

**KOHTI OPPIVAA ORGANISAATIOTA –
KONSTRUKTION MUODOSTAMINEN JOHTAMISEN
JA OPPIMISEN VÄLISISTÄ RIIPPUVUUSSUHTEISTA**

Jouni Suominen

Sarja/Series A-7:2011



Turun kauppakorkeakoulu
Turku School of Economics

Copyright Jouni Suominen & Turun yliopiston kauppakorkeakoulu

ISBN 978-952-249-178-7 (nid.) 978-952-249-179-4 (PDF)

ISSN 0357-4652 (nid.) 1459-4870 (PDF)

UDK 65.012.4
65.012.122
65.011.8
65.013

Uniprint, Turku 2011

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen lähtökohtana on ollut tutkijan havainto, jonka mukaan organisaatioissa tapahtuvia muutoksia voidaan kuvata ja jäsentää luontevasti erilaisten oppimisprosessien avulla. Usein muutosprosessit eivät kuitenkaan ole toteutuneet odotetulla tavalla, vaan organisaatioissa työskentelevät ihmiset ovat kokeneet muutokset varsin kaoottisina ja jopa työmotivaatiota alentavina tekijöinä. Harvardin yliopistossa toimineen John P. Kotterin tutkimusten mukaan muutoksen kokonaisvaltainen toteuttaminen edellyttää omaa johtamisfilosofiaa, joka poikkeaa jo lähtökohtaisesti perinteisistä johtamistyyleistä. Kotter on analysoinut satojen yritysten muutosprosesseja ja millaiset johtamiskäytännöt ovat joko edistäneet tai suorastaan estäneet muutoksen aikaansaamista halutulla tavalla.

Tutkijan ennakko-oletuksena on näin ollut se, että Kotterin esittämästä muutosjohtajuuden vaihemallista voidaan käsitteellisesti erottaa erilaisia ja eritasoisia oppimisprosesseja. Samalla on voitu havaita, että tällaisissa laadullisesti onnistuneissa organisaatiomuutoksissa nousevat esiin kaikki eksistenssi-filosofiassa esitetyt fenomenologisen ihmiskäsitykseen perustuvat tiedonmuodostumisprosessit sekä tietämisen tavat ja tasot.

Tutkimuksen avulla on haluttu selvittää miten johtamisen avulla voidaan vaikuttaa erilaisten oppimisprosessien realisoitumiseen organisaatioissa ja miten oppimista tulisi johtaa, jotta Kotterin esittämä yrittäjämäinen ja oppimisintensiivinen ilmapiiri voitaisiin saavuttaa. Tällaista organisaatiokulttuuria, oppivan organisaation ideaalia on kasvatustieteen alueella kutsuttu kasvuorientoituneeksi ilmapiiriksi. Johtamisen näkökulmasta tavoitteena on pidetty voimaantumisen kokemusta (ihmisen luontaisen kasvupotentiaalin mahdollistamista) sekä (psykologista) sitoutumista organisaation tavoitteisiin ja toimintakulttuuriin.

Tutkimuksen avaintuloksena voidaan pitää sitä, että Kotterin esittämä muutosjohtajuuden ideaalimalli saa luontevan selityksensä kasvatustieteen oppimisteorioista sekä voimaantumista koskevasta teoriaperustasta. Samalla on voitu osoittaa oppimisen ja johtamisen välinen keskinäinen riippuvuussuhde, jonka mukaan organisaation omaksuma johtamiskognitio (johtajan käsitys maailmasta ja ihmisestä) vaikuttaa organisaation oppimiskykyyn sekä millaisella johtamistavalla voidaan vaikuttaa muutosprosessien onnistumiseen. Samalla tulee ymmärretyksi myös se, miksi ja millä ehdoin organisaatioiden muutokset myös usein epäonnistuvat.

Toisena avaintuloksena voidaan pitää ”oppimisen johtamista” koskevan konstruktion muodostamista, jossa Kotterin esittämä johtamisfilosofia saa ilmiänsä ja idealtaan se vastaa sengeläisen oppivan organisaation kehittämiseen liittyviä periaatteita. Kolmantena avaintuloksena voidaan esittää se, että valtavirran organisaatiotutkimus ei ole aiemmin kyennyt tunnistamaan näitä johtamisen avulla muodostettuja oppimisprosesseja ja näin organisaatioiden osaamisen kokonaisvaltainen kehittäminen ei ole ollut usein mahdollista.

Samoin Kotterin esiin nostamat problematiikka-alueet ja epäonnistumiset organisaatiomuutoksissa voidaan ymmärtää usein juuri johtamista koskevan pedagogisen osaamisen ongelmina ja puutteina. Johtopäätöksinä ja implikaatioina voidaan esittää Kotterin tutkimuksiin nojautuen, että henkilöstön heikko sitoutuminen organisaation tavoitteisiin, työuupumus, stressi ja työssä viihtymättömyys voidaan nähdä juuri johtamisen ongelmana: muutosta eli oppimista ei ilmeisesti ole osattu johtaa oikealla tavalla.

Avainsanat: leadership -johtaminen, transformatiivinen kolmikehäinen oppiminen, voimaantuminen, psykologinen sitoutuminen, yrittäjämäisen ilmapiirin luominen

KIITOKSET

Mielessäni aloitin tämän väitöskirjatyön tekemisen jo yli kymmenen vuotta sitten hahmotellessani MBA – tutkintoon liittyvää opinnäytetyötä. Erityisesti kiitän Helsingin teknillisen korkeakoulun tuotantotalouden professoreita Ilkka Kaurasta ja Martti Kailaa, jotka tuolloin puhalsivat henkeä ja uskoa siihen, että väitöskirjatyö kannattaa ottaa työn alle.

1990-luvun laman raastavat loppuvuodet ja toimintani tuolloin myös yrittäjäaktiivina vaikuttivat siihen, että itselleni syntyi suuri tarve kurkistaa syvemmälle siihen, miten pienyritystoimintaa voitaisiin edistää myös muuten kuin perinteisten taloudellisten tukitoimien avulla. Jo aikaisempien vuosien yrittäjäkokemuksen perusteella itselleni oli syntynyt melko hyvä käsitys siitä, miten palkitsevaa yrittäminen ja erityisesti ns. tiimiyrittäminen voi olla sekä taloudellisessa että henkisessä mielessä. Kovin paljon yrittäjyyttä virallisesti edistävät tahot eivät kuitenkaan antaneet eväitä siihen, miten tai minkälaisen ohjenuorien mukaan tällaista kimpPAYrittämistä tulisi johtaa tai kehittää. Ensimmäiset nyörit tämän kysymyksen selvittämiseksi löysin pedagogisten opintojen yhteydessä ja huomasin, että johtamisella ja oppimisella näyttää olevan vissi kohtalonyhteys. 2000-luvun alussa rukkanenkin useita oppimiseen liittyviä perusteorioita yhteen ja sommittelin niistä erilaisia teoreettisia viitekehyyksiä pienyritystoiminnan kehittämistä silmälläpitäen. Näin jälkikäteen esitän MBA -thesistä ohjanneelle professori Annaleena Parhankankaalle suuren kiitoksen siitä, että hän jakoi kommentoida ja ohjata tätä tutkijan välillä varsin innovatiivista, jos haparoivaakin alkutaivalta.

Varsinaisesti väitöskirjatyö sai alkunsa kuitenkin vasta sen jälkeen, kun olin lähettänyt jälleen yhden tutkimusaihion muutamalle tiedeyhteisölle. Turussa kopin otti professori Pasi Malinen, joka joviaaliin tyyliinsä totesi, että homma kannattaa varmaan pistää purkkiin. Pasi vilpitön kannustus silloin ja

myös kyky asettua tutkimuksen edetessä tarvittaessa asioiden yläpuolelle on ollut sydämen ja järjen viisautta, josta olen äärimmäisen kiitollinen.

Selkeästi poikkitieteellisen tutkimuksen tekeminen on aina suuri ponnistus ja haaste. Sen tiesin jo etukäteen, mutta nyt tiedän sen vielä varmemmin. Omalla kohdallani on ollut suuri ilo olla tekemisissä emeritus professori Pekka Pihlannon kanssa, joka on toisaalta valanut uskoa kirjoitustyöhön, mutta on myös viisaan kriittisesti usean otteeseen esittänyt timantin hiomista vielä hiukan kirikkaammaksi. Joskus purnatessani tällaisia iteraatiokierroksia, Pekka tuumasi hieman lakonisesti, että ”sen takia tällaista työtä kai kutsutaankin juuri väitöskirjatyöksi”. Kaiken kaikkiaan Pekan harrastus filosofisella kentällä ja laaja ymmärrys filosofisesti orientoituneen tutkimustyön problematiikasta on ollut ratkaisevan tärkeä oman tieteellisen ajatukseni selkiyttämiseksi ja työn eteenpäin saattamiseksi.

Tutkimustyön aikana huomasin, että samantyyppisten filosofisten ongelmien kanssa askaroi myös muita tutkijoita. Innokasta kirjeenvaihtoa kävin pitkään mm. psykologina ja psykoanalyttikkojen kouluttajana toimivan Leila Keski-Luopan kanssa, joka oli jo tuolloin monen vuoden ajan ollut muodostamassa työnhajukseen liittyviä filosofisia lähtökohtia. Leilan kommentit ja kysymykset olivat arvokkaita, etenkin pohtiessani johtamisen taustalla vallitsevia käsityksiä maailmasta ja ihmisestä.

Oman lämpimän kiitoksen ansaitsevat myös kielen huollosta ja englanninkielisen yhteenvedon tarkastamisesta Soile Nyroos, Tiia Pyöttiälä ja Taru Koskinen. Taloudellisesta tuesta kiitän myös Turun kauppakorkeakouluseuraa. Tähän tutkimukseen ovat uskoneet myös Liikesivistysrahasto ja työnantajani Länsirannikon koulutus Oy WinNova. Erityisen kiitoksen ansaitsee esimieheni ja pomoni, koulutusjohtaja Aatos Raitanen, joka on sanoillaan ja teoillaan osoittanut arvostavansa työtäni ja näin kyennyt luomaan työhöni myös sellaista yrittämisen ja tekemisen meininkiä, josta myös Aatoksen tiimi yleensä tunnustetaan. Monet väitöskirjassani kuvaamat leadership -johtamisen mallit saavat ilmiänsä Aatoksen toiminnassa.

Omat vanhempani ovat aina korostaneet koulutuksen merkitystä ja suuri kiitos tästä kuuluu luonnollisesti myös heille. Ilman heidän perusasennettaan

ja positiivista suhtautumistaan meidän lasten kouluttautumiseen, työn tekemiseen ja ylipäättään elämiseen, väitöskirjatyön onnistuminen ja loppuunsaattaminen ei olisi ollut mahdollista. Kaksoisveljeni Jyrki on ollut se sielun peili, joka edelleen menestyvänä yrittäjänä toimimalla on antanut reippaita tosielämän näkökulmia yritystoiminnan ja yrittäjyyden arjesta.

Toisaalta voinen vilpittömästi vakuuttaa, että vain tutkijan puoliso on se, joka ymmärtää väitöskirjatyön tekemiseen liittyvän luomisen ja yksinolon tuskien. Parisuhteessa omaa henkistä poissaoloani on vähentänyt se, että Arja, sinä olet ollut läsnä, ymmärtänyt harvinaisen kirkkaalla tavalla omaa filosofista pohdintaani ja myös tuskaa, kun en ole kyennyt ilmaisemaan itseäni oikealla tavalla. Kiitos siitä sydämen ja sielun viisaudesta, joka saa sinut pohtimaan elämää filosofin viisauksella. Tukeksi on ollut ensiarvoisen tärkeää.

Poikani Santeri on tällä hetkellä omalla tahollaan päättämässä oikeustieteen maisterin opintoja ja viime vuosien aikana Santerin kanssa useat kesäaamut ovat yön jälkeen tulleet vastaan pohdiskeltuamme maailmassa tapahtuvia murroksia ja miten maailma tulisi sen mukaan parantaa. Santerin mutkattomat ja suorat kysymykset ovat olleet usein se suola, joka on saanut minut yhä uudelleen pohtimaan ja pohtimaan väitöskirjatyön ideaa ja tarkoitusta aivan uudella tavalla. Tämä kirja on omistettu Santerille.

Raumalla 28.9.2011

Jouni Suominen

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	3
KIITOKSET.....	5
SISÄLLYS.....	9
1 JOHDANTO.....	13
2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	21
3 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA.....	25
3.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	25
3.2 Tematisointiin liittyvä problematiikka.....	32
3.3 Käsiteanalyysi menetelmänä.....	37
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	41
4.1 Oppivan organisaation ideaalin määrittäminen.....	43
4.1.1 Näkökulma oppivan organisaation ideaan yhteiskunnassa.....	43
4.1.2 Kotterin mallin erityisyys tutkimuksen kannalta.....	49
4.2 Kirjallisuuskatsaukseen liitettävät organisaatiotutkimukset.....	57
4.2.1 Organisatorista oppimista koskevat tutkimukset.....	59
4.2.2 CompLeN -tutkimusraportti.....	63
4.2.3 CBM-teoria.....	65
4.2.4 Muut organisatorista oppimista koskevat tutkimukset.....	67
4.3 Kirjallisuuskatsauksen tulokset.....	68
4.3.1 Epätarkkuudet oppimisteoreettisessa tarkastelussa.....	69
4.3.2 Johtamisen ja oppimisen välisen suhteen tarkastelu.....	74
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	77
5.1 Käsiteanalyysin tulokset.....	78
5.2 Konstruktion muodostaminen.....	81
5.2.1 Oppimiskäsitykset.....	82
5.2.2 Oppimiskehääjattelu.....	83
5.2.3 Habermasin tiedonintressiteoria.....	85
5.2.4 Oppivan organisaation oppimistasot.....	88
5.2.5 Perusarvot ja välineelliset arvot.....	89
5.2.6 Voimaantumista koskevat ehdot.....	94
5.2.7 Johtajan kasvatuskäsityksen merkitys.....	96
5.2.8 Mission ja vision merkitys voimaannuttamisessa.....	101

5.2.9	Voimaantumisen ja voimaannuttamisen sudenkuopat.....	105
5.2.10	Konstruktio oppivasta organisaatiosta ja oppimisen johtamisesta	108
5.2.11	Osaamisen johtaminen ja oppiminen organisaatiossa	115
5.3	Kyselytutkimuksen toteuttaminen	119
5.3.1	Kyselytutkimuksen lähtöoletukset.....	120
5.3.2	Kyselytutkimuksen suorittaminen	122
5.3.3	Kyselytutkimuksen tulokset	125
6	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA REFLEKTOINTIA TUTKIMUSTULOSTEN POHJALTA	135
6.1	Tarvitaanko kotterialaista oppivaa organisaatiota?.....	136
6.2	Psykologisen sitoutumisen ehdoista.....	138
6.3	Oppimisen johtaminen ja yrittäjyyden edistäminen.....	141
6.4	Miksi organisaatiomuutokset epäonnistuvat niin usein?.....	142
6.5	Tutkimuksen tieteellinen kontribuutio	147
6.6	Jatkotutkimuksen aiheita	149
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	151
7.1	Sisäinen validiteetti	152
7.2	Ulkoinen validiteetti	152
7.3	Teoria, teoreettinen konstruktio vai malli?	155
	SUMMARY.....	159
	LÄHDELUETTELO... ..	163
LIITE 1	HAASTATTELULOMAKE	185
LIITE 2	KÄSITEKATEGORIAT JA NIIDEN SELITYKSET	192
LIITE 3	KYSYMYSTARKENNUKSET.....	197

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1: Kuvaus ihmisen eksistentiaalisesta rakenteesta.	27
Kuvio 2: Filosofisten lähtökohtien yhteys erilaisiin maailmankuviin.	31
Kuvio 3: Erilaisten tiedetraditioiden sijoittuminen tietoteoreettisesti	35
Kuvio 4: Tarjonta- ja asiakastarveparadigma Kotleria (1997) mukaillen.....	44
Kuvio 5: Oppimisen ja osaamisen johtaminen systeemisellä kartalla.	46
Kuvio 6: Vision, strategian, suunnitelman ja budjetin välinen suhde	52
Kuvio 7: Oppimisen johtamisen keskeiset oppimisalueet ja tiedon lähteet ..	54
Kuvio 8: Osaamisen johtamisen keskeiset oppimisalueet ja tiedon lähteet. .	56
Kuvio 9: Ihmisen eksistentiaalinen rakenne ja oppimiskäsitykset.....	70
Kuvio 10: Oppimiskehät ja organisaation oppimisprosessit	84
Kuvio 11: Oppivan organisaation oppimistasot.	89
Kuvio 12: Voimaantumiseffektin muodostuminen.	105
Kuvio 13: Oppimisen johtamista koskeva konstruktio.	110
Kuvio 14: ”Oppimisen johtamisen” prosessikuvaus	113
Kuvio 15: Esimerkki ”oppimisen johtamisen” liiketoimintaprosessista.....	114
Kuvio 16: ”Osaamisen johtamisen” prosessikaavio.....	116
Kuvio 17: Arvo-ohjauksen toimintaorientaatiot.....	132
Kuvio 18: Organisaatioiden strategiset toimintaorientaatiot.....	133

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1: Yhteenveto tutkimuksen suorittamisesta.....	24
Taulukko 2: Teollisen kehityksen vaihemalli Porterin (1990) mukaan.....	45
Taulukko 3: Kotterin organisaation muutosta kuvaavat oppimisprosessit.	53
Taulukko 4: Kirjallisuuskatsauksen avainkriteerit.	58
Taulukko 5: Tutkimukselliset lähestymistavat CompLeN tutkimusraportissa	64
Taulukko 6: Yhteenveto käsiteanalyysin tuloksista.	79
Taulukko 7: Oppimiskehien yhteys oppimiskäsityksiin ja tiedonintresseihin.	86

1 JOHDANTO

Tutkijat ovat olleet pitkään yksimielisiä siitä, että siirtymä globaalitalouteen tarkoittaa merkittävää yhteiskunnallista murrosta, jossa toimintaympäristö muuttuu epäjatkuvuuksien kautta varsin paradigmaattisella tavalla (Kuhn 1962; Luczkiw 2001; Schwab, Klaus - Smadja 1996; Siltala 2004). Kuhn (1962) on kutsunut tällaisia yhteiskunnallisia murroksia paradigmasiirtymiksi. Kansantaloustieteilijät ovat todenneet maailmalla olevan tuotantokykyä liikaa ostokykyyn nähden (mm. Taucher 1996). Tässä tilanteessa yhä vähemmän ihmisiä tarvitaan tuottajina ja entistä enemmän kuluttajina (Siltala 2004). Useat organisaatiotutkijat kutsuvat tällaista muuttunutta markkinatilannetta dynaamiseksi (Hamel - Prahalad 1996; Hamel 1994). Muuttuneissa olosuhteissa yritysten kilpailukyky ei voi heidän mukaansa enää perustua pelkästään eteen tulevien mahdollisuuksien opportunistiseen hyödyntämiseen. Samalla nämä muutokset kysyntä- ja tarjontaolosuhteissa ovat merkinneet paradigmatason uudelleenarviointia markkinointiin liittyvissä perusoletuksissa (Kotler 1997; Malinen 1998; Grönroos 1994).

Organisaatiomuutoksia voidaan kutsua paradigmaattisiksi silloin, kun yritysten perustoimintatehtävissä tapahtuu ontologiseen tasoon ulottuvia muutoksia. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sellaista tilannetta, jossa yritysjohto joutuu kriittisesti arvioimaan uudelleen koko organisaatiota koskevan perustoimintatehtävän (missio) ja luomaan toimintaa koskevat uudet pelisäännöt ja tavoitteet (visio). Silloin myös organisaatioissa työskentelevät ihmiset joutuvat yleensä tarkastelemaan ja arvioimaan kriittisesti omaa suhdettaan työhön sekä rakentamaan omaa toimintaorientaatiotaan uusien perusoletusten ja tavoitteiden mukaan.

Organisaatioiden muutosherkkyyteen ja näin oppimiskykyyn on kiinnitetty jatkuvasti enemmän huomiota. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan organisaation johdon tärkein tehtävä on luoda sellainen ympäristö, joka tukee

ryhmien toimintaa ja uuden tiedon luomista. Dynaamisessa kilpailutilanteessa Prahaladin (1998b) mukaan yritysten on suunnistettava strategisesti varmistamalla henkilöstön halu ja kyky oppia jatkuvasti uusia asioita. Yhä useammat tutkijat ovat alkaneet puhua ”*ihmiskeskeisestä osaamisen yhteiskunnasta*” (Himanen 2004; Kautto-Koivula - Huhtaniemi 2003). Johtajien keskeinen haaste on tällöin luoda organisaatio, joka oppii nopeammin kuin kilpailijansa (de Geus 1997; Dubin 1990). Tänä päivänä yritykset kilpailevat ensisijaisesti kilpailuetua tuottavan osaamisen eli ydinosamisen kehittämisessä (Hamel - Prahalad 1996, 221). Ydinosaminen ei kuitenkaan ole pelkän innovaation tulos, vaan seurausta kumulatiivisesta oppimisesta (Lehtonen 2002, 53).

John P. Kotter (1990, 1996) on kiinnittänyt huomiota nimenomaan suuriin organisaatiomuutoksiin, joissa organisaation perustoimintatehtävissä ja orientaatioperustassa tapahtuu isoja, paradigmaattisia muutoksia. Kotterin mukaan tällaiset muutokset ovat kompleksisia, mutta ne voidaan toteuttaa onnistuneesti tietynlaisen johtamisen ja johtamisfilosofian avulla. Toisaalta muutosprosessi voi epäonnistua ja ”*lopputuloksena on ollut suuri määrä hukkaan heitettyjä resursseja ja loppuun palaneita, pelokkaita ihmisiä*” (Kotter 1996, 4). Kotter esittääkin, että onnistuneen muutoksen tulokset ovat ensisijaisesti laadullisia ja tällaisessa tilanteessa organisaation perustoimintatehtävä (missio ja visio) on kyetty määrittelemään siten, että se on antanut johtamisen avulla mahdollisuuden motivoida ja sitouttaa henkilöstö uusiin tehtäviin kestäväällä tavalla.

Kotter kuvaa teoksessaan ”*A Force for Change – How Leadership Differs From Management*” (1990) miten perinteiset modernin ajan johtamistyylit eivät ole kovin toimivia organisaatioiden suurissa muutoksissa. Implisiittisesti hän viittaa tässä yhteydessä sellaisiin organisaatiokulttuurissa tapahtuviin muutoksiin, joissa koko organisaatiota koskeva toiminnan uudelleen määrittäminen (*direction setting*) edellyttää aivan uudenlaista tapaa kommunikoida näitä tavoitteisiin liittyviä sisältöjä ja päämääriä (*vision*) organisaation kaikilla tasoilla. Kotter korostaa, että tällaisessa leadership -johtamisessa ei ole kysymys ainoastaan uudennaisista toimintatavoista tai uuden tiedon jakamisesta uudella tavalla, vaan laajasta, koko yrityksen toimintatapoja ja toimintapolitiikkaa koskevasta muutoksesta. Tässä hän viittaa pyrkimykseen muuttaa organisaati-

tiokulttuuria siten, että sen toimintafilosofiaa leimaisi kokonaisvaltainen yrittäjämäinen ilmapiiri (ks. Drucker 1985, 1992). Kotter toteaa edelleen, että vain tällaisella johtamisfilosofialla voidaan yrityksen työntekijät saada sitoutumaan ja toimimaan rationaalisen tehokkaasti kohti yhteisesti määriteltyä visiota.

Kotteria (1990) on selvästi askarruttanut se, miksi ns. perinteiset johtamismallit eivät ole enää toimineet kuten ennen. Hän toteaa, että tämän päivän liiketoimintaorganisaatiot ovat pääsääntöisesti viime vuosisadan tuotteita. Sen ajan johtamisen ideaan kuului management -osaaminen, joka tarkoitti mm. asioiden hoitamista, resurssien hallintaa sekä pysymistä liiketaloudellisissa tavoitteissa. Tällaista aikakautta kesti aina 1970-luvulle saakka, jolloin maailmantalouden kasvuvauhti hidastui ja kilpailu kiristyi lähes jokaisella toimialalla. Tämä tarkoitti sitä, että liiketoimintaympäristö muuttui varsin epävarmaksi. Tällaiseen epävarmuuteen liittyi teknologian nopea muuttuminen, kasvava kansainvälinen kilpailu, markkinoiden säätelyn purku, pääomavaltaisen teollisuuden ylituotanto-ongelmat, epästabiilit öljymarkkinat sekä muuttuvat työmarkkinat. (Kotter 1990, 3-18.)

Kotter alkoi 1980-luvun jälkeen systemaattisesti tutkia sitä, minkä takia vanhat johtamiskäytännöt eivät toimi. Kysymys kulminoitui lähinnä siihen, oliko leadership -johtaminen oikeasti erilaista management -johtamiseen verrattuna. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuksessa haastateltiin noin kahtasataa yritysten ylempää toimihenkilöä, jotka toimivat 12 erilaisessa, tunnetussa ja hyvin menestyneessä yrityksessä. Heitä pyydettiin vastaamaan kymmensivuisen kyselylomakkeeseen sekä osallistumaan henkilöhaastatteluun (Kotter 1990, vii). Kokonaisuudessaan aineistoa kerättiin kahdessa vaiheessa ja metodisesti se sisälsi haastatteluja, kyselyjen täydentämistä, arkistomateriaalia, sekä myös jonkin verran myös erilaisten toimintojen ja käytäntöjen tarkkailua (Kotter 1990, vii). Aineistoa kertyi runsaasti ja raporttiin kerättiin yli 1000 erilaista dokumenttia. Lisäksi henkilöhaastatteluja tehtiin 137 ja erilaisia toimijoita tarkkailtiin keskimäärin noin 40 tunnin ajan.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa pyrittiin identifioimaan niitä johtajuuteen liittyviä tekijöitä, joita vastaajat pitivät ratkaisevina organisaation suorituskyvyn rakentamisessa. Nämä menestystarinat koottiin sitten yhteen ja ne analy-

soitiin tarkemmin kyselyyn osallistuneiden yritysten kanssa. Kyselyyn ja tutkimukseen osallistuneita yrityksiä olivat mm. American Express, ARCO, Co-nAgra, Digital Equipment Corporation, Kentucky Fried Chicken, Eastman Kodak, Mary Kay Cosmetics, NCR, Pepsi-Cola, Procter - Gamble ja SAS (Kotter 1990, viii).

Kotterin mukaan eräs keskeinen johtopäätös oli se, että tulevaisuudessa ihmisten johtamisessa tarvitaan varsin erilaista johtamista. Aiemmin management -johtamisen tarve oli ilmeinen juuri sen vuoksi, että useiden legendaaristen yrittäjäpersoonien luomat yritykset kasvoivat ja tarvitsivat tiukkaa koordinoitua ja toiminnan kontrollia pärjätäkseen suhteellisen vakaasti kasvavilla markkinoilla. Tämän johdosta viimeisen sadan vuoden aikana tähän liittyvät osaamistarpeet ovat sitten muodostaneet johtamiskirjallisuuden ytimen, ja näistä on muodostunut modernin johtamisen kulmakiviä; 1) suunnittelu ja budjetointi, 2) organisointi ja henkilöstön palkkaaminen sekä 3) kontrolli ja ongelmanratkaisu (Kotter 1990, 4).

Kotter huomauttaa myös, että management -johtamiseen liittyvää ihmisten johtamista kutsutaan usein leadership -johtamiseksi, mutta tämä ei tarkoita hänen mukaansa todellista, leadership -filosofiaan perustuvaa johtamista. Leadership -johtamisella on Kotterin mukaan jo kaksi management -johtamisesta poikkeavaa aspektia. Sen ensimmäinen tehtävä on suunnan määrittäminen (*direction setting*), joka tarkoittaa syvällistä analyysia siitä, mitä asiakkaita yritys haluaa palvella, mitä asiakkaat todella haluavat sekä mitkä ovat toimintaan liittyvät konkreettiset tavoitteet (*vision*). Tästä visiosta muodostuu sitten tavoitteen saavuttamista koskevat keskeiset toimintatavat ja -periaatteet (*strategies*). Samalla leadership -johtamiselle syntyy Kotterin mukaan toinen tärkeä tehtävä, sitouttamisprosessi, jossa pyritään ensin saamaan ihmiset ymmärtämään ja hyväksymään toiminnan uusi suunta ja sen jälkeen toimimaan itsenäisesti asetetun tavoitteen saavuttamiseksi. Leadership -johtamisessa ei Kotterin mukaan pyritä tuottamaan ennustettavuutta ja järjestystä, vaan johtamisen tavoitteena on toteuttaa muutos hallitulla tavalla.

Näin leadership -johtamiselle muodostuu Kotterin mukaan kolme erilaista alaprosessia: 1) suunnan määrääminen: vision muodostaminen ja tavoitteiden

saavuttamista tukevien strategioiden luominen, 2) henkilöstön sitouttaminen: sellaisten koalitioiden muodostaminen, jotka ymmärtävät vision ja jotka ovat sitoutuneet sen saavuttamiseen sekä 3) motivoiminen työhön vähentämällä byrokratiaa sekä vetoamalla ihmisten alitajuisiin tarpeisiin, arvoihin ja tunteisiin. (Kotter 1990, 5.)

Periaatteessa sekä leadership- että management -johtaminen pyrkivät samaan lopputulokseen. Molempien tavoitteena on päämäärätietoiseen toimintaan perustuva lopputulos, molemmat pyrkivät luomaan verkostoja ja saamaan ihmiset toimimaan sovitulla tavalla (Kotter 1990, 5). Huolimatta tietyistä samankaltaisuuksista, johtamistavat ovat erilaisia. Niiden ero on johtamista koskevassa perustehtävässä eli johtamisen ideassa. Sellainen ajattelu, että leadership -johtaminen on hyvää ja management -johtaminen on huonoa, on kuitenkin virheellinen. Vaikka ne perustuvat lähtökohtaisesti erilaisiin perusoletuksiin, niin molempia johtamisen ideoita tarvitaan, jotta yritys kykenee menestymään. (Kotter 1990, ix.)

Kotter sanoo tutkimustensa myötä tulleen varsin vakuuttuneeksi siitä, että leadership -johtaminen ei ole mikään management -johtamiseen liittyvä alalaji tai johtamistyyli, kuten usein ajatellaan, vaan kysymyksessä on aivan oma johtamisfilosofiansa. Esimerkiksi henkilöstön sitouttamisprosessi, jonka avulla ihmiset saadaan toimimaan johdonmukaisesti saman tavoitteen eteen (*aligning*) on erityinen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin liittyvä haaste, joka poikkeaa oleellisesti managerialisesta organisointiprosessista (Kotter 1990, 5).

Perinteisessä management -johtamisessa johtamisen fokus on Kotterin mukaan yleensä seuraava: 1) pyrkimys lyhyen aikavälin toimintaan, yksityiskohtiin ja riskien eliminointiin (fokus ei ole kokonaiskuvassa), 2) painopiste erikoistumisessa ja ihmisten sovittamisessa työnkuviin ja sääntöihin (fokus ei ole integraatiossa ja sitoutumisessa) sekä 3) voimakas fokus ennustettavuudessa ja kontrollissa (fokus ei ole ekspansiossa tai voimaannuttamisessa) (Kotter 1990, 8).

Kotter toteaa, että pelkkään management -johtamiseen nojautuvissa organisaatiokulttuureissa ja muuttuvissa markkinaolosuhteissa yrityksen suoritus-

kyky näyttää heikkenevän ajan myötä vääjäämättömällä tavalla, vaikka yritys olisi iso ja sillä olisi vanhastaan vahva markkina-asema. Jo 1980-luvulla huomattiin, että perinteinen pts-suunnittelu, erilaiset tehokkuuden lisäämisen tähtäävät matriisiorganisaatiot ja motivoinnin keinot eivät toimi kunnolla silloin, kun esimerkiksi markkinaolosuhteet muuttuvat rajusti. Tutkimukseen osallistuneet huippujohtajat totesivatkin yleisesti, että tulevaisuudessa tarvitaan yhä useammin muuta kuin perinteistä management -johtamista. (Kotter 1990, 8-9.)

Kotter näyttää painottavan juuri uuden näkemyksellisen tiedon luomisen merkitystä organisaation muutoksessa. Jo Platon totesi, että voimme osata jonkin asian joko hyvin tai huonosti. Kun osaamme asian huonosti, emme tiedä mihin osaamamme asia kuuluu. Sen sijaan kun osaamme hyvin, meillä on taito, joka takaa, että hallitsemme asiaan mahdollisesti liittyvät uudetkin ongelmat. Samalla tavalla voimme joko tietää hyvin tai huonosti. Huonosti tietäminen tarkoittaa, että emme ymmärrä asian yhteyksiä ja seurauksia. Sen sijaan hyvin tietäessämme ymmärrämme nämä (Varto 1995b, 132).

Platon havainnollisti asian sanomalla, että hyvin tietäessämme tunnemme asian idean. Idea on aina yleisempää kuin satunnainen asia: se paljastaa myös mahdollisuuksia, yhteyksiä ja riippuvuuksia. Näin tieto ideoista on aina arvo-tietoa, koska se näillä tavoin osoittaa myös, kuinka se ohjaa toimintaamme. Aristoteles korostaa samaa asiaa pohtiessaan tietämisen ja käytännön suhdetta. Aristoteleen sana tiedolle on "*fronesis*", ja tällä hän tarkoitti tietämistä, joka toimii ohjeena toiminnalle. Sen sijaan tieto, joka ei ohjaa toimintaa, eikä velvoita muuttamaan huonoa käytäntöä, ei ole tietoa vaan irrallista kuvitelmaa.

Myös Varto (1995b) on todennut, että tiedon yhdistäminen näkemyksellisyyteen on juuri eräs tärkeimmistä filosofian taidoista. Kun pystymme moninaisesta ja usein itsellemme liian laajasta tiedosta poimimaan olennaisen ja arvioimaan tätä, pystymme myös muodostamaan näkemyksen. Näkemys tarkoittaa tässä yhteydessä valikoitunutta kokonaiskäsitystä tietoon. (Varto 1995b, 133.)

Kotter näyttää kaiken kaikkiaan painottavan sitä, että liiketoimintaan liittyvän uuden näkemyksellisen tiedon syntyminen ja välittäminen organisaatiossa ei myöskään ole oppimisen kannalta itseohjautuva oppimisprosessi vaan

tiedon sisäistäminen edellyttää jatkuvaa ja systemaattista kommunikointia organisaation sisällä. Hänen mukaansa ihmisten sitoutumiseen ja motivoitumiseen pitkällä aikavälillä vaikuttavat eniten juuri edellä mainittujen näkemyksellisten aspektien merkitys. Tämän vuoksi Kotter pitää onnistuneen muutoksen ehtona sitä, että yrityksen strategiset toimintatavoitteet on muotoiltu ja esitetty siten, että ihmiset kykenevät tajuamaan muutoksen idean ja pystyvät hahmottamaan oman työnsä tavoitteet mielekkäällä tavalla. Mikäli tässä kommunikaatiossa ei onnistuta, lopputuloksena on hänen mukaansa yleensä kaaos, jossa ihmiset pyrkivät merkityksellistämään oman työnsä tavoitteet omista tarpeistaan lähtien, ei organisaation tavoitteista. Mikäli toiminnan ”idea” jää epäselväksi tai monimerkitykselliseksi, niin työntekijät pyrkivät lähes automaattisesti suuntamaan psyykkistä energiaansa organisaation tavoitteiden kannalta epätarkoituksenmukaisella tavalla. (Kotter 1990, 49–52.)

Vuonna 1988 Kotterin tutkimusryhmä kysyi kahdeltatoista hyvin menestyneeltä yritykseltä ja yritysjohtajalta heidän käsityksiään leadership -johtamisen ja management -johtamisen painoarvosta yrityksissä. Lähes puolet vastaajista oli sitä mieltä, että vahvaa leadership -johtamista oli organisaatioissa aivan liian vähän. Useat vastaajat olivat myös sitä mieltä, että ongelma ei varsinaisesti ollut leadership -johtamisen potentiaalissa henkilötasolla, vaan ongelmana pidettiin sitä, että useat yritykset pyrkivät aktiivisesti torjumaan tällaiset johtajatyypit (Kotter 1990, 12).

Kotter korostaa useassa kohdassa sitä, että leadership-johtaminen ei kuitenkaan korvaa management -johtamista. Ne eivät ole toistensa vaihtoehtoja. Hän toteaa kuitenkin, että leadership -johtamisen idea on erilainen ja kuluu siihen, että johtamisen avulla kyetään organisaatioon luomaan leadership -orientoitunut kulttuuri, joka jää olemaan, vaikka itse sen muodostaja jättäisikin organisaation (Kotter 1990, x).

Voidaan siis sanoa, että Kotter kykeni jo 1990-luvulla osoittamaan, että tietyllä johtamisfilosofialla oli mahdollisuus muodostaa yrittäjämäinen, kasvua tukeva ilmapiiri. Samalla Kotter pyrki nostamaan esiin myös johtamiseen liittyviä erilaisia filosofisia näkökulmia, jotka hänen mielestään johtamiskursseina poikkesivat oleellisella tavalla toisistaan. Samalla hän pyrki osoittamaan

mitkä johtamistavat (johtamiskognitiot) näyttävät johtavan aitoon (psykologiseen) sitoutumiseen organisaation tavoitteisiin ja mitkä johtamistavat toimivat huonosti organisaatioiden muutostilanteissa.

Tämän tutkimuksen kannalta oleellista on kuitenkin ollut tutkijan tekemä havainto, jonka mukaan kaiken kaikkiaan organisaatiotutkimuksissa johtamisen ja oppimisen suhdetta on aiemmin tutkittu melko vähän itse oppimisen näkökulmasta. Etenkin organisaation oppimista koskevissa tutkimuksissa näytettiin käsiteltävän vain vähän, jos ollenkaan sitä, miten johtamisen avulla voitaisiin vaikuttaa aktiivisesti erilaisten oppimisprosessien muodostumiseen organisaatioissa. Eräs mysteeri oli myös se, että Kotterin esittämässä mallissa näytti nousevan esiin kaikki ns. sengeläiseen oppivaan organisaatioon liitettävät oppimisprosessit, mutta tällaisia Sengen (1990) jo aiemmin esiin nostamia transformationaalisia oppimisprosesseja esitettiin vain viitteellisesti organisaatioiden oppimista koskevassa valtakirjallisuudessa.

Näin tämän väitöstutkimuksen lähtökohtana on siten Kotterin omissa muutosjohtajuuden tutkimuksissa esiin nostamat oppimisprosessit, jotka tutkijan esiyymmärryksen mukaan ovat edustettuina silloin kun organisaatioon pyritään luomaan sellainen *kasvuorientoitunut ilmapiiri*, jossa henkilöstön voimaantuminen ja sisäinen sitoutuminen organisaation tavoitteisiin mahdollistuu. Tällaisesta Kotterin esittämästä johtamisen ja oppimisen kokonaisuudesta käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä *oppimisen johtaminen*.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Organisaatiomuutoksia ja organisaatiossa tapahtuvia muutoksia voidaan kuva- ta erilaisten oppimisprosessien avulla. Usein näillä oppimisprosesseilla on tar- koitettu yritysten toimintaprosesseissa tapahtuvia uudelleenjärjestelyjä, jotka ovat edellyttäneet henkilöstölle uusien tietojen ja taitojen omaksumista. Pai- nopiste on ollut siinä, miten yksilöt omaksuvat ja soveltavat uutta tietoa orga- nisaatiossa, oppivat siis organisaatiossa.

Kotterin (1990, 1996) voidaan sanoa havainneen sen, että mikäli organi- saation perustoimintatehtävä muuttuu paradigmaattisella tavalla, niin enää ei riitä pelkästään organisaatiossa oppiminen, vaan strategisen suunnan muutta- misessa tarvitaan koko organisaation oppimista. Tällaisella johtamisen avulla toteutetulla oppimisella hän on tarkoittanut sitä, että koko organisaation tulisi kyetä muodostamaan merkityksiltään yhtenäinen kuva organisaation toiminta- tavoitteista ja onnistumisen mittareista.

Kotterin esittämät muutosjohtajuuden teesit näyttävät kokonaisuudessaan- kin liittyvän juuri siihen, miten saada ihmiset toimimaan ja ajattelemaan uu- della tavalla. Tämän oletuksen mukaan organisaation muutos on silloin onnis- tunut, kun yritys kykenee rakentamaan mielekkään kuvan omasta perustoimin- tatehtävästään (missio ja visio) sekä välittämään tätä koskevan viestin tavalla, joka näkyy henkilöstön (sisäisenä) sitoutumisena ja voimaantumisenä. Näitä onnistumisen mittareita Kotterin voidaan sanoa pitäneen lähinnä laadullisina, eikä hän tuo tutkimuksissaan esiin muita yritystoiminnan suorituskykyyn liit- tyviä mittareita empiirisen aineistonsa tueksi.

Oman esiyymmärryksenäni mukaan Kotter itse asiassa oli onnistunut kuvaa- maan varsin tarkasti sellaisia pedagogisia keinoja ja periaatteita, jotka tukivat

inhimillistä kasvua ja ihmisen *itseksi tulemisen prosessia* ¹. Näytti myös siltä, että Kotterin kuvaaman leadership -johtamisen avulla oli mahdollisuus tuottaa voimaantumisefekti, joka sitten ilmeni henkilöstön psykologisena sitoutumisena organisaation toimintaan. Samalla hän myös nosti esiin seikkoja, jotka näkyivät muutosprosessien epäonnistumisina ² ja ihmisten heikkona motivaationa ja sitoutumisena omaan työhönsä.

Sisäisen (psykologisen) sitoutumisen ja voimaantumisen problematiikkaa on tutkittu varsin runsaasti viime vuosien aikana ³. Kasvatustieteen alueella tehtyjen tutkimusten avaintuloksina voidaan pitää sitä, että johtajien omaksumat käsitykset ihmisestä ja oppimisesta ovat selkeästi sidoksissa voimaantumiseffektin muodostumiseen. Näin voimaantumiseen liittyvää syntymekanismia on voitu selittää luontevasti erilaisten oppimisprosessien ⁴ avulla.

Oppimisprosesseina voimaantumista ja voimaannuttamista koskeva tarkastelu on liittynyt kiinteästi ns. oppimiskehääjatteluun ja erityisesti ns. emansipatoriseen oppimiseen, jota tässä tutkimuksessa kutsutaan oppimisen kolmanneksi abstraktiotasoksi (kolmikehäinen transformaatio). Emansipatorisen oppimisen tuloksena oppijan maailmankuva saa uuden tulkinnan ja uudelleen muodostuneet merkitysrakenteet mahdollistivat toimintaan uudelleen orientoitumisen ja organisoitumisen. Näin tietynlaisella oppimisella ja oppimisen joh-

¹ Väri (2000, 24) liittää itseyden ideaalin kiinteästi hyvän elämän ideaaliin. Kervinen (2010, 36) katsoo, että itseyden kehittymisen sekä itseksi tulemisen ideaalin ytimessä on pyrkimys ymmärtää yksilön varsinainen minuus, aito itseys ja henkinen tajunnallisuus. Rauhala (1999, 2005) viittaa tässä yhteydessä Jungin näkemykseen siitä, että individuaatio, eheytyminen ja aito itseys, on perimmäinen tavoite kaikessa inhimillisessä kasvussa.

² Kotter kirjoitti kesällä 1994 artikkelin Harvard Business Review -lehteen otsikolla: "*Leading Change: Why Transformation Efforts Fail*". Artikkelin perustui hänen mukaansa kymmeneen tutkimukseen viimeisen viidentoista vuoden ajalta, joissa oli paneuduttu lähinnä vain siihen, miten organisaatioissa kyettäisiin aikaan saamaan muutos strukturoimalla tuotantotoimintaa strategisesti uudelleen, laatuohjelmia kehittämällä, yritysostoja toteuttamalla sekä kulttuurisia muutoksia toteuttamalla.

³ Kasvatustieteen alalla nimenomaan voimaantumiseen ja voimaantumisen ehtoihin liittyvää tutkimusta ovat tehneet mm. Robert Kegan (2000), Thomas - Velthouse (1990), Herrenkohl (1999), Hartoonian (2004), Hargreaves (2003), Beirsto (2003), Ruohotie (1996, 1998, 2003), Korpelainen (2005), Antikainen (2005).

⁴ Eräs keskeinen kasvatustieteen alueella tehdyissä johtamista ja oppimista koskevissa tutkimuksissa on ollut havainto siitä, että tietynlaiset johtamiskognitiot näyttävät olevan sidoksissa juuri tietynlaisten oppimisprosessien realisoitumiseen organisaatioissa (ks. Beirsto - Ruohotie 2003; Suominen 2006a).

tamisella organisaatioon on voitu luoda edellä mainittu *kasvuorientoitunut ilmapiiri*.⁵

Varsinaiseksi tutkimuskysymykseksi muodostuu näin:

Voidaanko organisaation oppimista kuvata ja jäsentää siten, että muodostetusta konstruktiosta nousisivat esiin erilaiset johtamisen avulla toteutetut oppimisprosessit sekä johtamisen ja oppimisen väliset riippuvuussuhteet.

Tähän liittyvät tarkentavat alakysymykset ovat siten:

1. Miten organisaatioiden oppimista on tutkittu ja tuleeko tutkimuksissa esiin Kotterin muutosjohtajuuden vaihemallissa esiin nostamat oppimisprosessit?
2. Nouseeko valtavirran tutkimuksissa esiin sellaisia johtamisen ja oppimisen välisiä riippuvuussuhteita, joita Kotter on tutkimuksissaan esittänyt?
3. Voidaanko myös luoda lisäymmärrystä siihen, miten Kotterin esittämät leadership- ja management – johtamisen ideat poikkeavat toisistaan ja miksi niitä molempia tarvitaan organisaatioiden oppimista koskevissa prosesseissa?
4. Miten konstruktiosta esitettyä oppivan organisaation ideaalimallia voitaisiin koetella niin, että tämän tuloksena syntyisi käsitys yrityksen oppimisintensivisyydestä ja minkä tasoisia oppimisprosesseja organisaatiossa on mahdollisuus toteuttaa yrityksessä vallitsevien johtamiskognitioitten avulla?

⁵ Ruohotie (2000a, 50–52) on ottanut käyttöön käsitteen ”kasvuorientoitunut ilmapiiri” ja tällä kuvauksella hän on tarkoittanut oppimiselle ja innovatiivisuudelle otollista ympäristöä. Yksilön näkökulmasta työympäristöä voidaan kutsua psykologiseksi ympäristöksi tai psykologiseksi ilmapiiriksi. Ruohotie käyttää psykologisen ympäristön vastineena käsitettä ”kasvuorientoitunut ilmapiiri” (Korpelainen 2005, 76).

Aiempien tutkimusten perusteella on pyritty selvittämään mitkä oppimisprosessit⁶ ovat olleet keskeisessä asemassa Kotterin muutosjohtajuutta koskevassa mallissa. Tässä yhteydessä on tullut esiin minkä tyyppisen johtamisen avulla voidaan vaikuttaa henkilöstön sitoutumiseen, ammatilliseen kasvuun sekä ylipäättään yrittäjämäisen ilmapiirin syntymiseen organisaatiossa. Lisäksi on voitu osoittaa, että Kotterin esittämässä muutosjohtamisen vaihemallissa oppimisen luonne (oppimisprosessien vaihejärjestys) on luonteeltaan disiplinaarinen.

Taulukko 1: Yhteenveto tutkimuksen toteuttamisesta.

Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin <i>oppimisen johtamiseen</i> liittyvät filosofiset taustaoletukset sekä luoda tämän perusteella organisaation oppimista koskeva konstruktio. Konstruktion avulla pyritään selvittämään oppimisen ja oppimisen johtamisen välisiä riippuvuussuhteita ja hahmottamaan kuva organisaation oppimista koskevasta ideaalista.
Kokoava tutkimuskysymys	Voidaanko organisaation oppimista kuvata ja jäsentää siten, että muodostetusta konstruktiosta nousisivat esiin erilaiset johtamisen avulla toteutetut oppimisprosessit sekä johtamisen ja oppimisen väliset riippuvuussuhteet.
Tutkimusmenetelmät ja avainkäsitteet	<p>Kirjallisuusanalyysi organisaation oppimista sekä organisatorisen oppimisen koskevan tutkimuksen valtavirrasta.</p> <p>Käsitteanalyysi; avainkäsitteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppimisen kolmas abstraktiotaso (kolmikehäinen transformatiivinen muutos ja oppimiskehäajattelu) • voimaantumisen ja voimaannuttamisprosessin hallinta <p>Konstruktion muodostaminen sekä kyselytutkimuksen toteuttaminen; teoreettisesti muodostettua viitekehystä koetellaan empiirisen testauksen avulla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organisaatiossa ilmenevät oppimisprosessit • oppimistavoitteisiin liittyvät tiedonintressit

⁶ Esimerkiksi Ruohotie ja Beairsto (2003) ovat esittäneet että psykologinen voimaantuminen ja siihen liittyvä oppiminen edellyttää sen, että yksilö siirtyy sosiaalisesti psykologisen asteen ohitse itsemääräämisasteelle transformatiivisen oppimiskokemuksen kautta, jonka avulla hän muodostaa uusia merkitysrakenteita. Tällainen muutos ei tapahdu sattumalta vaan edellyttää vaativan oppimisohjelman toteuttamista, joka perustuu konstruktiviseen lähestymistapaan, joka stimuloi reflektion kautta inkrementaalista oppimista. (Beairsto - Ruohotie 2003, 143.)

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN LÄHES- TYMISTAPA

Muutokset organisaatioiden toiminnoissa, toimintatavoissa ja – periaatteissa edellyttävät loogisesti ajatellen aina sitä, että sitä ennen on syntynyt käsitys siitä mikä on muutoksen tarve ja tarkoitus. Muutostarve on sitten johtanut käsitykseen ”tiedosta”, jonka avulla haluttu muutos voidaan toteuttaa. Juha Varto on todennut, että ihmisellä on jo lähtökohtaisesti aina olemassa maailmasuhde, joka synnyttää kysymyksen tiedosta ja antaa tavat vastata tähän kysymykseen. Tietämiselle ei siis ole mitään ulkoista syytä vaan tietäminen tarkoittaa ihmisen erästä olemassaolon tapaa. Näin ihmisen ja maailman suhde rakentuu usealla eri tavalla, joista tietäminen on vain yksi tapa. (Varto 1995b, 71–75.) Ihmisen tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin ja kaikki tieto on aina tietoa jonakin. Husserl (1954, 1989) oletti, että tietoisuuden sisällöt ovat tulosta maailmasuhteesta ja hän halusi tietää, kuinka ne syntyivät ja missä suhteessa ne ovat maailmaan. Tästä tietoisuuden sisältöä kuvaavasta tavasta hän käytti nimitystä intentionaalisuus.⁷

3.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Ihmisen olemassaolomuodot (eksistenssit)⁸ määrittävät kykymme tietää ja saada tietoa maailmasta. Ihmisellä on aina jo olemassa maailmasuhde, joka synnyttää kysymyksen tiedosta ja antaa tavat vastata tähän kysymykseen. Näin ihmisen tietokyky on olemassa vain maailmaan nähden; tietokyvyllä ei ole

⁷ Jürgen Habermas (1976, 1990) on puhunut tässä yhteydessä tiedonintressistä ja tällä hän on tarkoittanut niitä ihmisen olemassaolon muotoja, joiden mukaan ihminen oman tietokykynsä rajoissa pyrkii selvittämään omaa maailmasuhdettaan ja saamaan tietoa maailmasta.

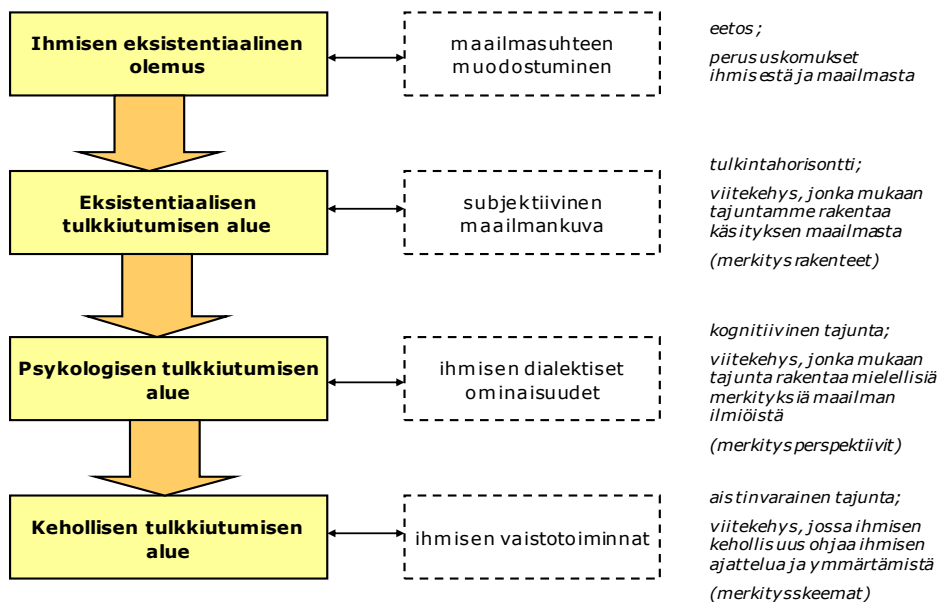
⁸ Ihmisen eri olemassaolon muotoja eli eksistenssejä voidaan tarkastella Juha Varton (1995a, 78) mukaan kolmen eksistentiaalilin avulla. Samalla hän korostaa näiden kolmen eksistentiaalilin (*yhteinen kokemus maailmasta, ymmärtäminen ja puhe*) hierarkkista luonnetta toisiinsa nähden.

mitään tehtävää ilman tätä suhdetta. Eksistenssifilosofian mukaisessa ihmiskäsityksessä ihmisen jäsentymistä todellisuuteen ohjaa aina tietty eksistentiaalinen struktuuri, joka on kaiken lisäksi vielä hierarkkisesti järjestäytynyt. Perinteisessä transsendenssifilosofiassa ihmisen tietokyvyn ajatellaan olevan ihmiselle universaali ominaisuus. Tässä viitataan ihmisen kykyyn reflektoida omia ajatuksiaan sekä muodostaa erilaisia abstrakteja käsitteitä. Husserl toi esiin fenomenologisessa reduktiossaan ihmisen tajunnan syvärakenteita koskevat mielelliset ilmiöt. Heidegger ymmärsi Husserlin fenomenologisen reduktion idean, mutta samalla hän toi myös esiin Kantin transsendenssifilosofiassa esiin nousseen rajoituksen: ihminen ei ole tietokyvyltään ideaali, vaan ihmisen tajunnallinen toiminta jostain syystä estyy näkemästä ja ymmärtämisestä ympärillä tapahtuvia ilmiöitä autenttisella tavalla (Heidegger 2000; Kakkori 2009).

Myös Rauhala (1998, 2005) ja Lehtovaara (1994) ovat painottaneet sitä, että eksistentiaalinen tulkkiutumisen on aina ensisijaista psykologiseen tulkkiutumiseen nähden. Tällä he tarkoittavat sitä, että varsinaiset ymmärtämisen ehdot ovat aina sidoksissa ihmisen subjektiivisen maailmankuvan muodostumiseen ja tässä yhteydessä kehkeytyneisiin merkitysrakenteisiin. Rauhalan (2005, 111) mukaan tajunnan rakenne ja tapahtumisperiaatteet sekä niitä perustava eksistentiaalinen syvästruktuuri tulisi ottaa kaiken tiedon muodostuksen analyysin (epistemologian) lähtökohdaksi. Vasta silloin on Rauhalan mielestä mahdollisuus saada selkeä ja perusteltu käsitteellinen tiedollinen ote elämismaailman, jota Husserl analysoi ja ihmisen maailmassa olemiseen, joka oli Heideggerin ihmisen olemisen kysymistä koskevan analyysin kohteena.

Vaikka ihmisen kyky tietää lienee biosfäärin (kognitiivisen sekä kehoillisen rakenteen) mukaan potentiaaliltaan samanlainen, niin merkityksen tasolla tietokykymme ei ole kuitenkaan yhteneväinen. Varto (1995a, 1995b) antaa ymmärtää, että useat Kantin seuraajat eivät koskaan oivaltaneet tätä. Jo Platon viittasi aikoinaan tähän tietokyvyn rajoittuneisuuteen ja hän totesi, että kun tiedämme jonkun asian ”hyvin”, niin silloin tunnemme asian idean. Idea on näkemyksellistä tietoa, joka paljastaa erilaisia mahdollisuuksia, yhteyksiä ja

riippuvuuksia. Tieto ideoista on arvotietoa, koska se samalla osoittaa myös sen, kuinka tämä ohjaa toimintaamme⁹. Tietämisen toinen taso muodostuu *psykologisen tulkkiutumisen* alueella ja tällaisessa tiedossa keskeistä on pyrkimys ymmärtää ihmisten keskinäiseen kanssakäymiseen liittyviä sosiaalisia kausaalisuustekijöitä. Erilaiset moraalikoodit ja käyttäytymistä koskevat eettiset säännöt opitaan tyypillisesti juuri tällä tietämisen tasolla. Tällaiset psykologiseen tietoon liittyvät merkitykset ovat tulkittavissa ja ymmärrettävissä ihmismielen *kognitiivisella* alueella. Kolmas eli alin tietämisen taso vastaa käsitystämme ark tiedosta eli tähän liittyy ihmisen luontainen tarve ”selittää” kohtaamiaan ilmiöitä erilaisten yksinkertaisten kehollisten tai mekaanisten kausaalisuussuhteiden avulla.



Kuvio 1: Kuvaus ihmisen eksistentialisesta rakenteesta.

⁹ Myös Aristoteles korosti aikoinaan samaa asiaa pohtiessaan tietämisen ja käytännön suhdetta. Aristoteles kutsui tietoa ”fronesiksi”, ja tällä hän tarkoitti tietämistä, joka toimii ohjeena toiminnalle. Sen sijaan tieto, joka ei ohjaa toimintaa eikä velvoita muuttamaan huonoa käytäntöä, ei ole tietoa vaan irrallista kuvitelmaa.

Kuviossa 1. tutkija on koostetusti esittänyt Heideggerin eksistentiaalisen syvästruktuurin mukaiset ihmisen olemassaolomuodot ja miten nämä eksistenssit ovat hierarkkisesti järjestäytyneet suhteessa toisiinsa. Näin maailmasuhteen ymmärtäminen edellyttää aina ihmisen eri olemassaolomuodoista tietoiseksi tulemista. Heideggerin sanoin: *”Ymmärtäminen on täälläolon itsensä omimman olemiskyvyn eksistentiaalista olemista”*. Oleellista kuviossa on Heideggerin fundamentaaliontologiassaan ¹⁰ esittämä näkemys näiden eksistentiaalisten tasojen hierarkkisesta asemasta toisiinsa nähden: ihmisen maailmasuhde määrittää ihmisen kyvyn saada uutta tietoa maailmasta ja näin ihmisen tietämiskyky ja oppiminen ehdollistuvat alisteisesti toisiinsa nähden.

Tämän tutkimuksen lähtökohdissa on viitattu runsaasti John P. Kotterin tutkimuksiin organisaatioiden muutoksesta ja muutoksen johtamisesta. Kotter ei tuo näkyvästi esiin omaa taustasitoumuksiaan. Filosofisesti Kotterin näkökulmaa organisaation muutokseen ja oppimiseen voidaan kuitenkin luonnehtia siten, että siinä ihmisen olemuksellisuus määrittyy pitkälti eksistentiaalifenomenologisen lähtökohtien mukaan: ihmisen mieli on rakentunut em. eksistentiaalisten tasojen varaan ja ihmisen eksistentiaaliseen olemukseen voidaan vaikuttaa ihmisen tajunnan kanavan kautta. Tämä tulee erityisesti esille siinä, miten Kotter painottaa leadership-johtamisen ¹¹ filosofista ulottuvuutta.

Hirsjärven (1985, 57) mukaan uuden kognitiivisen psykologian alueella on entistä selvemmin voitu osoittaa, kuinka ihmisten käsitykset ja ennakkoletukset säätelevät tiedon valikointia, sen jäsentämistä ja siihen pohjautuvaa

¹⁰ Martin Heideggerin fundamentaaliontologiassa olemassaoloa analysoidaan ontologioita vielä perustavammalla tasolla. Heideggerilainen syväontologia on ihmisen ymmärtämisen ja ihmistutkimuksen kannalta loogista regionaalista ontologiaa ja reaaliontologiaa primaarisempaa ja se tulisi perustavuutensa johdosta sijoittaa ihmisen filosofian analyysissä alkuun. Pääteoksessaan *Oleminen ja Aika* (Sein und Zeit 1927) Heidegger kielsi jyrkästi, että hänen fundamentaaliontologiansa olisi perinteistä filosofista antropologiaa eli ihmisen filosofiaa. Hänen tavoitteet siinä olivat selvästi yleisfilosofisempia (Rauhala 2005, 42).

¹¹ Voidaan myös todeta, että Kotterin esittämä käsitys leadership – johtamisesta poikkeaa jonkin verran myös kasvatustieteilijöiden käsityksestä. Kotterin esittämä kuvaus on perinteistä leadership -kuvausta laajempi ja tällaista johtamiskognitiota kutsutaan tässä tutkimuksessa ”oppimisen johtamiseksi”. Oleellista käsityseroilla oli se, että Kotterin esittämä leadership kattaa koko organisaation oppimista koskevan kirjon, kun taas leadership – johtajuutta on usein pidetty synonyyminä ihmisjohtamiselle, jonka tavoitteena on ollut lähinnä yksilön psyykkisen toimintakyvyn edistäminen organisaatiossa. Kotter painottaa leadership-johtamisen ideassa uudenlaisen toimintakulttuurin synnyttämistä organisaatiossa.

toimintaa. Erityisesti tieteen tekemisessä inhimillinen valinta eri tiedetraditioiden välillä on usein *eksistentiaalinen* ja usein tutkija ei välttämättä edes tiedosta kumman tradition hän on valinnut ohjaavaksi näkemyksekseen¹².

Eri tutkimustraditioiden kohdalla on selvää, että niiden taustalla vaikuttavat erilaiset käsitykset ihmisestä ja maailmasta. Kukaan ihminen ei siis ajattele ilman jotakin ajattelutapaa tai tiettyjä käsitteitä ja nämä puolestaan ovat erilaisissa tieteellisissä lähestymistavoissa ja traditioissa erilaiset (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 29). Tämä johtuu ihmisen eksistentiaalisesta tarpeesta jäsenyksiä turvallisesti ja nimenomaan riittävän yksinkertaisesti todellisuuteen. Nämä eksistentiaalisen valintaan ulottuvat lähtökohdat voidaan jäljittää galileisen¹³ ja aristoteelisen tiedetradition välillä koskevaan perustavanlaatua olevaan eroon ihmiskäsityksen ja inhimillisen toiminnan luonteen välillä. Turusen ja Paakkolan (1995) mukaan ihminen pyrkii yleensä selittämään kaikkea kohtaamaansa tietystä lähtökohdasta ja tietyistä käsitteellisestä viitekehyksestä käsin. Tämä liittyy heidän mukaansa läheisesti vallan narsismiin, eli ihminen haluaa usein myös hallita näkemyksillään sosiaalista kenttää ja itse asiassa jopa koko maailmaa. Myös maailmankatsomus muodostuu suorastaan automaattisena reaktiona, jolla yksilö yrittää osin tiedottomasti hallita ja pelkistää todellisuuttaan.

Maailmankuvan syntyminen on tietyllä tavalla itseohjautuva, mutta eksistentensifilosofian muodostaman fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan tähän prosessiin voidaan vaikuttaa ihmisen tajunnan kanavan kautta. Tällainen ”vaikuttamispyrkimys” ja ”vaikuttaminen” sisältää jo tietyn kausaalisen lähtöoletuksen. Tämän oletuksen mukaan ihmisen maailmankuvan tasolla tapahtuvat mentaaliset muutokset ovat sidoksissa ihmisen eksistentiaalisen tulkkiutumisen alueella muodostuneisiin merkitysrakenteisiin (tulkintahorisontteihin). Näin ne jo lähtökohtaisesti määrittävät sen, miten asiat ymmärrämme tai tu-

¹² On ilmeistä, että myös omaksutusta tieteellisestä tiedosta tulee osa yksilön elämän sisältöä ja persoonallisuutta ja tähän identiteetin osaan hän saattaa samaistua narsistisen kiihkeästi (Turunen - Paakkola 1995, 254).

¹³ Galileisen näkemyksen mukaan inhimillinen toiminta on rinnastettavissa muun luonnon toimintaan ja sitä voidaan tutkia yhtä objektiivisesti kuin muita luonnon objekteja, kun taas aristoteelinen näkemyksen mukaan inhimillisen toiminnan rinnastaminen luonnon toimintaan on taas mahdotonta, koska siinä on mukana subjektiivinen momentti (Hirsjärvi 1985, 65).

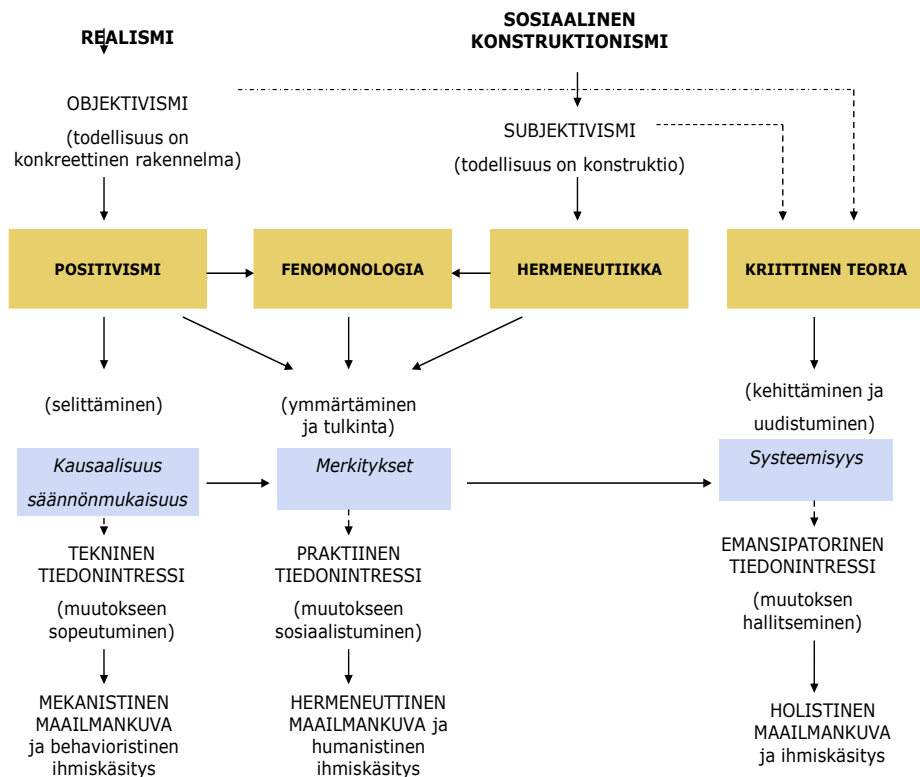
lemme itse ymmärretyksi. Ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen tarkoittaa ihmisen kognitiivisen ja rationaalisen ajattelun tasolla tapahtuvaa psykologisen tulkkiutumisen alueella tapahtuvaa toimintaa, joka sitten yksilöillä ilmenee erilaisina käsitteinä.

Sosiaalisen kausaalisuuden ilmeneminen tarkoittaa tässä yhteydessä ensinnäkin sitä, että eksistentiaalinen tulkkiutuminen on ensisijaista psykologiseen tulkkiutumiseen nähden. Eksistentiaalisen tulkkiutumisen alueella tapahtuvaa oppimista kutsutaan tässä tutkimuksessa oppimisen kolmanneksi abstraktiotasoksi. Tällaisen oppimisen tavoitteena on yksilön subjektiivisen maailmankuvan taustalla vallitsevien uskomusten avaaminen, olemisymmärryksen lisääntyminen, sekä Rauhalaa (1998) lainaten, edelleen maailmankuvan rikastuminen. Kuten Varto on todennut, niin tässä ei ole kyse psykologisesta itse-tuntemuksesta vaan itseymmärryksestä. Siinä ihminen tunnistaa itsessään olevia perustavanlaatuisia piirteitä, jotka auttavat tai estävät hänen tietävää maailmasuhdettaan (Varto 1995b, 101).

Tässä tutkimuksessa sosiaalisella kausaalisuudella ei näin tarkoiteta pelkästään psykologisella tulkkiutumisalueella tapahtuvien dialektisten ja resonoiivien toimintojen riippuvuussuhteiden huomioonottamista, vaan myös näiden taustalla vaikuttavien eksistentiaalisten uskomusten määräytymisperiaatteiden huomioonottamista eksistenssifilosofiassa esitetyn oletuksen mukaan. Näin lähtökohtana pidetään oletusta, jossa johtamisen avulla voidaan vaikuttaa ”kasvatettavan” maailmankuvaan ja niiden taustalla vaikuttaviin uskomuksiin intentionaalisella tavalla.

Kausaalisuhteiden kohdalla ontologiset kysymykset koskevat siis sellaista olemassaoloa, jossa kysytään voidaanko eri asioille ja tapahtumille aina osoittaa selkeä syy. Filosofian alueella *determinismin* kohdalla pohditaan välttämättömyyden ja riittävän ehdon olemusta. Tämän lähtökohtana on ajatus, että kaikilla asioilla on syynsä. Syyn löytäminen kausaalisen päättelyn avulla tarkoittaa useimmille maallikoille syyn selittämistä ja silloin näiden syiden ja seurausten välillä ajatellaan olevan jokin selittävä mekanismi, joka toistuu mahdollisesti uudestaan sopivassa tilanteessa. Kaakkuri-Knuutilan (1996) mukaan sisäiset suhteet ovat kausaalisten voimien ehto. Generoivaan meka-

nismiin liittyvä ajattelutapa lähtee siitä, että syiden ja seurausten välillä on jokin ”luonnollinen välttämättömyys” (*sisäinen suhde*). Ei ole vain kontingenteja tapauksia, vaan jokin generoiva mekanismi (Toivonen 1999, 34). Näin ajateltuna selittävällä mekanismilla täytyy olla tietty yleistettävyyys. Kuviossa 2. on esitetty tutkijan käsitys ja yhteenveto siitä, miten erilaiset tieteenfilosofiset lähtökohdat ja niiden taustalla vallitsevat ontologiset ja epistemologiset taustaoletukset näkyvät erilaisina maailmaan orientoitumisen muotoina sekä miten nämä edelleen vaikuttavat erilaisten maailmankuvien ja ihmiskäsitysten muodostumiseen.



Kuvio 2: Filosofisten lähtökohtien yhteys erilaisiin maailmankuviin.

Tieteellisessä selittämisessä voidaan Rauhalan mukaan nähdä kolme selitysmallia: *kausaalinen selittäminen*, *finalistinen selittäminen* ja *hermeneuttinen johtaminen*. Finalistisilla selityksillä tarkoitetaan tosiasioiden selittämistä in-

tenttioiden, päämäärien tai tarkoitusten avulla. Hermeneutikot ¹⁴ eivät taas pyri ennustettavuuteen yleisten lakien avulla, vaan käsittämään tutkimuskohteensa sen yksilöllisten ja ainutkertaisten piirteiden pohjalta (ks. von Wright 1970).

Tässä väitöstutkimuksessa nojaututaan hermeneuttisen ja fenomenologisen filosofian alueelta saatuun käsitykseen ihmisen tietokyvystä ja tietämisen tavoista. Näin tutkijan oman esiyymmärryksen mukaan ihmisen intentionaalinen suuntautuminen maailmaan tapahtuu kolmella eri abstraktiotasolla, joista jokainen eksistenssitaso edustaa erilaisia ihmisen olemisyymmärrykseen liittyviä tietämisen tapoja ja tasoja.

3.2 Tematisointiin liittyvä problematiikka

Varton (1995a, 75) mukaan tematisointi itse asiassa asettaa koko tieteen: se ratkaisee, miten jokin tulee jonakin tarkastelluksi. Tematisointiin liittyvien perustelujen esiintuomista hän pitää erityisen tärkeänä aina ihmistä koskevien tutkimusten yhteydessä. Rauhala (1987, 172) puhuu tematisoinnin ongelman yhteydessä tutkimuksen adekvaattisuusvaatimuksesta. Hänen mukaansa ”...*tieteen ensimmäinen ja tärkein kriteeri on adekvaattisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusasetelmien on oltava tutkimuskohteen perusstruktuuria vastaavia. Silloin saadaan myös tietoa, joka on vaikuttamaan pyrkivän toiminnan kannalta mahdollisimman tehokasta*”. Edelleen Rauhalan (1989a, 4) mukaan ”*ontologinen analyysi on tutkimusta aloitettaessa ensisijainen tehtävä ja vasta ontologisen analyysin antamien käsitysten pohjalta tieto-opillisten ongelmien analyysi on mielekästä ja hedelmällistä*” ¹⁵.

¹⁴ Lehtovaaran (1992, 141) mukaan hermeneutiikan ongelma-alueena voidaan nähdä juuri inhimillinen ymmärtäminen kokonaisuudessaan. Tämän kritiikin mukaan muutoksen luonnetta tarkasteltaessa tulisi ottaa huomioon myös ilmiön finalistinen luonne eli ymmärtää inhimillisen toiminnan luonne myös intentioiden, päämäärien ja tarkoitusten avulla.

¹⁵ Lehtovaaran (1992) mukaan ensin on kysyttävä millaista ilmiötä aiotaan tutkia ja vasta sitten tulevat tieto-opilliset kysymykset siitä miten tutkitaan. Tutkimuksen adekvaattisuusongelmaa ei siis voida ratkaista tai lähestyä pelkästään empiiristen menetelmien valintaa koskevalla tarkastelulla, koska empiiriseen tutkimukseen ryhdyttäessä on aina edellä esitettyyn tapaan jo jouduttu tekemään ontologinen ratkaisu. Näin ollen empiirisiin menetelmiin ei voida milloinkaan ratkaista sitä, mikä tutkittava ilmiö perusluonteeltaan on. (1992, 45–47.)

Rauhala (1985, 56) mukaan tutkimuksen ontologisessa ratkaisussa sitoudutaan tutkimaan jotakin kolmesta ihmisen olemassaolon muodoista. Selvitte-
lyn kohteina ovat silloin: 1) maailmankuvan kehkeytyminen merkityssuhteina, 2) elämänilmiöt aineellisuudessa ja 3) toiminta sosiaalisessa kentässä (Lehtovaara 1992, 136). Nämä ihmisen kolme olemuspuolta, *tajunnallisuus*, *kehollisuus* ja *situationaalisuus* eivät suinkaan ole toisistaan riippumattomia ja tällaista kokonaisprosessin hallintaa Rauhala kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi siksi, että ”*sillä on omaa tapahtumistaan sisäisesti säätelevä ominaisuus*” (Lehtovaara 1992, 132). Holistinen ihmiskäsitys¹⁶ viittaa sellaiseen maailmankuvien kehkeytymiseen merkityssuhteina, jonka mukaan maailma tulee nähdä systeemisenä kokonaisuutena¹⁷. Silloin lähtökohdaksi tulisi ottaa huomioon ympäristön *kehollisuus* (elämänilmiöt aineellisuudessa), *tajunnallisuus* (toiminnan sosiaalinen ja hermeneuttinen luonne) sekä kolmantena *situationaalisuus* (maailmankuvan kehkeytyminen merkityssuhteina).

Rauhala (2005, 21) mukaan regionaalisisä eli aluejakoisissa ontologias-
sa¹⁸ olemassaolo jaotellaan piireihin tai tasoihin kussakin kyseessä olevan olemassaolon tavan ja laadun perusteella. Reaaliontologiassa taas analysoidaan, mitä kategorioita ja käsitteitä kunkin alueen problematiikkaa empiirisesti tutkittaessa tarvitaan, jotta ne olisivat ongelmien kannoilta adekvaatteja. Näin empiiriset tutkimusasetelmat rakentuvat omalta osaltaan regionaalisen ontologian jaottelun pohjalta.

Yhdysvalloissa tieteellistä tutkimusta on leimannut positivistiseen tiedetraditioon perustuva tutkimusote ja etenkin sen *analyttisenä filosofiana* tunnettu

¹⁶ Regionaalisen ja reaaliontologisen analyysin tulosta ihmisen olemassaolosta voidaan kutsua ihmiskäsitykseksi. Tällöin tulee tehdä myös käsitejako ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan välillä. Edellinen on filosofisen analyysin tulos ja jälkimmäinen tarkoittaa sitä kuvaa, jonka kukin empiirinen ihmistiede omalta tutkimusalueeltaan omine menetelmineen antaa (Rauhala 2005, 29).

¹⁷ Tällainen ihmisen olemassaoloa koskeva perusasenne tarkoittaa pyrkimystä emansipaatioon ja tällaisen maailmankuvan ehtona on Habermasin mukaan desentralisoitunut maailmankuva. Emansipaatiopyrkimys itsessään tarkoittaa systeemin murroksessa käsitystä siitä mitkä toimenpiteet johtavat *pyrkimykseen kypsään ihmisyyteen*.

¹⁸ Rauhala (2005, 21) soveltaa Heideggerin fundamentaaliontologian ideaa siten, että hänen mukaansa regionaalisisä eli aluejakoisissa ontologiassa olemassaolo voidaan jaotella piireihin tai tasoihin kussakin kyseessä olevan olemassaolon tavan ja laadun perusteella. Reaaliontologiassa taas analysoidaan, mitä kategorioita ja käsitteitä kunkin alueen problematiikkaa empiirisesti tutkittaessa tarvitaan, jotta ne olisivat ongelmien kannoilta adekvaatteja.

suuntaus. Analyyttisen filosofian on sanottu olevan nykyfilosofian valtavirtaus Yhdysvalloissa, Britanniassa, Australiassa sekä Pohjoismaissa. Looginen positivismi on filosofisena suuntauksena vaikuttanut eniten juuri kognitiotieteen muotoutumiseen Yhdysvalloissa.¹⁹ Siinä termi ”looginen” viittaa modernin logiikan ensiarvoiseen asemaan tieteessä. Positivismin periaatteiden mukaan kaikki tieteelliset käsitteet on voitu määritellä ja konstruoida juuri havaintoon²⁰ viittaavien termien avulla. *Analyyttinen hermeneutiikka* on pyrkinyt sittemmin laajentamaan analyttisen filosofian kapeaa käsitystä inhimillisen toiminnan luonteesta. Tämä suuntaus on saanut vaikutteita analyttisestä filosofiasta ja ennen kaikkea Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofiaksi kutsutusta suuntauksesta. Tämän ajattelun taustalla on tieteenfilosofinen kritiikki²¹, jonka mukaan ihmistieteiden tutkimuskohde eroaa olennaisesti luonnontieteiden tutkimuskohteesta, koska ihmiset ovat luonteeltaan intentionaalisia. Tämän mukaan ihmisen toimintaa ei pidä pelkästään selittää, vaan myös ymmärtää. Näin analyttinen hermeneutiikka on pyrkinyt yhdistämään tieteellisen selittämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen. Ymmärtämisessä on kyse kohteen merkityksisällön tajuamisesta (ks. Von Wright 1971; Winch 1958).

Organisaatioiden oppimista ja osaamisen johtamista koskevissa tutkimuksissa edellä esitetty tematisoinnin ongelma näyttää olevan ilmeinen. Problematiikka on sama mitä mm. Heidegger (1926) on esittänyt omassa fundamentaaliontologian perusteissaan. Hänen mukaansa ihmisen olemista ja olemisen kysymistä ei tule rajoittaa tiettyjen determinististen oletusten varaan, vaan olemi-

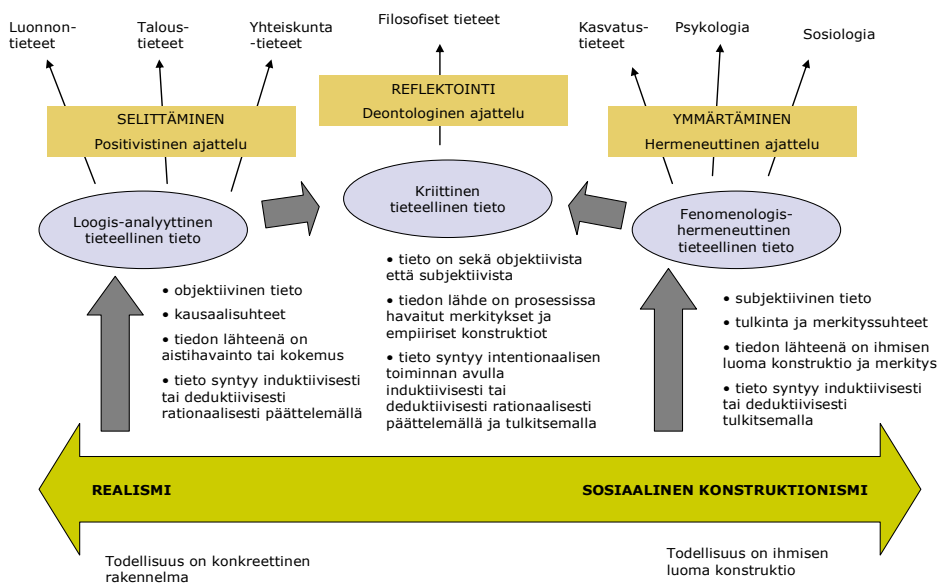
¹⁹ Tätä suuntausta on sitonut yhteen perinne, joka alkoi aikoinaan Gottlob Fregen (1848–1925) logiikan, kielifilosofian ja semantiikan tutkimuksista. Historiallisesti analyttisen filosofian piiriin on luettu *looginen positivismi*, *looginen empirismi*, *looginen atomismi*, *logisismi*, *arkikielen filosofia ja uuspragmatismi*. Näissä kaikissa painotetaan loogista selkeyttä ja johdonmukaista argumentaatiota-paa. Analyttinen filosofia on siis painottanut loogista ja käsitteellistä analyysia.

²⁰ Havaintoon vetoaminen on ollut aiemmin koko loogisen positivismin keskeinen tietoteoreettinen oletus ja tästä suuntauksesta käytetään myös nimitystä looginen empirismi (Saariluoma, Kampinen ja Hautamäki, 18).

²¹ Rauhalan (2005) mukaan empiirisen tieteen perusteiden analyysissa eli tieteenfilosofiassa, ontologia on primaarisempi kuin tieto-oppi. Tieto-oppi ja metodologia ovat mielekkäitä vasta problematiikan ontologisen selvittelyn pohjalta. Sen sijaan ”scientia mensura” – periaatteen mukaan reaalityteellinen tutkimus sanoo, mitä on olemassa. Tämän tendenssin mukaan tieteenfilosofia rajoittuu pelkäksi tieto-opiksi ja metodologiaksi. (Rauhala 2005, 20–21.)

sen kysyminen edellyttää ihmisen eksistentiaalisen olemuksen ymmärtämistä kokonaisvaltaisesti.²²

Perinteisen suomalaisen nelijakoisen tutkimusotetypologian mukaiset metodologiset vaihtoehdot ovat *käsiteanalyttinen*, *nomoteettinen*, *toimintanalyttinen* ja *päätöksentekemetodologinen* tutkimusote. Kuviossa 3. on kuvattu eri tieteellisten lähestymistapojen mukaisia tieto-opillisia lähtökohtia sekä sitä, miten ne sijoittuvat perinteiseen tarkasteluun todellisuuden luonteesta.²³



Kuvio 3: Erilaisten tiedetraditioiden sijoittuminen tietoteoreettisesti.

²² Tätä ihmisen olemiskysymystä Heidegger on selvittänyt teoksessaan ”Oleminen ja aika” (1927) ja siinä hänen Dasein-tulkintansa on ollut lähtökohtana fenomenologisen ihmiskuvan muodostumisessa. Rauhala kutsuu heideggerilaista fundamentaaliontologiaa myös syväontologiaksi. Tällainen syväontologia on hänen mukaansa ihmisen ymmärtämisen ja ihmistutkimuksen kannalta loogista regionaalista ontologiaa ja reaaliontologiaa primaarisempaa ja se tulisi perustavuutensa johdosta sijoittaa ihmisen filosofian analyysissä alkuun.

²³ Kuvio perustuu väljästi Niglasin (2004) muodostamaan näkemykseen (”The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research”) laadullisen ja kvantitatiivisen tutkimusmenetelmien yhteensovittamisesta kasvatustieteiden alueella.

Realismin periaatteen ja objektivismin mukaan ihmisen luoma merkitys ilmiöstä muodostuu siten, että todellisuus on olemassa itsessään, ilman inhimillisen tietoisuuden vaikutusta sen olemassaoloon. Konstruktionismissa taas torjutaan ajatus objektiivisen totuuden olemassaolosta ja siinä merkitykset konstruoidaan (Crotty 1998, 8). Subjektivismissa painottuu käsitys, jonka mukaan merkityksenanto on puhtaasti autonomisen subjektin tekemää ilman vuorovaikutusta. Kriittisen teorian mukaan havaintomaailma ei ole kertakaikkisesti annettu vaan se on ihmisen oman aktiivisuuden tuote. Kun ihminen tekee havaintoja, niin samalla hän luokittelee saamaansa tietoa ja rakentaa siitä teoriaa. Tämän mukaan havaintotieto ei ole mahdollista ilman todellisuuden muuttamiseen suuntautuvaa intressiä. Horkheimer (1937) on pitänyt loogista empirismiä traditionaalisen teorian tyyppiedustajana (Töttö 1982, 108).

Ihmistä ja ihmisen olemuksellisuutta koskevissa tutkimuksissa tutkimuksen ja tutkimusasetelman adekvaattisuusvaadetta on pidettävä ensisijaisena vaatimuksena. Oppivan organisaation ideaalia tarkasteltaessa törmätään automaattisesti kahden eri tieteenalan keskeisiin käsitteisiin, traditioihin ja uskomuksiin. Toisaalta edustettuina ovat perinteisen liiketaloustieteen liittyvät käsitteet ja teoreettiset viitekehykset. Toisaalta oppiminen määrittää tutkimuksen kuuluvaksi selkeästi ihmistieteitä koskevaan tutkimusalaan, jossa käsitteet ja määritteet poikkeavat usein jo lähtökohtaisesti taloustieteiden muodostamasta maailmankuvasta ja ihmiskäsityksestä.

Tässä tutkimuksessa nojaututaan Varton (1995) esittämään ankarien (vs. täsmällisten) tieteiden lähestymistapaan, jonka mukaista metodologista jakoa on Pihlannon (1995) mukaan myös liiketaloustieteessä sovellettu jo varsin pitkään²⁴, tosin käyttäen hänen mukaansa muita termejä kuin täsmällinen ja ankara tiede. On puhuttu esimerkiksi *nomoteettisesta* ja *toiminta-analyttisestä* (Mäkinen 1980 - Lukka 1984) tai *objektivistisesta* ja *subjektivistisesta* (Burrell - Morgan 1979; Pihlanto 1994) vaihtoehdosta. Näissäkin jaotteluissa lähestymis-

²⁴ Myös Pekka Pihlanto on käsitellyt artikkelissaan ”Välinejohtaja ja osallistuva johtaja: erilaiset informaation käytön profiilit” (Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja Sarja A-9: 1995) ankan ja täsmällisen tieteen eroja.

tapa on vastannut em. täsmällisen tieteen ja jälkimmäinen ankaran tieteen tyypistä tiedekäsitystä.

Tieteellisen tutkimuksen rajapinnoilla toimiminen edellyttää jo lähtökohtaisesti filosofista käsiteanalyysia, jossa käsitys ihmisestä (ontologinen taustaoletus) ja tietämisen tavoista (epistemologinen taustaoletus) saavat ilmiänsä. Tässä tutkimuksessa ihmisen laadullisia ominaisuuksia koskeva tarkastelu on teemaattisesti pyritty muodostamaan ns. ankarien tieteiden (ks. Varto 1995a, 1995b) määrittämien perusoletusten mukaan.

3.3 Käsiteanalyysi menetelmänä

Tämän tutkimuksen luonnetta voi kuvailla soveltavaksi ja teoreettisesta pohdinnasta käytäntöön suuntautuvaksi tutkimukseksi. Problematisointiin ja kritiikkiin yhdistyvät teoreettinen analyysi, perusteluiden etsiminen sekä ajatukseen synteeseihin pyrkivä ajattelu. Tavoitteena on näin tehdä käytännössä piilevänä vaikuttava teoria näkyväksi eli tuottaa käytännössä vallitsevalle teorialle eksplisiittinen, kielellisesti ilmaistu muoto. Tutkimusotetta voidaan luonnehtia näin ollen myös filosofiseksi ja pääpaino on sekä oppimisen että johtamisen filosofisessa analyysissa ja tulkinnassa.

Tunnetuin filosofisen analyysin menetelmistä on käsiteanalyysi eli filosofisten käsitteiden analysoiminen. Käsiteanalyysin avulla pyritään saamaan parempi ymmärrys siitä filosofisesta ongelmasta, johon käsite liittyy (ks. Beaney 2003). Siinä ongelman ratkaisemiseksi ja tarvittavan ymmärryksen saavuttamiseksi käsitteet pilkotaan pienempiin, paremmin ymmärrettäviin palasiin.

Käsiteanalyysin avulla jäsennetään tutkimuksen kohteena olevaa käsitettä, pyritään ymmärtämään siihen liitettyjä merkityksiä ja selkeytetään sen suhdetta lähikäsitteisiin. Menetelmän avulla kyetään tunnistamaan käsitteen kriittiset ominaispiirteet. Näin sen yhtenä tavoitteena on (usein abstraktin) käsitteen yhdenmukaisen määrittelyn tai ymmärryksen löytäminen, jonka seurauksena eri tutkijat kykenevät kommunikoimaan ilmiöstä täsmällisesti ja yhteneväisesti. Näin käsiteanalyysi antaa mahdollisuuden lähestyä erilaisia ongelmia näi-

den osatekijöiden ja niiden välisen vuorovaikutuksen tarkastelun kautta. Viime kädessä käsiteanalyttisen tutkimusotteen tarkoituksena on käsitejärjestelmien konstruointi ja määritelmän mukaan käsiteanalyysi voi toimia pohjana empiiriselle tutkimukselle²⁵ tai sitä voidaan käyttää itsenäisenä tutkimusotteena.

Lukan (2006) mukaan konstrukttiivinen tutkimusote on luonteeltaan innovatiivisia konstruktioita tuottava metodi ja sen mukaan ne ovat mukana kehittämässä uutta todellisuutta. Toisaalta hän on myös todennut, että ”*konstrukttiivisen otteen mukaisessa metodologisessa lähestymistavassa on yleensä pyrkimys tuottaa innovatiivinen konstruktio, jonka tavoitteena on yhdistää kahden eri tieteenalueen keskeisiä peruskäsitteitä*”. Näin konstrukttiivinen tutkimus on luonteeltaan osittain kokeellista. Silloin kehitettyä ja toteutettua uutta konstruktioita tulisi tarkastella välineenä, jolla yritetään havainnollistaa, testata tai jalostaa aikaisempaa teoriaa tai luoda kokonaan uusia teoria (Lukka 2006, 113).

Lukan mukaan teorian jalostus on luultavasti juuri konstrukttiivisen tutkimusprojektin tyypillisin teoreettinen tulos. Kahden eri tieteenalueen keskeisten teorioiden yhteensovittaminen edellyttää konstruointia ja näin sen voidaan ajatella liittyvän myös teorian jalostukseen. Heuristisena prosessina siinä nousee esiin myös joitakin Ground Theory:n (jälj. GT) mukaisia elementtejä. Kovalaisen (2007) mukaan GT:a on usein virheellisesti pidetty kategorisesti vain sellaisia lähestymistapoja, jotka aina pyrkivät muodostamaan teoreettisia ideoita tai teoreettisia malleja lähdeaineistosta. Silloin ollaan kuitenkin lähempänä induktiivista teoriaa, jossa teoria ikään kuin voimistuu ja pulppuaa itsensä. Tämä näkökulma ei kuitenkaan tee oikeutta GT:lle (Kovalainen 2007, 231).

²⁵ Vaikka filosofisen analyysin asema on ollut melko kiistanalainen myös mainitun perinteen edustajien keskuudessa, useat filosofit ovat kuitenkin olleet vahvasti sitä mieltä, että analyttinen menetelmä (erityisesti käsiteanalyysi) oleellinen ja sen nimenomaisena tehtävänä on määrittää filosofiaa (ks. Bealer 1998, 201-239: ”*Intuition and the Autonomy of Philosophy*”).

GT sisältää tiettyjä menetelmävalintoja, jotka helpottavat kehittämään teoriaa tutkimusprosessin aikana kuitenkin sitomatta itseään mihinkään tiettyyn lähdemateriaaliin tai teoreettiseen viitekehykseen. Tässä mielessä GT ei ole niinkään metodi, vaan sovellettuna sillä on enemmän kunnianhimonan teorian muodostukseen kuin empiiriseen analyysiin (Kovalainen 2007, 232).

Yleisen määritelmän mukaan käsitteet ovat ajatusrakennelmia todellisuuden hahmottamiseksi ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Ne ovat useimmiten diskursiivisesti tai ei-diskursiivisesti ilmaistuja abstraktioita, jotka yhdistävät ajattelun ja todellisuuden. Käsiteanalyysi itsessään on strategia käsitteen *intension*²⁶ tunnistamiseksi sekä käsitteen piirteiden ja ominaisuuksien tutkimiseksi. Käsiteanalyysi on käsitteen ja sen käytön erittelyä.

Kakkuri-Knuutilan (2002, 329) mukaan tutkimusta voidaan kutsua käsiteanalyyttiseksi, mikäli käsitteiden analysointi, vertailu ja määrittely on tutkimuksen pääosa. Tutkimusmenetelmänä käsiteanalyysi on perusteltua myös silloin kun käsitettä sovelletaan uusilla tieteenaloilla, jolloin vanhakin käsite voi muuttua. Historiallisesti suositut käsiteanalyysit ovat perustuneet filosofiselta taustaltaan *essentialismiin*²⁷.

Rodgersin (1993) esittämän käsiteanalyysimallin taustalla on hänen esittämänsä kritiikki käsiteanalyysimenetelmien filosofisten lähtökohtien tarkastelun puutteeseen. Hänen mukaansa ns. *evolutionaarisessa käsiteanalyysimallissa* käsite ymmärretään diskursiivisesti tai ei-diskursiivisesti ilmaistuksi abstraktiksi. Käsite ei siis ole vain sana tai ilmaisu, vaan sanan takana oleva mentaalinen rykelmä. Näin käsitteet muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti ja tällainen evolutionaarinen käsiteanalyysimalli soveltuu mielestäni abstraktin, moniulotteisen ja eri konteksteissa käytettyjen käsitteiden tutkimiseen.

²⁶ Käsitteiden kaksi merkitystekijää ovat käsitteiden alan muodostava *extensio* (oliot ja asiat, joihin käsitteet viittaavat) ja käsitteiden sisällön muodostama *intensio*. *Intensio* tarkoittaa ominaisuuksia, joiden avulla käsitteen merkitys annetaan (ks. Kakkuri-Knuutila 2002).

²⁷ Esimerkiksi Aristoteleen määritelmien teoria on Niiniluodon (2002, 157) mukaan *essentialistinen* siinä mielessä, että siinä oletetaan kaikilla määritettävillä asioilla olevan ennalta määrätty olemus, jonka löytäminen on määritelmän tehtävä.

Rodgersin (1993) mukaan evolutionaarisen käsiteanalyysin vaiheet ovat: 1) käsitteen valinta, 2) tutkimusasetelman, otoksen ja aineiston hankinnan suunnittelu, 3) aineiston hankinta (ominaisuudet, korvaavat käsitteet, viittaukset, edeltävät tekijät ja seuraukset), 4) lähikäsitteiden tunnistaminen, 5) aineiston analysointi, 6) tieteenalojen välisten vertailujen tekeminen sekä 7) malliesimerkin tunnistaminen, mikäli mahdollista.

Näin tätä tutkimusta voidaan metodologisesti pitää käsiteanalyyttisenä tutkimuksena, jossa kirjallisuusanalyysin avulla pyritään tuomaan esiin oppimista ja johtamista koskevat filosofiset taustaoletukset ja käsiteanalyysin tuloksena pyritään määrittämään ja konstruoimaan näitä käsitteitä koskevia riippuvuussuhteita.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuskysymysten muodostumista ohjasi tutkijan esiyymmärrys, jonka mukaan muutosprosessi koostuu useista erilaisista ja eri abstraktiotasolla tapahtuvista oppimisprosesseista sekä oppiminen, sitoutuminen ja voimaantuminen ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa nähden ja näitä kausaalisia ehtoja voidaan ymmärtää kasvatustieteen oppimisteorioita koskevan tiedon avulla. Niiden muodostumiseen liittyviä ehtoja ja lainalaisuuksia ei enää tässä tutkimuksessa haluttu empiirisesti tutkia tai kyseenalaistaa. Tutkimustavoitteiden saavuttamiseksi tutkimus etenee seuraavien vaiheiden mukaan:

- Ensimmäisenä esitellään sellainen oppivan organisaation ideaalimalli, joka on muotoutunut Kotterin muutosjohtajuutta koskevan oppimisteoreettisen analyysin avulla (ks. Suominen 2006a). Tutkijan esiyymmärryksen mukaan juuri Kotterin luomassa muutosjohtajuuden mallissa nousee esiin Sengen (1990) esittämä ”*korkeamman systeemitason osaaminen*”. Tämän johdosta Kotterin esittämä malli otetaan tässä tutkimuksessa oppivaa organisaatiota koskevan keskustelun lähtökohdaksi ja samalla pyritään perustelemaan mallin erityisyys tämän väitöstutkimuksen lähtökohtana.
- Kirjallisuuskatsauksen avulla tuodaan esille miten organisaatioiden oppimista on tutkittu muualla ja erityisesti se, miten niissä erilaiset oppimisprosessit ovat edustettuina ja miten tutkimusasetelmissä on kiinnitetty huomiota johtamisen ja oppimisen välisiin riippuvuussuhteisiin.
- Tämän jälkeen käsiteanalyysin avulla pyritään luomaan kokonaiskäsitys siitä, onko tutkittu *oppimista organisaatiossa* vai *organisaation oppimista* tässä tutkimuksessa esitettyjen rajausten mukaan.
- Edelleen tavoitteena on muodostaa sellainen johtamisen ja oppimisen riippuvuussuhdetta kuvaava ”*oppimisen johtamista*” koskeva konstruk-

tio, jossa toteutuvat Kotterin esittämä muutosjohtajuuden idea ja johtamisen avulla määritetyt oppimistavoitteet.

- Lopuksi kyselytutkimuksen ja konstruktiota koettelemalla pyritään selvittämään miten nämä johtamista ja oppimista koskevat riippuvuussuhteet mahdollisesti ilmenevät käytännössä.



4.1 Oppivan organisaation ideaalin määrittäminen

Tässä luvussa tarkastellaan oppivan organisaation ideaa yleisesti ja sen merkitystä yhteiskunnallisena ilmiönä. Oppimista ja tiedon uusintamista on painotettu useissa yhteyksissä, mutta oppivan organisaation idea on jäänyt kuitenkin käsitteenä varsin epämääräiseksi. Eri tahot ovat painottaneet oppimisen näkökulmasta hieman eri ulottuvuuksia. Sen sijaan kohtuullisen yhtäläinen käsitys tällaisen organisoidun toimintamuodon tarpeellisuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä on saanut varsin laajaa kannatusta.

Oppivan organisaation kannalta Sengen (1990, 206) mukaan erityisen tärkeä merkitysrakenne on yhteinen näky (*shared vision*), joka liittää yksilön organisaation kanssa yhteen antamalla heille yhteisen päämäärän. Sengen mukaan organisaation oppimisen tuloksena tapahtuu muutos ajatusmalleissa tai merkitysrakenteissa. Organisaation oppiminen on hänen mukaansa syntyneiden merkitysrakenteiden muodostamista tai muuttamista. Oppivan tiimin perusedellytyksenä on taito käydä avointa keskustelua (Senge 1990, 236). Näin yksilöiden osaamisen jalostuminen ryhmän ja koko organisaation osaamiseksi edellyttää Sengen mukaan korkeamman systeemitason osaamista ²⁸. Tosin Senge ei kuitenkaan tuo täsmällisesti esiin, mitä hän tarkoittaa oppimisen näkökulmasta tällaisella ”korkeamman systeemitason osaamisella”.

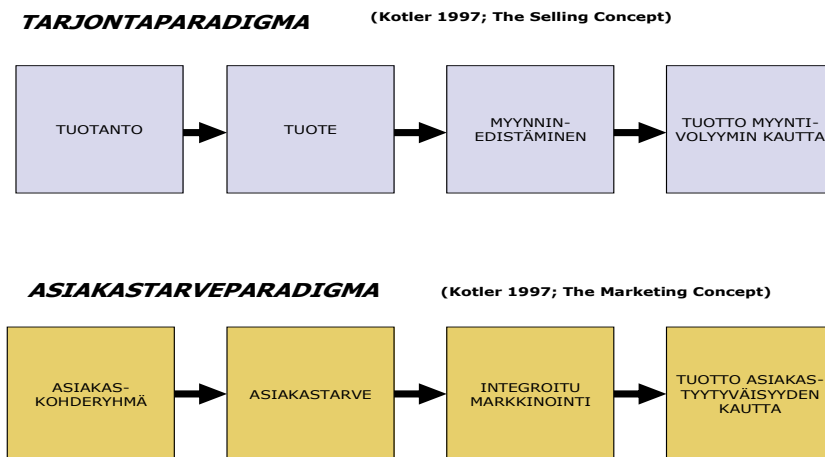
4.1.1 Näkökulma oppivan organisaation ideaan yhteiskunnassa

Hieman karrikoiden voitaisiin todeta, että tässä väitöskirjatutkimuksessa esitettyä sengeläistä oppivaa organisaatiota ei luultavasti edes tarvittaisi, mikäli eläisimme globaalissa maailmantaloudessa sellaisissa ennustettavissa olosuhteissa, joissa maailmantalous kasvaisi voimakkaasti ja tasaisella kasvunopeudella eikä maailmassa esiintyisi raaka-aineisiin tai muihin tuotantotekijöihin

²⁸ Sengen (1990) mukaan elävät systeemit omaavat oman integriteettinsä. Niiden ominaisuudet riippuvat kokonaisuudesta. Sama koskee myös organisaatioita; ymmärtääksemme kaikkein vaativimpia johtamiseen liittyviä tapahtumia (*issues*) niin tällainen edellyttää sellaisen systeemin hahmottamista, joka generoi näitä tapahtumia (Senge 1990, 66).

liittyviä epävarmuustekijöitä.

Tämän väitöskirjatutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat olleet ensisijaisesti organisaation perususkomuksiin liittyvät paradigmaattiset muutokset. Esimerkkinä tällaisesta organisaation omaan perustoimintatehtävään liittyvästä paradigmaattisesta murroksesta voidaan pitää mm. Philip Kotlerin (1997) markkinointistrategioita koskevaa tarkastelua. Kuviossa 4. on kuvattu tällaista perusasennoitumisen muutosta *tarjontaparadigman* ja *asiakastarveparadigman* käsitteen avulla. Kotlerin alkuperäistä konseptia on yleensä pidetty vain täydentävänä strategisena markkinointikeinona, jossa pyrkimyksenä on suunnata myyntiresursseja optimaalisella tavalla muuttuvissa markkinaolosuhteissa. Kysymyksessä on kuitenkin oman tulkintani mukaan selkeä yritystoiminnan perustoimintatehtävässä tapahtunut muutos, jossa yrityksen ja organisaation toiminnan lähtökohdat perususkomustasolla ja oletuksiltaan muuttuvat.



Kuvio 4: Tarjonta- ja asiakastarveparadigma Kotleria (1997) mukaillen.

Samantyyppinen paradigmanmurros näkyy myös erilaisten markkinointikäsitysten muutosten kohdalla (ks. Malinen 1998; Grönroos 1994). Siinä transaktiomarkkinoinnin perusfilosofia perustuu tuotekohtaiseen markkinoinnin suunnitteluun ja tämä vastaa tässä väitöskirjatutkimuksessa esitettyä tarjonta-

paradigmaa. Suhdemarkkinoinnin perusfilosofia perustuu taas markkinoinnin suunnitteluun ja toteutukseen (asiakasanalyysit ja asiakkaiden luokittelu). Suhdemarkkinointi vastaa siis Kotlerin (1997) esittämää The Marketing Concept -käsitettä sekä tässä väitöskirjatutkimuksessa esitettyä asiakastarveparadigmaa.

Siltala antaa kirjassaan *”Työelämän huonontumisen lyhyt historia”* (2004) osuvan kuvauksen tarjontaparadigman mukaisesta perusasenteesta brittiläisessä telealan yrityksessä: *”Kun menimme puhelinvirastoihin puhumaan henkilökunnan kanssa, he puhuivat työoloista toimistossa, eläkkeistä ja paljosta muusta”*, muistelee Thatcherin hallituksen yksityistämisen neuvonantaja David Young. *”Kukaan ei koskaan maininnut asiakkaita”*. Työpaikka oli räätälöity työntekijöitä varten eikä heitä saanut rasittaa muutoksilla (Siltala 2004, 65).

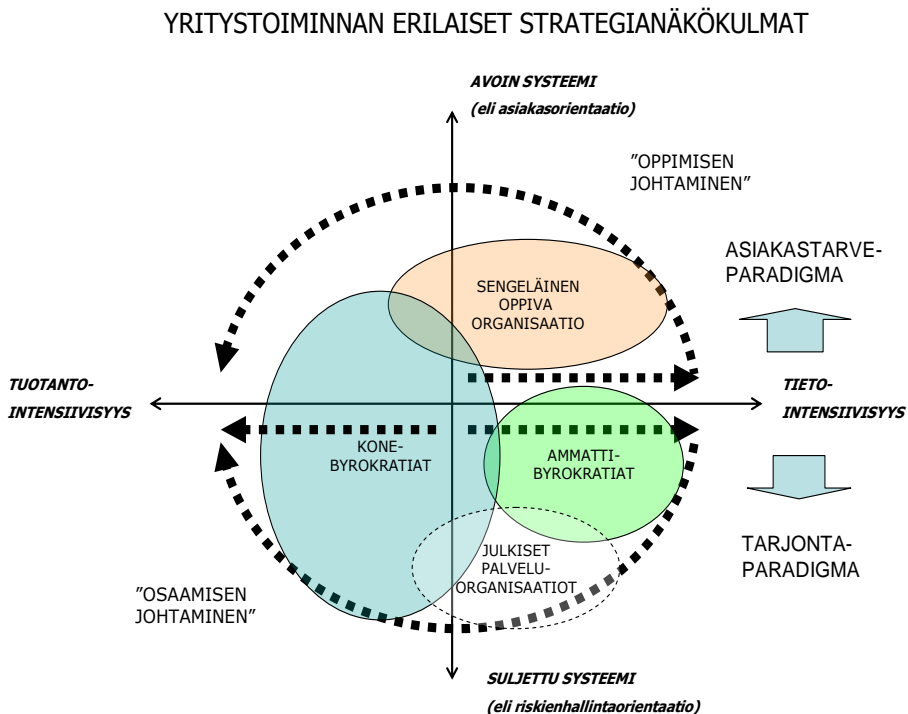
Useat tutkijat (mm. Porter 1990) ovat esittäneet viime vuosikymmenien aikana erilaisten vaiheteorioiden avulla markkinoilla tapahtuneita kysyntäolosuhteiden muutoksia. Muutokset kysyntäolosuhteissa ovat vaikuttaneet uuteen tapaan ajatella taloudellista kasvua (Malaska 1994; Taucher 1996) sekä työnjakoon liittyviä kysymyksiä uudessa tilanteessa (Järvinen, Koivisto - Poikela 2000; Siltala 2004). Porterin (1990) esittämä vaiheteoria teollisen kehittymisen vaiheista on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2: Teollisen kehityksen vaihemalli Porterin (1990) mukaan.

1.	2.	3.	4.
Tuotannontekijä-keskeinen vaihe	Investointi-keskeinen vaihe	Innovaatiokeskeinen vaihe	Vaurauskeskeinen vaihe

Aiemmin yritysten kilpailustrategiat ovat perustuneet pitkälti tuotannon tehokkuuteen ja tuotantoprosessien hallintaan. Tällaisen investointikeskeisen kilpailuedun luominen on ollut aiemmin mahdollista kaikilla sellaisilla toimi-

aloilla, joilla vallitsivat tuotannon skaalaedut ja joilla valmistettiin vakiotuotteita. Näillä aloilla palvelun osuus on ollut perinteisesti vähäinen ja tekniikka yleensä helposti siirrettävää. Yrityksen kuviteltu kilpailuetu on muodostunut silloin kyvystä hyödyntää tehokkaasti ja muita yrityksiä kilpailukykyisemmin käytettävissä olevat resurssit. Tällaisessa lähestymistavassa myös tietoja ja taitoja on usein pidetty resursseina, joita on voitu hankkia ja myydä vapaasti markkinoilla. Johtamisen fokus on ollut silloin lähinnä osaamis pääoman ja resurssien hallinnassa. Jo 1990-luvulla useat tutkimuslaitokset totesivat, että tällainen investointikeskeinen vaihe on ohitettu ja kilpailuetu ei voi enää perustua pelkästään resurssipohjaiseen tuotantoon, kasvaviin mittakaavaetuihin ja alhaisiin tuotantokustannuksiin. Myöskään valtiovallan rooli kilpailuasemien suojelijana ei voi olla entisenlainen. (Hernesniemi, Lammi - Ylä-Anttila 1995, 78–79.)



Kuvio 5: Oppimisen ja osaamisen johtaminen systeemillä kartalla.

Kuviossa 5. on esitetty tutkijan käsitys siitä, miten erilaiset organisaatiot suuntautuvat markkinoille ja miten ne jäsentävät oman kilpailuetunsa systeemisellä kartalla.²⁹ Kuviossa on näin tarkasteltu yritysten strategista aseoitumista markkinoille niiden uusiutumisen- ja oppimistarpeen mukaan. Nämä oppimistarpeet ovat erilaisia eri yrityksille. Erot eivät ole toimialakohtaisia, vaan perustuvat useimmiten yritysten käsitykseen niistä strategisista kilpailueduista, joiden mukaan yrityksen ajatellaan pärjäävän kilpailluilla markkinoilla. Kuviossa 5. esitetyn *mintzbergiläisen* konebyrokratian oppimistarpeet ovat yleensä funktionaalisia ja tällaisten yritysten menestyminen markkinoilla edellyttää yleensä tehokasta resurssien ja riskienhallintaa, joka mahdollistuu parhaiten teknisrationaalisella ja manageriaalisella johtamisotteella. Kilpailukyvyn ehtona on silloin yleensä tuotannollinen tehokkuus ja kyky ennustettavaan toimintaan ja laatuun. Konebyrokratia menestyy markkinoilla niin kauan kuin sen tuottama lisäarvo ylittää markkinoilla vallitsevan kysyntätilanteen.

Dynaamisessa kilpailutilanteessa Prahalad (1998) nostaa esiin kahdeksan epäjatkuvuustekijää, joiden takia yritykset eivät voi enää toimia reaktiivisesti odottaen eteen tulevia mahdollisuuksia vaan niiden on suunnistettava strategisesti varmistamalla henkilöstön halu ja kyky oppia jatkuvasti uusia asioita. Yhä useammat tutkijat ovat alkaneet puhua *ihmiskeskeisestä osaamisen yhteiskunnasta* (Himänen 2004; Kautto-Koivula - Huhtaniemi 2003). Johtajien keskeinen haaste on tällöin luoda organisaatio, joka oppii nopeammin kuin kilpailijansa (de Geus 1997; Dubin 1990). Ruohotien (1996) mukaan innovatiiviset yritykset ovat lähellä asiakasta ja ammentavat innovatiivisuutensa oppimisen kautta. Oppiminen taas perustuu kykyyn luoda uutta tietoa. Esimerkkinä oppimisintensiivisistä liiketoiminnan alueista voidaan mainita suuret laivanrakennusprojektit³⁰. Oppivan organisaation toiminnan lähtökohtana ovat Ruohotien mukaan asiakkaat ja toiminnan laatu. Oppiva organisaatio toimii

²⁹ Kuviossa on esitetty yritystoiminnan kaksi kasvukaarta ja esitykset perustuvat väljästi Boston Consulting Groupin kasvumatriisiin eli *Competitive Portfolio Analysis*-malliin (ks. Naumanen 1997, 19).

³⁰ Kuvaavaa on, että STX:n edustajien mukaan kaupantekohetkellä ns. Genesis-luokan laivatilauksen yhteydessä pöydällä on 30 ”piirustusta” ja laivan valmistuttua ”piirustuksia” on yli 30.000 kappaletta.

siis lähellä asiakasta, reagoi nopeasti muutoksiin, oppii muilta, kyseenalaistaa jatkuvasti toimintaansa, sallii virheitä ja oppii niistä. Tämä *dynaaminen lähestymistapa* pitää puolestaan tärkeänä, että kilpailukykyä ja -resursseja uudistetaan jatkuvasti. Kilpailuedun lähteenä ei ole niinkään ydinosaamisen liittyvä tietosisältö kuin osaamisen luomisprosessi ja osaamisrakenteet. (Ruohotie 1996, 21–40.)

Lehtosen (2002) mukaan organisaatioilla on käytännössä voimavaroja ainoastaan sellaisen osaamisen kehittämiseen, jolla on merkitystä sen nykyisen ja tulevan menestymisen kannalta. Näin osaamisen kehittymisen dynamiikan ymmärtäminen auttaa organisaatiota kehittymään jatkuvasti uudistuvaksi yhteisöksi niin, että oppiminen ja uuden tietämyksen luominen on organisaation toimintakulttuuriin sisäänrakennettu ominaisuus (Lehtonen 2002, 18). Tästä seuraa useiden tutkijoiden mukaan hyvinvoinnin kasautuminen niille, joilla on mahdollisuus hankkia ja hyödyntää tietoa.

Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan organisaation johdon tärkein tehtävä on luoda sellainen ympäristö, joka tukee ryhmien toimintaa ja uuden tiedon luomista. Heidän mukaansa keskeisiä tekijöitä ovat seuraavat: tarkoitusperäisyys eli intentio, autonomia, tarvittava epävakaisuus ja luova kaaos, tiedon ylimäärä ja riittävän moninaisuuden periaate. Uuden tietämyksen luomisen on oltava samalla tarkoitusperäistä eli sen on kytkeydyttävä organisaation visioihin, strategioihin ja arvoihin (Järvinen, Koivisto ja Poikela 2000, 47).

Käytännössä organisaatiossa tapahtuu oppimista kaiken aikaa ja kaikilla tasoilla. Yritysjohdon ja yritysten omistajien strategiset tavoitteet kuitenkin määrittävät melko pitkälle sen, mitkä katsotaan relevantiksi tiedoksi yrityksen kilpailukyvyn kannalta. Tämän johdosta yritysten oppimistarpeet ovat erilaisia. Erot eivät johdu niinkään toimialasta, vaan siitä, miten yritykset ovat hahmottaneet oman strategisen asemansa markkinoilla. Yritysten toimintaympäristöjen muuttuessa dramaattisella tavalla, myös organisaation tiedon ja oppimisen tarpeet muuttuvat. Erityisesti dynaamisissa olosuhteissa ja toimintaympäristön muuttuessa, oppimisen abstraktiotason tulisi nousta. Kysymys ei ole tiedon tai osaamisen määrästä sinänsä, vaan tiedon luonteesta: paradigmaattisissa murrostilanteissa tiedon uusintamiseen liittyvät tiedon intressit

ovat erilaisia ja perustuvat oppimisen kannalta eri tietämisen tapoihin ja tasoihin (oppimisen eri abstraktiotasoihin).

Ei kuitenkaan riitä, että organisaation ylin johto oivaltaa nämä transformaatiiviset muutokset, vaan koko organisaatiota koskevan toimintakulttuurin muutos edellyttää aktiivista johtamista; konstruktivistista ohjausta, jossa oleellisena osana on uuden tiedon muodostumiseen liittyvien oppimisprosessien hallitseminen. Tätä tutkimusta on ohjannut tutkijan heuristinen havainto siitä, että Kotterin organisaation muutosta koskevassa vaihemallissa esiintyvät kaikki oppimisen kolme abstraktiotasoa ja oppimisprosessit näyttävät realisoituvan vain tietynlaisen johtamisen avulla, jota Kotter kutsuu *leadership* -johtamiseksi (vrt. oppimisen johtaminen).

4.1.2 Kotterin mallin erityisyys tutkimuksen kannalta

Kotterin organisaatioiden muutosta koskevan tarkastelun tekee mielenkiintoiseksi se, että Kotter ei puhu ”*organisaation oppimisesta*” tai ”*organisatorisesta oppimisesta*” vaan hän näyttää ajattelevan, että muutokset ihmisen toiminnassa ja asenteissa ovat luonteeltaan psykologisia. Fenomenologisen oletuksen mukaan, ja oppimisteoreettisesti tarkasteltuna, Kotterin esiin nostamat muutosprosessin vaiheet näyttävät sisältävän kuitenkin varsin selvästi erilaisia tietämisen tapoja ja tasoja, joista voidaan edelleen erottaa erilaisiin tiedonintresseihin perustuvia oppimisprosesseja.

Kotterin esittämässä muutosjohtajuuden mallissa voidaan esimerkiksi nähdä, että koko organisaatiota koskevat oppimisen tavoitteet ja intressit tulisi perustua lähtökohtaisesti yrityksen ylimmän johdon näkemyksellisen tiedon varaan. Näin Kotterin mukaan koko organisaation tulee ensin ”oppia” ja kyetä muodostamaan käsitys yrityksen toiminnan ideasta ja tavoitteista, ennen kuin yksilön alemman tason oppimisprosessit mahdollistuvat tarkoituksenmukaisella tavalla. Vaikka Kotter ei siis puhukaan varsinaisesti oppimisesta, niin eksistentiaalisen fenomenologian muodostaman ihmiskäsityksen mukaan Kotterin esittämässä muutosprosessissa nousee esiin kaikki ihmisen olemisyymmärryksen lisääntymiseen liitettävät oppimisen abstraktiotasot.

Erityisesti Kotter painottaa leadership-johtamisen lähtökohtana uuden näkemyksellisen tiedon hankkimiseen liittyvää oppimisprosessia. Oppimisteoreettisesti tämä vastaa Jack Mezirowin muodostamaa käsitystä ns. uudistavasta oppimisesta (*transformational learning*), jossa on kyse perustavanlaatuisesta muutoksesta siinä, kuinka me näemme itsemme ja maailman, jossa elämme (Ruohotie 2002, 183). ”Uudistava oppiminen muokkaa ihmisiä, minkä jälkeen he ovat erilaisia heidän itsensä ja toisten tunnistamalla tavoilla” (Clark 1993, 47).

Uudistavan oppimisen keskeinen peruskäsite on itsereflektio, jonka avulla kriittisesti pyritään arvioimaan jotain kokemusta ja sen merkitystä itsellemme. Oppiminen edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa sekä omien pyrkimysten ja motiivien ottamista tarkastelun kohteiksi (ks. Raustevon Wright - von Wright, 1991, 1994). Mezirow (1992) erottaa toisistaan merkitysskeemat, jotka ovat hänen mukaansa spesifisiä uskomuksia, tunteita, asenteita ja arvopäätelmiä. Merkitysskeemat liittyvät näin merkityksen sisältöön, kun taas merkitysperspektiivit ovat linssejä siihen, minkä läpi maailmasta saatua tietoa suodatamme.

Uudistava oppiminen perustuu Mezirowin mukaan *kriittiselle reflektiolle*, joka johtaa merkitysperspektiivien uudenlaiseen jäsentymiseen ja vie kohti kokonaisvaltaista, eriytynyttä ja sisäistettyä ymmärrystä omasta kokemuksesta. Tällainen oppiminen merkitsee siis laadullisesti uudenlaisesta tavasta hahmottaa maailmaa. Ruohotie sanoo Mezirowin tässä yhteydessä todenneen, että ”mikään tarve ei ole perusteiltaan inhimillisempi kuin tarpeemme ymmärtää kokemuksen merkitys” (Ruohotie 2002, 185).

Puolimatka (1995) on tulkinnut Mezirowia seuraavasti. Hänen mukaansa reflektio tarkoittaa emansipaatiopyrkimystä, jossa ”oppija tutkii omien uskomustensa ja toimintojensa järkevyyttä ja toimivuutta. Häntä tulee rohkaista kriittisesti arvioimaan oman merkitysperspektiivinsä taustalla olevien ennako-oletustensa pätevyyttä ja tutkimaan oletustensa lähteitä ja seurauksia”. (Puolimatka (1995, 59–60.) Näin Puolimatka itse asiassa nostaa esiin juuri kolmikehäisen oppimisen idean ja tavoitteen. Oppimisen tuloksena on oppijan merkitysulottuvuudessa tapahtuva laadullinen muutos, mutta tarkempi analy-

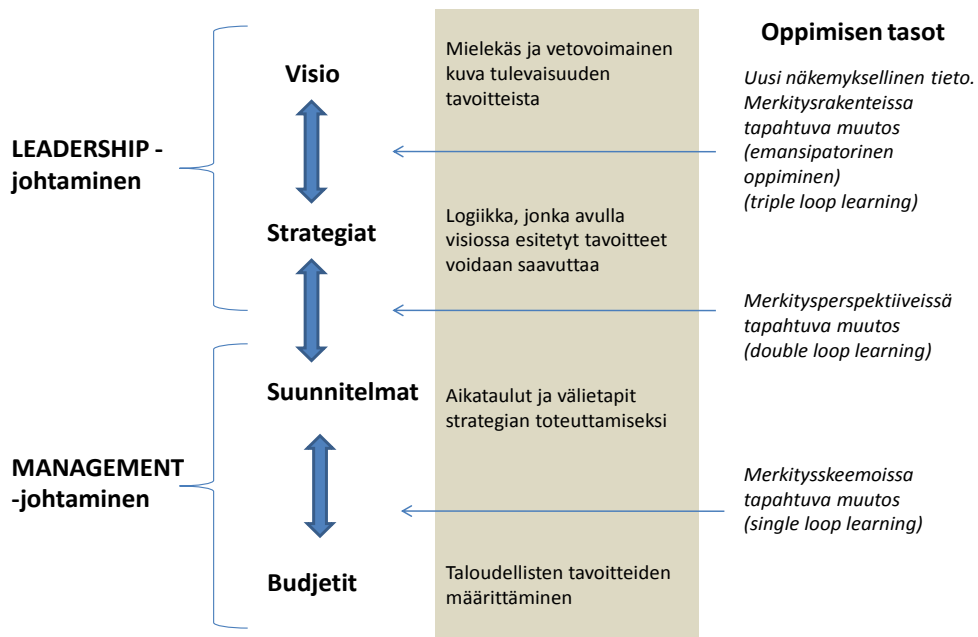
si osoittaa vielä, että tällaisessa oppimisessa kysymyksessä on ihmisen olemisyymmärrystä ajatellen kaksi erilaista ja eritasoista oppimisprosessia: muutokset maailmankuvassa (merkitysrakenteissa) tarkoittaa uusien merkitysyhteyksien syntymistä (uusia merkitysperspektiivejä ja edelleen uusia merkityskeemoja), mutta varsinainen oppiminen tarkoittaa kolmikehääistä transformaatiota (emansipatorista oppimista), jossa oppija tulee tietoiseksi merkitysrakenteiden taustalla vaikuttavista uskomuksista, toisin sanoen niistä kulttuurisista ja psykologisista olettamuksista, jotka vaikuttavat omaan ajatteluun ja toimintaan (Poikela S. 1998, 66).

Mezirowin (1992, 252) mukaan myös sosiaalinen muutos on tulosta yksilöiden muuttumisesta. Tällainen uudistava prosessi voi lähteä käyntiin hänen mukaansa jonkin hämmentävän pulman tai kriisin seurauksena. Oleellista on, että kriisiä ei voida hänen mukaansa enää ratkaista aiempien ongelmanratkaisustrategioitten avulla.

Mezirowin ajattelussa näkyy selkeästi humanistisen ihmiskäsityksen ideaali, jonka mukaan ihminen on luontaisesti aktiivinen ja utelias ja pyrkii kehittämään itseään, mikäli ympäristö antaa siihen mahdollisuuden. Mezirowin teoriaa onkin laajasti kritisoitu sen vuoksi, että hän kiinnittää liiaksi huomiota yksilön oppimiseen. Esimerkiksi Edward Taylor (1997) viittaa tutkimuksiin, jotka osoittivat yksilön elämänhistorian ja sosiokulttuuristen tekijöiden muokkaavan uudistavan oppimisen luonnetta. Samoin Freire (1973) on ollut yksiselitteisesti sitä mieltä, että emansipoituminen ja kriittiseen reflektioon perustuva muutos ehdollistuu aina sosiaaliseen kontekstiin. Emansipoituminen tarkoittaa Freiren mukaan vapautumista, jossa yksilön tietoisuus uudistuu. Näin tietoiseksi tuleminen on hänen mukaansa aina vallan käyttöön liittyvä toimi ja se voidaan nähdä juuri perspektiivien uudistumisena. Se on siis prosessi, jossa yksilö tulee tietoiseksi olettamuksistaan, uskomuksistaan ja arvoistaan. Kysymys on siis uudesta tietoisuuden tasosta.

Leadership -johtamisen ideassa (ks. kuvio 6) oppimisen tuloksena pyrki- myksenä on muodostaa uusi tietoisuuden taso, näkemyksellinen tieto (*vision*), johon liittyvät merkitykset pyritään avaamaan ja kommunikoimaan organisaation alemmille tasoille. Näin näkemykselliseen tietoon liittyvät merkitykset

(strategies) muodostavat edelleen organisaation toiminnallisen tason muut oppimistavoitteet. Tämän jälkeen toimintamalleihin voidaan liittää erilaisia funktionaalisia tavoitteita (plans), joita oppimisen ja oppimistulosten näkökulmasta voidaan arvioida erilaisten suorituskykymittareiden avulla (budgets). Taulukossa 3.³¹ on esitetty oppimisen kolme abstraktiotasoa. Fenomenologisen oletuksen mukaan ihmisen mieli ja olemisyymmärrys on rakentunut kolmen eksistentiaalisen tason mukaan seuraavasti:



Kuvio 6. Vision, strategian, suunnitelman ja budjetin välinen suhde

Fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan nämä eksistenssitason eli ihmisen olemisyymmärrystä kuvaavat eksistentiaalit ovat hierarkkisesti järjestäytyneinä siten, että eksistentiaalisen tulkkiutumisen alueella muodostunut merkitysra-

³¹ Mukaelma Kotterin esittämästä mallista: *The Relationship of Vision, Strategies, Plans and Budgets* (Leading Change 1996, 71).

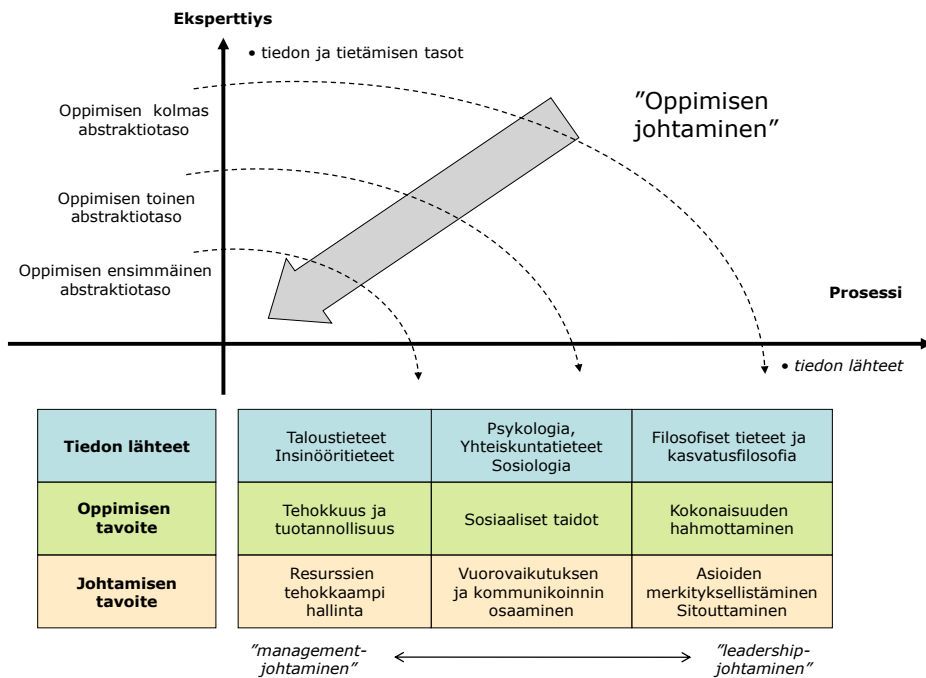
kenne (merkitysyhteyksien verkosto) muodostaa tulkintakehyksen, horisontti-basiksen, jonka mukaan ihminen muodostaa käsityksensä maailmasta (maailmasuhde). Näin muodostunut tulkintahorisontti muodostaa perustan psykologiselle tulkkautumiselle ja tämän mukaan yksilö konstruoi uutta tietoa oman kognitiivisen rakenteensa puitteissa (merkitysperspektiivit).

Tämän johdosta esimerkiksi sosio-konstruktivinen oppimiskäsitys ei ole konstruktivisen oppimiseen liittyvä variaatio tai erityinen vuorovaikutuksellisuutta painottava oppimistyyli, vaan molemmat edustavat oppimisen kannalta ihmisen eri olemuspuolia ja erilaisia tietämisen tapoja ja tasoja.

Taulukko 3: Kotterin organisaation muutosta kuvaavat oppimisprosessit.

Oppimisen ja tietämisen taso	Keskeinen oppimisprosessi ja tiedonintressi	Oppimisprosessia kuvaava fenomenologinen taso	Oppimisen tuotos ("outcomes")
Oppimisen kolmas abstraktiotaso	triple-loop-learning emansipatorinen tiedonintressi (eksistentiaalis-fenomenologinen taso)	eksistentiaalinen; ihmisen maailmasuhteita tarkasteleva (merkitysrakenteet)	näkemyksellinen tieto; uusi tietoisuuden taso
Oppimisen toinen abstraktiotaso	double-loop-learning praktinen tiedonintressi (hermeneuttinen taso)	psykologinen; ihmisen sosiaalisia kausaalisuhteita tarkasteleva (merkitysperspektiivit)	prosessien ja menetelmien tehostaminen
Oppimisen ensimmäinen abstraktiotaso	single-loop-learning tekninen tiedonintressi (instrumentaalinen taso)	behavioristinen ihmisen toiminnallisia mekanismeja tarkasteleva (merkitysskeemat)	toimintojen automatisoituminen

Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen kykenee jonkun verran oman tajunnallisen toimintansa puitteissa muuttamaan omaksumiaan merkitysperspektiivejään (kaksikehäinen oppiminen). Tästä psykologisen tulkkiutumisen alueella tapahtuvasta oppimisesta on käyty perinteisesti kiistaa: kognitiivisen perusoletuksen mukaan ihminen ”oppii” ensin kognitiivisesti ”ajattellaan”, jonka jälkeen hän muuttaa toimintaansa. Behavioristisessa oletuksessa kognitiivisen oppimisen (merkitysskeemojen muuttuminen) ajatellaan realisoituvan vasta tekemisen ja kokemisen kautta esimerkiksi erilaisten mekaanisten kausaalisuussääntöjen oivaltamisen yhteydessä (yksikehäinen oppiminen). Konstruktivisessa oletuksessa oppiminen tarkoittaa edellä esitettyjen lisäksi myös erilaisia sosiaalisissa suhteissa kausaalisesti ilmenevien tekijöiden oivaltamista (kaksikehäinen oppiminen).



Kuvio 7: Oppimisen johtamisen keskeiset oppimisalueet ja tiedon lähteet

Kuviossa 7. tutkija on koostetusti esittänyt yhteenvetona oppimisen johtamista koskevat tietämisen tasot, niitä koskevat tyypilliset tiedon lähteet sekä oppimisen tavoitteet. Oikealta viistosti alaspäin suuntautuvalla nuolella tutkija haluaa korostaa oppimisen disiplinaarista luonnetta: organisaation oppimista koskevat tavoitteet ja tiedonintressit muodostuvat ensin oppimisen kolmannella abstraktiotasolla. Tällaisen oppimisen tuloksena on mahdollisuus muodostaa uusi maailmasuhteita koskettava näkemyksellinen tieto, kokonaisvaltainen laadullinen näkemys toiminnasta³² ja toiminnan tarkoituksesta (missio). Vasta organisaation perustoimintatehtävän määrittelyn jälkeen voidaan määrittellä muut organisaation oppimista koskevat konkreettiset tavoitteet (visio) ja oppimista koskevat tiedon intressit (toimintastrategiat ja suunnitelmat). Näin organisaatioon muodostettavat oppimisen abstraktiotasot ovat toistensa suhteen alisteisia siten, että ylemmän tason oppimisprosessit määrittävät alemman tason oppimisen tavoitteet. Vaikka oppiminen itsessään on kognitiivisessa mielessä aina yksilökohtaista, niin kolmikehäisen transformationaalisen muutoksen eli emansipatorisen oppimisen katalyyttina on käytännössä aina yksilön ulkopuolelta tuleva aktiivinen konstruktiiivinen ohjaus: oppimisen kolmas abstraktiotaso ei siis realisoidu normaalisti tai automaattisesti yksilön tahdonvaraisen ja kognitiivisen toiminnan tuloksena.

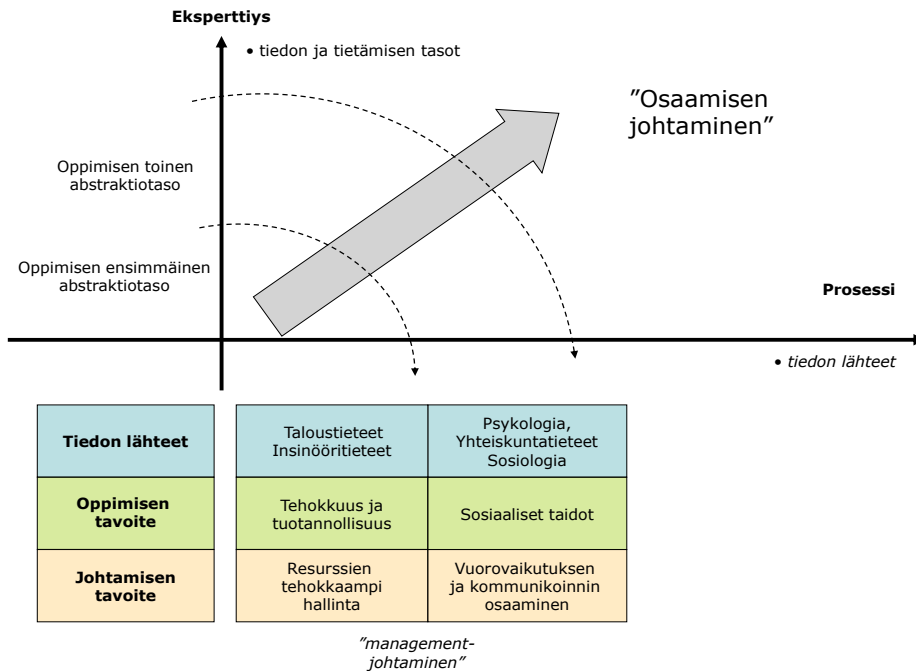
Yhteenvetona voidaan todeta, että oppimisen johtamista koskevassa vaihemallissa (ks. kuvio 7.) tulee esiin eksistentiaalisen fenomenologian muodostama käsitys ihmisen tajunnan kehkeytymisperiaatteesta ja oppimisen ehdoista: uusi näkemyksellinen tieto (oppimisen kolmas abstraktiotaso) muodostaa oppimisen tavoitteen yksilön psykologisella tulkkiutumisalueella (oppimisen toinen abstraktiotaso) ja tällä eksistenssitasolla ”opittu” asia muodostaa edelleen oppimistavoitteen instrumentaalaisella ja välinerationaalaisella tasolla (oppimisen ensimmäinen abstraktiotaso).

Kotter toteaa edelleen, että leadership-johtaminen ei missään suhteessa

³² Pekka Ruohotie on tässä yhteydessä ottanut käyttöön ns. ammatillisten metataitojen käsitteen, jolla hän on tarkoittanut itsesäätelyyn perustuvia metakognitiivisia taitoja, jonka mukaan tekijä kykenee reflektiivisesti arvioimaan oman työnsä tuloksia kokonaisvaltaisella tavalla.

korvaa management-johtamista. Molempia johtamistapoja tarvitaan, jotta organisoitu toiminta mahdollistuu taloudellisesti mielekkäällä tavalla. Nämä johtamiskäytännöt eivät kuitenkaan muodosta toisistaan irrallaan olevia johtamisen saarekkeita, vaan ne tulisi kytä integroimaan yhteen sopivalla tavalla.

Modernin ajan johtamiskäytännöt ovat painottaneet management-tyyppistä strategista johtamista, jonka tavoitteena on ollut osaamispääoman luominen suorituskykyiselle toiminnalle (Porter 1980; Rumelt 1994). Tämän rinnalle mm. Porter kehitti aikoinaan ns. arvoketjuanalyysin, jonka myötä erilaiset prosessijohtamisen mallit ovat tulleet osaksi johtamiskäytäntöjä. Niiden tavoitteena on ollut suorituskykyisen toiminnan hyödyntäminen tehokkaasti.³³



Kuvio 8. Osaamisen johtamisen keskeiset oppimisalueet ja tiedon lähteet.

Kuviossa 8. tutkija on halunnut korostaa ns. osaamisen johtamista koskevan intressin (nuolen suunta oikealle ylös), oppimista koskevat tiedon lähteet sekä

³³ Näistä johtamiskäytännöistä on sittemmin muodostunut runsaasti erilaisia management – johtamisen alueen toimintamalleja (tavoitejohtaminen, tulosjohtaminen ym.).

oppimisen tavoitteet. Osaamisen johtamista koskevat osa-alueet ovat muodostaneet aiemmin laajan ja kattavan kokonaisuuden johtamiskirjallisuutta ja tällaiset management -ajatteluun perustuvat johtamistaidot ovat olleet avainasemassa modernina aikana, jolloin resurssien tehokas hallinta on tuonut yrityksille usein selkeän kilpailuedun markkinoilla.

Tässä luvussa tavoitteena oli perustella Kotterin erityisyys tämän tutkimuksen kannalta. Kotterin esittämässä oppimisen johtamista koskevassa mallissa esiin nousivat kaikki oppimisen kolme abstraktiotasoa. Lisäksi oppimisen suunta noudatti eksistentiaaliseen filosofiaan ja fenomenologiseen ihmiskäsitukseen liittyvää perusoletusta: maailmasuhteita koskeva näkemyksellinen tieto muodostaa muiden, alempien abstraktiotasojen oppimistavoitteet.

Seuraavassa luvussa esitellään organisaatiotutkimuksen erilaisia lähestymistapoja ja tavoitteena on kirjallisuuskatsauksen avulla selvittää nouseeko tutkimuksissa tai tutkimusasetelmissä esiin oppimisprosesseja, joissa organisaatiossa olisi johtamisen avulla pyritty vaikuttamaan nimenomaisesti näkemyksellisen tiedon muodostumiseen henkilöstön ja organisaation oppimistavoitteita määritettäessä. Tavoitteena on kirjallisuuskatsauksen avulla luoda kuva organisaation oppimisen ja organisatorisen oppimisen tutkimuksesta sekä erityisesti miten tutkimuksissa on nostettu esiin erilaisten oppimisprosessien ja johtamisen välisiä riippuvuussuhteita.

4.2 Kirjallisuuskatsaukseen liitettävät organisaatiotutkimukset

Kirjallisuuskatsauksessa on tarkasteltu 1990-luvulla vallinneita organisatorisen oppimisen suuntauksia sekä 2000-luvun oppivaa organisaatiota koskevia tutkimuksellisia näkökulmia. Lisäksi on pyritty analysoimaan joitakin Suomessa tehtyjä tutkimuksia ja akateemisia opinnäytetöitä, joissa organisaation oppimista tai osaamisen kehittämistä on tutkittu sekä liiketaloustieteen että kasvatustieteiden alueella.

Ensimmäisenä tarkastellaan Crossan – Lane - White - Djurfeldtin (1995) sekä Mark Dogsonin (1993) artikkeleita, joihin on koottu keskeisiä organisato-

risen oppimisen tutkimukseen liittyviä dimensiota. Molemmissa artikkeleissa on viitattu ja referoitu kattavan tutkijajoukon käsityksiä organisatorisen oppimisen luonteesta ja tavoitteista. Toisena tarkastellaan Kirjavaisen ja Lähteenmäen (2005) raporttia, jossa ns. CompLeN – hankkeen yhteydessä on tarkasteltu organisaation oppimisen ja oppivan organisaation tutkimuksellisia lähestymistapoja. Lopuksi esitellään muita organisaation oppimiseen liittyviä tutkimuksellisia teemoja ja tutkimustuloksia.

Taulukko 4: Kirjallisuuskatsauksen avainkriteerit.

Analyysitaso	Kuvaus oppimisesta
Oppimisen kolmas abstraktiotaso Kolmikehäinen transformaatio (Sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys)	Johtamisen avulla syntynyt näkemyksellinen tieto muodostaa oppimisen tavoitteen. → voimakas konstruktiiivinen ohjaus
Oppimisen toinen abstraktiotaso Kaksikehäinen transformaatio (Konstruktiiivinen oppimiskäsitys)	Organisaation rakenteita muuttamalla voidaan muodostaa yksilön oppimista tukeva ympäristö → vuorovaikutussuhteet sekä yksilön motivaationaaliset tekijät oppimisen katalyyteinä
Oppimisen ensimmäinen abstraktiotaso; instrumentaalinen oppiminen (Behavioristinen oppimiskäsitys)	Organisaation käytäntöjä muuttamalla yksilön toiminta muuttuu → yksilön kehollista ja kognitiivista toimintaa edistävät ja muokkaavat tekijät oppimisen katalyyteinä

Tavoitteena on nostaa esiin tutkimuksissa ilmeneviä oppimisprosesseja sekä nouseeko tutkimuksen valtavirrassa esiin kaikki oppimisen kolme abstraktiotasoa ja onko johtamisen avulla pyritty tietoisesti vaikuttamaan oppimistavoitteiden muodostumiseen. Määritelmällisesti tässä tarkastelussa oletetaan, että temaattisesti oppimisen johtamisessa esiin tulisi nousta kaikki kolme oppimi-

sen abstraktiotasoa.³⁴ Tätä oletusta pidetään siten temaattisesti myös oppivan organisaation tunnusmerkkinä tässä tutkimuksessa ja kirjallisuusanalyysia varten on muodostettu sitten tämän perusteella avainkriteerien joukko (ks. taulukko 4). Tämän jälkeen kirjallisuuskatsauksen ja käsiteanalyysin tulokset esitetään luvuissa 4.3 ja 5.1.

4.2.1 Organisatorista oppimista koskevat tutkimukset

Organisaatiotutkimuksien valtavirrassa on ollut jo 1990-luvun alusta lähtien ollut oppiviin organisaatioihin ja erityisesti organisatoriseen oppimiseen liittyvät suuntaukset. Systemaattisesti organisatorisen oppimisen problematiikkaa ovat lähestyneet mm. Crossan – Lane - White ja Djurfeldt (1995) sekä Mark Dogson (1993). Perinteiset lähestymistavat ovat heidän mukaansa muodostuneet siten, että 1) ensin on arvioitu mikä voisi tutkimuksen näkökulmasta olla oikea analyysiyksikkö, jonka mukaan ilmiötä tulisi tarkastella. Toiseksi on pohdittu varsin laajasti sitä, 2) pitäisikö painottaa enemmän yksilön kognitiivisia vai behavioristisia ominaisuuksia. Kolmanneksi 3) on tarkasteltu oppimisen ideaa eli oppimistulosten suhdetta suorituskäyttöön ja suorituskäytön parantamiseen.

Fiol ja Lyles (1985) toteavat, että eri tieteiden välillä ei ole juurikaan yhteisymmärrystä siitä, mitä oppiminen on ja miten oppiminen käytännössä ilmenee. Esimerkiksi taloustieteilijät ajattelevan oppimisen tapahtuneen kun erilaiset aktiviteetit lisääntyvät. Johtamisen ja liiketalouden kirjallisuus rinnastaa oppimisen usein tehokkuutta tavoittelevien kilpailuetujen muodostamiseen ja innovaatiokirjallisuus näkee oppimisen lähinnä innovaatiotoiminnan edistämisenä (Dodgson 1993, 376). Cangelosi ja Dill esittivät jo vuonna 1965, että oppiminen tapahtuu yksilön, ryhmän ja organisaation tasoilla. He olettivat, että samantyyppinen oppimisprosessi esiintyy kaikilla tasoilla. Lisäksi he toivat

³⁴ Vastaavasti osaamisen johtaminen tarkoittaa sitä, että organisaation oppimisprosesseissa on tunnistettavissa ainoastaan oppimisen kaksi alinta abstraktiotasoa, jolloin temaattisesti tämä viittaa oppimiseen organisaatiossa eli vastaa organisatorista oppimista.

esiin neljännen tason oppimisen, jolla he tarkoittivat yritysten ja organisaatioiden välistä oppimista. Yksimielisyyttä siitä, millä tasolla organisatorista oppimista tulisi tarkastella, ei kuitenkaan mukaan ole löytynyt (Crossan - Lane - White - Djurfeldt 1995, 339).

Organisatorisessa oppimisessa oppimisen on ajateltu lähtökohtaisesti olevan aina selkeästi yksilöön sidottu ominaisuus. Näin yksilön toimintaa ja tietomäärän kehittymistä on ajateltu voitavan edistää organisaation rakenteita ja olosuhteita muuttamalla. Esimerkiksi Simon (1991) on todennut, että kaikki oppiminen lähtee yksilöstä ja näin myös organisaatio oppii hänen mukaansa kahdella tavalla: a) oppimalla sen jäseniltään, b) hankkimalla uusia jäseniä, joilla on uutta tietoa. Samalla hän toteaa, että organisaation oppimisesta puhuminen on problemaattista, koska oppiminen on aina yksilöön sidottua. Tähän nojautuen Simon esittääkin, että organisatorisen oppimisen fokus tulisi olla lähinnä työntekijöiden rekrytoimisessa, koulutuksessa ja kehittämisessä (Crossan – Lane - White - Djurfeldt 1995, 343).

Tutkijat ovat yhä enemmän pyrkineet ottamaan huomioon myös oppimisen kontekstuaalinen luonne ja näin oppimista on tarkasteltu myös sosiaalisena prosessina. Esimerkiksi Weick (1979a) on painottanut ryhmäoppimisen tiedonsiirron luonnetta. Tällöin informaatio tulee yksinkertaisesti pyrkiä reitittämään oikeille ihmisille. Samaa ovat esittäneet Duncan ja Weiss (1979), joiden mukaan tieto on varastoituna yksilöön ja tämä tieto voidaan sitten siirtää organisaatiolle. Pucik (1988), Parkhe (1991) ja Inkpen sekä Crossan (1995) ovat tutkineet organisatorista oppimista konsernin omistamien yhtiöiden välillä ja he ovat todenneet, että niissä nousevat esiin aivan samanlaiset oppimisprosessit kuin organisatorisessa oppimisessa on esitetty.

Morganin (1986) mukaan yksilöt oppivat ja näin myös yksilöt muodostavat sellaiset organisoidut toiminnan muodot, joka saa myös organisaation muuttumaan. Useat muutkin ovat todenneet, että organisatorinen oppiminen

on epätäydellistä, mikäli saavutettua informaatiota ei jaeta ³⁵ tai tietoon liittyviä merkityksiä ei tulkita yhdessä (Daft - Weick 1984; Stata 1989; Huber 1991). Scheinin (1985) mukaan organisaatioilla on tarvetta sosiaalista uudet jäsenet keskeisten uskomusten osalta ja hän painottaa kulttuurin roolia. Kulttuuri usein kertoo uudelle jäsenelle sen, mikä on korrekti tapa oppia ja suhtautua organisaation ongelmiin. ³⁶ Hedberg (1981) on todennut osaltaan, että vaikka oppiminen tapahtuu yksilöissä, niin myös organisaation muistissa on tietyt toimintatavat, rakenteet ja toimintatavat, jotka jäävät, vaikka sen jäsenet mahdollisesti jättävät organisaation.

Useat organisaatiotutkijat ovat todenneet, että organisatorinen oppiminen on joka tapauksessa enemmän kuin yksilön oppiminen. Esimerkiksi Daft ja Huber (1987) tunnistavat ryhmäoppimisen tärkeyden, mutta pitävät sitä lähinnä vain yksilöoppimisen laajenuksena. Duncan ja Weiss (1979, 88) ovat suhtautuneet kriittisesti March ja Olsenin (1976) ajatuksiin ja ovat sanoneet, että *”he eivät ole tehneet juuri muuta kuin sijoittaneet perinteisen oppimista koskevan teoriaperustan organisaatiokontekstiin”*.

Useat tutkijat ovat kiinnittäneet yhä enemmän huomiota myös erilaisiin ja eritasoilla ilmeneviin oppimisprosesseihin. Esimerkiksi Fiol ja Lyles (1985) erottavat esimerkiksi korkeamman ja matalamman tason oppimisen. Senge (1990) erottelee generatiivisen ja adaptiivisen oppimisen. Dodgson (1991) taas erottaa strategisen oppimisen taktillisesta oppimisesta. Corsini (1987) on arvioinut oppimisen toista abstraktiotasoa tiedon luonteen näkökulmasta. Hän näkee yksilön oppimisen liittyvän eri opittuihin kykyihin: 1) verbaalinen tieto (deklaratiivinen tieto), 2) älyllinen tieto (proseduraalinen tieto), 3) kognitiiviset strategiat, koodaus, ajatteleminen, ja ongelmanratkaisu. Proseduraalisen tiedon rakentamisessa kognitiiviset strategiat ja asenteet ovat organisaation

³⁵ Esimerkiksi Simon (1991, 125) esittää, että vaikka oppiminen tapahtuu aina yksilön päässä, niin organisaatiossa oppiminen on aina riippuvainen siitä, mitä organisaation muut jäsenet jo tietävät ja mitä tietoa ylipäätään organisaatiossa on läsnä.

³⁶ Edelleen Duncan - Weiss 1979; Hedberg 1981; Shrivastava 1983; Fiol - Lyles 1985; Levitt - March 1988; Stata 1989; Huber 1991 ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että organisatorista oppimista ei tulisi tarkastella pelkästään yksilön näkökulmasta, vaan organisaatiolla on tässä aivan oleellinen rooli.

kannalta keskeisessä asemassa. Edelleen Corsinin mukaan ei riitä se, että tiedetään mitä, vaan oleellista on tietää miten (Dodgson 1993, 381).

Crossan, Lane, White ja Djurfeldt (1995, 355) toteavat, että yksikehäinen oppiminen ei tarkoita pelkästään ns. inkrementaalista, toiminnan yhteydessä tapahtuvaa oppimista, vaan mukana on myös kognitiivisia elementtejä. Yksikehäisessä oppimisessa oppiminen manifestoituu heidän mukaansa kognitiivisina ja behavioristisina muutoksina vallitsevan strategisen paradigman mukaan, kun taas kaksikehäinen oppiminen tarkoittaa sekä kognitiivista ja behavioristista oppimista vallitsevan paradigman ulkopuolella. Lisäksi on käyty runsaasti keskustelua siitä, määrittääkö kognitiivinen oppiminen käyttäytymistä vai toisinpäin. Inkrementaalilla oppimisella tutkijat ovat tarkoittaneet toiminnan ja kokemuksen kautta muodostunutta tietoa, jolloin käyttäytyminen pikkuhiljaa muuttuu. Sen sijaan transformationaalisessa ³⁷ oppimisessa käyttäytymisen muutos on heidän mukaansa nopeaa ja radikaalia.

Chandlerin (1990) mukaan organisaation rakenne määrittää ne tavat, joiden mukaan koordinaatioprosessit ovat vuorovaikutuksessa ja nämä antavat sitten mahdollisuuden organisatorisille oppimisprosesseille. Coase (1937) on jo aikoinaan todennut, että organisaation varsinaisena tehtävänä on rakentaa erilaisia mekanismeja, joiden mukaan se kykenee tarkoituksenmukaisella tavalla koordinoimaan sille uskottuja resursseja. Näin myös oppimisen on ajateltu olevan yksi sellainen toiminnan muoto, joka edellyttää koordinoitua.

Tässä luvussa on tuotu esiin eri tutkijoiden näkökulmia oppimiseen ja minkälaisia oppimisprosesseja organisatorista oppimista koskevissa tutkimuksissa on nostettu esiin. Kirjallisuuskatsauksen tulokset on yhteenvetona esitetty luvussa 4.3. ja tässä yhteydessä pyritään kiinnittämään huomiota siihen, miten oppimisen eri abstraktiotasot ovat niissä edustettuina ja miten johtamisen ja oppimisen suhdetta on pyritty määrittelemään.

³⁷ Transformaatiolla ei tässä yhteydessä tarkoiteta kuitenkaan samaa mitä oppimisteoreetikot ovat tarkoittaneet transformatiivisella oppimisella, jossa oppimisella tarkoitetaan yleensä joko kaksikehäistä oppimista (muutokset merkitysperspektiiveissä) tai kolmikehäistä oppimista (muutokset merkitysrakenteissa).

4.2.2 CompLeN -tutkimusraportti

Toisen kattavan kokonaisuuden organisatorisen oppimisen alueelta on koonnut Turun kauppakorkeakoulun tutkijaryhmä, jossa ”*Competence Management and Learning Networks*” – hankkeen yhteydessä on pyritty selvittämään osaamisen kehittämisen ja johtamisen välistä suhdetta. Keskusteluraportissa *Monta tietä oppivaan organisaatioon*³⁸ Paula Kirjavainen ja Satu Lähtenmäki (2005, 6-8) ovat tuoneet esiin organisaatiotutkimuksen moninaisuuden ja näkökulmien runsauden. He toteavatkin, että vaikka tiedon, osaamisen ja oppimisen näkökulmat olivat 2000-luvulla saaneet yhä keskeisemmän roolin liiketaloustieteissä ja sitä lähellä olevilla tieteenaloilla, niin ”*kaikki esiinnousseet teoreettiset keskustelut kärjistelivät samanlaisessa esiteoreettiselle kehitysvaiheelle tyypillisessä päällekkäisten termien ja viitekehysten suossa*”³⁹.

CompLeN – tutkimushankkeen taustalla on Kirjavaisen ja Lähtenmäen (2005, 5) mukaan perusajatus, jossa suomalainen yhteiskunta on keskellä tietointensiivisyyden prosessia, joka koskettaa yhteiskunnan kaikkia sektoreita. Tällainen transformaatioprosessi edellyttää suomalaisilta merkittävää strategisen ajattelun ja rakenteiden muuttumista, mutta myös oppimista organisaatioiden kaikilla tasoilla. Hankeraportin alkusanoissa tutkijat toteavat, että tähän saakka oppivan organisaation tutkimusta on tehty varsin normatiivisin pyrkimyksin ja toisaalta oppimisen näkökulmasta deskriptiivisin pyrkimyksin. Näin tutkimus on hajaantunut heidän mukaansa eri tieteenaloille *kognitiotieteisiin, pedagogiikkaan, tietojärjestelmätieteisiin ja johtamistieteisiin*.

Kirjavainen ja Lähtenmäki (2005) ovat analysoineet organisatorista oppimista tiedon ja osaamisen johtamisen suhteen avulla. Tässä yhteydessä he toteavat, että tiedon ja osaamisen johtamisen ensimmäiselle aallolle leimallista oli mekaanisuus: kartoitus-, mittaamis- ja tekniikkakeskeisyys. Tutkimuksellisia ongelmia koettiin syntyvän lähinnä siitä, miten tieto ja osaaminen ilmiöinä

³⁸ Sarja keskusteluja ja raportteja / 9:2005; Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja.

³⁹ Näillä he tarkoittivat teoreettisia keskusteluja, joita oli käyty mm. tiedon johtamisen (knowledge management), osaamis pohjaisen strategisen johtamisen (competence-based strategic management), organisatorinen johtaminen (organizational learning), inhimillisen pääoman johtamisen (human capital management) jne. alueella.

tulisi ottaa haltuun ja rajata. Toisessa aallossa ymmärrys tietoon, osaamiseen ja oppimiseen oli jo paljon laaja-alaisempaa, mutta oivallusten käytäntöön viemisessä juututtiin teollisen aikakauden mekanistiseen ajatteluun ja ohjaukseen. Vasta kolmannessa aallossa tiedon ja osaamisen johtaminen näyttää perustuvan aiempaa syvemmälle osaamis- ja oppimisilmiöiden ymmärrykselle. (Kirjavainen - Lähteenmäki 2005, 11–15.)

Taulukko 5: Tutkimukselliset lähestymistavat CompLeN -tutkimusraportissa

Näkökulma	Keskeiset tutkijat	Oppimistavoite
Informaation käsittelyn näkökulma	Adler - Cole (1993), Argyris - Schön (1978), Huber (1991), Walsh - Ungson (1991), Kim (1993), Bood (1998) .	Tietovirtojen tehostaminen organisaatiossa (kustannusten alentaminen toistuvissa prosesseissa)
Tietojohtamisen näkökulma	Brooking (1999), Ciborra - Lanzara (1994), Kühn - Abecker (1997), Nonaka - Takeuchi (1995).	Tiedon suunnittelu, välittäminen ja varastointi (henkisen pääoman mittaaminen)
Organisaation kehittämisen näkökulma	Argyris (1990), Coopey (1995), Crossan et al. (1999), Cummings - Worley (1997), Duncan - Weiss (1979), Garvin (1993), McGill et al. (1993), Nevis et al. (1995), Pedler et. al (1991), Senge (1990; 1996), Starkey (1996) .	Oppimisen rakenteellisten esteiden poistaminen organisaatiossa. Johtajuuden ja normien kehittämisen oppimista tukevaksi. (kommunikaation ja tiedonkulun laadullinen kehittäminen, mentaalisten mallien muuttaminen)
Strategisen johtamisen näkökulma	Bruderer - Singh (1996), Dumphy et. al. (1993), Fiol - Lyles (1985), Hannan - Freeman (1988), Powell et al. (1996), Prahalad - Bettis.	Strategisen kilpailukyvyn saavuttaminen organisaation oppimista tehostamalla
Organisaatiokulttuuri-näkökulma	Abma (2003), Brown - Duguid (1991), Dixon (1994), Gherardi - Nicolini (1998), Eastby-Smith et al. (1998), Lave - Wenger (1991), Orr (1990), Sonntag (1996), Spender (1996), Tyre - von Hippel (1997), Weick - Wstley (1996).	Oppimiskulttuurin rakentaminen ja yhteisesti jaettujen merkitysten löytäminen (noviisien sisäänpääsy ja osallistaminen asiantuntijoiden ajattelun välineitä käyttäen; vuorovaikutuksen, kommunikaation ja yhteistyön parantaminen)

CompLeN - tutkimuksen keskeiset tulokset on esitetty taulukossa 5. Siinä on esitetty tutkijaryhmän muodostama käsitys organisaation oppimisen tavoitteista sekä mitkä näkökulmat ja tutkijat ovat olleet keskeisessä asemassa kyseiseen näkökulmaan liittyvissä tutkimuksissa. Lähteenmäki (2005) on todennut, että organisaation oppimisen tutkimuksessa ensimmäinen lähtöoletus on ollut siinä, että organisaation oppimisen subjektit ja tutkijat ovat aina organisaation yksittäisiä jäseniä: organisaation rutiinit muuttuvat vain yksilöiden oppimisen kautta (ks. Senge 1990). Tämän oletuksen mukaan juuri yksilöt luovat sellaisia organisatorisia malleja, jotka mahdollistavat muutoksia edistävän oppimisen. Näin yksilöiden halu ja kyky oppia sekä siirtää osaamistaan organisaation yhteiseksi tietopääomaksi ovat avainasemassa ajatellen organisaatioiden oppimista. (Lähteenmäki 2005, 23–24.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimusraportissa ei ole esitetty minkälaisten oppimisprosessien varaan organisaation oppiminen rakentuu, eikä myöskään johtamisen roolia oppimistavoitteiden ja oppimisprosessien määrittelyssä ole tuotu esiin. CompLeN -tutkimushankkeessa kuvatut oppimisprosessit näyttävät lähtevän siitä oletuksesta, että oppiminen lähtee aina yksilöstä ja yksilön intresseistä. Näin oppimisen tarkastelu on ulotettu ainoastaan oppimisen ensimmäiselle ja toiselle abstraktiotasolle. On siis tutkittu oppimista organisaatiossa, ei varsinaisesti organisaation oppimista.

4.2.3 CBM-teoria

Kolmannen tarkastelualueen muodostavat tutkimukset, joissa hieman yleisemmällä tavalla on pyritty hahmottamaan organisaation oppimiseen ja organisatorisen oppimisen problematiikkaa. Suomalaisista tutkijoista Teemu Lehtonen (2002) on väitöskirjatyössään ”*Organisaation osaamisen strategien hallinta*” lähestynyt myös oppivan organisaation ideaa poikkitieteellisellä lähestymistavalla. Siinä hän tarkastelee organisaatioiden osaamisen kehittämistä ns. CBM-mallin (Competence Based Management) mukaan. CBM-teoriaa on kehitetty lähinnä liiketaloustieteen piirissä, mutta Lehtosen (2002) mukaan kasvatustieteen näkökulmasta sen tekee mielenkiintoiseksi siinä käy-

tetyt keskeiset käsitteet, kuten *organisaation osaaminen, kyvykkyys ja taidot*. Lisäksi CBM-teoria nostaa esiin erilaiset osaamisen johtamiseen liittyvät kysymykset kuten *osaamisen ylläpito, hyödyntämien ja rakentaminen*. Hän toteaa, että liiketaloustieteen alueella organisaatioiden kehittämiseen on aikojen saatossa muodostunut ainakin kaksi ⁴⁰ paradigmaattisesti toisistaan poikkeavaa lähestymistapaa.

CBM-tutkimus on hänen mukaansa liitetty myös oppivan organisaation tutkimukseen. Kasvatustieteilijöiden vaikutus CBM-teorian muodostuksessa ⁴¹ on kuitenkin tähän mennessä ollut erittäin vähäinen ja *organisaation osaamisen* perusteet on muodostettu lähinnä kognitiotieteiden pohjalta syntyneiden organisaationäkemyksen pohjalta.

CBM-teoria pyrkii ottamaan perinteisen porterilaisen rakennäkökulman rinnalle myös inhimillisen toiminnan vaikutuksen arvioinnin yrityksen kilpailutekijänä. Lähestymistavan taustalla on kuitenkin perinteinen resurssipohjainen lähestymistapa organisaation kehittämistoimintaan. Toisin sanoen henkilöstö nähdään pääsääntöisesti voimavarana, jossa osaamista voidaan kehittää erilaisin välineraationaalisin ja instrumentaalisin keinoin.

Yksilön oppimista ⁴² ja oppimiskykyä tarkastelevasta lähestymistavasta esimerkkinä voidaan lisäksi mainita *diskursiivinen organisaatiotutkimus*, jossa viitataan lähinnä kielitieteestä ja filosofiasta aineksia saaneeseen tieteelliseen lähestymistapaan. Tällaisen etno-metodologisen tutkimuksen ⁴³ tavoitteena on ollut paljastaa sosiaalista järjestystä ylläpitävät normit eli siis kuvata organisaatioissa sellainen järjestys, joka on aina tietyllä tavalla sosiaalisesti tuotettu.

⁴⁰ Toinen on Michael Porterin (1980, 1998b) luoma ns. rakennäkökulma (*structural view*) ja toinen on ns. voimavaranäkökulma (*resource based view*).

⁴¹ Toistaiseksi CBM -tutkimukseen viitataan lähinnä ”kehittymässä olevana teoriana” eli tutkijat myöntävät, että syntynyt käsitteistö ja ymmärrys tutkimusalueesta ei täytä vielä varsinaisen teorian kriteereitä. (Lehtonen 2002, 20–21.)

⁴² Toinen samantyyppinen yksilön oppimiseen ja oppimiskykyyn keskittyvät suuntaus on organisaatioiden kehittämistä koskevassa keskustelussa ollut ns. voimavaranäkökulma (ks. Nonaka - Takeuchi 1995; - Hamel - Prahalad 1994, 1996). Siinä keskiöön ovat nousseet yksilöiden osaamissubstanssin eli ydinosaamisen kehittäminen.

⁴³ Mikrososiologian ja organisaatiotutkimuksen välinen yhteys muodostuu tässä Karl E. Weickin (1995) luomasta sanaparista: ”ymmärrettäväksi tekeminen” (engl. *sense making*).

Yhteenvedona voidaan todeta, että myöskään CBM-teoria ei ota kantaa siihen, miten organisaation peruskomukset ohjaavat oppimista tai siihen, mistä organisaation osaamis- ja oppimistarpeet muodostuvat. Näin johtamisen ja oppimisen suhdetta ei ole määritelty oppimisteoreettisessa mielessä, vaan käsitys oppimisesta on muodostunut yksilön kognitiivisten prosessien mukaan.

4.2.4 Muut organisatorista oppimista koskevat tutkimukset

Riitta Viitala (2002) on tutkinut osaamisen johtamista esimiestyössä ja hänen tavoitteenaan on ollut määritellä ilmiötä “osaamisen johtaminen esimiestyössä” ja ”tuottaa näin tarttumapintaa ilmiön tunnistamiseen ja sitä koskevan näkemyksen muodostamiseen” (Viitala 2002, 10). Tuula Kivinen (2008) on tutkinut tiedon ja osaamisen johtamisen problematiikkaa terveydenhuollon organisaatioissa. Hänen mukaansa keskeinen kysymys tässä keskustelussa on, miten organisaatioissa oleva tieto ja osaaminen ja uuden muodostuminen saadaan organisaation käyttöön tehokkaasti ja oikean suuntaisesti. Hänen tavoitteenaan on ollut selkeyttää *knowledge management* – käsitettä ja kuvata tiedon ja osaamisen johtamisen toteutumista, sekä selittää siihen vaikuttavia tekijöitä terveydenhuollon organisaatioissa. (Kivinen 2008, 17–19.) Tuija Oikarinen (2008) on tutkinut organisatorista oppimista ja hänen tutkimuksensa tarkoituksena on ollut lisätä ymmärrystä organisatorisesta oppimisesta tutkimalla oppimisprosesseihin sisältyviä jännitteitä.

Vesa Raasumaa (2010) on tutkinut perusopetuksen rehtorin johtamista ja sen roolia opettajien osaamisen kehittäjänä. Hänen mukaansa johtajien tulee ymmärtää sosiaalisen vuorovaikutuksen luonne omissa organisaatioissaan. Lisäksi näiden täytyy tiedostaa, miten vallitseva käyttäytyminen ja rutiinit vaikuttavat oppimiseen. Sen avulla he voivat johtaa oppimista toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista tukevaan suuntaan (Raasumaa 2010, 33).

Olavi Tiusanen (2005) on tutkinut työyhteisön kehittämiseen liittyviä tekijöitä ja erityisesti sitä, miten erilaiset johtamiskäytännöt vaikuttavat yksilön kykyyn oppia ja kehittyä organisaatioissa. Hän on lähinnä tarkastellut sitä, mi-

ten erilaisten management-johtamisen keinojen avulla voidaan parantaa ja kehittää rakenteita, joiden mukaan oppiminen organisaatiossa mahdollistuu. Eeva-Liisa Antikainen (2005) on tutkinut sitä, miten esimiestyön avulla voidaan saavuttaa ns. kasvuorientoitunut ilmapiiri. Tutkimuksessaan hän toteaa, että organisaation eräs keskeinen tavoite on muodostaa ja luoda puitteet, joissa työntekijä toimii ”itseuudistavasti” (*self-transforming*)⁴⁴ ja luo uusia prosesseja ja kehittääkseen uusia mentaalisia malleja. Lisäksi hän tuo tutkimuksessaan esiin, että ns. transformationaaliset oppimisprosessit edellyttävät toteutuakseen henkilöstön psykologista voimaantumista⁴⁵. Antikainenkaan ei ole ottanut kantaa oppimisen ja johtamisen väliseen suhteeseen, vaan on lähtenyt siitä, että johtajalla tulee olla tiettyjä ominaisuuksia, jotta yksilön oppiminen organisaatiossa mahdollistuu. Näin ollen tutkimusasetelmassa ei täsmällisesti tule esiin johtajan pedagoginen rooli oppimisprosessien ohjaajana ja oppimistavoitteiden määrittelijänä.

4.3 Kirjallisuuskatsauksen tulokset

Tässä luvussa tuodaan koostetusti esiin kirjallisuuskatsauksen yhteydessä esiin nousseita asiakohtia. Ensin kiinnitetään huomiota siihen, miten tutkimuksissa oppimista on teoreettisesti tarkasteltu ja miten nämä määrittelyt vastaavat niistä esitettyjä taustateorioita. Tämän perusteella tarkastellaan sitten muiden organisaatiotutkimusten tuloksia ja miten niissä on eri oppimisprosessit nostettu esiin ja miten ne vastaavat tässä tutkimuksessa esitettyjä avainkriteerejä.

⁴⁴ Tätä kolmikehäistä ja transformatiivista oppimista on tarkasteltu lähemmin luvussa 5.2.2.

⁴⁵ Voimaantuneet työntekijät eivät ota työtään annettuna vaan kokevat voivansa proaktiivisesti vaikuttaa omalla toiminnallaan sekä työhönsä että työympäristöönsä (Antikainen 2005, 46). Thomas ja Velthouse (1990) ovat sanoneet ”voimaantumisen olevan sisäisen motivaation tilan, jonka perustana on työntekijän usko oman toimintansa vaikuttavuuteen, kyvykkyyteen, merkitykseen ja itsemääräämisoikeuteen”. Tätä tilaa voidaan nimittää heidän mukaansa psykologiseksi voimaantumiseksi.

4.3.1 Epätarkkuudet oppimisteoreettisessa tarkastelussa

Organisaation oppimista ja organisatorista oppimista koskevissa tutkimuksissa oppimista koskeva teoreettinen tarkastelu on ollut epätarkkaa ja määrittelyt eivät ole vastanneet eksistentiaalisen filosofian muodostamaa käsitystä ihmisen olemisyymmärryksestä ja tietämiskyvystä. Nämä epätarkkuudet saavat tämän tutkimuksen näkökulmasta aivan erityisen merkityksen.

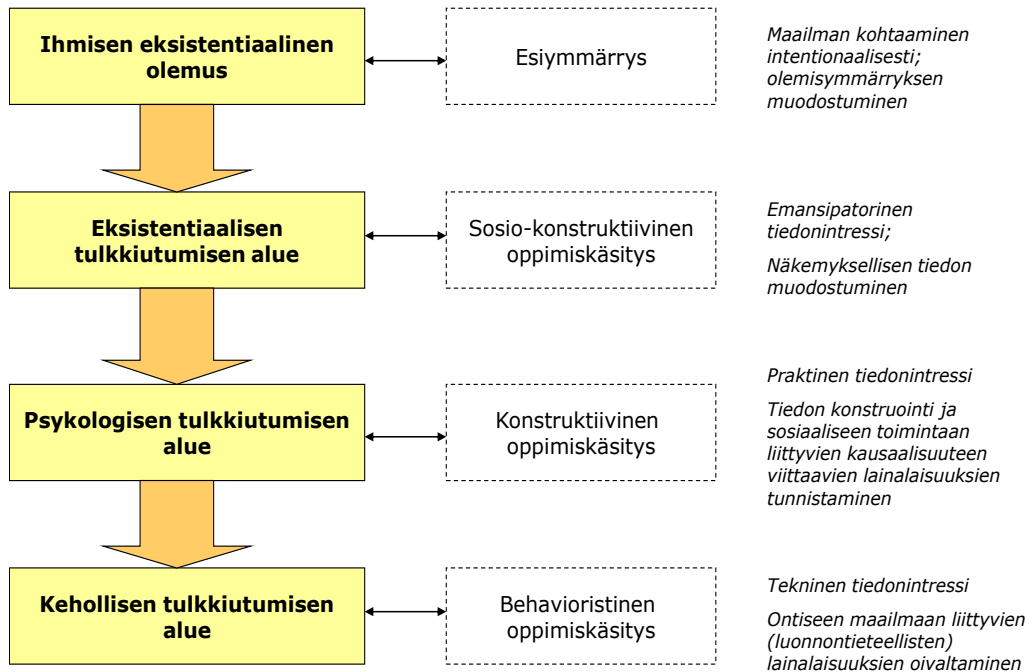
Esimerkiksi valtavirran tutkimuksissa sosio-konstrukttiivinen oppimiskäsitys⁴⁶ on usein mielletty yhdeksi oppimistyyleiksi eli erääksi didaktiikan lajiksi, joilla tarkoitetaan lähinnä opetusmenetelmiä. Esimerkiksi Viitala (2008, 63) on todennut tukeutuen eri tutkijoihin (Tynjälä 1999; Malinen 2000; Honka, Lampinen - Vertanen 2000), että ”sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilön oppiminen rakentuu prosesseissa, joissa hän vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa oppii osallistuessaan yhteiseen tekemiseen ja ongelman ratkaisuun sekä ajan myötä muotoutuneisiin käytäntöihin”. Tämä ei kuitenkaan vastaa täsmällisesti sosio-konstrukttiivisen oppimisen ideaa eikä eksistentiaalisessa fenomenologiassa esitettyä tietämisen tapaa ja tasoa. Viitalan esittämässä määrittelyssä kysymyksessä näyttää olevan lähinnä yksilön kognitiivisiin prosesseihin liittyvä konstrukttiivinen oppiminen, jossa oppija omaksumansa tulkintahorisontin eli vallitsevan paradigman puitteissa yhteisöllisesti toimien konstruoi uutta tietoa oman rationaalisen ajattelunsa varassa (ks. kuvio 9)⁴⁷.

Myös Raasumaa (2010) tuo viitteellisesti esiin kolmikehäisen transformaation ja hän toteaa: ”Organisaation oppimisen sosio-konstruktivistisessä näkökulmassa korostuvat oppimisen tilannetekijät sekä yksilöllisen ja sosiaalisen tajunnan muodostumisen perusteet” (Raasumaa 2010, 33). Tällaisen ilmauksen perusteella kysymyksessä näyttää olevan lähinnä yksilön omaan kogni-

⁴⁶ Fenomenologisen oletuksen mukaan sosio-konstrukttiivisen oppimisen idea on yksilön merkitysrakenteissa tapahtuva muutos ja näin se vastaa Mezirowin uudistavan oppimisen käsitettä. Oppimisen keskiössä on nimenomaan kolmikehäinen transformaatio, jossa oppijan maailmasuhteen tulkinnassa tapahtuu laadullinen muutos. Tätä asiaa on tarkastelu lähemmin luvussa 5.2.2.

⁴⁷ Oppimisen eri ulottuvuudet; muutokset merkitysrakenteissa, merkitysperspektiiveissä ja merkityskeemoissa edustavat ihmisen olemisyymmärrystä ajatellen eri tietämisen tasoja ja tapoja.

tiiviseen toimintaan liittyvä konstruktivinen oppiminen, jossa painotetaan erilaisia sosiaalisia tilannetekijöitä. Näin ilmaistuna oppiminen ei siten vastaa käsitteellisesti kolmikehäästä transformaatiota tai siihen liittyvää sosio-konstruktivistista oppimiskäsitystä, vaan kysymyksessä on tyypillinen konstruktiviseen oppimiseen kuuluva yhteisöllisyyttä painottava oppimistyyli.



Kuvio 9: Ihmisen eksistentialinen rakenne ja oppimiskäsitykset

Oikarisen (2008) mukaan oppimisen kolmas taso on henkilökohtaisia viitekehysä uudistava oppiminen. Hänen mukaansa tarkoituksena tällaisessa oppimisessä on kyseenalaistaa olemassa olevia ”vallitsevia totuuksia” ja mahdollistaa uusien, luovien ratkaisujen syntyminen (Oikarinen 2008, 43). Näin hänkin näyttää liittyvän kolmikehäisen oppimisen lähinnä yksilön kognitiivisella tasolla tapahtuviin oppimisprosesseihin ja henkilökohtaisiin merkityksenantoprosesseihin. Näin tällainen oppiminen ei automaattisesti tarkoita so-

sio-konstruktiiivista oppimista, vaan kysymyksessä on tyypillinen merkitysperpektiivejä muokkaava kaksikehäinen oppimisprosessi (uusien merkityssisältöjen muodostuminen vallitsevan paradigman puitteissa).

Samoin oppimisen eri abstraktiotasot sekä näitä koskevat riippuvuussuhteet on useissa tutkimuksissa esitetty epätarkasti. Useat tutkijat puhuvat skeemasta (tai kognitiivisesta skeemasta) tarkoittaen tällä ilmeisesti kuitenkin joko merkitysperspektiivejä tai näiden taustalla vaikuttavia merkitysrakenteita. Esimerkiksi Viitala (2002) on todennut, että *”usein toimintaa ohjaavaa ajattelumallia, skeemaa, on vaikeaa kuvata sanoin, vaikka se on toimijalle itselleen itsestään selvää. Tällöin se on niin kutsuttua hiljaista tietoa”*. Lausumasta jää kuitenkin epäselväksi tarkoitetaanko tällä skeemalla ”merkitysskeemaa”, ”merkitysperspektiiviä” vai ajattelua ohjaavaa ”merkitysrakennetta”.

Oikarinen (2008, 41) toteaa väitöskirjassaan, *”että skeeman tarkoituksena voidaan nähdä koherenttinen, järjestäytyneiden ajatusmallien luominen monimutkaisista ongelmista ja ilmiöistä”*. Edelleen hän toteaa, että *”skeeman katsotaan ohjaavan – ja usein myös merkittävästi rajoittavan – yksilön oppimiskykyä. Jo se, mitä havaitaan, ohjautuu olemassa olevan skeeman pohjalta. Samoin yksilön tekemät päättelyt ja arvioinnit ohjautuvat hänen skeemansa mukaan”*.

Merkitysskeemat ohjaavat toimintaamme aiemmin omaksumiemme tulkintasääntöjen (merkitysperspektiivien) puitteissa ja näin ne omalta osaltaan ohjaavat oppimistamme. Tällaisessa tapauksessa oppiminen on yleensä luonteeltaan yksikehäistä (oppimisen ensimmäinen abstraktiotaso) ja oppiminen ilmenee normaalisti ihmisen rationaalisen ajattelun ja toiminnan tasolla. Ihmisen ajattelua ohjaavina mekanismeina merkitysskeemat eivät kuitenkaan ole määrääviä⁴⁸. Kuten jo edellä todettiin, niin merkitysskeemojen ja merkitys-

⁴⁸ Merkitysskeemat ohjaavat ja rajoittavat oppimistamme omalla eksistenssitasollaan ja näin skeemojen muodostumiseen ja sisältöön voimme pedagogisin keinoin vaikuttaa erilaisten didaktisten menetelmien avulla. Merkitysperspektiivit taas ovat osaa tulkintahorisonttiamme (merkitysrakenteita) ja näissä (ns. transformationaaliset) muutokset eivät muodostu tai realisoidu ihmisen rationaalisen tai intentionaalisen toiminnan puitteissa. Tätä asiaa on tarkemmin tarkastelu luvussa 5.2.9.

perspektiivien muodostumisen taustalla ovat transformatiiviset oppimisprosessit, jotka eksistentiaalisella tasolla määräävät sen mitä kognitiivisella tasolla ymmärrämme. Näin ”ajatusmallien muuttuminen” tapahtuu useimmiten vain tällä eksistenssitasolla, koska kolmikehäinen transformatiivinen oppiminen (oppimisen kolmas abstraktiotaso) edellyttää (ihmisen tietoisien tajunnan ulottumattomissa) vallitsevien uskomusten kyseenalaistamista eli kriittistä reflektointia.⁴⁹ Metaforana tällaista muutoksen problematiikkaa voidaan verrata tietokoneen ohjelmointiin: emme voi itse tietokonetta ohjelmoimalla vaikuttaa sen käyttöjärjestelmän ominaisuuksiin.

Organisaatiotutkimuksissa puhutaan usein Sengen (1990) ajatuksia lainaten ”yhteisistä ajatusmalleista” ja ”yhteisistä merkityksistä”. Tällainen ”yhdenmukainen tulkintakehys” eli organisaation perustoimintatehtävään liittyvä määrittäminen (missio ja visio) ei muodostu induktiivisesti henkilöstön kollektiivisena oppimisprosessina, kuten usein annetaan ymmärtää, vaan ylimmän johdon transformationaalisen kolmikehäisenä oppimisprosessina. Vasta tällaisen emansipatorisen oppimisprosessin tuloksena syntyneet merkityssisällöt muodostavat henkilöstöä koskevan oppimistavoitteen. Esimerkiksi Viitala (2002, 65) on todennut, että *”riittävän yhdenmukainen tulkintakehys on edellytys sille, että yhteisiä tavoitteita voidaan saavuttaa”* ja *”artikulaatiovaiheessa tavoitteena on uuden tiedon varassa luoda yhteistä, kehittynyttä näkemystä organisaation toiminnalle tärkeistä asioista”*. Lausumasta jää epäselväksi se, mitä tällä ”riittävän yhdenmukaisella tulkintakehyksellä” tarkoitetaan. Viitala toteaa edelleen, että *”yhteisten ajatusmallien kehittäminen esimerkiksi koulutuksen avulla on yksi keino lisätä ryhmän tehokkuutta”*.

Kotter tarkoittaa näillä yhdenmukaisilla tulkintakehyksillä eksistentiaalisen tulkkautumisen alueella tapahtuvia mielellisiä muutoksia (vrt. merkitysrakenteet), kun taas useat tutkijat näyttävät tarkoittavan niillä yksilön psykologi-

⁴⁹ Toinen huomionarvoinen asia liittyy reflektio-sanan käyttöön. Esimerkiksi sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitykseen liittyy aina asioiden merkitysten kriittinen arviointi vuorovaikutustilanteessa. Tällaista reflektiolaajaa Mezirow on kutsunut nimellä *kriittinen reflektio*. Samoin kuin oppimiskäsitykset, niin myös eri reflektiolajit viittaavat ihmisen eri tietämisen tapoihin ja tasoihin. Näin ne eivät ilmene rinnakkaisina, erilaisina reflektointitapoina, vaan edustavat ihmisen olemisymmärrystä ajattelun oppimisen eri abstraktiotasojia.

sen tulkkautumisen alueella tapahtuvia merkitysten muutoksia (vrt. merkitysperspektiivit). Molemmat edustavat oppimisen kannalta erilaisia tiedonintressejä, tietämisen tapoja ja tasoja.

Argyris ja Schön (1978, 3 – 4) ovat kehittäneet oppimiskehääjatteluun liittyen kolmikerroksisen oppimisen typologian, joita he ovat kutsuneet yksikehäiseksi, kaksikehäiseksi ja deuteropimmiseksi:

*”Organisatorinen oppiminen tulee esiin virheen havaitsemisessa ja virheen korjaamisessa. Kun virhe havaitaan ja korjataan vallitsevien toimintaohjeiden ja politiikan puitteissa, niin kysymyksessä on yksikehäinen oppiminen”.*⁵⁰

”Kaksikehäinen oppiminen taas esiintyy, kun virhe on havaittu ja korjattu tavalla, jossa samalla muutetaan organisaation normeja, politiikkaa ja tavoitteita”.

”Kun organisaatio käyttää deuteropimmista, tarkoittaa tämä sitä, että sen jäsenet oppivat edellisestä oppimistilanteesta. He reflektioivat ja kyseenalaistavat edellisiä episodeja, keksivät uusia strategioita oppimiselle, toteuttavat nämä strategiat sekä arvioivat yleisellä tasolla toiminnan lopputulosta”

Oppimisteoreettisesti ns. deuteropiminen näyttää vastaavan kaksikehäistä transformativista muutosta, jossa reflektointi on pyritty ulottamaan toiminnan sisällön reflektoinnin lisäksi prosessin tasolle. Vaikka jotkut tutkijat ovat pitäneet tällaista ”paradigman murtumista” radikaalina ja transformationaalisenä (Crossan, Lane, White - Djurfeldt 1995, 355), niin oppimisteoreettisesti tässä ei ole kysymys kolmikehäisestä transformaatiosta, vaan lähinnä merkitysperspektiivejä muokkaavasta kaksikehäisestä oppimisesta. Silloin erilaisten toiminnallisten järjestelyjen avulla ihmisten välistä kommunikointia ja sosiaalista toimintakykyä on voitu kehittää ja parantaa.

Argyriksen ja Schönin (1978) tutkimus toi esiin sen, että useimmat organisaatiot olivat varsin hyviä yksikehäisessä oppimisessa, mutta niillä oli suuria

⁵⁰ Argyriksen yksikehäinen oppiminen tarkoittaa sitä, että yhden palautekytkennän oppimisen avulla häiriöt ja virheet tunnustetaan ja korjataan. Tällöin kriteereinä käytetään organisaation pysyviä perusoletuksia ja normeja ja näin nykyisen paradigman sisällä tehdään uusia korjaavia toimenpiteitä ja ratkaisuja. Tiusanen (2005, 71) kutsuu tällaista myös vahvistavaksi oppimiseksi.

vaikeuksia kaksikehäisen oppimisen⁵¹ toteuttamisessa. Ns. deuteroppimista toteuttavia yrityksiä ei löytynyt juuri lainkaan (Dodgson 1993, 389). Heidän mukaansa oppimisen esteinä on nähtykin usein juuri vallitsevat diskurssit, ka-pea-alaiset tehtäväkohtaiset tavoitteet ja prosessit, joita ei ilman konstruktivistia ohjausta yleensä kyetä kyseenalaistamaan. Myös Morgan (1986) on analysoinut oppimisen esteitä. Hänen mukaansa eri osastot kiinnittävät pääsääntöisesti huomiota omiin jäseniinsä kiinnittämättä huomiota organisaation tason kysymyksiin (Dodgson 1993, 389).

Senge (1990) tuo esiin niitä seikkoja, joiden avulla johtaja aktiivisesti pyrkii vaikuttamaan ihmisen ajatteluun ja niiden taustalla vallitseviin uskomuksiin. Sengen lähestymistapa on konstrukttiivinen ja näin siinä johtamisen avulla pyritään vaikuttamaan yksilöiden ajatteluun. Sengekään ei varsinaisesti ota lähtökohdaksi organisaation ylimmän johdon näkemyksellistä tietoa, vaan näyttää lähtevän siitä, että ”oppijat” itse oivaltavat ja merkityksellistävät tätä koskevan tiedon esiin nostettujen sopivien psykologisten vihjeiden avulla.

4.3.2 Johtamisen ja oppimisen välisen suhteen tarkastelu

Kirjallisuuskatsauksen perusteella ei voida sanoa, etteikö johtamisen ja oppimisen välistä suhdetta olisi sinänsä tarkasteltu tai otettu huomioon organisatorisessa oppimisessa. Esimerkiksi oppimisen ja innovaatiotoiminnan suhdetta on selvitetty laajasti strategisen johtamisen tasolla (Dodgson 1993; Loveridge - Pitt 1990). Mm. idea oppimiskäyrästä on ollut laajasti käytössä johtamisen koulutuksessa. Oppimisen tarve on noussut esiin varsinkin silloin kun yritykset ovat pyrkineet kehittämään rakenteitaan ja toimintaympäristöään niin, että ne olisivat herkkiä ja joustavia reagoimaan muutoksiin (Dodgson 1993, 375–376). Oppimiseen liittyvän tavoitteellisuuden on kuitenkin aina ajateltu olevan sisäsyntyistä ja yksilön omaisuuksiin liittyvää. Dirx (1999) onkin todennut,

⁵¹ Argyriksen ja Schönin (1978) mukaan kaksikehäisessä oppimisessa organisaatio poistaa häiriöitä ja virheitä ja muuttaa perusoletuksia ja normeja. Olemassa oleva paradigma kyseenalaistetaan. Näin oppimisella pyritään toisen asteen muutokseen.

että johtajuutta on kuitenkin kokonaisuudessaan pohdittu oppimisen tukemisen näkökulmasta varsin vähän ja osaamisen johtamista koskeva keskustelu on vasta alkuaskelmilla. Lisäksi tutkimuksiin on hänen mukaansa liittynyt merkittäviä tutkimuksellisia heikkouksia.

Kuuselan (2008) mukaan organisaatiotutkimus on ollut itsessään tavattoman moniaineksinen alue, joka on muodostunut erilaisista filosofisista perinteistä, teoreettisista ideoista ja empiirisistä tutkimusperinteistä. Organisaatio- ja johtamistutkimuksen perinteessä ei ole hänen mukaansa harrastettu kovin paljon tieteenfilosofista ja metodologista pohdintaa. Perinteinen organisaatiotutkimus on pyrkinyt hänen mukaansa hyödyntämään psykologiaa ja sosiologiaa tutkiessaan organisaatioiden eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä⁵². Kansantaloustiede on taas perinteisesti pyrkinyt havaitsemaan organisaatiossa ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja muodostamaan näistä normatiivisia yleistyksiä kausaalisen tiedon pohjalta. Tutkimukset ovat käsitelleet lähinnä johtamis- ja organisaatioteorioiden teoreettisia lähtökohtia eli ontologiaa, kausaalisuutta, teorian luonnetta ja tutkimusmenetelmien käyttöä. Ongelma kiteytyy hänen mukaansa siihen, että organisaatiotutkimuksessa ei ole kyetty selittämään muutosprosessin syntyä ja siihen vaikuttavien tekijöiden roolia. (Kuusela 2008, 54.)

Lazearin (2000) mukaan perinteinen organisaatiotutkimus on tuottanut kyllä runsaasti erilaisia organisaatioiden kuvauksia ja empiirisiä havaintoja, mutta siihen liittyvä analyysi on ollut hänen mielestään epätasmoista, epäjohdonmukaista ja pelkistettyä. Jeffrey Pfefferin (1993) mukaan organisaatioiden tutkimuksessa paradigman kehittyminen on vielä pahasti kesken eikä vielä ole olemassa edes yhteisiä lähtökohtia tunnustavia tutkijayhteisöjä.

Myös Viitala (2002) toteaa edelleen, että *”johtajuutta käsittelevä kirjallisuus ei runsaudestaan huolimatta ole toistaiseksi tarjonnut täsmällistä kuvaa siitä, millainen johtajuus edistää organisaatiossa tavoiteltavaa osaamisen ke-*

⁵² Organisaation oppimista käsittelevä tutkimus ja kirjallisuus on Argyriksen ja Schönin (1994) mukaan jakautunut kahteen päähaaraan. Toinen päähaara on teoreettisesti suuntautunut ja tarkastelee oppimista ilmiönä (deskriptiivinen lähestymistapa). Toinen haara pyrkii puolestaan esittämään käytännöllisiä ratkaisuja oppivan organisaation kehittämiseksi (normatiivinen lähestymistapa).

hittymistä”. Vaikka tutkijat puhuvat laajasti ja moniulotteisesti oppimisesta ja organisatorisesta oppimisesta, niin oppimisen ja johtamisen välistä riippuvuus-suhdetta ei ole hänen mukaansa pyritty selvittämään (Viitala 2002, 28).

Yhteenvedona voidaan todeta, että johtamisen ja oppimisen välisen suhteen tarkastelussa tutkimuksellinen näkökulma on useimmiten muodostunut varsin pragmaattisten ja välineraationaalisten oletusten mukaan. Kirjallisuuskatsauksen yhteydessä esille ei noussut yhtäkään sellaista tutkimusta tai tutkimusasetelmaa, jossa organisaation oppimisessa tai organisatorisessa oppimisessä olisi nimenomaisesti otettu kantaa ns. näkemyksellisen tiedon muodostumiseen sekä tällaisen tiedon kommunikoimiseen organisaation alemmille tasoille. Samalla valtavirran organisaatiotutkimuksissa ei kyetty identifioimaan tai tunnistamaan kolmea oppimisen abstraktiotasoa, eikä myöskään sosio-konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen perustuvaa emansipatorista oppimistä. Kirjallisuuskatsauksen tulokset on esitetty yhteenvedon muodossa seuraavassa luvussa.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseksi tutkimus on edennyt seuraavien vaiheiden mukaan:

- Ensimmäisenä tavoitteena oli muodostaa kuvaus sellaisesta oppivan organisaation ideaalista, jota Kotter on kuvannut omissa tutkimuksissaan.
- Kirjallisuuskatsauksen avulla on analysoitu sitä, miten organisaation oppimista ja organisatorista oppimista on tutkittu, ja miten tutkimuksen valtavirrassa eri tutkimusasetelmat ovat muodostuneet ja mitkä ovat olleet keskeiset tutkimusintressit.
- Tämän jälkeen käsiteanalyysin avulla on pyritty selvittämään onko organisaation oppimista koskevissa tutkimuksissa tutkittu organisaation oppimista vai oppimista organisaatiossa annettujen kriteereiden ja rajoitusten mukaan (luku 5.1).
- Edelleen tavoitteena on muodostaa sellainen johtamisen ja oppimisen riippuvuussuhdetta kuvaava ”*oppimisen johtamista*” koskeva konstruktio (luku 5.2), jossa toteutuvat Kotterin esittämä muutosjohtajuuden idea ja johtamisen avulla määritetyt oppimistavoitteet.
- Lopuksi tavoitteena on selvittää suppean kyselytutkimuksen avulla miten nämä johtamista ja oppimista koskevat riippuvuussuhteet mahdollisesti ilmenevät käytännön tasolla (luku 5.3) sekä voitaisiinko organisaatioissa esiin nousevien oppimisprosessien avulla tunnistaa organisaation johtamiseen liittyviä perususkomuksia.

Käsiteanalyysin avainkriteereiksi oli määritelty johtamisen ja oppimisen riippuvuussuhde siten, että organisaation oppimisessa tulisi ilmetä johtamisen avulla syntynyt *näkemyksellinen tieto* sekä *konstrukttiivinen ohjaus*, jonka myötä organisaation muut oppimistavoitteet määrittäytyvät:

- organisaation oppimisessa tulisi ilmetä johtamisen avulla syntynyt näkemyksellinen tieto (oppimisen kolmas abstraktiotaso)
- konstrukttiivinen ohjaus, jonka myötä organisaation muut oppimistavoitteet määrittyvät (sosio-konstrukttiivinen oppimiskäsitys).

5.1 Käsiteanalyysin tulokset

Käsiteanalyttisessä tarkastelussa ei tullut Kotterin lisäksi esiin yhtäkään selaista tutkimusta tai tutkimusasetelmaa, jossa organisaation oppimisessa tai organisatorisessa oppimisessa olisi nimenomaisesti otettu kantaa ns. näkemyksellisen tiedon muodostumiseen sekä tällaisen tiedon kommunikoimiseen organisaation alemmille tasoille. Näin oppimisen kuvauksissa ei noussut esiin oppimisen kolmatta abstraktiotasoa, eikä myöskään sosio-konstrukttiivista oppimiskäsitystä kyetty identifioimaan kirjallisuuskatsauksen yhteydessä.

Riitta Viitalan (2002) mukaan johtamistutkimus ei ole tarjonnut paljoakaan vastauksia siihen, millaisten valmiuksien varassa esimies edistää erityisesti osaamisen kehittymistä yhteisössään. Johtajan valmiuksia on kirjallisuudessa käsitelty pääasiassa piirreteoreettisesta näkökulmasta tai ammattitaitovaatimusten näkökulmasta (Viitala 2002, 80). Viitala toteaa, että

”Vielä 1990-luvulla henkilöstön osaamisesta huolehtiminen liitettiin usein kapeasti alaisen suorituskyvyn ylläpitoon. Perustelut rajautuivat alaiseen itseensä liittyviin näkökohtiin tai esimiehen ja alaisen välisen vuorovaikutussuhteen ympärille. Perustelut jätettiin ylipäättään melko ohuiksi” (Viitala 2002, 92).

Viitala (2002) toteaa edelleen, että organisaatioiden oppimisprosesseja on tarkasteltu organisaatiotason malleina tai yksilöpsykologisena ilmiönä, mutta ei työyhteisökontekstissa esimiehen toiminnan näkökulmasta. *”Oppimisen tukemisen keinojen pohdinta on johtajuuskirjallisuudessa ja osaamisen johtamisen kirjallisuudessa jäänyt vähäiseksi”* (Viitala 2002, 112).

Taulukko 6: Yhteenveto käsiteanalyysin tuloksista.

Analyysitaso	Kuvaus oppimisesta	Tutkija
Oppimisen ensimmäinen abstraktiotaso; Yksikehäinen instrumentaalinen oppiminen; oppiminen on mekaanista asioiden mieleen painamista tai kehollista toimintojen automatisoitumista. (Behavioristinen oppimiskäsitys)	Organisaation käytäntöjä muuttamalla yksilön toiminta muuttuu → kehollista ja kognitiivista toimintaa edistävät ja muokkaavat tekijät yksilön oppimisen katalyytteinä	Crossan, Lane, White - Djurfeldt 1995, Dodgson 1993, Gangelosi - Dill 1965, Simon 1991, Duncan - Weiss 1979, Pucik 1988, Parkhe 1991, Fiol - Lyles 1985
Oppimisen toinen abstraktiotaso; Kaksikehäinen transformaatio, jossa oppimisen subjekti muodostuu yksilöstä itsestään; oppija tiedostaa ja tunnistaa sekä mekaanisen että sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyviä sosiaalisia kausaalisuustekijöitä. (Konstruktivinen oppimiskäsitys)	Organisaation rakenteita muuttamalla voidaan muodostaa yksilön oppimista tukeva ympäristö → vuorovaikutussuhteet sekä yksilön motivationaaliset tekijät oppimisen katalyytteinä	Crossan, Lane, White - Djurfeldt 1995, Dodgson 1993, Simon 1991, Weick 1979b, Gangelosi - Dill 1965, Simon 1991, Duncan - Weiss 1979, Pucik 1988, Parkhe 1991, Daft - Weick 1984, Stata 1989, Huber 1991, Scheinin 1985, Hedberg 1981, Fiol - Lyles 1985, Corsini 1987, Dodgson 1991, Levitt - March 1988, Coase 1937, Chandler 1990, Argyris - Schön 1978, Senge 1990, Viitala 2002, Kivinen 2008, Oikarinen 2008, Raasumaa 2010, Tiusanen 2005, Antikainen 2005, Lehtonen 2002, Nonaka - Takeuchi 1995, Hamel - Prahalad 1994; 1996, Kirjavainen - Lähteenmäki 2005.
Oppimisen kolmas abstraktiotaso Kolmikehäinen transformaatio. (Socio-konstruktivistinen oppimiskäsitys)	Johtamisen avulla syntynyt näkemysellinen tieto muodostaa organisaation oppimisen tavoitteen. → voimakas konstruktivinen ohjaus	Kotter 1990; 1996

Näin saadut tulokset tukevat näitä aiemmin tehtyjä havaintoja, joiden mukaan organisaation johtamisessa oppimiseen kokonaisuudessaan on kiinnitetty varsin vähän huomiota. Kaikki oppimista koskevat kuvaukset liittyivät selkeästi yksilön kognitiivisiin ja konstruktivisiin oppimisprosesseihin ja tällä tavalla määrittelynä vastasivat oppimisen kahta alinta abstraktiotasoa. Voidaan siis

sanoa, että tutkimukset ovat näin pyrkineet selvittämään oppimista organisaatiossa, mutta eivät varsinaisesti organisaation oppimista.

Käsiteanalyysin avaintulokset voidaan yhteenvedona esittää seuraavasti:

- Yhdessäkään organisatorista oppimista koskevissa artikkelissa oppimista ei ole tarkasteltu fenomenologisen oletuksen mukaan. Niissä ei siis tullut esiin oppimisen kolmatta abstraktiotasoa eli sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvia oppimisprosesseja.
- Näin organisatorisen oppimisen muotoja ei ole analysoitu oppimisteoreettisina kysymyksinä, vaan lähinnä metodisina kysymyksinä. Kasvatustieteiden pääluokkien mukaan ja oppimisteoreettisesta näkökulmasta tällainen lähestymistapa on tarkoittanut silloin ainoastaan yhden oppimiseen liittyvän alaluokan tarkastelua, jolla on yleensä tarkoitettu opetusmenetelmiä (didaktiikkaa).
- Koska oppiminen on rajattu koskemaan ainoastaan yksilön kognitiivisia ja konstruktivisia oppimisprosesseja, on ymmärrettävää, että tällöin myös organisatoriseen oppimiseen liittyvä mielenkiinto on kohdentunut vain kontekstuaalisiin seikkoihin, kuten siihen missä oppiminen ilmenee (yksilössä, ryhmässä tai organisaatiossa) ja miten tällaista yksilöstä itsestään lähtevää oppimista voidaan edistää erilaisten pedagogisten järjestelyjen avulla.
- Fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan organisaation eri tasoilla (henkilö, ryhmä ja organisaatio) ilmenevät oppimisprosessit eivät ilmene ihmisen olemisyymmärrystä ajatellen samalla abstraktiotasolla. Ne eivät siis edusta oppimisen näkökulmasta samoja tietämisen tasoja, kuten valtavirran organisaatiotutkimuksissa näytetään virheellisesti ajattel-tavan.

Crossan, Lane, White - Djurfeldt (1995, 355) ovat kuitenkin sitä mieltä, että organisaatiotutkijoiden näkemykset ovat olleet pikemminkin täydentäviä kuin

ristiriitaisia. Heidän mukaansa useimmat tutkijat painottavat erilaisia oppimisen aspektoja kuin toiset; jotkut ovat enemmän kognitiivisesti painottuneet yksilön suuntaan, kun taas toiset ovat enemmän painottaneet käyttäytymiseen liittyvää ryhmätasoa. Edelleen he toteavat, että sopivan analyysitason määrittämiseksi on tärkeää tunnistaa kaikki analyysitasot. Tutkijoiden tulisi siis tunnistaa tämä organisatorisen tason oppiminen, jolla on merkittävä vaikutus yksilön ja ryhmän oppimiseen. *"Tämän takia tulisi olla laajempi ymmärrys siitä miten tiedon siirtyminen yksilöltä yhteisöön ja edelleen organisaatiolle tapahtuu, jotta voidaan puhua organisatorisesta oppimisesta"* (Crossan, Lane, White - Djurfeldt 1995, 347).

5.2 Konstruktion muodostaminen

Väitöstutkimuksen lähtöoletuksena on pidetty sitä, että Kotterin esittämä muutosjohtajuuden malli sekä johtamisen ja oppimisen välisen riippuvuussuhteiden selvittäminen antavat mahdollisuuden muodostaa oppivan organisaation kehittämistä koskeva kokonaisuus, oppimista ja oppimisen johtamista koskeva synteesi. Tässä luvussa tarkastellaan ensin lähemmin muodostettavaan konstruktion liitettäviä avainkäsitteitä ja tämän jälkeen muodostetaan konstruktio, jonka avulla pyritään osoittamaan Kotterin esittämien johtamiskognitioiden erityisyys ja niiden filosofinen ulottuvuus. Konstruktion keskeiset avainkäsitteet ovat:

- oppimisen kolme abstraktiotasoa
 - o oppimiskäsitykset ja oppimiskehääjattelu
 - o tiedonintressit
- oppimisen ja johtamisen välinen riippuvuussuhde
 - o arvo-ohjausprosessi
 - o voimaantumiseffektin muodostuminen
 - o psykologinen sitoutuminen

Vaikka nämä avainkäsitteet on aiemmin tuotu esiin tämän tutkimuksen aikana, niin tässä yhteydessä Kotterin esittämä leadership-johtamisen idean esittäminen ja perusteleva edellyttää tutkijan mielestä vielä tarkemmin johtamisen ja oppimisen välisen riippuvuussuhteen täsmällisempää analysoimista. Taustalla on Kotterin käsitys leadership-johtamisen ja management-johtamisen perustavanlaatuisista eroista. Konstruktion avulla haetaan vielä lisävalaistusta siihen, miksi Kotterin mukaan vain leadership-johtaminen toimii tietyissä tilanteissa⁵³ ja miksi management-johtaminen usein johtaa tällaisissa tilanteissa epäonnistumisiin. Toisaalta pyritään löytämään vastauksia siihen, miten nämä erilaiset johtamisfilosofiat tulisi kytkeä yhteen organisaatioiden muutosprosesseissa säilyttämällä samalla niiden johtamista koskeva erityisluonne.

5.2.1 Oppimiskäsitykset

Fenomenologisen oletuksen mukaan ihmisen mahdollisuus ymmärtää ja saada tietoa maailmasta perustuu ihmisen eksistentiaaliseen rakenteeseen. Näin eri tietämisen tasot tarkoittavat myös erilaisia oppimisen tasoja. Samalla tulisi tehdä myös selkeä ero oppimiskäsitysten ja oppimistyylien välillä. Oppimiskäsitykset ovat luonteeltaan eksistentiaalisia eli niiden lähtökohtana on yksilön käsitys maailmasta (subjektiivinen maailmankuva) ja siinä toimivista ihmisistä (ihmiskäsitys). Nämä ovat syvälle tajuntamme rakenteisiin liittyviä uskomuksia, joiden mukaan pyrimme näkemään ja ymmärtämään erilaisia ilmiöitä. Käsitys ihmisestä ja oppimisesta on yksilön näkökulmasta eksistentiaalinen ja ihminen pyrkii tiedostamattaan tulkitsemaan kokemiaan ilmiöitä tietyn viitekehyksen (tulkintahorisontin) mukaan⁵⁴. Esimerkiksi yksikehäisen oppimisen taustalla on empiirinen tietokäsitys, jonka mukaan tieto on kokemuksellista,

⁵³ Kotterin esittämällä ”onnistuneella muutosprosessilla” on tarkoitettu nimenomaan toiminnan edellytyksiin ja tavoitteisiin liittyviä laadullisia seikkoja, jotka ovat mahdollistaneet ”kasvun”; voimaantumiseffektin muodostumisen sekä psykologisen sitoutumisen organisaation tavoitteisiin.

⁵⁴ Oppimiskäsitykset liittyvät ihmisen eksistentiaaliseen tarpeeseen selittää erilaisia ilmiöitä jonkin uskomusjärjestelmän mukaan. Sen sijaan oppimistyyliä ja -strategiat liittyvät ”oppimiseen”, jossa ihminen eri aistitoimintojensa sekä psykologisen rakenteensa puitteissa muodostaa mielellisiä merkityksiä ja käsityksiä havaitsemistaan ja kokemistaan asioista.

aistihavaintoihin perustuvaa (Rauste-von Wright - von Wright 1994, 104). Behavioristista kumuloivaa ⁵⁵ oppimista (engl. *cumulative learning*) tapahtuu, kun oppija ei voi kohdistaa oppimaansa mihinkään aikaisempaan tietorakenteeseen tai skeemaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen merkittävänä kehittäjänä Piaget (s. 1896) piti taas tietoa kaikissa muodoissaan dynaamisena ja subjektiivisena ⁵⁶. Muut konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehittäjät ovat puhuneet myös *assimilaatiosta* (ks. Ausubel 1960; Illeris 2004; Furth 1987). Tämän mukaan jonkun asian ymmärtäminen tarkoittaa sen liittämistä eli assimiloimista yhä kompleksisempaan ja loogisesti hierarkkisempaan skeemojen joukkoon. Sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys taas viittaa oppimisessa *akkomodoivaan prosessiin* ⁵⁷, jossa tavoitteena on olemassa olevien mentaalisten mallien ja merkitysperspektiivien muokkaaminen. Psykologisessa mielessä akkommodaatio tapahtuu sellaisessa tilanteessa, jossa havainnot ja kokemukset eivät sovi aikaisempiin skeemoihin.

5.2.2 Oppimiskehääjattelu

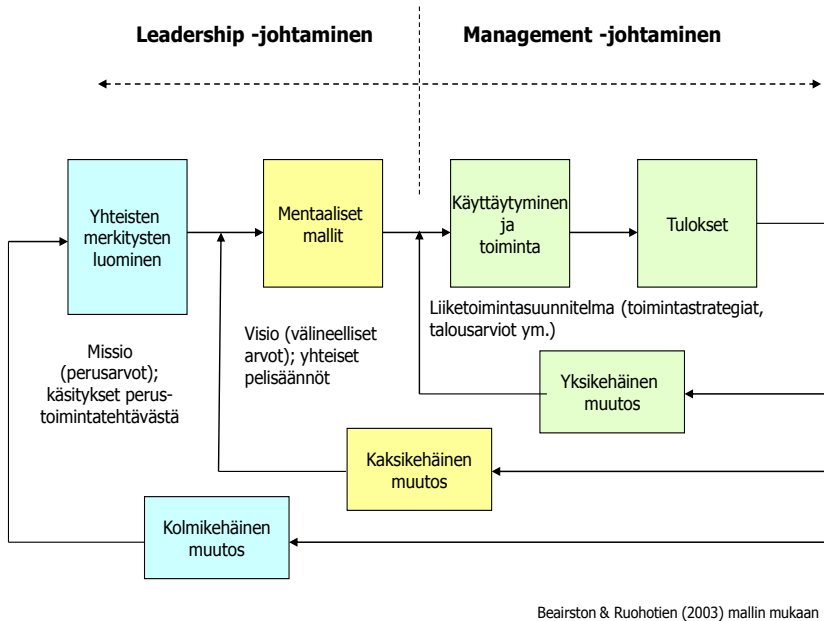
Oppimiskehämallin ovat alun perin kehittäneet Argyris - Schön (1978). Argyriksen ja Schönin oppimiskehämallin peruskäsitteinä on pidetty sekä *yksikehäistä* että *kaksikehäistä oppimista*. Beairsto ja Ruohotie (2003) ovat kehittäneet tähän Argyriksen ja Schönin malliin perustuen Mezirowin kriittiseen ref-

⁵⁵ Kumuloivaa oppimista voidaan kutsua myös mekaaniseksi (engl. *mechanical learning*) oppimiseksi. Opetustyön näkökulmasta kumuloiva oppimisprosessi voidaan liittää vanhanaikaiseen oppimiseen, jossa tankattiin laulun sanoja, vuosilukuja, sanastoja yms. (Illeris 2004, 32–34). Behaviorismin mukaan annetusta ärsykkeestä tuli pystyä ennustamaan reaktio ja annetusta reaktiosta vastaavasti edeltänyt ärsyke. Tieto siitä, mikä on tietyn ihmisen käyttäytymistä, vahvistuu saadun havainnoinnin kautta. Oppiminen on usein funktionaalista asioiden ulkoa opettelua tai asioiden toistamista, kunnes saavutetaan haluttu toiminnallinen taso ja tuottavuuden aste.

⁵⁶ Hän näki tiedon syntyvän aina yksilön sisäisten prosessien ja ympäristön vuorovaikutuksena. Hän siis kiisti selkeästi tiedon objektiivisen luonteen ja katsoi pienimmänkin havainnon olevan ihmismielen omaa tuotetta (Haapasalo 1994).

⁵⁷ Akkommodoiva oppiminen edellyttää, että relevantit oppimISRakenteet, joita voidaan muokata, ovat jo olemassa ja toisekseen yksilö tarvitsee ja tai on valmis käyttämään energiaa oppimISRakenteen muuttamiseen. Kolmanneksi yksilö uskoo, että hänellä on siinä tilanteessa lupa ja riittävä turvallisuus antaa vanhan tiedon mennä menojaan (ks. Illeris 2004).

lektioon perustuvan *kolmikehäisen oppimisen* mallin ⁵⁸, jossa oppija toimii itseuudistavasti (*self-transforming*) ja luo uusia prosesseja kehittääkseen uusia mentaalisia malleja (ks. kuvio 10).



Kuvio 10. Oppimiskehät ja organisaation oppimisprosessit

Organisaation yksikehäisen oppimisen (*single-loop learning*) kriteerinä on Antikaisen (2005) mukaan yleensä pidetty rationaalisen tehokkuuden lisäämistä sekä organisaation ennustettavan toiminnan varmistamista. Tällöin yksilöt korjaavat erehdyksiä organisaation asettamien pysyvien normien puitteissa. Uusia normeja ei luoda, vaan organisaatio tehostaa entisten toimintaperiaatteittensa noudattamista. Yksikehäinen oppiminen tarkoittaa sitä, että henkilös-

⁵⁸ Tämä kehityksen vaihe edustaa heidän näkemyksensä mukaan korkeampaa voimaantumisen tasoa, johon liittyy vaihtoehtoisten näkökulmien ja vuorovaikutusmahdollisuuksien tarkastelu sekä etsiminen yhdessä muiden itsenäisten yksilöiden kanssa (ks. Beirsto - Ruohotie 2003).

tö hyväksyy tiedostamatta organisaation toimintatavat ja pitää niitä itsestään-selvyytenä (Antikainen 2005, 74).

Kaksikehäisellä oppimisella (*double-loop leaning*) on tarkoitettu sitä, että toiminnalle luodaan uusia pelisääntöjä ja normeja. Näin toimintaa on voitu ajateltavan kehittää esimerkiksi ottamalla käyttöön uusia toimintatapoja ja -menetelmiä. Kaksikehäisessä oppimisessa tyypillistä on erilaisten, suhteellisten yksinkertaisten kausaalisuussääntöjen tunnistaminen ja niiden huomioon ottaminen erityisesti ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa.

Kolmekehäisessä oppimisessa ihmisen ajattelua ohjaavissa merkitysrakenteissa tapahtuu muutos. Oppimisteoreettisesti tämä vastaa Jack Mezirowin muodostamaa käsitystä ns. uudistavasta oppimisesta (*transformational learning*)⁵⁹, jossa on kyse perustavanlaatuisesta muutoksesta siinä, kuinka me näemme itsemme ja maailman⁶⁰, jossa elämme (Clark 1993, 47; Ruohotie 2002, 183).

5.2.3 Habermasin tiedonintressiteoria

Huttusen (2003) mukaan Habermasin tiedonintressiteorian tarkoituksena oli paljastaa tiedon sekä tietämisen yhteiskunnalliset ja antropologiset ehdot sekä perustella emansipatorisen tiedonintressin objektiivisuus. Habermasin mukaan elämismaailman kokemukset organisoituvat yhteiskunnalliseksi tiedoksi tiettyjen pysyvien intressien kautta. Emansipaatiopyrkimys tarkoittaa käsitystä siitä, mitkä toimenpiteet johtavat *pyrkimykseen kypsään ihmisyyteen*. Emansipaation ehtona on Habermasin mukaan ensisijaisesti desentralisoitunut maailmankuva. Tämä taas viittaa reflektiiviseen toimintaan, jossa varsinkin tiedonintres-

⁵⁹ Uudistavan oppimisen keskeinen peruskäsite on itsereflektio, jonka avulla kriittisesti pyrimme arvioimaan jotain kokemusta ja sen merkitystä itsellemme. Se siis edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa sekä omien pyrkimysten ja motiivien ottamista tarkastelun kohteiksi (ks. Rauste-von Wright ja von Wright 1991, 1994).

⁶⁰ Kolmikehäinen transformaatio (muutos) tulee viitteellisesti esiin myös Sengen (1990) mentaalisia malleja koskevassa tarkastelussa. Senge siis antaa ymmärtää, että *oppivan organisaation kehittämiseen tarvitaan ihmisen mielen syvärakenteita muokkaava vaikutus*, mutta perustelusta puuttuu se, mikä on se korkeamman tason systeeminen ajattelu ja dynamiikka, jolla näihin päätearvoihin kyetään vaikuttamaan.

siteoria jo itsessään toteuttaa emansipatorista intressiä, kun se pyrkii tieteen itsereflektioon. Tällä intressillä ei Habermasin mukaan ole selvää omaa kohdealuetta, vaan se voi liittyä miltei kaikkeen inhimilliseen olemiseen ja tekemiseen⁶¹. Tämän intressin päämääränä on viime kädessä emansipoitunut yhteiskunta, joka toteuttaa jäsentensä kasvamista kypsytyteen ja mahdollistaa päätöksestä vapaan kommunikaation ihmisten kesken (Habermas 1976, 137).

Taulukko 7: Oppimiskehien yhteys oppimiskäsityksiin ja tiedonintresseihin.

Oppimiskehät	Oppimisen rationaliteetti ja reflektiolaji	Tiedonintressi	Oppimiskäsitys
Yksikehäinen OPPIMISEN ENSIMMÄINEN ABSTRAKTIOTASO	Muutokset käyttäytymisessä Sisällön reflektointi	Tekninen	Behavioristinen mallioppiminen (kumuloivat oppimisprosessit)
Kaksikehäinen OPPIMISEN TOINEN ABSTRAKTIOTASO	Merkitysten uusi laadullinen tulkinta, merkitysperspektiivien muokkaantuminen Kognitiivinen, prosessin ja perusteiden reflektointi	Praktinen	Konstruktiiivinen (assimiloivat oppimisprosessit)
Kolmikehäinen OPPIMISEN KOLMAS ABSTRAKTIOTASO	Merkitysrakenteisiin liittyvien uskomusten kyseenalaistaminen ja muuttuminen Kriittinen reflektio	Emansipatorinen	Sosio-konstruktivismi (akkommodoivat oppimisprosessit)

Tekninen tiedonintressin avulla ihmisen tarve on tuottaa instrumentaalisen toiminnan avulla luonnosta kaikki mitä ihmiset tarvitsevat uusintaakseen materiaalisesta olemassaolonsa. Tällaisesta tiedonintressistä on Habermasin mu-

⁶¹ Rauno Huttunen on selvittänyt laajasti Habermasin tiedonintressiteorian ja indoktrinaation välistä suhdetta sekä Habermasin esittämän kommunikatiivisen toiminnan teoriaa, jossa tiedonintressiteoriaa on sovellettu osana ns. kommunikatiivista opettamista (ks. Huttunen 1998, 2003, 2009).

kaan kyse juuri empiiris-analyttisissä tieteissä. Praktisen tiedonintressin avulla synnytetään sosiaalisia prosesseja, jotka kytkeytyvät sosiaalistamaan ja määrittelemään yksilön elämää kulttuuristen merkitysten ymmärtämisen kautta. Habermasin (1984) mukaan länsimainen rationalisaatio on merkinnyt sekä *väliseellisen* ja *strategisen toiminnan* rationalisoitumista että myös *kommunikatiivisen toiminnan* rationalisoitumista. Väliseellisen toiminnan rationalisoituminen on merkinnyt tekniikan ja teknologian kehittymistä eli autonomian lisääntymistä suhteessa luontoon. Strategisen toiminnan rationalisoituminen on puolestaan taas merkinnyt hänen mukaansa sosiaaliteknologisten välineiden tehostumista.⁶²

Näin oppivan organisaation ideaalin ja Kotterin esittämän leadership -johtamisen voidaan ajatella kytkeytyvän aina läheisesti yhteiskunnalliseen murrokseen. Tällaisessa tilanteessa johtamisen avulla pyritään laajentamaan ihmisen olemisyymmärrystä. Näin konstruktivisen ohjauksen avulla tarkoituksena on ohjata itsereflektiota, jossa pyrkimyksenä on viime kädessä vapautua perinteen ohjaamasta ajattelusta ja olemisesta. Emansipatorisen tiedonintressin ja oppimisteorioiden välistä suhdetta voidaan luonnehtia seuraavasti:

1. Merkittävien ja paradigmaattisten yhteiskunnallisten murroksien yhteydessä emansipatorinen tiedonintressi tarkoittaa kolmikehäistä transformatiota ja vanhojen merkitysrakenteiden poisoppimista sekä uusien mentaalisten mallien ja merkitysrakenteiden syntymistä uusiksi ohjauksiksi diskursseiksi⁶³.
2. Transformatiivinen muutos edellyttää Mezirowin esittämää *kriittistä reflektiota*, joka tarkoittaa sekä perusteiden, sisällön ja prosessin reflek-

⁶² Husserlin kuvaaman länsimaisen tieteen kriisin syynä Habermas pitää sitä, että yksi tiedonintressi eli tekninen tiedonintressi on päässyt dominoivaan asemaan. Näin tiedonintressi hänen mukaansa puolustaa intressien pluralismia; kukin intressi päteköön omalla sarallaan (ks. Huttunen 2009). Globalisaatiokehityksen myötä yhteisöllisyyden merkitys on kuitenkin vähentynyt (ks. Siltala 2004) ja yhteiskuntatutkijat (ks. Patomäki 2007; Ikonen 2001) ovatkin esittäneet uusliberalismin ja monetarismin nousemisesta yhä selkeämmin länsimaisten kansallisvaltioiden yhteiskunnalliseksi pohjavireeksi.

⁶³ Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoituminen tarkoittaa hieman yksinkertaistaen konsensuseseen pyrkivää dialogista toimintaa. Habermas kutsuu tätä "*diskursiiviseksi tahdon muodostukseksi*" eli avoimen, tasa-arvoisen ja pakottoman keskustelun kautta muodostuvaksi tahtotilaksi.

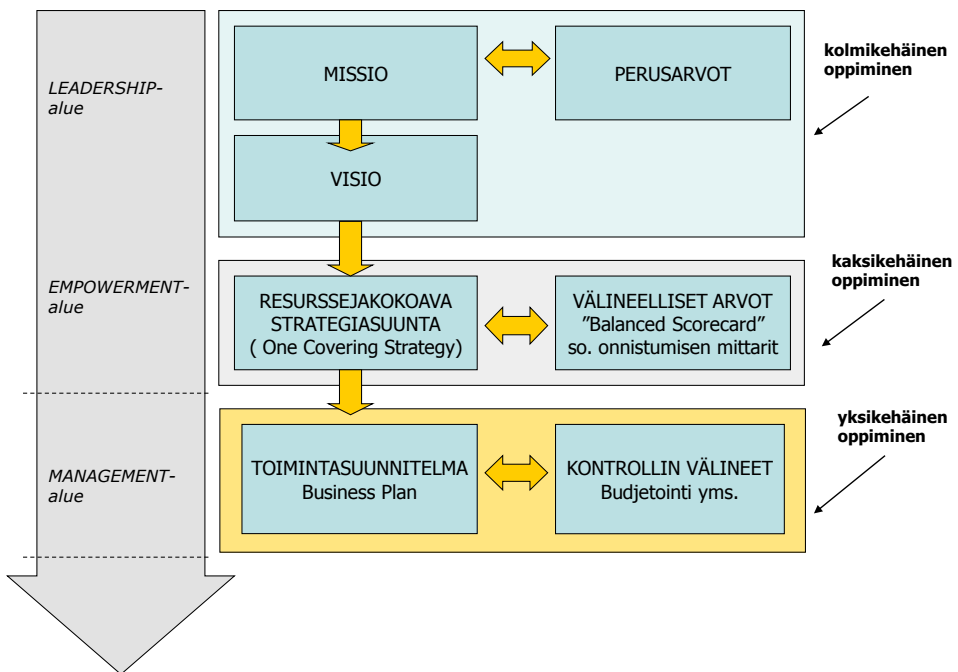
tointia (pelkästään yksilön kognitiivisella tapahtuva itsereflektio ei riitä uuden tietoisuustason muodostumiseen)

3. Näin emansipatorinen tiedonintressi voidaan oppimisen näkökulmasta liittää suoraan sosio-konstruktiviseen oppimiskäsitykseen, jossa uusi tieto syntyy konstruktivisesti vuorovaikutustilanteessa. Tiedon syntymisen ehtona on kyky reflektiiviseen toimintaan ja tavoitteena on näin uusien uskomusten (merkitysrakenteiden) jäsentyminen toimintaa ohjaavaksi diskurssiksi.

5.2.4 Oppivan organisaation oppimistasot

Seuraavaksi pyritään tarkemmin perustelemaan oppimistasojen hierarkkinen luonne ja sitä miksi ylemmän tason oppimisprosessien tulisi toteutua ennen kuin alemman tason oppiminen mahdollistuu halutulla tavalla. Oppimisen kolmannen abstraktiotason oppimistuloksena tulisi ensin olla ontologialtaan johdonmukainen ja ristiriidaton käsitys organisaation perustoimintatehtävästä (tarkoituksesta) ja päämäärästä (onnistumisen mittareista). Tämä ”oppimistulos” on Kotterin mukaan myös kriittinen, toisin sanoen mikäli yrityksen ylimmän johdon oppimisprosessi ei toteudu mielekkäällä tavalla, niin myöskään henkilöstölle ei muodostu mielekkäitä ”oppimistavoitteita”.

Toisaalta vaikka yritysjohto kykenisikin luomaan ontologisesti johdonmukaisen kuvan organisaation perustoimintatehtävästä, niin henkilöstölle tällainen uusi, maailmasuhteita koskettava näkemyksellinen tieto ei siirry automaattisesti ”tiedottamalla”. Uuden tulkintahorisontin muodostuminen edellyttää käytännössä aina aktiivista konstruktivista ohjausta; merkitysten johtamista. Oppivan organisaation kehittämiseen liittyvää johtamiskognitiota kutsutaan tässä tutkimuksessa lähtökohtaisesti *oppimisen johtamiseksi* (ks. kuvio 11.).



Kuvio 11: Oppimisen johtamisen oppimistasot.

Ideaalitapauksessa oppivassa organisaatiossa oppimistavoitteet muodostuvat ensisijaisesti johdon esittämistä (oppimisen ja tiedon) intresseistä, jotka sitten intentionaalisten vaikuttamiskeinojen (johtamisen) avulla arvoina (merkityksinä) siirtyvät koko organisaation oppimistavoitteiksi. Erityisesti organisaatioiden työntekijöiden (psykologinen) sitoutuminen yrityksen toimintatavoitteisiin riippuu näistä arvoista (arvostuksien laaduista). Seuraavassa on nostettu esiin arvojen määrittelyn problemaattinen luonne ja erityisesti arvomääritykset, jotka oppimisen johtamisessa ja Kotterin esittämässä leadership -johtamisessa nousevat keskeisesti esiin.

5.2.5 Perusarvot ja välineelliset arvot

Organisaation perustoimintatehtävän uudelleen määrittely ja toiminnan organisointi edellyttävät arvojen määrittelyä johdonmukaisella tavalla. Vasta mer-

kityksiltään yhtenäiset käsitykset toiminnan tavoitteista ja tarkoituksesta voivat muodostaa silloin sellaisen yhteisen tulkintahorisontin, jonka henkilöstö kykenee kokemaan merkitykselliseksi. Näitä ontologiseen tasoon ulottuvia uskomuksia ja merkitysyhteyksien verkostoa kutsutaan tässä tutkimuksessa *perusarvoiksi*.

Näyttää kuitenkin siltä, että usein arvokeskusteluissa on sekoitettu keskenään ns. *perusarvot* ja *välineelliset arvot*. Kun perusarvot ovat ontologisesti sidottu organisaation perustehtävään (missio), vastaavasti *välineelliset arvot* kertovat sen, miten toiminnan pelisäännöt muodostuvat ja minkä perusteella suorituksia voidaan arvioida. Kaplan - Norton (1996) kehittivät aikoinaan ns. *Balanced Score Card (BSC)*-ohjausmallin ja tämän alkuperäisenä ideana oli nimenomaan yrityskulttuuriin liittyvien eksistentiaalisella talolla ilmenevien perususkomusten jalkauttaminen toimintaa tukeviksi, psykologisella tasolla ilmeneviksi välineellisiksi arvoiksi. Näin organisaation oppimisen näkökulmasta BSC -prosessi kytkeytyy oppimisen kahteen alimpaan abstraktiotasoon.

Arvo-ohjauksen näkökulmasta perusarvojen taustalla olevien uskomusten tulisi perustua yhtenäiseen käsitykseen maailmasta (maailmasuhde) sekä ihmisestä (ihmiskäsitys). Perustoimintatehtävän (mission) tulisi ilmentää millaiseen ontologiseen käsitykseen maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta organisaation toimintaidea pohjautuu. Vasta näiden perusarvojen perusteella ns. välineellisten arvojen määrittely on mielekästä. Oman havaintoni mukaan myös Suomessa yritykset ja julkishallinnon organisaatiot alkoivat 1990-luvulla käydä läpi ns. arvokeskusteluja⁶⁴. Useat kritiikot epäilivät jo tuolloin arvokeskustelujen ohjaavaa vaikutusta, koska esiin nostetut arvot olivat usein kovin yleisluontoisia, lähinnä toivomuskaivotyypisiä hyviä aikomuksia. Mikäli arvo-ohjauksen tuloksena syntyy erilaisia ihmis- ja oppimiskäsityksiä sisältävä risti-

⁶⁴ Arvokeskusteluihin osallistui myös laaja joukko julkisia henkilöitä. Esimerkiksi arkkipiispa Jukka Paarma (2000) mukaan ”...arvot ovat asioita ja ihanteita, joita pidetään tavoiteltavina ja hyvinä. Ne ovat hyviä itsessään tai sitten hyviä sen vuoksi, että ne ovat välineitä johonkin muuhun tavoitteeseen pyrittäessä. Siksi arvot ovat joko itseisarvoja tai välinearvoja...” Paarma pyrki johdonmukaisesti erottamaan perusarvot välineellisistä arvoista. Ne eivät kuuluneet hänen mukaansa samaan arvokategoriaan.

riitainen toivomuslista, niin seurauksena voi olla henkilöstön voimavaroja kuluttava raskas psyykkinen prosessi⁶⁵. Tämä johtuu nimenomaan esiin nostettujen asioiden kaksoismerkityksistä⁶⁶.

Useat tutkijat ovat todenneet, että moraalifilosofian vaikeasti määriteltävä ydinkäsite on arvo. Käsitteenä arvo on teoreettinen, eikä se ole sidottu aikaan tai paikkaan. Arvottaminen liittyy keskeisesti kaikkeen inhimilliseen toimintaan ja kaikkeen siihen, mitä pidämme hyvänä. Arvon ongelman voidaan Juha Varton mukaan olevan samalla kaiken ihmistä tutkivan tieteen ongelma. (Varto 1995b, 128–131.)

Moraali tulee sanasta ”tavat” ja sillä on tarkoitettu Varton (1995b, 14) mukaan yksilön tai yhteisön vakiintunutta tapaa toimia sen mukaan, mitä hän arvostaa ja mitä pidetään yleisesti oikeana. Siihen ei näin ole välttämättä sisällynyt mitään erityistä asennetta. Arkikielessä myös eetos⁶⁷ sanalla on tarkoitettu tiettyä tottumusta ja tapaa. Ne eivät kuitenkaan merkitse samoja asioita.

Edelleen Varton (1995b) mukaan kussakin kulttuuriperinteessä ideoille on annettu omat tulkintansa ja nämä tulkinnat on taas esitetty ideaaleina. Ideaalit ovat osoittaneet päämäärän, jonka yksilö tai kansa on voinut asettaa itselleen⁶⁸. Eetoksella ja moraalilla on Varton mukaan ollut erilainen painoarvo eri ajattelijoiden filosofiassa. Kreikkalaiset korostivat eetosta ja pitivät sitä ensisijaisena moraaliiin nähden. Varto toteaa edelleen, että yhteiskuntakokeiluissa, joissa on korostettu moraalien ensisijaisuutta, ovat päättyneet yleensä onnetto-

⁶⁵ Esimerkiksi Senge (1990, 146) on todennut, että ihmisten voimaannuttaminen intentioltaan ristiriitaisissa (*unaligned organization*) organisaatioissa saattaa olla erittäin haitallista.

⁶⁶ Keski-Luopa (2001) toteaa, että ”*sanojen ja tekojen kaksoismerkitys herättää epävarmuutta ja hämmennystä tai kylvää jopa epäluottamusta, pelkoa ja vihaa. Tällaisessa tilanteessa kasvatettavan psyykkinen energia kuluu ristiriidan sulattamiseen ja tilanteen nostattaman ahdistuksen sietämiseen*” (Keski-Luopa 2001, 62). Myös Argyris (1982) on kiinnittänyt huomiota näihin erilaisiin organisaatioissa vallitseviin uskomuksiin (*mental models*). Hän käyttää näistä uskomuksista nimitystä ”käytössä olevat teoriat” (*theories-in-use*). Näiden lisäksi on olemassa ”ääneen lausutut teoriat” (*espoused theories*). Tällä Argyris tarkoittaa ensisijaisesti tekojen ja puheiden epäsuhtaa, mutta erityisesti arvoihin liittyvien merkitysten ontologisia ristiriitaisuuksia.

⁶⁷ Eetos viittaa nimenomaan yleiseen asenteeseen, joka tulee ilmi taustalla vallitsevissa eettisissä käsityksissä. Etiikalla itsellään on taas tarkoitettu moraalien pohtimista (Varto 1995b, 19).

⁶⁸ Esimerkiksi kulttuurin myyteissä ja uskonnoissa on perinteisesti ajateltu, että ihmisellä on jokin tietty tehtävä, päämäärä tai tarkoitus. Tätä on filosofiassa Varton mukaan kutsuttu ihmisen, kansan tai kulttuurin eetokseksi.

masti. Moraali ei yksinomaisena rakennelmana ole kestänyt ilman taustalla vaikuttavaa eetosta. Hänen mukaansa ”*eeoksessa on kulttuurin tasolla kysymys kansanluonteesta. Näin se ei ole mikään peritty piirre, vaan opittu elämänasenne*”⁶⁹. (ks. Varto 1995b, 9-15.) Eetoksia voidaan pitää etiikan esias- teina, sillä eetokset eivät vielä tietoisella tasolla aseta päämääriä ja toiminnan periaatteita.

Eetos vastaa tässä tutkimuksessa esitetyn näkemyksellisen tiedon luonnetta eli organisaation perustoimintatehtävään ja perusarvoihin liittyvää ontologista oletusta. Ontologisen taustasitoumuksena se samalla ilmentää juuri tähän liit- tyvää tietoisuuden ja tietämisen abstraktiotasoa. Tässä tutkimuksessa esitetyt perusarvot ja eetos ilmentävät siis ihmisen maailmasuhdetta ja tämän mukaan ne voidaan rinnastaa sellaisiksi intentionaalisten perususkomusten joukoksi, jonka mukaan ihminen luo käsityksensä maailmasta ja ihmisestä. Samalla se voidaan rinnastaa sellaiseen käsitykseen ihmisyyden ideaalista, joiden avulla ihmiset pyrkivät asettumaan suhteessa maailmaan ja luomaan päämäärän hy- välle elämälle.

Perusarvoissa on näin kysymys eksistentiaalisesta tulkkautumisesta, jonka mukaan yksilö muodostaa ja jäsentää maailmankuvaansa. Eksistentiaalinen tulkkautuminen on aina ensisijaista psykologiseen tulkkautumiseen nähden ja näin varsinaiset ymmärtämisen ehdot ovat aina sidoksissa ihmisen subjektiivisen maailmankuvan muodostumisen yhteydessä syntyneiden merkitysyhteyk- sien kanssa.⁷⁰ Arvojen määrittelyssä ja erityisesti ns. arvokeskusteluissa tu- lisikin ottaa aina huomioon se, että eksistentiaalinen valikoituminen ei oppimi- sen näkökulmasta kehkeydy samalla tietämisen tasolla kuin psykologinen va- linta⁷¹ (Lehtovaara 1992, 127). Tässä tutkimuksessa esitetyt *välineelliset ar-*

⁶⁹ Esimerkiksi eurooppalaisen ajatteluun on aina kuulunut selkeästi yksilön huomioon ottaminen. Tämä tulee Varton mukaan erityisesti esille yksilön tahdon korostamisessa ja silloin kysymyksessä eurooppalaisesta eetoksesta (Varto 1995, 13–14).

⁷⁰ Näitä maailmankuvassa jo olemassa olevia merkityssuhteita ja suhdejärjestelmiä Rauhalan (1974b, 62; 1990c, 118) on kutsunut horisonteiksi eli ymmärtämysyhteyksiksi. Maailmankuvaan liit- tyvissä eksistentiaalisissa valinnoissa Rauhalan (1972a, 24) mukaan kyseessä on esiyymmärtäminen, jossa määräytyvät varsinaisen ymmärtämisen ehdot ja rajat (Lehtovaara 1992, 128).

⁷¹ Psykologiset valinnat ovat siten vain suhteellisen autonomisia ja ihminen voi omilla ratkaisuil- laan suunnata vain rajoitetusti omaa olemistaan, koska kognitiivinen tajunta voi kuitenkin heijastaa merkityssuhteina vain niitä asiantiloja, joita situaatio rajaa maailmasta (Lehtovaara 1992, 337).

voit tarkoittavat siis ihmisen tajunnallisen toimintaan liittyvää rationaalista pohdintaa ja moraalista arvottamista. ”Tajunnan tasolla voimme siitä poiketen vain rajoitetusti säännellä sitä mitä koemme, mutta hieman enemmän sitä mielen ymmärrämme” (Rauhala 1989a, 11). Tämän mukaan *välineelliset arvot* rinnastetaan lähinnä ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä ohjaaviin tapoihin tai tottumuksiin, joilla on selkeä ihmisen toimintaa ohjaava moraalinen aspekti.

Arvojen määrittelystä ei kuitenkaan olla oltu kovin yksimielisiä⁷² ja useat tieteenalat ovat lähestyneet arvoja varsin eri tavalla. Suhosen (1988) mukaan arvot ovat ihmisen ajattelussa ja yhteiskunnan kulttuurissa vallitsevia käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan keskeisistä päämääristä ja ne sisältävät käsityksen hyvästä elämästä, hyvästä yhteiskunnasta ja hyvästä maailmasta.

Milton Rokeachin (1968, 1973) mukaan arvot tarkoittavat toiminnan päämääriä, tavoiteltavia ominaisuuksia ja toimintatapoja. Näitä on hänen mukaansa kahdenlaisia. Välineelliset arvot (*instrumental values*), kuten esimerkiksi ahkeruus ja luotettavuus, ovat arvoja, jotka ohjaavat päivittäistä toimintaamme. Itseisarvot (*terminal values*) taas ovat lopullisia päämääriä, jotka pyrimme elämässä saavuttamaan. Tällaisia päämääriä ovat esimerkiksi hyvinvointi ja onnellisuus. Arvot eivät hänen mukaansa kuitenkaan suoraan ennusta ihmisen käyttäytymistä, vaan käyttäytymiseen vaikuttaa toisaalta asenne käyttäytymiseen ja toisaalta konteksti, jossa käyttäytyminen tapahtuu. (Rokeach 1973, 162.)

Varsin erikoinen ja kunnianhimoinen arvotutkimuksen alalla on ollut Schwartzin teoria arvojen yleismaailmallisesta rakenteesta ja sisällöstä (Schwartz 1992). Schwartz olettaa, että inhimilliset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tarpeet ovat kaikissa kulttuureissa samoja⁷³.

⁷² Esimerkiksi Turunen (1991; 1994) esittää, että arvot ovat arvoituksia, arvokkaana pitämistä, tavoiteltavia seikkoja. Arvot voidaan jakaa hänen mukaansa neljään ryhmään: 1) klassiset arvot, 2) ihanteet, 3) arvostukset ja 4) arvokkaat inhimilliset kokemukset. Käyttäytymistieteissä arvotutkimuksen kohteina ovat usein olleet yksilöiden arvot, asenteet ja käsitykset.

⁷³ Tämän mukaan ihmisellä on yksilöllisiä biologisia ja psykologisia tarpeita, mutta kaikkialla hänen on myös jollakin tavalla järjestettävä suhteensa toisiin ihmisiin ja turvattava jatkuvuutensa. Erikoista on Helkaman (1997, 253) mukaan myös siinä, että Schwartz jättää yleismaailmallisesta arvolistasta pois työn ja siihen liittyvät arvot.

Yhteenvedona voidaan todeta, että organisaation oppimisen yhteydessä *perusarvot* määrittyvät ja saavat merkityksen yrityksen ylimmän johdon kolmannen abstraktiotason oppimisprosessina (eksistentiaalinen tulkkiutumisen alue). Sen sijaan *välineelliset arvot* määrittyvät yleensä henkilöstön dialogisessa vuorovaikutuksessa oppimisen toisella abstraktiotasolla (psykologisen tulkkiutumisen alue).

Lisäksi sisäisen (psykologisen) sitoutumisen ja voimaantumisen ehtona organisaation tavoitteisiin voidaan pitää sitä, että ihmisen omaan toimintaan liittyvät päämäärärationaaliset tavoitteet, onnistumisen mittarit ovat hänen itsensä luomia, ei siis normatiivisen ohjauksen kautta muodostuneita ohjeita tai määräyksiä. Tämän taustalla voidaan nähdä kantilainen, humanistiseen ideaaliin perustuva käsitys ihmisestä ”päämääränä sinänsä”. Tämä vastaa perusasenteena myös ns. dialogisen kasvatussuhteen ⁷⁴ ideaa ja on samalla voimaannuttamista koskevan kasvatuskäsityksen lähtökohta.

5.2.6 Voimaantumista koskevat ehdot

Oppivan organisaation lähtökohdan muodostaa aiemmin esitetyn mukaan oppimisen kolmas abstraktiotaso, jossa tavoitteena on määritellä organisaation oma perustoimintatehtävä ontologisesti johdonmukaisella tavalla (missio) sekä konkretisoida ja välittää tätä koskeva oppimisen tulos mielekkääksi toimintaa ohjaavaksi ohjenuoraksi (visio). Lisäksi muutosprosessin onnistumisen ehtona on Kotterin mukaan yritysjohdon kyky sitouttaa ja voimaannuttaa henkilöstö toimimaan organisaation tavoitteiden mukaan (psykologinen sitoutuminen).

Esimerkiksi Thomas ja Velthouse (1990) ovat määritelleet voimaantumisen myös yhdeksi keskeiseksi motivaation elementiksi. Juuti (1997) puhuu

⁷⁴ Dialogisesta kasvatussuhteesta ja itseksi tulemisen ehdoista on kirjoittanut runsaasti Veli-Matti Värri (mm. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään). Siinä kasvattajan ihmiskäsityksellä ja kasvatuskäsityksellä on osoitettu olevan keskeisin merkitys ihmisen itseyden muodostumisessa. Samoin Aleksis Kervinen on tarkastellut itseyden muodostumisen ja itseksi tulemisen ehtoja Heideggerin eksistenssifilosofian valossa (ks. Kervinen 2010). Itseyden kehittymistä ja itseksi tulemisen ehtoja noudattavaa kasvatuskäsitystä Värri (2004) kutsuu dialogiseksi kasvatussuhteeksi.

empowerment -käsitteen yhteydessä organisaation aikuismaisesta työskentelystä. Jotkut tutkijat puhuvat voimaantumisen yhteydessä mahdollistamisesta, ja heille tämä merkitsee inhimillisen energian vapauttamista kontrolloinnin sijaan eli sallivuutta, suvaitsevaisuutta ja vapautta. Tällöin esimiestä voi nimitää valmentajaksi, joka kehittää yksilöiden kykyjä ja taitoja ja tiimien toimivuutta.

Voimaannuttamista ja voimaantumista; ”*empowerment*” -käsitettä on tarkasteltu varsin eri lähtökohdista positivistisen psykologian ja toisaalta fenomenologisesti orientoituneen ihmistutkimuksen alueella. Länsimaisessa lähestymistavassa voimaantumista on tarkasteltu useimmiten yksilöpsykologian näkökulmasta. On ajateltu, että yksilön omat mentaaliset kyvyt ovat ratkaisevia tässä prosessissa. Tällaisen ajattelun mukaan voimaantuminen on sidoksissa aina yksilöön itseensä ja näin myös voimaantuminen mahdollistuu ensisijaisesti yksilön oman rationaalisen ajattelun ja psyykkisen toiminnan avulla (Heikkilä - Heikkilä 2005; Goleman 1999).

Useat fenomenologisesti orientoituneet psykoanalyttikot ja kasvatustilosophit ovat pitäneet tällaista yksilökeskeistä lähestymistapaa voimaantumiseen kuitenkin liian kapea-alaisena.⁷⁵ Heidän mukaansa yksilön itseksi tuleminen ja itseyden kehittyminen (voimaantuminen) ovat aina sidoksissa lähisuhteisiin (esim. kasvatussuhteeseen) ja näin myös työelämässä esimiehen omaksumat johtamiskäytännöt (käsitteet ihmisestä ja kasvatuksesta) määrittävät yhä selkeämmin voimaantumisen onnistumisen. Tutkimusten avulla on voitu määrittää ne kasvuun liittyvät seikat, jotka ovat tukeneet itseyden kehittymistä ja toisaalta on voitu tunnistaa ne kasvatukselliset ehdot ja tekijät, joiden vuoksi alaisen (kasvatettavan) persoonallisuus (itseys) ei ole kehittynyt suotuisalla tavalla⁷⁶.

⁷⁵ Voimaantumisen ajatellaan yhä selkeämmin olevan sidoksissa ihmisen subjektiivisen maailman kuvan muodostamiseen liittyviin ehtoihin (kasvatussuhteeseen) sekä ihmisen kykyyn ymmärtää omaa maailmasuhdettaan. (ks. Rauhala 1998, 2005; Lehtovaara 1992; Varto 1995; Väri 2004; Honneth 1995, 1996; Huttunen 2003; 2009, Keski-Luopa 2001).

⁷⁶ Erityisesti Väri (2004) on kuvannut varsin seikkaperäisesti mm. sosiaalistan kasvatuskäytännön muodostamia ongelmatekijöitä erilaisissa kasvatussuhteissa. Esimerkiksi sotilaskoulutuksen yksinomaiseen sosiaalistamiseen tähtäävä luonne jättää noudattamatta dialogisuuden periaatteita, eikä se siis ole hänen mukaansa lainkaan kasvatusta (Väri 2004, 155).

Tässä tutkimuksessa voimaannuttamisella ei näin tarkoiteta pelkästään ihmisen dialektisten ja resonoivien toimintojen riippuvuussuhteiden huomiointamista (vaikuttamispyrkimystä psykologisen tulkkiutumisen alueella), vaan sitä, että maailmankuvan taustalla vaikuttaviin uskomuksiin (maailmasuhteeseen) voidaan vaikuttaa johtamisen avulla ihmisen tajunnan kanavan kautta ⁷⁷ (eksistentiaalisen tulkkiutumisen alue).

5.2.7 Johtajan kasvatuskäsityksen merkitys

Onnistuneen organisaatiomuutoksen mittarina on pidetty tässä tutkimuksessa johtamiskäytäntöä, joka kykenee tuottamaan voimaantumiseffektin ja edelleen psykologisesti sitouttamaan henkilöstön organisaation esittämiin tavoitteisiin. Kotterin esittämässä muutosjohtajuuden mallissa onnistumisen keskeiseksi selittäjäksi näyttää muodostuvan ”kasvatuksellinen” ja ”pedagoginen osaaminen”. Kotter ei kuitenkaan missään vaiheessa ota esiin sanoja ”kasvatus” tai ”opettaminen”. Kotter puhuu muutosjohtajuudesta ja tässä sanaparissa *kasvatuskäsitys* ja *kasvatustietoisuus* näkyvät vain implisiittisesti.

Useat työyhteisötutkijat (ks. Keski-Luopa, 2001) ovat todenneet, että kaikissa organisaatioissa esimiehen toiminnassa näkyy automaattisesti hänen perusasenteensa alaisiaan kohtaan. Siinä hänen ihmiskäsityksensä, hänen näkemysensä omasta kasvatuskäsityksestään, saavat ilmiänsä. Jokaisella esimiehellä on näistä asioista jokin näkemys ja tuon näkemyksen mukaan hän toimii, vaikka ei olisi koskaan edes pohtinut näitä kysymyksiä. Ne ovat useimmiten ympäröivän kulttuurin vaikutuksia hänessä, vaikutuksia joita hän ei ole koskaan kyseenalaistanut. ⁷⁸ Kotterin tutkimusten eräs avaintulos on siinä, että

⁷⁷ Kuten Varto on todennut, niin tässä ei ole kyse psykologisesta itsetuntemuksesta vaan itseymmärryksestä. Siinä ihminen tunnistaa itsessään olevia perustavanlaatuisia piirteitä, jotka auttavat tai estävät hänen tietävää maailmasuhdettaan (Varto 1995b, 101).

⁷⁸ Perinteisesti positivistinen tiedetradiatio on sivuuttanut kasvatusta koskevan tiedon epärelevanttina (ks. Rauste – von Wright – von Wright, 1996), koska kasvatustaitoa ja kykyä on pidetty positivistisen kehityspsykologian mukaan yksilön myötäsyntyisenä ominaisuutena. Tällaista käsitystä on tukenut voimakkaasti sotilaskoulutuksen tietoisesti tuottama ”kasvatuskäsitys”, joka behavioristisen oletuksen ja mekanistisen maailmankuvan mukaisesti nojautuu oppimisessa pääsääntöisesti ns. piirreoteoreettiseen ajatteluun.

mikäli muutosprosessia ei johdonmukaisesti ohjata ”tietyn ajatuksen” mukaan, niin yhdenkin osaproessin epäonnistuminen aiheuttaa epäonnistumisen kokonaisuudessaan. Näitä ”tiettyjä ajatuksia” ja niihin liittyviä erilaisia intentionaalisia tavoitteita voidaan väljästi verrata kasvatuskäsitykseen ja kasvatuskäytäntöihin, joissa tietyt perususkomukset ihmisestä ja käsitykset ihmisen maailmasuhteesta tulevat käytännössä esiin.

Kuten aiemmin todettiin, oppimisen kolmas abstraktiotaso ei yleensä realisoidu oppijan rationaalisen ajattelun avulla. Tämä johtuu siitä, että oppimisen esteinä ovat syvälle ihmismielen tajuntaan muodostuneet uskomusrakenteet, joihin ihminen ei oman kognitiivisen toiminnan avulla kykene yltämään. Hieinan yksinkertaistaen voimaannuttamisprosessin alkuun saattaminen organisaatiossa edellyttää seuraavia asioita: 1) sellaisen affektiivisen reaktion (kognitiivisen särön tai konfliktin) tuottaminen, joka käynnistää kolmikehäisen transformaation sekä 2) sellaisten uusien merkitysten ja merkitysyhteyksien luominen, joka mahdollistaa oppijan psykologisen (sisäisen) sitoutumisen organisaation tavoitteisiin.

Ihmisen merkitysrakenteita (maailmasuhdetta) muokkaava kolmikehäinen transformaatio ei näin ole oppimisprosessina itseohjautuva, vaan seurausta voimakkaasta affektiivisesta tunnereaktiosta, jolla on oppijalle suuri henkilökohtainen merkitys. Tällainen kokemus voi syntyä myös ns. luonnollisten asioiden takia, vaikkapa läheisen kuolemasta tai suuresta luonnon katastrofista. Organisaatioiden muutoksissa tällaiset reaktiot voivat olla myös tarkoituksellisesti aiheutettuja. Esimerkiksi Kotter (1990, 1996) kuvaa varsin seikkaperäisesti tällaisia keinotekoisesti tuotettuja ”kognitiivisia säröjä” (*”sense of urgency”*), joiden avulla työntekijöiden perususkomuksia on tietoisesti kyseenalaistettu.⁷⁹

Työnohjaukseen erikoistuneet psykologit ja tutkijat (esim. Keski-Luopa) ovat myös huomauttaneet, että edellisen kaltaiset ”kognitiivinen säröt” voivat

⁷⁹ Kotter myös toteaa myös, että tällaisen kognitiivisen särön tuottaminen vaatii johtajalta yleensä aivan erityistä rohkeutta ja jopa riskinottoa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yrityksen tase ”puhdistetaan” niin, että ennustettavan tuloksen tilalle synnytetäänkin kvartaalin kohdalla valtava taloudellinen tappio (Kotter 1996, 43).

toisaalta myös vakavasti uhata minän eheyttä. Tällöin asianomainen menettää usein kykynsä reflektioon, mikä taas on ehtona uusien merkitysyhteyksien muodostumisessa. Vanhojen uskomuksien poisoppiminen ja uusien omaksuminen on usein runsaasti psyykkistä energiaa kuluttava tajunnallinen prosessi. Ihmisen tajunnan rakenteet toimivat pääsääntöisesti piilossa. Tällaisesta piilotajunnan ominaisuudesta on ihmiselle paljon hyötyä, mutta se tuo myös ongelmia. Silloin kun pääosa informaation käsittelystä tapahtuu piilotajunnassa automaattisesti, ihmisen tietoinen tajunta voi rauhassa keskittyä siihen, mihin haluaakin keskittyä. Todellisen muutoksen aikaansaamiseksi olisi kuitenkin päästävä kosketukseen tiedostamattoman tajunnan kanssa. Ihminen pyrkii luontaisesti sisäiseen harmoniaan ja silloin kun tällaista harmonista yhteyttä ei synny, ihminen ahdistuu, koska kokee sisäisen ristiriidan⁸⁰.

Ihmisen psyykkinen turvajärjestelmä estää siis vanhojen merkitysten poisoppimisen, mikäli uuden tietoaikseksen luomat merkitykset ovat ristiriidassa ihmisen aiemmin omaksuman maailmankuvan kanssa. Näin uuden asian oppiminen edellyttää myös aina uuden tulkintahorisontin muodostumista. Tällainen *akkomodoiva*, vanhoja merkitysrakenteita uusiva oppimisprosessi konstruoituu ainoastaan ”rajoja rikkomalla”⁸¹.

Poisoppiminen on siis vahvasti sidoksissa yhden tai useamman ihmisen vuorovaikutukseen ja tätä kautta syntyvään psykologiseen eheytyksen kokeemukseen. Vanhojen uskomusten kyseenalaistaminen, ”rajojen rikkominen” edellyttävät ihmisen mielessä eli yksilön subjektiivisessa maailmankuvassa esiintyvien merkitysten uudelleen jäsentymistä. Positivisistisessä lähtökohdassa ja psykologismissa on painotettu freudilaista lähestymistapaa, jossa ei niin-

⁸⁰ Keski-Luopa (2001) toteaa, että mitä voimakkaampi ja ahdistavampi ristiriita on, sitä voimakkaammin asianomainen turvautuu vanhaan ja torjuu uuden. Tällöin voidaan puhua psyykkisestä vastarinnasta. Psyykkisen tasapainon kannalta vastarinta on siis eräänlainen sisäinen turvajärjestelmä, jota asianomainen tarvitsee kaaosta ja hajoamisen tunnetta välttääkseen. Vastarinta ei siis ole uhmaa, vaan se on nähtävä asianomaisen kannalta hänelle sillä hetkellä ainoana vaihtoehtona (Keski-Luopa 2001, 134).

⁸¹ Isokorpi (2006, 50) painottaa tässä yhteydessä poisoppimisen affektiivista vaikutusta ja puhuu ”rajojen ylityksestä”. Rajojen ongelma ei hänen mukaansa ratkea, jos turvallisuuden tunne puuttuu. Mikäli ihminen ei saa tähän muiden ihmisten tukea, vetäytyminen ja ahdistuneisuus voivat tuhota koko oppimisen prosessin. Merkityksiin sisältyy aina tunteita ja koska merkitykset ovat kokemuksellisia, niiden muuttuminen edellyttää tunteiden muuttumista. (Isokorpi 2006, 14–15.)

kään pureuduta siihen, millä ehdoilla yksilön subjektiivinen maailmankuva muodostuu, vaan kiinnitetään enemmänkin huomiota itsetuntemuksen lisääntymiseen ja siihen liittyviin psykologisesti eheyttäviin (terapeuttisiin) vaikutuksiin. Fenomenologisessa oletuksessa yksilön maailmankuvan muodostuminen ja muuttuminen rinnastetaan sen sijaan oppimiseen ja näin myös intentionaalilla vaikuttamisella on tarkoitettu nimenomaan pyrkimystä lisätä ihmisen olemisyymmärrystä ”oppimisen” avulla.

Wilfred R. Bionia (1897 – 1979) on pidetty eräänä aikamme merkittävimmistä ajattelun ja oppimisen tutkijoista. Hänen ajatuksensa eivät ole kuitenkaan kovin tunnettuja psykoanalyysia koskevan teorian ulkopuolella. Kun Freud ajatteli, että ihmisen kiinnostus ulkomaailmaa kohtaan perustuu hänen omiin haluihinsa, niin Bionin (1970) mukaan ihmisen kyky kehittyä pidemmälle perustuu siihen, että hänellä on viettityydytystä tärkeämpää saada selville ”totuus”. Tässä kohden ajattelun keskeiseksi tehtäväksi tulee itseymmärryksen lisääminen ja tällaisella itseymmärryksellä ei ollut mitään paikkaa Freudin käsitteistössä.

Keskeistä Bionin ajattelussa on se, että hän luopuu mielihyväteoriasta ja asettaa henkisen kasvun sen paikalle. Bionin mukaan ihmisellä on kyky ja mahdollisuus siirtyä mielihyväteorian mukaisesta motivaation muodostuksesta toiselle, kehittyneemmälle motivaation tasolle. Siinä keskeisenä tavoitteena on yksilön henkinen kasvu. Siinä missä Freudin teoriassa oli seksuaalinen libido, niin Bionin teoriassa on emotionaalinen kehittyminen. (Symington - Symington 1996, 6-7.) Hieman karrikoiden voidaan todeta, että Freud oli redusoinut mielen ongelmat enemmänkin teknisiksi kysymyksiksi ja varsinaisen ongelmaan eli subjektiivisessa maailmankuvassa esiintyvän häiriön syntymekanismiin hän ei niinkään kiinnittänyt huomiota.

Tämä freudilainen näkökulma vastaa selkeästi positivistisen tiedetradition luomaa kuvaa ihmisestä, kun taas Bion filosofia muodostaa käsityksensä ihmisestä selkeästi fenomenologisen tradition mukaan. Freudilaisessa ajattelussa

näky selkeästi psykologisten tieteiden kartesiolainen näkökulma, joka perustuu jyrkkään individualismiin ja yksilön ihannointiin⁸².

Amerikkalaisessa muutosjohtajuutta käsittelevässä kirjallisuudessa onnistuneita organisaatiomuutoksia on pidetty yleensä karismaattisen leadership -johtajan henkilökohtaisina saavutuksina. Toisin sanoen mahdolliset onnistumiset projisoituvat yleensä muutosjohtajan taitoon ja visiointikykyyn jalkauttaa omat uskomukset yrityksen yhteisiksi toimintamalleiksi. Tässä kuva johtajasta näyttää muodostuvan juuri länsimaisen individualismin ihanteen mukaan rationaalisesta, elämäänsä hallitsevasta yksilöstä. Toisaalta Kotter myös esittää, että tällainen karismaattinen leadership -johtajuus ei ole mikään synnynäinen ominaisuus, vaan taito voidaan myös oppia. Kotter ei kuitenkaan ajattele onnistuneen muutoksen olevan niinkään oppimisen tulosta, vaan lähinnä taitavan johtamisen ansiota. Kuvaavaa on myös se, että tällaista intentionaalista vaikuttamista Kotter ei myöskään kutsu ”kasvatukseksi”, vaan leadership -tyyppiseksi johtamisfilosofiaksi.

Kaikesta huolimatta Kotterin esittämässä muutosjohtajuuden mallissa kolmikehäisen transformaation realisoituminen voidaan oppimisteoreettisesti rinnastaa Bionin lähestymistapaan: pyrkimyksenä on ollut vaikuttaa ihmisen maailmankuvaan sekä sen taustalla vaikuttaviin uskomuksiin ihminen tajunnan kanavan kautta. Sen sijaan management -johtamisessa käsitys ihmisestä ja oppimisesta näyttävät perustuvan selkeämmin freudilaiseen psykologismiin, jolloin ihmisen tajunnan muutokset nähdään psykologisina, ei oppimisteoreettisina kysymyksinä. Näin voidaan sanoa, että filosofisilta lähtökohdiltaan leadership – johtaminen ja management – johtaminen perustuvat erilaisiin käsitukseen maailmasta ja ihmisestä.

⁸² 1900-luvun psykologian keskeiset teoriat (behaviorismi ja kognitiivinen psykologia) ovat perinteisesti perustuneet ympäristön ja käyttäytymisen välisten kausaalisuhteiden systemaattiselle kartoittamiselle joko sulkeistamalla ihmisen mielen tieteen keinoin tavoittamattomaksi ”mustaksi laatikoksi” tai antamalla sille metaforisesti päänsisäisen tietokoneen statuksen (ks. Saastamoinen 2000).

5.2.8 Mission ja vision merkitys voimaannuttamisessa

Pekka Ruohotie (1998, 2002) on useissa yhteyksissä todennut, että kasvumotiivaatio, yksilön halu kehittää itseään ja kokeilla uutta on myös eräs ammatillisen kasvun avainselittäjästä. Hänen mukaansa voimaantuminen sisältää siis uskomuksen yksilön mahdollisuuksista ohjata motivaatiotaan, kognitiivisia resurssejaan ja tehtäviä, joita tarvitaan työssä. Tällaisen elinikäisen oppimisen perustavoite on juuri pyrkimys vastata yksilön kasvutarpeisiin: herättää ihmisten itseään toteuttava, jatkuva kasvupyrimys ja luoda sille mahdollisuudet. Yksilön kyky reflektoida omia toimintoja, säädellä niitä ja tehdä tahdonalaisia valintoja liittyy ihmisen vapaaseen tahtoon. Motivaatio ja tahto liittyvät siis läheisesti oppimisen itsesäätelyyn.

Temaattisesti ja oppimisteoreettisesti ”missio” ja ”visio” rinnastuvat johtajan ”kasvatuskäsitykseen” eli johtajan käsitykseen sellaisesta, mitä kohti intentionaalisella toiminnalla tulee pyrkiä. Tällainen päämäärärationaalisuus siis tarkoittaa konkreettista käsitystä jostain hyvästä eli tavoiteltavasta. Kotter itse korostaa, että vision sisältämät merkitykset ovat käytännössä tärkein henkilöstön sitoutumiseen vaikuttava tekijä. Visiolla tulee olla hänen mukaansa kaksi perusominaisuutta: 1) sen tulee olla selkeä ja konkreettinen kuva tulevaisuudesta ja siihen liittyvistä tavoitteista sekä 2) sen tulee olla ontologisesti johdonmukainen yrityksen ja organisaation perustoimintatehtävän (mission) kanssa. Kotter (1990) kuvaa kirjassaan ”*A Force for Change*” vision rakentamiseen liittyvää problematiikkaa:

”Käsitykset visiosta ja sen kehittämisestä saavat usein luonteen, jossa sitä pidetään metafyyssisenä aihealueena. Hyvän liiketoiminnan löytäminen ja suuntaaminen eivät ole mystistä toimintaa, vaan enimmäkseen kovaa, joskus puuduttavaakin informaation keräämistä ja analyttistä prosessointia. Ihmiset, jotka auttavat visioiden ja strategioiden kehittämisissä eivät ole taikureita, vaan useimmiten laaja-alaisia strategisia ajattelijoita, jotka ovat valmiita ottamaan riskejä” (Kotter 1990, 44).

Kotter (1990) huomauttaakin, että vision muodostaminen ja ”suunnan määrittäminen” (*Direction Setting*) ei ole sama kuin liiketoimintasuunnitelman tai pts -suunnitelman laatiminen, vaikka ihmiset hänen mukaansa säännöllisesti sekoittavatkin nämä kaksi asiaa. Suunnittelu on managerialinen prosessi, ja se

on luonteeltaan deduktiivinen eli luotu helpottamaan resurssien ohjausta ja hallintaa. Visioon ja toimintastrategiaan liittyvät kirjaukset eivät kuitenkaan korvaa toisiaan, koska ne palvelevat eri tarkoituksia. Visiolla on kaksi erilaista merkitystä: 1) sen tavoitteena on luoda konkreettinen kuva siitä, mihin yritys on pyrkimässä ja mihin ihmisten tulisi organisaation toiminnassa sitoutua sekä 2) sen tulee muodostaa koherentti näkemys niistä toimintatavoitteista, jonka avulla yrityksen keskeiset resurssit voidaan koota tarkoituksenmukaisella tavalla yhteen. (Kotter 1990, 35- 38.)

Ruohotien (1996) mukaan visioon tähtäävällä strategiselle ajattelulle on ominaista kyky hankkia olennainen informaatio, tarkastella sitä oikeasta perspektiivistä ja tehdä oikeat johtopäätökset. Johtajuuden tärkeimpiä tehtäviä on analysoida ympäristöä ja tämän analyysin avulla muodostaa organisaation toimintaa ohjaavia strategisia päämääriä ⁸³. Johtajan on tiedettävä, mitä hän tahtoo ja osattava myös maalata tahtomastaan sellainen kuva, joka innostaa alaisia. Johtamisen haasteena on visioiden ja päämäärien iskostaminen henkilöstöön. Kyseessä on prosessi, jossa eri ryhmät toimivat yhdessä yhteisen näkökannan löytämiseksi. (Ruohotie 1996, 154–155.)

Kotterin (1990) mukaan visiot voivat olla joko hyviä tai huonoja. Yleensä niitä pidetään hyvinä, mikäli ne täyttävät haluttavuuden (*desirability*) ja toteutettavuuden (*feasibility*) kriteerin. ”Haluttavuus”-ehto toteutuu silloin kun voidaan osoittaa, että kriteerit täyttävät organisaation sidosryhmien (asiakkaiden, osakkaiden ja työntekijöiden) tavoitteet ja toivomukset. ”Toteutettavuus”-kriteeri taas tarkoittaa sitä, että on ylipäättään muodostettavissa sellainen toimintastrategia, jonka avulla vision saavuttaminen tulee mahdolliseksi (Kotter 1990, 36).

Vision sisältämät merkitykset muodostavat siis keskeisen lähtökohdan psykologiselle sitoutumiselle ja voimaantumiselle. Siihen liittyvien merkitysten luonnetta voidaan tarkastella ihmisen eri olemassaolon muotojen avulla.

⁸³ Bäckman - Rekilä (2001) käyttävät tällaisesta resurssista kokoavasta strategiamäärittelystä nimitystä ”*One Covering Strategy*”. Ks artikkeli: Developing Management Skills: Use of Balanced Success Criteria in University Strategy Work. Loppuraportti Vaasan yliopisto. 2001.

Esimerkiksi Ojanen (2002) on todennut, että pyrkimys kiinnittyä elämään ei mahdollistu dualistisessa maailmassa suurten yhteiskunnallisten mullistusten yhteydessä. Ihmisen kiinnittymistä elämään voidaan kuvata sellaisilla käsitteillä kuten *merkitys*, *tarkoitus* ja *mieli* sekä *mielekkyyds*. Ne eivät hänen mukaansa tarkoita suinkaan samoja asioita. (Ojanen 2002, 36.)

Mielekkyyds on elämän kokemista järkevänä, haastavana ja vaihtelevana ja oleellista siinä on sosiaalinen näkökulma, jolla ihminen tuntee kiinnittyvänsä johonkin tärkeään tai merkitykselliseen. Ihmisen itseluottamus muodostuu ja uusiutuu tällaisissa ystävyys- ja rakkaussuhteissa. Tällaisen itseyden saavuttaminen ja kokeminen on Axel Honnethin ⁸⁴ (1995) mukaan myös identiteetin ja moraalien kehittymisen perusedellytys. (ks. myös Huttunen 2003, 100-103.) *Mielekkyyden* rakentuminen edellyttää asioiden kokemisen yhteisöllisesti merkityksellisinä. *Merkityksellisyyden* kokeminen perustuu omiin henkilökohtaisiin mielenkiinnon alueisiin ja on näin sidoksissa omaan subjektiiviseen kokemusmaailmaamme. *Tarkoituksen* kokeminen edellyttää oman elämän kokemista osana suurempaa kokonaisuutta tai suunnitelmaa. Siinä elämää ja elämän merkityksellisyyttä tarkastetaan teleologisesti, päämäärästä käsin.

Ojansen (2002) mukaan elämä ilman tavoitteita on psyykkisesti vaarallista, koska silloin elämää voi katsella vain taaksepäin. Mm. masentuneille on tunnusomaista tavoitteiden puuttuminen. Kun ihmiseltä riistetään tavoitteet, seurauksena on lamaantuminen, koska samalla toivo katoaa. Tavoitteet ja toiveet liittyvät siis yhteen; siellä missä on tavoitteita, siellä on myös toivoa. Ihmiset, joilla on tavoitteita, voivat yleisesti ottaen hyvin. (Ojanen 2002,109.)

Inhimillistä toimintaa tulisi näin ymmärtää myös teleologisesti tarkoitusten ja päämäärien kautta ⁸⁵. Robert Emmons (1999) käyttää tavoitteista termiä “persoonalliset pyrkimykset” ja hänelle *pyrkimys* on Ojansen mukaan jossain

⁸⁴ Honnethin (1995, 1996) mukaan tämä muodostaa yhden tärkeän sosiaalisen persoonan osan alueen. Se on osa yksilön intersubjektivistien tunnustussuhteiden rakennetta ja tärkeä osa yksilön persoonan eli itseyden kehittymistä.

⁸⁵ Tätä näkemystä on kannattanut analyyttinen hermeneutiikka, jota ovat edustaneet mm. Elisabeth Anscombe, Peter Winch, Charles Taylor ja Georg Henrik von Wright.

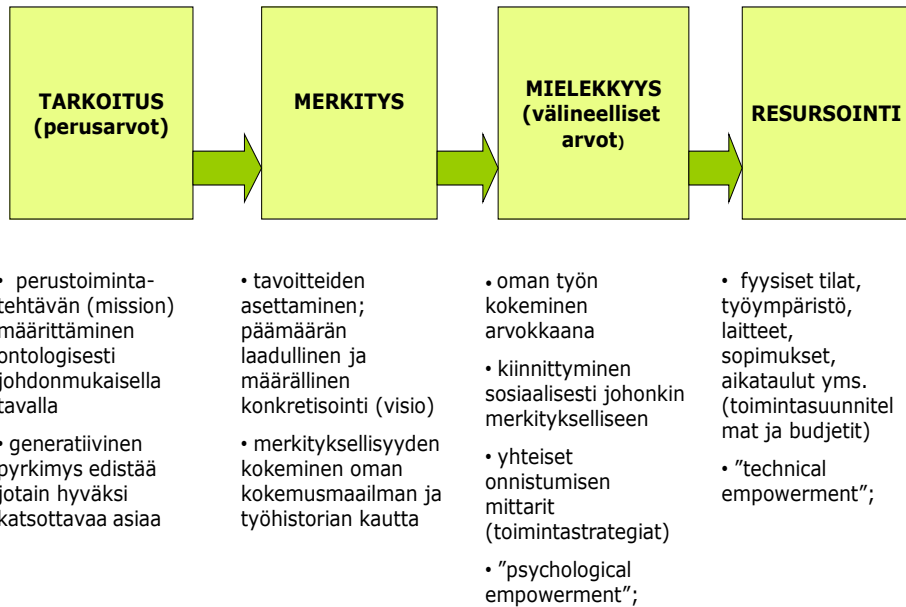
tarpeiden ja tavoitteiden välillä. Hän ei myöskään tässä yhteydessä ota kantaa siihen, tuleeko tekemisen paine sisältä työntönä vai ulkoa vetona.

Dan McAdams (1993) on erotellut erilaiset pyrkimykset siten, että niissä voidaan lisäksi erottaa selkeästi ns. *generatiivinen* pyrkimys, joka tarkoittaa perinnöksi jättämistä ja tulevaisuuden hyväksi tekemistä. Tällaisen tavoitteellisuuden avulla ihminen luo järjestystä, *negentropiaa* eli tietoisuuttaan. Tavoitteet liittyvät läheisesti itsearvostukseen. Samalla tavoitteiden ja pyrkimysten suhde mielekkyyden kokemiseen on molempiin suuntiin vahva: kun mielekkyyden kokemus katoaa, ei ole syytä pyrkiä mihinkään tai asettaa tavoitteita. Näin ollen mielekkyys löytyy elämän asettamien tavoitteiden ja tehtävien kautta.

Koska mielekkyys ja tarkoitus ovat Ojasen (2002) mukaan sosiaalisia luomuksia, ne eivät voi vahvistua kulttuureissa, joissa yksilö nostetaan kaiken yläpuolelle. Arnold Ludwigin (1997) mielestä ihminen pelkää enemmän merkityksen kuin elämänsä menettämistä. Ojanen on todennut, että mikäli kulttuuri ei tarjoa ihmiselle mitään selvää elämän mallia, niin yksilön elämä kehittyy hajanaiseksi. Eli jos kulttuuri on kovin moniaineksinen ja ristiriitainen, niin ihmisellä on vaikeuksia nähdä maailma mielekkäänä. Yhtenäiskulttuurin puitteissa asia ei yleensä ole ongelma. (Ojanen 2002, 46.)

Kuviossa 12. tutkija on koostetusti esittänyt ne vaiheet, jotka johtamisprosessissa tulisi toteutua, jotta haluttu voimaantumisefekti organisaatiossa kytetään muodostamaan. Prosessissa korostuu ihmisen eksistentiaalinen rakenne ja eksistenssien hierarkkinen järjestys toisiinsa nähden. Tämä hierarkkisuus ilmenee siten myös Kotterin muutosprosessia koskevassa disipliinisessä vaatimuksessa; jokainen vaihe pitää suorittaa onnistuneesti ennen seuraavaan vaiheeseen siirtymistä. Tarkoituksen kokeminen viittaa ihmisen ensimmäiseen olemassaolomuotoon eli yhteiseen kokemukseen maailmasta. Merkityksellisyiden kokeminen on taas sidoksissa yksilön kykyyn ymmärtää ja kokea ympäröivää maailmaa. Mielekkyyden kokeminen taas tarkoittaa sitä, että ihminen kykenee kiinnittymään sosiaalisesti johonkin merkittävään. Kysymys on viime kädessä voimaantumisen kokemuksesta, joka on taas sidoksissa psykologiseen

sitoutumiseen organisaation tavoitteisiin ja niistä luotuihin yhteisiin merkityksiin (onnistumisen mittareihin).



Kuvio 12: Voimaantumiseffektin muodostuminen.

5.2.9 Voimaantumisen ja voimaannuttamisen sudenkuopat

Kotter mainitsee myös useita seikkoja, joiden mukaan organisaation muutosprosessi epäonnistuu. (ks. Kotter 1996, 139–144.) Yksi on luonnollisesti henkilöstön yleinen muutosvastarinta, joka liittyy aina kaikkeen uuteen ja tuntemattomaan ⁸⁶. On ilmeistä, että ihmiset eivät myöskään aina halua valtaa tai

⁸⁶ Aikuinen voi olla myös näennäisesti aktiivinen, mutta aktiivisuus on pinnan alaista aktiivisuutta, joka suuntautuu pikemminkin vallitsevien olosuhteiden ylläpitämiseen ja muutoksen vastustamiseen kuin uuden tiedon rakentamiseen (Sallila ja Malinen, 2002, 69).

olla itseohjautuvia. Yksilön oma elämäntilanne saattaa olla sellainen, että on helpompi tyytyä ”noudattamaan käskyjä ja ohjeita” kuin olla itseohjautuvasti mukana muutosprosessissa. Voidaan myös perustellusti kysyä onko *hallinnan tunne* aina myönteistä. Joissakin tapauksissa ja joillekin ihmisille se saattaa aiheuttaa jopa haitallista psyykkistä kuormitusta ⁸⁷.

Puusa (2008) on todennut, että organisaatioiden identiteettiä koskevissa tutkimuksissa on kyetty selvästi tuomaan esiin, että henkilöstön todellisuuden ja johdon visioiden kohtaamattomuus ⁸⁸ vaikuttaa merkittävästi työntekijöiden sitoutumiseen ja motivaatiotasoon. Jos henkilöstö ei kykene mieltämään oman organisaationsa perustoimintatehtävää johdonmukaisella tavalla, niin tällainen johtaa usein työntekijän yksilö- ja ammatti-identiteetin ylikorostumiseen. (Puusa 2008, 101–103.) Tällaisessa tilanteessa yksilön toiminnan subjektius muodostuu yksilöstä eikä siis organisaatiosta ja organisaation tarpeesta. Organisaation näkökulmasta on siis tärkeää, että voimaantuminen tapahtuu suhteessa organisaatioon. Yksilön henkilökohtaisesti kokema psykologinen voimaantuminen voi toisaalta parantaa työkykyä ja jaksamista, mutta yhteisöllinen toimivuus voi samalla merkittävästi heikentää ⁸⁹.

Ojanen (2002) mukaan psykologiassa ei ole paljonkaan puhuttu elämän tarkoituksesta tai mielekkyydestä. Roy Baumeister (1991) toteaa teoksessaan *Meanings of Life*, että hän löysi vain yhden aihetta käsittelevän kirjan (Eric Klinger: *Meaning and Void*). Ojanen (2002, 198) kysyykin, miten psykologia on onnistunut sivuuttamaan kysymyksen mielekkyydestä ja elämän tarkoituksesta. Behavioristeille mielekkyydellä ja tarkoituksella ei ole ollut perinteisesti tieteessä mitään sijaa, ja niitä ei heidän mukaansa kannattanut tutkia. Heidän mukaansa ihmisen kokemukset ja tulkinnat eivät ohjaa ihmisen käyttäytymistä

⁸⁷ Pyrkimys hallita ympäristötekijöitä riittämättömin resurssein voi näin ollen johtaa sovitamattomaan ristiriitaan ja pahimmassa tapauksissa merkittäviin työkyvyn ja terveyden menetyksiin. (Eteläpelto - Tynjälä 1999, 62.)

⁸⁸ Esimerkiksi Kivinen (2008, 126) on todennut tutkimuksissaan, että terveydenhuollon organisaatioissa vain 63 % johtajista oli sitä mieltä, että perustehtävä oli selkeästi määritelty ja että asiasta keskustellaan aktiivisesti.

⁸⁹ Tällaisista epätydyttävistä tuloksista on mm. Isokorpi raportoinut erään ammattikorkeakoulun henkilöstön kehittämisprosessin yhteydessä (Isokorpi 2006, 10).

vaan hänen ympäristönsä antamat vihjeet ja palautteet. Sigmund Freud suorastaan pilkkasi merkityksen pohtimista: ”Merkitystä pohtiva ihminen on sairas”, hän kirjoitti Marie Bonapartelle aikoinaan.

Keski-Luopa (2001) on todennut, että etsimme lähes vaistomaisesti omia käsityksiämme vahvistavaa tietoa, jotta sisäinen maailmamme ei järkkäisi. Samasta syystä torjumme sellaisen tiedon, joka ei sovi omaan maailmankuvaamme. Toimimme siis automaattisesti oman uskomusjärjestelmämme varassa. Mitä voimakkaampi ja ahdistavampi ristiriita on, sitä voimakkaammin asianomainen turvautuu vanhaan ja torjuu uuden⁹⁰. Tällöin puhutaan psyykkisestä vastarinnasta. Psyykkisen tasapainon kannalta vastarinta on siis eräänlainen sisäinen turvajärjestelmä, jota asianomainen tarvitsee kaaosta ja hajoamisen tunnetta välttääkseen. Vastarinta ei siis ole uhmaa, vaan se on nähtävä asianomaisen kannalta hänelle sillä hetkellä ainoana vaihtoehtona. (Keski-Luopa 2001, 107, 134.)

Länsimaiseen ihmiskäsitykseen on kuitenkin syvälle juurtunut kartesiolainen käsitys, että jokainen ihminen voi halutessaan muuttaa intentionaalista suhdettaan maailmaan. Tällaisen virheellisen oletuksen mukaan myös organisaatioissa on ryhdytty ajattelemaan, että ihminen kykenee muuttamaan itsereflektion avulla omaa maailmankuvaansa (asenteita ja uskomuksia). Näin maailmalle onkin syntynyt Saastamoisen (2000) mukaan merkittävät minuuskoulutuksen ja itseapuoppaiden markkinat⁹¹. Michel Foucault (1926–1984) on kuvannut laajasti sitä, miten vallan käytön avulla voidaan rakentaa tiettyjä kulttuurisia uskomuksia ja miten nämä uskomukset sitten muodostuvat psykiviksi diskursseiksi⁹². Diskurssit luovat Foucaultin mukaan erilaisia *subjekti-*

⁹⁰ Keski-Luopa onkin todennut, että: ”Ihmisen tajunnan toiminnalle eli niille kokemusjärjestelmille, jotka ovat muotoutuneet persoonallisuuden rakenteiksi, on siis tyypillistä, että ne pitävät yllä itseään. Ne siis seulovat uuden informaation sillä tavalla, että ne mieluummin vahvistavat kuin muuttavat olemassa olevia kokemusjärjestelmiä” (Keski-Luopa 2001, 148).

⁹¹ Saastamoisen mukaan 2000-luvun alussa minuusteknologiat korostivat aktiivisuutta, omatoimisuutta ja jatkuvaa oppimista. On syntynyt ajattelutapa, jossa minuus metaforisesti rinnastuu yrityksen ylläpitoon (ks. Rose 1996, 150-168).

⁹² Näitä toimintoja Foucault on nimittänyt hieman halveksuen minuusteknologioiksi. Ne ovat hänen mukaansa sosiaalisesti sanktioituja toimintatapoja, jotka kannustavat tai opettavat ihmisiä kiinnittämään systemaattisesti huomiota ajatuksiinsa, tunteisiinsa ja käytökseensä. Samalla positivistisesti orientoituneet psykologian ja sosiologian suuntaukset ovat kääntäneet kasvatussuhteen tietyllä tavalla pääläelleen: ihminen on itse vastuussa omasta kasvatuksestaan.

positioita eli puhuvan subjektin asemia, joihin diskurssissa toimivat ihmiset asettuvat. Nämä subjektipositiot eivät ole seurausta yksittäisten ihmisten ajattelusta ja toiminnasta vaan käytäntöjä säätelevistä säännöistä, jotka ohjaavat ihmisten ajattelua⁹³.

Johtamiskognitioon ja ylipäättään johtamiseen sisältyvä valta ja vallankäyttö mahdollistavat lähtökohtaisesti Foucaultin esittämien subjektipositioden tietoisien muodostumisen. Useat yhteisö- ja organisaatiotutkijat ovat olleet jo pitkään sitä mieltä, että keskeisimmät yhteisökulttuurin merkitysperspektiivit omaksutaan yleensä hyvin epäkriittisesti, useimmiten jo lapsuuden sosialisatioprosesseissa (Keski-Luopa 2001, 162)⁹⁴.

Organisaatiokontekstissa missio, visio ja strategiamäärittelyt ovat diskursseja, joissa ilmenevät yrityksen ylimmän johdon tahtotila sekä uskomukset toiminnan laadusta ja tavoitteista. Tässä mielessä ne lähtökohdiltaan vastaavat Foucaultin esittämiä subjektipositioita ja kuvaavat johtamisen avulla luotuja asetelmia vallankäytön riippuvuussuhteista organisaatiossa.

5.2.10 Konstruktio oppivasta organisaatiosta ja oppimisen johtamisesta

Yritysjohdon luoma käsitys yrityksen perustoimintatehtävästä ja tämän myötä muodostunut strateginen näkökulma muodostaa koko oppivan organisaation kehittämisen ja oppimisen lähtökohdan. Strategianäkökulmaa ovat painottaneet myös muut oppivan organisaation tutkijat. Strategisen oppimisen taustalla on nähty vallitsevat organisaatiota ja johtamista koskevat paradigmaattiset oletukset (mm. Kirjavainen 1997, 2001) ja näin vallitseva kollektiivinen maa-

⁹³ Vakiintuneet käytännöt ohjaavat silloin uusien lausumien esittämistä ja määrittävää, mitä diskurssissa voidaan sanoa. Ne ohjaavat samalla puhumaan asioista tietyllä tavalla. Näin ajattelukaan ei ole Foucaultin mukaan autonomisten subjektien vapaata toimintaa. Diskurssien muodostuminen ja siirtyminen on hänen mukaansa aina sidoksissa valtaan ja vallankäyttöön. (Alhanen 2007, 60–68.)

⁹⁴ Samaa asiaa mm. Albert Bandura (1977) on tutkinut sosiaalisen oppimisen teoriassaan. Sen mukaan persoonallisuuden ajattelalla olevan ensisijaisesti sosiaalisen oppimisen tulosta. Sosiaalisen oppimisen teoria on alun perin halunnut luoda vastapainon persoonallisuuden teorioille, jotka lähtevät tarpeiden ja viettien ohjaamasta käyttäytymisestä. Näillä teorioilla onkin selkeän behavioristiset alkujuuret ja ne korostavat ensisijaisesti oppimisen ulkoisia vaikuttimia.

ilmankuva on heidän mukaansa määritellyt sen, millaista toimintamallia kohden organisaatio etenee. Silloin sopivimman tiedon tai osaamisen johtamisen metodin valintaa ovat heidän mukaansa ohjanneet seuraavat tekijät: 1) toiminnan ja metodin soveltamisen mittakaava, 2) vallitseva kokonaisjohtamismalli ja johtajuuskulttuuri, 3) strategian kypsyys ja strateginen tilanne, 4) liiketoimintalogiikka ja menestystekijät, jotka määrittelevät, mikä rooli tiedolla ja osaamisella on ao. kontekstissa sekä 5) strategiatyyppi, joka linjaa, millainen tieto ja osaaminen ovat erityisen keskeisiä. (Kirjavainen - Lähtenmäki 2005, 10–12.)

Edellä esitetty strateginäkökulma ei kuitenkaan vastaa täsmällisesti oppimisen johtamisen ideaa.⁹⁵ Periaatteessa jäsennyksessä on otettu huomioon ”toiminnan ja metodin soveltamisen mittakaava” (ks. Kirjavainen - Lähtenmäki 2005, 11) ja voidaan sanoa, että tutkijat ovat ainakin viitteellisesti pyrkineet huomioimaan sen, miten strateginen näkökulma luo mahdolliset puitteet ja tarpeet organisaation eritasoisille oppimisprosesseille. Tällainen yleinen määrittely ”mittakaavasta” ei kuitenkaan anna mahdollisuutta päätellä oppimisprosessien luonnetta tarkemmin.

Hillin (1995) mukaan tuotantotaloudessa strategisen ajattelun idea muodostuu siitä, että yrityksellä on luonnollinen tarve pyrkiä saavuttamaan yksityiskohtainen ymmärrys ympäröivästä maailmasta ja yritysten välisestä kilpailutilanteesta. Strategiaprosessin tulee hänen mukaansa aina perustua analysoituun tietoon ja tarkkaan ymmärrykseen markkinoista ja yrityksen omasta tuotantokyvystä. Apunaan Hill käyttää erilaisia analyysityökaluja ja malleja,⁹⁶ joita tuotantotalouden suunnittelussa ja koordinoinnissa on kehitetty juuri strategisen tuotantosuunnittelun apuvälineiksi. (ks. Hill 1995, 62–65.)

⁹⁵ Kotterin esittämässä organisaation muutosprosessissa oppiminen tapahtuu kerroksittain siten, että ylemmällä tasolla omaksutut diskurssit määrittävät alemman organisaatiotason oppimisen luonnetta. Esimerkiksi organisaation perustoimintatehtävään liittyvistä peruskomuksista ei ”neuvotella” tai ”keskustella” henkilöstön kanssa, vaan tätä koskevat diskurssit (missio ja visio) muodostuvat organisaation ylemmän tason oppimisprosessina.

⁹⁶ Terry Hill on toiminut tuotantotalouden professorina (London Business School) ja hän on painottanut erityisesti yritysjohdon vastuullisuutta implementoida yrityksen kokonaisstrategia siten, että tuotantotoimintaan liittyvä strateginen ajattelu mahdollistuisi yrityksissä. Tarkastelussa hän käyttää apunaan mm. Q – ja OW -tekijöitä, jotka antavat samalla näkökulman tarkastella yrityksen laadun- tuotokkyä kokonaisuudessaan.



Kuvio 13: Oppimisen johtamista koskeva konstruktio.

Sanana Kotterin esittämä käsite *muutosjohtaminen* antaa hieman virheellisen käsityksen muutoksen ja oppimisen luonteesta. Kysymys ei ole yhdestä muutosprosessista tai projektista, joka alkaa ja päättyy, vaan pysyvästä toimintatavasta eli johtamisfilosofiasta. Tämän mukaan voidaan sanoa, että tässä tutkimuksessa määritellyssä *oppimisen johtamisessa* kysymys on tietynlaisesta mielenlaadusta (ihmisen olemisymmärrykseen liittyvästä peruskäsityksestä), asenteesta ja johtamiskognitiosta, jolla organisaatiota pyritään johtamaan.

Oppivan organisaation kehittämisessä, oppimisen johtamisessa ja kotterilaisessa muutoksen johtamisessa tarvitaan näin sekä leadership- että manage-

ment -johtamista. Kysymyksessä on kaksi erilaista käsitystä johtamisesta ja kaksi erilaista johtamisfilosofiaa, jotka toisaalta täydentävät toisiaan, mutta perustuvat samalla erilaisiin käsityksiin maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Tällaisen kahden, eri ontologisiin taustaoletuksiin perustuvan johtamiskogniti-
on yhteensovittaminen edellyttää maailmankuvien syntetisoimista (ks. kuvio 13), toisin sanoen emansipatorista tiedonintressiä ja oppimista, jossa erilaiset toimintaan liittyvät intressit kyetään sovittamaan yhteen rationaalisella tavalla.

Jotkut tutkijat ovat käyttäneet leadership-johtamisesta nimitystä *transformationaalinen* johtaminen (ks. Burns 1978; Kark 2003) ja ovat tarkoittaneet ⁹⁷ tällä sitä, että johtamisella pyritään vaikuttamaan erityisesti henkilöstön psykologiseen voimaantumiseen liittyviin tekijöihin (Thomas - Velthouse 1990; Antikainen 2005, 61). Tällaista johtamista on kutsuttu myös visionääriseksi johtamiseksi, strategiseksi johtamiseksi tai karismaattiseksi johtamiseksi. Esimerkiksi Kark (2003) on yhdistänyt tutkimuksessaan psykologisen voimaantumisen ja transformationaalisen johtajuuden (Antikainen 2005, 63). ⁹⁸

Burns (1978) on korvannut perinteiset ihmisten ja asioiden johtamisen dimensiot kahdella uuden tyyppisellä johtajuuden ulottuvuudella: *transaktionaalinen* johtajuus ja *transformationaalinen* eli uudistava johtajuus. Transaktionaalinen johtaja pyrki motivoimaan alaiset lähinnä tavoiteasetannalla ja erilaisilla palkkioilla. Näin myös hän on halunnut käsitellä transaktionaalista ja transformationaalista johtamista kahtena erillisenä, toisilleen vaihtoehtoisina johtamisen strategioina ja tyyleinä. Bass (1985, 1990) sen sijaan käsitteli niitä johtajuuden eri ulottuvuuksina, jotka ovat sidoksissa toisiinsa ja painottuvat johtamistilanteen mukaisesti organisaation eri tasoilla ja tilanteissa. Uudistavan johtajuuden piirteiden on esitetty korreloivan vahvasti työtyytyväisyyden

⁹⁷ Burns (1978) sanoo tällaisen johtajan voivan vaikuttaa syvällisesti alaisen motivaatioon, arvoihin ja ”korkeampiin” tavoitteisiin. Periaatteena on, että johtamisen avulla sekä alaisen että johtajan motivaatio ja eettisyys kasvavat. Leadership-johtaja pyrkii vaikuttamaan päätearvoihin, kuten vapaus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. (Burns 1978, 20, 425–426.)

⁹⁸ Tällaisen johtajan maailmankuva on orgaaninen ja holistinen sekä synteisiin pyrkivä. Tällainen johtaja pyrkii Antikaisen (2005, 60) mukaan sitouttamaan henkilöstön organisaation arvoihin ja tavoitteisiin.

kanssa ja hyvän työilmapiirin kanssa, jotka kumpikin luovat suotuisaa pohjaa oppimiselle. (Viitala 2002, 98.)

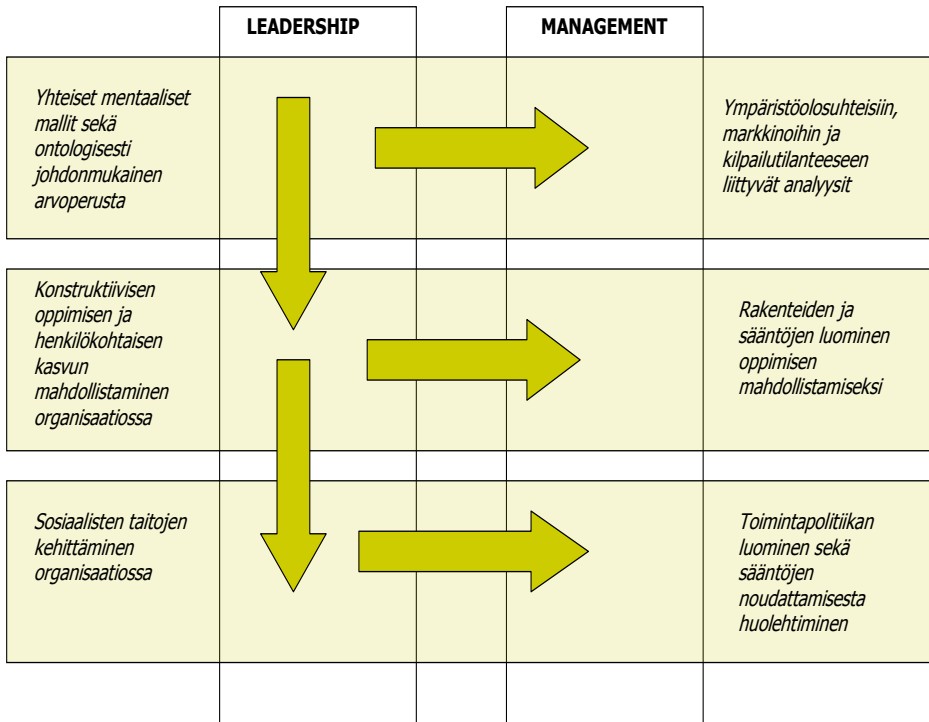
Kuviossa 13 on myös haluttu korostaa myös *Balanced Scorecardin* (BSC) roolia voimaannuttamisprosessin yhteydessä. BSC -prosessi on usein nostettu esiin juuri keinona sovittaa yhteen erilaisia ”onnistumisen mittareita” ja strategianäkökulmia, joiden taustalla vaikuttavat erilaiset ontologiset oletukset. Vaikka BSC -prosessia on enemmänkin sovellettu juuri puhtaasti liiketaloudellisessa kontekstissa (ns. tulokorttiajattelu), niin oman käsitykseni mukaan sen kehittäjillä, Kaplan ja Nortonilla (1996) oli sillä yleisemmät strategiseen johtamiseen liittyvät filosofiset lähtökohdat ja tavoitteet.

Kotter toteaa itse havainneensa, että useat sitouttamiseen tähtäävät hyvää tarkoittavat keinot eivät toimi organisaatioiden muutosten yhteydessä, mikäli lähtökohdaksi ei oteta aidosti oman organisaation perustoimintatehtävään liittyvän idean ymmärtämistä. Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan ihmiset luovat käsityksensä asioista omista lähtökohdistaan ja merkityksellistävät saamansa tiedon oman maailmankuvansa ja omaksumansa tulkintahorisontin avulla. Tämän vuoksi perustoimintatehtävään liittyvää ”idea” ei automaattisesti ymmärretä samalla tavalla. Tämän vuoksi uuden tietoisuuden tason saavuttaminen ja ”idean” ymmärtäminen edellyttävät konstruktivista ohjausta, jossa ”uuden tiedon” taustalla vallitsevista uskomuksista syntyy yhteinen ja ontologisesti johdonmukainen käsitys organisaation perustoimintatehtävästä (ks. kuvio 14).⁹⁹

Näin voidaan myös perustellusti olettaa, että silloin ainoastaan psykologisella tasolla tapahtuvat arvokeskustelut, erilaiset taloudelliset kiihokkeet ja henkilökohtaiset visionääriset tavoitteet eivät johda todelliseen sitoutumiseen, mikäli toiminnan idean määrittely on ontologiselta olemukseltaan jäänyt epäselväksi tai monimerkitykselliseksi.

⁹⁹ Johtamistyylin vaikutuksia on tutkittu enimmäkseen työtyytyväisyyden ja työsuoritusten näkökulmista. Tutkimukset ovat olleet pääasiassa poikittais tutkimuksia, jolloin kausaalisuhde johtamistyylin ja mitattavien vaikutusten välillä on jäänyt epämääräiseksi (Viitala 2002, 88).

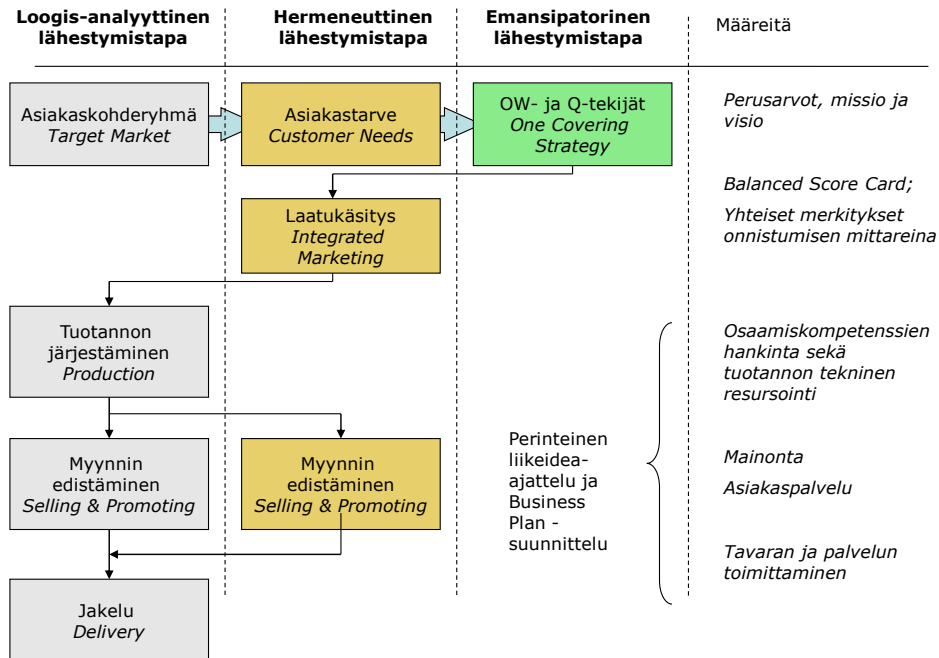
OPPIIVAN ORGANISAATION ARVO-OHJAUS



Kuvio 14: ”Oppimisen johtamisen” prosessikuvaus

Kotter on kirjassaan ”Leading Change” (1996) tuonut esiin organisaatiomuutoksen kahdeksan vaihetta, joista jokainen vaihe on onnistumisen kannalta kriittinen. Toisin sanoen johtajan on onnistuttava jokaisessa vaiheessa, jotta muutosprosessi kokonaisuudessaan kyetään toteuttamaan halutulla tavalla. Kuviossa 15. on yhdistetty Philip Kotlerin esittämä ”*The Marketing Concept*” eli asiakastarveparadigma ja ”*The Selling Concept*” eli tarjontaparadigma yhdeksi liiketoimintaprosessiksi. Ajatuksena on ollut esittää em. kahden johtamiskognition roolia liiketoimintaprosessin suunnittelussa ja demonstroida sitä,

miten leadership-johtamisen avulla syntyneiden oppimisprosessien myötä management-johtamiselle syntyy funktionaaliset oppimistavoitteet.



Kuvio 15. Esimerkki ”oppimisen johtamisen” liiketoimintaprosessista

Kuvion 15. mukaan yrityksen tulee ensin määrittää asiakaskohderyhmä (*target market*), jota se haluaa palvella ja sen jälkeen yrityksen tulee tehdä syvälinen analyysi asiakastarpeesta (*customer needs*). Näin perustoimintatehtävästä ja visiosta muodostunut johdettu strateginen tavoite luovat yhteiset merkitykset liiketoiminnan lähtökohdaksi. Tämän mukaan muodostetaan markkinoinnillinen tavoite (*integrated marketing*) eli määritellään ontologisesti yhdenmukaiset merkitykset laadusta, ”onnistumisen mittarit” toiminnan lähtökohdaksi. Tämän jälkeen tuotanto pyritään järjestämään tarkoituksenmukaisella tavalla (*factory*) ja aloitetaan tuotteiden valmistus (*products*) ja tarjotaan valmiita tuotteita (*selling and promoting*) edelleen markkinoille.

5.2.11 Osaamisen johtaminen ja oppiminen organisaatiossa

Organisaatiossa johtajan rooli on ollut perinteisesti luoda sellaiset olosuhteet, joiden avulla yksilö kykenee kehittämään omia tietojaan ja taitojaan. Näin myös organisaatioiden osaamisen kehittämisen on ajateltu lähtevän aina yksilöstä käsin. On ajateltu siten, että kun yksilö kehittyy, hän samalla muuttaa organisaatiota. Ihminen on nähty resurssina ja substanssiosaajana, jota voidaan rationaalisesti hallita *osaamisen johtamisen* avulla. Tällaisessa *osaamisen johtamista koskevassa* lähestymistavassa ihminen on nähty humanistisen ideaalin mukaisena aktiivisena, innovatiivisena, itseohjautuvana ja luovana persoonana.

Viitala (2002, 94) kuvaa osaamisen johtamisen sisältöä ja tavoitteita: *”Tutkimuskirjallisuus ei ole tarjonnut tieteellisesti vahvaa pohjaa ja perustelua osaamisen kehittämiseksi. Aiemmat jäsennykset on tehty johtajan tehtävistä kokonaisuutena, ilman erityistä oppimisen tai muutoksen näkökulmaa. Usein osaamisen edistämiseen liittyvä näkökohta ilmaistiin henkilöstön kehittämisen tehtäväalueena, jonka yhteys organisaation strategiseen kilpailukykyyn on jäänyt perustelematta”*.

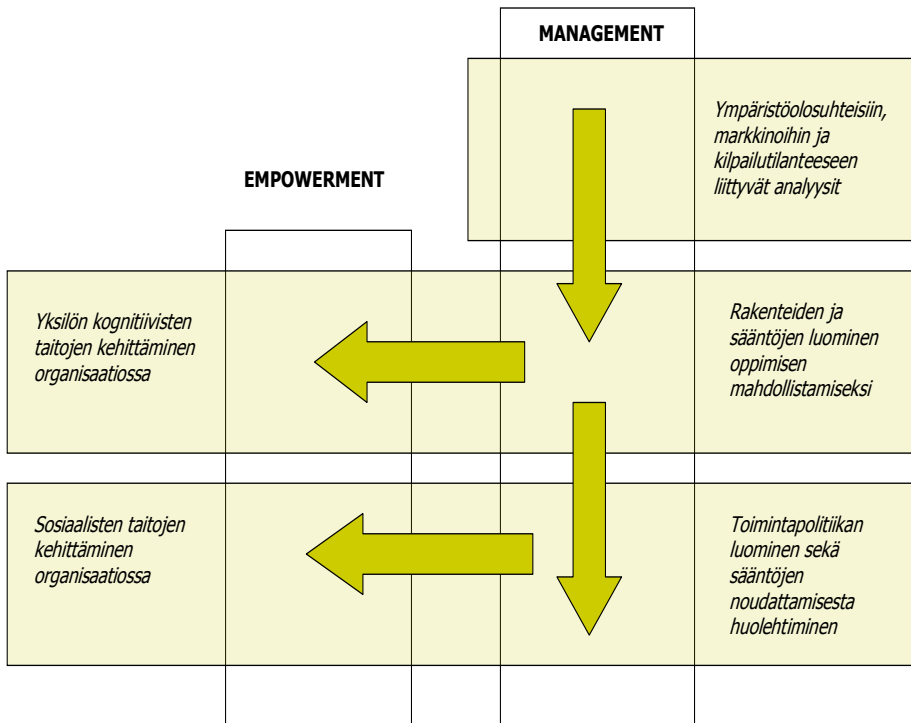
Viitala (2002) toteaa, että organisaatioiden oppimista ja osaamisen johtamista koskevassa kirjallisuudessa vielä noin kymmenen vuotta sitten henkilöstön osaamisesta huolehtiminen liitettiin usein kapeasti alaisen suorituskyvyn ylläpitoon. Hänen mukaansa perustelut olivat melko ohuita ja keskittyivät lähinnä esimiehen ja alaisen välisen vuorovaikutussuhteen ympärille ¹⁰⁰. Näin sekä strategisen johtamisen että prosessijohtamisen elementit ovat muodostaneet tyypillisesti henkilöstön kehittämisen ylätasoa. Tällaisessa lineaarisessa mallissa ¹⁰¹ perinteinen strategiaprosessi on nähty tyypillisesti suoraviivaisena

¹⁰⁰ Edelleen Viitala toteaa, että vaikka osaamisen kehittämiseen liittyvä problematiikka todettiin sinällään tärkeäksi, niin sen merkityksen laajuutta ei kirjallisuudessa ole juurikaan pohdittu, eikä etenkin sen liittymistä liiketoiminnan kilpailutekijöihin, jotka perinteisesti on liitetty managementin alueella. Osaamisen kehittäminen on nähty tyypillisesti perinteisenä henkilöstön kehittämisenä (Viitala 2002, 92).

¹⁰¹ Volberdan (1996, 232–233) mukaan strategia-ajattelu on pikkuhiljaa kuitenkin kehittynyt lineaarisesta mallista kohti osaamiseen perustuvaa mallia. 1980-luvun lopulla useat tutkijat pyrkivät yhdistämään eri tieteen alojen lähestymistapoja (ks. Peter Drucker 1993; Nonaka - Takeuchi 1995).

suunnitteluna (ks. kuvio 16.). Tavoitteena on ollut älyllinen ja ennakoiva työskentely, jonka avulla voidaan työstää tavoitteita, analysoida ympäristöä, arvioida omia kykyjä sekä etsiä erilaisia vaihtoehtoisia toimintaratkaisuja.¹⁰²

KONE- JA AMMATTIBYROKRATIAN JOHTAMISPOLKU



Kuvio 16. ”Osaamisen johtamisen” prosessikaavio.

Liiketalouden strategista johtamista koskeva kirjallisuus on keskittynyt lähinnä organisaation rakenteellisiin tekijöihin eli niiden tekijöiden analysoimiseen

¹⁰² Osaamisen johtamiseen liitettävä loogis-empiirinen lähestymistapa näkyy nimenomaan Michael E. Porterin luomassa rakennenäkökulmassa (*structural view*). Porter julkaisi 1980-luvulla kaksi tähän lähestymistapaan liittyvää strategia-ajattelun perusteosta, ”Competitive Strategy” (1980; 1998b) ja ”Competitive Advantage” (1985; 1998a).

ja määrittelyyn¹⁰³, joiden avulla resurssien tehokas hallinta antaa kilpailuedun markkinoilla. Tänä päivänä näihin resursseihin luetaan myös organisaation sosiaalinen pääoma.

Porterin luoma rakennenäkökulma (*Structural View*) on tarkoittanut määrittelyn mukaan strategia-ajattelun suuntausta, joka on painottanut toimialojen analysointia ja yrityksen kilpailuasemaa toimialan sisällä¹⁰⁴. Tämän näkökulman mukaan yritys hankkii kestävän kilpailuedun ja keskimääräistä paremman kannattavuuden valitsemalla oikean toimialan¹⁰⁵ sekä positioimalla itsensä oikein tämän toimialan sisällä, toimialan rakenne huomioiden. Porterin lähestymistavassa ei-mitattavissa olevat inhimilliset tekijät, kuten arvot, merkitykset ja kokemukset rajataan pääsääntöisesti liiketoiminnan strategisen suunnittelun ulkopuolelle. (Lehtonen 2002, 48.)¹⁰⁶

Nonaka ja Takeuchi (1995, 41) kritisoivatkin Porterin luomaa rakennemallia, koska se ei heidän mielestään kykene käsittelemään arvoja tai uskomuksia eikä sen teoreettinen pohja mahdollista ”vision” tai tiedon kehittämisen näkökulmaa.¹⁰⁷

Hamel ja Prahalad (1996; ks. myös Hamel 1994) ovat todenneet, että dynaamisessa kilpailutilanteessa yrityksen kilpailukyky ei voi perustua enää reaktiiviseen toimintatapaan ja eteen tulevien mahdollisuuksien opportunistiseen hyödyntämiseen. Kilpailluilla markkinoilla strategista merkitystä on heidän

¹⁰³ Organisaation muutos nähdään lineaarisena ja ennustettavana prosessina. Siinä strategian nähdään muotoutuvan rationaalisessa suunnitteluprosessissa (ks. kuvio 10.), jota organisaation ylin johto ohjaa (esim. Chandler 1962; Ansoff 1965; Porter 1980; Vaara - Laine 2006).

¹⁰⁴ McMylorin (1994) mukaan huomattava määrä sekä organisaatioteorioista että johtamisen teorioista perustuu yleensä mekanistiseen maailmankuvaan. Näissä etsitään kiinteitä (fixed) teorioita, lineaarisia metodeja ja ymmärtämisen teknikoita. Tämän mukaan on mahdollista ennustaa tulevia tapahtumia ottamalla huomioon edeltävät tapahtumat (Säntti 2003, 187).

¹⁰⁵ Toimialan analysointiin Porter kehitti *viiden voiman mallin* ja kilpailuaseman analysointiin hän kehitti arvoketjun, joka on systemaattinen lähestymistapa yrityksen kaikkien toiminnallisten kytkentöjen tarkastelemiseksi. Linearisessa rakennemallissa painottuu looginen ja analyttinen ajattelu sekä olemassa olevan ilmaistun tietämyksen käyttö organisaation ylätasolla.

¹⁰⁶ Useat organisaatiotutkijat (esim. House ym. 1990; London ym. 1999; Popper ym. 2000) ovat tiedostaneet ihmisten johtamisen merkityksen yrityksen kilpailukyvyllä ja johtamistyylin on havaittu joidenkin tutkimusten valossa vaikuttavan alaisten sopeutumiseen muutoksiin, suoriutumiseen muutostilanteissa ja alaisten oppimiseen.

¹⁰⁷ Useat tutkijat ovat siis hylänneet perinteisen lineaarisen ja loogisanalyttisen kehittämismallin. Prahaladin (1998) mukaan tulevaisuuden haaste on silloin ns. hybridi-organisaatioiden luominen. Organisaatioiden täytyy siis sulauttaa uusi tieto yhä nopeammin ja yhdistää se olemassa olevaan osaamiseensa. Myös poisoppiminen on yhä tärkeämpää. ”*Nohtamiskäyrä tulee olemaan tärkeämpi kuin oppimiskäyrä*” (Prahalad 1998).

mielestään juuri sellaisilla voimavaroilla, jotka ovat niukkoja, vaikeasti kopiaitavissa ja vaikeasti korvattavissa.

On nähtävissä, että huolimatta humanistisista lähtökohdista, kartesiolaiseen maailmankuvaan perustuva voimavara-ajattelu näyttää nojautuvan viimekädessä resurssipohjaiseen ja tarjontakeskeiseen lähestymistapaan.¹⁰⁸ Siinä siis yrityksen kilpailukyvyn ajatellaan muodostuvan siitä, miten yritys kykenee hankkimaan uusia voimavaroja ja hyödyntämään ne kilpailluilla markkinoilla. Suunnittelua korostavan lähestymistavan rinnalle on noussut myös toimintaa korostava suuntaus, jossa strategia nähdään muotoutuvan organisaation käytännöissä (esim. Pettigrew 1973, 1987; Whittington 1993; Mintzberg 1994; Hamel - Prahalad 1994; Jarazabkowski 2005). Tämän näkökulman mukaan strategia syntyy organisaation toiminnoissa, prosesseissa ja eri toimijoiden välillä, esimerkiksi oppimisen, valtapoliittisten pelien, kulttuurin tai innovatiivisten yksilöiden myötä (Vaara - Laine 2006, 158).

Oppimisen näkökulmasta edellä esitetty toiminnasta kumpuava strategia-ajattelu on luonteeltaan induktiivinen ja yksilökeskeinen. Näin se näyttää vastaavan usein juuri ammattibyrakratioissa esiintyvää strategiaprosessia, jossa erilaisista diskursseista keskustellaan ja erisuuntaisista tavoitteista pyritään luomaan arvopohjainen konsensus, jonka kaikki osapuolet voisivat hyväksyä. Tavoitteena tällaisissa strategiamäärittelyissä on yleensä ollut erilaisten uskomusjärjestelmien yhteensovittaminen ja erityistä huomiota on pyritty kiinnittämään ristiriitatilanteiden selvittämiseen erilaisten psykologisten valmennusohjelmien ja arvokeskustelujen avulla.

Viitalan (2002) mukaan tällainen resurssipohjaiseen ajatteluun perustuva voimavaranäkökulma on jo varsin pitkään otettu huomioon myös vallitsevassa johtajuuskirjallisuudessa, mutta vasta 1990-luvulla esiin on nostettu muutos ja ns. muutosjohtajuuden ulottuvuus (Viitala 2002, 96). Kotter kuitenkin näyttää

¹⁰⁸ Tällaista strategista näkökulmaa tukeviksi johtamistyyleiksi on siten liiketoiminnan johtamisen alueella muodostunut perinteisen (vertikaalisen) *strategisen johtamisen* lisäksi (horisontaalinen) *prosessijohtamisen* keinot¹⁰⁸, joissa yrityksen suorituskyvyn realisaatio tapahtuu suoritusten eli prosessien kautta. Siinä prosessien onnistumisen kriteeri on prosessin menestys itsessään ja tähän liittyvä mittari on arvoketjuajattelun mukaan prosessin tuottama lisäarvo.

jo lähtökohtaisesti tematisoineen muutosjohtajuuden problematiikan valtavirrasta poikkeavalla tavalla. Hän on pyrkinyt tietoisesti eriyttämään leadership-johtamisen management -johtamisesta toteamalla, että niissä johtamisen fokus ja johtamisfilosofia on jo lähtökohtaisesti erilainen. Kuitenkin molemmissa tapauksissa tavoitteet ovat samat: pyrkimys rationaaliseen toimintaan ja päämäärään, jonka tuloksena on yrityksen omistajia tyydyttävä taloudellinen lopputulos. Johtamistavat ovat kuitenkin erilaisia. Niiden ero on hänen mukaansa kuitenkin johtamista koskevassa perustehtävässä eli johtamisen ideassa ja johtamiskognitiossa.

5.3 Kyselytutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen teoreettisessa osassa päädyttiin tulokseen, jossa voitiin osoittaa, että oppimisteoreettiselta kannalta katsottuna management -johtamiseen ja leadership -johtamiseen liittyvät keskeiset oppimisprosessit perustuvat erilaisiin perusoletuksiin ihmisestä ja oppimisesta. Tämän johdosta voitiin olettaa, että myös johtamisen avulla toteutettavat vaikuttamisen keinot ja oppimisen tavoitteet määrittyvät eri periaatteiden mukaan. Kotterin esittämässä muutosprosessin mallista voitiin erottaa sekä management -johtamisen että leadership -johtamisen kannalta keskeiset oppimisprosessit. Molempia näitä johtamistyynejä voitiin siis luonnehtia ja kuvata erilaisten ja eritasoisten tiedonuuksintamisprosessien avulla.

Edellä esitetyn perusteella heräsi myös kysymys, voitaisiinko organisaatiossa tunnistettavien oppimisprosessien avulla saada selville ja päätellä millaisen johtamiskognition mukaan jotain tiettyä organisaatiota johdetaan? Näin kyselytutkimuksen avulla haluttiin koetella, olisiko em. teoriaperustaan nojautuen mahdollisuus muodostaa tai kehittää yksinkertainen analyysityökalu, jossa organisaatiokulttuurin ja siinä esiintyvien johtamiskognitioiden luonne tulisi suhteellisen vaivattomasti esiin. Tausta-ajatuksena oli se, että organisaatioiden osaamisen kehittämistä voitaisiin suunnitella tarkemmin, mikäli koulutuk-

sen järjestäjillä olisi jo etukäteen muodostettavissa tietty kuva siitä, minkälaisen uskomusten mukaan organisaatiota johdetaan¹⁰⁹. Erityisesti tällä asialla voisi olla merkitystä organisaatioita koskevien kehittämis- ja koulutusprojektien pedagogisessa suunnittelussa ja toteutuksessa.

5.3.1 Kyselytutkimuksen lähtöoletukset

Leadership-johtamisessa oppimisen tavoitteet ovat Kotterin mukaan ensisijaisesti tiedon näkemyksellisessä tasossa (*A sensible and appealing picture of the future*) sekä uusissa merkitysperspektiiveissä (*A logic for how the vision can be achieved*). Sen sijaan management-johtamisessa oppimisen tavoitteet ovat lähinnä funktionaalisia (*Plans converted into financial projections and goals*). Kotter toteaa useassa yhteydessä sen, että onnistuneiden muutosprosessien taustalla oli se, että suunnanmäärittämisvaiheessa tuli tunnistaa avainasiakkaat (*Target Market*) ja pyrkiä ymmärtämään syvällisesti näiden tarpeet (*Customer Needs*). Tämän perusteella voitiin muodostaa visio, jonka tuli sisältää koko organisaation toimintaa koskevat yhteiset toimintamallit (*Integrated Marketing*) ja onnistumisen mittarit (*Customer Satisfaction*).

Tämän oletuksen perusteella tutkija laati listan väittämistä, joiden tuli ilmentää ne oppimistarpeet, jotka yrityksessä koettiin tähdellisenä. Seuraavassa on esitetty kyselylomakkeen kolme ensimmäistä väittämää ja vastaajan tuli arvioida väittämän painoarvoa ja tiedonintressiä oman organisaationsa osalta. Esimerkiksi asiakaskohderyhmää ja asiakastarvetta koskeviin väittämiin voitiin ajatella saatavan erilaisia painotuksia sen mukaan, miten tärkeinä ja merkittävinä väittämää pidettiin.

¹⁰⁹ Tutkijan oman arkikokemuksen mukaan useat yritykset ilmoittavat olevansa jollain tavalla oppivia organisaatioita, mutta usein niiden osaamista kehittävät käytännöt näyttävät todellisuudessa rajoittuneen varsin kapeaan käsitykseen oppimisesta ja oppimisen ohjauksesta.

Väittäjä 1:

”...Kaikki yrityksen työntekijät kykenevät nimeämään yrityksen avainasiakkaat helposti ja vaivattomasti...”

Väittäjä 2:

”...Yrityksessä kaikilla on yhteinen käsitys asiakastarpeesta sekä siitä miten paras asiakastyytyväisyys voidaan saavuttaa...”

Väittäjä 3:

”... Kaikki asiakkaat ovat yhtä tärkeitä...”

Kahden ensimmäisen väittämän kohdalla taustateorian mukaan leadership -johtamisessa annettu merkitys tulisi olla luonteeltaan positiivinen (vrt. samaa mieltä tarkoittavat väittämät: + 1...+3). Sen sijaan management -johtamisessa asiakaspalvelu ja asiakkuuksien hallinta mielletään usein varsin funktionaalilla tavalla (eriytyneet myynnin ja markkinoinnin tehtävät) ja näin myös asiakasta koskevat tiedot mielletään vähemmän merkitykselliseksi tiedoksi koko organisaatiota ajatellen. Kolmannen väittämän kohdalla asiakaskohderyhmän muodostamista ja määrittämistä (*target market*) tulisi pitää erittäin merkityksellisenä leadership -johtamisessa, kun taas management -johtamisessa asiakaskohderyhmää tai asiakastarvetta ei ole tarkasti määritelty, vaan kaikki asiakkaat mielletään tarjontakeskeisessä lähestymistavassa usein yhtä tärkeiksi.

Tällaisten uskomusten ja toisiinsa oppimisen näkökulmasta sidoksissa olevien perusoletusten mukaan tutkija määritteli väittämien muodossa erilaisia tiedonintressejä, jotka olivat taustateorian mukaan ilmeisiä kummallekin johtamiskognitiolle oppimisen eri abstraktiotasoilla. Kotterin mukaan erilaiset johtamistyyliä näyttivät lisäksi olevan edustettuna varsin erilaisilla intensiteettitasoilla erilaisissa organisaatioissa. Tämä huomioon ottaen johtamiskognitioista muodostettiin kolme johtamiskognitiota seuraavan oletuksen mukaan:

- vahva leadership -johtaminen = diskursiivinen orientaatio
- vahva management -johtaminen = teknisrationaalinen orientaatio

- heikko leadership ja heikko management -johtaminen = hermeneuttinen orientaatio

Kyselyä varten konstruktiosta luotiin typologiakartta, johon kerättiin yhteen kaikki kolmeen eri oppimisen abstraktiotasoon liittyvät keskeiset johtamiseen ja oppimiseen liittyvät käsitteet ja määritteet. Nämä käsitteet numeroitiin ja niille annettiin lyhyehkö teoreettinen selitys myöhempää analyysia helpottamaan. (Typologiakartta ja siihen liittyvät selitykset on esitetty liitteessä 2.) Typologiakartan perusteella tutkija muodosti kolme erilaista toimintaorientaatiota, joiden sisältämiä merkityksiä pyrittiin arvioimaan kyselyhaastattelun avulla.

Toimintaorientaatioiksi muodostuivat ja niitä koskevat avainkohdiksi muodostuivat seuraavat ihmiskäsitystä, johtamista, oppimista koskevat oletukset:

- diskursiivinen toimintaorientaatio:
 - johtamiskognitiona ”oppimisen johtaminen”
 - sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys
 - holistinen ihmiskäsitys
- hermeneuttinen toimintaorientaatio
 - johtamiskognitiona ”osaamisen johtaminen”
 - konstruktivistinen oppimiskäsitys
 - humanistinen ihmiskäsitys
- teknisrationaalinen toimintaorientaatio
 - johtamiskognitiona ”osaamisen johtaminen”
 - behavioristinen ihmis- ja oppimiskäsitys

5.3.2 Kyselytutkimuksen suorittaminen

Kyselyhaastattelun ja saadun aineiston avulla haluttiin testata sitä, voitaisiinko organisaatiossa tunnistettavien oppimisprosessien avulla saada selville ja päätellä millaisen johtamiskognition mukaan jotain tiettyä organisaatiota johde-

taan. Lähtötilanteena kyselytutkimuksessa oli se, että haastatteluun pyrittiin jo ennakkolta valitsemaan johtamiskognitioitaan ja toimintaorientaatioiltaan hie- man erilaisia yrityksiä.

Kyselytutkimus toteutettiin syksyllä ja talvella 2007 – 2008 erillisenä osatutkimuksena, joka liittyi samalla Varsinais-Suomen ja Satakunnan TE - keskusten meriklusterissa toimivien yritysten osaamistarvekartoitukseen. Tässä kartoituksessa pyrittiin selvittämään yritysten koulutustarpeita ja tällöin tutkijan intressiksi muodostui nimenomaan se, miten nämä yrityksen tiedon uusintamisprosesseina hahmottivat oman oppimistarpeensa. Tämä lähtöasetelma antoi samalla varsin luontevan mahdollisuuden toteuttaa teoreettisen konstruktion luomiseen liittyvä empiirinen koettelu, jossa kyselyn painopiste oli viime kädessä siinä, voitaisiinko tunnistettavien oppimisprosessien avulla määritellä organisaatiokulttuurin ja vallitseva johtamiskognition luonne .

Kyselytutkimuksen vaiheet:

1. Organisaatioita koskevan typologiakartan muodostaminen väitöskirjatyön teoreettisen viitekehyksen mukaisesti
2. Osatutkimuksen tutkimusasetelman muodostaminen
3. Kyselylomakkeeseen liitettävien väittämien muodostaminen
4. Yrityshaastattelujen tekeminen ja tulosten analysointi
5. Muutokset kyselylomakkeeseen ja pyynnöt vastaustarkennuksiin
6. Vastaustarkennusten analysointi
7. Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Kyselytutkimuksen kohderyhmäksi valikoituvat edellä esitetyn selvityksen mukaiset meriklusterissa toimivat yritykset ja organisaatiot. Lähes kaikki yritykset edellyttivät tietojen salassa pitämistä, jonka vuoksi tässä väitöskirjara- portissa yritykset on esitelty siten, että niiden nimet on korvattu aakkosilla. Samalla vahvistui käsitys, että kyselytutkimukseen oli tarkoituksenmukaista valita sellaisia yrityksiä, jotka jo ennako-oletusten mukaan kuuluivat erilai-

siin organisaatiokulttuureihin. Empiirisen koettelon avulla ei tutkittu yritysten eroavaisuuksia sinällään, vaan johtamiskognitioiden ja oppimisen välisen riippuvuussuhteen ilmenemistä käytännössä.

Kyselytutkimus suoritettiin kahdessa vaiheessa siten, että ensin haastattelulomakkeen mukaisia väittämiä testattiin kahden yrityksen kanssa ja tehtyjen korjausten jälkeen kysely suoritettiin uudelleen vielä muutamalle uudelle yritykselle. Kyselylomakkeen esitestaus tehtiin yrityksille A. ja B1. ja B2. Yritysten edustajat vastasivat kyselylomakkeen väittämiin ja tämän jälkeen tutkija laati niistä vastausraportin. Vastausraportti annettiin yritysten edustajille kommentoitavaksi. Tämän lisäksi tutkija pyysi ilman selittäviä perusteluja vastaajia vielä tarkentamaan niiden väittämien asiakohtia, jotka olivat raportissa aiheuttaneet epäselvyyksiä tai muita ristiriitaisuustekijöitä. Tutkija haastatteli kyselytutkimuksen alkuvaiheessa seuraavia yrityksiä:

1. Yritys A. (10.8.2007)
2. Yritys B. (15.8.2007)
3. Yritys C. (20.12.2007)

Ensimmäisenä haastattelussa oli yritys A:n liiketoimintayksikön johtaja, joka kuvasi yksikkönsä liiketoimintaa tyypilliseksi teknisen alan palvelutuotantoa tarjoavaksi organisaatioksi, joka työllistää parisensataa tekniikan alan osaajaa. Yritys B. sitä vastoin on isoja teollisuuden laitteita valmistava konepaja- ja varusteluyksikkö. Sen liiketoiminnalle tyypillistä on suurehkot ns. one-off-toimitukset, jolloin toimitusprojektien resursointi suunnittelun, hankintatoimen ja työn osalta on hyvin epätasaista ja vaativaa. Yritys C. on aiemmin yliopistossa työskennelleiden asiantuntijoiden perustama yksityinen yritys, joka tekee tekniseen ja tieteelliseen tutkimukseen perustuvaa tuotteiden elinkaareen liittyvää testausta, jossa esimerkiksi selvitetään ulkoisten ympäristötekijöiden rakenteisiin sekä pinnoitusmateriaaleihin kohdistamaa rasitusta.

Haastattelut tehtiin yritysten toimitiloissa, ja niiden luonne vastasi pitkälti avoimen teemahaastatteluun liittyvää struktuuria. Alussa tutkija pyrki selvittämään tutkimuksen viitekehystä sekä käymään läpi sitä, miten vastaajat hah-

mottivat ylipäättään tiettyjä liiketaloustieteen ja kasvatustieteen oppimiseen liittyviä käsitteitä ja merkityksiä. Tavoitteena oli se, että vastaaja kykenisi tämän jälkeen vastaamaan kyselyyn siten, että väittämissä esitetyt sanat tai lauseet avautuisivat vastaajalle mahdollisimman oikeassa viitekehyksessä ja oikeassa merkityksessä. Vastauslomakkeen kysymysrunгон muodosti kuusisivuinen Likert Scale -tyyppinen kyselylomake, johon oli asetettu 32 väittämää koskien yrityksen strategista orientaatiota, johtamista ja oppimista. Vastaukset voitiin antaa skaalalla -3 (täysin eri mieltä) - +3 (täysin samaa mieltä).

5.3.3 Kyselytutkimuksen tulokset

Tutkija oli ennen haastattelua ryhmitellyt väittämät kategorioihin (typologiakartta, liite 2). Tätä karttaa ei kuitenkaan annettu haastateltavien käyttöön kysely- ja vastauslomakkeen yhteydessä, vaan vasta jälkeenpäin toimitetun raportin liitteenä siinä vaiheessa, kun vastaajilta pyydettiin tarkennuksia esitettyjen väittämien suhteen.

Oli oletettavaa, että vastauksissa esiintyy ristiriitaisuuksia ja epä johdonmukaisuuksia. Tämän johdosta tutkija pyysi vastaajia tarkentamaan ja kommentoimaan tarkemmin mahdollisia epäselviksi jääneitä merkityksiä. Kysymystarkennukset vastauksineen on esitetty liitteessä 3. Edellä esitettyjen kommenttien perusteella tutkija muutti kyselylomakkeen väittämiä. Lopullinen kyselylomake on esitetty liitteessä 1.

Kyselytutkimuksen avulla haluttiin siis testata, miten voimakkaasti Kotterin esittämät johtamisnäkökulmat tulevat esiin oppimisprosesseja koskevien väittämien yhteydessä. Tavoitteena oli näin pyrkiä selvittämään voitaisiinko oppimisprosessien luonteesta päätellä organisaation omaksuma johtamisdiskurssi. Seuraavassa on esitetty tutkijan ennakkokäsitykset siitä, miten oppimista koskevat riippuvuussuhteet tulisi ilmentyä erilaisten oletettujen johtamisdiskurssien kohdalla.

a) Ns. sengeläiset oppivat organisaatiot	Diskursiivinen orientaatio	Hermeneuttinen orientaatio	Teknis-rationaalinen orientaatio
Strategia-näkökulma	<i>selkeästi positiivinen</i>	<i>positiivinen</i>	<i>selkeästi negatiivinen</i>
Johtamis-kognitio	<i>selkeän positiivinen</i>	<i>positiivinen</i>	<i>negatiivinen</i>
Oppimis-kognitio	<i>selkeän positiivinen</i>	<i>positiivinen</i>	<i>negatiivinen</i>

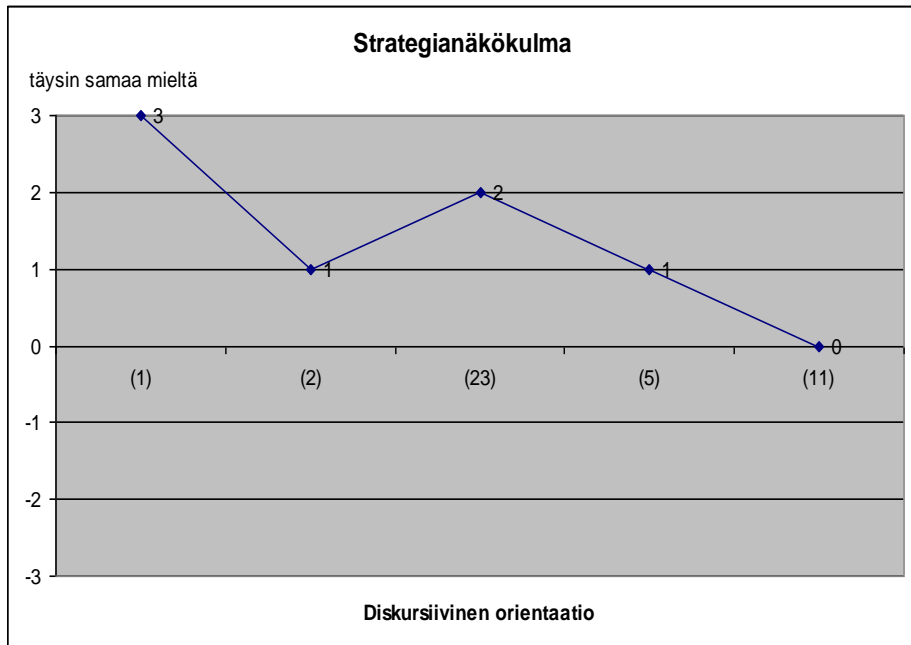
b) Ns. ammatti-byrokraatit	Diskursiivinen orientaatio	Hermeneuttinen orientaatio	Teknis-rationaalinen orientaatio
Strategia-näkökulma	<i>selkeästi negatiivinen</i>	<i>selkeästi positiivinen</i>	<i>positiivinen</i>
Johtamis-kognitio	<i>negatiivinen</i>	<i>selkeästi positiivinen</i>	<i>positiivinen</i>
Oppimis-kognitio	<i>positiivinen</i>	<i>selkeästi positiivinen</i>	<i>positiivinen</i>

c) Ns. kone-byrokraatit	Diskursiivinen orientaatio	Hermeneuttinen orientaatio	Teknis-rationaalinen orientaatio
Strategia-näkökulma	<i>selkeästi negatiivinen</i>	<i>negatiivinen</i>	<i>selkeästi positiivinen</i>
Johtamis-kognitio	<i>negatiivinen</i>	<i>negatiivinen</i>	<i>selkeästi positiivinen</i>
Oppimis-kognitio	<i>negatiivinen</i>	<i>negatiivinen</i>	<i>selkeästi positiivinen</i>

Kyselytutkimuksen toteuttamisen eräänä keskeisenä ideana oli testata sitä, ”putoaisivatko vastaajien antamat merkitykset samaan laariin” konstruktion antamien merkitysten kanssa. Likert Scale – asteikolla saatujen tulosten mukaan tämä tarkoitti mm. sitä, että esimerkiksi sengeläiseksi oppivaksi organisaatioksi tunnistettavan yrityksen kohdalla diskursiivista orientaatiota kuvaavat väittämät tulisi olla kaikki positiivisia (samaa mieltä -> täysin samaa mieltä).

Oheisessa kuviossa yrityksen A. antamat vastaukset on esitetty graafin muodossa ja siinä voidaan nähdä, että väittämät (1), (2), (23), (5) ja (11) ovat kaikki positiivisia (lukuun ottamatta väittämää 11). Tämän mukaan yrityksen

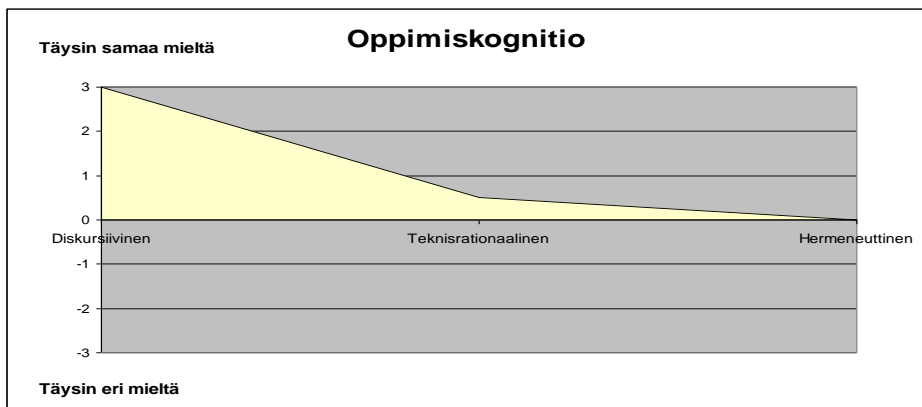
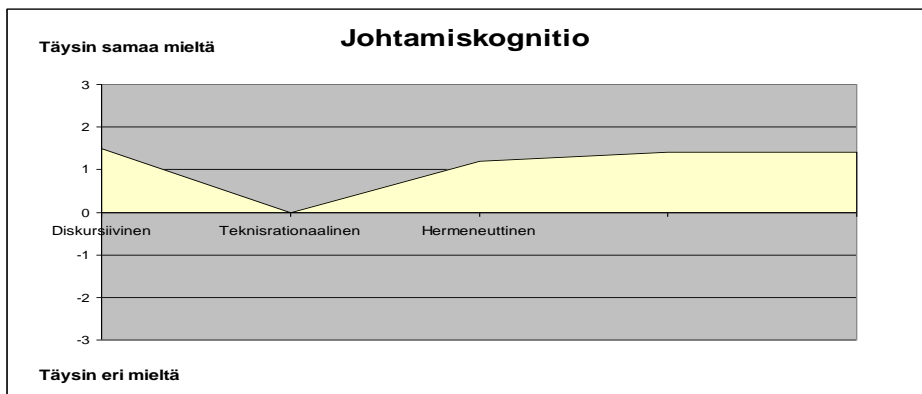
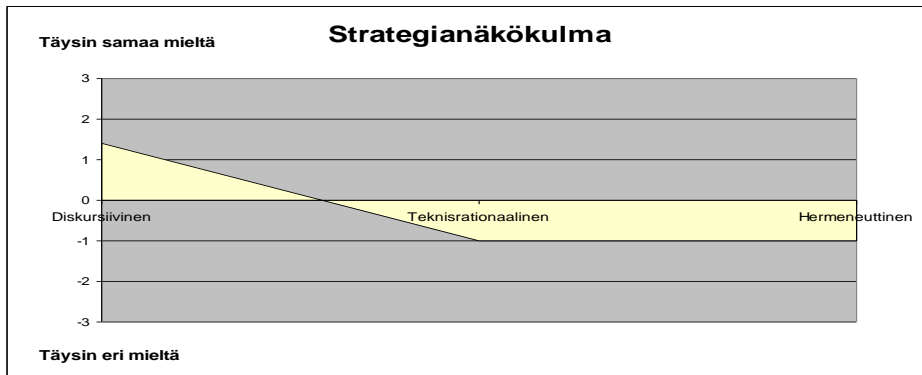
A. strategianäkökulma on muodostunut diskursiivisen orientaation mukaan ja vastaa oletuksiltaan typologiakartan mukaista sengeläisen oppivan organisaation ideaa. Kaiken kaikkiaan vastausten tulkintaa ajatellen tutkijaa kiinnosti ensisijaisesti vastauspisteiden sijainti sekä niiden yhdessä muodostama ”pinta-ala”.



Tutkimustulosten raportointia varten kaikki vastauslomakkeelta saadut arvot yhdistettiin samaan kaavioon siten, että näistä voitiin nostaa esiin kaikkien orientaatio-suuntien yhteisvaikutus. Näin edellä esitetyn yhtä osakokonaisuutta koskeva tulos (ym. kaavio) on siirretty ”pinta-ala” yhteiseen kolmea toimintaorientaatiota koskevaksi kuvaukseksi. Samassa kuviossa on siis esitetty kaikki yrityksen A. ja B. strategianäkökulmaan, johtamiskognitioon ja oppimiskognitioon liittyvät käsitykset.

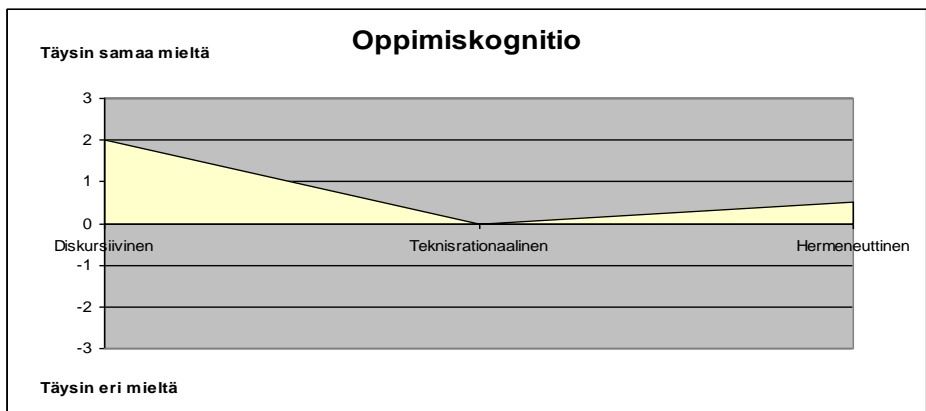
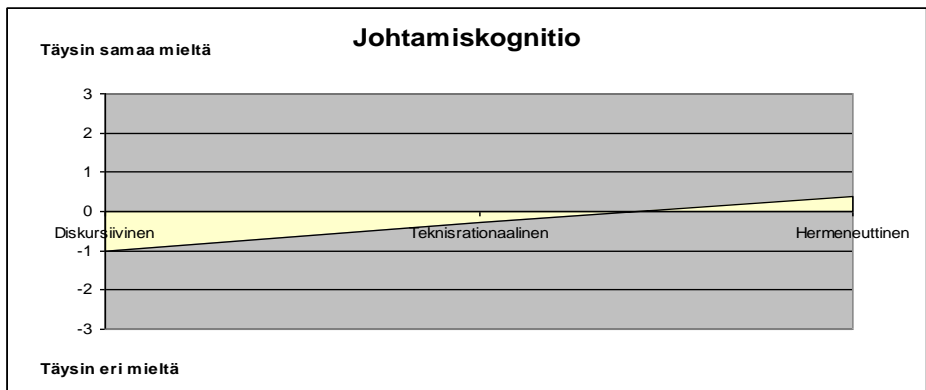
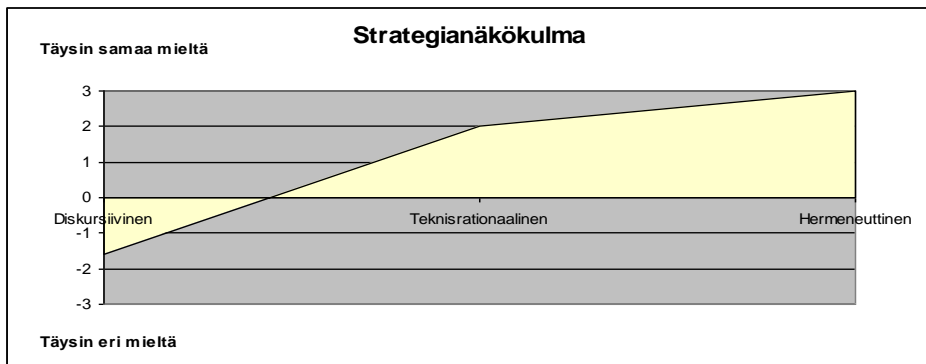
Yritys A:ssa empiiriseen testaukseen osallistui organisaation liiketoimintayksikön vetäjä ja tutkijan ennakkokäsityksen mukaan yrityksen toimintaorientaatio näytti jo lähtökohtaisesti diskursiiviselta. Saadut tulokset vastasivat näitä odotuksia.

Yritys A.



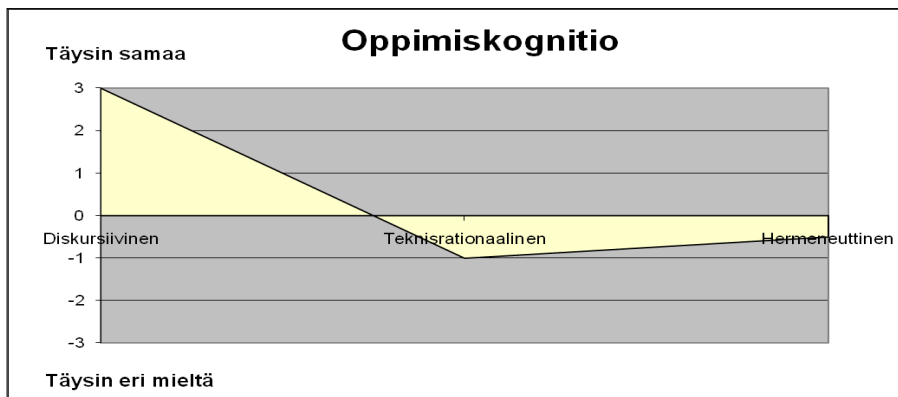
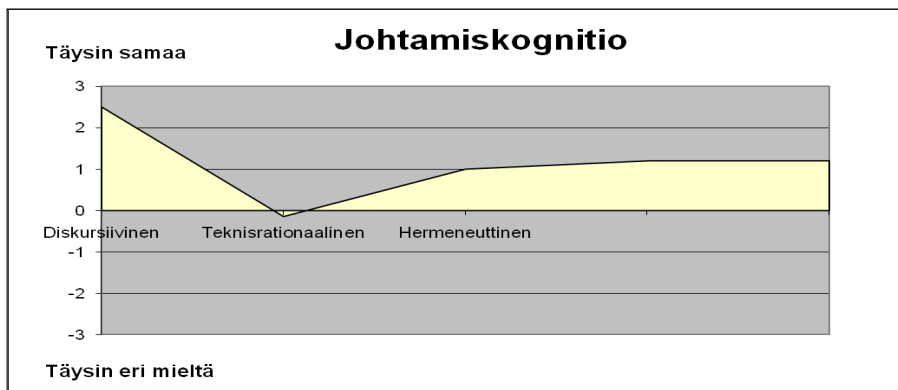
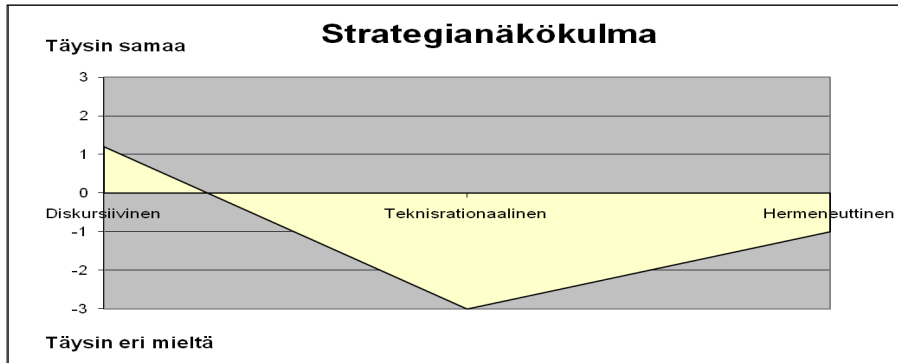
Yrityksen B. toimialalle on leimallista perinteinen tuotantotekninen lähestymistapa ja organisaatiota voitiin ennakoita luonnehtia tyypilliseksi mintzbergiläiseksi konebyrokratiaksi. Yritys B:n edustaja toimi omassa organisaatiossa sen keskijohdossa ja vastaajan vastuulla oli yrityksen henkilöstöasiat ja henkilöstökoulutus.

Yritys B.



Yrityksen B. kohdalla tuloksista voitiin myös päätellä, että konebyrokratiaksi luonnehditussa yrityksessä, yrityksen keskijohto (vastaaja) näyttää muodostavan käsityksensä ihmisestä ja oppimisesta varsin selkeästi ns. humanistisen ideaalin mukaan. Tämän perusteella yritystä B. voitaisiin luonnehtia myös ammattibyrokratian mukaiseksi organisaatiokulttuuriksi.

Yritys C.



Yrityksen C. kohdalla diskursiivinen orientaatio oli kaikkien abstraktiotasojen osalta positiivinen ja teknisrationaalinen orientaatio negatiivinen. Strategianäkökulmassa hermeneuttinen orientaatio oli negatiivinen, mutta vastaavasti johtamiskognitiossa hermeneuttinen orientaatio selkeän positiivinen. Tulosta voidaan tulkita siten, että yritys C. oli orientaatioltaan selvästi oppimisint-

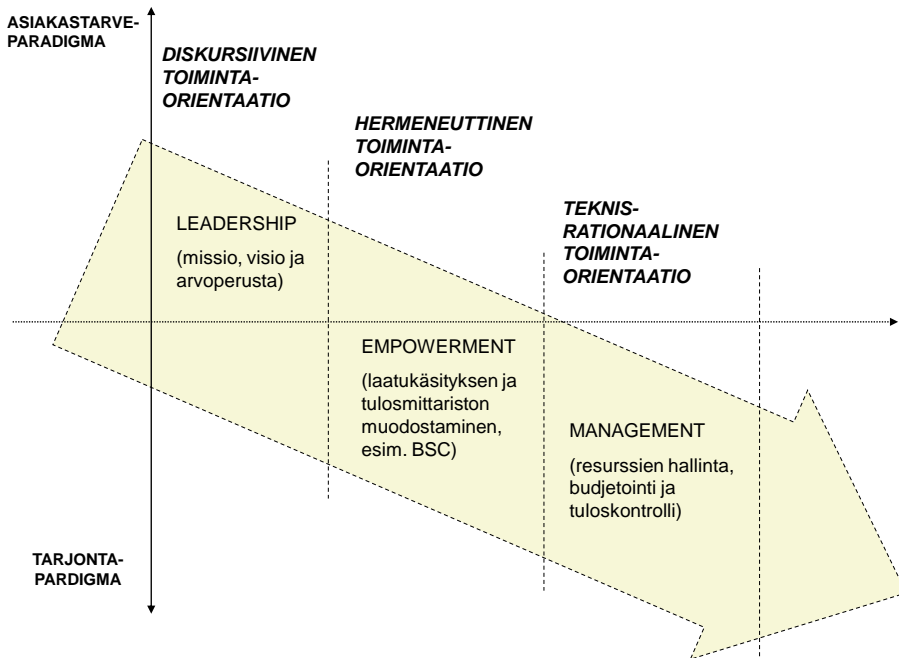
siivinen ja näin tiedonintresseinä edustettuina olivat kaikki kolme oppimisen abstraktiotasoa. Strategianäkökulman positiivinen diskursiivinen orientaatio ja negatiivinen hermeneuttinen orientaatio kertoo lähinnä siitä, että yritys on selkeästi määritellyt toimintansa asiakaslähtöisesti ja näin asiakaskohderyhmä sekä asiakastarve on nostettu esiin näkyvällä tavalla. Silloin ammattibyrokraatioista tuttu hermeneuttinen näkökulma (vrt. ”kaikki asiakkaat ovat yhtä tärkeitä”) jää väittämänä negatiiviseksi. Edellä esitettyjä huomioita tukee teknisrationaalisen orientaation negatiivinen painotus kaikilla abstraktiotasoilla. Yritys C. ei siis muodosta käsitystään omasta liiketoiminnasta välinerationaalisten oletusten mukaan, vaan tiedon intressit liittyvät selkeästi oppimista koskevan kolmen abstraktiotason varaan ja näin yritystä voidaan luonnehtia oppivaksi organisaatioksi.

Lähtöoletuksena kyselytutkimuksessa oli se, että tietty johtamiskognition tulisi olla käytännössä sidoksissa tietynlaisiin oppimisprosesseihin ja oppimisen eri abstraktiotasoihin. Tällaisen riippuvuussuhteen ilmenemistä haluttiin selvittää ja analysoida suppean kyselyaineiston avulla. Kyselyn tulokset osoittivat, että oppimisprosessit järjestäytyivät pääsääntöisesti varsin johdonmukaisesti sen mukaan miten teoreettisessa tarkastelussa oli ennakoitu.

Yhteenvetona voidaan todeta, että saadut vastaukset vastasivat kokonaisuudessaan melko hyvin tutkijan ennakkokäsityksiä. Kaikilta osin tulokset eivät kuitenkaan vastanneet ideaalimallin ajatuksia. Tutkijan ennakkokäsityksenä oli myös se, että eräs oppivaa organisaatiota keskeisimmin määrittävä tekijä olisi sen perustoimintatehtävään liittyvien uskomusten ontologinen yhdenmukaisuus. Saadut tulokset vahvistivat kuitenkin näkemystä siitä, että oppiva organisaatio ei suinkaan ole tasalaatuinen ja pysyvä rakenne tai olomuoto, eikä organisaation eri tasoilla suinkaan vallitse yhteistä käsitystä toiminnan tavoitteista ja tarkoituksesta.

Kuviossa 17. on esitetty oppimisen johtamista koskevan kehittämisspolun kolme vaihetta ja oppimisen kolme abstraktiotasoa. Siinä on viitteellisesti tuotu esiin myös ajatus, jonka mukaan yrityksen toimintakulttuuri muuttuu organisaation siirtyessä kypsemille markkinoille. Esimerkiksi Mintzbergin (1983) mukaan innovatiivisissa tiimiorganisaatioissa (*adhokratioissa*) organi-

saatiokulttuurien muutos laitosorganisaatioiksi eli byrokraatioiksi tapahtuu kilpailuilla markkinoilla yleensä ”automaattisesti” eli siirtymä ¹¹⁰ tapahtuu käytännössä aina kun organisaation edustamat tuotteet tai palvelut siirtyvät elinkaarta ajatellen kypsään vaiheeseen.



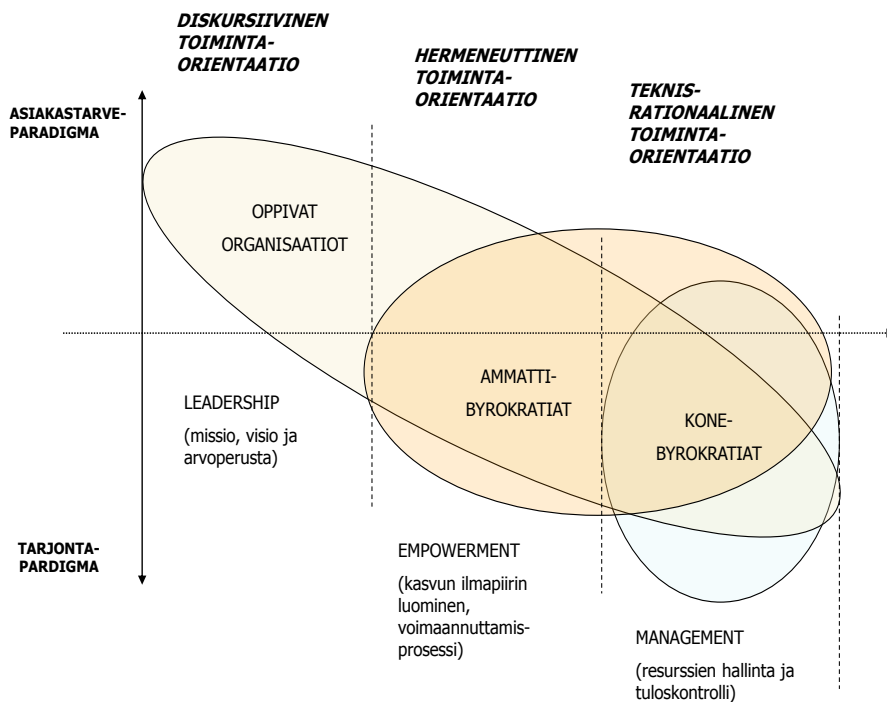
Kuvio 17: Arvo-ohjauksen toimintaorientaatiot.

Korpelaisen (2005) mukaan organisaatiokulttuurin muuttuminen *adhokratias-ta* (innovatiivisesta yrityksestä) professionaaliseksi laitosorganisaatioksi (ammatilliseen byrokraatiaan) ei kuitenkaan ole ongelmaton (Mintzberg 1983). Muuttuessaan yritys joutuu ikään kuin automaattisesti valitsemaan ja standardisoimaan alueen, jonka se osaa parhaiten ¹¹¹.

¹¹⁰ Tällaista siirtymää on kuvattu usein myös klassisella Boston Consulting Groupin kasvu-/markkinaosuus-matriisilla (*Competitive Portfolio Analysis*) (Naumanen 1997; Kotler, 1997).

¹¹¹ Korpelaisen (2005) mukaan organisaation kasvaessa ja vanhetessa sen toiminta usein byrokraatisoituu. Etenkin mainostoimistoalalla esiintyvää innovatiivista ja luovaa operatiivista adhokratiaa vastaa usein juuri ammatillinen byrokraatia, joka ratkaisee asiat perinteisellä, ei-rajoja rikkovalla tavalla. (Korpelainen 2005, 33–34.)

Kyselytutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä, että ns. ”puhdasta” oppivaa organisaatiota ei ole, mikäli mittapuuna käytetään organisaatiossa esiintyvien yhteisten kollektiivisten uskomusten joukkoa (ks. kuvio 18), vaan tällaisessa oppimisintensiivisessä organisaatiossa edustettuina ovat erilaiset käsitykset maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Voidaan myös olettaa, että oppivan organisaation kadottaessa uudistavan ja emansipatorisen dynaamisen voiman, se ikään kuin automaattisesti muuttuu laitosorganisaatioksi (kone- tai ammatti-byrokratiaksi). Tämä päätelmä näyttää sopivan varsin hyvin yhteen Mintzbergin (1983; 1998) ja Korpelaisen (2005) tekemiin havaintoihin organisaatiokulttuurien muutoksista.



Kuvio 18: Organisaatioiden strategiset toimintaorientaatiot.

Näin myös oppivassa organisaatiossa on läsnä erilaisia ihmisen toimintaan liittyviä käsityksiä ja uskomuksia. Tämän vuoksi tällaisen organisaation johtaminen edellyttää jatkuvaa ja tietoista perustoimintatehtävään liittyvän idean kirkastamista. Samalla ”oppimisen johtaminen” tarkoittaa jatkuvaa oppimisen ohjausta: mikäli intentionaalinen vaikutus vähenee, organisaation oppimistensiivisyys näyttää vähentyvän.

6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA REFLEKTOINTIA TUTKIMUSTULOSTEN POHJALTA

Tämän tutkimuksen keskeisenä tuloksena voidaan pitää sitä, että organisaatioiden muutoksia koskevassa kirjallisuudessa organisaation oppimiseen voidaan liittää kaksi toisistaan poikkeavaa johtamisfilosofiaa, jotka jo lähtökohdaisesti perustuvat erilaisiin käsityksiin maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Aivan erityisen pohdinnan kuitenkin aiheuttaa tässä yhteydessä havainto siitä, että kotterilaista muutosjohtajuutta ei esiinny organisaation oppimista koskevassa kirjallisuudessa. Tässä johtopäätöksiä koskevassa osiossa halutaan vielä kysymyksinä nostaa esiin: 1) mitkä seikat ovat vaikuttaneet siihen, että oppimisen johtamista koskevaa diskurssia ei esiinny johtamiskirjallisuudessa ja 2) millaisia yhteiskunnallisia implikaatioita syntyy siitä, että johtamiskäytännöissä ei ole kyetty ottamaan huomioon ihmisen itseyden kehittymiseen, kasvuun ja oppimiseen liittyviä ehtoja.

Kotterin tutkimuksiin nojautuen voidaan sanoa, että modernin ajan johtamiskäytännöt näyttävät toimivan varsin huonosti silloin kun toimintaympäristö muuttuu rajusti. Perinteisen management -johtamisen epäsuotuisina implikaatioina voidaan nähdä useita asioita, jotka lähes päivittäin nousevat esiin työelämää koskevissa kannanotoissa: henkilöstön heikko sitoutuminen organisaation tavoitteisiin sekä ylipäättään ihmisten halu osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan, yritystoiminnan kehittämisen kapea-alaisuus ja epäonnistuneiden organisaatiomuutosten ja yhdentymisten ”tuplavahinko” -luonne. Kaikkien näiden taustalla voidaan nähdä tietynlainen ”johtamisen ongelma”, kyvyttömyys ottaa ihminen huomioon ihmisenä kokonaisvaltaisella tavalla, toisin sanoen juuri ne johtamisen ongelmat, joita Kotter tutkimuksissaan tuo esiin.

Kaiken kaikkiaan Kotterin esittämät seikat leadership- ja management -johtamisen vahvuuksista ja heikkouksista saavat oman käsitykseni mukaan selkeän tieteellisen kontribuution kasvatustieteen alueelta. Toisin sanoen sekä

onnistumiset että epäonnistumiset organisaatiomuutoksissa voidaan jäljittää varsin suoraan kasvatustieteiden ja erityisesti ihmisen itseyden kehittymistä ja itseksi tulemisen ehtoja koskevaan teoriaperustaan. Tämän johdosta voidaan myös mielestäni edelleen kysyä aiheellisesti, mikä itse asiassa on oppivan organisaation idea ja tarvitaanko yhteiskunnassa ylipäätään Kotterin esittämää leadership-johtamista? Pitäisikö yritystoiminnan tavoitteena olla vain rationaalinen tehokkuus ja lyhyen aikavälin omaisuusarvojen lisääminen? Vai tulisiko yritystoiminnan suunnittelussa ottaa paremmin huomioon ihmisen kasvupotentiaali siitäkin huolimatta, että mahdolliset hyödyt eivät välittömästi realisoidu seuraavan vuosineljänneksen aikana? Leimallista on mielestäni kuitenkin Kotterin esittämän muutosjohtajuuden ja organisaation oppimista koskevien diskurssien puuttuminen valtavirran organisaatiokirjallisuudesta ja johtamisen koulutusohjelmista.

6.1 Tarvitaanko kotterilaista oppivaa organisaatiota?

Oppivan organisaation idea ja tällaisen organisaatiokulttuurin kehittäminen on luonnollisesti sidoksissa kontekstiin. Toisin sanoen yhteiskunnalliset murrokset, muutokset markkinatilanteissa ym. tuovat esiin tilanteita, joissa oppiva organisaatio ikään kuin ansaitsee paikkansa. Liiketaloudellisessa tarkastelussa oppivan organisaation idea ei kuitenkaan aina ole tarkoituksenmukaisin vaihtoehto tai liiketoiminnan organisointimalli. Seuraavassa on vielä pohdittu yrityksen A. ja B. rationaliteettina yhteiskunnan näkökulmasta ja miksi esimerkiksi yrityksen A. tapaisten organisaatioiden johtamiskurssit eivät välttämättä nouse esille organisaatioiden johtamista koskevassa valtakirjallisuudessa.

Ylimalkaan voidaan sanoa, että tutkimusraportissa esitetyt yritykset toimivat varsin erilaisissa toimintaympäristöissä. Erot eivät ole toimialakohtaisia, vaan merkittävin ero on niiden strategisessa asemoinnissa suhteessa asiakkaisiin ja markkinoihin. Tutkimusraportissa esitetty yritys A. toimii selkeästi sellaisessa asiakaspinnassa, jossa yritykseltä edellytetään potentiaalisen asiakaskohderyhmän välitöntä tunnistamista sekä asiakastarpeen syvällistä ymmärtä-

mistä. Tunnistaminen ja ymmärtäminen tarkoittavat tässä yhteydessä jatkuvaa toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten tulkitsemista, ongelmien ratkaisemista ja resurssien uudelleen järjestämistä vaativissa asiakastilanteessa. Voidaan siis päätellä, että tällaisen yrityksen liike- ja toimintaidea jo lähtökohdaisesti edellyttää tiettyä oppimisintensiivisyyttä. Tällainen perusorientaatio osana yrityksen liiketoimintastrategiaa näkyy tutkimuksen mukaan myös suoraan yritys A:n johtamiskognition kautta välittyvässä ihmis- ja oppimiskäytöksessä.

Suomalaista koulutusjärjestelmää ajatellen edellä esitetyn asian tekee mielenkiintoiseksi se, että yrityksen A. omaksumat toimintaperiaatteet eivät tämän tutkimuksen mukaan olleet muodostuneet suinkaan pedagogispainotteisen koulutuksen avulla, vaan ensisijaisesti organisaatiossa omaksutun leadership-tyyppisen johtamisfilosofian seurauksena.¹¹²

Yrityksen B. kohdalla näkyi selkeästi edellisten vuosien aikana yrityksen kysyntäolosuhteissa ja toimintaympäristössä tapahtuneet rajut muutokset. Strategisia suunnanmuutoksia oli ilmeisesti suoritettu useita enemmän tai vähemmän ad hoc -tyyppisillä toimenpiteillä. Yrityksen strategia vaikutti sirpaleiselta, eikä tavoitekirjauksia ei juurikaan pystytty esittämään johdonmukaisella tavalla. Osoittautui, että yrityksen liiketoimintastrategiat olivat viimeisten vuosien aikana vaihdelleet useaan otteeseen. Yritys oli pyrkinyt aiemmin profiloitumaan sekä one-off -tyyppisenä projektirakentajana että myös sarjatuotantoon pyrkivänä tuotetehtaana. Toimintaorientaatiot ja strategiat olivat systemaattisesti muuttuneet aina kulloinkin vallinneen johtamiskulttuurin ja johtamiskognition myötä.

Yrityksen B. koulustoittoa koordinoivan henkilön vastauksissa tuli hyvin esiin juuri edellä esitetty strategisen tavoitekirjauksen epämääräisyys. Kun yritystoiminnan tavoitteet strategiatasolla olivat epäselviä, silloin myös toimintaa ohjaavat onnistumisen mittarit näyttivät epäselviltä. Tällöin ihmiset

¹¹² Toisin sanoen konstruktiviset tiedon uusintamisen muodot näyttävät siis realisoituvan suoraan leadership-tyyppisen johtamisen seurauksena. Näin siis Kotterin esittämä muutosjohtajuuden portaat sisältävät laajan skaalan pedagogisia perusratkaisuja ja toimintamalleja, jotka esimerkiksi opettajakoulutuksessa sekä yrittäjämäisen asenteen luomisessa voisivat olla avainasemassa.

ikään kuin kääntyvät itseensä ja luovat työlleen merkityksiä omista lähtökohdistaan. Tämän perusteella yritys B:tä voitaisiin luonnehtia myös ammattibyrokratiaksi, jossa yksilön autonomia ja itsenäinen työskentelytapa saavat korostetun aseman. Tällaisissa tapauksissa on ilmeistä, että yrityksen operatiivinen johto toimii selkeästi konebyrokratian mukaisesti, mutta operatiivista toimintaa tukeva keskijohto muodostaa käsityksensä oppimisesta ammattibyrokratiasta tuttujen toimintamallien mukaan.

Edellä mainittujen yritysten toimintaa ja suorituskyykyä voidaan luonnollisesti arvioida useiden mittareiden avulla. Liiketalouden näkökulmasta yritysten taloudellista suorituskyykyä pidetään ensisijaisena dimensiona. Tutkimuksessa yritystä A. luonnehdittiin oppimisintensiiviseksi oppivaksi organisaatioksi. Mikään kyselyhaastattelussa esiin noussut asia ei kuitenkaan viitannut siihen, että yrityksen A. taloudellinen suorituskyyky olisi selkeästi yritys B:tä parempi. Paradoksaalisesti yritys B:n kaltaiset manageriaalisesti johdetut yritykset ovat usein, ainakin lyhyellä tähtämellä jopa A-tyyppisiä yrityksiä kannattavampia ja näin juuri yrityksen B. omaksumat johtamiskäytännöt muodostuvat usein johtamista koskeviksi valtakursseiksi. Työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen näkökulmasta tilanne taas voi olla täysin päinvastainen. Nämä dimensiot ovat kuitenkin vain harvoin yrityksen tai organisaation suorituskyyvyn arvioinnin kohteena.

Edellä esitetyn johdosta voidaan näin ainakin osittain ymmärtää, miksi Kotterin esittämät muutosjohtajuuden teemat eivät juuri nouse esiin valtavirran johtamiskirjallisuudessa ja vielä vähemmän organisaation oppimista koskevilla keskusteluilla.

6.2 Psykologisen sitoutumisen ehdoista

Omistamisen perustasta eri tahot ovat kiistelleet jo vuosisatojen ajan. Edelleenkin ei ole yksimielisyyttä siitä, mitkä omistamisen taustalla olevat syyt ovat. Jussilan (2008) mukaan omistamisen psykologiaan perehtyneet tutkijat ovat kuitenkin siitä lähes yksimielisiä, että omistajuuden tunteiden taustalla on ainakin neljä perustarvetta: 1) suoriutumisen ja vaikuttavuuden tarve, 2) tarve

määritellä itselleen ja muille kuka hän henkilönä on, 3) oman paikan tarve sekä 4) tarve tuntea kuuluvansa johonkin ryhmään tai yhteisöön.

Psykologisen omistajuuden teorian kehittäjä Jon L. Pierce Labovitz Minnesotan yliopistosta nosti uudelleen esiin omistamisen psykologian yritysten omistamisesta käytävään keskusteluun, kun hän huomasi, että muodollinen omistus ei riitä sitouttamaan yrityksen avainhenkilöitä organisaation toimintaan pidemmällä aikavälillä.¹¹³ Hän huomasi, että vain psykologinen omistajuus voi selittää sitoutumisen. Toiseksi oleelliseksi kysymykseksi nousi luonnollisesti se, missä määrin ja millä tavalla muodollinen omistus ylipäättään vaikuttaa ihmisen osallistumiseen omistamansa organisaation toimintaan. Useat muutkin organisaatiotutkijat ovat huomanneet, että nimenomaan psykologinen omistajuus on se voimatekijä, joka saa ihmisen sitoutumaan kohteeseen. Siinä missä kohteen tarjoama välineraationaalinen (aineellinen tai rahallinen) hyöty saa aikaan laskennallista (ulkoista) sitoutumista, psykologinen omistajuus saa aikaan (sisäistä) sitoutumista, jossa itse toiminnan taustalla vaikuttava tarkoitus koetaan merkitykselliseksi.

Psykologisen omistajuuden ideana ja tavoitteena voidaan siis pitää sitä, että kaikki toimintaan osallistuvat kykenevät sitoutumaan toimintaan ja yhteisesti luotuihin tavoitteisiin. Johtamisen näkökulmasta sitouttamisessa on siis kysymys sellaisesta voimaantumiseffektin luomisesta, joka tuottaa oppijalle myönteisen ja positiivisen kokemuksen ja motivaatioperustan suunnata omaa psyykkistä energiaansa tarkoituksenmukaisella tavalla. Sitoutumista ja sitoutumisen astetta on usein arvioitu erilaisten motivaatio- ja tarvehierarkiateorioiden¹¹⁴ avulla.

¹¹³ Jussila (2008) on määritellyt psykologisen omistajuuden kolmen erityyppisen psykologisen tilan kautta. Ensinnäkin, se on yksilön henkilökohtainen tunne siitä, että jokin kohde on hänen. Toiseksi, se on yksilön henkilökohtainen tunne siitä, että jokin kohde on meidän (yhden tai useamman ihmisen yhteinen juttu). Kolmanneksi, psykologinen omistajuus on tietyn yhteisön kesken jaettu tunne siitä, että jokin kohde koko joukon yhteisesti omistama.

¹¹⁴ Psykologisen omistajuuden roolin merkityksen kasvaminen tukee hyvin mm. Alderferin tarvehierarkia-ajattelua. Sen mukaanhan yksilön sitoutuminen ei muodostu hierarkkisesti siten, että toimeentulotarpeet olisivat etusijalla, vaan yhteenkuuluvuuden ja henkilökohtaisen merkityksen kokeminen nousevat usein tärkeimmiksi tekijöiksi toiminnan orientaatioperustan muodostumisessa.

Itse toimin yrittäjänä ja yrittäjäaktiivina noin viidentoista vuoden ajan. 1980-luvulla otimme osakkaiksi omiin yrityksiimme ison joukon yrityksen avainhenkilöitä. Yritysten osakkaina oli parhaimmillaan noin 15 yritysten toiminnassa mukana olleita työntekijöitä. Näin jälkikäteen ajateltuna osakkaaksi tuleminen idea ei ollut pelkästään aineellisen tai taloudellisen hyödyn mahdollistaminen. Yrityksen johtamisen kannalta jaettu omistajuus mahdollisti luontevan foorumin käydä keskustelua yrityksen tavoitteista, toimintaperiaatteista, riskeistä ja mahdollisuuksista. Näin johtamiskulttuuriin muodostui lähes automaattisesti dialoginen toimintaperiaate. Jaettu omistajuus tarkoitti johtamisen kannalta ensisijaisesti sitä, että yrityksen toimintatavoitteet olivat transparentteja ja tämä vähensi oleellisesti neuvottelutarvetta jokapäiväisten toimintojen koordinoinnissa (työajan koordinointi, projektien hallinta ym.). Lisäksi jaettu omistajuus tuotti avainhenkilöiden kesken lähes automaattisesti sosiaalista toimintaa, joka taas näkyi myös työssä viihtymisen lisääntymisenä kaikilla toiminnan alueilla.

Kaiken kaikkiaan jaetun omistajuuden mielekäs toteuttaminen em. pienyritystoiminnan yhteydessä oli kuitenkin vaativa ja usein myös melkein mahdoton tehtävä. Tämä johtui siitä, että suomalainen pienyrityksiä ja yrittäjyyttä koskeva lainsäädäntö ei moista jaetun omistajuuden kummajaista tuoloin tuntenut. Osakeyhtiöinä toimivien yritysten vieraan pääoman saaminen oli kiinni siitä, miten yritysten pääomistajat olivat valmiita käyttämään omia henkilökohtaisia vakuuksiaan yrityksen lainajärjestelyissä. Suuret ensisijaiset takausvastuut ja suhteessa tähän pieni omistusosuus tuotti käytännössä aina jatkuvan epäsymmetrisen tilanteen erityisesti yrityksen rahoitusrakenteessa. Yhtiön pääosakkaalla saattoi olla yrityksen lainarahoituksen vakuutena omaa henkilökohtaista omaisuutta panttina yli 80 %, mutta saattoi omistaa samalla yhtiön osakekannasta ainoastaan 25 %. Samaan aikaan 10 % omistusosuus ei välttämättä johtanut automaattisesti takausvastuiden syntymiseen. Tällainen asymmetriatilanne heijastui siten myös automaattisesti keskusteluihin siitä, miten yrityksen tulisi investoida ja jakaa mahdollista tuottoa osakkaille. Viime kädessä osakas, joka ei kyennyt tuomaan tarvittaessa reaalivakuutta mukaan

yrittäjien toimintaan (lainojen vakuudet, urakka-aikaiset vakuudet ym.), koki jaetun omistajuuden usein turhana ja saattoi näin myös vetäytyä osakkuudesta.

6.3 Oppimisen johtaminen ja yrittäjyyden edistäminen

Voisiko yrittäjyys hyötyä leadership-johtamisen ja oppimisen johtamisen ideasta? Raisiossa oli 1990-luvun puolessavälissä noin 860 yritystä, joista vain yksi eli Raision Yhtymä ei ollut pk-yritys. Yrityksistä noin 770 oli yksinyrittäjiä tai ammatinharjoittajia, joilla ei siis ollut palkattua työvoimaa. Itse toimin tuona aikana usean vuoden ajan yrittäjäaktiivina, mm. Raision Yrittäjien puheenjohtajana, ja jo tuolloin kiinnitti huomiota näiden mikroyritysten suuri määrä ja niiden ilmeinen kasvuhaluttomuus sekä kyky laajentaa liiketoimintaansa. Mietin useasti, oliko tämä paikallinen ilmiö vai laajempi yhteiskunnallinen ilmiö. Sittenkin huomasin, että tilanne oli hyvin samankaltainen myös muualla Suomessa. Tilanne ei ole runsaan kymmenen vuoden aikana juurikaan muuttunut. Työ- ja elinkeinoministeriön Yrittäjyyskatsauksen (TEM:n julkaisu 54/2009) tietojen mukaan Suomessa toimi vuoden 2008 lopussa noin 262 000 yritystä ilman alkutuotannon toimialoja.

Katsauksen mukaan pienten ja keskisuurten yritysten osuus yrityskannasta on n. 99,7 %. Näistä alle 10 hengen yrityksiä oli 93 prosenttiyksikköä, joista pääosa työllistää alle 2 henkilöä. Nämä ovat yksinyrittäjiä ja satunnaisia työnantajia, ja ne muodostavat Suomen yrityskannasta lähes kaksi kolmasosan.

Yritysten määrää lisäämällä ei oman käsitykseni mukaan suoraan kyetä edistämään kansantalouden kokonaiskasvua. Syytä olisikin pohtia, voitaisiinko pienyritysten kriittistä massaa kasvattaa. Tämä saattaisi antaa mahdollisuuden rationaalisempaan työnjakoon yrityksen sisällä ja toisaalta voisi tuottaa sellaista väljyyttä, joka mahdollistaa niissä toimivien yksilöiden innovatiivisen ja luovan toiminnan. Pienyritykset ovat ilmeisen huonosti kyenneet hyödyntämään ihmisen luontaista kasvupotentiaalia johtamisen avulla. Syinä tällaiseen näyttävät olevan yrittäjän omaan toimintaan liittämät virheelliset uskomukset yrittäjätoiminnan luonteesta, ihmisestä ja oppimisesta sekä miten tämän avulla voidaan vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen ja ajatteluun.

Viranomaiset ja taloudelliset päättäjät ovat sitten kehottaneetkin pienyrityksiä verkostoitumaan, mutta usein yrittäjät eivät ole opportunistisesta perusasenteesta johtuen kyenneet yhdistämään voimiaan, vaan kyttäilevät toisiaan ja hakevat yhteistyökumppaninsa ja tietonsa mieluummin muualta ¹¹⁵. Oma kokemukseni yrittäjäaktiivina tukee selkeästi myös tätä näkemystä. Hyvin harvoin yritykset ovat kyenneet sellaiseen rationaaliseen toimintaan, jossa voimavaroja olisi todellisuudessa kyetty yhdistämään ¹¹⁶. Näin on tapahtunut ainoastaan silloin, kun kysymyksessä on ollut joku yhteinen ja yleinen edunvalvontatilanne, mutta käytännössä yhteistoiminta on onnistunut vain harvoin luovan yritystoiminnan alueella.

Voidaan siis ilmeisen aiheellisesti kysyä, voitaisiinko yrittäjyyttä edistää myös siten, että yrittäjyyden koulutusohjelmiin otettaisiin mukaan ihmisen kasvua ja oppimista koskevien perusasioiden ymmärtäminen? Näin yrittäjille voisi syntyä kilpailuetua siitä, että liiketoiminnan suunnittelussa voitaisiin ottaa paremmin huomioon oppimisen johtamisen periaatteet ja oppimista tukevat johtamismallit, joita mm. tässä tutkimuksessa on haluttu nostaa esiin.

6.4 Miksi organisaatiomuutokset epäonnistuvat niin usein?

Argyris (1998) on osoittanut suurimman kritiikkinsä juuri yleisesti käytettyihin malleihin organisationaalisista muutoksista. Muutokset ovat usein toteutettu neljän askeleen mukaisesti: 1) määrittele tavoite, 2) luo strategia, 3) määrittele työprosessit, jotka toteuttavat strategian, 4) määrittele yksityiskohtaiset yksilöä koskevat vaatimukset, jotta työprosessit voidaan hoitaa tehokkaasti. Argyriksen (1998) mukaan tämä neljän askeleen malli toimii vastoin voimaan-

¹¹⁵ Länsimaisen individualistisen ihmiskäsityksen mukaan ns. neoklassisen taloudellisen toimijan eli yrittäjän toiminnan subjektiivisuus muodostuu kuitenkin aina yksilöstä itsestään ja hänen tarpeistaan. Muut ihmiset ja muu yhteisö saa tällöin objektin luonteen. Jürgen Habermas kuvaa tällaista rationaalisen toiminnan muotoa välinerationaaliseksi ja strategiseksi, vaikka jälkimmäinen toimintaorientaatio sisältää myös sosiaalisen toiminnan aineksia. Tällainen strateginen toiminta on Habermasin mukaan laskelmoivaa oman edun ajamista toisia ihmisiä hyväksi käyttäen.

¹¹⁶ Itse olen toiminut yli kymmenen vuoden ajan yritystalouden kouluttajana ja oma havaintoni on ollut siinä, että käytännössä kaikista yrittäjyyttä koskevista opetussuunnitelmista ja koulutusohjelmista on puuttunut lähes kokonaisuudessaan Kotterin leadership-johtamista sekä oppimisen johtamista koskeva teoriaperusta.

tumista. Jos kaikki askeleet kuvataan tarkasti ja yksityiskohtaisesti, muutos synnyttää vain ulkoista motivaatiota, eikä sisäistä motivaatiota. (Beairsto - Ruohotie 2003, 121–122.)

Argyriksen (1998) johtopäätös onkin se, että muutosohjelmat, jotka kykenevät tuottamaan korkean tason sisäistä sitoutumista ja voimaantumista yrityksissä, eivät vielä näytä olevan olemassa. Myös Sänin (2003) mukaan oppivan organisaation ideaaliset mallit ovat kaukana käytännön elämän yrityskulttuureissa useimmissa organisaatioissa (Sänin 2003, 218). Hammer ja Champy (1993) väittävätkin artikkelissaan, että yhtiöt tuhlaavat valtavasti aikaa, energiaa ja resursseja uudelleenorganisointiin ja jatkuvaan laadun kehittämiseen.

Ihmisen halu sitoutua yhteisölliseen toimintaan on myös ollut sekä sosiologien että kasvatustieteilijöiden kiinnostuksen kohteena jo pitkään. Clayton Alderfer kehitti vuonna 1969 Maslowin tunnetuksi tekemää tarvehierarkia - käsitteen ERG -teoriaksi.¹¹⁷ Alderferin ERG-teorian ero Maslowin tarvehierarkiateoriaan oli siinä, että Alderfer ei pitänyt tarpeita hierarkkisesti alisteisina, vaan ne saattoivat muuttua esimerkiksi ns. ”turhauma-regression” tavalla. Toisin sanoen ihminen, joka ei kykene tarkoituksenmukaisella tavalla suuntaamaan energiaansa tietylle taholle, suuntaa sen toiselle taholle.

Maslow sitä vastoin tyypillisenä humanistisen kehityspsykologian edustajana näkee ihmisen perustarpeet (*physiological and safety needs*) ensisijaisina. Taloustieteen alueella ihmisen käyttäytymistä on pitkään selvitelty mm. *rationaalisen valinnan teorian* (RVT)¹¹⁸ ja siihen liittyvän *peliteorian* avulla (ks. Lehtinen 2006). Myös taloustieteilijät ovat olleet sitä mieltä, että ihmisen ja taloudellisen toimijan valintoja eivät ohjaa pelkästään rationaaliset tekijät. On havaittu, että erityisesti mikrotalouden näkökulmasta ihminen tekeekin päätökset sängen usein varsin epärationaalisella tavalla.

¹¹⁷ Maslowin viidestä tarvehierarkiaportaasta hän muodosti kolme tarvetasoa, jotka saavat ihmiset motivoitumaan ja toimimaan jonkin asian puolesta. Nämä tarvetasot ovat Alderferin mukaan: 1) Toimeentulotarpeet (*existence*), 2) Liittymisen tarpeet (*relatedness*) ja 3) Kasvun tarpeet (*growth*).

¹¹⁸ Rationaalisen valinnan teoriaa onkin pitkään pidetty nimenomaan kansantaloustieteen valtavirran mallinnustapana. Peliteoriaa taas on pidetty liiketaloustieteilijöille ja erityisesti yritysmaailmassa toimiville ihmisille hyödyllisenä siksi, että sen avulla on voitu oppia tunnistamaan monimutkaisia strategisia vuorovaikutustilanteita sekä omien tavoitteiden näkökulmasta hyviä tapoja toimia niissä.

Eräs organisaatioiden osaamisen kehittämisen muoti-ilmio ovat olleet erilaiset henkilöstön kehittämiseen liitettävät kehityskeskustelut. Alun perin (1940–1970) kehityskeskusteluissa oli ennen muuta kysymys tehokkuuden tavoittelusta, joka tapahtui tavoite- ja tulosjohtamisen avulla. Kuuselan (2006) mukaan ei ole olemassa mitään erityistä näyttöä kehityskeskustelujen ratkaisevasta roolista työn tuottavuuden kehittämiseksi tai oman työn kehittämiseksi. Näyttääkin siltä, että koko menettely on esimerkki eräästä rationaalisen valintateorian mukaisesta sitouttamisen muodosta, joka pyrkii ratkaisemaan johtamisteorioiden klassista ongelmaa työn legitimoimisesta ja motivaatiosta eli siitä miten saadaan elävä pääoma työskentelemään mahdollisimman tehokkaasti ilman ulkoista valvontaa. (Kuuselan 2006, 67.)

On myös ilmeistä, että organisaatioiden trendikkäät, mutta ihmisen itseyyttä loukkaavat arvokeskustelut lisäävät henkilöstön työuupumusta ja pahoinvointia. Kun Kotter painottaa muutosjohtajuuden teemassaan perusarvojen (mission) ja vision selkeyttä, niin hän tarkoittaa silloin (eettisiä) perusarvoja, joiden varaan ihmisen maailmankuva rakentuu. Sen sijaan perinteisissä yrityksissä ja arvokeskusteluissa näytetään painotettavan usein vain psykologisesti painottuneita (moraalisia) välinearvoja. Näin arvokeskustelut kääntyvät usein itseään vastaan. Kun arvokeskustelujen alkuperäisenä tarkoituksena on ollut lisätä avointa dialogia, jossa yrityksen perustoimintatehtävään liittyvistä uskomuksista on voitu avoimesti keskustella, niin nyt niistä on tullut lähinnä ”lahkokouksia”, joissa tietyt uskomukset ovat legitimoituneet ”diskursiivisiksi käytännöiksi” eli arvoiksi, joita ei organisaatiossa sovi kyseenalaistaa.

Näyttääkin siltä, että usein tällaiset toivomuskaivotyyppiset arvokartat ja yritysjohton legitimoimat arvostukset ovat lisäksi ontologisesti ristiriidassa keskenään, ja näin arvokarttoihin muodostuneet kaksoismerkitykset ¹¹⁹ ovat olleet suorastaan tuhoisia työssä jaksamisen kannalta. Työpsykologien mu-

¹¹⁹ Esimerkiksi työnohjaajakoulutuksen valmentajakoulutuksesta vastaava Leila Keski-Luopa (2001) on todennut, että ”*sanojen ja tekojen kaksoismerkitys herättää epävarmuutta ja hämmennystä tai kylvää jopa epäluottamusta, pelkoa ja vihaa. Tällaisessa tilanteessa yksilön psyykinen energia kuluu ristiriidan sulattamiseen ja tilanteen nostattaman ahdistuksen sietämiseen*” (Keski-Luopa 2001, 62).

kaan ihmisen psyyke ei pidemmän päälle kestä tällaisia perususkomuksiin (maailmasuhteeseen) liittyviä ristiriitaisuuksia, vaan ihminen ahdistuu ja menettää työkykynsä. Voisi jopa ajatella, että Suomessa työhyvinvointi ja työssä jaksaminen paranisivat oleellisesti, mikäli esimerkiksi julkiset organisaatiot päättäisivät lopettaa tällaisten luokattomien ¹²⁰ ja ihmisen itseyyttä rapauttavien ja välineellistävien arvokeskustelujen käymisen. Kysymys on luonnollisesti samasta asiasta mistä Kotter puhuu tutkimuksissaan: taitamattomalla toiminnalla on aikaan saatu ns. tuplavahinko, psykologisen sitoutumisen sijaan onkin syntynyt aivan uusia ristiriitatilanteita ja aiemmin työhönsä sitoutuneet ihmiset ovat menettäneet työmotivaationsa.

Epäonnistuneiden organisaatiomuutosten seurauksena on usein voimakas työmotivaation lasku. Syynä tällaiseen ovat yksilön kokemat persoonallisuuden ja itseyyden loukkaukset ¹²¹. Honnethin (1995) mukaan tunnustuksen saamisen kautta ihminen oppii tuntemaan oman erityisen identiteettinsä ¹²². Tunustus tarkoittaa tulla huomatuksi ja tunnustetuksi jonkin arvoiseksi. Kun yksilö esimies-alaisuudessa joutuu objektivoinnin kohteeksi ¹²³, jo pelkästään kokemus tällaisesta esineellistämisestä, objektivoimisesta on loukkaus ihmisen itseyyttä kohtaan. Mitätöinnin ja objektivoinnin seurauksena on ollut usein työpumusta sekä stressitekijöitä, jotka eivät näytä johtuvan työmäärän kasvusta sinänsä, vaan työn saaman merkityksen luonteen muuttumisesta. Kysymys on

¹²⁰ On myös nähtävissä, että esimerkiksi aitojen liiketoimintayritysten julkilausuttu yksiselitteinen käsitys organisaation perustehtävästä kuormittaa viime kädessä ihmisen psyykettä paljon vähemmän, koska puhdas positivistinen lähestymistapa on ainakin sillä tavalla rehellinen eli siinä avoimesti tuodaan esiin toiminnan lähtökohdat ja sen taustalla olevat perususkomukset. Siinä siis rehellisesti sanotaan, että yritys on perustettu ”ainoastaan tuottamaan taloudellista voittoa omistajilleen”.

¹²¹ Axel Honnethin (1995, 1996) mukaan ihmisen itseyyden kehitys ja hänen itsesuhteensa riippuvat hänen toimilleen ja kyvyilleen intersubjektiiivisesti annetusta tunnustuksesta. Hegelin mukaan tunnustus tapahtuu kolmella hierarkkisella tasolla ja vastavuoroisessa tunnustussuhteessa ihminen kokee tulevaisuuden toisten tunnustamaksi siinä määrin kuin hänen kykynsä ja ominaisuutensa antavat siihen aihetta.

¹²² Honnethin mukaan kaikissa kolmessa itseyyden muodossa kriittisintä ei ole tunnustuksen saaminen sinällään, vaan tunnustuksen puuttuminen. Tämä voi johtaa persoonan psyykkiseen haavoittumiseen. Haavoittuneisuus saattaa ilmetä negatiivisena tunnereaktiona kuten häpeänä, vihana, rikkomuksina ja halveksuntana (Honneth 1995, 257).

¹²³ Habermas puhuu tässä yhteydessä kognitiivis-välineellisestä rationaalisuudesta ja tarkoittaa välineellistä toimintaa, jolla me manipuloimme luonnon objekteja uusintaaksemme materiaalisen olemassaolomme. Hänen mukaansa liittyy yhä useammin myös sellaiseen toimintaan, jossa sosiaali- teknisesti manipuloidaan ihmisiä toimimaan ja ajattelemaan halutulla tavalla (Huttunen 2003, 82).

ihmisen omaan työhönsä liittämät onnistumisen mittarit, jotka ihmiset kokevat ontologisesti ristiriitaisina ja epäjohdonmukaisina.

Samaan aikaan työssä uupumisen ja työstressiin liittyvät ongelmat on hattu ulkoistaa ja vastuu ongelmien hoitamisesta on siirretty sujuvasti työntekijöille itselleen. Ihmisiä on kehoitettu kuntoutumaan ja hakeutumaan hoitoon tai terapiaan. Yksilöpsykologisen lähestymistavan mukaan työn alhainen tuottavuus ja työuupumus on seurausta yksilön heikosta kyvystä yllä pitää työkykyä. Tällaista tilannetta varten on sitten korjaamaan palkattu runsas joukko työnhajajia ja muita fyysisen työn auttajia. Samalla on syntynyt suuri joukko ns. ”alaitaitojen” kouluttamiseen erikoistuneita konsultteja, jotka ovat kyenneet siirtämään luontevasti yrityksen huonosta työilmapiiristä johtuvat ongelmat työntekijöiden vastuulle. Työuupuminen ja stressi sekä työpaikan ihmishuhde-ongelmat eivät kuitenkaan enää kelpaa esimerkiksi KELA:n asiantuntijalääkärin Heikki Palomäen mukaan syyksi palkalliseen sairauslomaan tai sairauspäivärahaan” (SK 30.11.2008). *”Työpaikkaan liittyvät ongelmat pitää Palomäen mielestä hoitaa niiden syntysijoilla eli työpaikoilla”*.

Organisaatiotutkijat ovat pyrkineet löytämään identiteettejä ja yhteisiä tekijöitä, joiden mukaan organisaatioita voitaisiin luokitella ja ymmärtää paremmin. Esimerkiksi kouluja ja terveydenhuollon organisaatioita voidaan kuvata hyvin ns. mintzbergiläisinä ammattibyrokratioina. Ammattibyrokratian vahvuutena on perinteisesti pidetty kulttuurisiin perususkomuksiin ulottuvaa moniarvoisuutta. Näissä organisaatioiden ydinosaaminen on usein rakentunut erilaisten ammatti-identiteettien varaan, jotka perususkomuksiltaan poikkeavat paradigmaattisesti toisistaan.

Kahden perususkomuksiltaan erilaisen organisaation yhdentyessä kulttuurinen moniarvoisuus ei enää automaattisesti tuota organisaatiolle lisäarvoa¹²⁴, koska organisaation sisäinen energia häviää ristiriitatilanteiden selvittämiseen

¹²⁴ Nordean pohjoismaista yhdentymisprosessia laajasti tutkinut Risto Säänti (2003, 181) toteaa, että yritysfuusiot eivät ole olleet kovin onnistuneita ja monissa tapauksissa ”kulttuurien yhteensopimattomuus” on nimetty yhdistymisen epäonnistumisen syyksi. Onkin arvioitu, että alle puolet yhdistymisistä on aidosti tuottanut lisäarvoa keskipitkällä aikavälillä.

sekä työkyvyn ylläpitämiseen. Sántin (2003, 218) mukaan oppiminen on keskeinen tekijä kulttuurillisessa muutoksessa. Yksilöllinen oppiminen yksinään ei ole riittävän merkittävää laadun eikä määrän suhteen, vaikkakin yksilöllinen oppiminen on sen keskeinen mekanismi. Muutokset kokonaisvaltaisessa organisaatiokulttuurin muutoksessa vaatii aina organisaation oppimista (Sántti 2003, 237).

6.5 Tutkimuksen tieteellinen kontribuutio

Useiden erityistieteiden kohdalla tieteellisen tutkimuksen lähtökohdat ovat muodostuneet implisiittisesti tiettyjen uskomusjärjestelmien mukaan ja nämä uskomukset ovat sitten omaksuttuina tutkimusparadigmoina ohjanneet tutkimusasetelmien muodostumista. Tällaisilla käytännöillä ja traditioilla on ollut eittämättä omat etunsa, mutta myös haittansa.

Tutkimuksen aikana itselleni vahvistui se käsitys, että erityisesti ihmisen toimintaa koskettavien erityistieteiden kohdalla ilmiön perusluonne tulisi ottaa entistä tarkemmin ontologisen analyysin kohteeksi. Tässä ei mielestäni ole kysymys pelkästään paradigmasiirtymästä määrällisistä lähestymistavoista kohti laadullisia menetelmiä, vaan perustavanlaatuisemmasta ihmisen perusolemuksesta koskevasta määrittelystä.

Ihmisen maailmasuhteita koskevat näkemykset eivät ole ihmisille synnynäisiä, vaan valintoja, jotka ovat muodostuneet tietynlaisten kulttuuristen uskomusten varaan. Kartesiolaisen käsityksen mukaan ihmisen mielen rakenteet ovat muodostuneet tiettyjen determinististen ehtojen mukaan ja tämän uskomuksen seurauksena myös yksilön maailmankuvan ajatellaan muodostuneen yksilön geneettisen perimän ja sen myötä kehittyneiden persoonallisuustekijöiden mukaan.¹²⁵ Tällaisen perusoletuksen mukaan maailmankuvan muuttu-

¹²⁵ On myös todettu, että esimerkiksi elämänsä varhaisimpina vuosina lapsi on varsin riippuvainen vanhempiensa todellisuuskäsityksistä ja tämän mukaan lapsi ei synny pelkästään objektiiviseen yhteiskuntarakenteeseen vaan myös objektiiviseen sosiaaliseen maailmaan (Berger - Luckmann 1994, 149). Värrin (2004, 114) mukaan jo lapsi varhaisessa vaiheessa sisäistää merkityksellisten toisten roolit ja asenteet eli omaksuu ne omiksi rooleikseen ja asenteikseen. Lapsi ei pelkästään omaksu toisten rooleja ja asenteita, vaan myös heidän maailmansa.

miseen liittyviä seikkoja ei positivistisessa perinteessä tarkastella ”oppimise-na”, vaan yksilön kokemina psykologisina muutoksina.

Eksistenssifilosofiaan perustuvan fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan edellä esitettyä käsitystä tiedosta ja tietämisen tavoista on pidetty kuitenkin liian kapeana. Fenomenologisen oletuksen mukaan oppimiseksi on käsitteellistetty myös ihmisen eksistentiaalisen tulkkiutumisen alueella tapahtuvat eri tietämisen abstraktiotasolla tapahtuvat mielelliset muutokset. Oletuksena on ollut silloin se, että ihmisen maailmankuvaan ja maailmasuhteen muodostumiseen voidaan vaikuttaa yksilön tajunnan kanavan kautta.

Oppiva organisaatio ja *organisaation oppiminen* ovat sanapareja, joiden sisältämiä käsitteitä ja merkityksiä ei voi mielestäni ottaa haltuun pelkästään tietyn tutkimusparadigman ja siihen liittyvän reaaliontologisen oletuksen mukaan. Itse olen myös yhä vakuuttuneempi siitä, että oppimista ja johtamista koskevan tutkimusasetelman muodostaminen tulisi aina perustua ontologiseen ja filosofiseen analyysiin, jossa ihmisen olemisymmärrykseen liittyvät filosofiset perusteet otetaan tarkasteltavaksi ja näin myös tutkimukselliseksi lähtökohdiksi.¹²⁶

Toisaalta olen tämän tutkimuksen avulla halunnut osoittaa, että juuri filosofisen lähestymistavan avulla jo aiemmin empirisesti havaitut ja tieteellisen tutkimuksen keinoin todennetut liiketaloustieteen johtamista koskevat mallit voivat saada luonnollisen ”selityksensä” toisen erityistieteen piiristä. Näin tällainen tieteiden rajapinnoissa muodostuva tieteellisesti perusteltu synteesi kykenee parhaimmillaan tarjoamaan uutta tietoa ja näkökulmaa kummankin erityistieteen alueella. Näin etenkin ihmisen toimintaa koskettavien erityistieteiden kohdalla tulisi yhä selkeämmin painottaa juuri erilaisten filosofisten lähtökohtien merkitystä erilaisten tutkimusasetelmien muodostumisessa.¹²⁷ Ky-

¹²⁶ Esimerkiksi Viitala (2002, 38) on todennut oman väitöstutkimuksensa loppusanoissa, että tutkitavan ilmiön tarkastelu olisi voinut hyötyä myös filosofian ja psykologian tarjoamista aineksista. Hän on kuitenkin sitten päätyntä rajaamaan ”liiketaloustieteen ja kasvatustieteen kirjallisuuteen ehyemmän kuvan saamiseksi” (Viitala 2002, 39).

¹²⁷ Tässä mielessä tämä tutkimus toi myös esiin Heideggerin esittämän fundamentaaliontologian idean ja sen, että erityisesti poikkitieteellisissä tutkimuksissa vain filosofisen analyysin avulla voimme jollain tavalla kurkistaa ja saada uutta tietoa ihmisen ajattelemiseen ja olemisymmärrykseen liittyvistä asioista.

symys ei ole oikeasta tai väärästä, sen paremmin hyvästä tai huonosta lähestymistavasta, vaan siitä, että tutkimusasetelmaa muodostettaessa käsitys ilmiön perusluonteesta tulisi esille ja tämä taas auttaisi tutkijaa tekemään valintoja erilaisten tutkimusmenetelmien suhteen.

6.6 Jatkotutkimuksen aiheita

Massiivinen, yrittäjyyden olemusta käsittelevä amerikkalainen yrittäjyystutkimus on oman käsitykseni mukaan oiva esimerkki siitä, miten uusikin tieteellinen tutkimustieto saattaa jäädä sirpaleiseksi ja menettää näin relevanttuitensa muiden erityistieteiden rinnalla. Valtavirran yrittäjyystutkimuksessa yrittäjän perusolemus on fenomenologisen oletuksen mukaan rajattu suhteettoman kaapeaksi. Tämä on omalta osaltaan vaikuttanut ilmeisesti siihen, että esimerkiksi pienyrityksen kasvuedellytyksiä arvioitaessa, yrittäjän kykyä johtaa ja uusintaa yrityksen osaamispääomaa on tutkimuksissa tarkasteltu lähinnä vain resurssien hankinnan ja hyödyntämisen näkökulmasta.

Tämän väitöstutkimuksen aikana tutustuin myös laajaan yrittäjyyttä ja yrittäjyyden kehittämistä koskevaan kirjallisuuteen. Esimerkiksi *Handbook of Entrepreneurship Research* on Zoltan J. Acsin ja David B. Audretchin vuonna 2003 julkaisema kokoomateos, johon on kerätty eri tutkijoiden ja auktoriteettien näkökulmia ja painotuksia yrittäjyyden tutkimuksen alueella viime vuosikymmenien aikana. Teos muodostuu kahdeksasta osasta ja jokaiseen osaan on kerätty samansuuntaisten tutkimusten viimeaikaisia tuloksia ja johtopäätöksiä. Toisena teoksena voidaan mainita *The Entrepreneurship Research Challenge*, joka on Per Davidssonin vuonna 2008 julkaisema teos ja siinä tutkija on keskittynyt kuvaamaan yrittäjyyden ilmiötä sekä määrittelemään yrittäjyystutkimukseen liittyviä metodologisia valintoja. Lisäksi tähän tarkasteluun voidaan vielä liittää *Journal of Small Business Management* – joulle, joihin on kerätty eri tutkijoiden tuotoksia yrittäjyyden tutkimuksen alueella ko. vuoden

aikana.¹²⁸ *Academic Entrepreneurship in Europe* on taas neljän tutkijan vuonna 2008 kirjoittama kokoomateos, jossa on keskitytty selvittämään ja pohtimaan yliopistojen kykyä osallistua paremmin tutkimustulostensa kaupallistamiseen.¹²⁹ Lähtökohtaisesti voidaan todeta, että kaikissa lähde-teoksissa tutkimukselliset lähestymistavat olivat pääsääntöisesti muodostuneet varsin tarkasti amerikkalaisen positivistisen tiedetradition luoman käsitteistön varaan. Tämän tradition mukaan käsitykset ihmisestä ja oppimisesta näyttivät perustuvan kartesiolaiseen maailmankuvaan ja näin myös oppimista oli analysoitu ainoastaan tiettyjen oppimisparadigmojen mukaan. Näin ne oppimisteoreettisesti vastasivat käsitystämme ns. ”arkioppimisesta” eli käsittelivät ihmisen tajunnallisia muutoksia lähinnä psykologisina ilmiöinä, jolloin ne oppimisteoreettisesti vastasivat erästä kasvatustieteen pääluokkaa eli opetusmenetelmiä. Näin tutkimukset eivät oman käsitykseni mukaan juurikaan kykene antamaan uutta tietoa siitä, miten ”organisaatiot oppivat” tai miten johtamisen avulla organisaatiossa voitaisiin luoda ”yrittäjämäinen ilmapiiri”.

Oman yrittäjäkokemukseeni nojautuen itselläni on vahva intuitio siitä, että useat pienyritykset hyötyisivät sellaisista johtamisen malleista ja ”johtamisfilosofiasta”, jota Kotter on omista tutkimuksissaan tuonut esiin. Tällaista ”oppimiseen” ja ”oppimisen johtamisen” tematiikkaa ei kuitenkaan tule esiin yrittäjyyttä koskevassa kirjallisuudessa. Mielenkiintoisena tutkimusaiheena voisikin jatkossa olla se, miten yrittäjyyden toimintafilosofiaan voitaisiin liittää tämän tutkimuksen oppimisen johtamisen käytännöt osaksi yrityksen liiketoiminnan suunnitteluprosessia.

¹²⁸ Journalin takakannessa esitetyn mission mukaan JSBM:n tavoitteena on julkaista tutkimusartikkeleita yrittäjyyden ja pienyritystoiminnan alueella. Yhtenä sen erityistavoitteena on pyrkimys tuoda esiin uusia ideoita ja ajatuksia yrittäjyystutkimuksen alueella. Journalin levikki yltää tekijöiden mukaan aina 60 maahan saakka.

¹²⁹ Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat olleet akateeminen yrittäjyys. Teoksessa pyritään nostamaan esiin niitä asioita ja ongelmakohtia, jotka liittyvät ns. spin-off yritysten kehittämisprosesseihin sekä USA:ssa että Euroopassa. Tutkimuksessa kiinnitetään huomiota erityisesti yliopistojen rooliin teknologian siirrossa, spin-off toiminnassa, yrittäjyydessä ja rahoituksen järjestämisessä.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Mellinin (1996, 58) mukaan tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, mitaako tutkimus sitä asiaa tai ominaisuutta, mitä alun perin on ollut tarkoitus mitata. Tällainen luotettavuustarkastelu on perinteisesti keskittynyt tutkimuksen sisäisen ja ulkoisen validiuden tarkasteluun, tulosten reliaabeliuteen sekä tutkimuksen objektiivisuuden pohdintaan.

Validiteetin arviointi voidaan jakaa sekä ulkoisiin että sisäisiin kriteereihin. Sisäisen validiteetin kriteerit ovat uskottavuus ja vastaavuus ja tällä tarkoitetaan lähinnä sitä, vastaavatko tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä (Eskola - Suoranta 1998). Tutkimus ei siis ole sisäisesti validi, jos saadut tulokset eivät vastaa sitä, mitä mittavälineiden avulla pyrittiin saavuttamaan, vaan johtuvat jostain muusta syystä.

Ulkoisen validiteetin arvioinnissa keskeinen kriteeri on taas siirrettävyydessä eli voidaanko tuloksia siirtää tutkimuskontekstin ulkopuoliseen vastaavaan kontekstiin. Validiteetissa on siis kysymys mittauksen pätevydestä ja sitä koskevat tulkinnat liittyvät tähän pätevyden pohdintaan (Hirsjärvi ym. 1997).

Tutkimus on reliaabeli silloin kun sen kautta saadaan samanlaiset tulokset tutkimusta toistettaessa samalle tai vastaavalle koehenkilöryhmälle samassa tai vastaavassa kontekstissa. Cuba ja Lincoln (1988, 84–85) tarkastelevatkin laadullista tutkimusta juuri uskottavuuden näkökulmasta ja liittävät siihen tutkimuksen vastaavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), tutkimustilanteen arvioinnin (*dependability*) ja vahvistettavuuden (*confirmability*).

7.1 Sisäinen validiteetti

Tutkimustulosten hyveillä tarkoitetaan tieteellisten hypoteesien ja teorioiden arvostettuja ja tavoiteltuja ominaisuuksia. Näistä hyveistä merkittävin on totuus (Niiniluoto 1984, 65). Tutkimustulosten tiedollisessa oikeuttamisessa totuuden hyve merkitsee sitä, että tutkimuksen hypoteesille tai teorialle tulisi esittää kokemusperäisen aineiston antamaa tukea. Tieteenfilosofisen tutkimuksen olennainen kysymys on, millaista tämä tuki on luonteeltaan. Totuuden hyveestä on myös johdettavissa ristiriidattomuuden ja yhteensopivuuden vaatimukset (Rolin 2006, 18).

Tätä tutkimusta koskeva validiteettiarvioinnin voidaan ajatella siten kohdistuvan juuri uskottavuuden arviointiin. Uskottavuuskriteerin yksi lähtökohta on se onko ilmiötä tutkittu sen perusluonnetta vastaavalla tavalla eli ovatko siihen liittyvät tutkimukselliset lähestymistavat olleet tieteellisesti adekvaatteja. Tämän uskottavuusvaatimuksen takia väitöstutkimuksen teoreettisessa osassa on systemaattisesti pyritty varsin laajaan filosofiseen analyysiin ilmiöiden perusluonteesta ja olemaan jatkuvasti selvillä ilmiöiden ontologisesta luonteesta tutkimuskohteena. Tässä mielessä tutkimuksen sisäistä validiteettia voidaan pitää hyvänä.

7.2 Ulkoinen validiteetti

Ulkoisen validiteetin arviointi liittyy tutkimustulosten siirrettävyyteen eli miten päteviä saadut tutkimustulokset ovat mahdollisesti jossain toisessa tutkimuskontekstissa ja olosuhteissa. Tässä mielessä voidaan arvioida ylipäätään teorian tai konstruktion ”tieteellistä” luonnetta eli millaisia päätelmiä eri asioista voidaan ylipäätään tehdä ja ovatko päätelmät tieteellisesti perusteltavissa. Tällöin esiin nousee kysymys voidaanko esimerkiksi laadullisessa tutkimuksessa kausaalisuuden avulla ylipäätään selittää inhimillisen toiminnan luonnetta, ja jos voi, mitkä mahdollisesti ovat tällaisen ”selittämisen” ehdot. Yhteiskuntatieteelliset ”kausaalilait” ovat käytännössä aina induktiivisesti johdettuja. Tästä seuraa Toivosen (1999, 47) mukaan se, että niitä ei tarkasti ottaen voida

koskaan verifioida eli todistaa oikeiksi, koska kaikkia tapauksia on mahdoton tutkia. Etenkin ”*Covering Law*”-selitykset ovat hänen mukaansa yhteiskuntatieteissä musta laatikko-selityksiä, jotka eivät paljasta mitään mekanismia, joka olisi aiheuttanut havaitut suhteet. Toivonen korostaa, että esimerkiksi tilastollinen yhteys ei ole riittävä edellytys kausaalisuhteille. Tilastollisella analyysillä voidaan siis lähestyä mahdollisia kausaalisuhteita, mutta ei ole tunnuslukua, joka osoittaisi kausaalisuhteen (Toivonen 1999, 21).

Humen mukaan syyn ja seurauksen välinen suhde edellyttää aina myös syyn ja seurauksen välistä välttämätöntä yhteyttä (Hume 1958, I.14). Hume selitti tämän välttämättömyyden olevan kuitenkin vain seurausta ihmismielen taipumuksesta liittää yhdessä esiintyvät asiat toisiinsa. Humen säännönmukaisuusteorian mukaan syyn ja seurauksen välinen suhde edellyttää syyn ja seurauksen ajallis-avaruudellista yhteyttä ja seurauksen säännönmukaista esiintymistä syyn jälkeen (Kuorikoski 2006, 89–90). Humen mukaan ontologista kausaalisuutta on mahdotonta todeta, vaan kausaalisuhde on siis tutkijan päässä. Tämän vuoksi puhutaankin kausaaliselityksistä tai kausaalitulkinnoista (Toivonen 1999, 33).

Yleisen käsityksen mukaan on ajateltu, että taloustieteellinen teoria on silloin hyväksyttävä, kun se on onnistunut johtamaan uskottavia ja tavalla tai toisella empiirisesti menestyksekkäitä selityksiä tarkasteltavasta ilmiöstä. Tilastollinen lähestymistapa perustuu käytännössä vain havaintoihin ja matemaatiikkaan. Rakenteet kuitenkin muuttuvat usein juuri toimintamme vaikutuksesta. Pelkät säännönmukaisuudet eivät siis vielä kerro, mitä järjestelmään kohdistetut muutokset saavat aikaan. Tähän tarvitaan tietoa näistä säännönmukaisuuksista tuottavista kausaalisista prosesseista ja mekanismeista. Tämä tieto ei ole suoraan luettavissa saaduista havainnoista, joten kausaalisten johtopäätösten tekeminen tilastollisesta aineistosta edellyttää aina kausaalisia oletuksia (Kuorikoski 2006, 108).

Tietyt toiveet tai pyrkimykset eivät myöskään aina johda samaan toimintaan. Tähän vaikuttaa Georg von Wrightin mukaan ihmisyyden normatiivinen elementti eli ajattelemme ihmisen toimivan järkevästi. Tällaista oletusta ei tarvitse tehdä luonnontieteissä. Tämän mukaan voidaan siis erotella syy ja

syyn ehdot tai perusteet (Toivonen 1999, 66). Sosiologiassa intentionaalinen selittäminen on osa Max Weberin (1864–1920) tekemää tulkintaa eli hän korosti ymmärtämistä inhimillisen toiminnan selittämisen edellytyksenä. Ellemme tiedä mihin joku pyrkii, emme voi ainakaan täydellisesti selittää, miksi hän toimii niin kuin toimii (Toivonen 1999, 55).

Winchin (1958) mukaan nimenomaan sosiaalisille ilmiöille tunnusomaisia ovat sellaiset merkityssuhteet, joita voimme tulkinnan avulla ymmärtää, kun taas kausaalisuhteet ja selittäminen kuuluvat luonnon ilmiöille ja niiden tutkimukseen (Winch 1958, 72, 94–95, 110). Winchin mukaan nimenomaan merkitysten kontekstisidonnaisuus johtaa holistiseen (eli ei-atomistiseen) ontologiaan, koska merkitykset ovat käsitteellisissä suhteissa keskenään ja ominaisuudet ovat relationaalisia ominaisuuksia (Kakkuri-Knuutila 2006, 69). Winch vetoaa mm. siihen, että koska ilmiöt ovat kontekstisidonnaisia, samalta näyttävät asiat eivät itse asiassa olekaan samoja. Siten aitoja yhteiskunnallisia säännönmukaisuuksia ei ole. Näin empiristisen kausaliteetin säännönmukaisuuskäsityksen perusteella Winch päätelee, ettei sosiaalisessa todellisuudessa voi olla kausaalisuhteita.

Kausaalisuhteiden kieltäminen sosiaalisessa ulottuvuudessa ei vastaa arkiajattelumme. Ihmisten välinen järjestäytynyt kanssakäyminen ja vuorovaikutus ei ilmeisesti olisi lainkaan mahdollista ilman sosiaaliselle todellisuudelle ominaisia kausaalisuhteita. Tämä johtuu siitä, että etenkin sosiaaliset institutiot nojaavat kykyymme ennakoida ja ottaa omassa toiminnassamme huomioon muiden sosiaalisille säännöille perustuvia tilannearvioita ja tekemisiä. Sosiaalisia sääntöjä koskeva tieto on siten välttämätöntä tavoitteelliselle toiminnalle. (Kakkuri-Knuutila 2006, 71.)

Henrik von Wright (1971) näkee Winchin tapaan selittämisen ja ymmärtämisen erilaisina tutkimustavoitteina ja hän pitää mahdollisena selittää osaa inhimillisestä toiminnasta kausaalisesti. Erottamalla käyttäytymisen teoista hän avaa mahdollisuuden myös positivistisen tutkimuksen tarjoamille kausaalisille selityksille. Teolla von Wright tarkoittaa tässä yhteydessä tarkoituksellista, aiottua eli intentionaalista toimintaa, johon liittyy merkitys toimijalle itselleen. Sen sijaan käyttäytymiseltä taas puuttuu tämänkaltainen sisäinen

merkitysulottuvuus. Positivismin periaatteen mukaan tutkijat pyrkivät tarkastelemaan tekoja ulkoisen havaitsijan näkökulmasta ikään kuin niissäkin olisi kysymys käyttäytymisestä. Tekojen kuvaaminen kuitenkin edellyttää von Wrightin mukaan teon motiivien tuntemista. Näitä motiiveja on kahdenlaisia: halut, tavoitteet tai arvot sekä keinoja koskevat uskomukset (Kakkuri-Knuutila 2006, 73–74).

Tieteenfilosofiassa on vuosien saatossa keskusteltu paljon siitä onko tieteellisen hypoteesin tai teorian kyky selittää merkittävänä pidettyjä tapahtumia tai säännönmukaisuuksia tutkimuksen tiedollinen hyve. Kuhn (1977) on kuitenkin tuonut esiin, että tieteellisiä teorioita voidaan arvioida usein muidenkin kriteerien kuin totuudenmukaisuuden perusteella. Kuhnin mukaan teorioiden hyveitä ovat myös *yhteensopivuus* muiden hyväksytyjen teorioiden kanssa, *laaja sovellusalue* ja *yksinkertaisuus*. Myös muut näkökohdat ovat hypoteesin hyväksyttävyyden arvioinnissa merkittäviä, esimerkiksi hypoteesin yhteensopivuus tutkimuksen keskeisten oletusten kanssa (Rolin 2006, 30–31).

7.3 Teoria, teoreettinen konstruktio vai malli?

Voidaan myös ilmeisen aiheellisesti kysyä miksi oppivaa organisaatiota kehittämistä koskeva malli tai teorian kehittäminen on jäänyt puutteelliseksi? Tätä asiaa voidaan arvioida seuraavien kriteereiden valossa: Grönforsin (1982, 151–152) mukaan tieteelliseltä teorialta vaaditaan ensinnäkin kolme yleispiirrettä. 1) teorioita ei koskaan voida todentaa yksinkertaisen ja suoran havainnoinnin avulla. 2) teoria eivät voi muodostaa havaittujen tosiseikkojen esittämiä lyhyitä yhteenvetoja, vaan niiden tulee soveltua muidenkin kuin vain havaitun aineiston tarkastelemiseen. 3) teoria ei ainoastaan kokoa ja systemaattisesti liitä toisiinsa havaittuja erillisiä ja empiirisiä seikkoja, vaan pyrkii myös selittämään (Tiusanen 2005, 18). Tiusanen (2005) mukaan ”malli” tarkoittaa objektiivisia järjestelmiä, joilla pyritään havainnollistamaan teoriaa. ”Mallit” ovat konkreettisia ja ilmaisevat havainnollisesti ilmiöiden ominaisuuksia ja tunnusmerkkejä (Heinonen 1989, 288). Tiusanen (2005) on mm. todennut omassa väitöstutkimuksessaan, että perinteiset organisaation kehittämismallit

eivät täytä edellä esitettyjä teorian perusteita. Ne eivät ole selittäviä mekanismeja vaan apuvälineitä. Niillä helpotetaan ymmärtämistä, ja näin mallit vaikuttavat epäsuorasti ilmiön kuvaamiseen (Tiusanen 2005, 18).

On myös todettu, että teorioiden ja mallien perustana toimivat yksinkertaiset kausaaliset oletukset ovat välttämättömiä myös laadullisessa tapaustutkimuksessa, jotta mekanismit ja siten mahdolliset selitykset voidaan eristää havainnoiduista tapahtumista. Teorioiden ja mallien oletamat kausaalisesti vaikuttavat tekijät eivät tavallisesti ole suoraan havaittavissa tai ongelmattomasti mitattavissa. Tilastollinen aineisto ja kyselytutkimuksien tai haastatteluiden tulokset heijastavat epätäydellisesti organisaatioissa vaikuttavia voimia ja rakenteita (Kuorikoski 2006, 101).

Organisaatioiden intentionaaliset muutosprosessit ovat käytännössä aina moniulotteisia ja monimutkaisia inhimilliseen toimintaan liittyviä prosesseja ja tämä saa kysymään onko tällaisia ilmiöitä ylipäätään mahdollista kuvata min-käänlaisten mallien tai konstruktioiden avulla? Tätä väitöstutkimusta arvioitaessa mallin, teorian ja konstruktion kohdalla tutkijana haluan todeta seuraavaa:

1. Väitöskirjassa esitetty teoreettinen konstruktio täyttää ”konstruktio”-käsitteessä¹³⁰ esitetyn vaatimuksen.
2. ”Malli”-sana viittaa usein deskriptiiviseen kuvaukseen jostain toimivasta systemistä. On havaittu asioita, jota näyttävät ”toimivan”. Mallista saattaa löytyä useita kausaalisia mekanismeja, joiden keskinäisiä riippuvuuksia ei ole välttämättä kuitenkaan pystytty osoittamaan. Tämän perusteella Kotterin esittämä organisaation muutosta koskeva kahdeksanportainen ohjelma on ”malli” eli sen toimivuus on kyetty osoittamaan useiden empiiristen tutkimusten ansiosta
3. Kotter ei kuitenkaan ole kuitenkaan osoittanut teoriaan perustuvia kausaalisia lainalaisuuksia eri ilmiöiden välisille suhteille vaan ku-

¹³⁰ Siinä on Lukan mukaan kyetty ”käsitteellisesti yhdistämään kahden eri tieteen alueen keskeisiä peruskäsitteitä innovatiivisella tavalla” (Lukka 1999; 2006)

vaa eri toimintojen välisiä riippuvuussuhteita deskriptiivisellä tavalla.

4. Tässä väitöstutkimuksessa Kotterin esittämästä mallista on luotu teoreettinen konstruktio ja siinä on kyetty määrittelemään sellaisia kasvatustieteen alueelta löydettyjä kausaalisia lainalaisuuksia, joiden avulla Kotterin muutosprosessin vaiheita ja niissä ilmeneviä riippuvuussuhteita on voitu määritellä luotettavalla tavalla.

Teorian laatua voidaan mielestäni arvioida myös sen perusteella, voidaanko uuden teorian myötä syntynyt jokin uusi mekanismi tai selittävä syy-yhteys, joka uudella tavalla selittää tai antaa ymmärrystä jonkin olemassa olevan ilmiön syntymekanismista ja/tai siihen liittyvistä seurauksista.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että Kotterin esittämä onnistunut muutosprosessi voitiin redusoida käsitteellisesti oppimisteorioiden avulla siten, että syntyi ymmärrys muutosprosessin vaiheista sekä siihen liittyvästä sisäisestä logiikasta. Pelkästään tämän perusteella ei voida todeta, että tutkimus olisi sinällään tuottanut mitään varsinaista uutta tietoa siitä, miten onnistuneita muutosprosesseja tulisi toteuttaa. Kotterhan oli jo omien tutkimusten perusteella pystynyt määrittelemään onnistumiseen liittyvät keskeiset dimensiot. Sen sijaan tutkimus toi varsin hyvin esille niitä syy- ja seurausyhteyksiä, joiden takia muutosprosessit useimmiten epäonnistuvat.

Konstruktion yhteydessä syntynyt ”oppimisen johtamisen” viitekehys vastaa tältä osin aiemmin tässä luvussa esitetyn teorian käsitteen vaatimusta seuraavin perustein: 1) ilmiötä ei voida todentaa yksinkertaisen ja suoran havainnoinnin avulla, 2) ilmiö on luonteeltaan yleispätevä eli siihen liittyviä kausaalisuusehtoja voidaan soveltaa myös muilla inhimillisen toiminnan alueilla, 3) ilmiö on koherentti ja sen avulla kyetään selittämään ilmiön syntymekanismiin liittyvät syy- ja seurausehdot.

Kaiken kaikkiaan teorian muodostuminen sellaisista näkyvissä olevista asioista ja ilmiöistä, jotka ovat taustateorialtaan olleet olemassa jo vuosikymmenien ajan, on luonnollisesti kiistanalainen asia. Toisaalta voidaan kysyä inhimilliseltä kannalta, miksi ihmiset edelleen toimivat virheellisesti, jos tietä-

vät, että toiminta lähes automaattisesti johtaa aina ei-toivottuun tulokseen? Loogisesti ajateltuna ihmiset pyrkivät luonnollisesti korjaamaan toimintaansa. Toimintatavan muuttuminen kuitenkin riippuu ymmärryksestä eli tietoisuudesta siitä miten toimintaa tulee muuttua, jotta haluttuun lopputulokseen päästään. Eri toimintavaihtoehtoihin liittyvien kausaalisten tekijöiden ennustearvo vaikuttaa siihen, voidaanko olettaa jonkin ”asian toimivan” eri tavalla tai paremmin. Kun toimivuusehto on todettu, arkikielessä voidaan puhua ”teoriasta”. Tässä mielessä ”teorian” luonne ja laatu määräytyvät näiden kausalisuusehtojen perusteella, toisin sanoen miten voimakkaasti niiden ajatellaan vaikuttavan syy- ja seurausehtojen uskottavuuteen.

Teorian *”oppimisen johtaminen”* tarkoittaisi silloin sitä, että ilmiöiden väliset riippuvuussuhteet voitaisiin osoittaa luotettavalla tavalla. Toisin sanoen kun ilmiöön liittyvät perusehdot täyttyvät tai eivät täyty, lopputulos muodostuu odotetun kaltaiseksi. Väitöstutkimuksessa esitetyn konstruktion avulla on tuotu esiin näitä perusehtoja. Siinä ei kuitenkaan ole pyritty osoittamaan empiirisesti niiden välisiä riippuvuussuhteita, vaan tutkimuksen lähtökohtana ovat olleet Kotterin organisaatiotutkimukset. Niissä ilmiöiden välisiä riippuvuussuhteita on tarkasteltu ja arvioitu laajan empiirisen aineiston avulla. Tämän perusteella myös ”oppimisen johtamisen” teoria nojaa Kotterin tekemien tutkimusten empiiriseen aineistoon ja niissä esitettyjen riippuvuussuhteiden todentamiseen.

SUMMARY

TOWARD LEARNING ORGANIZATION – philosophical evaluation and emphasis to build up a theoretical construction of the critical relationship between learning and leadership

Nowadays organizational changes are widely understood as a combination of different kinds of learning processes. In organizations these changes usually have meant renewals and modifications in the operational level and the main target has simply been to improve the business skills and productivity of the personnel. So, we can say that the focus in learning has been in individuals, not in the organization itself.

Based on numerous studies in Harvard University, John P. Kotter has outlined that although individual learning is still an important matter, it usually doesn't cover the holistic change needed in the entire organization. When business environment and market conditions change drastically, the organization itself must learn as a whole and constitute a new direction for the company. Basically this learning means an ability to establish a clear picture of the organizational goal and make sure that the perceptions of the company success are based on the same ideas, same *mental models*. According to Kotter, the change in organization level is successfully employed only if the new "new direction" and picture of organizational culture is clear in *ontological sense*. So, in a philosophical sense, the new mission and vision must be based on a coherent view of the *phenomenological assumptions of human being* (see Heidegger, Husserl, Rauhala and Varto).

In Harvard in 1980's and 1990's Kotter examined over 200 enterprises and tried to find out what kind of leadership can accomplish actual change in organizational culture producing *psychological commitment* and *entrepreneurial spirit*. His conclusion was clear: The key factor lies on *leadership skills*,

which are not based on traditional tasks of management, but on the distinct philosophy of leadership, which makes people engage and set their personal goals parallel with the organizational goals.

What is distinctive with this leadership-philosophy? How leadership differs from management? Based on Kotter's investigation, the key answer is multilevel learning and in successful change, the eight phases or steps to the new "direction" and organizational culture demand several kinds of learning activities in a company. These learning activities should contain three levels of *knowing interests* (see Habermas) and *three abstract levels of learning* (see Suominen): technical and rational interest (first abstract level), practical interest (second abstract level) and emancipatory interest (third abstract level). In this case, the ontological presumption of human being is derived from existential philosophy and is based on Heidegger's idea of *hermeneutic philosophy*, which gives a human being these three existential levels to view the world. So, in dynamic circumstances, a starting point of organizational change can be addressed to transformative learning processes, which are emancipatory in nature. So, the idea of the "Kotter leadership" –philosophy lies on *three loop transformative learning* (see Argyris - Schön and Beairsto - Ruohotie) involving predominantly the top level managers in an organization to learn.

Kotter has brought up *eight critical steps* in managerial process i.e. how to lead the change. In this study, the first task has been to find out what learning processes are involved in every phase of change and new orientation to market. Especially the main target for the researcher has been to identify what kind of managerial effort was a catalyst for the learning process in every step. According to educational scientists, the final managerial goal in leadership itself has eventually an intention to create *a growth oriented organization* (see Ruohotie and Korpelainen) which clearly resembles the spirit and idea of a *learning organization* introduced by Peter M. Senge in the early 1990's. Moreover the pivotal results are the personnel's' psychological feeling of commitment and empowerment.

Beairsto and Ruohotie have developed Argyris' s loop-learning theory further and they have recognized some transformative learning processes as a critical mental process, which evolves mental structures and mental models in an individual's mind. They have noticed that the critical issue of empowerment is then a *three loop learning*, which enables an individual to view the world in an emancipatory way. This emancipatory learning is not self-determining in nature and calls for active and discursive impact from the manager (or educator). The reason is a person's own "mind" (see Keski-Luopa and Bion), because the beliefs beyond our thoughts can not be reached by our conscious and rational mind. In organizational change, there is a critical linkage between leadership and learning and finally we can say that the managerial cognition, adopted by top leaders, affects in a critical way how the personnel are able to learn in an organizational context. The traditional managerial styles don't cover the emancipatory learning, which can be seen as the most crucial and critical in organizational change. Some educational scientists (see Värri) have disclosed many false Cartesian perceptions of human nature, and they have noted that actual changes in individual mental models are not rational in the learning sense and then not intentionally taken over by the individual cognitive mind (see Keski-Luopa). The difficulties in building up sufficient empowerment and psychological commitment in the business context have been commonly accepted among educational scientists. In managerial literacy, empowerment and commitment are perceived to be an individual 's psychological phenomena and based on this Cartesian belief, managers do not usually recognize this social causality and logic of intentional effort, which are closely related to a person's ability to learn.

The critical task of this transformative and emancipatory learning process is *direction setting* (see Kotter), the top management's ability to formulate the company *mission*, which is most "honest" in *ontological sense*. In this case, the company mission must be based on similar beliefs of human beings and only this way is it possible to build up an organization climate which makes empowerment and psychological commitment real. So, the leadership skills are closely related to *philosophical orientation* and finally *educational skills*,

which give a learner a possibility to build up an emancipatory view of the world and coherent meaning to commit to the organizational goal.

The key result is that the leadership skills which Kotter highlighted in the early 1990's, are closely related to learning theories and based on educational skills, which produce a sound empowerment experience in organization context. At the same time we can see that these connections between educational skills and learning are tight, bringing up some insights of strong causality in a human beings social life: the leadership cognition genuinely affects the personnel's ability to learn in a company. Therefore we can say that managing change successfully calls for educational skills and these skills are strongly overlooked in traditional management theories. It is easy to agree with Kotter's notion that it is quite understandable why the organizational changes fail so often and *"in too many situations the improvements have been disappointing and the carnage has been appalling, with wasted resources and burned-out, scared, or frustrated employees"*. The second key result is a theoretical construction of a learning organization, which explicitly shows us how leadership differs from management but also tells us why both are needed in economically healthy companies. The third key result is a notion that in organizational learning, the mainstream literature doesn't speak of learning organizations as a subject, concentrating only on how individuals learn in an organization. This gives an explanation why the mainstream literature is not able to solve and understand the problems related closely to organizational changes. At the same time it is quite easy to see why people and employees in companies are so badly committed to the organization's goal and don't enjoy their work. The real problem seems to be in bad leadership: explicitly the lack of learning and leadership skills – both in theory and practise.

Key words: learning organization, leadership, triple-loop-learning, empowerment and psychological commitment.

LÄHDELUETTELO

- Alderfer, Clayton. P. (1972) *Existence, Relatedness and Growth. Human needs in organizational settings*. New York: The Free Press.
- Alhanen, Kai (2007) *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Gaudeamus. Helsinki. Tammer-paino. Tampere.
- Alvarez, Sharon - Lowell W. Busenitz (2001) The entrepreneurship of resource based theory. *Journal of Management*, Vol. 27 (6), 755-775.
- Ansoff, H. Igor (1965) *Corporate Strategy*. New York: McGraw-Hill.
- Antikainen, Eeva-Liisa (2005) *Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena*. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 446.
- Argyris, Chris (1972) *The applicability of organizational society*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- Argyris, Chris (1982) *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris, Chris (1990) *Overcoming organizational defences. Facilitating organizational learning*. Needham MA. Allyn and Bacon, Boston.
- Argyris, Chris (1992) *On Organizational Learning*. Cambridge. Mass.: Blackwell Publishers.
- Argyris, Chris (1993) *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. Jossey Bass. San Francisco.
- Argyris, Chris (1998) *Empowerment: The emperor's new clothes*. Harvard Business Review. Vol. 76 (3), 98-105.
- Argyris, Chris - Schön, Donald (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Ausubel, David P. (1960) The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 51 (5), 267-272.
- Bandura, Albert (1991) *Social cognitive theory of self-regulation*. Organizational behaviour and Human Decision Processes, Vol. 50 (2), 248-287.
- Bandura, Albert (1997) *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York. W.H. Freeman and Company.
- Bartlett, C.A. - Ghoshal, S. (1995) Changing the Role of Top Management: Beyond Systems to People. *Harvard Business Review*, Vol. 73 (3), 132-142.

- Bass, B. M. (1985) *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990) From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, Vol. 18 (3), 19-31.
- Baumeister, Roy F. (1991) *Meanings of Life*. New York: Guilford Press.
- Beairsto, Bruce (1999) Learning to balance bureaucracy and community as an educational administrator. In Beairsto, B. - Ruohotie, P. (Eds.), *The education of educators: Enabling professional growth for teachers and administrators*. Hämeenlinna, Finland: Research Centre for Vocational Education.
- Beairsto, Bruce - Ruohotie, Pekka (2000) *Empowering Teachers as Lifelong Learners*. Research Centre for Vocational Education. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Beairsto, Bruce (2003) Multi-Dimensional Administrative Interaction: A Binocular Model of Simultaneous Leadership and Management. Teoksessa Beairsto, Klein - Ruohotie, Pekka (2003). *Professional Learning and Leadership*. Saarijärven Offset Oy, s. 1-48.
- Beairsto, Bruce - Ruohotie, Pekka (2003) Empowering Professionals as Lifelong Learners. Teoksessa Beairsto, Klein - Ruohotie, Pekka (2003) *Professional Learning and Leadership*. Saarijärven Offset Oy, s. 115-146.
- Bealer, George (1998) *"Intuition and the Autonomy of Philosophy"*. Teoksessa DePaul - Ramsey (eds.), pp. 201-239.
- Beaney, Michael (2003) *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. The Metaphysics Research Lab. Stanford University.
- Berger, Peter L. - Luckmann, Thomas, T. (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. (The Social Construction of Reality). Suom. ja toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bion, Wilfred (1970) *Attention and Interpretation. A Scientific Approach to Insight in Psycho-Analysis and Groups*. Tavistock Publications. London.
- Bohm, D. (1996) *On dialogue*. Nichol, L. (Ed), New York, NY: Routledge
- Bowen, James. (1981) *The History of Western Education*. London: Methuen Ltd.
- Budner, S. (1982) Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, Vol. 30 (1), 29-50.
- Burns, James. - MacGregor, James (1978) *Leadership*. New York: Harper - Row.
- Burrell, Gibson - Morgan, Garteh (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.

- Bäckman, Timo - Rekilä, Eila (2001) *Use of Balanced Success Criteria in University Strategy Work*. Loppuraportti. Vaasan yliopisto.
- Cangelosi, V. E., - Dill, W.R. (1965) Organizational learning: Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 10 (2), 175-203.
- Carland - Carland (1991) An Empirical Investigation into the Distinctions between Male and Female Entrepreneurs and Managers. *International Small Business Journal*, Vol. 9 (3), 62-72.
- Chandler, Alfred D., Jr. (1962a) *Strategy and Structure: Chapters in the History of the Industrial Enterprise*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chandler, Alfred D., Jr. (1962b) *Scale and scope: the dynamics of industrial capitalism*. Cambridge, Mass.: Harvard/Belknap.
- Charmaz, Kathy. (2000) Grounded Theory: Objectivist and constructivist methods. Teoksessa N. Denzin - Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative research*. 2nd edition. London: Sage, pp. 509-535.
- Clark, M. C. (1993) Transformational Learning. Teoksessa S.B. Merriam (toim.), *An Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 57, 25-36. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coffey, Amanda - Atkinson Paul (1996) *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Sage Publications. Thousand Oaks. London. New Delhi.
- Cooper, Arnold (2003) Entrepreneurship: The Past, the Present, the Future. Teoksessa *Handbook of Entrepreneurship Research. An Interdisciplinary Survey and Introduction*. Zoltan J. Acs and David B. Audretsch (eds.). Kluwer Academic Publishers. GB Antony Rowe.
- Corsini, R. (1987) *Concise encyclopedia of psychology*. New York: Wiley.
- Crossan, Lane, White - Djurfeldt (1995) *Organizational learning: Dimensions for a Theory*. The International Journal of Organizational Analysis, Vol. 3 (4), 337-360.
- Crotty, Micahel (1998) *The foundation of social research. Meaning and perspective in the research process*. London Sage.
- Daft, R.L. - Weick, A. (1984) Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, Vol. 9, 195-284.
- Deal, Terrence E. - Kennedy, Allan A. (1987) *Yrityskulttuurit – yrityksen käyttäytyminen ja sen rituaalit*. Oy Rastor Ab. Gummerus Oy:n kirjapaino. Jyväskylä.
- Dodgson, Mark (1993) *Organizational learning: A Review of Some Literatures*. Organization Studies 1993, Vol. 4 (3), 375-394. University of Sussex. Brighton U.K.
- Dreyfus, Hubert - Dreyfus, Stuart (1986) *Mind over Machine: The Power of*

- Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.*
Oxford: Basil Blackwell.
- Drucker, Peter F. (1985) *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*, Harper and Row, New York.
- Drucker, Peter F. (1992) *Managing for the future*. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Drucker, Peter F. (1993) *Post-capitalist society*. New York: HarperCollins.
- Dubin, S. (1990) Maintaining Competence: Approaches to Career Enhancement, Vitality, and Success Throughout a Work Life. In: S. Willis - S. Dubin (Eds.) *Maintaining Professional Competence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 9-43.
- Duncan, R. B., - Weiss, A. (1979) Organizational learning: Implications for organizational design. In B. Straw (Ed.) *Research in organizational behavior*. Greenwich, CT: JAI Press, pp. 75-124
- Durkheim, Émile (1893) *Sosiaalisesta työnjaosta*. Suom. Seppo Randell. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 1990.
- Dussauge, Pierre - Hart, Stuart - Ramantsoa, Bernhardt (1997) *Strategic Technology Management*. John Wiley - Sons. Biddles Ltd., GB: Guildford and King's Lynn.
- Emmons, Robert (1999) *The Psychology of Ultimate Concerns*. New York: Guildford.
- Eskola, Jari - Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, Anneli - Tynjälä, Päivi (toim.) (1999) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. WSOY. Kirjapainoyksikkö, Juva.
- Evans, David - Jovanovic, Boyan (1989) *Estimates of a model of entrepreneurial choice under liquidity constraints*. Journal of Political Economy, Vol. 97, 808-827.
- Fairclough, Norman (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fiol, C. M. - Lyles, M. A. (1985) Organizational learning. *Academy of Management Review*, Vol. 10, 803-813.
- Freire, P. (1973) *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Furth, Hans. G. (1987) *Knowledge As Desire*. Columbia University Press. New York.
- de Geus, Arie (1997) *The Living Company: Habits for survival in a Turbulent Business Environment*. Harvard Business School Press, Boston MA.
- Glaser, Barney. - Strauss, Anselm (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Godratt, Eliyahu – Cox, Jeff (2004) *The Goal*. Third Revised Edition. Printed in TJ International, Padstow, GB.
- Goleman, Daniel (1999) *Tunneäly työelämässä*. Neljäs painos. *Working with Emotional Intelligence*. Otava. Suom. Seppo Lahtinen. Otavan kirjapaino Keuruu.
- Grove, Andrew S. (1985) *Huippusuorituksiin johtamisessa*. Alkup. High Output Management. Suomentanut Kristiina Annala. Rastor-julkaisut. Ylä-Vuoksi, Imatra.
- Grönroos, Christian (1994) From Marketing Mix to Relationship Marketing. Toward a Paradigm Shift in Marketing. *Management Decision*, Vol. 32 (5), 407-419.
- Guba, E. G. - Lincoln, Y.S. (1988) Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? *Qualitative Approaches to Education: The Silent Scientific Revolution*. Edited by M. Fetterman, New York.
- Haapasalo, L. (1994) *Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu*. Medusa-software. Jyväskylä. Gummerus.
- Habermas, Jürgen (1976) *Tieto ja intressi*. teoksessa Tuomela R. ja Patoluoto, I. (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Hämeenlinna: Gaudeamus, s. 118-140.
- Habermas, Jürgen (1984) *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1987) *Järki ja kommunikaatio*. Tekstejä 1981 – 1985. Suom. Jussi Kotkavirta. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Habermas, Jürgen (1989) *Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquire into a Category of Bourgeois Society: Cambridge: Polity*.
- Habermas, Jürgen (1990) *Julkisuuden rakennemuutos. Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta*. Suom. Veikko Pietilä. Vastapaino, Tampere.
- Hamel, Gary (1994) The Concept of core competence, in Hamel - Heene (eds.): *Competencebased Competition*. John Wiley & Sons, Chichester. pp. 11-34.
- Hamel, Gary - Coimbatore Krishnarao Prahalad, C.K. (1996) *Competing for the Future*. Paperback with a new preface by the authors. Harvard Business School Press, Boston.
- Hammer, Michael - Champy, James (1993). *Reengineering the Corporation: A Manifesto for business Revolution*. New York: Harpers Collins.
- Harré, Rom - Grant, Gillett (1994) *Discursive Mind*. London: Sage.
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the knowledge society: Education in the age of uncertainty*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hartoonian, Michael (2003) *Democratic Leadership and Professional Growth*:

- Creating Knowledge, Wealth and Justice. Teoksessa Beairsto, Klein - Ruohotie, Pekka (2003) *Professional Learning and Leadership*. Saarijärven Offset Oy, s. 49-114.
- Hedberg, B. (1981) How organizations learn and unlearn in *Handbook of organizational design*, P. Nystrom and W. Starbuck (eds.), Vol. 1, 3-27. Oxford: Oxford University Press.
- Heidegger, Martin (1991) Silleen jättäminen. (Gelassenheit, suom. R. Kupiainen *Filosofisia tutkimuksia*. Tampereen yliopisto,. Vol. XIX. Tampere.
- Heidegger, Martin (2000) *Oleminen ja aika*. suom. R. Kupiainen. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.
- Heikkilä, Jorma - Heikkilä, Kristiina (2005) *Voimaantumisen työyhteisön haasteena*. WSOY / Oppimateriaalit, Helsinki.
- Heinonen, Jarna (toim.) (2003) *Quo Vadis, suomalainen perheyryitys*. PK-Instituutti, Turun kauppakorkeakoulu. Kirjapaino Grafia Oy.
- Heinonen, V. (1987) *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä. Gummerus.
- Helakorpi, Seppo (2001) *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Tammer-Paino, Tampere.
- Helkama, Klaus. (1997) *Murroksen aika*. (toim. Timo J. Hämäläinen) WSOY.
- Hernesniemi, Hannu - Lammi, Markku - Ylä-Anttila, Pekka (1995) *Kansallinen kilpailukyky ja teollinen tulevaisuus*. Kustantaja: Taloustieto Oy Helsinki.
- Herrenkohl, R.C.- Judson, G.T. - Heffner, J.A. (1999) Defining and measuring employee empowerment. *Journal of Behavioral Science*, Vol. 35 (3), 373-389.
- Hill, Terry (1995) *Manufacturing Strategy. Text and cases*. London Business School. Macmillan Business. Anthony Rowe Ltd Chippenham, Wiltshire.
- Himanen, Pekka (2004) *Välittävä ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin*. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 18. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004. Helsinki: Edita Prima Oy
- Hirsjärvi, Sirkka (1985) *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*. Oy Länsi-Suomi, Rauma. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Hogarth, Robin M (2001) *Educating Intuition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Honka, J. L. Lampinen - I. Vertanen (toim.) (2000) *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Honneth, Axel (1995) Integrity and Disrespect: Principles of a Conception

- of Morality Based on a Theory of Recognition Teoksessa C.W. Wright (Toim.) *The Fragmented world of the social: Essays in social and political philosophy*. New York: States University of New York Press.
- Honneth, Axel (1996) *Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. Oxford: Polity Press.
- Hopper, T. - Powell, A. (1985) Making Sense of Research Into the Organizational and Social Aspects of Management Accounting: A Review of Its Underlying Assumptions. *Journal of Management Studies*, pp. 429–465.
- Horkheimer, Max (1991) ”Traditionaalinen ja kriittinen teoria”. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Huber, G. P. (1991) Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, Vol. 2, 88–115.
- Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski - Nivala (1998) *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Varhaiskasvatus Oy.
- Hume, David (1958) *A Treatise of Human Nature*. Toim. L.A. Selby-Bigge. Oxford: Clarendon Press. (Alun perin julkaistu vuosina 1739–1740.)
- Husserl, Edmund (1954) *Uudistuminen ja ihmisyys* (suom. Miettinen, Pulkkinen ja Taipale). Tutkijaliitto. Toim. Sara Heinämaa. Helsinki (1989).
- Huttunen, Rauno (2003) *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria*. Minerva Kustannus Oy. Paino Kopijyvä Oy. Jyväskylä.
- Huttunen, Rauno (2009) *Indoctrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopistopaino.
- Hyrkäs, Elina (2009) *Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa*. Lappeenranta teknillinen yliopisto. Väitöskirja. Acta Universitatis Lappeenrantaensis.
- Ikonen, Risto (2006) *Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Minerva Kustannus Oy. Kopijyvä Oy, Jyväskylä.
- Illeris, Knuud (2004) *The Three Dimensions of Learning*. Roskilde University Press.
- Inkpen, A., - Crossan, M. (1995) Believing is seeing: Joint ventures and organizational learning. *Journal of Management Studies*, Vol. 32, 595–618.
- Isokorpi, Tia (2006) *Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut*. PS-kustannus. WS Bookwell Oy. Juva.
- Jarzabkowski, Paula (2005) *Strategy as Practice. An Active-based Approach*. London: Sage.
- Jarvis, Peter (2004) *Adult Education & Lifelong Learning*.

- Routledge Falmer. Taylor - Francis Group.
- Jokinen, Juhila - Suoninen (2004) *Diskurssianalyysin aakkoset*. 3. painos. Vastapaino Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Juuti, Pauli. (1995) Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen. Teoksessa A. Anttonen, S. Helakorpi., P. Juuti, H. Summa - M. Suonerä (toim.) *Laatua kouluun*. Porvoo – Helsinki – Juva: Werner Söderström Oy, s. 18-39.
- Juuti, Pauli (1997) *Yrityskulttuurin muutos*. Tampere. Tammer-paino.
- Järvinen, Pertti - Järvinen, Annikki (2000) *Tutkimustyön metodeista*. Opinpaikan kirja. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes-Print. Tampere.
- Järvinen, Annikki - Koivisto, Tapio - Poikela, Esa (2000) *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. WSOY, Juva.
- Kakkori, Leena (2009) *Martin Heideggerin olemisen kysyminen*. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.
- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa (2002) Käsitteenmuodostus. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Gaudeamus, Helsinki, s. 328–367.
- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa (2006) Kausaalisuhteet ja selittäminen tulkitsevassa tutkimuksessa. Teoksessa Rolin - Kakkuri-Knuuttila - Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, s. 54–87.
- Kaplan, Robert. S. - Norton, David.P. (1996) *The Balances Scorecard. Translating strategy into action*. Harvard Business School Press, Boston.
- Kark, R. Shamir, B. - Chen, G. *The Two Faces of Transformational Leadership: Empowerment and Dependency*. Journal of Applied Psychology. Vol. 88 (2), 246-255.
- Kaufman, H. (1990) Management techniques for maintaining a competent professional work force. In: S. Willis - S. Dubin (Eds.), in *Maintaining Professional Competence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kautto-Koivula, Kaisa. - Huhtaniemi, Marita (2003) Evolution towards Human-Centric Knowledge Society: Can Societies Learn from Global Corporations? In T. Varis, T.Utsumi, - W.Klemm (Eds.) *Global Peace through the Global University System*. Hämeenlinna: Reasearch Centre for Vocational Education, University of Tampere.
- Keating, Patrick J. (1995) A Framework for Classinfyng and Evaluating the Theoretical Contributions of Case reasearch in Management Accountig. *Journal of Management Accounting Research*, Vol. 7, 66-86.
- Kegan, R. (1994) *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa (2003) *Hyvä itsetunto*.

- WS Bookwell Oy, Juva.
- Kenichi, Ohmae (1995) *The End of The Nation State*. The Free Press, New York.
- Kervinen, Aleks (2010) *Olemisen kysyminen kasvatuksessa. Itseyden ja itseksi tulemisen kasvatusideaali Heideggerin eksistenssifilosofian valossa*. Tampereen yliopisto. pro Gradu –tutkielma.
- Keski-Luopa, Leila (2001) *Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua*. Metanoia Instituutti. Tornion kirjapaino Oy.
- Kim, D. (1993) *A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning: Applications in TQM and product development*. Doctoral dissertation. Sloan School of Management. MIT.
- Kirjavainen, Paula (1997) *Strateginen oppiminen tietointensiivisessä organisaatiossa*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja A-2: 1997. Turku. Väitöskirja.
- Kirjavainen, P. - Lähteenmäki, S., - Salmela, H. (2005) *Monta tietä oppivaan organisaatioon*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 9:2005. Essi Saru (toim.).
- Kivinen, Tuula. (2008) *Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatiossa*. Väitöskirja. Kuopion yliopisto. Kuopio 2008. Kopijyvä.
- Knuuttila, Tarja (2006) Realismi ja representaatio kansantaloustieteessä oletusten realistisuudesta mallinnuksen epistemologiaan. Teoksessa Rolin - Kakkuri-Knuuttila - Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, s. 241–267.
- Koiranen, Matti - Hyrsky, Kimmo - Tuunanen, Mika (1998) *Innovativeness and risk-taking propensity: A comparative Study on Finnish and US Entrepreneurs*. Proceedings, Helsinki School of Economics and Business Administration, Small Business Center, Mikkeli M-80.
- Koiranen, Matti. - Peltonen, Matti (1995) *Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyden oppimisesta*. Tampere: Tammer-Paino.
- Koivisto, Juha - Väliaverronen, Esa (1987) *Julkisuuden valta*. Tampereen yliopisto, tiedotusopin laitoksen julkaisuja A57.
- Korpelainen, Kari (2005) *Kasvun pelivara*. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.
- Kotler, Philip (1997) *Marketing Management, 9th edition*. A Simon - Schuster Company, Upper Saddle River, New Jersey.
- Kotter, John P. (1982) *Yritysjohtajan profiili*. Alkup. General Managers. Suomentanut Veikko Rumpunen: Rastor-julkaisut. Mänttä. Mäntän Kirjapaino Oy.

- Kotter, John P. (1990) *A Force for Change. How Leadership Differs from Management*. The Free Press. A Division of Macmillan, Inc. Printed in USA.
- Kotter, John P. (1996) *Leading Change*. Harvard Business School Press.
- Kovalainen, Anne (2007) *Laadullinen tutkimus*. Luentomoniste. Turun kauppakorkeakoulu.
- Krueger, Norris F. Jr (2003) The cognitive Psychology of Entrepreneurship. teoksessa *Handbook of Entrepreneurship Research. An Interdisciplinary Survey and Introduction*. Zoltan J. Acsand David B. Audrertch (eds.). Kluwer Academic Publishers. GB Antony Rowe.
- Kuhn, Thomas S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, Thomas S. (1977) *The Essential Tension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuittinen, Matti (2008) Organisaatio identiteetin muokkaajana. Kuusela, P. ja Kuittinen, M. (toim). *Organisaatiot muutoksessa*. UniPress. Suomi.
- Kuczmariski, Susan S. - Kuczmariski, Thomas D. (1995) *Value-based leadership: Rebuilding employee commitment, performance and productivity*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuorikoski, Jaakko (2006) Syyt ja vaikutukset kvantitatiivisessa liiketaloustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Rolin - Kakkuri-Knuuttila - Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, s. 88–110.
- Kuusela, Pekka (2008) Kriittinen realismi, organisaatiotutkimus ja muutos. Kuusela, P. ja Kuittinen, M. (toim). *Organisaatiot muutoksessa*. UniPress. Suomi.
- Kuusinen, Jorma - Korhokangas, Mikko (1992) Oppiminen. Teoksessa: J. Kuusinen (toim.) *Kasvatustieteologia*. Juva: WSOY.
- Kyrö, Paula (1997) *Yrittäjyyden tarinaa kertomassa* WSOY – Kirjapainoyksikkö. Juva.
- Kyrö, Paula (2000) *Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa*. Aikuiskasvatus 2/01.
- Kyrö, Paula - Carrier, Camille (2005) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural Context*. Saarijärven Offset Oy.
- Laine, Pikka-Maaria (2005) Strategisen johtamisen opettaminen ja oppiminen. Teoksessa: *Monta tietä oppivaan organisaatioon*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 9:2005. Essi Saru (toim.).
- Lammenranta, Markus (1993) *Tietoteoria*. Tammer-paino Oy, Tampere.
- Lawler III, Edward E. (1988) Transformation from Control to Involvement. Teoksessa R. H. Lawler III, E.E. *Creating the High Involvement Organization*.

- Lazear, Edward P. (2000) Economic Imperialism. *Quartely Journal of Economics*. Vol. CXV, 99-146.
- Lasonen, Johanna (2001) *Työpaikat oppimisympäristöinä*. Opetushallitus, Hakapaino Oy, Helsinki.
- Lehesvirta, Tuija. (2005) *Miten organisaatiossa opitaan ja mitä johdon pitäisi siitä tietää?* Teoksessa: Monta tietä oppivaan organisaatioon. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 9:2005. Essi Saru (toim.).
- Lehtinen, Aki (2006) *Rationaalisen valinnan teorian rakenne ja käyttäytymisolelut*. Teoksessa Rolin - Kakkuri-Knuuttila - Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, s. 215- 240.
- Lehtonen, Teemu J. (2002) *Organisaation osaamisen strateginen hallinta*. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 867.
- Lehtovaara, Maija (1992) *Subjektivinen maailmankuva kasvatus-tieteellisen tutkimuksen kohteena*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere 1992. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338. Kangasala. Kangasalan kirjapaino.
- Levitt, B. - J. March (1988) Organizational learning. *Annual Review of Sociology* Vol. 14, 319–340.
- Liiketaloudellinen tutkimuslaitos (1995) *Yrittäjyys ja alkavien yritysten liikeideoiden taso Suomessa*. Hakapaino Oy, Helsinki 1995.
- Littunen, Hannu (1998) *Uusien yritysten menestyminen. Osa V: Yritysten kasvuhaluus*. Jyväskylän yliopisto. Kopijyvä, Jyväskylä.
- Locke, Edwin A. (1997) The Motivation to Work. In M. L. Maehr - P.R.Pintrich (eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Connecticut-London-Greenwich. Jai Press Inc. New York: Harper Collins Publishers, pp. 375-412
- Lukka, K. - Majala, R. - Paasio, A. - Pihlanto, P., (1984) Accounting Research in Finland. In: A.G. Hopwood - H. Schreuder (Eds.) *European Contributions to Accounting Research: The Achievements of the Last Decade* (Free University Press: Amsterdam).
- Lukka, K. - Kasanen, E., (1993) Yleistettävyyden ongelma liiketaloustieteessä. Summary: Generalizability in Business Administration. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja/The Finnish Journal of Business Economics*, s. 348-381.
- Lukka, Kari (1999) Case/field tutkimuksen erilaiset lähestymistavat laskentatoimissa teoksessa Heli Hookana-Turunen Toim.: *Tutkija, opettaja, akateeminen vaikuttaja ja käytännön toimija. Professori Reino Majala 65 vuotta*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, C-1: 1999. Turku: Turun kauppakorkeakoulu, s. 129-150.
- Lukka, Kari (2006) Konstruktiivinen tutkimusote: luonne, prosessi ja

- arviointi. Teoksessa Rolin - Kakkuri-Knuuttila - Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Haka-paino Oy, Helsinki, s. 111-133.
- Luczkiw, Gene (1997) *Creating and Nurturing An Entrepreneurial Culture on the Edge of Existing Structures*. Internet: www.spaer.uca.edu/Research/1997.Noud.22.2.2002.
- Ludwig, Arnold M. (1997) *How Do We Know Who We Are? A Biography of the Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Lähteenmäki, Satu. (2005) Organisaation oppimiskyvyn mittaaminen yksilöllisten asenteiden kautta – mittarin validointi. Teoksessa: *Monta tietä oppivaan organisaatioon*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 9:2005. Essi Saru (toim.).
- March, J. G., - Olsen, J. P. (1975) Organizational learning under ambiguity. *European Journal of Policy Review*, Vol. 3 (2), 147–171.
- Malaska, Pentti - Salminen, Leena-Maija (1994) *Työ ja murros*. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 22. Opetusministeriö ja Turun kauppakorkeakoulun Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Helsinki.
- Malinen, A. (2000) *Towards the Essence of Adult Experimental Learning*. Jyväskylän: SoPhi.
- Malinen, Pasi (1998) *Ostaa, myy, vaihtaa ja valmistaa*. Väitöskirja. Tapaustutkimus telakkateollisuudesta. Turun kauppakorkeakoulu. Kirjapaino Grafia, Turku.
- Manka, Marja-Liisa (1999) *Toptiimi: Kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia*. Acta Universitatis Tamperensis, Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala 1999.
- Mannermaa, Mika (1998) *Kvanttihuippu tulevaisuuteen?* Otavan Kirjapaino. Keuruu.
- Marton, Ference (1981) "Phenomenography – Describing conceptions of the world around us". *Instructional science* Vol. 10, 177-200.
- Maslow, Abraham H. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper Row, (2nd ed. 1970).
- McAdams, Dan P. (1993) *The Stories we Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Guildford Press.
- McMylor, Peter (1994) *Alasdair MacIntyre. Critic of modernity*. London: Routledge.
- Mead, Georg H. (1962) *Mind, Self, and Society from the Standpoint of Social Behaviorism*. Chicago: Chicago University Press.
- Mellin, Ilkka (1996) *Johdatus tilastotieteeseen* 1. kirja. Tilastotieteen johdantokurssi. Helsingin yliopisto. Tilastotieteen laitos.
- Mezirow, Jack (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*.

- San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, Jack (1992) *Transformation theory: Critique and confusion*. Adult Education Quarterly, Vol. 42 (2), 250-252.
- Mezirow, Jack (1996) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Mezirow, Jack (2000) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mintzberg, Henry (1979) *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Mintzberg, Henry (1983) *Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Mintzberg, Henry - Quinn James B. - Ghoshal Sumantra (1998) *The Strategy Process*. Revised European Edition. Prentice Hall Europe. The Bath Press, Bath.
- Morgan, G. (1986) *Images of organization*. Newbury Park: Sage.
- Mäkinen, V. (1980) *Yrityksen toiminnan tutkimisen lähestymistavoista. Toiminta-analyttisen tutkimusstrategian kehittelyä. Summary: Approaches to Research in Business Management. Sketching a Culture-Paradigmatic Strategy* (Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja. Sarja A 1:17; Tampereen yliopisto. University of Tampere: Tampere).
- Naumanen, Mika (1997) *Strategic Management. Methods, models, and analytical techniques*. Working paper. HUT, Institute of Industrial Management.
- Niiniluoto, Ilkka (1980) *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorian muodostus*. Otavan painolaitokset. Keuruu.
- Niiniluoto, Ilkka (1984) *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta*. Otava, Helsinki.
- Nonaka, Ikujiro - Takeuchi, Hirotaka (1995) *The Knowledge-Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, New York.
- Oikarinen, Tuija (2008) *Organisatorinen oppiminen – tapaustutkimus oppimisprosessien jännitteistä teollisuusyrityksessä*. Väitöskirjatyo. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 299. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Digipaino.
- Ojanen, Markku (2002) *Elämän mieli ja merkitys*. Kirjapaja Oy. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Otala, Leenamajja (2000) *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa*. WSOY – Kirjanpainoyksikkö. Porvoo.
- Paarma, Jukka (2000) *Talouselämä ja arvot*. Puhe Turun kauppakamarissa

- 5.4.2000. <http://www.evl.fi/arkkipiispa/talousarv.htm>. Noud. 5.9.2009
- Parker, Ian (2005) *Social Constructionism, Discourse and Realism* (etd.) Sage Publications. London. Thousand Oaks. New Delhi.
- Parkhe, A. (1991) Interfirm diversity, organizational learning, and longevity in global strategic alliances. *Journal of International Business Studies*, Vol. 22, 579–601.
- Patomäki, Heikki (2007) *Uusliberalismi Suomessa – lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. WSOY. Helsinki. Vanha Dark Oy. 2 painos.
- Pawson, Ray (1989) *A Measure for Measures: A manifesto for empirical sociology*. London. Routledge.
- Peirce, Charles, S. (1931-1958) *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Osat 1-6 toim. Charles Hartshorne - Paul Weiss. Osat 7-8 toim. Arthur W. Burks. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Penrose, Edith. (1959) *The theory of the Firm*. 3d. ed. New Preface. Oxford University Press. New York.
- Peters, Thomas J. - Waterman, Robert H. (1982) *In search of excellence: lessons from America's best-run companies*. New York. NY: Harper & Row.
- Pettigrew, Andrew M. (1973) *The Politics of Organizational Decision-making*. London: Tavistock.
- Pettigrew, Andrew. M. (1990) Organizational climate and culture: Two constructs in search of a role. In B. Schneider (Ed.) *Organizational climate and culture*. San Francisco. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pihlanto, Pekka (1994) *Humanistisen laskentatoimen hahmottelua: Tiedeideaali ja ihmiskäsitys*. Summary: Outlining Humanistic Accounting: The Approach to Science and Assumption About Human Nature. (Turun kaupakorkeakoulun julkaisuja. Publications of the Turku School of Economics and Business Administration. Series A - 4:1994: Turku, 1994).
- Pihlanto, Pekka (1995) Tieto laskentatoimessa informaation tuottajan ja hyväksikäyttäjän tajuntaan liittyvänä ilmiönä. Summary: Knowledge in Accounting as a Phenomenon related to the Consciousness of the Provider and User of Information. In: *Professori Pertti Kettunen 60 vuotta: Suomalainen liiketaloustiede 1990-luvulla - Näkökulmia laskentatoimen tutkimukseen ("Professor Pertti Kettunen 60 Years: Finnish Business Studies in the 1990's - Perspectives into Accounting Research")* (Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutus. University of Jyväskylä. Jyväskylä, 1995).
- Pihlanto, Pekka (1995) *Välinejohtaja ja osallistuva johtaja: erilaiset informaation käytön profiilit*. Turun kaupakorkeakoulun julkaisuja. sarja A-9: 1995.
- Pfeffer, Jeffrey (1993) *Barriers to the Advance of Organizational Science*:

- Paradigm as a Dependent Variable. *Academy of Management Review* Vol. 18, 599-620.
- Piaget, Jean (1952) *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, Jean (1973) *The language and thought of the child*. New York: World.
- Pintrich, Paul - Ruohotie, Pekka (2000) *Conative Constructs and Self-regulated learning*. Research Centre for Vocational Education. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Poikela, S. (1998) *Ongelmaperustainen oppiminen: Uusi tapa oppia ja opettaa?* Ammatikasvatussarja 19. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Porter, Michael (1980) *Competitive Strategy*. New York: Free Press.
- Porter, Michael (1998a) *Competitive Advantage: Creating and sustaining superior performance*. With a new introduction. New York: Free Press.
- Porter, Michael (1998b) *Competitive Strategy. Techniques for analyzing industries and competitors*. With a new introduction. New York: Free Press.
- Porter, Michael (2001) *Strategy and the Internet*. Harvard Business Review. www.hbr.org/explore.
- Porter, Michael (1991) *The Competitiveness of Nations*. New York: Free Press.
- Prahalad, Coimbatore Krishnarao (1998) *Managing Discontinuities: The Emerging Challenges*. Industrial technology institute. pp. 13-21.
- Pucik, V. (1988) Strategic alliances, organizational learning, and competitive advantage: The HRM agenda. *Human Resource Management*, Vol. 27 (1), 77-93.
- Puolimatka, Tapio (1995) *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Raasumaa, Vesa (2010) *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja 383 / 2010.
- Raatikainen, Panu (2004) *Ihmistieteet ja filosofia*. Gaudeamus. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Radnitzky, G., (1968) *Contemporary Schools of Metascience, vol. I-II. Studies in the Theory of Science. 2-3* (Scandinavian University Books: Lund, 1968).
- Raivola, Reijo (2000) *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Juva: WSOY.
- Rauhala, Lauri (1985) *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, Lauri (1987) *Ihmistutkimuksen ja sovellutuksen lääketieteellistyminen*. Teoksessa Nores, T. (toim.) *Inhimillinen kasvu*. Keuruu: Otava, s. 34-48.
- Rauhala, Lauri (1988) *Holistinen ihmiskäsitys*. Sosiaalilääketieteellinen

- Aikakauslehti 25, s. 190-201.
- Rauhala, Lauri (1989a) *Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan*.
Tiedepolitiikka 3, s. 3-14.
- Rauhala, Lauri (1989b) *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*.
Sairaanhoitajien koulutussäätiö.
- Rauhala, Lauri (1990) *Humanistinen psykologia ("Humanistic Psychology")*
(Yliopistopaino: Helsinki, 1990). Tampereen yliopisto. Tampere 1995.
- Rauhala, Lauri (1993) *Humanistinen psykologia*
(3. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri (1998) *Ihmisen ainutlaatuisuus*.
Yliopistopaino. Helsinki University Press.
- Rauhala, Lauri (2005) *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*.
Yliopistopaino. Helsinki University Press.
- Rauste – von Wright, Maijaliisa. - von Wright, Johan (1991) *Ihmissuhdeammattiin kouluttaminen*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen raporttisarja, A 47.
- Rauste – von Wright, Maijaliisa. - von Wright, Johan (1994) *Oppiminen ja koulutus*. WSOY. Porvoo – Helsinki – Juva.
- Rodgers, B. (1993) Concept Analysis: An Evolutionary View teoksessa
Concept Development in Nursing. Foundations, Techniques, and Applications. Eds. Rodgers B. Knafelz K. W.B. Saunders Company. Philadelphia. pp. 73–92.
- Rokeach, Milton (1968) *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Rokeach, Milton (1973) *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rolin, Kristiina (2006) Voiko soveltava yhteiskuntatiede olla arvovapaata?
Teoksessa Rolin - Kakkuri-Knuutila - Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, s. 16-35.
- Rose, Nikolas (1996) *Inventing Our Selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University.
- Rose, Nikolas (1999) *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumelt, Richard P. (1994) Toward a strategic theory of the firm. In Lamb, R.B. (ed.): *Competitive Strategic Management*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Rummler, Geary.A. - Brache, Alan.P. (1990) *Improving Performance*. Jossey-Bass Publisher.
- Ruohotie, Pekka - Kulmala, Juhani - Siikaniemi, Lena (1998)
Työssä oppiminen – oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos. Opetushallitus, Hakapaino Oy, Helsinki.

- Ruohotie, Pekka (1996) *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*.
Oy Edita Ab, Helsinki 1996.
- Ruohotie, Pekka (1998) *Motivaatio, tahto ja oppiminen*.
Oy Edita Ab. Helsinki 1998.
- Ruohotie, Pekka (2000) *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*
Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo-Helsinki-Juva.
- Ruohotie, Pekka - Grimmert, Peter P. (1994) *New Themes for Education in a
Changing world*. Career Development Finland Ky. Saarijärven Offset
Oy. Saarijärvi.
- Ruohotie, Pekka - Grimmert, Peter P. (1996) *Professional Growth and
Development*. Career Development Finland Ky. Saarijärven Offset Oy.
Saarijärvi.
- Saariluoma, Pertti - Kamppinen, Pertti - Hautamäki, Matti (2001)
Moderni Kognitiotiede. Gaudeamus Kirja Oy.
Yliopistopaino, Helsinki.
- Saastamoinen, Mikko (2000) Identiteettien hybridisoituminen ja sosiaalinen
konstruktionismi – nuorallatanssia dualismien rajoilla. Teoksessa Kuu-
sela, P. - Saastamoinen M. (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen
konstruktionismin näkökulma*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yh-
teiskuntatieteet 21.
- Sahlberg, Pasi (1998) *Opettajana koulun muutoksessa*
WSOY Kirjanpainoyksikkö, Juva.
- Sallila, Pekka (toim.) (2003) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*
Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Dark Oy,
Vantaa.
- Sallila, Pekka - Malinen, Anita (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasva-
tuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki. Dark Oy, Vantaa.
- Sallila, Pekka - Tuomisto, Jukka (1997) *Työn muutos ja oppiminen*.
Kansanvalistusseura. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Sanchez, R. - Heene, A - Thomas, H. (eds.) (1996) *Dynamics of
Competence-Based Competition*. Theory and practice in the new strate-
gic management. Pergamon, Exeter.
- Sappinen, Jorma (2006) Liiketaloustiede kansantaloustieteen imperialismin
kohteena. Teoksessa Rolin - Kakkuri-Knuuttila - Henttonen (toim.) *So-
veltava yhteiskuntatiede ja filosofia*.
Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, s. 194–214.
- Sarala, Urpo - Sarala, Anita (1996) *Oppiva organisaatio – oppimisen, laa-
dun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Helsingin yliopiston Lahden tutki-
mus- ja koulutuskeskus. Tampere.
- Schein, Edgar H. (1985, 1988) *Organizational culture and leadership*.
San Francisco. CA: Jossey-Bass.

- Schein, Edgar H. (1987) *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*.
Espoo: Weilin + Göös.
- Schumpeter, Joseph A. (1934) *The Theory of Economic Development*,
Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schumpeter, Joseph A. (1942) *Capitalism, Socialism and Democracy*.
New York, NY: Simon and Schuster.
- Schumpeter, Joseph A. (1958) *Capitalism, Socialism and Democracy*.
New York, NY: Harper and Row.
- Schwab, Klaus - Smadja, Claude (1996) *Globalization backlash is serious*.
Toronto Globe and Mail, 19.2.1996.
- Schwartz, S. H. (1992) Universals in the content and structure of values:
Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press,
Vol. 25, 1-65.
- Schön Donald. A. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* London: Temple Smith
- Senge, Peter M. (1990) *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. Random House UK. Printed in Great Britain by Mackays of Chatham plc, Kent.
- Senge, Peter M. (2004) *The leader's new work: building learning organizations*. In K. Starkeys, S. Tempest - A. McKinlay. *How Organizations Learn. Managing the Search for knowledge*. 2nd edition. TJ International, Padstow, Cornwall. Great Britain: Thomson Learning. pp. 462-486.
- Sergiovanni, T.J. (2000) *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Setälä, Maija-Leena (2006) *Seireenien laulut – muutoksen läpivienvi johdon työnä*. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Shamir, B. - Zakay, E. - Breinin, E. - Popper, M. (2000) Leadership and social identification on military units. *Journal of Applied Social Psychology* Vol. 30, 612-640.
- Shaver, Kelly G. (2003) The Social Psychology of Entrepreneurial Behaviour. teoksessa *Handbook of Entrepreneurship Research. An Interdisciplinary Survey and Introduction*. Zoltan J. Acsand David B. Audrertch (eds.). Kluwer Academic Publishers. GB Antony Rowe.
- Shrivastata, P. (1983) A typology of organizational learning systems (Special issue on organizational learning). *Journal of Management Studies*, Vol. 20, 7-28.
- Silén, Timo (1998) *Laatujohtaminen – Menetelmiä kilpailukyvyyn*

- vahvistamiseksi*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Kirjanpainoyksikkö. Porvoo.
- Silvennoinen, Heikki - Tulkki, Pasi (toim.) (1998) *Elinikäinen oppiminen*. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Siltala, Juha (2004) *Työelämän lyhyt huonontumisen historia* Otava. Keuruu.
- Snow, R.E. - Jackson, D.N (1994) Individual differences in conation: Selected constructs and measures. In H. F. O'Neil - M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 71-99.
- Snow, R.E., Corno, L. - Jackson, D. (1996) Individual differences in affective and conative functions. In Berliner, D. C. - Calfee, R.C.,(Eds.) *Handbook of educational psychology*. New York, NY: Simon and Schuster Macmillan.
- Stalk, G., Evans, P. - Schulman, L.E. (1992) "Competing on capabilities: The new rules of corporate strategy". *Harvard Business Review*, March-April, pp. 57-69.
- Stata, R. (1989) Organizational learning: The key to management innovation. *Sloan Management Review*, Vol. 30 (3), 63-74.
- Strauss, Anselm - Corbin, Juliet (1998) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd edition. London Sage.
- Suomen Yrittäjät (1998) *Suomi 2000 yrittäjyysyhteiskuntaan* Suomen Yrittäjät, Helsinki.
- Suominen, Jouni (1996) *Pk-yritysten työllistämispotentiaali kasvuyritysten näkökulmasta*. Varsinais-Suomen Yrittäjät, strategiatyöryhmän muistio. Julkaisematon lähde.
- Suominen, Jouni (2003) *Tiimikoulun tunnusmerkit Lybeckerin käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksessa*. Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opinnäytetyö. Julkaisematon lähde.
- Suominen, Jouni (2006a) *Erilaiset organisaatiokulttuurit emansipatorisen kasvun mahdollistajina*. pro Gradutyö. Tampereen yliopisto.
- Suominen, Jouni (2006b) *Competence Spiral*. MBA –thesis. Helsingin teknillinen korkeakoulu.
- Symington, Joan. - Symington, Neville (1996) *The Clinical Thinking of Wilfred Bion*. Routledge. New York.
- Säntti, Risto (2001) *How cultures interact in an international merger*. Acta Universitatis Tamperensis 819. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education.
- Säntti, Risto (2003) Possibilities and Pitfalls in the Development of

- Organizational Culture. Teoksessa Bearsto, Klein - Ruohotie, Pekka: *Professional Learning and Leadership*. Saarijärven Offset Oy, s. 177-250.
- Taylor, E. W. (1997) *Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformatvie learning theory*. *Adult Education Quarterly*, Vol. 48 (1), 34-59.
- Thomas, K.W. - Velthouse, B. A. (1990) *Cognitive Elements of Empowerment: An "interpretive" Model of Intrinsic task Motivation*. *Academy of Management review*, Vol. 15 (4), 666-681.
- Tiusanen, Olavi (2005) *Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet* Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 488.
- Toivonen, Timo (1999) *Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia*. WSOY. Kirjapainoyksikkö Porvoo.
- Tsoukas, Haridimos (2005) *Complex Knowledge. Studies in Organizational Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Tuomi, Jouni (2007) *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Tuomi, Jouni - Sarajärvi, Anneli (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Tuominen, Markku - Wihersaari, Jari (2006) *Ammattikasvatustilfilosofia*. OKKA-säätiö. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Turunen, Kari E. (1985) *Tieto ja tiede*. Atena kustannus Oy. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.
- Turunen, Kari E. (1991) *Ihmisen hahmo*. Uudistettu laitos. Arator Oy, Helsinki. (Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisu 48/1991)
- Turunen, Kari E. (1994) *Mitä on filosofia? Johdatus peruskäsitteisiin*. Toim. Turunen, Kari E., Wilenius Reijo ja Paakkola Esko. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä.
- Turunen, Kari E. - Paakkola, Esko (1995) *Miten ihminen tietää – johdatus tiedon ja tieteen käsitteisiin*. Atena kustannus Oy.
- Turunen, Kari E. (2004) *Tunne-elämä*. Atena Kustannus Oy. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.
- Tynjälä, P. (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Töttö, Pertti (1982) *Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismin kritiikistä yhteiskuntatieteidenmetodologiassa*. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Sarja A: 55.
- Töttö, Pertti (1997) *Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle*. Jyväskylä: Kampus kustannus.

- Uusikylä, Kari (1994) *Lahjakkaiden kasvatus*. Juva: WSOY
- Vaara, Eero - Laine Pikka-Maaria (2006) Kriittinen diskurssianalyysi metodologiana strategiatutkimuksessa. Teoksessa Rolin - Kakkuri-Knuuttila - Henttonen (toim.) *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Gaudeamus Kirja Oy, Hakapaino Oy, Helsinki, s. 155–173.
- Varto, Juha (1992) *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä Oy. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Varto, Juha (1994) *Filosofian taito I*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Varto, Juha (1995a) *Filosofian taito II*. Kirjayhtymä Oy. Helsinki. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Varto, Juha. (1995b) Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia. Jäljennepalvelu.
- Vermunt, Jan D. (1998) *The regulation of constructive learning processes*. British Journal of Educational Psychology.
- Viitala, Riitta (2002) *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Universitas Wasaensis, Vaasa.
- Volberda, Henrik W. (1996) "Flexible configuration strategies within Philips semiconductors: A strategic process of entrepreneurial revitalization" in Sanchez et al. (eds.): *Dynamics of Competence-Based Competition*. Pergamon, Exter, pp. 229-278.
- Värri, Veli-Matti (2004). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään (5. painos) Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampereen University Press.
- Weick, Karl E. (1979a) *The social psychology in organizing*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Weick, Karl E. (1979b) *Cognitive processes in organizations*. In B. Staw, (Ed.) research in organizational behavior, Vol.1, 41-74. Greenwich, CT: JAI Press.
- Weick, Karl E. (1987) *Making Sense of the Organization*. Oxford: Blackwell.
- Weick, Karl E. (1995) *Sensemaking in Organizations*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Weinberg, Darin (2001) *Qualitative Research Methods* (etd.). Blackwell Publishers Ltd. UK.
- Whittington, Richard (1993) *What is Strategy – and does it Matter?* London: Routledge.
- Winch, Peter (1958) *The Idea of Social Science: and its Relationship to Philosophy*. London Routledge & Kegan Paul.
- Worthen, B. Sanders, J. - Fitzpatrick, J. (1997) *Program Evaluation*. New York. Longman.
- von Wright, Georg Henrik (1971) *Explanation and Understanding*.

London: Routledge & Kegan Paul.

Zoltan, J. Acs - Audretsch, David B., (2003) *Handbook of Entrepreneurship Research. An Interdisciplinary Survey and Introduction*.
Kluwer Academic Publishers. The Netherlands.

LIITE 1 HAASTATTELULOMAKE

TURUN KAUPPAKORKEAKOULU

Jouni Suominen

Seuraavassa on esitelty muutamia väittämiä, joihin sinun tulisi ottaa kantaa eli kerro *oma mielikuvasi* (ei siitä miten asioiden pitäisi olla, vaan siitä miten ne mielestäsi tällä hetkellä ovat) seuraavista asioista *laittamalla rasti sopivaksi katsomaasi kohtaan*:

1. Kun yrityksessämme kysytään kuka on sen "asiakas", niin mielestäni kuka tahansa yrityksen työntekijöistä kykenee nimeämään nämä avainasiakkaat nopeasti ja helposti.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

2. Mielestäni meillä kaikilla on yhteinen ja julkilausuttu käsitys asiakastarpeesta sekä siitä miten paras asiakastyytyväisyys saavutetaan.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

3. Yrityksellämme on paljon erilaisia asiakkaita ja yrityksessämme yleisesti hyväksytyn näkemyksen mukaan kaikki asiakkaat ovat meille yhtä tärkeitä.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä
-------------------	--	--	---------------	--	--	---------------------

4. Huippulaatu ja käsitys huippulaadusta yrityksessämme muodostuvat mielestäni ensisijaisesti siitä, että kykenemme täyttämään yritysjohton ja tuotannon asettamat standardoidut (esimerkiksi laatusertifioinnin) vaatimukset.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

5. Yrityksemme kilpailukyky muodostuu mielestäni ensisijaisesti siitä, että henkilöstöllämme on kilpailijoitamme selvästi parempi mahdollisuus oppia ja hyödyntää laaja-alaisesti koko yritystoimintaa hyödyttävää uutta tietoa.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

6. Yrityksemme kilpailukyky muodostuu mielestäni ensisijaisesti siitä, että henkilöstömme on tarvittaessa joustava ja osaa reagoida herkästi markkinoilla tapahtuviin muutoksiin

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

7. Yrityksemme kilpailukyky muodostuu mielestäni ensisijaisesti siitä, että sillä on kyky toimia kustannustehokkaasti ja ennustettavasti.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

8. Mielestäni yrityksemme luonnollista kasvua rajoittaa ensisijaisesti kiristynyt kilpailu sekä yrityksen puutteellinen kyky vastata kilpailuun kustannustehokkaalla ja rationaalisella tavalla.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

9. Yrityksemme luonnollista kasvua rajoittaa mielestäni ensisijaisesti se, että työmarkkinoilta ei löydy riittävästi erikoistuneita, ammattitaitoisia ja sopivan kokemuksen omaavia henkilöitä.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

10. Yrityksemme luonnollista kasvua rajoittaa mielestäni ensisijaisesti se, että henkilökuntamme osaamiskapasiteettia ja kasvupotentiaalia ei osata käyttää riittävästi hyväksi.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

11. Yrityksemme luonnollista kasvua rajoittaa mielestäni ensisijaisesti (esimerkiksi lainsäädännöstä johtuva) liian vähäinen kilpailu sekä tämän myötä uusien innovaatioiden heikko kyky päästä markkinoille.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

12. Yrityksemme henkilöstö on mielestäni hyvin sitoutunutta eikä esimerkiksi motivaation puutteesta aiheutuvia ns. turhia poissaoloja juurikaan esiinny.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

13. Yrityksemme arvostaa ja satsaa mielestäni selvästi enemmän sisäiseen yrittäjyyteen ja työviihtyvyyteen kuin teknologian kehittämiseen ja hankintaan.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

14. Mielestäni yrityksessämme arvostetaan ja kuullaan työntekijöitä niin että sillä on suurempi merkitys henkilöstön sitoutumiseen kuin palkan tai muiden palkkioiden määrällä.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

15. Yrityksessämme ei ole mielestäni voimakasta työnantajan ja työntekijän vastakkaisasettelua, vaan jokainen tuntee olevansa vastuussa yrityksen tuloksesta ja toiminnasta.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

16. Mielestäni yrityksessämme tieto kulkee lähes automaattisesti ja tuntuu, että kaikki osapuolet otetaan melko tasapuolisesti huomioon päätöksiä tehtäessä.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

17. Mielestäni yrityksessämme tieto ei kulje ja tuntuu, että tiedottaminen on usein vain tiedon yksipuolista jakamista jälkikäteen.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

18. Mielestäni yrityksessämme kaikkeen toimintaan liittyvää tietoa on mielestäni riittävästi tarjolla, ja on jokaisen omalla vastuulla, mikäli ei ole riittävän aktiivinen sen hankkimisessa

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä
-------------------	--	--	---------------	--	--	---------------------

19. Kun olen mielestäni onnistunut työssäni erikoisen hyvin, niin suurimman tyydytyksen tähän tuo se, että siitä maksetaan kunnollinen rahallinen tai muu vastikkeellinen korvaus.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

20. Kun olen mielestäni onnistunut työssäni erikoisen hyvin, niin suurimman tyydytyksen tähän tuo useimmiten tekemiseen liittynyt hyvä meininki ja tunne siitä että olemme porukassa onnistuneet tavoitteessamme.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

21. Kun olen mielestäni onnistunut työssäni erikoisen hyvin, niin suurimman tyydytyksen tähän tuo se, että tunnen itse onnistuneeni ja saavuttaneeni jotain itselleni tärkeitä asioita.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

22. Yrityksessämme tehtävät on mielestäni jaettu ja osoitettu tasapuolisesti niin, että jokainen kokee vastuualueensa selvänä ja jokainen keskittyy hoitamaan juuri tätä tehtävää.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

23. Yrityksemme toiminnan tarkoitus (missio) ja tavoitteet (visio) on mielestäni hyvin kaikkien tiedossa ja koen että selkeä yhteinen punainen lanka ohjaa toimintaamme.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

24. Yrityksemme liiketoiminnan suunnittelussa on mielestäni mukana lähes kaikki yrityksen avainhenkilöt ja voimme itse aidosti vaikuttaa toiminnan tavoitteisiin sekä siihen miten onnistumista arvioidaan.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

25. Yrityksemme liiketoiminnan suunnittelu kuuluu mielestäni yrityksen johdolle eikä työntekijöille, varsinkaan jos tällaista tehtävää ei ole mainittu erikseen työsopimuksessa.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

26. Oppiminen on mielestäni aina yksilöön sidottu ominaisuus ja on siten yksilöstä itsestään kiinni mikäli haluaa kehittyä ja oppia uutta.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

27. Yrityksemme menestymisen kannalta tärkein ammattilainen yritykssämme on mielestäni sellainen henkilö, jolla on kokemuksen kautta syntynyt tietopääoma yrityksen tärkeimmistä prosesseista.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

28. Yrityksemme menestymisen kannalta tärkein ammattilainen yritykssämme on mielestäni sellainen uudistumiskykyinen, luova ja innovatiivinen henkilö, jolle on yrityksessä annettu tilaa toteuttaa itseään.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä
-------------------	--	--	---------------	--	--	---------------------

29. Oppimista edistävät mielestäni kaikkein parhaiten kunnan oppimisvälineet (tilat, kirjat, tietokoneyhteydet, koneet ja laitteet yms.) sekä yksilölliseen oppimiseen varattu aika.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

30. Hyvän johtajuuden kriteeri organisaatiossamme on mielestäni se, että sen avulla kyetään välttämään ihmisten välisiä konflikteja ja sovittamaan mahdollisia sosiaalisia ristiriitoja.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

31. Hyvän johtajuuden kriteeri organisaatiossamme on mielestäni se, että jokainen tietää vastualueensa ja jämäkän johtajuuden avulla asioihin voidaan puuttua nopeasti ja tehokkaasti.

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

32. Hyvän johtajuuden kriteeri organisaatiossamme on mielestäni se, että jokainen tietää mihin suuntaan ollaan menossa eikä tarvita työnjakoon liittyvää "käskytystä".

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
täysin eri mieltä			en osaa sanoa			täysin samaa mieltä

LIITE 2 KÄSITEKATEGORIAT JA NIIDEN SELITYKSET

a) Hermeneuttinen orientaatio:

Strateginen näkökulma	Selitys
(3) "...kaikki asiakkaat ovat yhtä tärkeitä..."	Humanistinen ihmiskäsitys on arvopohjaltaan pluralistinen ja pyrkii arvostamaan kaikkia ihmisyyden olomuotoja. Liiketoimintaorientaatioissa tämä näkyy moniarvoisena ja ontologialtaan epämääräisenä; toiminnan subjektiivisuus ei siis ole muodostunut diskursiivisesti yhteiseksi organisaation toimintaa ohjaavaksi mentaaliseksi malliksi
Johtamiskognitio	Selitys
(6) "...yrityksen kilpailukyky muodostuu ensisijaisesti henkilöstön joustavuudesta sekä reagoitiherkkydestä..."	Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan yksilö on transsendentaalisesti itseohjautuva ja ajatteleva yksilö sekä vastuussa omasta toiminnastaan. Organisaation menestymisen ajatellaan muodostuvan (induktiivisesti) joustavista ja osaavista yksilöistä – ei yhteisöstä.
(9) "...yrityksen kasvua rajoittaa ensisijaisesti kyky löytää erikoistunutta ja ammattitaitoista väkeä..."	Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan yksilö on itse vastuussa omasta oppimisestaan. Kun johtamisen kautta muodostuvaan oppimiseen liittyy ainoastaan selkeä tekninen ja praktinen tiedonintressi tiedon uusintamisen välineenä, organisaation johto ei itse miellä olevansa merkittävin kasvun ja oppimisen katalyytti.
(18) "...yrityksessä on kaikkeen toimintaan liittyvää tietoa tarjolla ja tiedon hankkiminen on yksilön omalla vastuulla..."	Tiedon välittämistä ei nähdä tässä kommunikoinnin välineenä vaan lähinnä informaation massiivisena ja tehokkaana jakamisena. Yksilön itse katsotaan olevan vastuussa tiedon saamisesta ja hyödyntämisessä.
(30) "...hyvän johtajuuden kriteeri on se, että sen avulla kyetään välttämään ihmisten välisiä ristiriitoja ja konflikteja..."	Hermeneuttinen orientaatio johtajuudessa tarkoittaa ihmisten toiminnan syvällistä ymmärtämistä ja tulkitsemista niin, että johtaja kykenee toimimaan sosiaalisesti korrektisti ja ratkaisemaan monimutkaisia ristiriitatilanteita. Johtaja hyväksyy pluralistisen maailmankuvan ja moniarvoisuuden kulttuurisena rikkautena eikä pyri intentionaalisesti muokkaamaan erilaisia yksilöiden merkitysrakenteita.

(13) "...yrityksemme arvostaa selvästi enemmän sisäiseen yrittäjyyteen kuin teknologian kehittämiseen..."	Hermeneuttisessa orientaatiossa kasvun potentiaali nähdään ihmisessä ja yksilön oppimisessa eikä instrumentaalisesti teknologian varaan rakennettuna staattisena huippuosaamisena
Oppimiskognitio	Selitys
(26) "...oppiminen on aina yksilöön sidottu ominaisuus ja on siten yksilöstä itsestään kiinni, haluaako oppia uutta..."	Hermeneuttisessa orientaatiossa oppiminen perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan oppimisorientaatiot (ns. konatiiviset rakenteet ja motivaatioperusta) muodostuvat yksilön oman arvopohjan perusteella. Näin ollen oppiminen ja vastuu oppimisesta on yksilöllä itsellään.
(21) "...kun olen onnistunut, suurimman tyydytyksen tuo se, että tunnen itse onnistuneeni ja saavuttaneeni itselleni tärkeitä asioita..."	Yksilön onnistumista korostava suoritusorientaatio on tyyppilistä hermeneuttiselle orientaatiolle, jossa yksilön tarpeet tulevat ennen yhteisön tarvetta. Pluralistisesti toimivalle organisaatiokulttuurille on leimallista yksilön tarpeita korostava orientaatioperusta.

b) Teknirationaalinen orientaatio:

Strateginen näkökulma	Selitys
(4) "...huippulaatu ja käsitys huippulaadusta muodostuvat yrityksessämme ensisijaisesti siitä, että kyetään täyttämään asetetut standardoidut vaatimukset..."	Ns. kapean tai sisäänpäin kääntyvän laatuajattelun katsotaan syntyvän teknokraattisesti siten, että laatu on vain tuotteen ominaisuus tai virheettömästi toimiva tuotantoprosessi. Tällaista kapeaa laatuajattelua tukevat normatiivisesti laaditut sisäiset ohjeet ja standardit. Teknirationaalisessa orientaatiossa asiakastarvetta ja asiakaslähtöisyyttä ei ole kytketty kokonaislaatuajatteluun.
Johtamiskognitio	Selitys
(7) "...yrityksen kilpailukyky muodostuu ensisijaisesti kustannustehokkuudesta ja ennustettavuudesta..."	Teknirationaalinen orientaatio painottaa kaikessa kustannustehokkuutta ja rationaalisuutta. Kilpailukyvyn ajatellaan muodostuvan yksinomaan hintakilpailukyvästä sekä ylivoimaisesta resurssien hallintataidoista. Orientaatiota ja insinöörimäistä ajattelua tukevat taloushallinnon ja laskentatoimen raportoinnin välineet.
(9) "...yrityksen luonnollista kasvua rajoittaa ensisijaisesti kova kilpailu sekä kyky vastata kilpailuun kustannustehokkaalla tavalla..."	Tuotantokeskeinen ja tarjontaparadigmaan perustuva toimintaorientaatio näkee kilpailun aina uhkana. Uhan se pyrkii voittamaan aina joko saavuttamalla ylivoimaisen hintakilpailuedun tai differentoimalla yrityksen tuotteet tai palvelut siten, että kilpailu voidaan välttää (monopoli).

<p>(19) "...onnistumisessa suurimman tyydytyksen tuo se, että siitä maksetaan kunnollinen rahallinen tai muu vastikkeellinen korvaus..."</p> <p>(17) "...tuntuu että yrityksessä ei tieto kulje ja on usein vain tiedon yksipuolista jakamista jälkikäteen..."</p> <p>(22) "...yrityksessä tehtävät on jaettu ja osoitettu tasapuolisesti niin, että jokainen kokee vastuun alueensa selvänä ja jokainen keskittyy hoitamaan juuri tätä tehtävää..."</p> <p>(31) "...hyvän johtajuuden kriteeri on jämäkässä toiminnassa sekä asioihin nopeasti puuttumisessa..."</p> <p>(25) "...liiketoiminnan suunnittelu kuuluu yrityksen johdolle eikä työntekijöille, varsinkaan jos tällaista tehtävää ei ole mainittu työsuhteen muksessa"</p>	<p>Tuotantokeskeisen toiminnan subjektiivisuus muodostuu toimijasta itsestään. Tekemisen motivaatioperusta on selkeän instrumentaalinen. Perustarpeita ja oppimista (teknistä tiedonintressiä) tukevat tällöin parhaiten välineelliset arvot.</p> <p>Tiedon välittämistä ei nähdä tässä kommunikoinnin välineenä vaan lähinnä informatiivisena tiedonjakamistapana. Viestintä on luonteeltaan reaktiivista eli asioista tiedotetaan, mikäli erityistä tarvetta ilmenee. Viestinnän aikahorisontti on yleensä aina historiassa.</p> <p>Teknisrationaaliseen orientaatioon liittyy voimakas tarve hallinnoida käytössä olevia resursseja, ja tämä ohjaus näkyy manageriaalisena tarpeena määritellä vastuualueita sekä toiminnan välisiä rajoja. Tällaisella orientaatiolla on kuitenkin taipumus vähentää sitoutumista ja itseohjautuvuutta merkittävällä tavalla. Autoritaarisessa ohjauksessa yksilöt usein vähentävät psykologista kuormitustaan antamalla vastuun mm. esimiehille, Johtaminen koetaan silloin manageriaalisesti jämäkkänä, kun voidaan tarpeen tullen vedota johonkin, joka ottaa asioista tarpeen tullen vastuun.</p> <p>Teknisrationaalinen orientaatio korostaa funktionaalisuutta ja manageriaalista resurssienhallintaa. Siinä yksilö objektoituu tuotannon tekijäksi, jolla on oma paikkansa tuotantoketjussa. Työntekijän orientaatioperusta on voimakkaan instrumentaalinen ja välineellinen.</p>
<p>Oppimiskognitio</p>	<p>Selitys</p>
<p>(29) "...oppimista edistävät parhaiten kunnan oppimisvälineet sekä yksilölliseen oppimiseen varattu aika..."</p> <p>(27) "...yrityksen menestyksen kannalta tärkein henkilö on se, jolla on sillä hetkellä merkittävintä substanssiosaamista"</p>	<p>Teknisrationaalinen orientaatio painottaa oppimisessa tekniikkaa, teknologiaa ja instrumentaalisuutta. Oppiminen nähdään tiedon siirtämisenä sekä kumuloivan tiedon instrumentaalisen haltuun ottamisena. Oppiminen vastaa perinteistä käsitystä behavioristisesta mallioppimisesta, joka painottaa yksilön kognitiivista olemusta ja tietyjä yksilön piirreominaisuuksia.</p> <p>Osaaminen ajatellaan kumulatiiviseksi osaamiskeskittymäksi, jolla on yritykselle merkittävää substanssiarvoa. Tämä "tase-erä" ajatellaan pysyväksi ja staattiseksi ydinosaamisen alueeksi. Uuden oppiminen tai oppimaanoppimistaidot eivät muodosta samanlaista arvoa.</p>

b) Diskursiivinen orientaatio

Strateginen näkökulma	Selitys
<p>(1) "...kaikki yrityksen työntekijät kykenevät nimeämään yrityksen avainasiakkaat helposti ja vaivattomasti..."</p> <p>(2) "...Yrityksessä kaikilla on yhteinen käsitys asiakastarpeesta sekä siitä miten paras asiakastytyväisyys voidaan saavuttaa..."</p> <p>(23) "...yrityksen toiminnan tarkoitus (missio) ja tavoitteet (visio) ovat hyvin kaikkien tiedossa ja muodostavat yhteisen punaisen langan toiminnalle..."</p>	<p>Diskursiivisen toimintaorientaation lähtökohtana on yrityksen missioon ja arvoperustaan ulottuva yhteinen käsitys asiakkaasta ja asiakastarpeesta.</p> <p>Tämä ontologiseen tasoon ulottuva merkitysjärjestelmä muodostuu yrityksen johdon läpinäkyvästä strategia-ajattelusta, joka eksplikoituna antaa kuvan organisaatiokulttuurin ja yritysjohdon maailmankuvasta sekä ihmiskäsityksestä osana yrityksen johtamiskulttuuria.</p> <p>Diskursiivisen toimintaorientaation voimakkuus ja yritysjohdon osaaminen näkyy ja tulee esiin siinä, miten arvoperusta on kyetty muodostamaan ja "jalkauttamaan" henkilöstön keskeisenä toimintaa ohjaavana merkitysrakenteena. Diskursiivisen toimintaorientaation mittareina voidaan siis käyttää sitä, miten (ontologisesti) yhdenmukaisesti henkilöstö pystyy määrittelemään asiakkuudet sekä käsityksen asiakastarpeesta.</p>
<p>(5) "...yrityksen kilpailukyky muodostuu ensisijaisesti siitä, että henkilöstöllä on selvästi kilpailijoita parempi mahdollisuus oppia ja hyödyntää uutta tietoa..."</p>	<p>Diskursiivisen toimintaorientaation liittyy selkeä käsitys siitä, että dynaamisessa kilpailutilanteessa organisaation avainkvalifikaation on kyky hankkia uusia avainkvalifikaatioita. Ylivoimainen kilpailuetu markkinoilla syntyy ylivoimaisesta kyvystä oppia uusia asioita. Strateginen näkökulma painottaa oppimisen mahdollistamista johtamisen avulla.</p>
<p>(11) "...yrityksen luonnollista kasvua rajoittaa ensisijaisesti liian vähäinen kilpailu sekä uusien innovaatioiden heikko kyky päästä markkinoille..."</p>	<p>Kun suljetussa systeemissä kilpailu koetaan uhkana, jota pitää välttää, niin avoimessa systeemissä asiakastarpeen ymmärtämiseen perustuva liiketoimintalogiikka näkee uhan mahdollisuutena. Ylivoimaiseksi kilpailueduksi muodostuu silloin muutoksen proaktiivinen hallinta sekä transformatiivinen oppiminen.</p>
Johtamiskognitio	Selitys
<p>(12) "...yrityksen henkilöstö on hyvin sitoutunutta eikä esimerkiksi motivaation puutteesta aiheutuvia ns. turhia poissaoloja esiinny..."</p>	<p>Leadership-johtamisen lähtökohtana voidaan pitää diskursiivista toimintaa, jonka tavoitteena on yhteisen merkitysjärjestelmän luominen (so. systeeminen arvo-ohjaus) sekä voimaannuttamisprosessin hallinta ja johtaminen (empower-</p>

<p>(14) "...yrityksessä kuullaan ja arvostetaan työntekijöitä ja tätä pidetään sitoutumisen kannalta merkittävimpana tekijänä..."</p> <p>(15) "yrityksessä ei ole voimakasta työnantajan ja työntekijän vastakkaisasettelua vaan jokainen tuntee olevansa vastuussa yrityksen tuloksesta ja toiminnasta"</p> <p>(32) "...hyvä johtajuus tarkoittaa sitä että yrityksessä jokainen tietää, mihin suuntaan ollaan menossa eikä tarvita työnjakoon liittyvää käskytystä..."</p> <p>(24) "...liiketoiminnan suunnittelussa on mukana lähes kaikki yrityksen avainhenkilöt ja kaikki voivat aidosti vaikuttaa tavoitteisiin ja siihen, miten onnistumisia arvioidaan..."</p> <p>(16) "...yrityksessä tieto kulkee lähes automaattisesti ja tuntuu, että kaikki osapuolet otetaan melko tasapuolisesti huomioon..."</p>	<p>ment). Henkilöstön sitoutumisen ehtona voidaan siis pitää yritysjohdon diskursiivista osaamista, joka mahdollistaa yksilön henkilökohtaisen ammatillisen kasvun sekä omien tavoitteiden ja orientaatioperustan muodostamisen mentaalaisella tasolla organisaation arvoperustan ja mission mukaiseksi.</p> <p>Arvoperustan (ontologinen) yhdenmukaisuus tuottaa yhteisiä ja yhteisesti hyväksytyjä merkitysrakenteita, joiden avulla voidaan oleellisesti vähentää työvoiman ohjaukseen tarvittavia resursseja. Yhteiset merkitysrakenteet (so. yhteisesti sovitut onnistumisen mittarit) vähentävät samalla oleellisesti henkilöstöryhmien vastakkainasettelua.</p> <p>Ontologisesti yhteinen arvopohja (missio ja visio) tarjoaa henkilöstölle mahdollisuuden muodostaa omaa toimintaansa liittyvät tavoitteet siten, että motivaatioperusta muodostuu yhteisistä merkityksistä eikä normatiivisesta tai instrumentaalista ohjauksesta.</p> <p>Diskursiivisen toimintaorientaation lähtökohtana on sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka keskeinen metodi on dialogiin perustuva toimintatapa, joka mahdollistaa asioiden ja merkitysten kriittisen arvioinnin vuorovaikutustilanteessa. Avoin dialogi mahdollistaa diskursiivisesti toteutetun voimaantumisprosessin läpiviemisen.</p>
<p>Oppimiskognitio</p>	<p>Selitys</p>
<p>(20) "...suurimman tyydytyksen työssä voi kokea silloin, kun tekemiseen liittyy hyvä meininki ja on tunne siitä, että porukka on onnistunut tavoitteissaan..."</p>	<p>Leadership-johtaminen mahdollistaa sosio-konstruktivistisen oppimisen, jossa saavutus- ja oppimisorientaatio perustuu yhteisölliseen ja konstruktiviseen oppimiseen. Yksinään yhteisöllisyys ei kuitenkaan riitä, vaan yhteisöllisen oppimisen taustalla pitää olla diskursiivisesti muodostettu käsitys yhteisistä onnistumisen mittareista.</p>

LIITE 3 KYSYMYSTARKENNUKSET

Seuraavassa on esitelty koostetusti vastaajien (yritykset A ja B) kommentteja ja näiden kommenttien perusteella tutkija on tehnyt jälkeinpäin muutoksia kyselylomakkeen ns. kakkosversioon (liite 1).

Yritys A:

Vastauslomakkeen kohta (22): ”Yrityksessämme tehtävät on mielestäni jaettu ja osoitettu tasapuolisesti...”. Vastaaja painottaa omassa vastauksessaan ”selkeitä tehtävän kuvauksia, jolloin ns. sählääminen jää vähemmälle”.

Vastauslomakkeen kohta (31): ”...jämäkän johtajuuden avulla asioihin voidaan puuttua nopeasti ja tehokkaasti...” Vastaaja painottaa tässä ”johtajan perustehtävää” eli ”organisointia ja toiminnan virtaviivaistamista selkeiden toimenkuvien avulla...”

Vastauslomakkeen kohta (21): ”...niin suurimman tyydytyksen tähän tuo se, että tunnen itse onnistuneeni ja saavuttaneeni jotain itselleni tärkeitä asioita...”

Vastauslomakkeen kohta (27): ”...menestymisen kannalta tärkein ammattilainen yrityksessämme on henkilö, joka kokemuksen kautta hallitsee yrityksen tärkeimmät prosessit...” Vastaaja ilmoittaa lukeneensa huonosti väittämän ja muuttaakin arvionsa +2:sta -2:een eli selkeästi diskursiivisen orientaation suuntaan eli ”tärkeämpi ammattilainen on se joka hallitsee prosessit asiakkaan suuntaan ja omaa oikean asenteen”.

Yritys B:

Yritys B:n edustaja toimii yrityksensä HRD-koordinaattorina ja tutkijan käsityksen mukaan henkilö ei osallistu yritystason strategiakeskusteluun vaan

edustaa näin ollen toimihenkilötason tukipalveluja tuottavaa asiantuntijaryhmää.

Vastauslomakkeen kohta (11): ”...yrityksemme luonnollista kasvua rajoittaa ensisijaisesti liian vähäinen kilpailu...” Vastauskommentissaan vastaaja muuttaa jälkeensä arvionsa +3 :sta -2:een perustellen sitä, että hänen käsityksensä liiketoiminnan luonteesta on selkiytynyt huomattavasti pohdittuaan asiaa.

Vastauslomakkeen kohta (19): ”...kun olen onnistunut, niin suurimman tyydytyksen tuo kunnollinen rahallinen korvaus

Vastauslomakkeen kohta (17): ”...yrityksessämme tieto ei kulje ja tuntuu että se on usein vain tiedon yksipuolista jakamista jälkikäteen...” ”laitosbyrokratioissa keskeinen tunne on se, että tieto ei kulje tai tieto tulee väärään aikaan”.

Vastauslomakkeen kohta (18): ”...tietoa on riittävästi tarjolla ja on jokaisen omalla vastuulla, mikäli ei ole riittävän aktiivinen sen hankkimisessa...”. Vastaaja korostaa mm. esimiesten vastuuta ja koulutusta tiedon jakamisessa sekä saatavuuden edistämistä. Tiedon jakamista ja tarjoamista hän pitää enemmänkin teknisenä kysymyksenä ja näkökulma tiedon olemassaoloon on näin selkeän hermeneuttinen eikä vastaaja liitä sitä osaksi johtamista tai diskursiivista johtamisfilosofiaa.

Vastauslomakkeen kohta (32): ”...hyvän johtajuuden kriteeri on se, että jokainen tietää mihin suuntaan ollaan menossa eikä tarvita työnjakoon liittyvää käskytystä...”

Vastauslomakkeen kohta (24): ”...yrityksen liiketoiminnan suunnittelussa on mukana lähes kaikki yrityksen avainhenkilöt ja voimme itse aidosti vaikuttaa toiminnan tavoitteisiin...” Vastaaja toteaa, että tässä osiossa on kaksi väittämää. Kommentti pitänee paikkansa. Ensinnäkin väittämässä tulisi määritellä kuka on ”todellinen avainhenkilö”, ja tästä riippuu minkä asteisesti onnistumisia voidaan arvioida.

Vastauslomakkeen kohta (30): ”...hyvän johtajuuden kriteeri on se, että kyetään välttämään konflikteja ja sovittamaan mahdollisia sosiaalisia ristiriitoja...”

Vastauslomakkeen kohta (29): ”...oppimista edistävät kaikkein parhaiten kunnan oppimisvälineet sekä yksilölliseen oppimiseen varattu aika...” Vastaaja painottaa vastauksessaan oppimisen kontekstisidonnaisuutta sekä merkityksellisuutta yksilölle.

Vastauslomakkeen kohta (26): ”...oppiminen on aina yksilöön sidottu ominaisuus ja on siten yksilöstä itsestään kiinni, mikäli haluaa kehittyä ja oppia uutta...”

**TURUN KAUPPAKORKEAKOULUN JULKAISUSARJASSA A OVAT
VUODESTA 2010 LÄHTIEN ILMESTYNEET SEURAAVAT JULKAISUT**

- A-1:2010 Pikka-Maaria Laine
Toimijuus strategiakäytännössä: Diskurssi- ja käytäntöteoreettisia avauksia
- A-2:2010 Juha V. Virtanen
Johtajana sairaalassa. Johtajan toimintakenttä julkisessa erikoissairaalassa keskijohtoon ja ylimpään johtoon kuuluvien lääkäri- ja hoitajataustaisten johtajien näkökulmasta
- A-3:2010 Markus Vinnari
The past, present and future of eating meat in Finland
- A-4:2010 Arja Lemmetyinen
The coordination of cooperation in tourism business networks
- A-5:2010 Antti Fredriksson
Soft and hard information in bank-firm relationships - The effect of relationship intensity and reporting conservatism on loan pricing and relationship value
- A-6:2010 Tomi Kortela
The intertemporal choice of households under incomplete markets in general equilibrium
- A-7:2010 Hongxiu Li
E-service continuance: an insight into online travel services in China
- A-8:2010 Harri Virolainen
"Kai sitä ihminen on vaan semmoinen laumaeläin" – Virtuaalisen tiimin ilmapiiri
- A-1:2011 Marjo Kumpula
Vakuutusalan työn sisältö ja työntekijöiden ammatti-identiteetin muovautuvuus – Vakuutusvirkaileijasta finanssialan myyjäksi?
- A-2:2011 Helena Keinänen
Algorithms for coalitional games
- A-3:2011 Matti Mäntymäki
Continuous use and purchasing behaviour in social virtual worlds
- A-4:2011 Arto Kuuluvainen
Dynamic capabilities in the international growth of small and medium-sized firms
- A-5:2011 Ville Korpela
Four essays on implementation theory

- A-6:2011 Leena Aarikka-Stenroos
Reference communication and third actors in the initiation of
business relationships
- A-7:2011 Jouni Suominen
Kohti oppivaa organisaatiota – Konstruktion muodostaminen
johtamisen ja oppimisen välisistä riippuvuussuhteista

Kaikkia edellä mainittuja sekä muita Turun kauppakorkeakoulun julkaisusar-
joissa ilmestyneitä julkaisuja voi tilata osoitteella:

KY-Dealing Oy
Rehtorinpellonkatu 3
20500 Turku
Puh. (02) 333 9422
E-mail: ky-dealing@tse.fi

All the publications can be ordered from

KY-Dealing Oy
Rehtorinpellonkatu 3
20500 Turku, Finland
Phone +358-2-333 9422
E-mail: ky-dealing@tse.fi