Reiska Pojalle ja äidilleni. Heidän luottamuksena on ohjannut minut aina elämässäni ryhdikkäänä maaliin. Elämä on ihmisen lähin opinpaikka.

Viitasaarella 15.10.2014 Tertta Paananen

Abstract

The research is a theoretical concept-analytical study analysing views about leading learning, as well as concepts related to it and their relationships. The study is based on socio-constructivism and ubiquitous learning, i.e., the ubiquitousness of learning. Leading learning is relevant to all leaders and people as self-leaders.

It can be thought that people who succeed in leading learning are also the most successful in change leadership. Learning know-how has become a competitive advantage in wellbeing leadership and business leadership.

The purpose of this study is to examine and identify in the current situation the theoretical field, views and elements described by conceptual definitions which leading learning is based on in the learning system. The primary sources in the study are data on leading learning in the learning system, and also domestic and international dissertations. Finnish texts from the 2000s about learning in the business world have inspired doctoral students to study leading, learning and leading learning in a learning system.

Leading learning is examined through the relationships and theoretical fields of the main concepts – the learning system, leading learning design and the methodology of the evidential. Related concepts are focused leading concepts which are used to justify the concept definitions of leading learning design in a learning system. This kind of conceptual discussion and research orientation on leading learning has been scarce in the field of pedagogics and leadership studies. For this reason, this study focuses on analysing the relationships between concepts related to leading learning design, from a theoretical point of view and using methodologies from leadership studies.

The first section of the study summarizes the justifications for selecting the study topic in a ubiquitous society where the ubiquitousness of learning is highlighted in all stages of people's lives. Learning to learn, new kinds of future learning environments and authentic leading learning processes are multi-dimensional changes in the increased significance of learning and knowledge. The increasing significance of tacit knowledge is examined in leading learning from the viewpoint of the researcher's own life experiences, as well.

The second and third sections discuss the research question in the research framework, how the study will proceed and the information search. The learning system as a concept and learning environment thinking challenge us to consider the significance of leading learning.

The fourth section of the study examines the concept analysis of leading learning from the viewpoints of basic concepts, authentic horizontal leadership and leading learning design.

The fifth section of the study focuses on the methodology of the evidential in leading learning design in a learning system.

The study ends with a summary of the study conclusions and a discussion of what kinds of topics would be relevant in future studies. It is hoped that the comprehensive reference list of the study will support both teaching and education experts and learning leaders in the business world when they aim to develop leading learning in different learning systems.

The study creates a new model of the methodology of the evidential as an expanding study tool for leading learning. The model responds to the challenges of the ubiquitous society and provides a new viewpoint into leading learning in different learning systems.

In leading learning design, the methodology of the evidential, learning environments and the space of encounters, as well as quality, self-reflection, dialogue and triologue create authentic and horizontal leading learning design.

Keywords: learning system, leading learning design, leading learning, the methodology of the evidential

Tiivistelmä

Tutkimus on teoreettinen, käsiteanalyttinen työ, joka analysoi oppimissysteemin oppimisen johtamisen käsityksiä ja käsitteistöä ja niiden relaatiota. Tutkimus perustuu sosiokonstruktivismiin ja ubiikkiin oppimiseen eli oppimisen kaikkiallisuuteen. Oppimisen johtaminen koskettaa kaikkia johtajia ja ihmisiä itsensä johtajina.

Voidaan ajatella, että ne ihmiset, jotka onnistuvat oppimisen johtamisessa, menestyvät parhaiten myös muutoksen johtamisessa. Oppimisaamisesta on tullut hyvinvointi- ja liiketoimintajohtamisen kilpailuetu.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ajankohtaisesti tarkastella, mihin teoreettiseen alaan, käsityksiin ja käsitelmääritelmien kuvaamiin elementteihin oppimisen johtaminen oppimissysteemissä perustuu. Tutkimuksen pääasiallisina lähteinä on käytetty oppimissysteemin oppimisen johtamisen aineistoa ja myös kotimaisia ja kansainvälisiä väitöskirjoja. Suomalaiset 2000-luvun pohdinnat oppimisesta yritysmaailmassa ovat kirvoittaneet väittelijöitä tutkimaan johtamista, oppimista ja oppimisen johtamista oppimissysteemissä.

Oppimisen johtamista tarkastellaan pääkäsitteiden – oppimissysteemin, oppimisen designin ja ilmeisen tutkimismenetelmän – relaatioiden ja teoreettisten alojen kautta. Lähikäsitteitä ovat fokusoidut johtamiskäsitteet, joiden avulla perustellaan oppimisen johtamisen designin käsitelmäärittelyjä oppimissysteemissä. Tämänäyttistä käsitteellistä pohdintaa ja tutkimusorientaatiota oppimisen johtamisesta on ollut vähän kasvatustieteen ja johtamistutkimuksen alueilla. Tästä syystä työ keskittyy analysoimaan oppimisen johtamisen designiin liittyvien käsitteiden yhteyksiä teoreettisesta näkökulmasta ja oppimisen ja johtamisen metodologioista käsin.

Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa tiivistetään perustelut tutkimusaiheen valinnalle ubiikkiyhteiskunnassa, jossa korostuu oppimisen kaikkiallisuus ihmisen elämänsä eri vaiheissa. Oppimaan oppiminen, uudenlaiset tulevaisuuden oppimisympäristöt ja autenttiset oppimisen johtamisen prosessit ovat moniulotteisia muutoksia oppimisen ja tiedon merkityksen lisääntymisessä. Hiljaisen tiedon merkityksen lisääntymistä tarkastellaan oppimisen johtamisessa myös tutkijan elämänsäkokemuksista käsin.

Tutkimuksen toisessa ja kolmannessa luvussa tarkastellaan tutkimuskysymystä tutkimusasetelmassa, tutkimuksen etenemistä ja tiedonhakua. Oppimissysteemi käsitteenä ja oppimisympäristöajattelu haastavat ottamaan oppimisen johtamisen paremmin huomioon.

Tutkimuksen neljännessä luvussa tarkastellaan oppimisen johtamisen käsiteanalyysiä peruskäsitteiden, autenttisen horisontaalisen johtamisen ja johtamisen oppimisen designin, näkökulmista.

Tutkimuksen viides luku keskittyy ilmeisen tutkimiseen oppimisen johtamisen design-prosessissa oppimissysteemeissä.

Tutkimuksen päättää katsaus tutkimuksen johtopäätöksiin ja siihen, mitä jatkossa olisi olennaista tutkia. Tutkimuksen laajan lähdeluettelon toivotaan tukevan sekä opetus- ja koulutusalan osaajia että yritysmaailman oppimisen johtajia heidän pyrkiessään kehittämään oppimisen johtamista erilaisissa oppimissysteemeissä.

Tutkimus luo uuden mallin ilmeisen tutkimismenetelmästä (Methodology of Evidential) laajenevana oppimisen johtamisen tutkimisvälineenä. Malli vastaa myös ubiikkiyhteiskunnan haasteisiin ja luo uutta kokonaisnäkökulmaa oppimisen johtamiseen erilaisissa oppimissysteemeissä.

Oppimisen johtamisen design-prosessissa ilmeisen tutkimismenetelmä, oppimisympäristöt ja kohtaamisen tila ja laatu, itsereflektio, reflektio, dialogi ja dialogi luovat autenttisen horisontaalisen oppimisen johtamisen designin.

Avainsanat: oppimissysteemi, oppimisen johtamisen design, oppimisen johtaminen, ilmeisen tutkimismenetelmä

Sisällys

Luettelo käytetyistä taulukoista ja kuvioista.....	3
1 OPPIMISEN JOHTAMISEN ARISTOS	4
1.1 Hiljainen tila ja tieto	8
1.2 Tutkijan hiljainen tila dialogisena kirjoittamisena.....	11
2 TUTKIMUSKYSYMYKSET TUTKIMUSASETELMASSA	14
2.1 Tutkimusmenetelmät tutkimusasetelmassa	16
2.2 Tutkimuksen eteneminen.....	18
2.3 Tiedonhaku tutkimusasetelmassa	19
3 OPPIMISSYSTEEMI KÄSITTEENÄ.....	21
3.1 Oppimisympäristöt oppimissysteeminä.....	25
3.2 Oppimissysteemin käsiteanalyysin tulos	29
4 OPPIMISEN JOHTAMISEN PERUSLÄHTÖKOHDAT	33
4.1 Johtamisen peruskäsitteet	35
4.2 Autenttinen horisontaalinen oppimisen johtaminen	37
4.3 Oppimisen ja johtamisen liitto	41

4.4	Oppimisen design-prosessi johtamisessa.....	49
5	OPPIMISEN JOHTAMISEN KÄSITEANALYYSI.....	52
6	TULOKSET, JOHTOPÄÄTÖKSET JA ARVIOINTI	59
7	EPILOGI ELI JÄLKINÄYTÖS.....	62
	LÄHTEET.....	64

Luettelo käytetyistä taulukoista ja kuvioista

Taulukko 1. Oppimissysteemi-käsitteen määrittelyjä.

Taulukko 2. Oppimissysteemien tietoympäristön luonteet (Stähle & Grönroos 1999).

Taulukko 3. Oppimisen ja johtamisen välinen yhteys oppimisparadigmojen ja niiden analyysitasojen avulla.

Taulukko 4. Käsiteanalyysi oppimisen johtamisen määritelmistä.

Taulukko 5. Ilmeisen tutkimismenetelmä työssä oppimisen prosessimallina ja oppimisen johtamisen design prosessina oppimissysteemissä.

Kuvio 1. Oppimisen johtaminen oppivissa systeemeissä soveltaen (Järvinen & Poikela 2000, 321).

1 OPPIMISEN JOHTAMISEN ARISTOS

Tutkimustani ohjaa kreikankielinen sana aristos. Ihminen, joka pyrkii johtamaan oppimistaan parhaaseen, luo aristostaan. Aristos perustuu tietoisten arvojen pohjalta tapahtuvaan eettiseen kehittymiseen ihmisenä luonteessa, luonnossa ja yhteiskunnassa. Tavoitteenani on luoda näkemys siitä, mitä uutta johtamisen/kasvatuksen maailmassa ja sen taustalla on tapahtunut, kun on alettu käyttää oppimisen johtamisen käsitettä. Suomessa on 1990-luvulta alkaen käyty kriittistä keskustelua oppivan alueen, kaupungin, kylän, organisaation ja yhteisön mahdollisuuksista oppia. Olemme siirtyneet maailmaan, joka muuttuu nopeammin kuin koskaan, ja nykyään ihmisen nopea oppiminen on välttämätön hyvän työkuulttuurin ja elämän edellytys.

Tavoitteenani on tarkastella oppimisen johtamisen määritelmää oppimissysteemeissä sekä siihen liittyviä toteuttamiskeinoja ja taustalla olevaa teoreettista alaa, käsitelmääritelmien kuvaamia elementtejä ja käsityksiä. Tutkimus on teoreettinen, käsiteanalyttinen työ, joka analysoi oppimissysteemin oppimisen johtamisen mallin käsitteistöä ja niiden relaatioita. Nivon tarkastelun omaan elämänkaareeni liittyviin oppimiskokemuksiin. Tavoitteenani on tuoda esille oppimisen johtamisen ja lähikäsitteiden eroavia ja yhteneviä piirteitä. Analyysissä hyödynnän lähdeaineistoista valikoituvia tieteenteorioita ja jo aikaisemmin esitettyjä käsitteiden määritelmiä ja eroja.

Tässä tutkimuksessa lähestyn oppimisen johtamisen käsitteistöä omien erityisalojen ja lähialojen, oppimisen johtamisen, oppimissysteemin ja oppimisen designin keskeisillä käsitteillä elektisesti. Elektinen (kreikan kielen elektikos, "parhaan valitseminen") kuvaa suuntausta tai teoriaa, joka yhdistelee vaikutteita eri suuntauksista ja teorioista. Elektisyyden valinnan perustana ovat elämänkaareni, elämäntieteni ja kokemukseni elinikäisestä oppimisesta ja johtamisesta.

Aihevalinta, oppimisen johtaminen oppimissysteemeissä, perustuu pedagogisen johtamisen kriittiseen tarkasteluun. Yrityksille kyvykkyys johtaa oppimista on nykypäivänä liiketoimintaetu ja lisäarvoa tuottava hyvinvointitekijä. Pedagogisen johtamisen käsitteistö on liian monimutkaista ja vie yrityksissä liikaa aikaa varsinaiselta oppimiselta. Pedagogisen johtamisen käsitteistö sopiikin paremmin kasvatusalan organisaatioihin.

Toinen kriittinen perustelu on oppimisen johtamisen käsitteen vakiintumattomuus tieteellisissä julkaisuissa. Koska oppimisen johtamisen käsitettä on käsitelty väitöskirjoissa, niiden valinta tutkimusaineistoksi on mahdollistanut tämän tutkimuksen tekemisen.

Euroopan unionin elinikäisen oppimisen viitekehyksen kahdeksasta avaintaidosta yksi on oppimaan oppiminen (learning to learn). Oppimaan oppiminen on käsitteenä osin vakiintumaton (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 143). Termillä viitataan kognitiivisiin (osaaminen), konatiivisiin (toiminta) ja affektiivisiin (asenteet ja uskomukset) valmiuksiin. Oppimaan oppiminen synnyttää uuden oppimista. Yksilö paneutuu itsensä jatkuvaan kehittämiseen eli oppimisen johtamiseen. Oppimista johdetaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa integroiduista tiedoista, taidoista, asenteista ja toimintamalleista. Oppimaan oppiminen ja oppimisen johtaminen herättävät oppijassa oppimisen ilon, rohkeuden ja uuden oppimisen halun. Oppija johtaa omaa oppimistaan kestäen oppimisen vaatiman ponnistuksen ja siihen liittyvät emotionaaliset kehityshypyt. Oppimisen johtaminen tukee oppimaan oppimisen kautta kehittymistä ja vahvistaa oppijan käsitystä itsestään laadukkaana oppijana ja rohkaisee tarttumaan uusiin oppimishaasteisiin. (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 143.)

Oppimisen johtaminen design-oppimissysteemeissä edistää aristoksen kehittymistä oppijassa. Tutkimuksessani tarkastelen oppimisen johtamista käsitelmäritelmien elementtien ilmiönä. Jäsennän oppimisen johtamisen käsitelmäritelmien kuvaamat elementit ja niiden relaatiot. Tarkastelen myös, mihin oppimisen johtaminen perustuu teoreettisen alan, tutkimusten ja eräiden menetelmien valossa oppimissysteemeissä. Käytän tutkimuksessani oppimisen johtamisen käsitettä kuvaamaan ihmisen oppimista oppimissysteemeissä, ja toisaalta käsite on myös käsiteanalyysiin liittyen tutkimuskohteena. Tämä valinta selkiyttää käsitteellisesti tutkimuksen punaista lankaa.

Suomenkielisistä tieteellisistä julkaisuista oppimisen johtamisen käsitettä tarkastellaan selkeimmin väitöskirjoissa, joista on varmimmin löydettävissä tieteenfilosofiset periaatteet. Tutkimukseni tärkeitä lähteitä ovat kotimaiset väitöskirjat ja muutama kansainvälinen väitöskirja. Opetushallituksen julkaisu 2012:3 Muuttuva oppilaitosjohtaminen on hyvä esimerkki tutkimuksesta, jossa on ansiokkaasti käytetty väitöskirjoja luotettavana tutkimusaineistona (Alava, Halttunen & Risku 2012).

Poikela (1999, 256) kirjoittaa väitöskirjassaan, että johtajien oppiminen on tärkeintä, johtaminen on osa oppimisjärjestelmää ja vastaavasti oppiminen on osa johtamisjärjestelmää. Senge (1966, 291–311) kuvaa oppimisen johtamista oppivassa

organisaatiossa ja johtajan roolia designerina, opettajana ja stuerttina. Nokelainen (2008, 7) mallintaa väitöskirjatyössään syvällisesti oppimisen johtamisen ammatillista kasvua ja oppimista Bayesian viitekehyksestä. Nokelaisen väitöskirja (2008, 34–35) tarkastelee oppimisen johtamista myös oppivan organisaation ja organisationaalisen oppimisen kautta.

Tulevaisuuden oppimisympäristöajattelu vaatii uutta suuntautumista oppimisen muuttuvassa maastossa ja rajat ylittävää yhteistyötä oppimissysteemien välillä. Työn kannalta ammatillinen kasvu ja vahva identiteetti ovat hyvin oleellisia. (Nokelainen 2008, 7; Hautamäki 2008, 16.)

Globalisoituvan maailman ja ubiikkiyhteiskunnan jatkuva muutos vaatii ihmisiltä kykyä, halua ja intoa oppia jatkuvasti. Oppiminen on ubiikkia eli kaikkiallista. Ihmiset oppivat kaikessa toiminnassaan ja kaikkialla. Nyky-yhteiskunnassa oppia saadaan myös kantapään kautta. Elämä on joskus kova koulu ja oppimisen ilo vaihtelevaa. (Silvennoinen 2013, 150–152.)

On kiinnostavaa, mitä ihminen oppii elämänsä aikana ja toisaalta elämänsä aikana. Jälkimmäisessä on kysymys metaoppimisesta: mitä ihminen oppii siitä, miten hänen elämänsä on mennyt? Ihmisen elämäntarina on aina henkilön itsensä tekemä tulkinta omasta menneisyydestään. Tulkinnat muuttuvat kokemuksen ja iän kehittyessä. Oma elämä on oppimisen ja ymmärtämisen kohde. Se, miten ihmiset näkevät elämänsä ja siinä tapahtuvat käännekohtat ja jatkuvuudet, on tärkein itseymmärryksen ja oppimisen kohde. Se jää tutkimuksissa useimmiten tietojen ja taitojen oppimisen varjoon. Elämästä oppimisen ajatuksen liittää vahvasti yksilön identiteetti. Tutkimusten mukaan metaoppimista auttaa se, kun ihminen luo elämästään koherentin kertomuksen, narratiivin. Tutkijat käyttävät myös käsitettä narratiivinen laatu, joka jakaantuu narratiiviseen intensiteettiin, deskriptiiviseen, analyyttiseen ja evaluatiiviseen kuvaukseen, juonen rakentamiseen, kronologiseen ja temaattiseen ilmaisuun. Kuvaus on teoreettista ja arkikielistä. Tässä tutkimuksessa tekstin laadussa on osittain narratiivista laatua, koska kokemuksellinen ajatuksen virta luodaan dialogisen kirjoittamisen keinoin. (Silvennoinen 2013, 150–152.)

Narratiivista lähestymistapaa hyödynnetään useissa eri menetelmissä ja arjen tilanteissa, tutkimuksen tekemisessä sekä johtajien kehittämisen välineenä. Tilanteessa tutkitaan, milloin asia tapahtui ja mitä tapahtumassa oli mukana ja samalla luodaan tarinalle konteksti. Etsintävaiheessa tarkastellaan sitä, mitä tarinoissa esiin tulleet asiat merkitsevät ihmiselle. Haasteena on tavoittaa tarinoista seikat, joiden avulla yksilö pääsee tilanteesta eteenpäin. Siirtymisvaiheessa tarinaa reflektoidaan ja tullaan tietoisemmiksi valinnoista, joita tehdään. Samalla

tarkastellaan, miten tarinat vaikuttavat toimintaan. (Aaltonen & Heikkilä 2003, 10–15.)

Tässä tutkimuksessa tarinallisuutta hyödynnetään myös tutkijan johtamisen ja johtajuuden oppimisten kautta mm. lähdeaineiston ja tutkijan hiljaisen tilan hyödyntämisessä. Narratiivisuus tulee esille myös oppimisen johtamisen menetelmäkuvauksessa ilmeisen tutkimismenetelmänä.

Moilasan (2010, 1) mukaan elämänkaari käsitteenä sisältää ajatuksen muodosta: elämä alkaa ja sen alku on nousujohteista, jonka jälkeen kaari saavuttaa huippupisteensä ja kääntyy alaspäin ja lopulta elämä päättyy siellä, missä kaarikin. Moilasan (2010, 1) mukaan elämän kuvaaminen kaarena tuntuu nyky-yhteiskunnassa melko vieraalta. Wais (2006, 139–144) kuvaa elämänkaaren kehityksen lainalaisuuksia elämänkaaren yksilöllisenä perusmallina, jolla on ajalliset rakenteet. Elämänkaaripsykologiassa keskitytään tarkastelemaan ihmisen kehitystä kokonaisuudessaan ja kuvaamaan eri vaiheisiin liittyviä muutoksia (Pekkarinen 2007, 6).

Elämä onkin vaihtelevassa maastossa kulkeva polku syntymästä kuolemaan, elämänkulku (Moilanen 2010, 1). Elämänkulun moninaistuminen on oppimisen johtamisen tutkimiselle sekä haaste että mahdollisuus: omalta elämältään voi vaatia oppimisen johtamisen haasteita. Elämänkulku on jokaisen ihmisen ainutlaatuinen kokemuksellinen elämä. Lievegoed (1995) tarkastelee yksilön elämänkaarta elämän jakautumisena eri vaiheisiin ja kuvaa elämänkulkua ja sen vaiheita yksityiskohtaisesti. Elämänkaareni tutkijana sijoittuu nyt yhdeksänteen seitsenvuotiskauteen. Waisin (2006, 174–175) mukaan tämä seitsenvuotiskausi tarjoaa mahdollisuuden päästä oleelliseen ja sisäiseen nuortumiseen. Locher ja Van der Brug (1997, 275–276) kuvaavat tätä vaihetta mahdollisuutena palvella elämää vitaalisella ja luovalla tavalla. Käytän jatkossa tässä tutkimuksessa elämänkulku-käsitettä. Elämänkaaren ja elämänkulun tarkastelu osana aikuisen oppimista on Suomessa vielä hyvin vähäistä, ja siinä mielessä oppimisen johtaminen oppimissysteemissä elämänkaaren kokonaisuutena on harvinaista ja vaativaa.

Oppimista elämänkulussa tarkastellaan myös sukupolvierottelujen kautta. Niiden kautta voi muodostua koulutuksellisia sukupolvia. Ne eroavat toisistaan koulutuskokemusten ja koulutusasenteiden suhteen. Sukupolvi vaikuttaa myös oppimiseen. Sukupolvien välinen oppiminen on muuttunut kaksisuuntaiseksi. Vanhemmat sukupolvet ovat myös vastaanottavina osapuolina ja voivat oppia nuoremmilta paljon. (Silvennoinen 2013, 152.)

Tämä tutkimus perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin. Aaltosen ja Kovalaisen (2001, 21–24) mukaan sosiaalinen konstruktivismi nähdään muuttuvana tilana.

Todellisuus on toimijoiden välinen muuttuva tila. Toimijat toimivat tiettyssä sosiaalisessa kontekstissa, ajassa ja paikassa. Kyseistä aikaa ja paikkaa kukin toimija työstää jaetun kielen ja tulkintojensa kautta. Ajatukset, ideat ja tunteet luodaan yksilöiden välillä siinä kommunikatiivisessa tilassa, jossa he elävät. Kielellä ja käsitteillä on keskeinen rooli. Erilaiset kokemukset ja tapahtumat ovat läsnä kielessä, ja niitä tuotetaan ja siirretään eteenpäin. Subjektivisen ja objektiivisen todellisuuden välillä on vastavuoroinen suhde, johon vastavuoroisuudella rakennetaan sosiaalista kenttää ja oppimissysteemiä. Sosiaalisen konstruktivismin suuntauksista riippuen rakenteelliset ulottuvuudet omalla tavallaan hyväksytään. (Aaltonen & Kovalainen 2001, 24.)

Väitöskirjassaan *The Power of Being Present at Work – Co-creative Process Inquiry as a Developmental Approach* Takanen kuvaa relationaalista konstruktivismia metateorianäkökulmasta käytännössä. Se kuvailee suhteiden muuttumista subjekti–objekti-suhteesta itse–toinen-suhteisiin. Tutkimus osoittaa, miten uudenlainen suhde itseen ja toiseen mahdollistuu tietoista läsnäoloa harjoittamalla. Tutkimuksen mukaan on mahdollista luoda yhdessä luomisen ote kehittämisotteena. Tutkimus luo uusia käytänteitä tutkimustyöhön ja työelämään. Väitöskirjan tulokset osoittavat, että muutos on osallistamista ja kiinteät rakenteet voi muuttaa mahdollistaviksi rakenteiksi (mikrokosmoksiksi). Tulevaisuuden visiointi perustuu tulevaisuuden elämiseen tässä ja nyt. Ajatteluun kytketään kehollinen kokeminen, ja tulorientoitunut arviointi kohdennetaan tarinoiden kautta tapahtuvaan tulevaisuuden luomiseen tässä hetkessä. (Takanen, 2013.) Tämä väitöskirjatutkimus vahvisti oman tutkimusaiheeni ajankohtaisuutta ja tärkeyttä.

1.1 Hiljainen tila ja tieto

Tutkimustyössäni kohtaan hiljaisen tilan, hiljaisen (äänettömän) tiedon ja hiljaisen tiedon jakamisen, jota on tutkittu jo kauan. Hiljainen tieto on englanniksi *tacit knowledge*. Termi *tacit* juontuu latinan kielen sanasta *tacitus*, joka tarkoittaa hiljaisuutta, puhumattomuutta, mainitsematta jättämistä, sanattomuutta ja hiljaa olemista. Hiljaiseen tietoon sisältyy ihmisen geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen ja kokemuseräinen tieto. Kaikkea edellä mainittua on vaikea ilmaista käsittein. (Koivunen 1988, 75–96; Poikela 2008, 56–82.)

Hiljaisen tiedon käsitteen kehitti filosofi Michael Polanyi. Hiljaisen tiedon käsitteeseen perustuva teoria esiteltiin ensimmäisen kerran jo 1950-luvun lopussa kirjassa *The Tacit Dimension* (1966). Polanyn (2009) perusajatuksensa oli, että

kaikkea tietämäämme emme osaa kertoa. Polanyin tietoteoriassa eksplisiittisen tiedon lisäksi suorituksessa täytyy olla aina myös hiljaista, tiedostamatonta tietoa. Hän käytti myös käsitteitä dynaaminen ja hiljainen tietäminen (dynamic or quiet knowing) erottamaan edellä mainitut tiedon alueet. Polanyi puhuu myös hiljaisesta jakamisesta (tacit sharing). Osaamisessamme on Polanyin mukaan kolme tasoa. Ensimmäinen taso on tietoa, jonka voimme artikuloida eli kuvata jollain kielellä. Toinen taso on huomiomme kohteena oleva artikuloidun tieto, johon huomio voidaan kohdentaa. Silloin se voidaan kuvata. Kolmas taso on se osa tiedosta, jota ei osata kuvata. Sitä ei myöskään voida ottaa huomioon kohteeksi, minkä vuoksi sitä ei voida artikuloida eli kuvata. (Koivunen 1988, 77; Polanyi 2009.)

Koivusen (1988, 90) mukaan hiljaiseen tietoon liittyvät olennaisesti intuitio, hiljainen tila sekä fyysisen ja henkisen tilan yhdistävä paikka Ba. Nonakan ja Konnon (1998, 40–54) mukaan sosialisointi tilassa Ba-tila välittyy yksilöltä yksilölle hiljaisena tilana. Intuitio on kykyä tietää suoraan käyttämättä rationaalisia prosesseja. Hiljainen tieto tulee ihmisten tietoisuuteen intuition kautta. Koivusen (1988, 90) mukaan intuitio liittyy hiljaisen tiedon, fokusoidun tiedon eli empiirisen käsitteellisen tiedon ja implisiittisen tiedon (uskomukset, arvot, intuitiiviset käsitykset ja asenteet) yhteen.

Nonaka ym. (2000, 40–54) ovat kuvanneet tiedonluomisen mallin SECI-prosessia. Ensimmäiseksi hiljainen (tacit) tieto ja käsitteellinen täsmällinen (eksplisiittinen) tieto muuntuvat. Toinen elementti on Ba (paikka). Se on fyysisen ja henkisen tilan yhdistävä paikka (shared context). Kolmas elementti on tietopääoma (knowledge assets), jolla luodaan tietoa. Näiden kolmen elementin vuorovaikutus on tietoa luova spiraali. (Nonaka, Toyama & Konno 2000, 40–54.) Hiljainen tieto voidaan nähdä myös yksilöllisenä, yhteisöllisenä ja verkostomaisena ilmiönä. (Poikela 2008, 56–82; Nonaka, Toyama & Konno 2000, 40–54.)

SECI-prosessissa voidaan jäsenellä erilaisia tietovarantoja tiedon luomisen tuloksena. Tietovarannot ovat kokemuseräisiä, käsitteellisiä, systemaattisia ja rutiinimaisia tietoja. Kokemukselliset tietovarannot syntyvät kokemuksista ja jaetusta hiljaisesta tiedosta sosiaalistumisen eri vaiheissa. Tieto on yhteisölle tärkeää organisaatiospesifistä tietoa. Sitä on vaikeaa käsitteellistää tai jäljitellä. Käsitteelliset tietovarannot muodostuvat symbolien ja mallien avulla ulkoistamisen vaiheessa, jolloin saadaan käsitteellisiä kuvauksia ajatteluun. Systematiset tietovarannot koostuvat käsitteellisestä järjestelmästä, joka on jaettavissa ulkoisten intressitahojen kanssa. Rutiinitiedon varannot muodostuvat toiminnassa synnyttäen hiljaista tietoa. Uusi osaaminen toimii lähtökohtana uuden osaamisen tuottamiselle tiedon

prosessoinnin ja kokemuksellisen oppimisen spiraalissa (Nonaka, Toyama & Konno 2000, 56–82.)

SECI-mallin neljä vaihetta ovat toimineet elämänkulkuni aikana oppimisen johtamisen kivijalkoina. Sosialisatio on hiljaisen tiedon välittämistä yksilöiden välillä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ulkoistaminen on hiljaisen tiedon muokkaamista käsitteiden ja mallien avulla eksplisiittiseksi eli jäsennellyksi tiedoksi. Hiljainen tieto muuntuu ymmärrettäväksi ja tulkittavaksi. Uuden tiedon luominen perustuu ulkoistettuun ja teoreettiseen tietoon. Yhdistämällä ulkoista tietoa synnytetään laajempia kokonaisuuksia. Tietoa analysoidaan ja järjestetään. Sisäistämällä ymmärretään eksplisiittistä tietoa ja samalla opitaan yksilöllinen tietopohja.

Sisäistämisessä eksplisiittinen tieto ymmärretään ja tiedosta tulee osa yksilöllistä tietoperustaa. Näin siitä tulee uudestaan hiljaista tietoa. Kiertokulku pyörähtää sosialisatioon, kun yksilö jakaa sisäistämäänsä tietoa hiljaisesti eteenpäin.

Itse koen, että on tärkeää löytää hiljaisen tiedon artikuloinnin tapoja ja tiloja. Hiljainen tieto perustuu vahvaan kontekstisidonnaisuuteen ja vuorovaikutusosaamiseen. Koen, että hiljaista tietoa on kaikenikäisillä perustuen eri ominaisuuksiin ja osaamisiin. Nuorten hiljaista tietoa on sosiaalisen median osaaminen, uudet raikkaat ideat ja näkemykset työstä, kun taas ikääntyvän ihmisen hiljainen tieto on kokonaisvaltaista osaamista. Hiljainen tieto siirtyy arjessa osana luonnollista vuorovaikutustoimintaa havainnoimalla, kysyen, kertoen, keskustellen ja työn seuraamisen yhteydessä. (Suurla 1998, 38–39.)

Oman työkokemukseni yhteydessä olen käyttänyt hiljaisen tiedon siirtoon erilaisia oppimismuotoja: työssä oppimista, työparityöskentelyä, kollegavalmennusta, työkiertoa, perehdytystä, mestari–kisälli-toimintaa, mentorointia ja työnohjausta. Tutkimuksessani hyödynnän hiljaista osaamistani, intuition kaltaista tietoa asiantuntijuuden elementtinä elämänkulustani käsin.

Elämänkulkuni aikana olen osallistunut erilaisiin oppimiskulttuureihin. Ammennan kokemuksellisen tiedon kautta luomisnäkökulmaa korostaen tieteellistä osaamista uuden tiedon luomisen prosessina. SECI-malli on toiminut henkisenä työvälineenä tässä tutkimuksessa. Malli yhdistää ja selittää hiljaisen ja kokemusperäisen tiedon ja toisaalta käytännön tekemisen ja kokeilemisen. Ensimmäisestä on kyse osallistavissa ja vuorovaikutteisissa oppimistapahtumissa, jälkimmäisiä tarvitaan, kun halutaan luoda tuloksellista innovaatiotoimintaa.

1.2 Tutkijan hiljainen tila dialogisena kirjoittamisena

Dialoginen kirjoittaminen on ihmisen luonnollisen sisäisen toiminnan kehittämistä metodiksi. Siinä on tärkeintä rohkeus kysyä itseltään. Kysyessään ihminen vastaa ja vastatessaan kysyy. Dialogisessa kirjoittamisessa oppiva kysyy ja luo uusia kysymyksiä. Samalla hän kohtaa intuitiivisen tiedon hiljentymisen avulla. Kysyjä vaivaa itseään ja oppii kysyväksi. Vastaamisessa oppiva on hereillä, viisaus vastaa. Oppimista ohjaavat elämän arvot, elämäntehtävä ja tarkoitus. Harjoittaminen opettaa kestäväksi ja lisää itsetuntemusta. (Suurla 1998, 8–11.)

Vilkan (2013) mukaan dialoginen kirjoittaminen tukee löytämisen ja ymmärtämisen prosessia. Tutkijana pohdin oman elämänkulkuni kokemusten kautta seuraavia kysymyksiä:

Mitä havaitsen elämänkulkuni oppimisprosessissa, missä näen kehityskohteet? Mikä on todellisten esimerkkien mukaan analysoituna ollut elämän tiedon johtamisessa merkityksellistä? Mikä on henkilökohtainen suhteeni tähän oppimiskysymykseen, mikä koskettaa minua? Miten olen toteuttanut työssäni ja elämässäni valitsemaani ajattelua? Mitä tapahtuu nyt? Mikä on suhde omaan kehittymiseeni? Mikä on oppimisen fokus elämänkulussani?

Kokemukseni mukaan oppimisen johtaminen perustuu oppimisen, työn ja elämän tutkimiseen ja interventioihin muutoksen oppimisessa. Tärkeää on tutkia ohjaavia periaatteita myös itsen johtamisessa. Mitkä ovat ohjaavat periaatteet, ideat, kuvat ja uskomukset, jotka ohjaavat päivittäistä toimintaani? Mitä tekoja työssä pitää tehdä, jotta voidaan aloittaa yhteistyön uusia muotoja oppijoiden kanssa, johtamisessa ja toiminnan, reflektion ja dialogin yhdistämisessä?

Jokaisen oppimisprosessin salaisuus piilee hetkessä, jolloin reflektio ja dialogi ovat mahdollisia. Nämä oppimisprosessin hiljaiset tilat luovat suurempaa merkitystä. Tämä lisää oppimisprosessin syvyyttä, vaikeutta ja merkitystä ja myös lisää selkeyttä ja johdattaa tärkeisiin valintoihin. Kun sitoudutaan dialogin taiteeseen, osallistutaan myös horisontaaliseen oppimisen johtamisen design-prosessiin oppimissysteemissä. Samalla tutkitaan sisäistä maailmaa ja dialogia; miten se kytkeytyy siihen sosiaaliseen todellisuuteen, jota me luomme. Arvot, normit, ohjaavat periaatteet ja ideologiat toimivat meissä ja uudistavat itseään ohjaavina periaatteina. Tämä ohjaa toimintaamme käytännön tilanteissa ja luo meille merkitystä.

Kyetäksemme muuttamaan toimintaamme ja käyttäytymistämme, meidän täytyy tunnistaa ohjaavat periaatteet ja liittyä niihin. Me voimme tehdä sen integroimalla uudet ideat ja luomalla kokemuksia erilaisesta käyttäytymisestä ja toiminnoista.

Tämä antaa meille mahdollisuuden toimia uudella tavalla sosiaalisessa todellisuudessa ja myös nähdä tämä todellisuus eri tavalla. Samalla luomme oppimisen johtamisen osaamisen ohjaavien periaatteiden osalta. Tällä tavalla voimme johtaa käyttäytymistämme ja itseämme ohjaavia periaatteita käytännön tilanteissa. Tämä johtaa innovatiiviseen oppimiseen, uusien ideoiden etsimiseen, uusiin kokemuksiin uusissa tilanteissa ja näiden integroimiseen toimintaan ja käyttäytymiseen.

Osaamistarpeet ja oppijoiden oppimistavoitteet yhdistyvät henkilökohtaisissa oppimissuunnitelmissa, jotka ovat kehityskeskustelujen ja dialogin keskeisiä välineitä. Niissä sovitaan, millaisia oppimistavoitteita yksilöllä on seuraavalle vuodelle, miten ja milloin tarvittava oppi hankitaan ja miten oppimistavoitteiden saavuttaminen todetaan. Oppimisen johtajan ja oppimisen johtamisen rooli on paljon vaativampi kuin perinteisen johtamisen. Osaamiseen ja osaamisen jakamiseen ei voi käskää, eikä tulosta aina näe heti. Voi vain pyrkiä luomaan tilaisuuden oivaltaa ja oppia yhdessä. Tieto ei ole valtaa, sen sijaan tiedon mahdollisimman laaja jakaminen voi tuoda valtaa.

Oppimisen johtaminen edellyttää luovuutta, itsenäisyyttä, oma-aloitteisuutta, innovatiivisuutta, yrittäjähenkisyyttä ja yhteistyökykyisyyttä, monitaituruutta. Oppiva ihminen oppii uutta läpi elämän ja hyödyntää oppimisosaamistaan. Tieto ja uuden tiedon yhdessä luominen ovat samanaikaisia, ja tiedon leviäminen on perusta. Itsenäisesti ajatteleva, omaa luovuuttaan käyttävä ihminen etsii haasteita, ei vain ohjeita. Luodaan uusia merkityksiä ja synnytetään jatkuvasti uutta tietoa. Siksi vuorovaikutus- ja dialogitaitoja mutta myös innovatiivisuutta ja yhdessä tekemistä korostetaan enemmän. Ihmisen teot perustuvat merkityksiin ja merkitysten luomiseen. Viisaus perustuu oppimisosaamiseen ja sen näkyväksi tekemiseen. Tosiasiat pitää nähdä, jotta ne voi ymmärtää. Oppimisen johtamisessa on keskeistä, että ihmiset näkevät yhdessä mahdollisuuksia, luovat yhdessä tilaa ja ymmärtävät omat ja toistensa valinnat. Silloin voidaan oppia yhteistyötä, jossa kannetaan vastuuta yhdessä ja erikseen. Ihanteellisuus luo energiaa, mutta realismia on, että puutteen näkeminen osoittaa työn. Yhdessä niistä muodostuu työn ilo, innostus ja itsen arviointi. Oppimisen johtajalta odotetaan inspiroivaa otetta ja intuitiivista ajattelua luovan oppimisosaamisen perustaksi.

Luovuuden ja innovatiivisuuden on oltava oppimisen johtajan vakiintuneita ominaisuuksia, ei erityisen inspiraation tuloksia. Csikszentmihalyin (1992, 164) luovuustutkimuksen tulokset ovat mielenkiintoisia oppimisen johtajan näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan luovuuden sosiokulttuurinen konteksti on vuorovaikutuksessa yksilöiden kanssa.

Olen vuosien saatossa usein lukenut Taitokatemia Oy:n Aristos-lehtien vuosikertoja 2002–2010. Lehdissä todetaan, että ”opettaminen ei takaa hyvää oppimistulosta. Oppiminen on opettamista eli itsensä opettamista. Oppimisalueen valinnassa on ryhtymisvaikeutta ja oppimisalueen edellyttämässä osaamisessa on vaikeus keskittyä tarvittavan osaamisen oppimiseen. Ihanteet ylläpitävät osaamisen edellyttämiä luonteenpiirteitä. Arvoilla arvioidaan ihanteiden realistisuutta ja järkevyyttä. Persoonallinen elämänkäsitys ja ihmiskäsitys tukevat käytettyjä arvoja. Työ on valmis, kun siitä on syntynyt uuden työn ajatus. Kun muokkaat, mukaudut. Nykyhetki ei siirry vaan uudistuu. Ideat tulevat tyhjästä, pidä siis itsesi tyhjänä. Tao itsesi pois tulevan tieltä. Älä etsi muotoa, etsi tarkoitusta. Terävämpi työ olkoon johdonmukaisuus. Älä kohtele sitä, kohtaa se. Taontajäljessä näet oman luonteesi. Niin kuin ihminen kasvaa salassa, niin myös taos tulee esiin tuntemattomasta. Ole yhtä kykyjesi kanssa. Muokatessasi rauta muokkaa itseäsi. Nöyryys on osaajan ylpeyttä. Ellet nöyrry, et opi. Osaaminen on omalla tavalla osaamista. Työ on valmis, kun se on oikealla tavalla keskeneräinen. Valmis kätkeytyy jo alkuun. Kun näet osaamattomuutesi, näet jo samalla osaamisen mahdollisuuden.” (Aristos.)

Ihminen on oppiva olento ja oppii omalla yksilöllisellä ja persoonallisella tavallaan, omaa autenttisuuttaan ilmentäen. Ihmisen kuvaaminen oppivana olentona on kuitenkin vaikeaa siksi, että oppimisvaiheiden sisältö ei ole täysin tiedostuvaa eikä siten puhuttavissa. Hetkellisyys luo oppimistapahtuman, jossa ihminen muuttuu. Ihminen on oppivainen. (Aristos.)

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET TUTKIMUSASETELMASSA

Tutkimuksen tavoitteeseen päästään vastaamalla seuraavaan kysymykseen:

Mitkä käsitykset ja käsittemääritelmien kuvaamat elementit ovat perustana oppimisen johtamisessa oppimissysteemeissä?

Informaatio- ja ubiikkiyhteiskunnassa on tarjolla valtava määrä dataa ja faktaa, mutta oppimiselle välttämätöntä osaamista tuottavaa käsitteistöä ei automaattisesti synny. Oppijat osaavat ”lukea” käsitteellisesti materiaalista, sosiaalista ja kulttuurista elämän- ja työympäristöä ja luovat sen kautta oppimiskokemuksia. Uusi teknologia ja mobiiliteknologia mahdollistavat myös oppimisen kaikkiallisuuden. (Alahuhta 2011, 5.)

Liitän oppimisen johtamisen oppimissysteemeissä osaksi käsittemääritelmien kuvaamia elementtejä, niiden teoreettiseen alaan. Tutkin oppimisen johtamista seuraavaksi määrittelemieni käsitteiden kautta. Analysoimalla viitekehyksen osia kokonaisuutena ymmärrän tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisemmin ja syvällisemmin.

Tässä tutkimuksessa perustelen oppimisen johtamisen käsittemääritelmien kuvaamat elementit pääkäsitteillä oppimisen design, oppimissysteemi, oppimisympäristö oppimissysteeminä ja ilmeisen tutkiminen. Lähikäsitteinä tutkin johtamisen ja oppimisen välisiä yhteyksiä, jotka myöhemmin perustelen käsittekohtaisesti.

Elämäkulkuni aikana olen havainnut, että yleisesti oppimisen johtamisen sijaan tutkitaan osaamisen johtamista. Valtavirtana on perinteinen johtaminen, ohjeiden antaminen, kontrolli ja tieto- ja ohjepaketit. Perinteinen johtaminen ylläpitää käytännössä tarvittavia resursseja ja prosesseja enemmän kuin yhdessä luomisen prosessia ja innovointia. Nykyään ei enää riitä, että kiinnitetään huomiota suorituksen, tiedon tai osaamisen johtamiseen. Myös oppimiseen työssä ja työorganisaatioissa on panostettava sekä organisationaalisen tiedon luomisen että informaatio- ja oppimisympäristön tuottamisen merkityksessä. Oppijat on osallistettava yhteisiin tiedon luomisen, oppimisen prosesseihin ja kasvuorientoituneen ilmapiirin luomiseen. (Poikela 2009b, 10–17.)

Usein oppimisen johtamista on vaikea määrittellä käsitelmääritysten kuvaamien elementtien kautta, vaikka näemme sitä ympärillämme ja teemme sitä myös itse. Nokelainen (2008) vaihtelee käsitteellisesti Bayesian viitekehyksen avulla ammatillista kasvua ja oppimista, jossa on piirteitä oppimisen johtamisen vaativuudesta.

Käytän tutkimuksessa käsitettä oppimisen johtaminen, koska osaamisen taustalla on oppimistoimintaa kuvaavat käsitelmääritysten elementit. Käsitteen käyttö selkiyttää tutkimuksen kulkua.

Määrittelen oppimisen johtamisen käsitteen Virkkusen (2002, 9) ja Ahosen (2008, 18) osaamisen johtamisen ja oppimisen johtamisen käsitteiden avulla. Osaamisen johtamisessa (Virkkunen 2002, 12–14) on kaksi sukupolvea. Ensimmäinen sukupolvi keskittyy nykyiseen osaamiseen toiminnassa ja mittausmuotojen luomiseen. Henkilöstön osaamista tarkastellaan eri tehtävissä toimivien työntekijöiden kautta, yksilöiden osaamisen kokonaisuutena. Ensimmäisen sukupolven (Ahonen, 2008, 4) osaamisen johtaminen perustuu siihen, millaisilla keinoilla yksilöt, ryhmät ja organisaatiot ylläpitävät toimintatietoa ja toimintaosaamista. Toisen sukupolven johtamisen (Virkkunen 2002, 12–14; Ahonen 2008, 5) menetelmiä tarvitaan uudenlaisen tiedon ja osaamisen luomiseen organisaatioissa. Painopisteenä on organisaatiokohtainen osaaminen yksilöllisen osaamisen sijaan. Huomion kohteena on osaamisen ylläpito ja uuden luominen yhteisöissä ja verkostoissa. Toisen sukupolven osaamisen johtamisen menetelmissä korostetaan oppimista ja merkitysten muodostamista. (Virkkunen 2002, 12–14.) Sukupolvien erot (Ahonen 2008, 4) syvenyvät tiedon ja osaamisen siirtämisen jakamisen ratkaisuista uuden luomisen kysymyksiin (Virkkunen 2002, 12; Ahonen 2008, 5).

Takanen (2013) kuvaa laajasti väitöskirjassaan yhdessä luomisen prosessia Valtion työmarkkinalaitoksen kehityshankkeessa relationaalisessa ja sosiokonstruktiivisessa viitekehyksessä, jota professori Hoskings pitää ainutlaatuisena tutkimuksena. Väitöskirja edustaa toisen sukupolven osaamisen ja oppimisen johtamista.

Ahosen (2008, 4) mukaan oppimisen johtamisen päämääränä on edistää oppimisprosessia oppimissysteemeissä. Oppimisen johtaminen on toimintaa ja tekoja, joilla pyritään edesauttamaan oppimisprosessin edistymistä. Johtaminen on “öljyä”, joka ylläpitää oppimisen paloa niin kauan kuin tavoiteltava osaaminen on saavutettu. Johtaminen on oppimistoimintaa. (Ahonen 2008.) Ahosen (2008) mukaan “oppimisen johtaminen on strategista ohjausta oppimisen kohteisiin ja verkostoihin”. Hän käyttää käsitettä oppimisen johtaminen saman sisältöisenä kuin

Virkkunen (2002, 12–14) toisen sukupolven osaamisen johtamisen käsitettä. Oppiminen on johtamisen avainnäkökulma, kun kokemus ja osaaminen jalostetaan.

Johtajat (Meisel & Fearon 1996, 181) oppivat tietoisesti kokemuksesta ja jakavat oppimansa organisaatiossa. Oppivat ihmiset eivät kaikki ole johtajia, mutta jokainen johtaja on myös oppija. Johtajat refleктоivat toiminnan kautta, ja oppijat toimivat reflektion kautta. Johtamista ja oppimista ei tarvitse erottaa, niitä jokainen voi harjoittaa työpaikalla ja verkostossa. Oppimisen johtamisen sykli (Meisel & Fearon 1996, 183) siirtyy olemassa olevan tietämyksen ja avoimen oppimisen kautta tarvittavan tietämyksen luomiseen. Tietämyksen uusiutuminen on organisaation, verkoston ja yksilön osaamisen kehittymisen ydin. Oppimisen johtaminen on tämän mukaan olemassa olevan tietämyksen johtamista siten, että on mahdollista oppia tarvittavat tiedot. Oppimisen johtaminen kytkeytyy toteutettavaan toimintaan enemmän kuin vaadittavaan toimintaan tai asetettuun visioon. Oppimisen johtaminen on kuin virtaava vesi: se muotoutuu ympäristönsä mukaiseksi. (Meisel & Fearon 1996, 183.)

Yhteenvetona totean, että oppimisen johtamisessa osaamisen arviointi ja vaikuttavuus ratkaisevat laadun. Vaikuttavuuden synnyttävät oppimistulosten saavuttaminen, oppimisvalmiudet, kommunikaatiovalmiudet, itsensä kehittämishalukkuus ja oppimistarpeen ja oppimisen johtamisen vastaavuus. Tässä tutkimuksessa rajaan osaamisen arvioinnin tutkimukseni ulkopuolelle, koska se on oppimisen johtamisessa oma tutkimusaiheensa.

2.1 Tutkimusmenetelmät tutkimusasetelmassa

Tämä ammatillinen lisensiaatintutkimus on käsiteanalyttinen. Tutkimuksessa hyödynnetään oppimisen johtamisen käsitejärjittelyjen kuvaamia elementtejä ja lähikäsitteitä tutkivia teoreettisia väitöskirjoja ja näihin käsitteisiin fokuoituja lähdeaineistoja. Väitöskirjoja on käytetty, koska niissä oppimisen johtamisen käsitteistö on esitetty tieteenalan kontekstissa ja tutkimustraditiossa elektisesti. Monipuolinen väitöskirjojen käyttö on mahdollistanut tutkimuksen tekemisen, koska johtamisen ajattelu näkyy väitöskirjojen aineistoissa.

Tutkimuskysymyksen haetaan vastauksia analysoimalla aikaisempaa teoreettista kirjallisuutta myös oman elämänkaaren oppimiskokemuksista hyödyntäen hiljaista osaamista. Puusan (2008, 36) ja Näsin (1980) mukaan käsiteanalyysi on ei-empiirinen tutkimusote, jolla kehitetään tieteenalan käsitteistöä ja teoriaa. Käsiteanalyysi on apuväline tutkimuksen kohteena olevan käsitteen tarkasteluun.

Tavoitteena on ymmärtää siihen liitettyjä merkityksiä ja selkeyttää sen suhdetta lähikäsitteisiin. Päädyin käsiteanalyysin hyödyntämiseen, koska sen avulla kykenen vastaamaan tutkimuskysymyksiin, jotka koskevat oppimisen johtamisen käsitelmääritelmien kuvaamia elementtejä oppimissysteemissä.

Käsiteanalyysin ja käsitelmääritelmien kuvaamien elementtien tutkimisessa hyödynnän oppimisen johtamista lähellä olevia johtamiskonsepteja ja kirjallisuutta. Tarkastelen analyysissäni oppimisen johtamisen määritelmässä esiin tulleiden elementtien kriittisiä ominaispiirteitä. Tästä seuraa oppimisen johtamisen eräiden työmuotojen analyysi. Tuon esille oppimisen johtamisen ja lähikäsitteiden välisiä relaatioita, eroavia ja yhteneviä piirteitä. Analysoinnissa hyödynnän aikaisemmin esitettyjä käsitteiden määritelmiä, aiemmin tehtyjä erotteluja oppimisen johtamisen ja lähikäsitteiden välillä, käsitteiden sisältöjä. Esitän päätelmäni tarkastellen oppimisen johtamisen käsitteen yhteyksiä ja suhteita lähikäsitteisiin. Tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta, miten valitut tutkimusmenetelmät palvelevat tutkimuskysymyksiin vastaamisessa.

Käsitteiden määrittelyllä on useita laatuvaatimuksia. Määritelmän tulee olla tiivis, looginen ja selkeä. Ideaalina on määritellä käsitteiden välisiä suhteita. Peruskäsitteet ja niiden suhteet esitetään valituissa teoriakonteksteissa.

Puusan (2008) mukaan käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä lähtee liikkeelle

kiinnostuksen kohteena olevan käsitteen valinnasta. Se edellyttää tutkijalta vahvaa harkintaa, koska valinnalle tulee löytyä myös perustelu. Perusteluni käsitteen valinnalle on yksinkertaistaa oppimisen johtamisen ajattelua oppimissysteemissä ja kirkastaa näkemystä ihmisen oppimisesta ubiikilla tavalla, tuoden esiin oppimisen kaikkiallisuuden mahdollisuuden. Käsitteen tulee olla relevantti ja puhutella myös henkilökohtaisella tasolla. On pohdittava, käytetäänkö pääkäsitettä muilla tieteenaloilla. Minkä laatuudesta ajattelusta käsite kumpuaa? Käsiteanalyysin pohjana käytetään aikaisempia tutkimuksia sekä tutkimuksen kohteena olevien käsitteiden ja tunnettujen määritelmien pohdintoja. (Puusa 2008, 37–38.) Tutkimuksessani käytän laajaa ja monipuolista tutkimusaineistoa ja fokuoituja lähdeaineistoja, jotka käsittelevät oppimisen johtamista, oppimissysteemiajattelua oppimisympäristöjen näkökulmista, oppimisen design-ajattelua ja ilmeisen tutkimismenetelmää.

Suonuutin (1999, 29) mukaan terminologinen käsiteanalyysi on sanastotyöhön kuuluvaa toimintaa, jolla selvitetään ja kuvataan tiettyyn kokonaisuuteen kuuluvat käsitteet ja niiden suhteet toisiinsa. Näsin (1980, 10) mukaan käsiteanalyysi on tavoitteellista käsiteongelman ratkaisua ja käsitteiden muodostamista analyttisen ja synteettisen pohdinnan kautta käyttäen hyväksi muita, jo tunnettuja käsitteitä sekä oivallusta. Tulkitseva käsitetutkimus (Takala & Lämsä 2001, 387) on organisaatio-

ja johtamistutkimuksen tulkitsevaan tutkimusparadigmaan kuuluva menetelmä. Siinä ollaan kiinnostuneita kirjoitetussa muodossa olevien käsitteiden ja niiden määritelmien merkitysten tulkinnasta.

Vertailllessani valittuja aineistoja keskenään käytin menetelmänä systemaattista käsiteanalyysiä. Keskeisiä aineistoja analysoidessani laadin ensin jokaisesta käsiteanalyysityyppisen graafisen esityksen käyttäen ajatuskarttaa. Kokosin ajatuskarttaan kuhunkin analyysipiirteeseen liittyviä käsitelmääritelmiin perustuvia elementtejä ja relaatioita. Näsi (1980, 12–14) aloittaa mallinsa tietopohjan muodostamisella eli alan tutkimuksen kartoituksella. Terminologinen käsiteanalyysi alkaa samoin, mutta usein aineistoa täydennetään myöhemmässäkin vaiheessa. Terminologisessa tutkimuksessa on hyvä rajata aineisto tiettyihin lähteisiin, etenkin jos tutkitaan yhden tai useamman tutkijan teorioita ja käsitteitä. Toisena vaiheena Näsin mallissa on ulkoinen analyysi, jossa selvitetään lähisukuiset käsitteet ja yläkäsitteet. Omassa tutkimuksessa tämä vastaa vaihetta, jossa ajatuskarttaa apuna käyttäen selvitetään lähisukuiset käsitteet ja yläkäsitteet. Tutkimuksessa tämä tarkoittaa alustavaa yleiskuvaa tutkittavan johtamisalan käsitteistöstä ja käsitteiden suhteista toisiinsa. Kolmannessa vaiheessa eli sisäisessä analyysissä käsitteet pilkotaan, erilaisia näkemyksiä eritellään ja niitä pohditaan. Ajatuskartan eri haaroja tarkastellaan erikseen, käsitteiden relaatioita selvitetään ja niiden sisältöjä vertaillaan esimerkiksi erilaisten taulukoiden ja matriisien avulla. Viimeisenä Näsin mallissa on päätelmien muodostaminen, jolloin Näsin mukaan käsite hyväksytään.

Terminologista tieteellistä tutkimusta voidaan tehdä eri tieteenalojen käsitteistöstä. Käsiteanalyysiä voidaan pitää käsitteiden ja käsitejärjestelmien analysointina ja metodina.

Tutkija voi ottaa kantaa siihen, millaista ilmiötä käsitteellä kuvataan. Käsiteanalyysin lopputulema voi olla, ettei ole tarpeen sitoutua tiettyyn käsitelmäärittelyyn. Ilmiö on laadullinen, tapauskohtaisesti merkitystä omaava konstruktio.

2.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimus etenee oppimisen johtamisen yleisen tarkastelun kautta hiljaisen tilan ja tiedon kuvaamiseen. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuskysymystä, tutkimusmenetelmiä ja tiedonhakua tutkimusasetelmassa. Oppimisen johtamisen design oppimissysteemeissä on käsiteanalyttinen tutkimus, joten seuraavaksi tarkastelen käsitteitä oppimissysteemi ja oppimisympäristöt oppimissysteemeissä,

jonka jälkeen käsittelen tarkastelun tuloksia. Seuraavaksi avaan oppimisen johtamisen käsiteanalyysiä johtamiskäsitteiden, autenttisen horisontaalisen oppimisen johtamisen, oppimisen ja johtamisen liiton ja oppimisen design-prosessien avulla. Lopuksi tarkastelen käsiteanalyysin tulosta ja kuvaan ilmeisen tutkimismenetelmän oppimisen johtamisen ja työssä oppimisen tutkimismenetelmänä. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä.

2.3 Tiedonhaku tutkimusasetelmassa

Kuvaan seuraavassa, miten olen suorittanut hakuja lähdeteosten löytämiseksi, mitä tietokantoja olen käyttänyt ja millä hakusanoilla ja niiden yhdistelmillä olen tehnyt haut. Hakuhan tuottaa myös turhia osumia, joten kuvaan lisäksi, miten lopulta valitsin käyttämäni lähteet. Osoitan asteriskilla (*-merkki lähteen edessä) ne lähteet, joita käytän varsinaisessa käsiteanalyysissä. Etsin ja käytän myös ajantasaisia kotimaisia ja ulkomaisia artikkeleita, joilla linkitän tutkimukseni ajankohtaiseen keskusteluun kommentoidakseni niillä iäkkäämpiä teoksia. Mitä nyt ajatellaan ja mitä ajateltiin silloin, kun teokset julkaistiin? (P. Nokelaisen henkilökohtainen tiedonanto 21.2.2013.)

Olen hyödyntänyt elektronista tiedonhakua. Hyödynsin myös korkeakouluopiskelijoille ja tutkijoille tarkoitettua Nelli-tiedonhaunporttia. Pikahauulla hain useammasta kirjaston tietokannasta käsitettä oppimisen johtaminen. Hakutulos tuotti 90 viitettä, joista Arto-tietokannassa oli 6, Melinda-yhteistietokannassa 74 ja Tampereen yliopiston Tamcat-kirjastotietokannassa 14. Google-haku tuotti 185 000 viitettä. Viitteitä löytyi Googlestä valtavasti, koska hakutulokseen sisältyivät kaikki oppimiseen, osaamiseen ja johtamiseen liittyvät käsitteet.

Kotimaisista tietokannoista haettaessa käsite horisontaalinen johtaminen tuotti Nelli-pikahaussa kolme tulosta, Arto-haussa kaksi tulosta ja Melinda-haussa yhden tuloksen. Suomessa horisontaalisen johtamisen käsite ei ole vakiintunut, minkä vuoksi horisontaalisen johtamisen käsitteen käyttö pohjautuu tässä tutkimuksessa Bekmanin väitöskirjatyöhön. Bekmanin Horizontal leadership- ja Methodology of Evidential -käsitteiden analyysiä olen seurannut vuodesta 1991 tähän päivään väitöskirjasta ja artikkeleista, minkä lisäksi olen osallistunut kansainvälisiin seminaareihin teemoihin liittyen.

Oppimisympäristöt ja oppimissysteemi -haku tuotti Nellissä 3 269 lähdettä, joista Arto-tietokannassa oli 533, Elektrassa 51, Melindassa 2 122 ja Tamcatissa 563

lähdettä. Oppimisen design -käsite tuotti 15 viitettä, joista oli Artossa 1 ja Melindassa 14.

Tiedonhaku osoitti, että oppimisen johtamiselta vaaditaan voimakkaampaa tulevaisuusorientaatiota perinteisten johtamistapojen tueksi. Oppijat nähdään tulevaisuuden tekijöinä ja oppimisen johtajat tulevaisuuden tekijöiden johtajina. Tämän toteutuminen arjessa voidaan kyseenalaistaa. Uusia, luovia lähestymistapoja on löydettävä olemassa olevia toimintamalleja kyseenalaistamalla ja yksinkertaistettuja toimintamalleja rohkeasti luomalla. Oppimisen ja oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä on tutkimukseni perusta ja tiedonhaun pohja.

Tiedonhaku perustuu aineistoanalyysiin. Valitsin ensisijaisesti lähteitä, joissa on määritelty käsitteitä oppimissysteemi, oppimisympäristöt, oppimisen design ja oppimisen johtaminen. Bekmanin väitöskirjassa oppimisen johtamisesta käytettiin käsitteitä horisontaalinen oppimisen johtaminen, horisontaalinen johtaminen ja ilmeisen tutkimismenetelmä.

Ensimmäisenä tarkastelen oppimissysteemiä käsitteenä.

3 OPPIMISSYSTEEMI KÄSITTEENÄ

Organisatorisen oppimisen pioneeriajattelijoina ovat Argyris ja Schön (1978). Oppiva organisaatio -metafora kuvaa oppimisen johtajalta edellytettävää kykyä organisaatiotasolla. Oppiva organisaatio -ajattelu perustuu usein Sengen kirjoituksiin ja erityisesti teokseen *The Fifth Discipline* (1990). Samanaikaisesti puhutaan oppivasta organisaatiosta ja toisaalta organisaatiossa tapahtuvasta oppimisesta. Molemmat kuitenkin kuvaavat työelämän kontekstissa tapahtuvaa oppimista ja hyödyntävät sekä oppivaa yksilöä että työpaikkaa.

Oppimisprosessiin tarvitaan monipuolisen tieto- ja oppimisympäristön lisäksi ihmisten tuki. Osaamisen tulee perustua työssä oppimiseen ja situationaaliseen oppimisympäristöön. (Poikela 2011, 24–33.)

Lessem (1993, 28–29) kuvaa kiteyttäen Sengen ajatusta oppimissysteemin ja systeemisen oppimisen johtamisen kokonaisuusajattelusta, jossa yhdistellään tiedollisia periaatteita. Periaatteet ovat itsensä johtaminen, henkinen mallintaminen, jaettu visio, tiimioppiminen ja systeemiajattelu. Itsensä johtaminen perustuu visioon, energian fokusointiin, kärsivällisyyden kehittämiseen ja objektiivisuuteen. Henkinen mallintaminen perustuu oppimiskeskusteluihin, joissa etsitään ilmiön ohjaavia periaatteita. Tiimioppiminen on dialogia ja yhdessä ajattelemista. Systeemiajattelu integroi muut neljä periaatetta käytännön ja teorian tasolla yhdessä ajatteluun.

Oppiva yhteisö (Lessem 1993, 30) perustuu tietoiseen, strategiseen ja teknologiseen ajatteluun, josta älylliset taidot ja sosiaaliset systeemit kehittyvät. Johtajan rooli (Lessem, 1993, 125) on toimia oppimisprosessin designerina. Cunninghamin (1994, 4) mukaan oppimisen tasot ovat yksilö, tiimi, organisaatio, verkosto ja yhteiskunta.

Oppiva yritys (Lessem, 1993, 26) perustuu tiedon vaihtoon ja toimintaoppimiseen (Revans 1983). Toimintaoppiminen perustuu kollegiaaliseen oppimiseen ja yksilölliseen projekteihin sitoutumiseen ja “learning set” -oppimisasetelmaan. Revans (1983) perustaa oppimissysteemiajattelunsa toimintaoppimisen teoriaan mutta edellyttää oppimisen sosiaalisuuden ymmärtämistä. Toimintaoppimisen ryhmät muodostavat oppimisareenan, jolla luodaan uutta tietoa. Toimintaoppiminen (Lessem 1993, 27) perustuu tiedon

keruuseen ja analysointiin, tosiasioiden löytämiseen, hypoteesin laatimiseen ja teorian muodostukseen. Käytännön kokeilu, auditointi ja uusien menetelmien testaaminen ovat osa prosessia. Oppivassa yrityksessä (Lessem 1993, 27) järjestetään kompleksista tietoa uutta luoden.

Vartiainen, Liljeström ja Enkenberg (2013, 43–53) käyttävät käsitettä oppimissysteemi. Oppiminen sijoittuu heidän mukaansa aina kulttuurisesti erikoistuneeseen systeemiin. Systeemiä voidaan tarkastella tavoitteiden, toiminnan, välineiden ja toimijoiden kautta. Oppimissysteemin ohjaava periaate perustuu oppijoiden tarpeisiin, tavoitteisiin ja oppimisosaamisen vahventamiseen. Yhteisö muodostaa optimaalisen tuen oppijoiden, oppimisen ja tutkimisen kohteiden vuorovaikutukselle ja merkitysneuvotteluille.

Wheatley (1994, 110) kuvaa, että johtaminen oppimissysteemissä on havainnointia ja oppimista kriittisistä pisteistä ja niiden homeostaasista ja kokonaisuudesta. Wheatleyn ja Friezen (2011, 14–17) mukaan yhteiseen oppimiseen kutsuva johtaja varmistaa päivittäin hyviä oppimistiloja ja johtamista voidaan kutsua oppimistiloihin kutsuvaksi johtajuudeksi. Bekman (2007, 194–207) lähestyy ilmeisen tutkimismenetelmällä ja horisontaalisen johtamisen tilalla Wheatleyn ajattelua oppimissysteemistä.

Tulevaisuuden organisaatiot (Geus 1999, 236) ovat eläviä yhteisöjä, joissa oppijan toiminnallinen päätöksenteko perustuu oppimisprosessin tuloksiin. Bekmanin (2010, 58–68) mukaan oppimissysteemien luomisessa johtamisen ja johtajuuden prosessinomistajuudet ovat tärkeitä toimeenpanossa, kehittämisessä ja innovoinnissa. Oppimisen johtaja luo muutosta hyödyntäen kollegavalmennusta. Oppimisen johtaja kytkee sisäisen kehittymisen ulkoiseen kehittymiseen. Delegointi ja jaettu johtajuus ovat tärkeitä, ja vastuu taloudesta on yhteinen. Oppimisen johtaja edustaa visiota ja avointa tiedon jakoa. (Bekman 2010, 58–68.)

Organisaatioissa tärkeää on re-design ja re-thinking oppijoiden roolissa ja oppimisprosessissa (Meisel & Fearon 1996, 182). On uskallettava kokeilla erilaisia toimintamuotoja, uuden informaation luomista ja sen muokkaamista toimivaksi tiedoksi. Johtajien keskeinen tehtävä on auttaa henkilöstöä tulemaan tietoiseksi omasta oppimisestaan, oppimisen johtamisesta, oppimisvastuusta ja oppimismahdollisuuksista. Mäki ja Palonen (2012) kuvaavat Johtamisen tilat ja paikat -kirjassaan systeemiajattelua luovana viivyttylänä, jonka aikana kuunnellaan tilanteita ja syntyviä mahdollisuuksia.

Yhteenvetona totean oppimissysteemistä, että oppija sijoitetaan sellaiseen oppimisympäristöön, joka tehokkaasti kommunikoi osaamista ja uusia oppimiskysymyksiä, jotka yhdistyvät oppimiskohteesta käytäviin neuvotteluihin.

Oppimissysteemin struktuuri perustuu oppijan ja oppimisen johtajien todellisiin tarpeisiin ja mielenkiinnon kohteisiin tietämyksen luomisessa. Oppimisen johtaja johtaa, ohjaa, valmentaa, tukee ja raamittaa oppimistoimintoja. Oppiminen perustuu yhteistoiminnalliseen konstruktiviseen yhteisen tietämyksen luomisen prosessiin.

Oppimissysteemi vaatii systeemiälyä, jolla tarkoitetaan viisasta toimintaa. Viisas toiminta luo viisasta vuorovaikutusta. Systeemiälykäs oppija huomioi luovasti ja tarkoituksenmukaisesti ympäristönsä, itsensä ja vuorovaikutuskokonaisuuden. Systeemiälyn muodostavat kokonaisuuden näkökulma (systeemiajattelu), inhimillisten mahdollisuuksien näkökulma (positiivinen psykologia), symbolinen merkitysavaruus, henkilökohtainen vastuu ja läpimurtoajattelu. (Hämäläinen & Saarinen 2004, 8.)

Oppimissysteemeissä keskeisin oppimisen johtamistyö perustuu vision, henkilökohtaisen itsen johtamisen, arvojen, tarkoituksen, oppimiskohteen, systeemisen ajattelun ja henkisten mallien integrointiin. Oppimisen johtaja toimii myös valmentajana, opettajana ja kapteenina luoden tarinan oppimissysteemin tarkoituksesta ja visiosta, jotta todellisuus (kuten tapahtumat, systeemiset rakenteet ja tarinan opit) voidaan nähdä selkeämmin. Oppimisen johtajan itsenäinen oman työskentelyn kehitysarviointi varmentaa autenttisuuden.

Taulukossa 1 kuvaan oppimissysteemiajattelua eri tutkijoiden mukaisesti. Taulukossa avaan avainkäsitteet ja kuvaan keskeiset avainkäsitteitä kuvaavat piirteet.

Kaikkien kuvattujen määritelmien avainkäsite on erilainen, mutta yhteistä on se, että oppimiskäsitettä kuvataan erilaisena työskentelytapana. Oppimisen työskentelykäsite ilmenee kuitenkin erilaisissa konteksteissa. Oppimissysteemikäsite kätkeytyy usein erilaisten avainkäsitteiden alle.

Hiljainen tila ja tieto -kappaleessa kuvasin SECI-prosessia, tiimissä tapahtuvaa tiedonprosessointia ja oppimisen vaiheistusta. SECI-prosessi itsessään on tietoa luova oppimissysteemi.

Taulukko 1. Oppimissysteemi-käsitteen määrittelyjä

Kirjoittaja	Avainkäsitteet	Keskeiset seikat
Revans (1983)	Toimintaoppiminen	Ongelmanratkaisun sykli Oppiva yhteisö Oppimisen sosiaalisuus Learning set
Senge (1990) Lessen (1993)	Tiedolliset periaatteet	Itsensä johtaminen Henkinen mallintaminen (oppimiskeskustelu) Jaettu visio Tiimioppiminen (dialogi) Systeemiajattelu
Meisel & Fearon (1996)	Re-design Re-thinking	Toimintamallien kokeilu Uuden informaation luominen Tietoinen oppimisen johtaminen
Wheatley (1999)	Havainnointi	Oppiminen kriittisistä pisteistä Homeostaasi ja kokonaisuudet Oppimistiloihin kutsuva johtajuus
Bekman (2007)	Horisontaalinen oppimisen tila	Prosessinomistajuus Kollegavalmennus Jaettu johtajuus Johtamisen coaching Johtamisen inspiointi Johtamisen interventiot Johtamisen ohjaaminen Avoin tiedonjako Visiointi Horisontaalinen oppimisen johtaminen Ilmeisen tutkimismenetelmä
Nonaka, Toyama & Konno (2000)	Tietovaranto SECI-prosessi	Tiedon luominen Kokemusperäinen tieto Käsitteellinen tieto Systemaattinen tieto Rutiininomainen tieto
Vartiainen, Liljeström & Enkenberg (2013)	Kulttuurisesti erikoistunut systeemi	Tavoitteet, toiminta ja välineet Toimijat Oppijoiden tarpeet ja tavoitteet
Mäkinen & Palonen (2012)	Luova viivyttely	Tilaisuuksien kuuntelu

3.1 Oppimisympäristöt oppimissysteeminä

Monet organisaatiot uskovat koulutuksen voimaan. Ongelmana ovat oppimiskulut organisaation tietotarpeen, kehittämisen ja yksilöllisen oppimisen välillä (Meisel & Fearon 1996, 181). Myös oppimissysteemien ja työsystemien välillä on oppimiskulu. Kulu on myös opitun ja toteutettavan välillä.

Edellä olen tarkastellut yhteenvedona, mitä oppimissysteemi on käsitteanalyttisesti eri asiantuntijoiden kuvaamana. Oppimissysteemi muotoutuu oppimisprosessin kautta monimuotoisesti. Tämä voi tapahtua spontaanisti tai kontrolloidusti. Tiedonvaihto ja vuorovaikutus ovat olennainen osa oppimisen johtamista kontrolloituna tai spontaanina prosessina oppimissysteemissä. Ketkä tietoa vaihtavat? Ovatko tiedonvaihto ja tiedonkehittely oppimisasetelmiltaan toimivia? Miten yhteisiä merkityksiä luodaan? Miten oppimista johdetaan? Oppimissysteemit ovat strategisesti tärkeitä.

Oppimispaikkoina voivat toimia muodolliseen opettamisen paikat (koulu, yliopisto, kurssi jne.). Oppimista tapahtuu koko ajan arjessa, työelämässä ja elämässä. Tyypillisimmät oppimismuodot ovat formaali, nonformaali ja informaali oppiminen. Formaali oppiminen perustuu muodollisiin, tavoitteellisiin oppimistilanteisiin. Nonformaali oppiminen tarkoittaa epävirallisissa tilanteissa tapahtuvaa tavoitteellista oppimista. Informaali oppiminen tapahtuu arjen tilanteissa tavoitteellisenä toimintana. Nykyään tuetaan nonformaalia ja informaalia oppimista ajasta ja paikasta riippumattomana. Tässä yhteydessä voi käyttää myös käsitettä ubiikkioppiminen. (Hautamäki 2008, 23; Nokelainen 2013; Virolainen 2010, 47–52.)

Mailickin ym. (1998, 21–35) ajattelussa tulee esille oppimisen johtaminen. Mallissa tulee esille oppimisen passiivinen–kokemuksellinen dimensio. Passiivisia menetelmiä ovat kouluttajalähtöisesti toteutettu koulutus ja kirjan lukeminen. Niissä korostuu kognitiivisen oppimisen taso, kuten tiedon lisääminen. (Virolainen 2010, 50.)

Kokemuksellisen oppimisen menetelmissä keskeisenä ajatuksena on aktiivinen tekeminen ja sitä seuraavan reflektion ja teorianmuodostuksen kautta tapahtuva oppiminen. Kokemuksellisissa menetelmissä korostuu tiedon käyttäminen ja aktiivinen tekeminen. Oppimista tapahtuu kognitiivisella, affektiivisella ja käyttäytymisen tasolla. Affektiivinen taso liittyy tunteisiin, asenteisiin ja arvoihin. Oppija kykenee liittämään tiedot ja taidot omaan käyttäytymiseensä työkontekstissa. (Mailick ym. 1998, 21–35; Nokelainen 2008; Virolainen 2010, 50.)

Mailickin ym. (1998, 21–35) mallissa synteettisen ympäristön kehittämisen menetelmissä toimintaoppiminen toteutuu työn ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Työskentelymuotoja ovat caset, pelit ja harjoitukset. Synteettisen ympäristön menetelmien kehityskohteena on aidon kokemuksen luominen. Luonnollisen ympäristön kehittämisen menetelmissä toiminta tapahtuu itse työssä. Yksilö tekee työtään, analysoi, tekee päätöksiä ja vastaa päätösten seurauksista. Luonnollisen ympäristön menetelmien etuna voidaan pitää aitoa kokemusta. (Virolainen 2010, 51.)

Mumfordin (1997, 58–65) mukaan on kolmenlaatuista oppimistilanteen suunnittelua. Täysin suunnittelemattomat, sattumanvaraiset oppimistilanteet liittyvät tyypillisesti työtilanteisiin. Oppimisessa on tärkeää, että yksilö reflektoi tilanteita. Työn yhteyteen suunniteltuja oppimistilanteita ovat esimerkiksi työkierto ja erilaisissa projekteissa työskentely. Oppimisen prosessinomistaja voi olla toinen henkilö, kuten kollega, mentori tai coach. Suunniteltuja ja ohjelmoituja kehittämisprosesseja päivittäisen työn ulkopuolella ovat organisaation ulkopuolinen koulutus sisältäen lyhyet kurssit ja pitkäkestoiset tutkintoon tähtäävät koulutukset sekä organisaation sisäinen koulutus. Oppimisen johtaja voi myös harrastaa itseopiskelua lukemalla kirjoja ja hyödyntäen kehittämiseen tarkoitettua sosiaalista mediaa. (Virolainen 2010, 51–53.)

Nokelainen (2013) kuvaa Opetushallituksen (2004) mukaan, että “oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat”. Fyysisiä ympäristöjä ovat rakennukset ja varustus. Psyykkisiä oppimisympäristöjä ovat kognitiiviset ja affektiiviset tekijät, kuten oppimisen tieto ja tunnetilat. Sosiaalisia ympäristöjä ovat vuorovaikutus ja ihmissuhteet. (Nokelainen 2013.)

Poikelan (2009b, 10–17) mukaan oppimisella on tilansa, aikansa, paikkansa ja tilanteensa yksilölliselle ja yhteisölliselle kehittymiselle ja muuttumiselle. Fyysisten, mentaalisten ja sosiaalisten ontologiatilojen välillä vallitsee trialektinen vaikutussuhde ja oppimisen tiloja luodaan. Vuorovaikutuksella on ulkoiset, virtuaaliset ja globaalit yhteytensä spatiaalisuuteensa ja ajallisuuteensa. Spatiaalisuus tarkoittaa tilan kaikkien tekijöiden huomioonottamista kokemuksellisesti. Ajallisuus tarkoittaa syklistä toistuvaa tapahtumista. (Poikela 2009b, 10–17.)

Poikelan (2009b) mukaan ajatus oppimisen tilasta voidaan jäljittää arjen elämisen tiloista. Elämisen tila tarkoittaa kokonaisvaltaista, psykososiaalista ja subjektiivisesti koettua ympäristöä, jossa yksilö elää ja toimii. Poikela (2009b, 10–17) on kuvannut ekologisen teorian systeemiä tasoja. Mikrosysteemi (esim. oppimisen huone),

mesosysteemi (esim. koulutuspolitiikka) ja makrosysteemi (esim. koulutusjärjestelmä) tarjoavat mahdollisuuden tutkia oppimista ja johtamista sosiaalisen järjestelmän avulla. (Poikela, 2009b, 10–17.)

Oppimisen tila (Hautamäki 2008, 23–28) viittaa moniulotteiseen kompleksiin, jossa oppijoiden psykofyysinen tila ja fyysinen, sosiaalinen, virtuaalinen ja mentaalinen ympäristö ovat vuorovaikutuksessa. Fyysisessä oppimisympäristössä oppimisen fokuksena ovat autenttiset tilan oppimiskohteet. Fyysisiä tiloja ovat oppimisen arkkitehtuuri, kirjastot, kodit, innovointitilat, hubit, luokkahuoneet, yritystilat, kulttuurilaitokset ja oppimisen maantiede. Oppimisen fyysisiä tiloja innovoidaan koko ajan. Tässä käytetään arkkitehtuuria, designia, älykkäitä materiaaleja ja hyvin laaja-alaista tietotekniikkaa. Ubükkiiyhteiskunta tarjoaa paljon mahdollisuuksia tukea oppimista kaikkialla. (Hautamäki 2008, 23–28.)

Hautamäen (2008, 23–28) vision mukaan virtuaalinen oppimisympäristö opetusteknologiana, peleinä ja simulaatioina auttaa uuden tiedon hankkimista ja luomista. Virtuaalinen oppimisympäristö kulttuurisessa kontekstissa avaa yhteyden ajasta ja paikasta riippumattomaan verkkoavaruuteen. Se mahdollistaa oppimisen ja verkostoitumisen laajassa kontekstissa. Virtuaalinen tila voi olla internet, sosiaalinen media tai 3D-ympäristö. Uuden oppimisteknologian avulla rakennetaan oppimispaikkoja luontoon, puistoihin ja kauppakeskuksiin. Älykkäät rakennukset viestivät ja reagoivat siellä olevien ihmisten kanssa. Oppija voi luoda henkilökohtaisia tiloja useisiin paikkoihin mobiililaitteilla ja luoda näin oppimisen maantiedettä. Henkilökohtaisten tilojen avulla tietotekniikka muuttaa fyysiset paikat tietoisuuden konteksteiksi (aware contexts). Hybriditiloissa yhdistellään fyysisiä tiloja virtuaalisiin tiloihin. Kannettavat tietokoneet ja mobiililaitteet ovat läsnä kaikkialla ihmisen oppimistilanteissa. (Hautamäki 2008, 23–28.)

Psyykinen oppimisympäristö kuvaa oppijan kognitiivisia ja affektiivisia tekijöitä. Psyykinen oppimisympäristö haastaa oppijan itsensä johtamiseen. Oppija ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja luo luovan oppimisen mielentilan. Mentaalinen tila tarkoittaa motiiveja, pelkoja, toiveita, vireystilaa ja muistikemikaaleja. (Hautamäki 2008, 24; Nokelainen 2013.)

Sosiaalisessa ympäristössä opitaan sosiaalisia taitoja ja mentaalisten mallien luomista materiaalsen käytännön vaikuttaessa taustalla (Poikela 2009a, 99–111; Nokelainen 2013). Sosiaalisena tilana toimivat yhteisöt, verkostot, tiimit ja oppimissysteemit. Oppimissysteemit ovat oppimisen kontekstia ja itsessään tietoisesti oppivia entiteettejä. Oppimissysteemit ajattelevat, ja sosiaalisessa mediassa voidaan harjoittaa sosiaalista tuotantoa. (Hautamäki 2008.)

Kulttuuristen oppimisympäristöjen keskiössä ovat toimintatavat, artefaktit, arvot ja eettiset periaatteet, tosiasiat ja uskomukset. Oppiminen sijoittuu aina johonkin kulttuurisesti erikoistuneeseen systeemiin (Enkenberg 2012). Organisaatiot ja verkostot toimivat systeemisesti tavoitteiden, toimintojen, välineiden ja toimijoiden avulla. Yhteisökeskeisessä, jaetussa oppimisen johtamisessa oppimissysteemin struktuuri perustuu oppijoiden todellisiin tarpeisiin, tavoitteisiin ja mielenkiinnon kohteisiin. (Enkenberg 2012.)

Poikela (2009a, 99–111) kuvaa oppimisympäristöt kulttuurisina, sosiaalisina ja fyysisinä oppimisen vyöhykkeinä. Vyöhykkeet määrittävät kontekstin ja auttavat löytämään oppimisen fokuksen. Poikela (2009b, 10–17) kuvaa oppimisen tilat oppimisvyöhykkeiden rajapintojen kohtaamisalueilla. Spatiaalis-sosiaalinen oppimisen tila kuvaa tilan arkkitehtuuria, toiminnallisuutta ja aistien käyttöä oppimisessa. Sosiaalis-kulttuurinen tila kuvaa erilaisten toiminta- ja ajattelumallien kohtaamista ihmisten kanssa yhteistoiminnassa. Kulttuuris-virtuaalinen oppimisen tila kuvaa, millaisia informaatio- ja mediataitoja, tiedon käyttämistä, luomista ja arvottamista globaalit toimijat tarvitsevat. Virtuaalis-kontekstuaalinen tila toimii opetusteknologiana ja simulaatioiden tuottamisen välineenä tiedon hankinnan, luomisen ja uudelleen tuottamisen foorumina. Verkko ja verkostot luovat koko ajan uusia spatiaalisia, sosiaalisia ja kulttuurisia autenttisia oppimisen tiloja. (Poikela 2009 b, 10–17.)

Oppimisen johtamisen näkökulmasta edellä kuvatut oppimisympäristöt voidaan nähdä myös oppimissysteeminä. Poikela (2009b, 10–17) toteaa, että design-tutkimus vastaa kysymykseen, millaisia ovat oppimisen ympäristöt ja tilat, joissa oppijan toiminta, oppimisen ohjaaminen, johtaminen ja osaaminen mahdollistetaan. Tilan fyysinen/spatiaalinen, mentaalinen/sosiaalinen ja kulttuurinen/virtuaalinen arkkitehtuuri vaatii selkeää käsitystä oppimistoiminnasta ja oppimisen johtamisesta. (Poikela 2009b, 10–17.)

Tutkijana pohdin, että erilaatuisissa oppimisympäristöissä oppimissysteemien rajat hämärtyvät ja uudenlaatuista osaamista luodaan tiedon jakamisen kautta. Asiantuntijatyön oppimisprosessien johtamisessa huomio kiinnittyy erityisesti tiedon jakamiseen, dialogiin ja verkostoitumiseen. Oppimisprosessien perustavia lähtökohtia ovat avoimuus sekä halu jakaa tietoa ja toimia yhteistyössä oppimisen johtamisen avulla. Oppimisesta rakentuu näin sosiokonstruktiivinen, oppijoiden ajatuksiin ja käsityksiin pohjautuva yhteistoiminnallinen ja vastavuoroinen oppimissysteemin prosessi.

3.2 Oppimissysteemin käsiteanalyysin tulos

Seuraavaksi tarkastelen yhteenvetona taulukossa 2, mitä oppimissysteemi on käsiteanalyttisesti eri asiantuntijoiden kuvaamana. Oppimissysteemi muotoutuu suhteiden kautta ja ihmisten kytkeytymisellä toisiinsa. Tämä voi tapahtua spontaanisti tai kontrolloidusti. Uuden tiedon luominen on olennainen osa oppimisen johtamista. Ketkä osaamista yhteistoiminnassa luovat? Luodaanko tiedonvaihdon ja tiedonkehittelyn avulla uutta? Miten yhteisiä merkityksiä luodaan ja osaamista hyödynnetään? Oppimissysteemien strateginen perusta ja sen luominen ovat tärkeitä asioita.

Oppimissysteemi voi olla säilyttävä tai kehitystä luova oppimisympäristö. Tarkastelen oppimisen johtamisen prosessia kehitystä luovana oppimissysteeminä. Bekman (2010, 60–63) kuvaa oppimiskontekstia horisontaalisena infrastruktuurina. Se tarkoittaa oppimissysteemin määrittelyä kohtaamisissa, kokoontumisissa, palaverissa, oppimisryhmissä ja kehitysdialogeina erilaisissa oppimispaikoissa. Keskeisiä laatutekijöitä näissä ovat läsnäolon taito, dialogi ja kehitysteot. (Bekman 2010, 60–63; Takanen 2013.)

Taulukossa 2 esitän koottuna oppimissysteemien tietoympäristöjen luonnetta. Oppimisen johtamisen luonne sopii hyvin orgaaniseen ja dynaamiseen oppimissysteemiin. Oppimisen johtaminen dynaamisessa oppimissysteemissä on jaettava ja kompleksista, edellyttää rohkeutta ja elämää epävarmuudessa sekä tilanteiden jatkuvaa tulkintaa. Tulokset jaetaan useiden toimijoiden kesken monien tahtotilojen ristipaineessa. Yhdessä luominen elää dynaamisessa toimintaympäristössä. Taulukon ajattelu perustuu mukaillen Ståhlen ja Grönroosin (1999) ajatteluun. Tarvitaan myös mekaanisia rutiineja ja joustavaa, orgaanisesti kehittyvää oppimisen johtamista, horisontaalista johtamista. (Bekman 2010.)

Taulukko 2. Oppimissysteemien tietoympäristön luonteet (Stähle & Grönroos 1999).

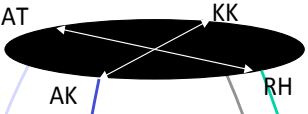
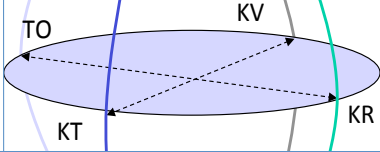
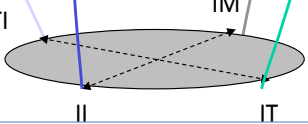
	MEKAANINEN	ORGAANINEN	DYNAAMINEN
Tavoite	Pysyvä tehokkuus	Asteittainen kehittyminen	Jatkuva innovaatio
Tieto	Määriteltyä Dokumentoitua Eksplisiittistä	Kokemusperäistä Piilossa olevaa Tacit-tietoa	Intuitiivista Potentiaalista Yhdessä luotua tietoa
Osaaminen	Tarkasti määriteltyä Yksilöihin perustuvaa	Jatkovaa oppimista Osaamisalueiden integraatio	Määrittelemätön Metakivvykyys
Suhteet	Hierarkian määrittelemiä	Vastavuoroisia Konsensuskeen pyrkiviä	Spontaaneja Verkostomaisia Vetovoimaisia
Tiedonkulku	Yksisuuntaista Niukkaa Hidasta Vertikaalista	Monisuuntaista Kollegiaalista Dialogista	Kaaottista Runsasta Nopeaa
Johtajuus	Säädökset Ohjeet ja normit	Sovitut toimintatavat Itsearviointi Yhteiset tulkinnat	Visiot Missiot Strategiset haasteet
Valta	Vallan suora käyttö	Valmentaminen Valtuuttaminen	Jaettu johtajuus

Oppimisen johtaminen etenee kolmitasoisesti. Substanssiosaaminen sisältää johtamisen kohteeseen liittyvää tietämystä. Se on välttämätöntä oppimisen johtamisessa ja yhteistoiminnallisessa tiedon luomisessa. Rakenneosaaminen tarkoittaa kykyä luoda selkeät ja joustavat puitteet oppimissysteemille. Rakenteet liittyvät fyysisiin tiloihin, yhteistyöhön, oppimismuotoihin, tiloihin ja oppimisympäristöihin. Prosessiosaamisella tarkoitetaan kykyä luoda oppimissysteemejä, joihin syntyy luova jännite, yhdessä luomisen dynamiikka. Oppimisen johtamiselta tämä vaatii substanssi- ja rakenneosaamisen lisäksi systeemiälyä ja kykyä johtaa vuorovaikutteisia prosesseja, luoda oppimisen edellytyksiä ja tulevaisuutta tässä ja nyt. (Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja 6/2004.)

Kuvion 1 pohjalta olen kehittänyt oppimisen johtamista oppivien systeemien kautta yksilö-, organisaatio- ja verkostokonteksteissa. Työssä oppimisen prosessimallia on sovellettu mallia kehittäneiden tutkijoiden ja eri alan asiantuntijoiden yhteistyöhankkeissa rakennus- ja opetusallalla. Oppivissa

systemeissä oppimisen prosessit muodostuvat konkreettisesta kokemuksesta (KK), kokemuksen vaihdosta (KV) ja intuition muodostuksesta (IM). Reflektiivisiä prosesseja ovat reflektiivinen havainnointi (RH), kollektiivinen reflektointi (KR) ja intuition tulkinta (IT). Kognitiivisia prosesseja ovat abstrakti käsitteellistäminen (AK), käsitteellisen tiedon organisointi (KT) ja tulkitun tiedon integrointi (II). Operationaalisia prosesseja ovat aktiivinen toiminta (AT), toimimalla oppiminen (TO) ja tiedon institutionalistaminen (TI). Näkemykseni mukaan oppivat systemit rakentuvat nykyään pitkälti oppimisen verkostojen kautta.

Oppimisen johtaminen

Oppiva systemi	OPPIMISEN PROSESSIT	REFLEKTOINTI
Yksilön oppimisen johtaminen		Palautetietö
Yhteisön oppimisen johtaminen		Arviointitietö
Oppimisen verkostojen oppimisen johtaminen		Evaluointitietö
YHTEISKUNTA	OPPIMISEN VERKOSTOT	TUTKIMUSTIETÖ

- Sosiaaliset prosessit: konkreettinen kokemus (KK) – kokemuksen vaihto (KV) – intuition muodostus (IM)
- Reflektiiviset prosessit: reflektiivinen havainnointi (RH) – kollektiivinen reflektointi (KR) – intuition tulkinta (IT)
- Kognitiiviset prosessit: abstrakti käsitteellistäminen (AK) – käsitteellisen tiedon organisointi (KT) – tulkitun intuition integrointi (II)
- Operationaaliset prosessit: aktiivinen toiminta (AT) – toimimalla oppiminen (TO) – tiedon institutionalistaminen (TI)

Kuvio 1. Oppimisen johtaminen oppivissa systemeissä soveltaen (Järvinen & Poikela 2000, 321).

Yhteisöissä ja verkostoissa oppiminen on monitahoinen ilmiö, joten elinikäisen oppimisen yksilöä korostava oppimisosaaminen ei riitä sen kuvaamiseen.

Horisontaalinen johtaminen (Bekman 2010) on oppimisen johtamisen prosessi, joka tapahtuu verkostomaisesti ja sosiaalisesti yksilöiden, ryhmien, tiimien, organisaatioiden, verkostojen ja jopa yhteiskuntien välillä. Poikelan (2011, 27) mukaan oppimisesta on tullut uusi työn muoto ja uusi johtamisen kohde, kuten aikaisemmin suorituksen ja tiedon johtamisesta. Oppimisen johtaminen (Poikela & Järvinen 2007, 178–179) vaatii osaamista tuottavien prosessien avaamista, jolloin saadaan esiin oppimisprosessit ja osaprosessit.

Asiantuntijuus ja osaaminen tulevat näkyväksi epävirallisten käytännön yhteisöjen (community of practice) välityksellä. Ne ovat suhteellisen pieniä ihmisryhmiä, jotka toimivat arjessa yhdessä. Osaaminen ja uusien ideoiden välittyminen tapahtuu usein tällaisten yhteisöjen välityksellä. (Poikela & Järvinen 2007, 178–197.)

4 OPPIMISEN JOHTAMISEN PERUSLÄHTÖKOHDAT

Pietiläinen (2010, 182) toteaa väitöskirjassaan Johtajan ammatillisten kompetenssien profiloituminen kompleksisessa toimintaympäristössä, että oppilaitoksen sosiaalisen prosessin, toiminnan ja johtamisen tulisi tähdätä oppimisen ja osaamisen edistämiseen. Oppimisen johtaminen tukee oppilaitoksen tärkeintä tehtävää eli oppimisen ja osaamisen edistämistä. Pietiläinen tarkastelee myös johtajan rooleja opettajana ja johtajaa suhteessa pedagogisiin kompetensseihin. (Pietiläinen 2010, 82.)

Suomisen (2011, 84–86) Kohti oppivaa organisaatiota: konstruktion muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisistä riippuvuussuhteista -väitöskirja kuvaa, miten oppimista tulisi johtaa kasvuorientoituneen ilmapiirin ja oppimisintensivisen ilmapiirin saavuttamiseksi. Suomisen (2011, 84–86) mukaan oppimisella ja johtamisella on riippuvuussuhde. Tärkeää on johdon oppimis- ja tietokäsitys sekä tietämys ihmisen johtamisesta kulloisessakin tilanteessa. Oppimisen ja tiedon intressi siirtyy johtamisen avulla intentionaalisia vaikutuskeinoja hyödyntäen arvoina ja merkityksinä yhteisön oppimistavoitteiksi. Työntekijöiden psykologinen sitoutuminen organisaation tavoitteisiin riippuu näistä arvoista ja arvostuksen laadinnasta. Suomisen mukaan oppimisen johtamista voidaan konstruoida oppimisprosessien avulla. (Suomisen 2011 84–86.)

Alavan, Halttusen ja Riskun (2012, 319) mukaan uusi laaja pedagoginen johtajuus rakentuu vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostoissa. Johtaja pyrkii vaikuttamaan henkilökunnan asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan sekä kehittämään niitä. Uudenlainen tiedon ja johtamisen välinen suhde edellyttää kiinteämpää vaikutussuhdetta, uudenlaista osaamista ja oppimista suhteessa johtamiseen. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 319.)

Raasumaa (2009) kuvaa peruskoulun rehtoria laaja-alaisena pedagogisena johtajana. Laaja-alainen pedagoginen johtaja huolehtii opetustyön suunnittelusta ja organisoinnista ja koulun oppimisen ja osaamisen laadullisesta kehittämisestä. Raasumaan mukaan pedagogisen johtamisen osaaminen koskee koko organisaatiota. Rehtorin olennaista pedagogisen johtamisen työtä on opettajien osaamisen ja oppimisen johtaminen. (Raasumaa 2009.)

Taipaleen (2004) väitöstutkimus Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi - tapaustutkimus esimiehistä tiimin ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatioissa kuvaa tapaustutkimusta yrityksessä. Taipale määrittelee pedagogisen johtajuuden esimiehen päämäärätietoisuudeksi johtaa toimintaan määritellyt visiot ja tavoitteet. Pedagoginen johtaja johtaa oppimista lisäten ymmärrystä ja tulkintataitoja. Ohjaavina periaatteina ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus ja avoimuus. Taipaleen mukaan jokainen organisaation johtaja on organisaationsa pedagoginen johtaja, koska johtamistehtävänä on organisaation osaamisen kehittäminen, henkilöstön ammatillinen kasvu ja jaetun johtajuuden hyödyntäminen. Johtamishaasteita ovat myös uutta luovan oppimiskulttuurin kehittäminen ja verkostoissa tapahtuvan oppimisen johtaminen. (Taipale 2004, 72.)

Elämäni johtamistilanteissa olen kokenut haasteina muutos-, oppimis- ja uusiutumiskyvyn. Fullan (2010a) on todennut oppimisen johtamisen olevan lujaa johtamista, koska muutos ajattelutavoissa (oppiminen) vaatii ponnistelua. Oppimiselle on järjestettävä aikaa ja tilaa, vanhan osaamisen muuntaminen on työlästä ja epäsuhta sisäisten uskomusten ja ulkomaailman välillä on aina haastava.

Oppimista ja johtamista tarkastellaan oppilaitosmaailmassa pedagogisen johtamisen käsitteellä. Nykyään on jo useita tutkimuksia, joissa tarkastellaan oppimista ja johtamista oppimisen johtamisen käsitteen avulla. Fullanin (2010b) mukaan muutosjohtamisen käsitettä usein kuvataan oppivana johtamisena ja oppimisen johtamisena. Oppimiskyky kehittyy myös oppimissysteemissä ja näkyy muutosvalmiutena.

Käytän tutkimuksessani oppimisen johtamisen käsitettä kuvaamaan ihmisen oppimista oppimissysteemissä. Ihmisen kehittäminen on oppimistarpeiden osoittamista, oppimismahdollisuuksien luomista ja oppimisen tukemista. Oppimisen konteksti vaihtelee elämänkaaren eri vaiheissa opintieillä. (Ojala 2001, 9) Käytän käsitettä oppimissysteemi kuvaamaan oppimisympäristöä, paikkaa ja tilaa, jossa oppijan oppimiskysymysten ja oppimiskohteen vuorovaikutus luo oppimista, uutta tietämystä ja osaamista. Oppimissysteemin konteksti ja struktuuri perustuvat oppijan todellisiin tarpeisiin ja mielenkiinnon kohteisiin tietämyksen luomisessa.

Oppimisen johtamista raamitetaan ja tuetaan oppimisprosessien kautta. Poikelan (2009b) mukaan oppimisen johtaminen systemaattisena järjestelmänä tiedon ja osaamisen johtamisen tapaan ei ole vielä nykypäivää. Usean vuosikymmenen ajan on kuitenkin tiedostettu joustavat, orgaaniset rakenteet, rajattomat oppivat organisaatiot ja ajateltu niillä olevan itseuudistuva kapasiteetti ja kyky (Wheatley 1994, 13). Oppimisen johtaminen tuottaisi uusia kompetensseja ja mahdollistaisi

oppimissysteemien ja ympäristön välisen joustavan vuorovaikutuksen paremmin, jos kiinnitettäisiin huomiota osastoihin ja rakennuksiin.

Nokelainen (2008, 28) toteaa väitöskirjassaan, että oppiminen on tehokasta, kun oppimisympäristö tukee sitä, oppiminen on palkitsevaa, johtaminen on kannustavaa ja johtaa itseohjautuvuuteen ja omiin valintoihin. Nokelaisen mukaan (2008, 29) oppija laatii henkilökohtaiset oppimissuunnitelmansa ja -strategiansa, joilla on yhteys metakognitiivisiin tietoihin ja prosesseihin. Nokelaisen (2008, 28) mukaan oppimisympäristön turvallisuus ja kommunikaatio takaavat laadukkaan oppimisen. Oppimisympäristön design lisää oppimisen halua, ja myös johtajuuden luovilla tiloilla on merkitystä. Johtaminen on myös taidetta. (Sauer, Salovaara, Mikkonen & Ropo 2010.)

Valitsin tutkimusaiheeni selkiyttämään oppimisen ja johtamisen monimutkaista käsitteistöä. Pedagoginen johtaminen on leviämässä oppilaitosmaailmasta yritysmaailmaan, mutta koen termin olevan usein liian haastava muiden kuin koulutusorganisaatioiden johtamistyöhön. Tutkimuksessani oppimisen johtamisen design oppimissysteemeissä kuvaa yksinkertaisesti ihmisen oppimista erilaisissa oppimissysteemeissä, myös kotona, harrastuksissa ja elämässä.

Oppimissysteemin käsitteellä on yhteys Nokelaisen (2008) oppimisympäristöajatteluun ja ubiikkioppimiseen (henkilökohtainen tiedonanto 17.4.2013). Ubiikkioppiminen on kaikkialla tapahtuvaa jokahetkistä oppimista. Oppimissisällöt ovat tavoitettavissa jatkuvasti. Oppijan henkilökohtainen oppimishistoria tallentuu pysyvästi, metaforana voidaan puhua myös oppimisen polusta. Ubiikkioppiminen on vuorovaikutteista ja nivoutuu arjen toimintaan. (Hautamäki 2008, 23.)

Oppimissysteemit ovat eläviä yhteisöjä, jotka vaikuttavat ihmisten elämään ja yksittäisiin ihmisiin. Olemme integroituneet oppimiseen ja oppimisen johtamiseen sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti. Oppimissysteemit tuottavat oppimiskokemuksia ja kohtaamisia autenttisten ihmisten kanssa, ja tämä linkittyy hyvin merkityksen luomiseen yhteiskunnassa ja yksilöllisissä elämänprosesseissa. Kehityksysymyksenä on, kuinka voimme johtaa oppimista omana luomisprosessina oppimissysteemeissä ja miten voimme itse oppia ja kehittyä samanaikaisesti.

4.1 Johtamisen peruskäsitteet

Johtaminen käsitteenä on monidimensionaalinen, ja sen määrittely vaihtelee ajasta, olosuhteista ja organisaatiomuodoista toiseen. Johtaminen on yhteistoiminnallinen

sosiaalinen prosessi johdettavien kanssa. Tutkimuksetkaan eivät tunne kovin hyvin niitä prosesseja ja mekanismeja, jotka valottaisivat johtamista vaikuttamisprosesseina (Ruohotie 2002). Perinteisessä johtamisessa johtaminen on rakennettu persoonan ympärille ja persoonalle on asetettu paljon vaatimuksia.

Habermas (2002, 105–106) on todennut, että johtaminen perustuu vaikeasti yksiselitteisesti määriteltävään monitieteiseen käsitteistöön ja kokonaisvaltaiseen ilmiöön. Monitieteinen käsitteistö toimii johtajan majakkana haasteiden ja tahtotilan tunnistamisessa vuorovaikutteisesti. Johtaminen voidaan määritellä toiminnallisten kokonaisuuksien, johtamisen tasojen tai johtamisessa käytettävien menetelmien mukaan (Kirveskari 2003, 54). Toiminnallisia kokonaisuuksia ovat strategioiden johtaminen sekä toiminnan, organisaatiokulttuurin ja itsensä kehittäminen. (Kirveskari 2003, 54.)

Johtamisen menetelmien pohjalta tehdyn luokittelun perustana ovat kulloinkin hyväksi koetut näkökulmat. Näitä voivat olla esimerkiksi osaaminen, oppiva organisaatio, tavoite ja tulos. Johtamisen menetelmien tarkastelu on aikasidonnaista, menetelmiä kehittävää mutta kapeuttavaa. (Kirveskari 2003, 53–54.)

Johtamiskäsitteellä on monia merkityksiä. Kirveskarin (2003, 54) mukaan johtaminen (management) on asioiden johtamista. Englannin kielessä johtajasta käytetään termiä manager tai executive. Kirveskari (2003, 54) toteaa, että ihmisten johtaminen on ohjaamista ja valmentamista. Kirveskarin (2003, 54) mukaan yhteistä ihmisten johtamista kuvaaville käsitteille on anglosaksinen perusta: managing things, manager, management, leading people, leader ja leadership. Suomen kielessä asioiden ja ihmisten johtamista on vaikea erotella. (Kirveskari 2003, 54.)

Bekmanin (2010, 33) mukaan ihminen organisoii asioita vertikaalisesti, jolloin hierarkia, funktiot, valta, vastavoima ja tulosorientaatio ovat ohjaavia periaatteita. Operationaalinen kurinalaisuus ja konstruointi ovat vertikaalisen johtamisen perustana. Vertikaalista johtamista voidaan kutsua myös kurijohtamiseksi. Vertikaalinen johtaminen on strukturointia ja uudelleen strukturointia systeemin rakentamisessa ylhäältä alas ja alhaalta ylös. Bekmanin vertikaalisen johtamisen kuvauksella on yhtymäkohtia Kirveskarin managementin kuvaukseen.

Horisontaalinen ihmisten oppimisen johtaminen, leadership, koostuu monenlaatuista osaamisista. Sosiaalisia eli tunneälyn taitoja ovat esimerkiksi itsekunnioitus, itsenäisyys, empatia, sosiaalinen vastuullisuus, paineensieto, sopeutuvuus ja optimismi. Arvot ja arvojen mukainen käyttäytyminen, innostava visionäärisyys sekä esimerkillä johtaminen ja kyky luoda suuntaa ovat tärkeitä. Horisontaalisen johtamisen leadership-taitoja kehitetään tavoitteellisesti

kokonaisuutena, jolloin tuloksia on vaikea mitata kehityksen osalta eikä tiedetä, mitä pitäisi kehittää intensiivisemmin. (Bekman 2010, 55–69.)

Schein (1987) erottelee managementin leadershipista niin, että leadership ylläpitää, luo ja muuttaa oppimiskulttuuria, asettuu kulttuurin ulkopuolelle ja aloittaa kehittäviä muutosprosesseja, management ainoastaan elää sen sisällä. Leadership-käsite ilmaisee, mitä halutaan saada aikaan ja minkälaisin toimenpitein. Käsitettä käytetään kuvaamaan muun muassa johtajuuden vaikuttavuutta, johtajan roolia ja tehtäviä, henkilöstöön vaikuttamista, vuorovaikutuksen kehittämistä ja johtajan mallikäyttäytymistä. Leadership-orientoituneessa johtamisessa työyhteisön jäsenet nähdään merkityksellisinä johtamiseen kuuluvina subjekteina, ei pelkästään objekteina. Tässä tutkimuksessa tarkoitan oppimisen johtamisesta puhuessani Scheinin määritelmän mukaista leadershipiä. (Schein 1987.)

Johtamisen tarkastelu perinteisestä kaksijakoisesta leadership-management-näkökulmasta alkaa murtua. Åhman kertoo väitöskirjassaan Oman mielen johtaminen metatietoisuudesta (2003, 3). Horisontaalisessa oppimisen johtamisessa on tavoitteena autenttinen hyvän johtamisen tapa. Siinä perinteinen, rakenteisiin, asemaan tai hierarkiaan pohjautuva vertikaalinen johtamistapa on tasapainossa dialogiseen yhteisöllisyyttä tavoittelevaan ja osaamisen optimaaliseen jakautumiseen perustuvaan horisontaaliseen johtamistapaan. Horisontaalisessa johtamisessa interventiot ja palautteenanto ovat vuorovaikutteisessa suhteessa reflektioon. Oma reflektio ja analyysi synnyttävät omakohtaista autenttisuutta. Päätöksenteko tapahtuu ajattelemalla yhdessä ihmisten kanssa, dialogisuus on keino auttaa ihmistä hyödyntämään asiantuntemustaan ja löytämään itse vastaukset asettamiinsa kysymyksiin. (Bekman 2010, 48–50.)

Yhteenvetona totean, että ihmisten motivaation edistäminen oppimissysteemeissä on oppimisen johtajan tärkeä tehtävä. Oppimissysteemi ja yhteisöllisyys kantavat mukanaan arvoja, kulttuuria ja vuorovaikutusta. Oppimisen johtajan oikea aikainen puuttuminen asioiden kulkuun on yksi tärkeimmistä oppimisen johtajan taidoista. Oppimisen johtaminen voi olla coachaavaa johtamista, jonka avulla ihmisten merkittävä osaaminen tulee esiin ja oppimissysteemin käyttöön.

4.2 Autenttinen horisontaalinen oppimisen johtaminen

Bekmanin (henkilökohtainen tiedonanto 4.4.2013) mukaan horisontaalinen johtaminen on oppimisen johtamista. Bekman (2010, 46–48) analysoi johtamista

oppimissysteemeissä vertikaalisen ja horisontaalisen johtamisen näkökulmista. Hän pohtii, onko johtaminen enemmän persoona-, ryhmä- vai prosessikeskeistä työskentelyä. Kun näemme johtamisen prosessina ja tiedämme, että se perustuu näkemykseen prosessin designista, voimme keskittyä johtamisprosessin laatuun. Johtaminen on reflektiivinen ja dialoginen prosessi, joka perustuu merkityksen luomiseen organisaatiossa ja on jatkumo, jonka luomme uudelleen ja uudelleen. Horisontaalinen johtaminen perustuu dialogiin. Dialogissa sosiaalisessa todellisuudessa tullaan tietoiseksi oppimiskysymyksestä kommunikoimalla toisten kanssa. Kysymällä voidaan muotoilla uusia kysymyksiä. (Bekman 2010, 180; Suurla 1998, 19–36.)

Dialogi on yhdessä oppimisen menetelmä, joka rikkoo perinteiset hierarkkiset mallit ja korostaa ihmisyyttä. Olennaista dialogissa on tunnustaa osallistuvien autenttisuus, sillä silloin se sisältää suuren potentiaalin yksilön kehittymiselle. Dialogisessa suhteessa kokemattomampi osapuoli voi saada hyötyä ja oppia toisen kokemuksista. Dialogiin pyrkivän yksilön tulee oppia kuuntelemaan, kunnioittamaan, olemaan kärsivällinen ja puhumaan suoraan. Dialogi voi eri tulkintojen mukaan tapahtua kasvokkain, ryhmässä tai virtuaalisesti. Se toteutuu kirjoittamalla, puhumalla tai olemalla läsnä. Onkin aiheellista kysyä, mistä puhumme, kun puhumme dialogista. (Wihersaari 2010, 121–275; Suurla 1998, 19–36.)

Dialogin voi oppia, ja se on yhdessä oppimisen keskinäinen menetelmä; voidaan oppia toisten kokemuksista. Dialogiin kuuluu avoin hiljainen tila, empatia, oma ja toisen näkökulma. Dialogi korostaa kumppanuutta. Dialogi auttaa löytämään hetkeen kuuluvan kairoksen eli ajoituksen. Yhteiset kokemukset jaetaan, oppimiskysymyksen epävakaa tila tunnistetaan, epävarmuus hyväksytään. (Bekman 2010, 180; Wihersaari 2010, 121–275.) Dialogi on kyselevä tutkimusprosessi, ja se on myös yhteisestä kokemuksesta nouseva luova prosessi. Dialogin syntymisen lähtökohtana on toisen tarve. Dialogissa on vähintään kolme osapuolta, ja keskustelijoiden lisäksi siihen vaikuttaa keskustelun aihe. (Suurla 1998.) Horisontaalisessa dialogissa on kolme vaihetta, joista ensimmäinen on sitoutuminen (Bekman 2010, 180). Dialogin osapuolilla on oma maailmankuvansa, oma tapansa nähdä oppimiskohde. Toisena vaiheena on toisen oppiminen. On opittava tuntemaan toisen aito toisuus. Tältä pohjalta syntyy vuoronvaihto dialogissa ja erilaisuuden ykseys. Molempien on osattava olla toisen opetuksessa, muuntautua puhuvasta kuuntelevaksi ja kuuntelevasta puhuvaksi. Kolmannessa vaiheessa ollaan yhteisen asian opissa. Dialogi alkaa varsinaisesti silloin, kun keskinäisen tuntemisen vaiheen jälkeen siirrytään aiheen tarkasteluun ja kyetään

yhdessä oppimaan aiheesta. Vaiheelle on tunnusomaista keskinäisen hyödyn myöntäminen. Tässä vaiheessa oppiminen on vastavuoroista; toinen opettaa toista. Osapuolet tukevat toistensa ajattelua ja ajatuskulkua. Tuloksena on syvällisiä yhteisyysskokemuksia. Dialogi luo uutta, kolmas tulee näkyväksi ja voidaan puhua dialogista. Aihetta koskeva dialogi on toteutunut yhdessä luomisen prosessina, ja uusi on syntynyt. (Suurla 1998; Bekman 2010, 173, 180.)

Omana kokemukseni totean, että sisäinen dialogi oppimisen johtamisessa on tärkeää sekä oppimisen johtajan että oppijan näkökulmista. Sisäisen dialogin syventämisen avulla voi löytää uuden ajattelun tason. (Åhman 2003.) Suurlan (1998, 8) mukaan dialoginen kirjoittaminen on oman ajattelun, sisäisen dialogin, kehittämisen työväline.

Yhteenvetona totean, että horisontaalinen oppimisen johtaja on prosessinomistaja, joka on henkilökohtaisesti sitoutunut oppimiskysymykseen ja taitaa designin ja dialogin eli pystyy tekemään kehitysprosessista realistisen. Muiden henkilöiden mielestä oppimisen johtaja on luotettu henkilö oppimissysteemissä. Hänellä on kyky mobilisoida ihmiset verkostoon mukaan. Oppimisen johtamisen prosessinomistajat eivät useinkaan ole asiantuntijoita kehityskysymyksen substanssissa. Oppiminen on työtä, ja työ on muuttunut jatkuvaksi uuden oppimiseksi. Zuboffin (1988) ja Fullanin (2010a) mukaan oppimisesta on tullut uusi työn muoto.

Horisontaalinen johtaminen on kykyä ottaa ihmisten kysymykset vakavasti kohtaamalla heidät dialogin keinoin. Tämä mahdollistaa seuraavien kehityssakeleiden ottamisen. Horisontaalinen johtaminen perustuu lisäarvoa tuottaviin, horisontaalisesti toimiviin prosesseihin. Niitä ovat asiakasprosessi, johtamisprosessi, yhteisön rakentaminen, oppimisprosessi, yhteistyö, päätöksenteko ja synergia. Innovaatio- ja muutostyö edellyttää horisontaalista johtamista. Asiakas- ja johtamisprosessi ovat avoimia, ja ne luovat muutos- ja innovaatiomahdollisuuksia dialogin keinoin. (Bekman 2010.)

Horisontaalinen johtaminen on oppimisen johtamista dialogin avulla, ja se perustuu prosessin ohjaamiseen, valmentamiseen (coaching), inspiroivaan visioon ja interventioihin. Perustana ovat kehityskysymykset ja teemat prosessinomistajien ja päätöksentekijöiden tasolla, oppimisen ja kehittämisen infrastruktuuri eli oppimissysteemi. (Bekman 2010, 174–176.) Horisontaalista johtamista voidaan kutsua rohkeusjohtamiseksi. Kun ihmiset luovat merkityksiä dialogissa, Bekman (2010) kutsuu sitä horisontaaliseksi tilaksi. Tähän tilaan kaikki voivat tuoda oman ainutkertaisen näkemyksensä. Tässä tilassa voidaan ohjata tavoitteita, strategiaa ja arviointeja. (Bekman 2010, 174–176.)

Bekmanin (2010, 55–69) mukaan ohjaamisen osaaminen tarkoittaa selkeää kommunikointia ja luottamuksen rakentamista, mikä kutsuu toisia osallistumaan dialogiin. Ohjaaminen on työ- ja oppimisprosessin organisointia ja sopimusten tekoa. Oppimisen johtaja luo olosuhteet, joissa oppijat voivat ideoida ja kehittää työtään ja osaamistaan. Horisontaalinen johtaja inspiroi, kun hän jakaa visionsa toisten kanssa luoden resonanssia ja siltaa menneisyyden ja tulevaisuuden välille. Oppimisen johtajalla on persoonallinen visio, ja hän haluaa tiettyyn suuntaan, antaa impulsseja oppijoille ja kannustaa heitä seuraamaan omia impulssejaan. Inspiointi on visiointia. (Bekman 2010, 55–69.)

Bekmanin (2010, 55–69) mukaan coaching-johtaminen on kysymysten kysymistä ja oppimisprosessin luomista, joista seuraa reflektiota, kuuntelua ja käytännön tekoja. Coachingin avulla luodaan tietoa ja opitaan toisilta. Coaching perustuu kuunteluun. (Bekman 2010, 55–69.)

Bekmanin (2010, 55–69) mukaan interventiot tarkoittavat vastatusten asettumista eli konfrontaatiota, jota tarvitaan, kun asiat eivät mene toivottuun suuntaan. Oppimisen johtaja konfrontoi asioita, jotka eivät mene hyvin ja auttaa luomaan oppimisen mahdollisuuksia. Tosiasioita tarkastelemalla ja neuvottelemalla luodaan tilaa interventioille. (Bekman 2010, 55–69.)

Vertikaalinen ja horisontaalinen johtaminen tarvitsevat toisiaan. Horisontaalisessa johtamisessa oppimisen johtaja voi näyttää opinpaikkoja ja luoda henkeä. Vertikaalisessa prosessissa johtaja työskentelee systeemien, rakenteiden ja vallankäytön parissa. Johtaminen on vertikaalisen ja horisontaalisen johtamisen risteyskohta. (Bekman 2010, 55–69.)

Ihmisten horisontaalisen johtamisen haasteena on ainutkertaisuuden ja autenttisuuden läsnä oleva kohtaaminen tässä ja nyt. Graae (henkilökohtainen tiedonanto 5.4.2013) toteaa, että ihminen on ainukertainen ja korvaamaton – itselleen. Ainutkertaisuuteen sisältyy paradoksi: jokainen on ainoa. Horisontaalisessa johtamisessa tämä on kuitenkin hyödyllinen paradoksi. Jokainen on ainoa, ja siksi johtamiskohtaamisen tulee olla yksilöllistä ja yksilöä kunnioittavaa. Tunneälykäs ja taitava oppimisen johtaja osaa kuitenkin kutsua oikealla tavalla toisen ihmisen tulkitsemaan sanomansa. Vasta kun molemmat osapuolet ovat tehneet tulkinta- ja ajatustyönsä, päästään keskusteluun ja todelliseen oppivaan dialogiin.

Lopuksi totean, että autenttinen horisontaalinen johtaminen kyseenalaistaa asioiden (management) ja ihmisten (leadership) johtamisen ja tarjoaa välineitä dynaamisen oppimisen johtamiseen ja johtamisen oppimiseen haastavissa

tilanteissa. Autenttinen horisontaalinen oppimisen johtaminen on tietoista, keskustelevaa ja käytäntöön soveltavaa.

4.3 Oppimisen ja johtamisen liitto

Unesco Learningin (2006) *The Treasure Within* kuvaa oppimista viiden pilarin avulla. Tietämään oppiminen tarkoittaa perustietoja, oppimaan oppiminen tarkoittaa myös erottelukykä. Tekemään oppiminen puolestaan tarkoittaa kykyä tehdä ja kehittää sitä, mitä on oppinut. Yhdessä elämisen oppiminen tarkoittaa, että opitaan toimimaan yhteistyössä toisten kanssa. Olemaan oppiminen tarkoittaa vastuuta kehittyä ihmisenä. Valitsemaan oppiminen on erottelukykä arvojen ja viisauden näkökulmista. Kestävästi elämään oppiminen (Joutimäen henkilökohtainen tiedonanto 15.3.2013) tarkoittaa maan kunnioittamista ja suojaamista sekä kykyä työskennellä erilaisuuden parissa. Tärkeää on myös varmistaa taloudelliset ja ekologiset resurssit, pienentää ekologista jalanjälkeä pitkällä aikavälillä kaikissa yhteisöissä ja elää yhteistyössä kestävän johtajuuden keinoin luonnon kanssa.

Hardgreavesin ja Finkin (2005) mukaan kestävä johtajuus merkitsee, leviää, kestää ja innovoi (Hautamäki & Oksanen 2012, 33). Se on jaettua vastuuta, joka ei kohtuuttomasti kuluta henkilöstöä tai taloudellisia resursseja. Se huolehtii ja välttää vahingoittamasta oppimisympäristöjä ja luonnon ympäristöä. Kestävän johtamisen ensimmäinen periaate on syvyys. Se tukee syvää laaja-alaista oppimista yhteistoiminnassa toisista välittäen. Oppiminen on johtamisen keskiössä. Toisena periaatteena on kestävyys. Se tukee oppimisen johtamista elämän kaikissa vaiheissa vuorovaikutuksessa johtajalta toiselle jaetun johtajuuden avulla. Kolmantena periaatteena on laajuus. Kestävä johtajuus leviää. Se kestää ja on riippuvainen toisten johtajuudesta. Se on jaettua johtajuutta yksilöiden, yhteisöjen ja verkostojen tasolla vertikaalisesti ja horisontaalisesti. Jaetun johtajuuden käytäntö on tilannejohtajuutta johtajien ja kollegojen kesken. Jaetun johtajuuden edellytyksenä ovat mukautuva organisaatio ja ristiriitojen hyväksyminen. Neljäntenä periaatteena on oikeudenmukaisuus. Se tarkoittaa tiedon ja resurssien jakoa organisaatioiden ja paikallisten yhteisöjen – myös kilpailijoiden – kanssa. Välittäminen, kollektiivinen tilivelvollisuus ja valmentaminen verkostossa ovat avainasemassa. Viidentenä periaatteena on erilaisuuden kohtaaminen oppien, koheesiota ja verkostoja luoden. Kuudentena periaatteena on runsaus. Kestävä johtajuus uudistaa ihmisten energiaa eikä tuhlaa ihmisten voimavaroja. Seitsemäntenä periaatteena on kunnioittaen

säilyttäminen ja menneisyyden avulla paremman tulevaisuuden rakentaminen. (Hardgreaves & Fink 2005.)

Hardgreaves ja Fink (2005) toteavat, että oppimisen johtaminen ei laajenna oppimiskuilua, se suojaa ja edistää syväoppimista. He kuvaavat ammatillisia oppimisyhteisöjä, oppiviksi, reflektiivisiksi ja yhteistyökykyisiksi. Työskentely perustuu todellisuuden tutkimiseen. Verkostoituneet oppimisyhteisöt jakavat ja

vaihtavat tietoa kohdaten positiivisesti erilaisuutta. Kestävä johtaminen rakentaa merkityksellisiä tilanteita: oikeat ihmiset oikeassa paikassa toiminnan kannalta olennaisesti. Kaikilla on tasavertainen mahdollisuus osallistua ja jakaa osaamista

yhteistoiminnallista oppimista hyödyntäen ja moniäänisyyttä kunnioittaen käytännön ratkaisuissa. Pedler, Burgoyne ja Boydell (1986, 4) kuvaavat organisaatiota kestävän kehityksen näkökulmasta ja symbioottisesta suhteesta ympäristöön.

Yhteenvetona totean, että kestävän johtamisen arvopohjana ovat luonnon kunnioittaminen, taloudellisuusajattelu, fyysinen ja psyykinen hyvinvointi, monikulttuurisuus ja laadukas ihmisarvoa kunnioittava elämä. Peruspilareina ovat taloudellinen, ekologinen, kulttuurinen ja sosiaalinen kestävyys. Erilaisilla oppimis- ja johtamiskäsityksillä on yhtymäkohtia. Kestävän oppimisen ja johtamisen periaatteet toimivat näille peruskivenä. Poikelan (2009a, 99–111) mukaan oppimis- ja johtamisnäkemys sisältää yhtymäkohtia myös ohjaamiseen ja arviointiin.

Taulukossa 3 on tarkasteltu johtamista seuraavien kivijalkojen pohjalta: käsitys maailmasta, ihmisestä, tiedosta ja sen synnystä ja oppimisorientaatiosta sekä johtaminen oppimissysteemeissä oppimisen ja opettamisen käytännöistä käsin.

Tarkastelen ensiksi tavoitejohtamisen, toiseksi tulosjohtamisen, kolmanneksi prosessijohtamisen ja neljänneksi yhteistoiminnallisen johtamisen perustaa.

Tavoitejohtamisen ja käyttäytymistieteeseen perustuvan behavioristisen oppimiskäsityksen välillä vallitsee vahva yhteys, joka liittyy yhtäältä empirismiin, aistihavaintoihin, behavioristiseen orientaatioon, oppimisen ohjaajan hallintaan, käyttäytymisen ja suorituksen tavoiteasetteluun sekä toisaalta arviointitapaan (Poikela 2009a, 99–111). Oppimista johdetaan osoittamalla pääteikäyttäytymis- ja suoriutumistavoitteet. Tavoitekeskustelu perustuu dialogiin tavoitteista. Oppimisen fokus on refleksiossa. Oppijan käyttäytymismalli on ehdollistamista ohjaava. (Poikela 2009a, 99–111.)

Taulukko 3. Oppimisen ja johtamisen välinen yhteys oppimisparadigmojen ja niiden analyysitasojen avulla.

ONTOLOGINEN PERUSTA – Käsitys maailmasta ja ihmisestä			
EMPIRISMI Maailmaa voi hallita järjellä, havainnoin. Totuus on pysyvää ja samanlaista.	RATIONALISMI Ihminen on tiedon tuottaja ja prosessoija. Hallitaan järjestämällä ja kontrolloimalla hyödyntäen teknologiaa. Totuus on pysyvää ja samanlaista.	RATIONALISMI (kyseenalaistava) Ihminen on monimutkainen olento, totuus liittyy myös kokemuksiin. Samaan aikaan on useita, erilaisia totuuksia. Totuus voi olla myös subjektiivista.	HUMANISMI (konstruktivismia laajentaen) Ihmisten välinen vuorovaikutus liittyy ja muovaa käsitystämme maailmasta, totuus liittyy myös muihin ihmisiin ja ihmisten kollektiivisiin kokemuksiin.
EPISTEMOLOGINEN PERUSTA – Käsitys tiedosta ja sen synnystä			
Tieto perustuu aistihavaintoihin, luodaan havaitsemalla, kasvaa lineaarisesti, eriytyen ja järjestäytymällä. Määrällinen mittaus ja arviointi ovat perustana.	Tieto luodaan järjellä ja muistamisella. Tieto on eriytynyttä, ja se jaetaan ympäristöstään irrallisina paloina.	Yksilö konstruoi tiedon, joka perustuu hänen aikaisempiin kokemuksiinsa.	Tietoa konstruoidaan yhdessä muiden kanssa, ja sen syntymiseen vaikuttavat myös muiden kokemukset.
OPPIMISPARADIGMA – Oppimisorientaatiot			
Behavioristinen orientaatio	Kognitiivistinen orientaatio	Konstruktivistinen orientaatio	Sosio-konstruktivistinen orientaatio Humanistinen Orientaatio
PEDAGOGIIKKA – Käsitys oppimisesta ja sen käytänteistä			
Oppija on kontrollin ja vaikuttamisen kohde, oppiminen on reaktioiden summa.	Oppiminen on muistirakenteiden ja tietorakenteiden muuttumista. Oppiminen tapahtuu yksilön sisällä. Tiedon	Oppiminen on yksilöllistä ja sosiaalista. Se on ajasta ja paikasta vapaa. Yksilö päättää, mitä ja miten oppia.	Laajentaa edellistä. Oppiminen on myös sosiaalista. Oppimiseen vaikuttavat myös muut oppijat.

	ja muistamisen määrä korreloi oppimisen määrään.		Henkisen potentiaalin, emootioiden, vapaan tahdon ja vastuun kehittyminen.
DIDAKTIikka – Käsitys opettamisesta ja sen käytänteistä			
Oppimisen ohjaaja kertoo, kuinka tietää ja tehdä, antaa kysymykset ja niihin liittyvät oikeat vastaukset.	Oppimisen ohjaaja kertoo, mitä tulee tietää, mikä on oikeaa tietoa, antaa paljon jo järjestettyä tietoa.	Oppimisen ohjaaja tukee yksilön oppimista, luo resursseja ja mahdollisuuksia oppimiseen.	Oppimisen ohjaaja tukee yksilöllistä ja sosiaalista oppimista, luo edellytyksiä ja toiminnallisia mahdollisuuksia siihen.
JOHTAMINEN, OPPIMINEN JA OPPIMISSYSTEEMIT			
Tavoitejohtaminen perustuu tavoitekeskusteluun, refleksioon ja suoritukseen kontrolliin. Organisaatio-muoto on tayloristinen ja byrokraattinen.	Tulosjohtaminen perustuu tuloskeskusteluun, kognitioon ja tiedonhallintaan. Tulossyksikkö on organisaatio-muotona yhdessä luomisen prosessi.	Prosessijohtaminen perustuu osaamiskeskusteluihin, reflektioon ja osaamisen laatuun prosessiorganisaatiossa.	Yhteistoiminnallinen johtaminen on ihmisten johtamisen perusta. Yhteistoiminnan laatu ja yhdessä luomisen prosessi (co-creation) ovat perustana. Organisoitumis-muotoina ovat oppimisen tilat ja oppimissysteemit.

Taulukossa 3 olen tarkastellut oppimisen ja johtamisen välistä yhteyttä oppimisparadigmojen ja niiden analyysitasojen avulla. Analyysi pohjautuu ammattikasvatuslehdistä vuosien varrella opiskelemaani ja soveltamaani ajatteluun.

Tulosjohtamisen ja kognitiivisen oppimisnäkömyksen yhteys liittyy rationalismiin, ihmisen tiedon tuottamiseen ja prosessointiin. Epistemologinen tarkoittaa tiedon luomista järjellä ja muistamisella. Kognitiivinen orientaatio ja muisti- ja tietorakenteiden muuttuminen on oppimista. Poikelan (2009a, 99–111) mukaan tulosjohtaminen ja kognitivismi korostaa kognitiota, yksilöllistä tiedonrakentelua, joka tapahtuu tiedon jakamisen perusteella. Oppijan oletetaan ymmärtävän, olevan motivoitunut, kontrolloivan ja arvioivan omaa käyttäytymistään ja hallitsevan oman psyykkisen säätelynsä. Tuloskeskustelussa

huomio on toimijan kognition eli ymmärryksen rakentamisessa ja näkökulmien monipuolistamisessa ja laajentamisessa. (Poikela 2009a, 99–111.)

Eksperientialismi (kokemuksellisen oppimisen) ja prosessijohtaminen perustuvat rationalismiin, konstruktivistiseen orientaatioon, yksilöllisyyteen ja sosiaalisuuteen.

Kokemuksellinen oppiminen on jalostettua konstruktivismia, jossa uusi informaatio yhdistyy olennaiseksi osaksi oppijan olemassa olevaa tietoa, tietorakenteita ja merkityksiä. Merkityksellinen oppimiskokemus tarjoaa ”uudet linssit” oppimiseen.

Prosessijohtamisen ja eksperientalistisen eli kokemuksellisen oppimisen yhteys perustuu toimintaan, jonka tuloksena on laatu eikä määrä (Poikela 2009a, 99–111). Osaaminen syntyy oppimissysteemissä oppimisprosessien kokonaisuudessa reflektion avulla. Oppimissysteemi aletaan hahmottaa vertikaalisen johtamisen sijasta oppimista ja osaamista tuottavana horisontaalisena johtamisena. Kokemuksellisesta oppimisesta käytetään toisinaan nimitystä kokonaisvaltainen oppiminen. Kokonaisvaltainen oppiminen tarkastelee oppimistoimintaa kokemuksen reflektoinnin, tiedon ja kokeilevien uusien tekojen vaiheiden jatkumona. (Poikela 2009a, 99–111; Poikela 2011, 24–33.)

Tunnetuin ja käytetyin malli kokemuksellisesta oppimisesta on Kolbin (1984) esittämä oppimisen syklinen malli. Oppiminen on syklinen prosessi (Poikela & Järvinen 2007, 187–197). Oppimiskohteesta kerätään kokemukset, niitä pohditaan (reflektoidaan) ja tutkitaan ja niiden kautta analysoidaan, mitä entuudestaan tiedetään ja mitä pitäisi tietää. Reflektoinnin jälkeen hankitaan uutta tietoa yhdistämällä aikaisempaan tietoon teoriaa ja ajattelumallia. Lopuksi tehdään tietoinen ja aktiivinen kokeilu teorian todentamiseksi. (Poikela & Järvinen 2007, 178–197.)

Kolbin syklissä on kaksi ulottuvuutta: ymmärtämisen ulottuvuus ja muuntelun ulottuvuus. Ymmärtämisen ulottuvuuden olemuspuolet ovat kokemus ja käsitteellistäminen. Niihin liittyvät motivaatio ja tiedollinen ymmärtäminen. Innostavat oppimistilanteet käsitteellistämme tulkiten merkityksiksi. Muuntelun ulottuvuuden olemuspuolet ovat reflektio ja soveltaminen. Niihin sisältyy sisäisen ja ulkoisen toiminnan välinen muuntelu. Havainnoimme ajattelemalla toiminnan aikana ja sen jälkeen. Kokemus muuttuu tiedoksi analysoimalla, pilkkomalla palasiin ja arvioimalla. Oppimiseen liittyy aina pohdiskeleva ja merkityksiä punnitseva vaihe. (Leppilampi 2004; Meisel & Fearon 1996.)

Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa suosii holistista oppimisstrategiaa. Opittava asia hahmotetaan kokonaisuutena, jonka jälkeen rakenteisiin liitetään uutta tietoa. Konstruktion rakentaminen onnistuu parhaiten, kun jäsenten välillä on

vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Tikkamäen (2010, 63) mukaan oppija voidaan nähdä aktiivisena tietoa konstruoivana yksilönä, jonka toiminnassa reflektiolla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkittävä osuus. Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja kommunikaatiotaitojen merkitys on kasvanut ryhmä-, tiimi- ja projektiluonteisten töiden yleistytessä. Nykypäivän ihmiset nähdään aktiivisina, sosiaalisina ja jatkuvasti uutta omaksuvina elinikäisinä oppijoina, joiden oletetaan sopeutuvan työelämässä tapahtuviin nopeisiin muutoksiin. Oppiminen, tiedon luominen ja innovointi on arkipäivää. (Tikkamäki 2006, 63.)

Yhteistoiminnallinen johtaminen perustuu sosiokonstruktivismiin. Humanistisessa oppimisnäkemyksessä oppimistapahtumaa sävyttää vapauden tunne. Näkemys korostaa ohjaajan ja oppijan välistä dialogia, vuorovaikutusta ryhmässä ja kommunikaatiota yhteisössä. Interaktio nähdään oppimista käynnistävänä ja edistävänä tekijänä. Oppija ajattelee ja kokeilee itse. Kokemus ja luovuus korostuvat. Humanismin ytimenä ovat dialogi, ihmisten johtaminen, pari- ja ryhmäkeskustelut sekä yhteistoiminnan laatu (Poikela 2009a, 10–17).

Yhteistoiminnallisen johtamisen juuret ovat yhteistoiminnallisen johtamisen filosofiassa, jossa on useita koulukuntia (Leppilampi 2004). Yhteistoiminnallisen oppimisen kivijalkoina ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen neuvottelu, sosiaalisten taitojen jatkuva treenaaminen sekä yhdessä tapahtuva asioiden arviointi ja pohdiskelu, jotka perustuvat yksilölliseen vastuuseen. (Leppilampi 2004.)

Positiivinen keskinäinen riippuvuus toimii yhteistoiminnallisen johtajuuden ytimenä myös tunnetasolla työtilanteissa, joissa kehitetään ja innovoidaan (Meisel ym. 1996; Leppilampi 2004). Yksilöllinen vastuu tarkoittaa positiivista yksilöllisyyttä. Ihmisellä on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi autenttisena ihmisenä ja saada arvostusta, kunnioitusta ja huomiota. Sosiaalisten taitojen jatkuva harjoittelu on aitoa vastavuoroista kohtaamista ja jokaisen yhteistoiminnallisen oppimisen johtajan toivetta. Näitä taitoja ovat luottamuksen rakentaminen, tasa-arvoisuus, toisen tarkkaavainen kuuntelu, neuvottelu, päätöksenteko sekä ristiriitatilanteiden selvittely. Yhdessä tapahtuva asioiden arviointi ja pohdinta (reflektio) muuntaa omat kokemukset uusiksi teorioiksi, käsitteiksi, malleiksi ja toimintatavoiksi. Muuntuminen tapahtuu reflektion, toisten ihmisten luomien merkityksien kautta. Kun annat asioille merkityksen ja tulkitset sen, tapahtuu oppimista.

Yhteinen pohdinta mahdollistaa kokemuksesta oppimisen. Vanhojen ja uusien kokemusten vertailu integroituu pohdiskelun kautta osaksi vanhaa. (Leppilampi 2004.)

Edellä esitettyjen periaatteiden soveltaminen ja sisäistäminen on oppimisen johtamisen ja oppimiskulttuurin luomisen edellytys. Leppilampi (2004, 295–297) suhteuttaakin yhteistoiminnallisen johtamisen oppimisvaiheet Kolbin (1984, 21–22, 40) kokemuksellisen oppimisen malliin: oppimisympäristön luominen, lämmittely ja kokemusten vaihto, tavoitteiden määrittäminen, yhteistoiminnallinen opiskeluvaihe, oppimiskokemusten jakaminen, tavoitteiden arviointi ja johtopäätösten tekeminen ja jatkon suunnittelu. (Poikela 1998, 81.)

Takanen (2013) kuvaa väitöskirjassaan *The Power of Being Present at Work – Co-creative Process Inquiry as a Developmental Approach* yhdessä luomisen prosessia relationaalisena ja sosiokonstruktivistisena prosessina, jonka perustana on yhteistoiminnallinen johtaminen. Hän on luonut tähän oppimisen johtamisen prosessin nimeltään yhdessä luomisen sykli (*The Co-Creative Process Cycle*) (Takanen 2005; Takanen 2013.)

Poikela (2011, 24–33) kuvaa pedagogiikan uutta paradigmaa tietokäsityksen muuttumisena: on siirrytty dualistisesta moniulotteiseen tietokäsitykseen ja tiedon jakamisesta osaamisen tuottamiseen. Oppimiskäsitys on muuttunut yksin oppimisesta yhteistoiminnalliseen oppimiseen, ja opettamisesta on ohjauduttu oppimisen ohjaamiseen ja johtamiseen. Ammatikäsitys on muuttunut kvalifikaatioista kompetensseihin, eikä ammattia opita vaan siitä tullaan osalliseksi. (Poikela 2011, 24–33.)

Organisaatiokäsitys merkitsee siirtymistä tavoite- ja tulosorganisaatioista prosessiorganisaatioon ja tavoite- ja tulosjohtamisesta prosessijohtamiseen. Osaamista tuotetaan tietoa luoden, osallistavalla oppimisella ja identiteettiä rakentaen.

Kriittistä on, miten tieto muutetaan osaamiseksi, miten taitoja tuottava oppimistapa vakiinnutetaan ja miten oppijan henkilökohtainen kehittyminen varmistetaan. On aika luopua passivoivasta tiedonjakopedagogiikasta ja siirtyä aktiivista osallistumista ja oppijan henkilökohtaista kokemusta muokkaavaan toiminnalliseen pedagogiikkaan. (Poikela 2011, 24–33; Takanen 2013.)

Yhteenvetona totean, että oppimisen johtamisessa tarvitaan huippuun viritettyä itsenäisyyttä, vuorovaikutteisuutta ja luovaa panosta uuden tietämyksen ja osaamisen luomisessa. Oppimisen johtamisessa on kautta linjan tarvittu analyyttistä kykyä, tunne-elämän kypsyttää ja ihmissuhteiden osaamista. Itsen johtamisessa tapahtuu muutos, joka johtaa autenttisuuden kypsymiseen. Toisaalta muutos ilmenee semantiikassa ja arvoissa eli siinä, mitä eri sanat ja käsitteet käytännössä tarkoittavat.

Fullanin (2010a) mukaan muutoksessa on kuusi osatekijää. Ensimmäisenä hän toteaa rakkauden merkityksen kollegatyöskentelyssä ja oppimisessa. Kun ihmiset tekevät työtään, rakkaudella oppimista tapahtuu ja jokainen voi tulla siksi, miksi haluaakin tulla. Oppijoiden saavutukset paranevat tarkoituksellisessa vuorovaikutuksessa, kun oppimisen johtajat työskentelevät oppivissa yhteisöissä. Muut osatekijät ovat osaamisen kehittyminen, työssä oppiminen ja pelisääntöjen läpinäkyvyys. Fullanin mukaan luja johtaminen on tarkoituksen luomista ja toimintaa. (Fullan 2010a.)

Ihmiset johtavat aina itseään – täydellinen kontrolli ei ole mahdollista, vaikka johtajat niin toivovat (Cunningham 1994, 41). Ihmiset voivat olla positiivisella tavalla itseään johtavia, jos heillä on siihen mahdollisuuksia. Itsejohtajuudella on rakenne, ja yksilön ja yhteisön tasapaino on keskeistä. On uskallettava luopua riippuvuussuhteista ja siirtyä keskinäisriippuvaan itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuus tapahtuu oppimissysteemeissä, ja huomioiva oppimisen johtaminen on tällöin keskeistä. On käytettävä kieltä, joka heijastelee itsejohdettavuutta, ei ”käskytskulttuuria”. Kielen tulee olla kollegiaalista, ei hierarkkista. Itse johdetun oppimisen peruskysymykset ovat: Mitä sisältöjä opitaan? Millä keinoilla ja menetelmillä opitaan? Millaisella aikajänteellä ja jaksotuksella opitaan? Missä oppimistapahtumat toteutetaan? Mitkä ovat oppimisen tavoitteet ja tarkoitukset? Oppimisen johtajan tulee itse kyetä vastaamaan näihin kysymyksiin. Jokaisella oppijalla on erilaiset vastaukset, joten itse johdetun oppimisohjelman tulee olla joustava. (Cunningham 1994, 41.)

Oma elämä voi olla myös oppimisen kohde. Itse johdetussa oppimisessa tutkijana näen tärkeänä oman elämänkulun ja siinä tapahtuneet käännteet ja jatkuvuudet. Suuri osa oppimisesta tapahtuu satunnaisesti ja rutiininomaisesti arkipäivässä.

Toiset näkevät jatkuvan uusien asioiden oppimisen luontevana osana elämäänsä. Toiset taas havahtuvat huomaamaan oppimisen elämän käännekohdissa (esimerkiksi työttömäksi jääminen, ammatinvaihto, muutto toiselle paikkakunnalle, puolison sairastuminen). Oppiminen ei aina ole positiivisesti latautunutta: elämässä on kivuliaita käännekohtia, jotka moni olisi jättänyt kokematta. Elämä kääntyy kuitenkin positiiviseen suuntaan itse johdetun intoa lisäävän oppimisen kautta. (Silvennoinen 2013.)

Seuraavana tarkastelen oppimisen ja oppimisen johtamisen design-käsitettä.

4.4 Oppimisen design-prosessi johtamisessa

Design-tutkimuksen tehtävänä on havaita, suunnitella, toteuttaa ja arvioida halutun abstraktin tilan tuottaminen (Poikela 2009b, 10–17). Millaisia ovat oppimisen ympäristöt ja tilat, joissa oppimisen johtaminen ja osaamisen tuottaminen mahdollistetaan? Tilan fyysinen/spatiaalinen, mentaalinen/sosiaalinen, kulttuurinen ja virtuaalinen arkkitehtuuri haastavat arkkitehtuurin palvelemaan oppimistoiminnan ja oppimisen johtamisen perusteita. (Poikela 2009b, 10–17.)

Perkinsin (1986) ja Enkenbergin (2012) mukaan tieto on designia kaikkiallisesti. Design perustuu seuraaviin kysymyksiin: mikä on designin tarkoitus ja mikä on sen rakenne? Onko olemassa esimerkillisiä mallitapauksia, joita voidaan perustellusti arvioida? Perkinsin (1986) mukaan tieto on aina tiettyyn tarkoitukseen sopiva työväline. Tiedolla on rakenne, joka mahdollistaa sen sovittamisen juuri tiettyyn tarkoitukseen. Tietoa perustellaan myös yleisemmillä teorioilla. Tietoa arvioidaan havaintojen pohjalta, ja sen paikkansapitävyys todetaan. Tulkinnan avulla tiedosta muotoutuu designia. (Perkins 1986.)

Design-suuntautunut oppimisen johtaminen perustuu kohteista oppimiseen. Johtamisen monimutkaisia ilmiöitä voidaan tarkastella systeemisesti oppimisen johtamisen tilanteisiin liittyvien erilaisten intressien ja näkökulmien kautta. Oppimisen johtamisen kohteet sijoittuvat laajaan kontekstiin ja oppimisalueeseen. Lähtökohtana oppimisosaaamisen kehittymiselle on ilmiöön liittyvä, ajattelua ja toimintaa fokusoiva kysymys. Enkenbergin (2012) mukaan oppimiseen sitoudutaan, jos se koetaan omakohtaiseksi. Sitoutuminen on yhteydessä tuntemukseen odotuksista, tarpeista ja mielenkiinnon kohteista, joita oppija pitää tärkeinä. Oppimisen johtamisen prosessi luo oppijalle mahdollisuuden valita näkökulmansa, osallistua suunnitteluun ja olla mukana etsimässä vastauksia omista lähtökohdistaan ja oman autenttisen asiantuntemuksensa pohjalta. (Enkenberg 2012.)

Design-suuntautunut oppiminen on oppimisen johtamista, ja johtaminen rakentuu oppijan oman ajattelun, käsitysten ja tulkintojen perustalle. Design-suuntautunut oppimisen johtaminen eroaa perinteisistä johtamiskonsepteista. Organisaatioiden johtamiskulttuureille on ollut tyypillistä johtajakeskeisyys ja oppimisen näkökulman vähäinen huomioon ottaminen johtamisessa. Oppijat omaksuvat helposti organisaation vallitsevat johtamisen ajattelu- ja toimintamallit, ja niistä irrottautuminen voi olla vaikeaa. Oppimisen kontekstuaalinen ja toiminnallinen luonne jää usein liian vähälle huomiolle. Millä tavalla oppimisosaaamista toteutetaan arjessa? Miten osaaminen tunnistetaan, ja miten potentiaalia hyödynnetään? Miten uutta osaamista synnytetään?

Vincere ja Fulmer (1977, 27) käyttävät Leadership by Design -kirjassaan käsitettä evoluutio, jolla he viittaavat ohjelmien ja ajatusmallien muutokseen johtamisen kentässä. Osallistujien rooli on muuttumassa kuuntelijasta ja opiskelijasta oppijaksi. Oppijat tuovat itse esiin organisaatiokohtaisia caseja, joita käytetään ponnahduslautoina oppimistilanteissa. Oppimistilanteet ovat jatkuvia tiedon luomisen ja viisaan vuorovaikutuksen prosesseja. Oppimistilanteet ovat toimintaorientoituneita.

Asioita tarkastellaan oppijan oman toiminnan kautta, ei ohjaajan työntämän tietotulvan. Aikatarkastelu on tulevaisuudessa, ja oppijat ovat partnereita. Esiintymisfokus on prosessissa ja lopputuloksessa sisällön sijaan.

Tulosorientaatio näkyy oppijoiden synnyttäessä yhdessä sisältöjä arjessa tuntuvina osaamisina.

Oppimispaikka ja oppimisympäristö ovat siirtymässä koulun ja yritysten tiloista mihin tahansa oppimispaikkaan ubiikkioppimisen hengessä. Oppija etenee rakenteessa luontevasti ja elinikäisen oppimisen filosofian mukaisesti itsevarmemmin, luoden perspektiivejä ja verkostoja. Rohkeus, uudet näkemykset, uudet kontaktit ja emotionaalinen tuki vertaisilta, oivallus omista oppimiskyvykkyyksistä synnyttää oppimisen riemua. (Vincere & Fulmer 1977, 27.)

Design-suuntautunut oppimisen johtaminen on yhteisökeskeisen oppimissysteemin perusta. Se edistää oppijoissa oppimisosaaamista, joka rakentaa tulevaisuuden yhteiskunnassa kansalaisilta ja työntekijöiltä vaadittavia taitoja. Se antaa tilaa autenttiselle oppimisprosessille, oppijoiden omille ajatuksille ja inspiraatiolle. Ajattelua ohjaavat oppijoiden kysymykset, joiden avulla oppija fokusoi havaintojaan. Kysymysten avulla oppija voi kohdistaa havaintonsa valikoituihin asioihin, pohtia ja analysoida niitä, soveltaa teoretietoa ja ylittää näin arkiajattelunsa rajoja. Se sijoittaa oppijan sellaiseen oppimissysteemiin, joka kommunikoi osaamista, yhdistää taitoja ja tietoja syvällisesti ilmiön hahmottamiseksi.

Design-suuntautunut oppimisen johtaminen muodostuu yhteistoiminnallisesta kokonaisvaltaisesta, kokemuksellisesta oppimisesta, yhteiskehittelystä (yhdessä luomisen prosessista) sekä oppimista medioivasta mediasta. Hyvin räätälöity (design) oppimissysteemi integroi oppimisen meneillään olevaan toimintaan. Oppimissysteemi integroi yksilöllisen oppimisen tavoitteet tiimin, yhteisön ja verkostojen tavoitteisiin ja arvoihin. Oppimissysteemi integroi johtamisen ja kollegiaalisen työskentelyn oppivaksi. Oppimissysteemi integroi oppimisen hedelmät kehitysaloitteiksi ja oppimistulokset urakehityksen mahdollisuuksiksi.

Organisaatioissa tärkeää on re-design ja re-thinking oppijoiden roolissa ja oppimisprosessissa (Meisel & Fearon 1996, 189–193). On uskallettava kokeilla erilaisia toimintamuotoja, uuden informaation luomista ja sen muokkaamista toimivaksi tiedoksi. Johtajien keskeinen tehtävä on auttaa henkilöstöä tulemaan tietoiseksi omasta oppimisestaan, oppimisen johtamisesta, oppimisvastuusta ja oppimismahdollisuuksista.

5 OPPIMISEN JOHTAMISEN KÄSITEANALYYSI

Taustoituksessa tarkastelin Pietiläisen (2010) väitöskirjan kuvausta oppimisen johtamisesta. Se perustuu oppimisen ja osaamisen edistämiseen. Kuvauksessa painottuu johtajan rooli opettajana ja pedagogiset kompetenssit. Suominen (2011) tarkastelee väitöskirjassaan johdon oppimisen ja tiedon intressiä ja yhteisön oppimistavoitteita. Toisena oppimisen johtamisen tarkastelukulmana on johtamiskognitio maailmasta. Alava ym. (2012) tarkastelevat pedagogista johtamista vuorovaikutteisina kehittämisprosesseina. Tiedon ja johtamisen suhde edellyttää oppimista ja johtamisen oppimista.

Seuraavassa taulukossa teen yhteenvedon tutkimuksessani laajemmin kuvaamani johtamiskäsitteiden suhteesta oppimiseen ja oppimisen johtamiseen. Taulukossa kuvatuissa käsitelmääritelmissä on yhteistä se, että niillä on kytkös oppimiseen ja oppimisen johtamiseen ja ne kuuluvat oleellisesti elämäntieteen kokemuksemaailmaan. Tämä on linjassa oppimisen johtamista koskevien määritelmien kanssa. Oppimisen johtamisen määritelmissä mainitaan oppiminen, muutos, kehitys ja osaaminen. Esille tuoduissa määrittelyissä on eroja, ja ne antavat erilaisen kuvan oppimisen johtamisen luonteesta. Toisista määrittelyistä tulee esiin kokonaisvaltaisempi lähestymistapa oppimisen johtamiseen, kuten olen aiemmin tutkimuksessani esittänyt. Toteutusta koskevat seikat – se, miten oppimista, muutosta ja kehittymistä pyritään saamaan aikaan – jäävät vähälle huomiolle. Poikelan ja Bekmanin kuvauksissa päästään konkreettisen tasolle esimerkiksi työssä oppimisen ja ilmeisen tutkimismenetelmä -prosessin toteutuksessa. Näillä kuvauksilla on keskenään myös yhtymäkohtia.

Taulukko 4. Käsiteanalyysi oppimisen johtamisen määritelmistä.

Tutkija	Käsite	Käsitteiden määritelmät
Leppilampi (2004)	Yhteistoiminnallinen johtaminen Yhteistoiminnallinen johtaminen sosiokonstruktivismina on perustunut dialogiin ja yhdessä luomisen prosessiin.	Sosiokonstruktivismi Yhdessä oppiminen ja luominen Humanismi Positiivinen riippuvuus Dialogi
Poikela (2009)	Tavoitejohtaminen Tavoitejohtamisen aikakaudella tavoitekeskustelu ja suorituksen arviointi ovat painottuneet ja oppimisen fokuksessa on ollut refleksio.	Behaviorismi Pääte- ja suoritus- käyttäytyminen Tavoitekeskustelu Suoritusarviointi
Poikela (2009)	Tulosjohtaminen Tulosjohtamisen aikakaudella on keskusteltu tuloksista ja arvioitu henkilön tiedollista kapasiteettia.	Tiedon johtaminen Prosessointi Kognitiivinen orientaatio Tuloskeskustelu
Poikela (2009)	Prosessijohtaminen Prosessijohtamisen aikakaudella keskustellaan tavoitteista, tuloksista, kehittämisestä ja osaamisen laadusta.	Kokemuksellinen oppiminen Konstruktivismi Kolbin sykli Osaamiskeskustelu
Bekman (2010)	Horisontaalinen johtaminen Horisontaalinen johtaminen tarkastelee autenttista dialogista oppimisen johtamista interventoiden, valmennuksen, inspiroinnin ja interventoiden kautta ja hyödyntää ilmeisen tutkimismenetelmänä -ajattelua.	Dialoginen oppiminen Autenttisuus Coaching, visio Ohjaus, interventiot Inspirointi Ilmeisen tutkimismenetelmä
Hardgreaves & Fink (2005)	Kestävä johtaminen Kestävä johtajuus tarkastelee jaettua johtamista kestävä osaamisen kehittymisen kannalta.	Oppiminen Jaettu johtajuus Kestävyys, syvyys Runsaus, säilyttäminen
Fullan (2010)	Muutosjohtaminen Muutosjohtaminen perustuu kollektiiviseen kapasiteetin kehittymiseen.	Oppiminen (luja) Systeemisyyden Kollegavalmennus työssä Osaamisen kehittyminen

Taulukossa 4 teen yhteenvedon edellä kuvatuista oppimisen johtamisen käsitelmäritelmistä. Niissä kaikissa on oman käsitelmäailmansa kautta pyrkimyksenä tukea oppimista. Taulukossa on kuvattu käsiteanalyysiin kuuluvat tarkastettavat käsitteet ja niiden kirjalliset määritelmät. Käsitteiden väliset relaatiot perustuvat oppimiseen ja johtamiseen.

Ubiikkiyhteiskunnassa muutos kohti lisääntyvää kompleksisuutta ja syvenevää riskiyhteiskuntaa vaatii oppimissysteemistä ajattelua. Tarvitaan hyvin laadukasta ubiikkia systeemiä ja systemisen luottamuksen rakentamista.

Tutkimuksessani olen tarkastellut oppimisen johtamista myös hiljaisen osaamisen kautta, kun olen elänyt työssä taulukossa 4 kuvatut oppimisen johtamisen lähestymistavat. On tärkeää tiedostaa, minkä laatuisen käsitelmäailman kautta oppimisen johtamista toteuttaa.

Tutkimuksen alun näkemys ja pohdinta oppimisesta ja johtamisesta ilmentävät kunkin aikakauden arviointitapaa. Tavoitejohtamisen aikakaudella tavoitekeskustelu ja suorituksen arviointi ovat painottuneita ja oppimisen fokuksessa on ollut refleksio. Tulosjohtamisen aikakaudella on keskusteltu tuloksista ja arvioitu henkilön tiedollista kapasiteettia. Oppimisen fokuksessa on ollut kognitio. Nykyisen prosessijohtamisen aikakaudella keskustellaan tavoitteista, tuloksista, kehittämisestä ja osaamisen laadusta. Oppimisteoriassa on siirrytty behaviorismista kognitismiin ja eksperientalismiin. Oppimisen fokuksessa on ollut reflektio.

Yhteistoiminnallinen johtaminen sosiokonstruktivismina on perustunut dialogiin ja yhdessä luomisen prosessiin. Horisontaalinen johtaminen tarkastelee autenttista dialogista oppimisen johtamista interventiodien ja valmennuksen kautta ja hyödyntää ilmeisen tutkimismenetelmä -ajattelua. Lisäksi siinä on sosiokonstruktivistista laatua.

Kestävä johtajuus tarkastelee jaettua johtamista kestävän osaamisen kehittymisen kannalta. Muutosjohtaminen perustuu kollektiiviseen kapasiteetin rakentamiseen.

Bekman on kehittänyt oppimisen johtamisen prosessin nimeltään The Methodology of Evidential, toiselta nimeltään The Horizontal Leadership Methodology. Jatkossa käytän suomennosta ilmeisen tutkimisen metodologia. Ilmeisen tutkimisen metodologia perustuu toimintatutkimukseen, sosiokonstruktiviseen teoriaan, kaaosteoriaan ja kehitysteoriaan. Vartiainen ym. (2013, 8) kuvaavat design-suuntautuneen pedagogiikan oppimistoimintojen suunnittelun (design) periaatteita, ja niillä on yhtymäkohtia Bekmanin ilmeisen tutkimisen metodologian kanssa. Seuraavassa tarkastelen näitä yhtymäkohtia ja luon kokonaiskuva oppimisen johtamisen design-prosessista. Poikelan (2009b) mukaan

design-tutkimus tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa, joissa oppija voi toimia myös suunnittelijana. Design-tutkimus sopii oppimisen kontekstien, ympäristöjen ja todellisten olosuhteiden tutkimiseen. (Poikela 2009 b.) Oppiminen on jatkuva, strateginen työssä tapahtuva kehittävä oikea-aikainen prosessi (Vaherva 2000, 45–46).

Bekmanin (2010) mukaan ilmeisen tutkimisen metodologia perustuu seuraavaan teoreettiseen perustaan. Horisontaalisessa oppimisen johtamisessa ilmeisen tutkiminen luo syvemmän kuvan oppimisen johtamisen ja työssä oppimisen dynamiikasta.

Ilmeisen tutkimismenetelmä perustuu seuraaviin teoreettisiin seikkoihin:

Toimintatutkimuksessa toimintaa tutkitaan samanaikaisesti syklisesti toiminnan ja kriittisen reflektion kautta uudistuen. Se on iteratiivinen osallistava prosessi. Se luo parempaa ymmärrystä siitä, mitä tapahtuu. Sosiokonstruktivismissa yksilö näkee sosiaalisen todellisuuden vuorovaikutteisena todellisuutena: “kuka on mitä, mitä on kuka”. Tarina on konstruoitu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tästä työtavasta erinomainen esimerkki on Takasen (2013) väitöskirja *The Power of Being Present at Work – Co-Creative Process Inquiry as a Developmental Approach*, joka perustuu paljon Hoskingsin teoreettiseen ajatteluun.

Kaaosteoria pohjautuu kompleksisiin, paradoksaalisiin sosiaalisiin ilmiöihin tuottaen oppimisen johtamisen kannalta toistettavia toimintoja ja oppimismahdollisuuksia. Kehitysteoria käsittelee muutosta jatkuvana prosessina ajallisesti ja oppimissysteemiä rakentaen. Prosessi kehittyy askel askeleelta, ja systeemin vanhimmat osat tulevat tarpeettomiksi. Kehityksen kautta uudet laadut tulevat olemassa oleviksi. (Bekman 2007; Bekman 2010; Takanen 2013.)

Yhteenvedon näistä neljästä metodologiasta voidaan todeta, että toiminta ja reflektio kulkevat käsi kädessä. Tutkiminen on syklinen ja dialoginen prosessi. Tutkimisprosessin aikana ymmärrämme, mitä prosessin aikana tapahtuu. Voimme ymmärtää retrospektiivisesti. Osallistuneilla ihmisillä on erilaisia havaintoja ja tulkintoja siitä, mitä on tapahtunut. Jälkeenpäin vasta konstruoinme todellisuuttamme ja luomme sille merkitystä vuorovaikutteisesti. Taustalla havaintojen tuolla puolen toimii kaoottinen todellisuus, jota ymmärtäen tutkimalla tulkitsemme. Tutkiminen on syklinen prosessi, jossa sitoutuneet osallistujat rakentavat ymmärryskarttoja yhdessä auttaen prosessia jatkumaan. Tutkija toimii prosessin designerina ja osallistujat toimivat ohjaavien periaatteiden pohjalta. Teemat ja kysymykset sosiaalisessa todellisuudessa luovat uusia kehitysprosesseja, muutosta ja innovaatioita. Nämä prosessit ovat samaan aikaan reflektiivisiä ja aloitteellisia luonteeltaan ja ilmenevät organisoituneissa viitekehyksissä. Ihminen ja

oppimissysteemi on kontekstuaalinen tutkimisviitekehys, joka asettaa rajat tutkimuskohteeseen. (Bekman 2007; Poikela 2009b.)

Kuvattuani ilmeisen tutkimisen metodologian teoreettisen perustan, keskityn kuvaamaan tämän prosessin avulla oppimisen johtamista oppivassa systeemissä: miten tämä metodologia toimii ja miten sitä voi käyttää työssä oppimisessa ja oppimisen johtamisessa. Ensimmäisenä haasteena on sitouttaa oppimissysteemi jatkuvaan dialogiin.

Ilmeisen tutkimisen metodologia perustuu seitsemään laatutekijään, jotka ovat symptomatologia, narratiivisuus, fenomenologia, empiria, vuorovaikutus ja tulkinta, syklisyys ja biografia. (Bekman 2007.)

Symptomatologia kuvaa ohjaavia malleja ja periaatteita, joiden mukaan työskennellään. Kokonaisuuden yksityiskohdat ovat piilossa monimuuttujaisessa todellisuudessa. Ohjaavat mallit ja periaatteet perustuvat oppijan ajatteluun ja toimintaan ohjaten käyttäytymistä ja vuorovaikutusta, ja niiden avulla luodaan uusia toimintamalleja, strategioita ja visioita. (Bekman 2007.)

Narratiivisuuden avulla luodaan merkityksiä ja ymmärrystä yleisillä ja henkilökohtaisilla elävillä, innostavilla tarinoilla. Arvot, uskomukset ja kuvat ohjaavat prosessia. Nämä kuvaukset ja kuvat ovat imaginatiivisia ja synnyttävät uusia tapauskuvauksia inspiroiden oppimissysteemissä. Narratiivisuus lisää tietoisuutta johtaen uusien teemojen tutkimiseen. Tarina nivoo yhteen pieniä yksityiskohtia ja useita eri näkökulmia.

Fenomenologisuus kuvaa tosiasioita ja havaittavia ilmiöitä todellisuudessa, oppijat havainnoivat kaikilla aisteilla. Empiria on todellisten kysymysten ja oppimisteemojen kanssa elämistä. Yhteisten kokemusten avulla tarkastellaan ilmiöiden relevanttisuutta ja havainnoidaan oppimiskohteen ja -kysymyksen laajuutta ja sitä, miten se koetaan oppimissysteemissä. (Bekman 2007.)

Oppimiskohteena oleva ilmiö tulkitaan vuorovaikutuksessa niiden kanssa, jotka ovat siihen sitoutuneet. Oppimisen johtaja johtaa innovatiivisin menetelmin seuraavaan kehitysvaiheeseen oppimissysteemissä toimivien ihmisten kanssa. Tämä luo dialogisen prosessin ja johtaa oleellisten kysymysten ja teemojen käsittelyyn. Reflektio ja dialogi toimintaprosessina yhdistävät nämä. Dialogissa kohdataan tasavertaisina, ja sosiaalinen todellisuus on vuorovaikutteinen ja tulkitseva yhdessä luomisen prosessi. Sosiaalinen todellisuus vaatii ylläpitoa, ja me luomme siihen yhdessä merkitystä dialogin keinoin. Dialogissa ja trialogissa arvoa luodaan yhdessä työskentelemisen taitoa kuuntelemalla ja kysymällä kysymyksiä, jotta voisimme luoda selkeitä kuvia.

Sykliässä prosessissa aika on keskeisessä roolissa, asiat palaavat, päätöksiä tehdään ja siirrytään seuraavaan vaiheeseen. Prosessin sykli, rytmi on ratkaiseva; katsotaan seuraava kehitysaskel, nähdään ja toimitaan uudella tavalla. Tosiasiat ja tapahtumat tutkitaan tässä ja nyt ja koetaan sellaisina kuin ne ovat. Tulevaisuuden tapahtumat luodaan tekemällä valintoja ja päätöksiä, jotka johtavat uusiin kehitysaskeliin. (Bekman 2007.)

Biografia kuvaa organismien ja ihmisten luomusten kartoittamista, ihmisiä, organisaatioita, yhteisöjä, jotka elävät ja kirjoittavat omaa ainutkertaista elämäntarinaansa. Elämäntarinassa on metamorfoosi, joka tarkoittaa, että jokainen organismi muuttuu itsestään korkeammalle tietoisuuden tasolle. Biografia on oman elämäntarinan ja identiteetin kuvaamista, ihmisen elämän kohtaamista kriiseissä ja läpimurroissa erilaisissa oppimissysteemeissä. Minä ja oppimissysteemi olemme yhtä. (Bekman 2007; Bekman 2010.)

Design-suuntautuneen pedagogiikan ja design-tutkimuksen periaatteissa on yhtymäkohtia ilmeisen tutkimisen metodologian kanssa (Vartiainen ym. 2013; Poikela 2009b). Oppimisprosessi perustuu epistemologiseen periaatteeseen, oppijoiden ajattelutapoihin, käsityksiin ja tulkintoihin opittavasta ilmiöstä. Oppiminen ohjautuu oppimisen periaatteen mukaan oppimistehtävien ja ohjaavien kysymysten kautta. Toiminta kohdistuu oppimiskohteen ja ilmiön käsitteellisiin objekteihin, artefakteihin. Ontologisen periaatteen mukaan toiminnassa toteutetaan fyysisiä ja kognitiivisia työvälineitä. Osaamisen ja oppimisen kehittymistä tuetaan yhteisöllisellä työskentelyllä ja suunnittelulla. Tutkittavasta ilmiöstä koetaan informaatiota, jonka jakamisessa hyödynnetään teknologisen periaatteen mukaan oppijoiden omia välineitä ja teknologiaa. Oppimisen johtajien ja asiantuntijoiden tehtävänä on toimijuuden periaatteen mukaan tarjota resursseja työskentelyyn ja tukea sitä.

Taulukko 5. Ilmeisen tutkimismenetelmä työssä oppimisen prosessimallina ja oppimisen johtamisen design prosessina oppimissysteemissä.

Narratiivisuus tarkoittaa tarinallisuutta.	Yleisten ja henkilökohtaisten tarinoiden avulla luodaan merkitys ja mielekkyys.	Tarinoiden luominen
Symptomatologia tarkoittaa oireenmukaisuutta.	Toiminnan taustalla on ohjaavia periaatteita, ajattelun ja toiminnan kaavamaisuuksia.	Toimimme käyttäytymisessämme ja vuorovaikutuksessa ohjaavien periaatteiden kautta.
Elämäankaari	Yksilöt ja organisaatiot luovat omaa elämäntarinaansa ja sen kautta identiteettiään.	Minuudessa ja yhteisössä syntyy kriisejä ja läpimurtoja.
Dialoginen	Sosiaalinen todellisuus luodaan ja sitä ylläpidetään yhdessä.	Luomme sosiaaliseen todellisuuteen merkitystä ja lisäarvoa kuuntelemalla ja kysymällä kysymyksiä.
Empiirinen eli kokeellinen	Työssä tutkitaan ilmiöitä yhteistyössä toimijoiden kanssa.	Keskitytään polttaviin kysymyksiin ja asioihin.
Syklinen tarkoittaa toistuvuutta ja pysyvyyttä.	Prosessi luodaan toimivaksi eteenpäin vievän päätöksenteon kautta.	Rytmillä on merkitystä. Keskitytään toiminnassa seuraavaan tekoon.
Fenomenologinen tarkoittaa ilmiönmukaisuutta.	Tosiasioden tarkastelu ja havainnointi taaksepäin konkreettisissa työn kysymyksissä	Käytäntö ohjaa vuorovaikutukseen yhteisössä.

6 TULOKSET, JOHTOPÄÄTÖKSET JA ARVIOINTI

Tutkimuskysymyksenä oli, mitkä käsitykset ja käsitemääritelmien kuvaamat elementit ovat perustana oppimisen johtamisessa oppimissysteemissä.

Edellä analysoitujen tulosten perusteella voi todeta, että oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä perustuu ilmeisen tutkimismenetelmään ja sitä voidaan pitää toimintamallina.

Oppimissysteemin oppimisen johtaminen ilmenee aikaisemmassa teoreettisessa kirjallisuudessa useista lähteistä ammentavana, prosessimaisena, systemaattisena ja tavoitteellisena, pääosin erilaisten oppimisprosessien, -menetelmien ja -ympäristöjen kuvauksina. Tutkimuksen oppimisen johtamisen mallina toimii ilmeisen tutkimismenetelmä, koska jokainen oppimistilanne luodaan autenttisenä oppijoiden luomuksena ja systeeminä.

Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että oppimisen johtamiseen oppimissysteemissä voidaan kohdentaa erilaisia johtamisen lähestymistapoja ja niitä voidaan perustella kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Tutkimuksessa olen analysoinut tavoitejohtamisen, tulosjohtamisen, prosessijohtamisen ja yhteistoiminnallisen kasvatustieteen ontologiasta, epistemologiasta, oppimisparadigmasta, pedagogiikasta ja didaktiikasta käsin. Prosessijohtamisen perusta on tässä tutkimuksessa oppimisprosessien johtaminen. Horisontaalisen oppimisen teorian olen tutkimuksessa perustellut ilmeisen tutkimismenetelmä-teoriataustan avulla. Muutosjohtamisen ja kestävän johtamisen käsitteillä on myös yhteys oppimisen johtamiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että oppimisen johtamisen design-prosessiin oppimissysteemissä voidaan liittää erilaisia tutkimismenetelmiä ja niitä voidaan kuvata ja toteuttaa erilaisista taustateorioista käsin. Horisontaalisen oppimisen johtamisen teorian olen tutkimuksessa perustellut ilmeisen tutkimismenetelmän teoriataustan avulla. Ilmeisen tutkimismenetelmä-analyysitapa on esimerkkinä useista metodologioista: toimintatutkimus, sosiaalinen konstruktivismi, kaaosteoria ja kehitysteoria.

Olen tarkastellut tutkimuksessa käytännöllisellä työtavalla käsiteanalyysin keinoin elämänkulkuni tärkeitä oppimisen johtamisen kysymyksiä.

Tutkimuksessa syklisyys tarkoittaa toistuvuutta ja pysyvyyttä oppimisen johtamisen ajattelun eteenpäin viemisessä elämänculussani. Fenomenologisuus toimii tutkimuksessa tosiasioiden tarkasteluna ja havainnointina taaksepäin konkreettisina oppimisen johtamisen käsiteanalyysinä. Henkilökohtaisen tarinan (elämäntarinani narratiivisuus) avulla olen luonut merkityksen ja mielekkyyden omaan elämänculkuuni oppimisen johtamisen kontekstiin. Olen analysoinut toimintani taustalla olevia ohjaavia periaatteita, ajatteluni ja toimintani kaavamaisuuksia. Elämäntarinani kautta olen myös selkiyttänyt identiteettiäni. Dialogisuus ilmenee osittain tutkimuksessa dialogisena pohdintana ja kirjoittamisena.

Yhteenvetona totean, että oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä ilmiönä voidaan avata seuraavilla kysymyksillä:

Mitä on oleellista tietää rajanvedoista, jotka liittyvät oppimisen johtamisen designiin oppimissysteemissä?

Oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä on tavoitteellinen, oppimisprosessin kautta etenevä vuorovaikutteinen oppimistila. Rajat eri kuvauksien välillä ovat elektisiä.

Mihin oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä pohjautuu?

Oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä ammentaa käsiteistönsä ja niiden kuvaukset useista oppimisteorioista, oppimiskäsityksistä ja johtamisen lähestymistavoista. Tyypillistä on eri taustateorioiden yhdistäminen.

Miten ajattelua oppimisen johtamisen designista oppimissysteemissä toteutetaan?

Toteutustapoja ja malleja on useita. Keskeinen elementti on oppiminen, oppimisen design, oppimisprosessin luominen, oppimista tukevat oppimisympäristöt, oppimissysteemin rakentaminen ja oppimismenetelmät. Oppimisen johtaja tai oppimisen designer auttaa oppijaa synnyttämään ja luomaan itse oman oppimisprosessinsa.

Oppimisen johtamisen designia oppimissysteemissä voidaan toteuttaa erilaisista taustaoletuksista käsin. Kysymyksiinä silloin ovat: Miten oppimisen johtaminen määritellään? Miten oppimisen johtaminen eroaa muista johtamisnäkökulmista ja -menetelmistä? Millaisiin taustateorioihin oppimisen johtaminen perustuu?

Kun tuntee oppimisen johtamisen designin peruslähtökohdat, taustateoriat ja myös eri menetelmien, kuten terapian, koulutuksen, valmennuksen, konsultoinnin, prosessikonsultoinnin, mentoroinnin, työnohjauksen, fasilitoinnin ja coachingin, peruslähtökohdat, voi ymmärtää oppimisen johtamisen perusteita. Tutkimusnäkökulmasta nämä ovat väitöskirjan laajuisia tutkimusalueita.

Oppimisen johtajan on tärkeää olla tietoinen oman toimintansa taustalla olevista käsityksistä oppimisen johtamisesta ja siitä, miten oppimisen johtaminen eroaa muista taustateorioista ja menetelmistä.

Ilmeisen tutkimismenetelmä voi olla perusta ja malli kaikille edellä mainituille toimintamuodoille. Jatkotutkimusaiheena onkin selkeyttää ja yksinkertaistaa eri lähestymistapoja oppimisen ja oppimisen johtamisen näkökulmista ja tarkastella johtamista ja oppimista syvällisenä kehitysprosessina.

Pedagoginen johtaminen on laaja kokonaisuus, johon tässä tutkimuksessa viitataan. Pedagoginen johtaminen on oppimisen johtamista, ja hyvä tutkimusaihe olisikin avata sitä yksinkertaisemmalla tavalla oppimisen johtamisen näkökulmasta ubiikkiyhteiskunnan tarpeisiin opetussektoria laajemmalle alueelle, esimerkiksi yritysmaailman tarpeisiin.

Ammattikasvatuksen kentässä työssä oppimisen ja työorganisaatioiden painopiste on siirtymässä perinteisestä henkilöstökoulutuksesta työssä oppimisen ohjaamiseen ja työssä oppimiseen. Aikaisemmin luotettiin siihen, että työntekijä oppii koulutuksessa ja sitten soveltaa oppimaansa omassa työssään. Tiedon jakaminen ei riitä osaamista tuottavan oppimisen perustaksi. Oppimisen ohjauksen tulee pohjautua tekemiseen työpaikalle asti. Oppimisprosessi ei perustu yksilösuoritukseen vaan tarvitsee tapahtuakseen monipuolisen tieto- ja oppimisympäristön. Ilmeisen tutkimismenetelmä toimii työssä myös oppimisen prosessimallina ja työvälineenä. (Poikela & Järvinen 2007, 178.)

Oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä on ajankohtainen perustuen ubiikkioppimiseen. Tämä tutkimus lisää ymmärrystä oppimisen johtamisen design-prosessista oppimissysteemissä. Tietämällä, mistä oppimisprosessien luomisessa on kyse, kyetään luottamaan oppimisen kaikkiallisuuteen ja hyödyntämään sitä. Tieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna tämä tutkimus auttaa tutkijoita ymmärtämään syvällisemmin vaativaa oppimisen johtamisen design-prosessia käytännössä ja myös luomaan oppimissysteemejä oppimisen johtamisen tueksi.

Tutkimuksen alussa kuvasin hiljaista tilaa dialogisen kirjoittamisen keinoin. Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset avasivat samoja ilmiöitä tieteellisiin taustateorioihin ja ilmeisen tutkimismenetelmään pohjautuen, joita olen oman elämäni kautta oppinut ja kokenut. Elämä on jatkuvaa oppimista, ja viisas oppii kaikesta. Oppiva asenne auttaa ihmistä löytämään elämän mielekkyyden ja avaa luonnollisella tavalla positiivisen suhtautumisen kaikkiin elämän tapahtumiin, myös koettelemuksiin. (Suurla 1998, 23.) Filosofi Markku Graae onkin muotoillut aforismin tällaisesta oppimisen tärkeydestä: ”Osaava osaa oppia, taitava on taitava oppimaan, mestari on mestari oppimisessa.” (Suurla 1998.)

7 EPILOGI ELI JÄLKINÄYTÖS

The leadership dialogue

Having a dialogue

Is more motivating

and less controlling

Having dialogue is intervening like:

Where does my next step lead me?

What is my next step?

Do I want to be this leader?

Having dialogue is developing talents

By taking initiatives

It is the first step on a long road

It brings us into a process of making choices.

I want to be that leader.

Why:

Only then I see the connection

Between my biography

And the biography of my future life

I think about my future

Connecting my own biography

And the biography of my organizations,

It is the process of puzzling yourselves.

That creates sense: A modern way of initiation

Adriaan Bekman 2010

LÄHTEET

- *Aaltonen, M., & Heikkilä, T. (2003). *Tarinoiden voima*. Helsinki: Talentum.
- *Aaltonen, M., & Kovalainen, A. (2001). *Johtaminen sosiaalisena konstruktiona*. Helsinki: Svenska Handelshögskolan.
- *Ahonen, H. (2008). *Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys. Tele-yrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknistaloudellista kumousta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 218. Helsinki.
- *Alahuhta, P. (2011). *Technologies in Mobile Terminals Enabling Ubiquitous Services*. VTT publications 761. Helsinki.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.
- *Alava, J., Halttunen, L., & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Anttila, U. (2012). *Enhancing human security through crisis management: opportunities and challenges for learning*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Publication Series 1, nro. 9/2012. Helsinki.
- *Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- *Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organisational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- *Bekman, A. (2007). Methodology of the Evidential: Research and Sense-Giving in Processes of Organisational Development. Teoksessa J. Boonstra & L. Caluwe (toim.), *Intervening and Changing. Looking for Meaning in Interactions* (ss. 29-45). England: John&Sons Ltd.
- *Bekman, A. (2010). *Horizontal Leadership Book*. Berlin: Alert-Verlag.
- Biesta, G., Field, J., Hodkison, P., Mackleod, J., & Goodson, I. (2011). *Improving Learning Through Lifecourse*. New York: Routledge.
- Brown, T. (2009). *Change by design. How Design Thinking Transforms Organisations and Inspired Innovation*. New York: Harper Collins Publishers.
- Chick, A., & Micklethwaite, P. (2011). *Design for Sustainable Change. How design and designers can drive the sustainability agenda*. Singapore: AVA Publishing.
- *Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. The Psychology of Optimal Experience. Steps Toward Enhancing the Quality of Life*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- *Cunningham, I. (1994). *The Wisdom of Strategic Learning. The Self Managed Learning Solution*. England: McGraw-Hill Book Company Europe.
- *Enkenberg, J. (2012, syyskuu). *Design-suuntautunut pedagogiikka*. eNorssin syysseminaari. Savonlinna. Haettu joulukuun 21, 2012, sivustolta <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/enkenbergin-teksti-6.9.2012>
- *Fullan, M. (2010 a). *Motion Leadership. The Skinny on Becoming Change Savy*. California: Thousand Oaks, Corvin.
- *Fullan, M. (2010 b). *All Systems Go. The Change for Whole System Reform*. California: Thousand Oaks, Corvin.
- *Geus, A. (1999). *The Living Company*. USA: Nicholas Brealey Publishing Limited.

- *Habermas, J. (2002). *Religion and Rationality. Essays on Reason, God, and modernity*. E. Mendicata (toim.). Cambridge: Polity Press.
- *Hargreaves, A., & Fink, D. (2005). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- *Hautamäki, A. (toim.) (2008). *Oppimisen muuttuva maasto. Taloudellisesta taantumasta nousuun oppimista kehittämällä*. Oppiminen ja koulutus tulevaisuustyöryhmän raportti. Helsinki.
- *Hautamäki, A., & Oksanen, K. (2012). *Suuntana innovaatiokeskittymä*. Agora Centerin julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hosking, D. M. (2006). Not Leaders, Not Followers: A Post – Modern Discourse of Leadership Process. Teoksessa B. Shamir, R. Pillai, M. Bligh, & M. Uhl-Bien (toim.), *Follower- Centred Perspectives on Leadership: A Tribute to the Memory of James R. Meindl* (ss. 1-36). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hujala, A. (2008). *Johtamisen moniäänisyys. Johtaminen vuorovaikutuksena ja puhuntana hoivayrityksessä*. Kuopion yliopiston julkaisuja. Kuopio.
- *Hämäläinen, R., & Saarinen, E. (2004). *Systeemiäly. Näkökulmia vuorovaikutukseen ja kokonaisuuksien hallintaan*. Helsinki University of Technology. System Analysis Laboratory Research Reports B 24. Helsinki.
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Jaworski, J. (1996). *Synchronicity, the Inner Path of Leadership*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Joo, B. K. (2005). Executive Coaching. A Conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human resource Development review*, 4(4), 462-488.
- Järvinen, A., Koivisto T. & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- *Järvinen, A. & Poikela, E. (2000). Työssä oppimisen refleksiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus*, 20(4), 316-324.
- *Kinnari, H. (2013). Miten elinikäisestä oppimisesta puhutaan? *Aikuiskasvatus*, 2(33), 107-117.
- *Kirveskari, T. (2003). *Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa*. Acta Universitatis Tamperensis 933. Tampere.
- *Koivunen, H. (1988). *Hiljainen tieto*. Keuruu: Otava.
- Koivunen, N. (2003). *Leadership in Symphony Orchestras: Discursive and Aesthetic Practices*. Tampere: Tampere University Press.
- *Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- *Kolb, D. (1988). Integrity. Advanced Professional Development and Learning. Teoksessa D. Kolb, & S. Srivastva, *Executive Integrity. The Search for Human Values in organisational Life* (ss. 68-88). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- *Korkeakoski, E., & Tynjälä, P. (toim.) (2010). *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Jyväskylä.
- Kurki, A. L. (2010). *Työlähtöiset menetelmät työterveydenhuollossa: oppimisen johtaminen uuden toimintakonseptin käyttöönotto- ja vakiinnuttamisvaiheessa*. Helsingin yliopisto. Pro gradu. Helsinki.
- Kurvinen, J. (2013). *Kun ruoho ei olekaan vihreämpää aidan toisella puolella: tapaustutkimus kuntatyönantajalle palaamisen syistä*. Turun yliopiston kauppakorkeakoulu. Pro gradu. Turku: Turun yliopisto.

- Kärnä, M. (2011). *Virtuaalisen tiedonrakennuksen tila ongelmaperustaisen oppimisen tukena*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- *Leppilampi, A. (2004). Yhteistoiminnallinen johtaminen. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaara (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenpuoroja sillanrakentajille* (ss. 196-215). Tampere: Tampereen yliopisto.
- *Lessem, R. (1993). *Business as a Learning Community. Applying Global Concepts to Organizational Learning*. Europe: McGraw - Hill Book Company.
- *Lievegoed, B. (1995). *Yksilön elämäkäär*. Espoo: Posiplan kustannus.
- *Locher, K., & Van der Brug, J. (1997). *Work Ways. How to Build Enterprising Life*. Stroud: Hawthorn Press.
- *Mailick, S., Stumpf, S., & Kfir, A. (1988). *Learning Theory in the Practice of Management Development. Evolution & Applications*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Malin, V. (2012). *Johtajasta tohtoriksi - osajasta oppijaksi? Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta goffmanilaisena kehysanalyysinä*. Jyväskylä Studies in Business and Economics 112. Jyväskylä.
- Meadows, D. (2008). *Thinking in Systems. A Primer*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- *Meisel, S. I., & Fearon. D. S. (1996). Leading Learning. Teoksessa S. Cavaleri, & D. S. Fearon (toim.), *Managing on Organisations that Learn* (ss. 180-209). USA: Blackwell Publishers. Inc.
- Miettinen, S., & Valtonen, A. (2012). *Service Design with Theory. Discussions on Change, Value and Methods*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- *Moilanen, P. (2010). *Elämäkäär vai kuilu?* Alkukirjoitelma. Jyväskylän yliopisto. Sivustolta <http://users.jyu.fi/~pjmoilan/pofo2010/material/Alkukirjoitelma.pdf>
- Mumford, A. (1997). *Managemet Development Strategies for Action*. Lontoo: Chartered Institute Personnel and Developmet.
- *Mäki, K., & Palonen, T. (2012). *Johtamisen tilat ja paikat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- *Nokelainen, P. (2008). *Modeling of Professional Growth and Learning*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 728. Tampere.
- *Nokelainen, P. (2010). Kriittinen näkökulma hajautettuun tietoon. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(1), 4-13.
- Nokelainen, P. (2012, tammikuu). *Modelling Vocational Excellence*. Luento Oxfordin yliopistossa, School of Education, Englanti. Luentomateriaali saatavilla: http://www15.uta.fi/arkisto/aktk/projects/pave/index_en.htm
- *Nokelainen, P. (2012, lokakuu). *Teacher's Learning Envinronments and Technology*. Luentomateriaali saatavilla: <http://www15.uta.fi/arkisto/aktk/projects/palm/>
- *Nokelainen, P. (2013, marraskuu). *Oppimisympäristöt*. Luento Valoa pimeyteen -tiedetapahtumassa, Tampere-talo, Tampere.
- Nokelainen, P., Miettinen, M., & Ruohotie, P. (2009). Do Adult Learners Personal Characteristics Predict Their Learning Outcomes and Use of Annotation and Navigation Services in a CSLE? Teoksessa *Proceedings of Internationals Research on Work and Learning 2009 conference Roskilde*. Denmark: University of Roskilde
- Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2006). Johtamisen tunneäly työntekijöiden kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(1), 62-72.
- *Nonaka, I., & Konno, N. (1998). *The Concept "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation*. California Management Rewiev, 40(3), 40-54.
- *Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Konowledge Creation. *Long Range Planning*, 4-5(1), 5-34.

- *Näsi, J. (1980). *Ajatuksia käsiteanalyysistä ja sen käytöstä yrityksen taloustieteissä*. Tampereen yliopisto. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja, sarja A. Tutkielmia ja raportteja 11. Tampere.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittyä*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- *Otal, L. (2001). *Osaajana opintitiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalle*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Otal, L., & Jakobsson, M. (2001). *Osaamisen kehittäminen ja oppimisen johtaminen*. Espoo: Helsinki University of Technology.
- Parpei, R. (2007). Coaching tavoitteen saavuttamisen ja henkilökohtaisen kehittymisen edistäjänä. Teoksessa A. Aro., T. Feldt, & V. Ruohomäki (toim.), *Puheenvuoroja työ -ja organisaatiopsykologiasta* (ss. 176-195). Helsinki: Edita.
- Parpei, R. (2008). *Business Coaching itsesäätelyn kehityksinterventiona*. Doctoral Dissertation Series 2008/4. Teknillinen korkeakoulu. Tuotantotalouden laitos. Helsinki.
- *Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1986). *A Managers Guide to Self-Development*. Lontoo: Mc Graw-Hill.
- *Pekkarinen, V. L. (2007, syyskuu). *Elämäнкаaren eri vaiheet*. Luento Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Jyväskylä.
- *Perkins, D. (1986). *Knowledge as Design*. Hillsdale NJ: Erlbaum Associates.
- *Pietiläinen, V. (2010). *Johtajan ammatillisten kompetenssien profiloituminen kompleksisessa toimintaympäristössä. Tapausesimerkkeinä opetustoimen alaiset oppilaitosorganisaatiot*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 62. Rovaniemi.
- *Poikela, E. (1999). *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus*. Acta Universitatis Tamperensis 675. Tampere.
- *Poikela, E. (2008). Miten informaatio muuttuu osaamiseksi? Teoksessa E. Sormunen., & E. Poikela (toim.), *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen* (ss. 56 – 82). Tampere: Tampere University Press.
- *Poikela, E. (2009a). Haasteena oppimisen johtaminen. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen., & M. Pehkonen (toim.), *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta* (ss. 99-111). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- *Poikela, E. (2009b). Oppimisen design. Teoksessa S. Ruohonen., & L. Mäkelä-Marttinen (toim.), *Kobti osaamisen ekosysteemiä* (ss. 10-17). Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- *Poikela, E. (2011). Oppiminen, työ ja osaaminen –haasteena asiantuntijuus ja yrittäjyys. Teoksessa R. Pelli, & S. Ruohonen (toim.), *Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi* (ss. 24-33). Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 32. Tampere: Tammerprint Oy.
- *Poikela, E., & Järvinen, A. (2007). Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 178-197). Helsinki: WSOY.
- *Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- *Puusa, A. (2008). Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi*, 3(4), 36-39.
- Pylväs, L., Nokelainen, P., & Roisko, H. (2013). Ammatillisen huipputaustamisen mallintaminen lennonjohtajan työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 15(1), 10-31.
- *Raasumaa, V. (2009). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 383. Jyväskylä.
- Rauhala, L. (1990). *Humanistinen psykologia*. Helsinki:Yliopistopaino.

- Rauhala, L. (1996). *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- *Ruohotie, P. (2002). *Ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- *Revans, R. (1983). *The A-B-C of Action Learning*. Bromley, Kent: Chartwell-Bratt.
- Saari, S., & Varis, T. (toim.) (2007). *Ammatillinen kasvu - Professional growth: Professori Pekka Ruohotien juhlakirja*. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto,
- Satama, S. (2012). *Johtajuus oppimisprosessina. Elinikäisen oppimisen tie menestyksekääseen johtamiseen*. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- *Sauer, E., Salovaara, P., Mikkonen, A. M., & Ropo, A. (2010). *Johtajuuden uusi taide*. Tampere: Tampere University Press.
- Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*. Cambridge, MA: Society for Organisational Learning.
- Scharmer, C. O., Arhur, W. B., Day, J., Jaworski, J., Jung, M., Nonaka, I., & Senge, P. M. (2002). *Illuminating the Blind Spot: Leadership in the context of Emerging Worlds. Summary Paper on an Ongoing Research Project*. Mc Kinsey-Society for Organisational Learning (SoL) Leadership Project (1999-2000). Haettu joulukuun, 12, 2012, sivustolta http://www.ottoscharmer.com/docs/articles/2002_Illuminating_the_Blind_Spot.pdf
- *Schein, E. (1987). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin-Göös.
- *Senge, P. (1966). *Leading Learning Organisations: The Bold, The Powerful and The Invisible*. Cambridge: Center for Organisational Learning. Massachussetts Institute of Technology.
- *Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation*. NY: Doubleday.
- Senge, P. M., Scharmer, C. O., Jaworski, J., & Flowers, B. S. (2004). *Presence: Human Purpose and the Field of the Future*. Cambridge, MA: SoL.
- Senge, P., Smith, B., Kruschwitz, N., Laur, J., & Schley, S. (2008). *The Necessary Revolution. How individuals and organisations are currently working together create a sustainable world*. England: Currency Publications.
- *Silvennoinen, H. (2013). Narratiivinen oppiminen elämäntulussa. *Aikuiskasvatus* 2013(2), 150-152.
- *Stähle, P., Gönroos, M. (1999). *Knowledge Management. Tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. Porvoo: WSOY.
- Sullivan, R. (Ed.) (1995). *Practicing organization development*. San Fransico: Pfeiffer.
- Suurla, R. (1998) Dialoginen eli meditatiivinen kirjoittaminen. Kirkkonummi: Taivaankaari.
- *Suominen, J. (2011). *Kohti oppivaa organisaatiota. Konstruktion muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisistä riippuvuussuhteista*. Turun kauppakorkeakoulu. Sarja/Series A-7:2011. Turku.
- *Suonuuti, H. (1999). Käsitemallit työmenetelmänä. Teoksessa K. Kuhmonen (toim.), *Toimikunnista termittälöisiin. 25 vuotta sanastotyön asiantuntemusta* (ss. 29-42). Helsinki: Tekniikan sanastokeskus.
- *Suurla, R. (1998). *Dialoginen kirjoittaminen*. Helsinki: Taivaankaari.
- *Taipale, E. (2004). *Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehestä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa*. Acta Universitatis Tampereensis 1033. Tampere.

- *Takala, T., & Lämsä, A-L. (2001). Tulkitseva käsitetutkimus organisaatio- ja johtamistutkimuksen tutkimusmetodologisena vaihtoehtona. *Liiketaloudellinen aikakauskirja*, 50(3), 371-390.
- Takanen (2005). *Voimaantuva työyhteisö. Miten luomme tulevaisuutta?* Helsinki: Sun Innovations.
- *Takanen, T. (2013). *The Power of Being Present at Work – Co-creative Process Inquiries as a Developmental Approach*. Aalto University. Doctoral Dissertations 52/2013. Helsinki.
- Takanen, T. & Perow, S. (2010). *Kohtaamisen voima. Tarina yhdessäluovasta uudistumisesta*. Helsinki: Edita Publishing.
- *Tikkamäki, K. (2006). *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 534. Tampere.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2011). *Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Troncon, R. (2010). Service Design and Biophilia. Teoksessa M. Stickdorn, J. Schneider, & K. Andrews, *This is Service Design Thinking. Basic Tools Cases* (ss. 46-51). Amsterdam: BIS Publishers.
- Tulevaisuusvaliokunta (2001). *Avauksia tietämyksen hallintaan*. Teknologian arvointeja 6. Eduskunnan kanslian julkaisuja 1/2001. Helsinki.
- *Tulevaisuusvaliokunta (2004). *Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen*. Teknologian arvointeja 19. Eduskunnan kanslian julkaisu 6/2004. Helsinki
- *Unesco. *The Four Pillar of Learning*. Haettu tammikuu, 14, 2013, sivustolta <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050E.pdf>
- *Vaherva, T. (2000). Koulun pitäisi olla oppiva organisaatio – miten rehtori saa sen oppimaan? Teoksessa M-L. Nikki, *Rehtori tietää, taitaa...* (41-46). Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vartiainen, H., Liljeström, A., & Enkenberg, J. (2011, syyskuu). *A model for design-oriented Pedagogy to Educate Learners to Meet the Future Needs*. Proceedings of the Across Spaces workshop in conjunction with the EC-TEL 2011. Palermo, Italy.
- *Vartiainen, H., Liljeström, A., & Enkenberg, J. (2013). Reflections of Design Oriented Pedagogy for Sustainable Learning. *An International Perspective Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(1), 43-53.
- Verganti, R. (2009). *Design -driven innovation, Changing the rules of competition by radically innovating what things mean*. Boston, Mass: Havard Business Press.
- *Vilkka, H. (2013). *Havainto. Dialoginen kirjoittaminen*. Opiskelumateriaali. Haettu maaliskuu 1, 2014, sivustolta http://hanna.vilkka.fi/?page_id=326
- *Vincere, A., & Fulmer, M. (1977). *Leadership by Design*. Oxford: Capstone Publishing.
- *Virkkunen, J. (2002). Konseptien kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena. Teoksessa J. Virkkunen (toim.), *Osaamisen johtaminen muutoksessa. Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelystä* (12-14). Työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 20. Helsinki: Työministeriö.
- *Virolainen, I. (2010). *Johdon Coaching: Rajanvetoja, taustateorioita ja prosesseja*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 394. Lappeenranta.
- *Wais, M. (2006). *Ihmisen elämäankaari. Aikuiselämän kriisit ja kehitysmahdollisuudet*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Wheatley, M. J. (1994). *Leadership and the New Science. Learning about Organization from an Orderly Universe*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.

- *Wheatley, M., & Frieze, D. (2011). From Hero to Host. *Magazine*, 264, 14-17.
- Whitney, A. (2013). When university faculty nurture teacher leadership: horizontal practices and value in professor's work with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 71-93.
- *Wihersaari, J. (2010). *Kohtaaminen –opettajuuden ydin?* Acta Universitatis Tampensis 1577. Tampere.
- Yli-Patola, A. (2011). *Muutosjohtaminen oppimisen ja osaamisen kehittämisen avulla: case Keskinäinen vakuutusyhtiö Fennia*. Vaasa: Vaasan kirjapaino.
- *Zuboff, S. (1988). *In the Age of the Smart Machine. The Future of Power*. New York: Basic Books.
- *Åhman, H. (2003). *Oman mielen johtaminen. Näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa*. Teknillinen korkeakoulu. Dissertation Series No. 12. Helsinki.

LISENSIAATINTUTKIMUS • TAMPEREEN YLIOPISTO

<http://tutkielmat.uta.fi>

