



TURUN KAUPPAKORKEAKOULUN JULKAISUJA

PUBLICATIONS OF THE TURKU SCHOOL
OF ECONOMICS AND BUSINESS ADMINISTRATION

*Paula Kirjavainen – Satu Lähteenmäki –
Hannu Salmela – Essi Saru (toim.)*

***MONTA TIETÄ OPPIVAAN
ORGANISAATIOON***

Sarja Keskustelua ja raportteja/
Series Discussion and Working Papers
9:2005

Copyright © Kirjoittajat & Turun kauppakorkeakoulu

ISBN 951-564-325-2 (nid.) 951-564-326-0 (PDF)

ISSN 0357-4687 (nid.) 1459-7632 (PDF)

UDK 65.012.122

65.012.2

65.012.4

65.01

Esa Print Tampere, Tampere 2005

SISÄLLYSLUETTELO

<i>JOHDANTO: TUOTANNOSTA TIETOON</i>	5
--	---

Kirjavainen Paula – Lähteenmäki Satu

<i>ORGANISAATION OPPIMISKYVYN MITTAAMINEN YKSILÖLLISTEN ASENTEIDEN KAUTTA – MITTARIN VALIDOINTI</i>	23
---	----

Lähteenmäki Satu

<i>MITEN ORGANISAATIOSSA OPITAAN JA MITÄ JOHDON PITÄISI SIITÄ TIETÄÄ?</i>	43
---	----

Lehesvirta Tuija

<i>OPPIVAN ORGANISAATION KEHITTYMINEN PK-YRITYKSESSÄ</i>	55
--	----

Vähämäki Maija

<i>OSAAMISESTA STRATEGIAKSI – KOHTI TEORIAA, JOKA TOIMII KÄYTÄNNÖSSÄ</i>	73
--	----

Kirjavainen Paula

<i>STRATEGISEN JOHTAMISEN OPETTAMINEN JA OPPIMINEN</i>	107
--	-----

Laine Pikka-Maaria

<i>TUOTANNOLLINEN PROSESSI VALOKEILASSA – YHTEISKUVASSA LAADUNHALLINTA JA PROSESSI-INNOVOINTI</i>	127
---	-----

Rastas Hannu

<i>NELJÄ ORGANISAATIOTYYPPIÄ JA MERKIN RIKKOUTUMINEN YHTEISÖLLISEN TYÖSSÄOPPIMISEN AREENANA</i>	139
---	-----

Jokila Markku

<i>TUTKIJAT OPINTIELLÄ: KOKEMUKSIA KASVAMISESTA ORGANISATORISEN OPPIMISEN TUTKIJAKSI</i>	163
--	-----

Salmela Hannu

JOHDANTO: TUOTANNOSTA TIETOOIN

Kirjavainen, Paula — Lähteenmäki, Satu

Nyt käsillä oleva tutkimusraportti kokoaa yhteen nelivuotisen ”Competence Management and Learning Networks – Tuotannosta tietoon” -tutkimushankkeen (CompLeN) keskeiset tulokset. Keväällä 2001, kun CompLeN-hanketta suunniteltiin, useilla suomalaisilla organisaatioilla oli jo monenlaisia kokemuksia osaamisen ja oppimisen johtamisesta. Oppivan organisaation ihanteet olivat inspiroineet erilaisia organisaation kehittämisinterventioita yrityksissä jo 1990-luvun alkuvuosina, ja myöhemmin aivan erityisesti julkisella sektorilla, joka 1990-luvun puolivälissä purki lamavuosina kumuloituneita kehittämispressureita. Osaamisen systemaattiseen johtamiseen tähtäävien management-työkalujen kehittäminen alkoi puolestaan nopeasti vilkastua 1990-luvun loppuvuosina. Tuolloin liikkeellä olivat erityisesti henkilöstöammattilaiset, jotka mm. Prahaladin ja Hamelin esiin nostamiin ydinosoamisen johtamisideoihin vedoten yrittivät saada organisaatioitaan tiedostamaan strategisten osaamisen tunnistamisen ja kehittämisen tärkeyttä. IT-sovellusten kehittyminen tarjosi kaikille organisaatioille uudenlaisia ratkaisuja tiedon hallintaan, siirtämiseen ja jakamiseen liittyviä haasteisiin. Suuret teknologiayritykset – Sonera ja Nokia etunenässä – tuottivat kansainvälisiä guruja konsultoimaan ylintä liikkeenjohtoa siitä, miten ydinosoamista tunnistetaan ja johdetaan huikean kasvun ja loputtomalta vaikuttavista mahdollisuuksista tarjoavan teknologiakehityksen olosuhteissa.

1 COMPLEN HANKKEEN TAUSTALTA LÖYTYVÄT PERUSIDEAT JA KYSYMYKSENASETTELUT

CompLeN-hanke syntyi sille perusajatukselle, että suomalainen yhteiskunta on keskellä tietointensiivistymisen prosessia, transformaatiota, joka koskettaa myös kaikkia yritystoiminnan ja organisaationa toimimisen sektoreita. Tämä muutos tuli edellyttämään suomalaisilta organisaatioilta paitsi merkittävää strategisen ajattelutavan sekä rakenteiden muutosta että oppimista organisaatioiden kaikilla tasoilla. Vaikka tiedon, osaamisen ja oppimisen näkökulmat olivat 2000-luvulle tultaessa saaneet yhä korostuneempaa roolia kaikissa liiketaloustieteissä ja sitä lähellä olevilla tieteenaloilla, kaikki

esiinnousseet teoreettiset keskustelut – tiedon johtaminen (*knowledge management*), osaamispohjainen strateginen johtaminen (*competence-based strategic management*), organisatorinen oppiminen (*organizational learning*), inhimillisen pääoman johtaminen (*human capital management*) jne. – kärvistelivät samanlaisessa esiteoreettiselle kehitysvaiheelle tyypillisessä päällekkäisten termien ja viitekehysten suossa. Käytännön näkökulmasta tilanne ei ollut paljon lohdullisempi. Vaikka resurssipohjaisen ajattelun läpilyönnin myötä ajatus tiedon, osaamisen ja oppimisen kilpailullisesta merkityksestä oli 2000-luvulle tultaessa läpäissyt suomalaisen yrityskäytännön jotakuinkin perinpohjaisesti, näiden ilmiöiden johtamisen osaamisesta oltiin vielä kaukana.

Turun kauppakorkeakoulun johtamisen laitoksella koottiin yhteen joukko tutkijoita, joita yhdisti kiinnostus organisaatioiden oppimiseen ja strategiseen uusiutumiseen. Professori Satu Lähteenmäen vetämänä syntynyt CompLeN-tutkimusryhmä toimi Suomen Akatemian tuella neljä ja puoli vuotta. Mukana oli kolme senioritutkijaa ja 8 tohtoriopiskelijaa, joista useat sivutoimisia.

Alkuunlähtö ei ollut helppoa, sillä varsin nopeasti kävi selväksi, että myös tutkimuksellisesti joudutaan rämpimään aikamoisessa näkökulmien ja käsitteiden suossa. Teoreettisen kentän hämäävyys ei rajoittunut siihen, että ensinnäkin tutkimusta oli tehty oppivan organisaation näkökulmasta varsin normatiivisin pyrkimyksin ja toisaalta organisatorisen oppimisen näkökulmasta deskriptiivisin pyrkimyksin. Tutkimus oli hajaantunut eri tieteenaloille kognitiotieteisiin, pedagogiikkaan, tietojärjestelmätieteisiin ja johtamistieteisiin. Vastaavasti suloisessa sekasotkussa tutkimus kumpusi informaatio- ja tuotantoteknologian, tiedon prosessoinnin, tietojohdamisen, osaamisen johtamisen, organisaation kehittämisen, strategisen johtamisen, organisaatiokulttuuritutkimuksen sekä ryhmädynamiikan taustateorioista. Seuraavaan lyhyeen yhteenvetotaulukkoon on koottu tutkimushankkeen kannalta relevanteimmat OL/LO näkökulmat ja kunkin alueen keskeisimmät tutkijat (vrt. Lähteenmäki et al. 2001; Kluge & Schilling 2003).

Tutkimusryhmämme huomasi olevansa saman haasteen edessä, kuin yritysten henkilöstöjohto: oli yritettävä nähdä metsä puilta. Ensimmäinen tehtävä olikin selvittää, mitkä teoreettiset käsitteet ja mallit olivat saman ilmiön eri kuvauksia, mitkä toivat todella jotain uutta. Toisekseen tutkimusteemojen rajauksesta käsin oli ratkaistava, mitä teoreettisia tarttumapintoja kannatti hyödyntää, sillä vakiintunut näkemys organisatorisen oppimisen subjekteista, oppimisprosessista kuin oppimisen edellytyksistäkin puuttui ja lukuisat mallit kilpailivat keskenään (vrt. Lähteenmäki & al. 2001).

CompLeN-hankkeen tarkoitus oli hyödyttää sekä tietointensiivistymiseen liittyvää teoreettista keskustelua että käytännön muutoksia. Osaprojekteja yhteensitovia kysymyksiä määriteltiin kaksi.

Halusimme ensinnäkin ymmärtää, millainen rooli tiedon ja osaamisen johtamisen (TOJo) työkaluilla tai menetelmillä voisi olla organisatorisen oppimisen vauhdittajana suurissa strategisissa transformaatioprosesseissa ja ennen muuta yritysten transformaatiossa tuotannosta tietoon. Toisaalta meitä kiinnosti transformaatioprosessi itsessään – millaisista oppimisprosesseista siinä on kyse.

Taulukko 1. Organisaation oppimisen ja oppivan organisaation tutkimuksellisia lähestymistapoja.

Näkökulma	Keskeiset tutkijat	Oppimistavoite
Informaation käsittelyn näkökulma	Adler & Cole (1993), Argyris & Schön (1978), Huber (1991), Walsh & Ungson (1991), Kim (1993), Bood (1998), Klimecki & Lassleben (1998), Stata (1989), Argote et al. (1990)	Tietovirtojen tehostaminen organisaatiossa. Kustannusten alentaminen toistuvissa prosesseissa.
Tietojohtamisen näkökulma	Brooking (1999), Ciborra & Lanzara (1994), Kühn & Abecker (1997), Nonaka & Takeuchi (1995), Qvortrup (1994), Romhardt (1997), Styhre (2003)	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), Hedberg (1981), Isaacs (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 kehittäminen 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), Lant & Mezias (1992), Parke (1991), Powell et al. (1996), Prahalad & Bettis, (1996), Zander & Kogut (1995)	Strategisen kilpailukyvyn saavuttaminen organisaation oppimista tehostamalla.
Organisaatiokulttuuri-näkökulma	Abma (2003), Brown & Duguid (1991), Dixon (1994), Gherardi & Nicolini (1998), Easteby-Smith et.al. (1998), Lave & Wenger (1991), Orr (1990), Sonntag (1996), Spender (1996), Tyre & von Hippel (1997), Weick & Westley (1996)	Oppimiskulttuurin rakentaminen ja yhteisesti jaettujen merkitysten löytäminen. Noviisien sisäänpääsy ja osallistaminen asiantuntijoiden ajattelun välineitä käyttäen Vuorovaikutuksen, kommunikaation ja yhteistyön parantaminen.

Projektin ydinajatuksena oli kytkeä johtamis- ja organisaatiotutkimus kiinteästi tietojohdamisen, osaamisenjohtamisen ja oppimisen käytäntöihin. Niinpä empiiristä tietoa tutkimuskohteista tuotettiin tiiviissä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa kohdeorganisaatioiden avaintoimijoiden kanssa. Hanke koostui alkujaan yhteensä 11 varsin erilaisesta osaprojektista, joita yhdistää kiinnostus organisaation oppimiseen. Samalla ne eroavat tutkimusintressien, tieteenalan, epistemologisten taustaolettamien ja tutkimuksellisten lähestymistapojensa suhteen. Niinpä osahankkeet ovat myös aineistoiltaan hyvin erityyppisiä – kvantitatiivisia ja laadullisia – vaihdellen aineiston keruutapojen suhteen etnograafisesta lähestymisestä transformatiiviseen toimintatutkimukseen ja jopa kyselyyn. Aineiston analyysimenetelmien suhteen diskurssianalyysistä, *grounded theory* –tyypiseen teorian muodostukseen ja tilastollisiin menetelmiin. Näistä osaprojekteista on tässä julkaisussa esiteltynä seitsemän, koska kaikkien tutkimusryhmässä mukana olleiden tutkimus ei vielä tätä kirjoitettaessa ollut tulostenraportoinnin vaiheessa.

Valmiiden tutkimusten tuloksia on artikkeleissa pyritty raportoimaan mahdollisimman käytännönläheisesti, koska kirja on suunnattu myös tutkimusten yhteistyökumppaneille ja liike-elämän edustajille. Siksi artikkelit eivät myöskään ole tieteellisen tutkimusraportin mallin mukaisia. Projektin tutkijoiden omaa oppimisprosessia on lisäksi kuvattu julkaisun viimeisessä artikkelissa. Artikkelit kertoo siitä, miten tämän tutkimusryhmän tutkijat ovat itse kokeneet tutkimuksen tekemisen ja miten he ovat tutkijoiksi kasvaneet. Artikkelit kokoaa yhteen koko tutkimusprojektin, ja sen anti tulee parhaiten esiin, kun on ensin tutustunut kunkin tutkijan tutkimusprojektin ja tulosten esittelyyn.

Monet hankkeen keskeisimmistä meta-tason löydöksistä juontuvat juuri projektin metodiseen kirjoon. Projektiryhmän tapaamisissa tutkijat joutuivat kohtaamaan eri tutkimusparadigmoihin ankkuroituneiden kollegoidensa hankkeita, väittelemään heidän kanssaan ja ideoimaan ja puolustamaan näkemyksiään. Jokainen reflektoi omia löydöksiään eri lähestymiskulmista käsin samaa kohdetta tarkastelevien kollegoidensa näkemyksiin. Tällöin paljastui vääjäämättä ilmeisen vastakkaisilta vaikuttaneiden näkemysten tuoma lisäarvo myös omalle tutkimukselle. Tutkijat ikään kuin koettelivat oppimisessa avainasemassa olevaa paradigman vaihdosta ja siitä kumpuavaa uuden tiedon luomisen haastetta omassa toiminnassaan. Sillanrakennusta tapahtui sosiaalis-konstruktionistisen ja mekanistisen organisaation oppimiskeskustelun välillä siinä kuin organisaatioteoriavetoisen ja strategisen johtamisen viitoittaman organisaation oppimiskeskustelunkin välille. (ks. Taulukko 2)

Taulukko 2. Tutkimushankkeen keskeiset oppimiskeskustelut tutkimuksellisinä tартtumapintoina

Mekanistinen oppimiskeskustelu	Sosiaalis-konstruktionistinen oppimiskeskustelu
<u>Keskeistä:</u> Tiedon ja osaamisen objektiivisuus <u>Metodinen lähestymistapa:</u> Kvantitatiivinen mittaus, toimintatutkimus; yleistettävät lainalaisuudet <u>Tuotoksia:</u> Oppivan organisaation ”piirreteoriat”; organisaation oppimisen tasot; normatiivinen orientaatio; johdon roolit organisaation oppimisessa	<u>Keskeistä:</u> Tieto ja osaaminen sosiaalisesti konstruoitavaa, erilaiset diskurssit <u>Metodinen lähestymistapa:</u> Kvalitatiivinen lähestyminen, toimintatutkimus, diskurssi-analyysi, kuvaaminen <u>Tuotoksia:</u> Oppimisen ja oppimattomuuden syntyminen kollektiivisissa ja vastavuoroisissa prosesseissa ihmisten ja ihmisryhmien välillä; oppimiskulttuurin elementtien tunnistaminen
Strategiseen johtamiseen ankkuroituva keskustelu	Organisaatioteoriaan ankkuroituva keskustelu
<u>Keskeistä:</u> toiminnallinen korostus; kilpailuetu ja kilpailukyky korostuu <u>Metodinen lähestymistapa:</u> Toimintatutkimus, konstruktiiivinen tutkimus, mallinnus <u>Tavoite:</u> pystyä ylläpitämään ja tehokkaasti kehittämään strategian edellyttämää tietoa ja osaamista sekä hyödyntämään olemassaolevaa tietoa ja osaamista liiketoiminnallisesti	<u>Keskeistä:</u> kuvaaminen, ilmiöiden näkyväksi tekeminen ja olennaistaminen <u>Metodinen lähestymistapa:</u> etnografinen tutkimus, diskurssianalyysi, kuvaaminen <u>Tavoite:</u> ymmärtää oppimisprosessin laatua, luonnetta ja sosiaalisia mekanismeja

Teoreettisesti osahankkeitamme yhdistää Huberin (1991) lanseeraama näkemys **oppimisesta**: Entiteetti oppii, kun sille mahdollisten toimintavaihtoehtojen määrä muuttuu. Tämä määritelmä ei sinällään ota kantaa siihen, miten oppiminen tapahtuu, mitkä ovat tässä prosessissa oleellisia tapahtumia. Organisatoriseen oppimiseen ajattelussamme kuuluu yksilöiden oppimisen vuorovaikutteinen yhteys rakenteiden uusiutumiseen (Lähtenmäki & al. 2001). Strategisessa oppimisessa pääroolia puolestaan näyttelevät keskeisten toimijoiden joukossa vallitsevat paradigmaattiset oletukset (Kirjavainen 1997; 2001). Vallitseva kollektiivinen maailmankuva mm. määrittelee sen, millaista toimintamallia kohden organisaatio etenee. Toisaalta organisatorinen systeemi itsessään, erityisesti rakenteet ja ohjausjärjestelmä vaikuttavat siihen, mihin organisaatiossa kiinnitetään huomiota ja mihin panostetaan missäkin suhteessa. Se puolestaan hankaloittaa vallitsevia ajatusrakennelmia kyseenalaistavien impulssien esiinpääsyä ja vaatii niiltä aivan erityistä volyyymia. Oppimisen dynamiikan suhteen lähtökohtamme oli tarkoituksellisesti väljä. Emme halunneet rajata kohdetta tiukasti etukäteen ja siten sulkea itseltämme mahdollisuutta nähdä mitä erilaisimpia oppimisen variaatioita.

Osaprojekteista kummunneet löydökset oikeuttivat seuraaviin yhteisiin johtopäätöksiin:

1. Organisaation oppimisen näkökulmasta merkitystä ei niinkään ole TOJo-työkalulla/metelmällä, vaan sillä, miten organisaatio osallistaa jäseniään sen soveltamiseen sekä sillä, tukeeko menetelmä sosiaalista vuorovaikutusta ja luovaa dialogia toimijoiden kesken.
2. Riippumatta käytettävästä menetelmästä, toimijat tuottavat ja legitimoivat oppimista ja oppimattomuutta puheessaan kullekin ominaisten motiivien mukaisella tavalla. Tuotettu tulkinta ja merkitykset ovat yhteisesti jaettuja.
3. Se, miten organisaatio oppii, on vahvasti kontekstisidonnaista. Kulloinkin sopivimman tiedon tai osaamisen johtamisen metodin valintaa määrittävät tekijät voidaan jäljittää 5:een eri kategoriaan. Ne ovat: (1) toiminnan ja metodin soveltamisen mittakaava sekä (2) vallitseva kokonaisjohtamismalli ja johtajuuskulttuuri. Nämä molemmat vaikuttavat oppimisena aikaansaamisessa käytettävissä oleviin resursseihin; (3) strategian kypsyys ja strateginen tilanne, jotka määrittelevät kehittämisen tavoitteita ja kiireellisyysjärjestystä; (4) liiketoimintalogiikka ja menestystekijät, jotka määrittelevät, mikä rooli tiedolla ja osaamisella ylipäänsä on asianomaisessa kontekstissa ja (5) strategiatyyppi, joka linjaa, millainen tieto ja osaaminen ovat erityisen keskeisiä.
4. TOJo-välineet ovat merkityksellisiä ensisijaisesti siksi, että niiden soveltaminen auttaa organisaation toimijoita oppimaan organisaation kyvystä ja tavasta oppia. Parhaimmillaan välineet tarjoavat yhteisölle oppimaan oppimisen areenan. Monenlaisia lähestymistapoja soveltamalla aikaansaatu oppimaan oppiminen tiivistyy juuri kulloisenkin yhteisön tilanteeseen sopiviksi käytännöiksi ja ymmärrykseksi, ns. *dynaamisiksi kyvykkyyksiksi* (Teece & al. 1997), jotka auttavat organisaatiota jatkossa ylläpitämään, rakentamaan ja liiketoiminnallisesti hyödyntämään osaamistaan entistä systemaattisemmin.

Seuraavassa näitä johtopäätöksiä peilataan siihen, miten TOJo-välineet on yrityksissä otettu vastaan ja miten ne ovat kehittyneet käytännöiksi.

Tiedon ja osaamisen johtamisen ensimmäiselle aallolle leimallista oli mekaanisuus: kartoitus-, mittaamis- ja tekniikkakeskeisyys. Ongelmia koettiin syntyvän erityisesti siitä, että kellään ei oikein ollut selvää käsitystä, miten tieto ja osaaminen ilmiöinä tulisi ottaa haltuun ja rajata. Jotkut lähestymistavat lähtivät tiedon ja osaamisen lajien tyypittelystä, toiset työroolin vaateista, kolmannet pyrkivät ottamaan huomioon myös organisaation osaamisen.

Yhteistä tämän aikakauden sovelluksille oli epärealistinen oletus siitä, että osaamisen kilpailullinen arvo voitaisiin valjastaa kyseenalaistamatta vallitsevia johtamisen käytäntöjä, rakenteita, työjakoja, valtasuhteita (jne). Vaihetta leimaava ajattelutapa tiivistyy erään henkilöstöjohtajan kuvauksessa: *”Ajatelimme, että osaamisen johtamisesta ei kannata tehdä tiedettä. Periaatteessa kyse on yksinkertaisesta asiasta. Selvitetään vain, mitä meillä pitäisi olla, sit-*

*ten katsotaan, mitä meillä on ja suunnitellaan ja toteutetaan toimenpiteet kuit-
lun umpeen kuromiseksi!”.*

Osaamisilmion moniulotteisuus ja dynaamisuus yllätti kuitenkin monet so-
veltajat. Monet TOJo-projektit jäivät jumiin kartoitusvaiheeseen – löydökset
eivät välttämättä olleetkaan kovin yhteismitallisia tai mitenkään systemaatti-
sesti hyödynnettävissä.

Suomalaisen soveltamisympäristön erikoispiirteenä näyttäytyy tapa, jolla
henkilöstöammattilaiset hyödynsivät Prahaladin ja Hamelin lanseeraaman
ydinosaamiskeskustelun (Prahalad & Hamel 1990): Siitä tuli Troijan hevonen,
jolla ihmisasiat yritettiin kuljettaa johtoryhmäkeskustelujen keskeisaiheeksi.
Monessa yrityksessä liiketoimintajohdon edustajat kiinnostuivatkin osaamis-
asioista huomattavan laajasti. Valitettavasti ydinosaaminen käsitteenä ymmär-
rettiin kuitenkin vielä väärin; Prahaladin ja Hamelin ydinosaamisen strategista
hyödyntämistä koskevat ideat laimentuivat melko perinteiseksi henkilöstön
kehittämispuheeksi. TOJo:n ensimmäisten puolestapuhujien oppiminen ei
vielä tässä vaiheessa muuttunut heidän organisaatioidensa oppimiseksi. Vali-
tettavan usein jopa päinvastoin, sillä moni ylemmän liiketoimintajohdon
edustaja koki turhaumia, joista tuli pitkäksi aikaa suoranainen este organisa-
ation osaamisen johtamiskäytäntöjen kehittymiselle. Suurilla odotuksilla käyn-
nistetyt osaamiskartoitukset eivät läheskään aina johtaneet sellaisiin tulemiin,
joita liiketoimintajohto odotti. Kartoituksiin satsattiin paljon organisaation ai-
kaa, mutta kehittäminen ei tehostunut vastaavasti eivätkä löydökset pystyneet
riittävän tarkasti vastaamaan ylintä johtoa eniten askarruttaviin kysymyksiin:
onko meillä riittävä osaaminen valitun strategian toteuttamiseksi, mitä ja
kuinka paljon puuttuu, ja miten ero kannattaa kuroa umpeen.

Näihin kokemuksiin vetoavat liiketoimintajohdon edustajat siis *tuottivat
oppimattomuutta* hahmottamatta, miksi ensimmäisen aallon tiedon ja osaami-
sen johtamissovellukset oikeastaan tuottivat laihoja tuloksia. Ensimmäisissä
TOJo-sovelluksissa kohdeilmiöitä yritettiin johtaa samalla logiikalla kuin ai-
neellisia tuotannontekijöitä oli johdettu vuosikymmeniä. Kuitenkin tieto ja
osaaminen aineettomina ja dynaamisina ilmiöinä poikkeavat radikaalisti esi-
merkiksi pääomasta tai raaka-aineista: ne eivät istu varaston hyllyllä odotta-
massa eikä niitä voi nopeasti tilata lisää alihankkijalta.

Vuorovaikutuksen ja dialogin merkitystä oppimisessa havainnollistaa se,
että parhaiten osaamisen johtamisen varhaisvaiheissa onnistuivat ne, jotka sai-
vat kartoitus- ja mittaustyökalujen ympärillä aikaan hyvää keskustelua. So-
vellusprosessien kuluessa syntyneet oivallukset olivatkin monissa organisaati-
oissa paljon arvokkaampia tulemia kuin mitkään ensimmäisen aallon TOJo-
välineillä tuotetut konkreettiset aikaansaannokset.

Koska läheskään kaikissa organisaatioissa johto ja henkilöstönkehittäjät
eivät onnistuneet tekemään selväksi, mihin tiedon ja osaamisen kartoituksia tai

mittauksia aiotaan käyttää ja mihin taas ei, TOJo-välineet synnyttivät myös paljon epäluuloja, epävarmuutta, jopa suoranaisia pelkoja. Osaamismittarien nähtiin tuottavan sattumanvaraisia ja/tai vinoutuneita käsityksiä ihmisten arvosta organisaatiolle, mikä luonnollisestikin koettiin epäoikeudenmukaiseksi. Toiset näkivät osaamiskartoituksista suoran tien entistä moraalittomampiin irtisanomisperusteisiin, eikä niitä suinkaan nähty keinoina konkretisoida strategisten tavoitteiden edellyttämiä resurssien kehittämistarpeita. Saati, että ne olisivat kannustaneet henkilöstöä kehittämään omaa ammattiosaamistaan ja/tai osallistumaan organisaation kilpailuvoiman parantamiseen.

Osaamisen kartoittamista koskevat pelot olivat omiaan estämään yksilöiden oppimista. Kun monet yhteisön jäsenet kokivat epävarmuutta henkilökohtaisesta asemastaan, syntyi organisaatioon defensessejä, jotka ehkäisivät myös organisaatiotason oppimista. Toki on myönnettävä, että TOJo joissakin organisaatioissa saattoi saada hieman ”uus-tayloristisia” piirteitä. Halu johtaa tietoa ja osaamista tehokkaasti oli voimakkaampi kuin ymmärrys siitä, että nämä resurssit olivat tahtovien ja tuntevien ihmisten ajatuksissa, puheissa ja vuorovaikutuksessa. Tällöin tunnistamatta jäi myös se, että ihmiset eivät täysin rinnoin rynnänneet muutokseen, vaan he pyrkivät jäädyttämään nykytilan ja pitäytymään tutussa ja turvallisessa toimintamallissa, missä oma tarpeellisuus oli kiistatta näytettävissä, koska heillä ei ollut riittävästi työn jatkuvuutta viestivää tietoa. Muutosvastarinta oli siten rationaalisempaa kuin osaamis pohjaiselle ajattelulle rakentuvan muutoksen tukeminen.

Suurin osa peloista syntyi kuitenkin väärintulkintoista. Ensimmäiset tiedon ja osaamisen johtamistoimenpiteet enemmänkin estivät oppimista kuin tukivat sitä, koska ne otettiin vastaan valvontaa ja rangaistuksia korostavan johtamistradition puitteissa. Johtajan läsnäolo ja ’puhe’ olisi voinut antaa kartoituksille ja mittauksille myös toisenlaisen roolin. Vasta TOJo:n toisessa aallossa alettiin kuitenkin laajemmin ymmärtää, että hyvin monenlaisten TOJo-työkalujen ympärillä on mahdollista synnyttää ’luovaa dialogia’ kunhan johtamista paa sopeutetaan vastaavasti.

Toisen aallon osaamisen johtamiselle oli leimallisinta **välineiden ja lähestymistapojen pirstaloituneisuus**: organisaatioissa oli samanaikaisesti käytössä suuri joukko erilaisia välineitä erilaisten osaamisilmiöiden ja osaamisen ulottuvuuksien johtamiseen. Yksilöiden osaamista tarkasteltiin esimiesten ja alaisten välisissä keskusteluissa, yksilön osaamisprofiilia kuvattiin annettuja osaamisluetteloja apuna käyttäen, minkä pohjalta sitten asetettiin tavoitteita yksilöiden kehittymiselle. Toisaalta erilaisiin taitoalueisiin liittyviin resurssitarpeisiin otettiin kantaa yksiköiden toiminnan suunnittelussa enemmän tai vähemmän pitkällä aikajänteillä. Strategian työstön yhteydessä määriteltiin karkeita osaamisalueita kuten projektijohtaminen, asiakasosaaminen, myynnin osaaminen..., joita sitten pyrittiin vahvistamaan erilaisilla organisaatio-tasoi-

silla HRD-toimenpiteillä strategian toteuttamisen varmistamiseksi. Yrityksen menestymisen perusteita yritettiin selvittää ydinosaamiskäsitteen kautta samalla, kun oppivan organisaation ihanteilla perusteltiin monia uudistumista edistämään tarkoitettuja työyhteisön kehityshankkeita. Knowledge management –termiä käytettiin niissä, usein tässä vaiheessa vielä erilaisiin työyhteisön IT-ratkaisuihin nojaavissa aloitteissa, joissa kyse oli tiedon hallinnan, siirtämisen tai jakamisen tehostamisesta.

Tässä vaiheessa käytetyt TOJo-välineet palvelivat yleensä hyvin tietyn kaupan tarkoituksen toteuttajina, mutta hyvin harvoin niitä oli saatu ”keskustelemaan keskenään”: välineet lähestyivät osaamista erilaisilla käsitteillä, erilaisilla aikajänteillä ja niistä vetivät johtopäätöksiä eri toimijaryhmät usein toisistaan tietämättä. Kokonaisnäkemys tai ymmärrys eri johtamiskäytäntöjen välisistä suhteista, jos sitä ylipäänsä oli, oli yleensä intuitiivista ja vain harvojen hallussa. *Strategisen ja organisatorisen oppimisen näkökulmasta* tuloksena oli sekä katvealueita, tarpeetonta päällekkäisyyttä että kehittämispanosten epätarkoituksenmukaista hajaantumista. Odotukset systemaattisella osaamisen johtamisella saavutettavista strategisista hyödyistä jäivät edelleen realisoitumatta.

Vaikka ymmärrys tietoon, osaamiseen ja oppimiseen liittyvistä ilmiöistä oli toisen aallon yrityksissä huomattavasti ensimmäistä aaltoa laaja-alaisempaa, oivallusten käytäntöön viemisessä jäätiin usein teolliselta aikakaudelta periytyvien organisaatiolokeroiden ja mekanistiseen ylhäältä-alas ajatteluun pohjaavien suunnittelu- ja ohjausjärjestelmien armoille. Miten voi harjoittaa oppimiseen kannustavaa johtajuutta organisaatiossa, jossa kehityskeskustelukin on pelkkä muodollinen rituaali? Miten vahvistetaan tiimioppimista, kun rutiinitehtäviensä alla uupuvat esimiehet eivät edes ”ehdi” puhua joukkojensa kanssa yritysstrategian työyksikölle asettamista haasteista? Voiko yrityksen kyvykkyyden rakentaminen olla mitään muuta kuin huonosti fokusoitua ja koordinoimatonta, jos strategiset valinnat pystytään ilmaisemaan vain ylimalkaisina ”me(kin) haluamme alamme johtaviksi yrityksiksi ja kannattavaa kasvua ” –itsestäänselvyyksiksi?

Toisen vaiheen TOJo-välineet törmäsivät siis samoihin ”edellytyspuutteisiin”, jotka useammassa tutkimushankkeemme osaprojekteissa kuvattiin oppimista estäviksi tekijöiksi. Tulostemme mukaan hierarkkinen ja autoritääriinen organisaatiokulttuuri, tiukka tulosohjaus ja teknologinen orientoituminen estävät yhteistä keskustelua. Valta-asetelmat voivat estää rakenteellisen kehittämisen ja tukahduttaa oppimisen. Myös tiedostamattomat ja/tai kyseenalaistamattomat paradigmaattiset oletukset voivat estää yritystä hyödyntämästä pitkälti itseohjautuvasti syntynyttä, ja huipputasolle kehittynyttä kyvykkyyttä.

Kolmas, nyt vasta esiin työntyvä aalto perustuu aiempaa syvemmälle osaamis- ja oppimisilmiöiden ymmärrykselle ja toisaalta sille tosiasialle, että yri-

tyskäytännöstä on nyt jo huomattavan helppo löytää esimerkkejä ja sovelluksia mitä erilaisimmista TOJo-välineistä. TOJo:n **kolmannen aallon** leimallinen piirre on tiedon ja osaamisen muuntuminen yksittäisestä johtamisen kohteesta **näkökulmaksi, joka rakentuu sisään kaikkeen johtamiseen**, johtajuuskäyttäytymisen kaikilla tasoilla ja yritystoiminnan ohjauksen kaikilla ulottuvuuksilla. Tähän vaiheeseen ehtineissä yrityksissä huomio alkaa kiinnittyä yhä enemmän siihen, mitä tieto- ja osaamisnäkökulman sisäänsä sulkevalla johtamisella on juuri **ao. organisaatiossa ja käsillä olevassa liiketoimintatilanteessa** saatava aikaan. Tiedon ja osaamisen johtaminen ei enää jäsenny välineiden kautta vaan kokonaiskonsepteiksi, joissa yksilöidään mitä tavoitteita aineettomien voimavarojen johtaminen eri organisaatiotasoilla ja -ulottuvuuksilla toteuttaa ja mitkä toimijaryhmät ovat vastuussa mistäkin. Erilaisia työkaluja ja menetelmiä voidaan käyttää tällaisten kokonaiskonseptien puitteissa hyvinkin tilannekohtaisesti, saman organisaation sisällä niin ajallisesti kuin paikallisestikin vaihdellen.



Kuvio 1 Osaamisen johtamisen tavoitteita eri organisaatiotasoilla ja -näkökulmissa

Käytännössäkin on siis implisiittisesti tunnustettu, että oppimisessa on paljon sellaista, mitä ei voi johtaa – ei ainakaan teolliselta ajalta periytyvillä ta-

voilla. Tunnustetaan myös, että yrityksessä tapahtuu jatkuvasti monenlaista oppimista – yrityksen tavoitteiden näkökulmasta myönteistä ja kielteistä. Näissä olosuhteissa paras tiedon ja osaamisen väline onkin yllättäen *oppimisen prosesseja koskeva ymmärrys*, tieto tietämisestä ja osaamisen kehittymisestä. Sitä jalostamalla yritykset voivat myös luoda käytäntöjä, jotka monella tavoin tukevat organisaation kyvykkyyden rakentumista, ylläpitoa ja liiketoiminnallista hyödyntämistä.

2 ORGANISAATION OPPIMINEN VAATII KÄRSIVÄLLISYYTTÄ JA KATTAVUUTTA

Tieteellinen ymmärrys tietoon, osaamiseen ja oppimiseen liittyvistä ilmiöistä on viimeisen 10 vuoden aikana lisääntynyt huimasti. Osaamista voidaan johtaa sekä yksilön kannalta palkitsevammalla että yrityksen menestymisen näkökulmasta tuloksellisemmalla tavalla olemassa olevillakin välineillä, kunhan työyhteisöissä entistä paremmin ymmärretään, miten yksilöt, ryhmät ja viimekädessä kokonaiset organisaatiot oppivat.

Käytännöllä on esimerkiksi pitkään ollut taipumus aliarvioida yhteisön jäsenten vuorovaikutuksen (dialogin) merkitystä yksilötasoiselle, organisatoriselle ja viime kädessä myös strategiselle oppimiselle. Teollisen ajan johtamisperinteessä elää lujassa uskomus siihen, että asiat pitäisi pystyä hoitamaan tehokkaasti – ja tehokas ymmärretään usein synonyymiksi ”tekniselle”, kun taas asioista yhdessä keskustelemiseen liitetään helposti mielikuvia tehottomuudesta, jopa ajan haaskauksesta.

Vaikka viime vuosina käytäntö on usein äänekkäästi peräänkuuluttanut tehokkaita oppimisen johtamisen välineitä, todellisena ongelmana ovat olleet välineiden tehokkaan soveltamisen esteet. Sinänsä ”oikeat” tiedon ja osaamisen johtamisen välineet ja hyvää tarkoittavat interventiot tuottivat odotettua laihempia (yksilö- ja organisaatio-) oppimisen tuloksia törmätessään teollisen ajan strategia-, organisaatio- ja johtamisajattelun malleihin, järjestelmiin ja rakenteisiin. Tutkimusprojektimme tulokset kuitenkin vahvistavat näkemystä, ettei organisaation oppiminen ole pohjimmiltaan kiinni tekniikoista, vaan asenteista, yhteisten oppimistavoitteiden omakohtaisesta sisäistämisestä ja vuorovaikutuksen laadusta työyhteisössä.

Murros teollisen aikakauden malleista tietoaikakauden malleihin voi olla enemmän tai vähemmän tietoinen, mutta missään organisaatiossa se ei voi tapahtua kertarysäyksellä.

Tyypillinen kehityskulku lähtee liikkeelle työyhteisössä vaikutusvaltaisten toimijoiden kiinnostuksesta. Kiinnostus osaamisen johtamisen ja oppimisen

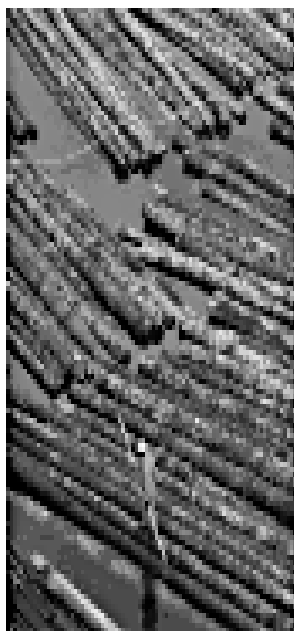
edistämiseen johtaa tietynlaisten lähestymistapojen ja tekniikoiden korostumiseen. Niitä soveltaessaan organisaatiot oppivat lisää osaamisesta ja oppimisesta ilmiöinä sekä siitä, mikä niiden johtamisessa on oleellista.

Samassa prosessissa nousevat esiin myös ne olemassa olevan johtamis- ja organisointiajattelun piirteet, jotka vaativat uudelleen ajattelua.

Murros etenee vähitellen, kun samansuuntaisia muutoksia alkaa tapahtua miltei samanaikaisesti useilla johtamis- ja organisaatioajattelun osa-alueilla. Strateginen suunnittelu korvautuu strategisella ajattelulla ja yhteisellä toiminnan tarkoituksen hakemisella, teollinen kilpailulogiikka tietoaajan logiikalla, rakenteiden sijasta huomio kiinnittyy yhä enemmän prosesseihin, valvonnan korostamisen tilalle astuu osaamisen varmistaminen, johtajuus muuttuu jae-
tuksi (Bartlett & Choshal 1995; Ropo & Eriksson 2000; Kirjavainen 2003) Tukea näille näkemyksille löytyy myös tämän kirjan artikkeleista. Uskomme, että tällainen kehityskulku ei ole vain todennäköinen vaan myös tehokkain mahdollinen. Koska murros tietoaajan johtamismalleihin vaatii niin paljon poisoppimista, oppimisen kilpailullinen merkitys saadaan parhaiten esiin **tuk-**
kisuman purkulogiikalla.

**managementin
”luonnon-
mukaisuus”**

**tietoaajan
kilpailulogiikan
sisäistäminen**



**esimiestyön
muutos
hallinnoinnista
oppimisen
johtamiseksi**

**uudet ajatukset
organisoinnin
tarkoituksesta,
uudet
organisaatio-
muodot**

**Strategisesta suunnittelusta
strategiseen ajatteluun**

Tukkisuma syntyy näennäisesti ns. lukkotukin taakse. Jos suman yrittää purkaa repäisemällä irti ns. lukkotukin, suma kyllä lähtee liikkeelle mutta vain pakkautuakseen hetken kuluttua uudelleen. Oikea tapa purkaa tukkisuma on helpottaa lukkotukkiin kohdistuvaa painetta vähitellen, eri puolilta lukkotukkia. Näin suma lähtee liikkeelle ja tukit jatkavat matkaansa sulavasti.

LÄHTEET

- Abma, T.A. (2003). Learning by telling. Storytelling workshops as an organizational learning intervention. *Management Learning*, 34:2, 221-240.
- Adler, P.S. – Cole, R.E. (1993). Designed for Learning: A Tale of Two Auto plants. *Sloan Management Review*, 34 (3), 85-94.
- Argote, L. – Beckman, S.L. – Epple, D. (1990) The persistence and transfer of learning in industrial settings. *Management Science*, 36 (2), 140-154.
- Argyris, C. (1990) *Overcoming Organizational Defences: Facilitating Organizational Learning*. Allyn and Bacon: Boston.
- Argyris, C. – Schön, D.A. (1978) *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley, Reading: Massachusetts.
- Bartlett, C.A. – Ghoshal, S. (1995) Johdolle uusi vaatimus: Ei strategioita vaan tarkoitus! *Yritystalous* 2/95, 20-27.
- Bood, R.P. (1998) Charting Organizational Learning: a comparison of multiple mapping techniques. Teoksessa: *Managerial and Organizational Cognition: Theory, Methods and Research*, toim. C. Eden – J. Spender, 210-230. Sage: London.
- Brooking, A. (1999) *Corporate Memory – Strategies for Knowledge Management*. Thompson Business Press: London.
- Brown, J.S. – Duguid, P. (1991) Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*. 2:1, 40-57.
- Bruderer, E. – Singh, J. V. (1996) Organizational evolution, learning, and selection: A genetic-algorithm-based model. *Academy of Management Journal*, 39 (5), 1322-1349.
- Ciborra, C.U. – Lanzara, G.F. (1994) Designing networks in action. Formative Contexts and reflective intervention. Teoksessa: *Telematics and work*, toim. J.H.E. Andriessen – R.A. Roe, 391-409. Hove/Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Coopey, J. (1995) The Learning Organisation, Power, Politics and Ideology. *Management Learning*, 26:2, pp.193-213.
- Crossan, M.M. – Lane, H.W. – White, R.E. (1999) An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24:3, 522-537.
- Cummings, T. G. – Worley, C.G. (1997) *Organisational Development and Change*. (6th edition) South - Western College Publishing.
- Dixon, N. (1994) *The organizational learning Cycle. How We Can Learn Collectively*. McGraw-Hill: Cambridge.
- Duncan, R.B. – Weiss A. (1978) Organizational Learning: Implications for Organisation Design, teoksessa: *Research in Organisational Behavior*, toim. B. Staw, 75-124. JAI Press: Greenwich.

- Dunphy, D. – Turner, D. – Crawford, M. (1997) Organisational learning as the creation of corporate core competencies. *Journal of Management Development*, 16:4, pp. 232-244.
- Easterby-Smith, M. (1997) Disciplines of Organisational Learning: Contributions and Critics. *Human Relations*, vol 50:9, pp.1085-1113.
- Easterby-Smith, M. – Snell, R. – Gherardi, S. (1998) Organizational learning: diverging communities of practice? *Management Learning*, 29(3), 259-272.
- Fiol, C. – Lyles, M.A. (1985) Organisational Learning. *Academy of Management Review*, 10:4, pp. 803-813.
- Gherardi, S. – Nicolini, D. – Odella, F. (1998) Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29:3, 273-297.
- Garvin, D.A. (1993) Building a Learning organisation. *Harvard Business Review*, 71:4, 78-91.
- Hannan, M.T. – Freeman, J.H. (1988). *Organizational ecology*. Harvard University Press: Cambridge MA.
- Hedberg, B. (1981) How Organisations Learn and Unlearn. Teoksessa: *Handbook of Organisational Design*, toim. P.C. Nystrom – W.H. Starbuck, 3-27. Cambridge University Press: London.
- Huber, G. P. (1991) Organisational learning: The contributing processes and the Literatures. *Organisation Science*, 2:1, pp. 88-115.
- Isaacs, W. (1993) Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Vol 22:2, 24-39.
- Kim, D.H. (1993) Creating Learning Organizations: Understanding the link between individual and organizational learning. *MIT Sloan School of Management*, 3, 1-33.
- Kirjavainen, P. (1997) *Strateginen oppiminen tieto-organisaatiossa. Teoriaa luova case-tutkimus oppimisesta kahden tietoyrityksen strategisessa kehityksessä*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-2:1997
- Kirjavainen, P. (2001) Strategic learning in a Knowledge Intensive Organization – A Comparative Case Study of two KIFs. Teoksessa: *Rethinking Strategy*, toim. H. Volberda – T. Elfring, 171-190. Sage Publications: London.
- Kirjavainen, P. (2003) Strateginen johtajuus tietoajan organisaatioissa. Teoksessa: *Johtaminen ja organisointi – Management and Organizing*, toim. R. Nurmi, 49-68. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja Sarja B-2.2003.
- Klimecki, R. – Lassleben, H. (1998) Modes of Organizational Learning. Indications from an empirical study. *Management Learning*, 29 (4), 405-430.
- Kluge, A. – Schilling, J. (2003) Organizational Learning and Learning Organizations. *The Psychologist Manager-Journal*, Vol. 6 (1), 31-50.
- Kühn, O. – Abecker, A. (1997) Corporate Memories for Knowledge Management in Industrial Practice: Prospects and Challenges. *Journal of Universal Computer Sciences*, 3 (8), 929-954.
- Lant, T.K. – Mezias, S.J. (1992) An organizational learning model of convergence and reorientation. *Organization Science*, 3(1), 47-71.
- Lähteenmäki, S. – Toivonen, J. – Mattila, M. (2001) Critical Aspects of Organizational Learning: Research and proposals for its Measurement. *British Journal of Management*, Vol. 12: 113-129.
- Lave, J. – Wenger, E. (1991) *Situated Learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- McGill, M. – Slocum, J. – Lei D. (1993) Management Practices in Learning Organisations. *Organisational Dynamics*, Autumn 1993, pp. 5-17.

- Nevis, E. – DiBella, A. – Gould, J. (1995) Understanding Organisations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 36:Winter 1995, pp. 73-85.
- Nonaka, I. (1994) A Dynamic Theory of Organisational Knowledge Creation. *Organisation Science*, 5:1, pp. 14-37.
- Nonaka, I. – Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge Creating company: How Japanese companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press: London.
- Orr, J. (1990) Sharing knowledge, celebrating identity: War stories and community memory in a service culture. Teoksessa: *Collective remembering: Memory in Society*, toim. D.S. Middleton – D. Edwards. Beverly Hills: Sage.
- Qvortrup, L. (1994) Telematics and organizational communication: Trends in organizational communication theories. Teoksessa: *Telematics and work*, toim. J.H.E. Andriessen – R.A. Roe, 367-391. Hove/Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Parke, A. (1991) Interfirm diversity, organizational learning and longevity in global strategic alliances. *Journal of International Business Studies*, 22(4), 579-601.
- Powell, W.W. – Koput, K.W. – Smith-Doerr, L. (1996) Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 116-145.
- Prahalad, C.K. – Hamel, G. (1990) The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.
- Prahalad, C. K. – Bettis, R. (1996) The dominant logic – A new linkage between diversity and performance. Teoksessa: *How organisations Learn*, toim. K. Starkey, 100-122. International Thompson Business Press: London.
- Pedler, M. – Burgoyne, J. – Boydell, T. (1991) *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. McGraw-Hill: London.
- Romhardt, K. (1997) Processes of knowledge preservation: Away from a technology dominated approach. *Journal of Universal Computer Sciences*, 3 (8), 955-568.
- Ropo, A. – Eriksson, M. (2000) Jaettu johtajuus – asiantuntijoiden johtamisen uusi haaste? Teoksessa: *Palvelut ja asiakassuhteet markkinoinnin polttopisteessä*, toim. C. Grönroos – R. Järvinen, 108-121. Kauppakaari: Vantaa 2000. (Uolevi Lehtisen 60-vuotisjuhlakirja).
- Senge P. (1990) *The Fifth Discipline, The Art and Practice of The Learning Organization*, New York.
- Senge, P. (1996) The leaders new work: building learning organisations. Teoksessa: *How Organisations Learn*, toim. K. Starkey, 288-315. International Thompson Business Press: London.
- Styhre, A. (2003) *Understanding knowledge management: critical and postmodern perspectives*. Copenhagen Business School press, Liber AB: Malmö
- Sonntag, Kh. (1996) *Lernen im Unternehmen: Effiziente Organisation durch Lernkultur*. München: Beck.
- Spender, J.-C. (1996) Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. *Journal of Organizational Change Management*, 9(1), 63-78.
- Stata, R. (1989) Organisational learning - the key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30:Spring, pp. 63-74.
- Teece, D.J. – Pisano, G. – Shuen, A. (1997) Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 18(7):509-533.

- Tyre, M.J. – von Hippel, E. (1997) The situated nature of adaptive learning in organizations. *Organization Science*, 8(1), 71-83.
- Walsh, J.P. – Ungson, G.R. (1991) Organizational Memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.
- Weick, K.E. – Westley, F. (1996) Organizational Learning: Affirming an oxymoron. Teoksessa: *Handbook of Organization Studies*, toim. S.R. Clegg, – C. Hardy – W.R. Nord, 440-458. Sage: London.
- Zander, U. – Kogut, B. (1995) Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: an empirical test. *Organization Science*, 6(1), 76-92.

ORGANISAATION OPPIMISKYVYN MITTAAMINEN YKSILÖLLISTEN ASENTEIDEN KAUTTA – MITTARIN VALIDOINTI

Satu Lähteenmäki

1 YKSILÖ JA ORGANISAATIO OPPIVAT

Oppiva organisaatio määritellään "organisaatioksi, jossa tietoa kyetään luomaan, hankkimaan ja siirtämään sekä toimintaa muuttamaan uuden tiedon ja ymmärryksen mukaisesti" (Garvin 1993, 80). Muissa yhteyksissä oppiva organisaatio on määritelty "organisaatioksi, joka edistää jäsentensä oppimista ja muuntelee jatkuvasti itseään" (Pedler, Bourgoyne & Boydell 1991). Tätä määritelmää on yleensä selkiytetty oppivan organisaation ominaisuuksien listalla. Toisin sanoen oppiva organisaatio määritellään oppimista edistävien organisatoristen olosuhteiden esiintymisen mukaan (esim. Senge 1990; 1994; Argyris 1992; Argyris & Schön 1978; 1996; Pedler, Bourgoyne & Boydell 1991; Starkey 1996; Cohen & Sproull 1996).

Vaikka terminologiassa viitataan organisaatioon oppijana, on sen yleensä käsitetty tarkoittavan organisaation yksittäisiä jäseniä, jotka oppivat ja käyttävät sitten lisääntynyttä tietouttaan organisaation hyväksi (Argyris 1992; Senge 1990). Organisaation tulee ensi sijassa tarjota jäsenilleen mahdollisuuksia oppia (vrt. Bell, Taylor & Thorpe 2002). Yksilöiden oppimisesta tulee organisaation oppimista, jos organisaatiolla on kyky ja halu käyttää sitä hyväksi järjestelmätason oppimisessa eli juurruttaa toiminnalliset innovaatiot ja toimintatapojen muutokset normitasolle (vrt. Dunphy, Tune & Crawford 1997; Kirjavainen 1997; 2001).

Yksimielisyyttä siitä, miten yksilöiden oppimisesta päästään organisaation oppimiseen ei kuitenkaan vielä vallitse, vaikka organisaatioiden oppimisprosessista sinänsä on olemassa suuri määrä tutkimuksia (Easterby-Smith 1997; Zietsma, Winn, Branzei & Verdinsky 2002). Organisaatioiden oppimiskyvyn mittaamiseen on kehitetty vain muutama työkalu ja oppimisprosessin mittaamiseen vielä vähemmän (Tannenbaum 1997; Lähteenmäki, Toivonen & Mattila 2001).

Jotkut tutkijat, kuten Collis (1996), Kirjavainen (1997) ja Moilanen (1998) katsovat, ettei — oppimisprosessin monimutkaisen luonteen takia — organisaation oppimista ja/tai tuloksellisuutta edes voida mitata suoraan ja välittömästi, vaan ainoastaan saavutettujen tulosten kautta pitkällä aikavälillä. Tutkimusryhmämme lähtökohtana kuitenkin on, että oppimisprosessia voidaan mitata myös vaiheittain edettäessä oppimisessa yksilötasolta organisaation rakenteelliselle tasolle. Muutokset organisaatioiden oppimiskyvyssä ilmenevät siinä, miten organisaatiossa suhtaudutaan oppimiseen (so. onko jatkuva kehittymistarve sisäistetty ja tuetaanko sitä) sekä siinä, miten muutoksiin suhtaudutaan (so. osallistutaanko kehittämiseen vai koetaanko muutokset pakotetuiksi ja ylhäältä sanelluiksi). Kykyä asettaa tavoitteita ja aloittaa tulevan suunnittelu voidaan puolestaan mitata uusien omaksuttujen käyttäytymismallien kautta (vrt. Argyris & Schön 1996). Suuntautuminen ihmisiin ja prosessiin rakenne muutoksen sijaan antaa syvemmän kuvan meneillään olevasta oppimisprosessista, vaikka se saattaakin olla vaikeaa. (Orton 1996; Revans 1983; Starkey 1996; Braddic & Casey 1996).

2 ORGANISAATION OPPIMISTA EI VOI MITATA SUORAAN

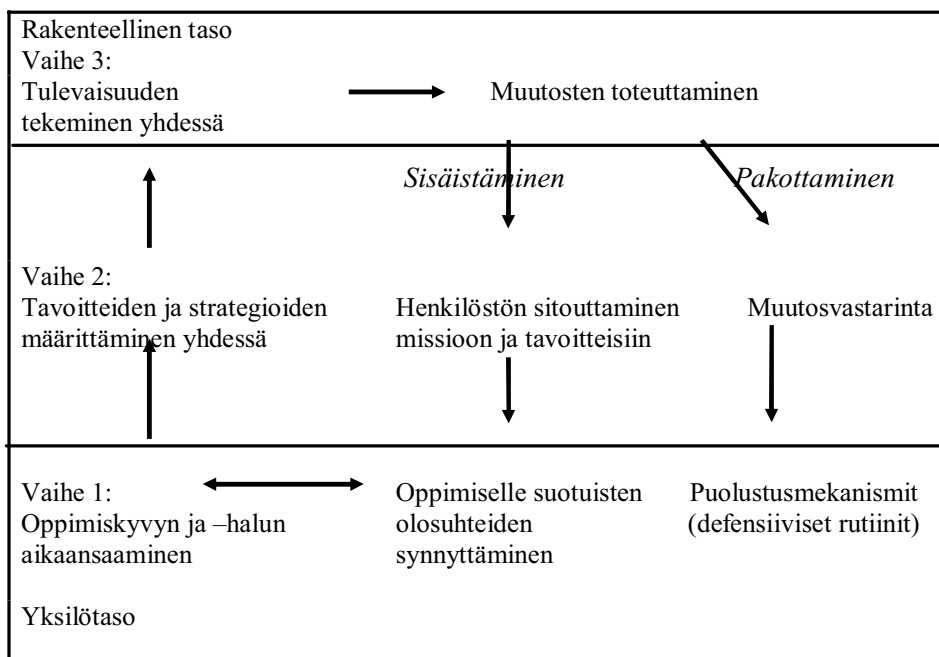
2.1 Yksilö ja muutos organisaation oppimisen elementteinä

Ensimmäinen tutkimusoletus on, että organisaation oppimisen subjektit ja tukijat ovat aina organisaation yksittäisiä jäseniä: organisaation rutiinit muuttuvat vain yksilöiden oppimisen kautta (Senge 1990), ja juuri yksilöt luovat sellaisia organisatorisia malleja, jotka mahdollistavat muutoksia edistävän oppimisen. Näin ollen yksilöiden halu ja kyky oppia sekä siirtää osaamistaan organisaation yhteiseksi tietopääomaksi ovat avainasemassa ajatellen organisaatioiden oppimista.

Toinen tutkimusoletus on, että organisaation oppimiskyky heijastuu parhaiten yksilöiden asenteista uraan ja työhön, organisaatiota koskevista oivalluksista, sitoutumisesta sekä henkilöstön käyttäytymisestä. *Kolmanneksi* on huomattava, että vaikka yksilötasolla oppimista tuettaisiin ja tapahtuisi, lukuisat ulkoiset tekijät saattavat estää yksilön oppimisen muuntumisen organisaation oppimiseksi. Tällainen tekijä on esimerkiksi jatkuva tai voimakas epävarmuus omasta tulevaisuudesta organisaatiossa (Lähtenmäki, Toivonen & Mattila 1997). Kyse organisaation oppimisesta ei ole vain rakenteiden kehittämisestä, vaan pitkälti asenteista ja emootioista.

Neljäs lähtökohtaolettama on, että organisaatioiden oppimiskykyä voi parhaiten testata ja kehittää niissä tapahtuvien mullistusten ja muutosten aikana, koska oppiminen ja muutokset ovat toisiinsa sidottuja prosesseja. Organisaation muutos sekä mahdollistaa oppimisen että tekee sen välttämättömäksi. Paradoksaalista on, että muutos samalla vaarantaa oppimisen nostattamalla monenlaisia pelkoja organisaatiossa ja sitä kautta synnyttää muutosvastarintaa. Mitä läpikotaisempi organisaatiomuutos on (kuten vaikkapa toimintakulttuurin muutos on), sitä enemmän se vaatii myös vallitsevan toimintalogiikan, ei vain toimintatapojen tai käytäntöjen muutosta (vrt. Prahalad & Bettis 1996). Toisin sanoen, suurissa muutoksissa tarvitaan runsaasti organisatorista oppimista, joka sisältää yksilöiden oppimisen pois vanhasta, uusien mentaalimallien sisäistämisen sekä sen mukaisen käyttäytymisen (Senge 1990; Hedberg, 1981).

Edellä olevan valossa voidaan todeta, ettei organisaation oppimisprosessin teoriaa voida tuottaa kopioimalla yksilön kognitiivista oppimisprosessia koskevat mallit organisaation tasolle sellaisenaan. Paremmin soveltuvia ajatusmalleja organisaation oppimisen ymmärtämiseen olikin löydettävissä muutoksenhallinnan teorian puolelta (Lähtenmäki, Toivonen & Mattila 2001). Tähän teoreettiseen viitekehykseen tukeutuen OL -tutkimusryhmämme kehitti vuorovaikutteisen vaiheittaisen organisaation oppimismallin. Malli ja organisatorisen oppimisen mittaamisen perusteet on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1 Organisaation oppimisen malli kaksisuuntaisena, affektiivisena prosessina

Oppiminen on dialektinen prosessi, jossa muutokseen sopeutumiskyvyn kehittäminen (poisoppiminen) on dialektisessa suhteessa tehtyihin muutoksiin. Kun yksilöt oppivat itse uutta ja heillä on riittävä luottamus organisaatiota kohtaan, pystytään yhdessä synnyttämään sellaisia uusia toimintamalleja ja rakenteita, jotka puolestaan mahdollistavat järjestelmätason oppimisen ja sitä kautta organisaation muutoksen (vrt. Cummings & Worley 1997; Dodgson 1993). Pyrittäessä parantamaan organisaation oppimiskykyä muutosten avulla tulee siksi ennen muuta tähdätä yksilön oppimiselle suotuisien olosuhteiden luomiseen (vrt. Cumming & Worley 1997). Ensi vaiheessa on tärkeintä edistää jäsenten sitoutumista organisaatioon, jotta he näkevät mielekkääksi paitsi kehittää järjestelmiä ja toimintatapoja, myös itse osallistua strategiseen suunnitteluun. Näkemyksemme mukaan tähän päästään parhaiten panostamalla henkilöstön ammatilliseen täydennyskoulutukseen ja uranhallintaan, sillä ne ovat keino tehdä näkyväksi se, miten yksilöiden tulevaisuus kytkeytyy organisaation tulevaisuuteen. Näin urasuunnittelu sekä antaa organisaation jäsenille henkilökohtaisia kannustimia, että poistaa muutokseen liittyvää epävarmuutta, joka muutoin hidastaa sopeutumista uuteen, synnyttää muutosvastarintaa ja johtaa defensiivisten rutiinien muodostumiseen (Lähtenmäki, Toivonen & Mattila 2001; vrt. Argyris 1990).

2.2 Tarkoitus ja keinot

Tässä CompLeN-hankkeen osatutkimuksessa on ollut tavoitteena kehittää organisaatioiden käyttöön mittaristo, jolla organisaation kykyä oppia voidaan mitata ja tunnistaa organisaation sisällä oppimisen ongelmakohtia, jotta niihin osataan suunnata oikeanlaisia kehityssuunnitelmia ja tätä kautta parantaa yritysten kykyä sopeutua sellaisiin radikaalimuutoksiin toiminta- ja kilpailuympäristössä, kuten esimerkiksi nyt meneillään oleva muutos vallitsevassa toimintalogiikassa tuotantointensiivisestä tietointensiiviseen asiakaslähtöiseen yritystoimintaan. Pohjana mittaristolle on kehittämämme kolmivaiheinen ja vuorovaikutteinen organisaation oppimismalli. Tässä raportissa kuvataan OL-mittariston kehitystyö, validisointi ja tämänhetkinen rakenne (Lähtenmäki, Toivonen & Mattila 1997; 2001).

Pyrkimyksenämme on ollut validisoida organisaation oppimisen mittaristo käyttämällä sitä erilaisissa organisatorisissa tilanteissa, tarkistamalla yksittäisten mittausten luotettavuus ja evaluoimalla testitulokset organisatorisessa kontekstissa. Tätä tarkoitusta varten olemme etsineet kohteiksemme organisatorisen oppimisen 'ihanneorganisaatioita' yhtä lailla perinteisiltä toimialoilta, kuin tieto- ja kommunikaatioteknologiankin parista. Tämä tarkoittaa, että olemme pyrkineet valitsemaan organisaatioita, jotka ovat onnistuneet hyvin

suurten muutosten ristiaallokossa, mikä mielestämme on todiste oppivasta organisaatiosta. Mittauksen kehittäminen ja testaus on haluttu tehdä tavalla, joka ottaa huomioon kontekstuaaliset tekijät. Toisin sanoen kussakin kohdeorganisaatiossa on tehty erilliset tutkimukset, ja niiden tuloksia on tulkittu omassa kontekstissaan. Mittarimme on myös luovutettu käyttöön lukuisille ulkomaisille tutkijoille eri kansallisissa konteksteissa käytettäväksi. Myöhemmin tarkoituksenamme on tehdä vertailuja tietokannassa olevien eri organisaatioiden välillä.

Tässä artikkelissa raportoidaan suurehkon monikansallisen lääkealan teollisuusyrityksen suomalaisessa tutkimuslaboratoriossa saadut testitulokset. Tätä ennen mittarin toimivuutta on empiirisesti koeteltu kahdessa organisaatiossa: yhdessä verraten suuressa ruokateollisuuden tuotantolaitoksessa (pilottiyhtiö) ja yhdessä keskisuuressa tietointensiivisessä tutkimuslaitoksessa. Tutkimuskysymykset voidaan esittää seuraavasti: *Miten henkilökunnan asenteita mitaamalla voidaan paljastaa organisaation oppimiskyky? Miten kehitys kohti oppivaa organisaatiota voidaan kuvata oppimisprosessina? Mitä erityiskysymyksiä tulee ottaa huomioon mitattaessa organisaation ominaisuuksia ja kykyjä asennemittareiden avulla?*

2.3 Kohdeaineisto

Tämän validointikierroksen empiirinen materiaali (n=93) kerättiin Internet-kyselystä, joka oli suunnattu suomalaisen kliinisen ja esikliinisen tutkimusyksikön henkilökunnille Leiras/Shering Ltd:n Turun yksikössä alkuvuodesta 2001. Kyselyajankohtana suomalaisomisteinen lääkealan tehdas Leiras Oy oli juuri sulautettu suureen monikansalliseen Shering Ltd -yhtiöön. Uusi omistaja ilmoitti investoivansa suomalaiseen tutkimus- ja tuotantoyksikköön sen lupaavan tuotekehitystyön vuoksi, ja sen takia yksikkö pidettiin paljolti entisellään. Muutokset hallinnossa ja toimintatavoissa olivat kuitenkin väistämättömiä; osittain johtuen uuden saksalaisen toimitusjohtajan nimittämisestä, osittain johtuen yksikön muuttuneesta asemasta – itsenäisestä yrityksestä suuren monikansallisen omistajan pieneksi tutkimusyksiköksi. Kemian alan teollisuudelle tyypillisesti valtaosan aineistosta muodostavat naispuoliset työntekijät (87 %). Työtehtävän mukaan jaoteltuna aineistossa on tuotantohenkilöstöä 7 %, toimihenkilöstöä 27 % ja yliopistokoulutuksen saanutta ylempää toimihenkilöstöä, tutkijoita sekä johtoa 66 %.

3 ORGANISAATION OPPIMISKYVYN MITTAAMISEN VALIDAATIO

3.1 Kyselylomakkeen kehittäminen

Metodologisena haasteenamme on ollut kehittää dynaamiseen organisaation oppimismalliimme pohjautuva mittaristo, joka tunnistaa ja hyväksikäyttää teoreettista tietämystä sekä yksilö- että organisaatiotason oppimisesta, organisaation oppimisen kontekstisidonnaisuudesta että muutoksenhallinnasta (tarkemmin ks. Lähteenmäki, Toivonen & Mattila 2001). Kyselyssä käytettiin Likert-asteikollisia asenneväittämiä oppimisen eri aspekteista, rakennemuutoksista ja käyttäytymismuutoksista organisaation sisällä. Näin pyrittiin mittaamaan organisaation oppimista sellaisena, kuin se heijastuu organisaation yksittäisten jäsenten mielipiteissä – tunnetasolla (Argyris 1992), ja organisaation rakenteissa ja työtavoissa – systeemitasolla (vrt. Cummings & Worley 1997). Väittämät johdettiin teorioista ja tutkimuksista, joissa on kartoitettu oppimista organisaatioissa mahdollistavia tekijöitä (Cummings & Worley, 1997; Tannenbaum, 1997; Argyris & Schön 1996; Bennett & O'Brien 1995; Kline & Saunders 1995; Nevis, DiBella & Gould 1993; Pedler, Burgoyne & Boydell 1991; Senge 1990; Tichy 1983). Alkuperäinen kyselykaavake sisälsi 110 kpl Likert-asteikollista väittämää (5-portaittainen asteikko). Ne käsittelivät asenteita suhteessa sellaisiin organisaation piirteisiin ja toimintatapoihin kuten panostaminen ammatilliseen kehitykseen, osallistuminen päätöksentekoon ja strategiseen suunnitteluun, muutokset toimintatavoissa ja työprosessien organisoinnissa, palaute- ja palkkiojärjestelmät, työpaineet, johdon päätöksenteon tuki, työilmasto ja -kulttuuri, tiedon kulku ja kommunikaation avoimuus, ryhmätyö ja yhteistyö, henkilökunnan aloitteellisuus ja aktiivisuus, ympäröivän maailman huomioon ottaminen, osaamisen siirto organisaation sisällä, riskinotto ja henkilöstön kehittämiseen liittyvät toimet (vrt. Tannenbaum 1997).

3.2 Mittariston kehittäminen

Jokaisella testauskierroksella on aikaisempien kokemusten perusteella tehty muutoksia kyselyn rakenteeseen, asenneväittämien sanamuotoihin ja mittariston kokoonpanoon. Alkuperäisen kyselyn 110 osiosta on kahden ensimmäisen testikierroksen perusteella pudotettu pois huonosti yhteensopivia ja siksi reliabiliteetiltaan heikoimpia osioita. Kohdeorganisaation kontekstitekijöiden huomioon ottamisen takia on vastaavasti joukko väittämiä korvattu uusilla tai

niitä on muutettu case organisaatioon soveltuvaksi. Tehtyjen muutosten jälkeen kysely muodostui 117:sta Likertin asteikollisesta asenneväittämästä. Ne oli ryhmitelty kymmenen teeman alle, jotka kattoivat oppivan organisaation tärkeimmät piirteet. Tehtyjen muutosten takia oli oletettavaa, että mittareiden kokoonpanoissa ja kohteiden painotuksissa tapahtuu jonkin verran muutosta.

Tunnistaaksemme, mitkä organisatorisen oppimisen indikaattorit ovat valideja ja mittauskontekstin vaihtumisesta huolimatta pysyviä sekä luodaksemme niistä yhteisen mittariston, käytimme faktorianalyysii (PCA-Varimax) ja luotettavuustestejä (Cronbachin alfa).¹ Sovelsimme kahta rinnakkaista faktorointia. Aluksi kaikki 117 kohdetta sisällytettiin faktorointiin samanaikaisesti. Tarkoituksena oli saada selville, järjestyisivätkö ne kyselyssä käytetyn ryhmityksen mukaan. Koska kohteet eivät järjestyneet täysin sen mukaisesti, tehtiin toinen faktorianalyysi kunkin ryhmän sisällä. Toisen analyysin kumulatiivisia tuloksia verrattiin sitten ensimmäisen analyysin tuloksiin, ja lopullinen mittareiden kokoonpano saatiin aikaan Cronbachin alfa-luotettavuustestiä käyttäen. Pienen otoskoon takia arvon 0,75 ylittävät Cronbachin alfa-arvot luokiteltiin tyydyttäviksi, kun taas alimmaksi hyväksytyksi alfa-arvoksi asetettiin 0,50. Kokonais-alfaa ei mitattu, koska prosessin ja organisatorisen oppimisen monitahoisen luonteen takia oli odotettavissa, että eri mittarit eivät välttämättä korreloi toistensa kanssa. Tätä työhypoteesia tuki se tosiseikka, että PCA-Varimax-rotatio tuotti parhaan faktorituloksen.

Ongelmallisten väittämien kyseessä ollessa todellinen varianssi ja standardipoikkeamat tarkistettiin, jotta olisi löydetty mahdollisia kontekstuaalisia selityksiä mittarin epäjohtonmukaiselle käyttäytymiselle. Joissakin yksittäisissä tapauksissa tällaisia selityksiä löydettiin, mutta tavanomaisemmin osion heikkous oli selitettävissä väittämän huonon sanamuodon aiheuttamaksi (vrt. Salkind 2003, 110-111). Kun yhteensä 21 epäjohtonmukaisesti käyttäytyvää ja mittariston kannalta yhteen sopimatonta osiota jätettiin pois, jäljelle jäi 96 osiota, joista rakennettiin 19 organisatorisen oppimisen eri ulottuvuuksia kuvaavaa mittaria (keskiarvomuuttujaa).

Vaikka monet näistä mittareista olisi voinut yhdistää oppimisprosessiin kokonaisuutena, havaittiin mittarien keskinäisen korrelaation perusteella, että

¹ Tutkimusapulainen Taru Ala-Siuru teki SPSS analyysit ja koneellisen testauksen Leiras/Shering aineistosta sekä kokosi taulukot, joihin perustuen faktorilatausten vertailu alkuperäisen ja käsillä olevan testiaineiston välillä voitiin tehdä.

ne oli mahdollista jakaa kolmeen sisäisesti yhtenäiseen ryhmään. Kukaan ryhmä edustaa mallissa oppimisprosessin eri vaiheita. Joidenkin mittarien koostumus muuttui kuitenkin siinä määrin, että ne piti nimetä uudelleen. Vastaavasti yksi alkuperäinen mittari jakautui kahdeksi eri mittariksi, ja kolmessa tapauksessa kaksi eri alkuperäistä mittaria sulautuivat yhteen. Tehokkaan strategisen suunnittelun mittari liitettiin vaiheeseen 3 vaiheen 2 sijaan. Analyysissä myös lisättiin alkuperäiseen mittaristoon verrattuna neljä uutta mittaria (systeemi- ja normitasolle), mikä johtui osaksi entistä syvällisemmästä oppimista mahdollistavien rakenteiden erittelystä.

4 ORGANISAATION OPPIMISKYVYN VAIHEET JA ILMENTÄJÄT

Lopputuloksena tutkimuksessamme on saavutettu varsin tyydyttävä mittaristo, joka tähänastisten testauskierrosten valossa näyttäisi toimivan hyvin ja on perusrakenteeltaan osoittautunut kontekstin vaihdoksesta huolimatta kohtuullisen pysyväksi. Mittaristo jakautuu OL-mallin mukaisesti kolmelle tasolle: yksilötason oppimiseen ja sitä tukevaan johtamiseen; sitoutumiseen ja strategiaan osallistumiseen sekä rakenteelliseen ja järjestelmätason kehittämiseen. Organisatorinen oppiminen on dialektinen prosessi yksilö- ja järjestelmätason välillä, johon keskeisenä elementtinä kuuluu vanhasta poisoppiminen ja sitä kautta tapahtuva järjestelmien uudistaminen. Kun organisaatioissa muutokset usein käynnistetään rakenteelliselta tasolta (vaihe 3), maksimoidaan 'pakotetuilla muutoksilla' organisaation muutosvastarinta ja oppiminen tukehtuu defensiivisiin rutiineihin.

Ideaalinen ja kestävä kehityskaari organisaation oppimisessa käynnistyykin nähdäksemme vaiheesta 1 rakentuen asteittain kohti rakenteellisen tason uudistuksia. Kun mittarit tasoilla 1 ja 2 ovat positiivisia, organisaatiolla on hyvät edellytykset uudistaa yksilötason osaamista, mutta on olemassa myös riski menettää se henkilöiden vaihtuvuuden kautta, sillä tieto ei tallennu riittävän nopeasti organisatoriseen muistiin. Kehitysponnistelut pitäisikin tuolloin kohdentaa järjestelmätason oppimisen kehittämiseen. Jos taas ainoastaan kolmannen tason mittarit ovat positiivisia, organisaatio kykenee nopeasti sopeuttamaan järjestelmiään ympäristömuutoksiin (adaptiivinen tai yhden-kertainen oppiminen) mutta ei kykene uutta luovaan strategiatyöhön, mistä syystä asenneilmapiiriä ja esimiestyötä tulisi kehittää. Kun mittarit kaikilla tasoilla ovat selkeästi positiivisia, on organisaatio nähdäksemme saavuttanut generatiivisen (tai kahden-kertaisen) oppimisen tason. Organisatorisen oppimisen mittariston kuvaus, rakenne ja vertailu

alkuperäisen ja parannetun version välillä on esitetty seuraavissa taulukoissa. Kuhunkin mittariin liittyvät väitteet on kuvattu liitteessä 1.

VAIHE 1 Oppimiskyvyn ja -halun aikaansaaminen

Yksilön halu ja kyky oppia ovat välttämättömiä edellytyksiä organisatoriselle oppimiselle. Alkuperäisessä mallissamme oletimme, että oppimista tapahtuu, kun yksilöllisen oppimisen esteet on poistettu ja organisaatio tukee oppimisprosessia oikealla tavalla. Poisoppimisen käsitettä on tässä laajennettu siten, että siihen on tässä vaiheessa sisällytetty myös uusien kognitiivisten mallien hyväksyntä ja omaksuminen. Ymmärryksemme mukaan seuraavat yksilöllisiä asenteita, uudistuksia ja kokeellista oppimista heijastavat indikaattorit voidaan liittää vaiheeseen 1 (Cronbachin alfakerroin ja kohteiden lukumäärä kutakin mittaria kohden vastaavasti esitettynä).

Taulukko 1 Vaiheen 1 indikaattorit

Alkuperäinen mittari	Alfa / kohteiden lkm	Validoitu mittari	Alfa / kohteiden lkm
Avomielinen ja positiivinen suhtautuminen riskinottoon	0.61 (2)	Johdon ja henkilöstön vuorovaikutus	0,70 (4)
Virheistä oppiminen	0.68 (3)	Palautteen saaminen/virheistä oppimiseen tähtäävä kulttuuri	0,55 (4)
Kommunikaation avoimuus	0.63 (3)	Työn mielekkäys ja yhteishenki	0,79 (6)
Halu kehittää itseään	0.64 (6)	Kehityshakuisuus	0,83 (9)
Haasteellinen ja merkityksellinen työ	0.82 (3)	Ammatillinen kehittyminen	0,76 (6)
Edellytykset aloitteellisuuteen	0.83 (3)	Henkilöstön aktiivisempi rooli	0,82 (6)
Yksilön rohkaisu aktiivisuuteen työssä	0.78 (5)		
Henkilökunnan ahdistuneisuus	0.70 (3)	Alhainen stressitaso	0,66 (7)

VAIHE 2 Tavoitteiden ja strategioiden määrittäminen yhdessä

Sitoutuminen organisatorisiin päämääriin ja strategioihin on rakennemuutoksen välttämätön ehto. Uuden tehtävän (tai suunnan) hyväksyminen ilmentää sitä, että yksilötason asennemuutokset ovat edenneet organisaatiotason toiminnaksi. Vaihe 2 on vaiheiden 1 ja 3 välittäjätaaso.

Taulukko 2 Vaiheen 2 indikaattorit

Alkuperäinen mittari	Alfa / kohteiden lkm	Validoitu mittari	Alfa / kohteiden lkm
Sitoutuminen muutosprosessiin	0.60 (3)	Strategiaan sitoutuminen	0,71 (6)
Tietoisuus liiketaloudellisista päämääristä	0.83 (2)		
Sitoutuminen päämääriin	0.68 (3)		
Aktiivinen osallistuminen päättöksentekoon	0.78 (5)	Osallistuminen päätöksentekoon; aloitteellisuus	0,87 (4)
		Strategisen suunnittelun toimivuus	0,76 (5)

VAIHE 3 Tulevaisuuden tekeminen yhdessä

Rakennemuutokset ovat organisatorisen oppimisen perusasioita, koska niiden kautta yksilöiden oppiminen juurtuu kollektiiviseen muistiin ja muuntuu organisaation oppimiseksi rakenne- ja systeemitasolla. Ilman uusia rakenteita, ts. uusia mahdollistavia organisaatiojärjestelyjä, -rutiineja, -järjestelmiä jne., organisaation on vaikea olla tehokkaampi tai sopeutua ympäristön muutoksiin.

Taulukko 3 Vaiheen 3 indikaattorit.

Alkuperäinen mittari	Alfa / kohteiden lkm	Validoitu mittari	Alfa / kohteiden lkm
Kyky yhteistyöhön	0.53 (3)	Yhteistyön toimivuus	0,69 (5)
Tehokas päätöksenteko	0.60 (2)		
Sujuva ja tehokas tiedonkulku	0.76 (5)	Tiedon kulun onnistuminen	0,78 (7)
		Tietojärjestelmien hyödyntäminen	0,71 (3)
Kyky hyödyntää ryhmätyötä	0.75 (5)	Tiimityön sujuvuus	0,78 (6)
Joustavat työprosessit	0.65 (6)		
Liiketoimintasuuntautunut toimintakulttuuri	0.77 (4)		
Tehokas strateginen suunnittelu	0.69 (3)	Ks. vaihe 2	
Johdon tuki henkilöstön ammattilliselle kehittämiselle	0.80 (6)	Johdon kannustavuus	0,79 (6)
		Palkitsemisjärjestelmän toimivuus	0,83 (4)
		Osaamisen siirtoa tukevat henkilöstöjärjestelmät	0,72 (3)
		Toimintaympäristön vaiku- tus/Ulkoinen skannaus	0,60 (7)
		Ammatillisen kehittymisen tär- keyden ymmärtäminen	0,51 (4)

Tuotantohenkilöstö poissulkien voitiin vielä rakentaa kaksi mittaria (molemmissa kaksi osiota), jotka saavuttivat likipitäen riittäväksi tulkitun reliabiliteettitason. Nämä mittarit olivat ”jatkuvan uudistumistarpeen tiedostaminen” (alfa 0,4916) ja ”osastojen tai tutkijoiden välisen kilpailun vaikutus yhteistyöhön” (alfa 0,4932).

Verrattaessa alkuperäistä ja uudistettua mittaristoa, on nähtävissä, että keskimäärin luotettavuustasot pysyivät suurin piirtein samoina (joko paranivat tai heikkenivät hieman). Kontekstisidonnaisesti keskiarvot kuitenkin erosivat ja viimeisimmässä mittauksessa jokaisen yksittäisen OL-mittarin keskiarvo oli selkeästi alempi kuin aiemmissa case-organisaatioissa. Koska tämä näkemysemme mukaan (Lähtenmäki, Toivonen, Mattila 2001) osoittaa case-organisaation alhaisempaa kykyä organisatoriseen oppimiseen tai ainakin suurempaa sisäistä vaihtelua, on olemassa riski, että sillä on ollut negatiivista vaikutusta myös mittarien reliabiliteetteihin. On kuitenkin huomattava, että näillä validatiokierroksilla olemme käyttäneet kontekstisidonnaisia kyselyjä ja tilastonalyysit on siis myös tehty tapauskohtaisesti, jolloin otosmäärä on joka kerta jäänyt verrattain alhaiseksi, mikä tyypillisesti heikentää luotettavuuskertoimia. Osioiden suhteellisen pienellä määrällä kussakin OL-mittarissa on myös epäilyksettä Cronbachin alfa-arvoja alentava vaikutus (vrt. Salkind 2003, 110-111). Kunhan luotettavuustestausta päästään tekemään kumulatiivisen tietokannan perusteella, oletamme näiden ongelmien poistuvan ainakin osittain.

5 ERITYINEN HAASTE: ORGANISATORINEN ILMIÖ – YKSILÖTASON MITTAUS

Tutkittaessa organisaatiotason ilmiötä kysely- tai haastattelututkimuksen avulla ongelma on aina se, että organisaatiolle ei voida asettaa kysymyksiä, vaan vastaaja on aina yksilö tai ryhmä, joka tarkkailee kohdeilmiötä omasta näkökulmastaan ja sitä subjektiivisesti tulkiten. Edes havainnointitutkimuksella tätä ongelmaa ei voida poistaa, sillä välittävä, subjektiivisesti kokeva ja tulkitseva taho on tuolloin kohteeseen nähden ulkopuolinen tutkija. Vaikka sinänsä kyselyn kohdistaminen organisaatiossa toimiville yksilöille oli OLMalliimme sisäänrakennettu lähtökohta ja mielekästä (organisaation oppimisen toimija ja subjekti on viimekädessä yksilö), liittyi asennemittaukseen tässäkin tutkimuksessa ongelmia. Seuraavassa käsittelemme erityiskysymyksiä, jotka on hyvä tunnistaa, koska ne saattavat johtaa epäjohtamukaisuuksiin mittauksen tuloksissa.

Kun jäljitettiin havaittujen epäjohtamukaisuuksien mahdollisia syitä, huomattiin, että tarkalla sanavalinnalla oli huomattava merkitys mittareiden yhtenäisyyteen ja pysyvyyteen – selvästi suurempi kuin aiemmin on havaittu. Koska kysymykset oli ryhmitelty sellaisten oppivan organisaation ominaisuuksiksi oletettujen piirteiden mukaan, joita suositellaan organisaation oppimisen mittareiksi, väittämät kattoivat hyvin monenlaisia kysymyksiä organisaatiosta. Vastaavasti väittämien tyyli ja puhuttelu saattoivat vaihdella jossain määrin. Kun kysyttiin henkilökohtaisen urakehityksen motivaatiosta, käytettiin subjektiä ”minä”, mutta kun esim. johdon tukea tutkittiin, käytettiin muotoa ”hän” tai passiivimuotoja. Vastaavasti yhtiön toimia, käytäntöjä, ilmapiiriä ja normeja selvitettiin yleisellä tasolla käyttäen passiivimuotoja tai sellaisia ilmauksia kuin ”Yhtiössämme henkilökunnan jäseniä rohkaistaan...” tai ”yhtiömme toimintamalli on...”.

Kun mittareita muodostetaan faktoroinnin pohjalta, eivät osiot kuitenkaan välttämättä pysy alkuperäisessä ryhmittelyssään. Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Jotkut mittarit liittyivät toisten ryhmien väittämiin, joissa käytettiin eri puhuttelumuotoa kuin alkuperäisessä ryhmässä. Tällaisissa tapauksissa poikkeavien väittämien väliset korrelaatiot näyttävät olevan alhaisemmat, mikä heikentää mittarien luotettavuutta. Siksi ehdotamme, että *jos mahdollista, tulisi käyttää vain yhdenlaista puhuttelumuotoa kaikissa väittämissä, ja organisaation oppimista mitattaessa sen tulisi olla joko passiivi tai muu yleinen muoto.*

Toiseksi, myös ne väittämät vaikuttavat ongelmallisilta, joissa kysellään vastaajan omia haluja, päämääriä tai mielenkiinnon kohteita, koska vastaajan tulkinnan tarkkuus vaihtelee eikä sitä voida ennakoida. Siksi ehdotamme, että

yksittäisten vastaajien osalta tutkitaan vain heidän nykyisiä toimiaan ja mahdollisuuksiaan.

Kolmanneksi tulisi olla varovainen henkilön omaa käyttäytymistä koskevien ilmausten käytössä, koska hän saattaa omasta epävarmuudentunteestaan riippuen joko vähätellä sen osuutta tai liioitella omaa tärkeyttään. Jälleen *organisatorista käyttäytymistä koskevat yleisen tason väittämät vaikuttavat hedelmällisemmiltä ja luotettavammilta.*

Neljänneksi, vaikka ihmisiltä kysytään asioita, joista heidän voisi olettaa tietävän, saattaa vastaamisesta tulla ymmärtämisongelmien takia vaikeaa, jos käytetään negatiivisia tai käänteisiä väittämiä. Ihmiset arkailevat myös Liker-tin ”täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä” -asteikolla vastaamista, kun kyseessä ovat käänteiset väittämät. Tällaisissa tapauksissa vastaukset sijoittuvat asteikon keskelle, ja ääripäät jäävät käyttämättä. Tätä tapahtuu erityisesti negatiivista kysymystä käytettäessä. Siksi ehdotamme, että *negatiivisia tai käänteisiä väittämiä ei tule käyttää edes testitarkoituksiin.*

Lisäksi on syytä todeta, että vaikka pyrkimyksenä on ollut kehittää yleisesti soveltuva organisatorisen oppimisen mittari, ei aivan lopullista asennepatteristoa voida koskaan määrittää. Osioiden määrä vaihtelee väistämättä mittauskohtaisesti, koska väittämiä täytyy räätälöidä sen mukaan, millainen oppimiskonteksti kohdeyrityksessä on. Tällä ymmärrettävästi on haitallista vaikutusta saadun tiedon vertailtavuuteen. Ongelmana on tähän asti ollut se, että casekohtaisen lähestymistavan vuoksi puhutaan aina varsin pienistä otosmääristä, mikä yleensä näkyy alempina alfa-arvoina. Olemme kuitenkin luottavaisia sen suhteen, että sitä mukaa kun materiaalia kumuloituu lisää, mittarien luotettavuus paranee siinä määrin, että näillä kontekstisidonnaisuuksilla ei ole ratkaisevaa vaikutusta mittarin validiteettiin.

LÄHTEET

- Argyris, C. (1990) *Overcoming Organizational Defences: Facilitating Organizational Learning*. Allyn and Bacon: Boston.
- Argyris, C. (1992) *On Organisational Learning*. Blackwell: Cambridge, Massachusetts.
- Argyris, C. – Schön D. A. (1978) *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley: Reading, Massachusetts.
- Argyris, C. – Schön D. A. (1996) *Organisational Learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley: Reading, Massachusetts.
- Bell, E. – Taylor, S. – Thorpe, R. (2002) A Step in the Right Direction? Investors in People and the Learning Organization. *British Journal of Management*, vol. 13, 161-171.

- Bennet, J.K. – O'Brien M.J. (1995) Oppiva organisaatio kokoon. *Yritystalous* 2/1995, 4-11. Alkuperäisartikkeli The building blocks of the learning organisation, *Training Magazine*, Kesäkuu 1994.
- Braddic, B. – Casey D. (1996) Developing the forgotten army, learning and the top management. Teoksessa: *How Organisations Learn*, toim. K. Starkey, 230-242. International Business Press: London.
- Cohen, M.D. – Sproull L.S. (toim.) (1996) *Organisational Learning*. Sage, Thousand Oaks.
- Collis, D. (1996) Organisational capability as source of profit. Teoksessa: *Organisational Learning and Competitive Advantage*, toim. B. Moingeon – A. Edmondson, 139-163. Sage: London.
- Cummings, T. G. – Worley C. G. (1997) *Organisational Development and Change*. (6. painos) South-Western College Publishing.
- Dodgson, M. (1993) Organisational Learning: A Review of Some Literatures. *Organisational Studies*, 14:3, s. 375-394.
- Dunphy, D. – Turner D. – Crawford M. (1997) Organisational learning as the creation of corporate core competencies. *Journal of Management Development*, 16:4, s. 232-244.
- Easterby-Smith, M. (1997) Disciplines of Organisational Learning: Contributions and Critics. *Human Relations*, vol 50:9, s.1085-1113.
- Garvin, D. A. (1993) Building a Learning organisation. *Harvard Business Review*, 71:4, s. 78-91.
- Hedberg, B. (1981) How Organisations Learn and Unlearn. Teoksessa: *Handbook of Organisational Design*, toim. P.C. Nystrom – W.H. Starbuck, 3-27. Cambridge University Press: London.
- Kirjavainen, P. (1997) *Strateginen oppiminen tietointensiivisessä organisaatiossa: teoriaa luova case-tutkimus oppimisesta kahden tietoyrityksen strategisessa kehityksessä*. [Strategic Learning in a Knowledge Intensive Organisation]. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja A-2:1997, Turku.
- Kirjavainen, P. (2001) Strategic Learning in a Knowledge Intensive Organisation: Findings of a Theory-Building Case Study. Teoksessa: *New Directions of Strategy*. Elfring T. – Volsberda, H.K. SAGE: London.
- Kline, P. – Saunders B. (1993) *Tio steg mot en lärande organisation*. Brain Books AB, Jönköping.
- Lähteenmäki, S. – Toivonen J. – Mattila M. (1997) Organisational Learning under Uncertainty – The Change Process of Operational and Business Culture in HK Foods Ltd. *Proceedings, Uncertainty, Knowledge and Skill - konferenssi*, vol. II, Limburg, Belgia.
- Lähteenmäki, S. – Toivonen, J. – Mattila, M. (2001) Critical Aspects of Organizational Learning Research and Proposals for Its Measurement. *British Journal of Management*, Vol. 12, 113-129.
- Moilanen, R. (1999) Management and Leadership in Strategically and Motivationally Focused Learning Organisation. Teoksessa: *HRM and the Learning Organisation*, toim. S. Lähteenmäki – L. Holden – I. Roberts, 51-76. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja A-2:1999.
- Nevis, E. – DiBella A. – Gould J. (1995) Understanding Organisations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 36: Talvi, 73-85.
- Orton, J. D. (1996) Reorganisational Learning: Some Conceptual Tools from Weicks Model of Organising. Teoksessa: *Organisational Learning and*

- Competitive Advantage*, toim. B. Moingeon – A. Edmondson, 185-201. Sage: London.
- Pedler, M. – Burgoyne J. – Boydell T. (1991) *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. McGraw-Hill: London.
- Prahalad, C. K. – Bettis R. (1996) The dominant logic – A new linkage between diversity and performance. Teoksessa: *How organisations Learn*, toim. K. Starkey, 100-122. International Thompson Business Press: London.
- Revans, R. (1983) *ABC for Organisational Learning*. Chartwell-Bratt, Bromley.
- Salkind, N.J. *Exploring Research*. Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J.
- Senge, P.M. (1990) *The fifth discipline, the art and practice of learning organisation*. Doubleday Dell: New York.
- Senge, P.M. (1994) Learning to Alter Mental Models. *Executive Excellence*, 11:3, s.16-17.
- Starkey, K. (1996) *How organisations Learn*. International Thompson Business Press, Lontoo.
- Tannenbaum, S.I. (1997) Enhancing Continuous Learning: Diagnostic Findings from Multiple Companies. *Human Resource Management*, 36:4, s. 437-452.
- Tichy, N. (1983) *Managing Strategic Change: Technical, Political and Cultural Dynamics*. John Wiley & Sons, New York.
- Zietsma, C. – Winn, M. – Branzeit, O. – Verdinsky, I. (2002) The War of the Woods: Facilitators and Impediments of Organizational Learning Process. *British Journal of Management*, Vol. 13, S61-S74.

LIITE 1. ORGANISAATION OPPIMISEN MITTARIT (AAKKOSJÄRJESTYKSESSÄ)

Alhainen stressitaso (Alpha 0,6680)

Henkilöstön stressaantuneisuus näkyy kireänä ilmapiirinä (käännetty)

Osastojen ihmissuhteet ovat ongelma oppimiselle (käännetty)

Uusien asioiden opetteluun annetaan tarpeeksi aikaa

Jatkuvat uudistuspaineet ovat uuvuttaneet suuren osan henkilöstöstämme (käännetty)

Paine tehdä ylitöitä heikentää jaksamistani (käännetty)

Minulla on tarpeeksi vapaa-aikaa ja mahdollisuuksia rentoutumiseen

Jatkuvat kokeilut aiheuttavat epävarmuutta organisaatiossamme (käännetty)

Ammatillinen kehittyminen (Alpha 0,7618)

Minulla on mahdollisuus vaikuttaa urani kehittymiseen Leiraksessa

Lisäkoulutus on parantanut kykyäni selviytyä nykyisistä ja tulevista työtehtävistäni

Leiraksessa pidetään huolta henkilökunnan kehittymisestä

Koulutuksella paikataan todettuja aukkoja osaamisessa järjestelmällisesti

Henkilöstölle annetaan lisää vastuuta osaamisen kasvaessa

Tulevaisuuteni Leiraksessa näyttää varmalta

Ammatillisen kehittymisen tärkeyden ymmärtäminen (Alpha 0,5149)

Työmääräni estää minua kehittämästä ammatillista osaamistani
 Leiraksessa odotetaan henkilökunnalta jatkuvaa maksimaalista työpanosta
 Vain jatkuvalla kouluttautumisella voin turvata nykyisen asemani
 Leiraksessa ei voi edetä ilman, että oppii uusia taitoja

Johdon ja henkilöstön vuorovaikutus (Alpha 0,7086)

R&D -johto osaa hyödyntää henkilöstön mielipiteet ja ideat
 R&D:ssä suhtaudutaan positiivisesti riskien ottamiseen
 R&D:n johto tukee henkilöstön työskentelyä antamalla riittävän tiedon oikeaan aikaan
 Virheet käsitellään rakentavasti ja niistä pyritään oppimaan

Johdon kannustavuus (Alpha 0,7917)

Esimieheni ei suhtaudu kehityskeskusteluihin tarpeeksi vakavasti (käännetty)
 Saan apua, ohjausta ja koulutusta niin, että voin kehittää työtehtäviäni
 Minulle kehityskeskustelut ovat riittävän toimiva järjestelmä osaamistarpeitteni tunnistamisessa ja kehittämistoimien laukaisijana
 Virheet käsitellään rakentavasti ja niistä pyritään oppimaan
 Voin luottaa siihen, että saan tarvittaessa tukea esimieheltäni ja kollegoiltani
 Esimiestäni on helppo lähestyä

Henkilöstön aktiivisempi rooli (Alpha 0,8262)

Henkilöstöämme rohkaistaan esittämään myös eriäviä mielipiteitä
 Henkilöstöämme rohkaistaan itsenäiseen ongelmanratkaisuun
 Organisaatiomme toimintatapa on juuri oikea
 Kokoonnumme säännöllisesti keskustelemaan osastomme asioista
 R&D:ssä toimintatavat ovat joustamattomia (käännetty)
 Esimieheni tekevät hyviä, tilanteisiin sopivia päätöksiä

Kehityshakuisuus (Alpha 0,8305)

R&D:ssä henkilöstöä rohkaistaan käyttämään erilaisia tapoja ratkaista ongelmia
 R&D:ssä tuodaan ongelmat ja haasteet esiin mahdollisuuksina henkilöstön taitojen kehittämiseen
 R&D:ssä on tehty muutoksia toimintatapoihin yhteisten keskustelujen pohjalta
 Edelläkävijöillä on Leiraksessa mahdollisuus kokeilla jatkuvasti uusia asioita
 R&D:ssä hyväksytään totutusta poikkeavat menetelmät ongelman ratkaisussa
 Virheet käsitellään yhdessä ja avoimesti, jotta vastaavilta epäonnistumisilta voitaisiin jatkossa välttyä
 Toiminnassa on tärkeämpää ylläpitää nykyistä tilannetta kuin pyrkiä uudistuksiin ja oppimiseen (käännetty)
 Henkilöstömme on innostunut ja kehittämishaluista
 Organisaatiossamme hyväksytään vanhojen toimintatapojen kyseenalaistaminen

(Keskinäinen kilpailu, Alpha 0,4037)

Osastojen välinen kilpailu haittaa organisaation toimintaa (käännetty)

Tutkijoiden keskinäinen kilpailu paremmuudesta haittaa yhteistyötä (käännetty)

Osallistuminen päätöksentekoon; aloitteellisuus (Alpha 0,8753)

Minulla on mahdollisuus vaikuttaa yksikköni päätöksentekoon

Minulla on mahdollisuus vaikuttaa osastoni/ryhmäni päätöksentekoon

Minun odotetaan osallistuvan osastoni/ryhmäni päätöksentekoon

Päätöksenteossamme otetaan huomioon kaikkien mielipiteet, ei vain johdon

Palautteen saaminen/virheistä oppimiseen tähtäävä kulttuuri (Alpha 0,5502)

Erilaiset palkkiojärjestelyt aiheuttavat kateutta (käännetty)

Saan riittävästi rakentavaa palautetta työstäni

Koen työni arvokkaaksi ja motivoivaksi

Yksikössäni ajatellaan, että virheistä voi oppia

Palkitsemisjärjestelmän toimivuus (Alpha 0,8320)

Palkitsemisjärjestelmämme on oikeudenmukainen

Palkitsemisjärjestelmämme on kannustava

Henkilöstöllä on mahdollisuus vaikuttaa omalla toiminnallaan palkkaansa

R&D:n palkitsemistavat ovat joustavia

Strategiaan sitoutuminen (Alpha 0,7145)

Leiraksen R&D:ssä kaikkien - ei pelkästään johdon – odotetaan osallistuvan strategian muodostamiseen

Strategialla on suuri merkitys jokapäiväisen toimintamme kannalta

Haluan vaikuttaa R&D:n strategian muodostamiseen

Tiedän roolini yksikköni tavoitteiden saavuttamisessa

Tiedän, miten oma työpanokseni vaikuttaa osastomme tulokseen

Tiedän, miten oma työpanokseni vaikuttaa projektien onnistumiseen

Strategisen suunnittelun toimivuus (Alpha 0,7668)

R&D –yksikössä päätökset tehdään sillä tasolla, jossa kulloinkin on riittävä ja täsmällisin tieto

Toimintaamme ohjaavat arvot ovat yhteiset R&D:n kaikilla tasoilla

R&D:n henkilöstö on sitoutunut tavoitteisiin

R&D:n tavoitteet ja toiminnan suunta ovat mielekkäitä

Aikaisemmat onnistumiset ja epäonnistumiset hyödynnetään strategiaprosessissamme

Osaamisen siirtoa tukevat henkilöstöjärjestelmät (Alpha 0,7226)

Talous- ja henkilöstöhallinnon raportointijärjestelmät edesauttavat järkevää toimintaa

Tehtäväkiertoa käytetään hyväksi yksilöiden osaamisen kehittämisessä

Tehtäväkiertoa käytetään osaamisen siirtämisessä organisaation sisällä

Tiedon kulun onnistuminen (Alpha 0,7817)

Henkilöstöämme koulutetaan ja rohkaistaan tietojärjestelmien monipuoliseen käyttöön

Tiedon kulku R&D:n sisällä on avointa

Tieto kulkee organisaatiossamme nopeasti

Minulle tarjotaan mahdollisuus saada organisaatiota koskevaa tietoa

Olen tietoinen siitä, miten strategia ohjaa päivittäistä toimintaamme

Minulla ei ole epäselvyyttä siitä, kenelle minun kuuluu raportoida

Tunnen saavani riittävästi informaatiota työtäni koskevista asioista

Tietojärjestelmien hyödyntäminen (Alpha 0,7132)

Koen R&D:n tietojärjestelmät hyödyllisiksi oman työni kannalta

Leiraksen tietojärjestelmät edesauttavat toimintamme järjeistämistä

R&D:ssä henkilöstöä rohkaistaan käyttämään erilaisia tapoja ratkaista ongelmia

Tiimityön sujuvuus (Alpha 0,7812)

Tehtäväkiertoa käytetään osaamisen siirtämisessä organisaation sisällä

R&D:ssä hyväksytään totutusta poikkeavat menetelmät ongelman ratkaisussa

Projektien aikana vaihdetaan kokemuksia myös muiden ryhmien kanssa

R&D:ssä pyritään siihen, että osaaminen ei ole yksissä käsissä

Projekteista saadut kokemukset puretaan yhdessä core- ja subteamien sisällä

Osastojen rajat joustavat tarpeiden mukaan

Toimintaympäristön vaikutus /Ulkoinen skannaus (Alpha 0,6095)

Teknologisia uudistuksia seurataan ja hyödynnetään tehokkaasti

Kerään aktiivisesti tietoa ympäristössä tapahtuvista muutoksista, jotka saattavat vaikuttaa yritykseeni

Leiraksessa on tapana esittää kokouksissa katsauksia toimialan kehityksestä

Leiraksessa seurataan sidosryhmien (asiakkaat, omistajat, toimittajat, yhteisö) tarpeita aktiivisesti

Vertaamme toimintaamme alan parhaisiin yrityksiin

Olen tietoinen sidosryhmiemme merkityksestä liiketoiminnassamme

Opimme yhteistyökumppaneilta jatkuvasti uusia asioita

Työn mielekkyys ja yhteishenki (Alpha 0,7973)

R&D:ssä kannustetaan jatkuvaan oppimiseen

Työyhteisöemme henki on hyvä

Henkilöstöemme on innostunutta ja kehittämishaluista

Työyhteisöemme tukee yksittäisiä jäseniä ongelmatilanteissa

Uskallan kertoa eriävän mielipiteeni esimiehilleni

Vuorovaikutus yksikössämme on välitöntä

(Uudistumistarpeen tiedostaminen Alpha 0,4487)

R&D:ssä toiminnan jatkuva uudistuminen on välttämätöntä

Yksikössäni olemme valmiita jatkuviin toimintatapamuutoksiin

Yhteistyön toimivuus (Alpha 0,6966)

Osastojen välistä vuorovaikutusta tuetaan ja kannustetaan

Osastot puhaltavat yhteen hiileen tavoitteitten saavuttamiseksi

R&D:ssä on omaksuttu sisäisen asiakkuuden periaate

Työprosessit sujuvat ilman kitkaa

Osastojen sisäinen yhteistyö toimii hyvin

MITEN ORGANISAATIOSSA OPITAAN JA MITÄ JOHDON PITÄISI SIITÄ TIETÄÄ?

Tuija Lehesvirta

1 OPPIMINEN TYÖORGANISAATIOSSA

Organisaatioissa tapahtuva oppiminen on ollut yhä käsitellympi teema viimeiset kaksikymmentä vuotta. Viimeiset kymmenen vuotta oppiminen on vilahdellut, ja viimeiset viisi vuotta jo hallinnut yritysjohtojen puheita. Tänä päivänä mikä tahansa kehittyvänä itseään pitävä organisaatio pitää itseään oppivana, tai ainakin on julkistanut tavoittelevansa sellaista nimikettä. Tässä artikkelissa jätän kuitenkin oppivan organisaation oman onnensa nojaan, ja keskityn sen sijaan organisaatiossa tapahtuviin oppimisprosesseihin, joiden kokonaisuutta kutsun organisatoriseksi oppimiseksi.

Leymanin (1980) mukaan yritysjohdolla on yleensä selkeät ajatukset siitä, mitä ja kenen organisaatiossa tulisi milläkin hetkellä oppia, ja miten tämän pitäisi vaikuttaa organisaation tavoitteiden saavuttamiseen. Kuitenkin, suuri osa oppimisesta tapahtuu yksittäisten organisaation jäsenten muokatessa omien havaintojensa perusteella kuvaa itsestään, ympäristöstään, ja niiden suhteista vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, osaksi riippumatta niistä tavoitteista, joita johto on mahdollisesti oppimiselle asettanut (Sligo 1996; Löfberg 1980; Dixon 1994).

Organisaatiossa tapahtuvaa oppimista tarkastellaan tässä artikkelissa yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotason prosesseina. Kolb (1996) on todennut, että oppimisen määrittelemisen lopputuloksena johtaa oppimattomuuden määrittelemiseen. Mitä vahvemmin jotakin on todeksi uskottu, sitä vaikeampi tätä uskomusta, tietoa, on muuksi muuttaa. Staattinen lopputulos, jossa jotain on jo opittu, ei ole kiinnostava yrityksen itsensä kannalta. Hyviä prosessejahan organisaatio tarvitsee uuden oppimiseen, jo kerran opittu on kohta vanhaa tietoa muuttuvassa toimintaympäristössä. (Dixon, 1994.) Kiinnostavampaa on, mitä organisaatiossa tapahtuu yksilö- ryhmä- ja organisaatiotasolla ja etenkin, missä kohtaa nämä eri tasojen prosessit mahdollisesti sivuavat toisiaan.

Huberin (1991, 89) määritelmän mukaan “yksikkö oppii silloin, kun informaation prosessoinnin myötä sen potentiaaalisten toimintojen valikoima muuttuu”. Tämä määritelmä on mielekäs mm. juuri siksi, että se määrittelee oppimiseksi myös sellaisen tiedon prosessoinnin, jonka myötä jokin toimintavaihtoehto lakkaa olemasta mahdollinen. Yrityksissä runsaasti kuultu puhe poisoppimisesta tulee määriteltä siten myös oppimiseksi. Useinhan organisaatioiden uudistusprosessien yhteydessä on tärkeää saada ihmiset toimimaan uudella tavalla, ja siis lakata toimimasta kuten ennen. Huberin määritelmän mukaan tällöin on kysymys tiedon prosessoinnista, jonka myötä jokin toimintavaihtoehto lakkaa olemasta mielekäs myös oppijan itsensä mielestä. Oppiminen on tällöin johtanut näkyvään muutokseen toiminnassa. Olen tässä tutkimuksessa noudattanut Huberilta (1991) omaksumaani oppimisen määritelmää:

Organisatorinen oppiminen on prosessi, jossa yksilöiden, ryhmän tai organisaatiotason informaation käsittelyprosessi johtaa uuteen tietoon, jonka perusteella oppijan (yksilön, ryhmän tai organisaation) mahdollisten toimintavaihtoehtojen määrä muuttuu.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys pitää tärkeänä oppijan uskomuksia, tunteita, tunnetiloja ja asenteita. Lisäksi konstruktivistinen oppimiskäsitys pitää yksilöä aktiivisena, tavoitteisiin pyrkivänä ja palautehakuisena. Oppimiseen vaikuttavat ympäristö, kulttuuri ja ilmapiiri, jossa se tapahtuu. Yksilön oppimisprosessia ohjaavat yksilön tarpeet, uskomukset, tunteet, aikomukset, odotukset sekä palaute – se, mitä oppija itse palautteena pitää. (Berger & Luckmann 1966; Schurman 1980; Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Suinkaan kaikki oppiminen ei kuitenkaan ole tavoitteellista, intentionaalista tai edes tietoista. Kaikki oppiminen ei myöskään lisää oppijan tehokkuutta. Oppimisen ei tarvitse edes johtaa havaittaviin muutoksiin oppijan toiminnassa. Sen ei tarvitse Huberin (1991) mukaan edes lisätä oppijan todennettavia tietoja. Suuri osa oppimisprosessista on tiedostamatonta, ja kokemuksen ja tietoisuuden väliset yhtymäkohdat ovat monimutkaisia. (Crossan, Lane & White 1999; Nonaka 1996; Kolb 1996).

Oppijat voivat myös “oppia väärin”, tehdä vääriä johtopäätöksiä kokemastaan. Samoin oppijat voivat “oppia oikein vääriä asioita”, tehdä sinänsä oikeita tulkintoja asioista, joiden ei tulisi lainkaan vaikuttaa näiden toimintaan. Niin organisaatio kuin yksilökin voi alkaa kokemansa perusteella pitää totena asioita, jotka suorastaan haittaavat organisaation uudistumista tai vähentävät sen kilpailukykyä. (Huber, 1991)

2 TUTKIMUKSEN KOHDE JA KÄYNNISTÄMINEN

Aloittaessani henkilöstönkehittäjän työt Yritysorganisaatio M:ssä syksyllä 1998 olin elämäni ensimmäisessä teollisuustoimialan työpaikassa. Olin nähnyt tuotantolaitoksia ennenkin, olin tehnyt yhteistyötä teknisten alojen pk-yritystien kanssa ja tutustunut toinen toistaan oivallisempiin teknisiin ratkaisuihin. Koskaan en ollut lakannut ihastelemasta niitä käytännön oivalluksia, joita teknisissä ammateissa päivittäin tehtiin. Moni keksintö olisi jäänyt tekemättä, jos insinöörit eivät olisi halunneet tehdä asioita vielä vähän fiksummin, kannattavammin tai vähemmillä kustannuksilla – ja osanneet keksiä, miten ne tehdään! Uudessa työpaikassani teollisuudessa, Yritysorganisaatio M:ssä oli tarve henkilöstön kehittämiseen. Vakiintuneet henkilöstön kehittämisjärjestelmät puutuivat, tai olivat ajalta, jolloin ympäristön muutokset ja asiakkaiden käyttäytyminen olivat aivan muuta, kuin missä 1990-luvun lopulla elettiin.

Yritysorganisaatio M oli prosessiteollisuuden järjestelmiä ja teknologiaa tuottava yritys, jonka asiakkaat toimivat ympäri maailmaa. Yksikkö, jossa työskentelin ja tutkimusaineistoni keräsin, oli parin sadan hengen asiantuntijaorganisaatio, jolla oli vahvat perinteet tuotannollisessa toiminnassa. Suurin osa yrityksen henkilöstöstä ja myös ylimmästä johdosta oli aloittanut yrityksessä aikana, jolloin tuotanto oli liiketoiminnan tärkein osa, sillä tulos tehtiin ja sillä asiakkaiden luottamus saavutettiin. Nyt maailma näytti toiselta. Strategiapuheet ja -paperit olivat jo vuosia kertoneet asiakaslähtöisyydestä, ratkaisujen myymisestä, markkinaorientaatiosta ja asiantuntijaorganisaation kehittämisestä. Suurten pakettitoimitusten kulta-aika oli ainakin joltain osin ohi, toimintatapoja piti muokata muuttuneen kysynnän myötä, kertatoimitukset olivat pienentyneet, eikä kukaan enää osannut ennustaa suhdannevaihteluja edes tällä niille niin herkällä alalla.

Minulle henkilöstöammattilaisena puheet olivat tuttuja. Tehtyäni siihenastisen työurani, yli kymmenen vuotta, palvelujen, rahoituksen ja koulutuksen organisaatioissa, minusta tuntui, että olin palannut ajassa melkein sen kymmenen vuotta taaksepäin. Puheet ja niihin reagointi, huolenaiheet ja johdon toimenpiteet olivat kovasti tutun oloisia. Katsoin, että tilaisuuteni tutkijana oli tullut. Olin aina ollut kiinnostunut työssä oppimisesta, myös työn varsinaisena osana, ja aineisto tarjoutui minulle nyt suoraan työhuoneeseeni.

Kaksoisrooli tutkijana ja asiantuntijana piti ensin ottaa haltuun. Olinhan tullut tuomaan Yritysorganisaatio M:ään jotain sellaista henkilöstöalan osaamista, jota siellä ei aiemmin ollut, tai ainakaan sitä ei ollut otettu käyttöön. Työsuhteestani oli se etu, että helposti pääsin tiedon lähteille. Koska olin uusi, ja täysin toiselta alalta tullut, minulle myös kernaasti kerrottiin asioita. Koin roolini onnistuneeksi ”ammattimaisena keltanokkana”, jolle selitettiin yksinkertaisemmatkin asiat perinjuurin. Yhteiskuntatieteilijänä insinöörien maassa

sain myös kysyä tyhmiä kysymyksiä ilman, että asiantuntemustani omalla alallani olisi tarvinnut kovasti kyseenalaistaa. Omaksuin etnografisen tutkimusotteen, ja heittäydyin tutkimusmatkailijaksi, uteliaaksi muukalaiseksi omaan työyhteisööni. (Hammersley & Atkinson 1991; Agar 1990.)

Asetelma vaikutti siis kaikin puolin hyvältä, pääsisin vihdoinkin käsiksi jo vuosia kysyttelemäni tutkimushankkeen empiiriseen aineistoon. Ensimmäiset havaintoni tutkijana eivät kuitenkaan olleet rohkaisevia. Olin halukas tutkimaan oppimisen prosesseja, ja niitä aioinkin ruveta heti havainnoimaan. Käynnistin varsinaisen aineistonkeruuni projektipäälliköiden pitkän koulutusohjelman yhteydessä. Koulutusohjelmaan sisältyi henkilökohtainen haastattelu, jonka tein kaikille osallistujille ohjelman päättyttyä. Teemana olivat uratoiveet, työssä ja kokemuksesta oppiminen ja henkilökohtaiset oppimistavoitteet tästä eteenpäin. Keskusteluteemana oppiminen osoittautui erittäin hankalaksi. Kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen kirjoitin työpäiväkirjaani: ”Eikö täällä kukaan tosiaan halua oppia mitään?!” Haastateltavat kokivat koko oppimiskeskustelun itselleen vieraaksi, ja näkivät minut henkilöstöammattilaisena juuri sen asian asiantuntijaksi. He odottivat oikeita vastauksia minulta, ja olimme molemmat hämmentyneitä, kun kysyin niitä heiltä.

Palasin hetkeksi tutkijanpöytäni ääreen ja mietin, mikä tässä on niin vaikeaa. Pelastukseni löytyi konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Rauste-von Wright ja von Wright (1994) painottavat yksilön konstruktivistisesta oppimisesta kirjoittaessaan, että oppiminen ei tapahdu itsenäisenä prosessina, vaan aina jonkin muun ”varsinaisen” toiminnan yhteydessä, toiminnan sivutuotteena. Me opimme aina jotakin jossain kontekstissa, emme koskaan ”vain opi”. Kun konstruktivistinen näkemys vielä painottaa tunteiden, emootioiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa, uskalsin jatkaa haastatteluja vähän uudesta näkökulmasta. Myöhemmissä haastatteluissa teemojamme olivatkin työssä onnistumiset, työuran kohokohdat, merkittävät hetket, epäonnistumiset, vaikeat tilanteet ja käännekohdat. Tämä oli onnistunut ratkaisu. Insinöörit alkoivat puhua tunteistaan, ja minä pääsin käsiksi oppimisen prosesseihin.

3 OPPIMISEN NELJÄ ALAPROSESSIA

Crossan, Lane ja White (1999) ovat hahmotelleet käyttökelpoisen kehikon, jossa organisatorista oppimista tarkastellaan neljän toisiinsa kytkeytyvän alaproessin avulla mainituilla kolmella tasolla ja niiden välillä. Heidän mallissaan *intuitio* on puhtaasti yksilötason alaprosessi. Oivallukset ja ideat syntyvät yksittäisen ihmisen mielessä. Omia intuitioitaan ja *tulkintojaan* yksilöt selos-

tavat itselleen ja muille kielikuvien ja kertomusten avulla. Kommunikaation avulla yksilön omat tulkinnat voidaan viestiä ryhmän tasolle, jossa tulkintojen teko jatkuu. Ryhmän jäsenet tekevät omia yksilöllisiä tulkintojaan, mutta tulkintoja syntyy myös ryhmässä kollektiivisesti. Jos ryhmän tulkinnat ovat kyllin vahvoja ja yhteisesti omaksuttuja, on mahdollista, että yhteiset tulkinnat *integroituvat* ryhmän toimintaan. Ryhmässä on yhteinen käsitys todellisuudesta ja ryhmän suhteesta siihen, ja ryhmä toimii tämän todellisuuden mukaisesti. Kieli ja kerrotut tarinat varastoivat sekä yhteiset tulkintaprosessit että niiden lopputulemat. Nämä tarinat ovat osa organisaation muistia, joka tarvitaan organisaatiotason oppimisessa. *Institutionalisoituminen* on se oppimisen alaprosessi, jossa tulkintoja lausutaan julki ja todetaan organisaation viralliseksi käsitykseksi. Toiminta integroituu koko organisaatioon, ja virallinen käsitys tulee kaikkien tietoon. Viralliset toimintamallit vakiintuvat ja rutinoituvat, ja tulevat siten organisaation mittakaavassa tehokkaiksi. (Crossan, Lane & White 1999)

4 YKSILÖT OPPIVAT OMASTA KOKEMUKSESTA

Vaikka Yritysorganisaatio M:n projektipäälliköt eivät näyttäneetkään olevan töissä oppiakseen, oli selvää, että yksilötason oppimista tapahtui jatkuvasti ja paljon. Jokainen asiakasprojekti, tutunkin asiakkaan tai tutun tuotteen kanssa, oli erilainen. Jokainen projektiryhmä koostui erilaisista ihmisistä, ja jokaisen projektin haasteet olivat projektipäälliköille omia oppimisen paikkoja. Siitä kertovat mm. nämä haastatteluesimerkit:

”Joskus on ollut puhetta, et työnkiertoa, niin kyl mun mielestä niin projektihomma on sellasta työnkiertoa koko ajan. Ei tartte erikseen päästä muualle.” (H4)

”Ainahan meil on uusia laitteita, uusia sovelluksia. Että sä tiedät miten ne toimii, niin ainahan niitä täytyy vähän opiskella. Yritän niinku kehittää itseäni niin että tietää ja tuntee laitteet. Joka projektiin tulee aina vähän jotain uutta.” (H6)

Onnistumisista oppiminen tuntui olevan vaikeampaa – tai ainakaan oma reflektointi ei yltänyt pohtimaan onnistumisia samoin kuin epäonnistumisia. Toisaalta virheistä oppiminenkaan ei välttämättä ollut kovin tavoitteellista.

”Kyl mun mielest niinku epäonnistumisista sitä koittaa oppia mut onnistumisista, niist vaan tulee hetkellinen hyvä olo. Ei kuukaan niitä nyt muista.” (H3)

“Ei mua nyt yleensä asiat sillee jää kaivelemaan, että jos joku meni, niin yritetään muistaa seuraavalla kerralla.” (H2)

Konfliktit, hämmennys ja ristiriidat näyttävät olevan oppimisprosessien käynnistymisen yksi alkulähde. Intuitio, oivallus syntyy, kun omat ja muiden käsitykset ja ympäristön odotukset törmäävät. Tilanne tarjoaa mahdollisuuden – ja pakottaa luomaan uutta tietoa todellisuudesta. (Kolb 1996; Pirttilä & Backman 1997) Henkilökohtainen riskinotto näytti myös olevan yleistä. Heittäytyminen haasteellisiin projekteihin oli ammattiympäristön aihe, ja näissä tilanteissa uuden oppiminen näytti olevan selviämisen kannalta välttämätöntä.

“No, kylhän nää uudet projektit, joita ei ole ennen tehty --- ku ensimmäist sellasta tehdään, niin kyl siin on haastetta ihan tarpeeks, täytyy todella syventyy siihen asiaan. --- Niin, jos helpommalla haluais selvitä, niin ois voinu sanoo että ei kiitos.” (H4)

Oppimista tapahtui selvästi ja paljon, ja nimenomaan yksilöiden tasolla. Virheiden tekemistä tai riskinottoa ei pelätty, ne kuuluivat ikäänkuin ammatin kuvaan. Hämmentävää kuitenkin oli, kuinka vähän tiedettiin, mitä muiden projekteista olisi oppittavaa.

“Kyllä niitä [samoja virheitä] tehdään paljonkin peräkkäin, mutta toisten virheistä ei tiedetä. Ei kai sellasta paljon tapahdu, että tiedettäis tehdyn ja itse tehtäis pienen ajan päästä perässä.” (H5)

Tämä virheistä oppimattomuuden ongelma näytti olleen myös ylimmän johdon huoli. Koulutusohjelma, jonka yhteydessä haastattelut tehtiin, oli käynnistetty juuri projekteissa toistuvien, keskenään samankaltaisten ongelmien takia. Ylimmän johdon näkemyksen mukaan kyse oli osin piittaamattomuudesta, osin osaamattomuudesta mm. talousasioissa. Kokemuksesta olisi johdon mukaan pitänyt oppia useammin ja tehokkaammin. Johdon tietoon projektien ongelmat tulivat sekä säännöllisesti kerätyn että spontaanin asiakaspalautteen myötä, sekä sertifioitujen laatujärjestelmän kautta. Ongelmien tultua johdon tietoon, käynnistettiin yleensä erilaisia kehittämishankkeita, joista esimerkkinä tämä koulutusohjelma. Toisinaan korjaustoimenpiteet koettiin kurinpalautuksena. Projektipäälliköitä muistutettiin yhteisten toimintamallien noudattamisesta, mikä joillekin heistä oli johdon mukaan vastenmielistä. Oman polkunsä kulkijoiden palauttaminen ruotuun onnistui vaihtelevasti ja vaikutukset olivat suurelta osin ohimeneviä. Näytti siltä, että projektipäälliköt menestyivät – ainakin omasta mielestään – juuri omien, itse muovaamiensa, virallisesta toimintamallista poikkeavien menettelyjensä ansiosta. Pitkä kokemus ja vahva reissumiehen ammatti-identiteetti leimasivat projektipäälliköiden tarinoita. Johdon pyrkimykset kollektiivisen oppimisen aikaansaamiseksi eivät tässä ryhmässä tuottaneet haluttua tulosta.

“Sitä on nyt täs melkein kahenkymmenen vuoden aikana nähny, mihinkä mennään ja tehään ihan samoi virheit. Ja joskus on helvatin hienoja parannusehdotuksia ja sitten ne vaan, piirretään hienoja kaavioita. --- Sitte tulee joku uus muotiasia, unohdetaan ne vanhat, nyt tuli tämä juttu tätä lähetään viemään nyt.” (H2)

Monet ongelmat, joihin ylin johto katsoi aiheelliseksi puuttua, olisivat olleet vältettävissä tehokkaamman kollektiivisen, ryhmätason oppimisen myötä. Organisaatiossa oli aina yksilöitä, jotka “tiesivät, että tämä tulee tapahtumaan joku päivä”. Jotka siis, joko itse projektipäällikkönä tai muusta tehtävästä käsin, näkivät toiminnan riskit tietyissä kohdissa. “Jospa vain olisivat kysyneet minulta!”

5 YKSITYISESTÄ YHTEISEKSI – HALU, KYKY, KEINOT JA TILAISUUS

Yritysorganisaatio M:n ylimmässä johdossa oltiin laajalti sitä mieltä, että tiedon jakaminen on yksi organisatorisen oppimisen kulmakiviä (ks. Nonaka 1996). Kiinnostavaa projektipäälliköiden tarinoissa oli se, että tietoa ja tulkintoja jaettiin hyvin vähän organisaation virallisen toimintamallin mukaisissa tilaisuuksissa. Vaikka johto syytti oman polkunsu kulkijoita piittaamattomuudesta, antoi haastatteluaineisto aiheita epäillä myös muita syitä.

Jotta yksilö jakaisi kokemuksiaan, oivalluksiaan ja ajatuksiaan työyhteisössä, on hänellä oltava siihen ensinnäkin hyvä syy eli motivaatio. Toiseksi, tiedon jakamiseen tulee olla riittävät keinot ja tilaisuus. Oppijan tulisi tunnistaa, mitkä asiat ovat organisaation kannalta merkittäviä. Omasta oppimisestaan ja oppimistarpeestaan projektipäälliköt näyttivät olevan jokseenkin tietoisia. Samoin moni kantoi huolta tiedon kulusta muille.

“Ainakin tietää, mitä pitää tai mitä ei pidä näitä toimitettaessa enää tehdä, ja oon sen kyllä pistänyt paperille ja kertonu muillekin.” (H4)

“Kyl niist tulee keskusteltua, kyllä niistä ennen pitkää hyöty tulee kaikille.” (H6)

Paitsi, että oppijan pitäisi kyetä tunnistamaan ryhmälle ja organisaatiolle merkittävä tieto ja tulkinnot, hänellä tulisi olla myös kyky ja halu jakaa ajatuksiaan. Vaikka asia tunnistetaan tärkeäksi, sen jakaminen muille voi estyä vaikkapa luottamuksen puutteesta. Yksilön oppimiseen liittyy usein omien tunteiden prosessointia tai omien virheiden tunnistamista, eikä ole itsestään selvää, missä seurassa näitä haluaa jakaa.

Yksilöiden vastuulle yksin ei organisaatiossa voi kuitenkaan oppimisen jakamista jättää. Vaikka tärkeät asiat tunnistettaisiin, vaikka ilmapiiri olisi kuinka luottamuksellinen tahansa, ja vaikka keinot, kuten yhteinen kieli, olisivat kunnossa, ei tietoa jaeta, jos organisaation toimintamallit eivät tue, tai ehkä jopa edellytä oppimisprosessien jakamista. (Löfberg 1980; Rauste-von Wright & von Wright, 1994)

“Onhan meillä tietysti nämä kuukausipalaverit, kylhän niissä nyt jotain tämmösii kommenttei, et kylhän siel tuodaan esiin jos on jotain et on menny pieleen tai vastaavaa. Mut ei itte tähän niinku homman tekemiseen liittyvää.” (H1)

“No kuukausittaisissa palaverissa keskustellaan jonkin verran. Niissä on keskimäärin puolet paikalla. Ja sitten jos sattumalta joku on paikalla kun näistä keskustellaan. --- Kyl ne enemmän on tämmösii hauskoja juttuja, joita kerrotaan toisillemme.” (H5)

“Kauhee kiire kaikilla koko ajan ni siin tietyst ymmärtää sen, että mistä sä otat sen ajan et sä istut jonkun kans juttelemaan.” (H3)

Työhönsä tavoitteellisesti suhtautuvien, budjetistaan ja asiakastoimituksien aikatauluista vastaavien projektipäälliköiden harteille ei ryhmätason oppimista voida jättää. Projektipäälliköiden tavoitteet liittyivät nimenomaan projektien onnistuneeseen läpivientiin, kustannusten pitämiseen budjetin puitteissa, tehokkaaseen projektiryhmän ohjaukseen ja asiakkaan tyytyväisyyteen. Tavoitteet eivät liittyneet oppimiseen sen enempää yksilö- kuin ryhmätasolla, vaikka moni näki nämä tärkeäksi. On aivan selvää, että asioiden käsittely ryhmässä, esimerkiksi mainituissa kuukausipalaverissa, sen jälkeen, kun tapahtumista ja omista oivalluksista on jo ehkä kulunut viikkoja, voi vaikuttaa tehottomalta ajankäytöltä. Kun yksilö on asiat jo mielessään prosessoinut, ja ehkä viestinytkin oppimastaan jo johonkin, ovat hänen ajatuksensa jo seuraavissa projekteissa, uusilla työmailla ja seuraavien asiakkaiden hoitamisessa. Sama kysymys ilmeni myös kirjallisten raporttien tuottamisessa ja säädettyjen seurantakokousten järjestämisessä. Projektipäälliköiden ajatukset ja energia suuntautuivat tulevaan, vanhan, jo tapahtuneen raportointiin oli vaikea motivoida itseään. Useimmat nimittivät raportointi- ja seurantajärjestelmää byrookraattiseksi.

On ilmeistä, että yksilö- ja ryhmätason oppimista tapahtuu samanaikaisesti, ja että näitä on vaikea erottaa toisistaan. Yksilöt tekevät omia tulkintojaan aina ryhmätilanteissa, ja ryhmät muodostavat omia tulkintojaan myös ei-intentionaalisesti. (Brown & Duguid 1991) Kun organisaation toimintamallit eivät tue oppimisprosessien siirtymistä yksilötasolta ryhmän tasolle, tapahtuu suurin osa tulkintojen muokkaamisesta satunnaisesti ja epämuodollisissa tilanteissa.

“Jos nyt käytäväl sattuu vastaantulemaan, ja tietysti jos on joku homma hoidettavana, ja sä tiedät, että jossakin on ollut vastaava toimitus ---- sitten tietysti voi niinku siltä kyseiseltä henkilöltä mennä kysymään, että miten se juttu hoidettiin siinä.” (H1)

“Semmonen työmatka esimerkiksi esimiehen kanssa voi monesti varmaan ajaa enemmän ku tämmönen, et istutaan jonkun pöydän ääressä ja jutellaan jostain asioista.” (H3)

Haastattelusitaateista tulee mieleen ajatus, että paljon potentiaalista oppimista ja organisaation tieto-omaisuutta hukattiin, kun tilaisuus ja tarve tulkin-tojen jakamiseen eivät kohdanneet.

6 JOHTAMISEN ROOLI OPPIMISESSA

Useat tutkijat pitävät esimiehiä ja etenkin ylintä johtoa vastuullisina yksilöiden kehittymisestä organisaatiossa ja organisaatiossa tapahtuvasta oppimisesta (Senge 1996; Conger 1989; Manz & Sims 1991; Neck & Manz 1996). Nonakan (1996) mukaan vain harvat johtajat ymmärtävät, mistä tiedon luomisessa organisaatiossa on kyse, ja siksi oppimisen hyväksikäyttö ja ohjaaminen on mahdotonta.

Yritysorganisaatio M:n tarinoissa sen johto kuvattiin hierarkiseksi, autoritääriseksi, jäykäksi ja vanhanaikaiseksi. Jopa ne, jotka kokivat oman lähiympäristönsä joustavaksi ja tarkoituksenmukaiseksi, tunsivat nämä kuvaukset ja yhtyivät niihin puhuttaessa organisaatiosta yleisemmin. Uudet tulokkaat saivat nopeasti kuulla vanhoilta konkareilta, millaiseen taloon olivat tulleet töihin. Muutamaa kuukautta aiemmin työnsä aloittanut nuori insinööri totesi: “Se ainakin on tullut selväksi, että tätä organisaatiota arvostetaan talon ulkopuolella paljon enemmän kuin sisällä. Itse en ole vielä törmännyt kovaan hierarkiaan, mutta minulle on kerrottu siitä.” Oppimisen näkökulmasta mietin kovasti, miten tämä ympäristö, kulttuuri ja ilmapiiri vaikuttavat nuorten tulokkaiden tulkintoihin. Kovin vahvat tarinat ja voimakkaasti integroituneet kulttuuriset käsitykset voivat rajoittaa uuden oppimista. Huber (1991) on osoittanut, miten organisaatioon rekrytoitujen uusien tulokkaiden aiempi osaaminen voidaan jopa odottamattomasti hukata voimakkaan sosiaalistumisprosessin myötä. Integroituneet oppimisprosessit voivat siis estää uutta tulokasta antamasta omaa panostaan sellaisena, jonka takia hänet on rekrytoitu.

Oppimisen alaprosessit ovat käynnissä kaikilla tasoilla samanaikaisesti, ja vaikuttavat toisiinsa kaikkiin suuntiin yhtä aikaa: yksilöiden tulkintoja jaetaan ja integroidaan ryhmissä samalla kun organisaation muisti ja sosiaalistumisen prosessit ohjaavat yksilöiden havaintoja sekä ryhmätason integroitumista.

Näiden prosessien ohjaaminen yritysjohdon tehtävänä kuulostaa lähes mahdottomalta.

Yritysorganisaatio M:n ylimmässä johdossa oli henkilöitä, jotka näyttivät ymmärtävän vuorovaikutuksen ja keskustelun merkityksen organisaation oppimisprosesseissa. Muutamat heistä hakeutuivat tietoisesti pitkille työmatkoille tiettyjen henkilöiden kanssa. “Lentokoneesta tai autosta et pääse karuun. Tulee tutustuttua myös vähän ihmisenä, ja se auttaa monta kertaa hoitamaan asioita.” Tutustuminen on välttämätöntä, jos ihmisiin on tarve luottaa. Yksilön tulkintojen jakaminen riippuu, kuten aiemmin todettiin, aikalailla siitä, kokeeko hän ympäristönsä sellaiseksi, jossa ajatuksiaan kannattaa ja uskaltaa jakaa.

Joillakin osastoilla kahvitauot vietettiin tarkoituksella yhtäaikaa, ja vaivaa nähtiin sen eteen, että olosuhteet olivat vapaalle kanssakäymiselle suotuisat. Näin siis luotiin tilaisuuksia tulkintojen jakamiselle ja ryhmätason tulkintojen tekemiselle.

Yritysorganisaatio M:n ylin johto ei välttänyt konflikteja. Joidenkin tarinoiden mukaan yksikönjohtaja jopa tarkoituksellisesti aiheutti niitä. Johtoa yleisemmin syytettiin “hyvien asioiden vesittämisestä” ja “kannattavan bisneksenteon estämisestä”. Näyttää mahdolliselta, että juuri nämä aggressiiviset ja vihostuneet tunteet panivat käyntiin runsaasti uudistavia oppimisprosesseja. Toisaalta, puolustautuminen johdon “väärältä” toiminnalta saattoi johtaa myös oppimiseen, jonka sisältö oli haitallista organisaation tehokkuuden kannalta. Näin ainakin silloin, kun organisaatiossa todettiin, että “parempi olla hiljaa ja pitää omana tietonaan”.

Vaikka johdon julkisivu näytti autoritääriseltä, Yritysorganisaatio M:n johto salli itse asiassa hyvin suuren määrän erilaisia tulkintoja ja variaatioita toiminnassaan. Vaikka edellä mainittuja projektipäälliköitä pantiin silloin tällöin ruotuun, annettiin monenlaisen toiminnan kehittyä virallisten toimintamallien ohella. Eikä ruotuun pakottaminenkaan tapahtunut välttämättä kovin rajuihin ottein.

7 OPPIMINEN ORGANISAATIOSSA – HAASTE JOHDOLLE

Tässä artikkelissa olen kuvannut joitakin tärkeinä pitämiäni elementtejä organisatorisen oppimisen alaprosesseissa. Erityisesti olen halunnut kuvata niitä edellytyksiä, joilla yksilötason tulkinnat voidaan siirtää ryhmätasolle, sekä johdon roolia alaproessien eri vaiheissa. Aineistossa korostuvat konfliktien rooli oppimisprosessien käynnistäjänä, epämuodollisten vuorovaikutustilanteiden ja keskinäisen luottamuksen merkitys tulkintojen jakamisessa sekä

tarve johdon ymmärrykseen oppimisen vuorovaikutteisesta luonteesta. Integroitumisen ja institutionalisoitumisen vaiheet on tarkoituksella jätetty tämän artikkelin ulkopuolelle.

Yritysjohdon paineet toimia ”oppimisen johtajina” ovat tällä hetkellä monissa organisaatioissa kovat. Moni johtaja, kuten myös organisaation rivijäsen, oletettavasti ymmärtää kahvipöytäkeskustelujen ja kaikenlaisen epävirallisen yhdessäolon merkityksen yhteistyön kehittämisessä ja tiedon jakamisessa, mutta yritysten käytännöissä tämä ymmärrys harvoin konkretisoituu. Tuloksentekeminen on monen mielessä rationaalista uurastamista ja tavoitteellista, suoraviivaista toimintaa. Ajan käyttäminen tavoitteettomaan rupatteluun ja satunnaisesti mieleentulevien ajatusten vaihtamiseen ei sovi tähän kuvaan. Ja vaikka yksittäinen ryhmä tällaisia käytäntöjä noudattaisikin, on ympäristön ja historian paine kova. Mittarit ja seurantajärjestelmät noteeraavat tuotetut raportit ja ansaitut eurot. Harva yritys seuraa ja palkitsee vaikkapa yhdessäoloon käytettyä aikaa ja keskinäisen luottamuksen ja vuorovaikutuksen tehokkuuden kasvua sen myötä.

Huber (1991) on pohtinut, pitäisikö organisatorisen oppimisen tehokkuus määrittyä sen perusteella, miten laajalle tietty tulkinta on levinnyt organisaatiossa vai sen perusteella, miten monia eri tulkintoja organisaatiossa on samasta asiasta tehty. Huber päätyy pohdinnassaan jälkimmäiselle kannalle: oppimista tapahtuu sitä enemmän mitä useampia tulkintoja yhdestä asiasta tehdään. Kolb (1996) on osoittanut, että vastakkaiset näkemykset ovat oleellisia optimaaliselle oppimiselle, ja oppimisen tehokkuus laskee aina pitkällä tähtäimellä, kun joku tulkinnoista tulee vallitsevaksi. March (1991) on puolestaan todennut, että hitaasti oppivat yksilöt itse asiassa edistävät organisaatiotason oppimista. Vastustaessaan – tai ainakin ollessaan omaksumatta uusia yhteisiä tulkintoja nopeasti – nämä hitaat yksilöt pakottavat organisaation institutionalisointiprosessissaan kyseenalaistamaan ja koettelemaan vakiinnutettavia toimintamalleja. Kokeneet oman polkunsa kulkijat, jotka jääräpäisestikin pitävät kiinni omista menetelmistään ja uskaltavat ääneenkin olla eri mieltä johdon kanssa, voivat olla erittäinkin hyödyllisiä tehokkaan organisatorisen oppimisen näkökulmasta.

LÄHTEET

- Agar, M.H. (1996) *The Professional Stranger, An Informal Introduction to Ethnography*. Academic Press: San Diego.
- Berger, P.L. – Luckmann, T. (1995) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*, Gaudeamus: Helsinki.

- Brown, J.S. – Duguid, P. (1991) Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation, *Organization Science*, Vol.2, No. 1, February 1991, 40-57.
- Conger, J.A. (1989) *The Charismatic Leader*, Jossey-Bass: San Francisco.
- Crossan, M.M. – Lane, H.W. – White R.E. (1999) An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution, *Academy of Management Review* Vol. 24 No. 3, 522-537.
- Dixon, N. (1994) *The organizational learning Cycle. How We Can Learn Collectively*. McGraw-Hill: Cambridge.
- Hammersley, M. – Atkinson, P. (1991) *Ethnography Principles in Practice*. Routledge: London.
- Huber, G.B. (1991) Organizational Learning: The Contributing Processes and The Literatures, *Organization Science*, Vol 2 No. 1 February, 88-115.
- Kolb, D.A. (1996) Management and the learning process. Teoksessa: *How Organizations Learn*, toim. K. Starkey, 270-287. International Thomson Business Press: London.
- Leymann, H. (1980) Learning theories. Teoksessa: *Socialization and Learning at Work. A New Approach to the Learning Process in the Workplace and Society*, toim. H. Leymann – H. Kornbluh. Athenaeum Press Limited: Newcastle upon Tyne.
- Löfberg, A. (1980) Learning and educational intervention from a constructivist point of view: the case of workplace learning. Teoksessa: *Socialization and Learning at Work. A New Approach to the Learning Process in the Workplace and Society*, toim. H. Leymann – H. Kornbluh. Athenaeum Press Limited: Newcastle upon Tyne.
- Manz, C.C. – Sims, H.P.Jr. (1991) SuperLeadership: beyond the myth of heroic leadership, *Organizational Dynamics* Vol 19:4, 18-35.
- March, J.G. (1991) Exploration and exploitation in organizational learning, *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, February, 71-87.
- Neck, C. – Manz, C.C. (1996) Beyond traditional education: facilitating power-point learning through SuperLeadership. *Journal of Managerial Psychology* Vol 11 No 2, 22-30.
- Nonaka, I. (1996) The knowledge-creating company. Teoksessa: *How Organizations Learn*, toim. Starkey, K., 18-31. International Thomson Business Press: London.
- Pirttilä, I. – Backman, (1997) Reflektiivinen arviointi. Teoksessa: *Muuttuva asiantuntijuus*, toim. J. Kirjonen – P. Remes – A. Eteläpelto. University of Jyväskylä.
- Rauste-von Wright, M. – von Wright J. (1994) *Oppiminen ja koulutus*, WSOY: Juva.
- Schurman, S.J. (1980) Reuniting labour and learning: a holistic theory of work. Teoksessa: *Socialization and Learning at Work. A New Approach to the Learning Process in the Workplace and Society*, toim. H. Leymann – H. Kornbluh. Athenaeum Press Limited: Newcastle upon Tyne.
- Senge, P.M. (1996) The leader's new work. Building learning organizations. Teoksessa: *How Organizations Learn*, toim. K. Starkey, 288-315. International Thomson Business Press: London.
- Sligo, F. (1996) Disseminating knowledge to build a learning organization, *The International Journal of Human Resource Management*, 7:2 May 1996, 508-520.

OPPIVAN ORGANISAATION KEHITTYMINEN PK-YRITYKSESSÄ

Maija Vähämäki

Tässä luvussa seurataan pienen yrityksen henkilöstön osaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä tilanteessa, jossa tuotantoteknologian muutokset edellyttävät jatkuvaa uuden oppimista. Miten yritys voi luoda sellaiset puitteet oppimiselle, että sen koko henkilöstön osaaminen pysyy ajan tasalla muuttuvassa toimintaympäristössä?

1 OPPIVA ORGANISAATIO – KANGASTUSTA VAI KONKRETIAA?

Tutkimukseni kohteena oli pieni graafisen alan yritys, jonka toimialan ammattitaitovaatimukset muuttuivat 1990-luvulla niin nopeasti ja totaalisesti, että jotkut ammatit ja niiden vaatima osaaminen saivat kokonaan väistyä uusien työmenetelmien edellyttämän osaamisen tieltä. Mitä tekee yritys, jolla on jo olemassa 50-hengen työvoima, mutta joka tarvitsisi täysin uudenlaista osaamista joihinkin työn vaiheisiin ja päivitystä lähes jokaisen ammattitaitoon? Se ei voi vain irtisanoa puolta työvoimastaan ja hankkia uusia osaajia, koska riittävästi uusia osaajia ei vielä tuona ajankohtana ollut missään saatavilla, uusien hankkiminen oli epärealistista pienellä paikkakunnalla, ja irtisanomiset olisivat olleet vastoin työläinsäädäntöä ja yrityksen omaa moraalia. Tällaista tilannetta voitaisiin kuvata sanalla *osaamisloukku* (Vähämäki 2004). Kun yrityksessä on paljon erikoisosaamista, jolla on saavutettu hyvä kilpailuasema, muutosten tullessa yritys jää kiinni eilisen osaamiseen. Pitkällä tähtäyksellä osaamisloukusta kannattaa pyrkiä pois kehittämällä osaamisen joustavuutta ja valmiuksia uuden oppimiseen (vrt. Teece 2003).

Pienellä yrityksellä on suuria yrityksiä niukemmat resurssit henkilöstönsä kouluttamiseen. Tuntevatko nämä yritykset omat osaamisensa vahvuudet ja puitteet riittävästi tarttuakseen juuri kriittisimpään kehittämiskohteeseen? Organisatorisen oppimisen kirjallisuus ei juurikaan ole tarkastellut organisatorista oppimista pienten yritysten kontekstissa. Pienet yritykset kohtaavat kuitenkin samat teknologianmuutokset ja kilpailun haasteet kuin isotkin yritykset,

mutta niihin vastaamiseen suurten yritysten mallit eivät aina sovellu (Curran & Blackburn 2001; Storey 1994). Esimerkkiyrityksen osaamisen kehittymistä on tässä tutkimuksessa seurattu viiden vuoden ajan, vuosina 1999–2003. Kerätyn tutkimusaineiston avulla on analysoitu sitä, miten osaamisen kehittäminen toteutui osallistavana prosessina, ja mitä tuloksia yrityksessä toteutettu osaamiskartoitus tuotti yritykselle. Lisäksi teoreettisesti mielenkiintoista on ollut tutkia, miten osallistujien käsitys 'osaamisesta' rakentui ja mahdollisesti muuttui tai laajentui prosessin aikana. Näitä tuloksia vertaan olemassa olevaan teoreettiseen käsitykseen oppivan organisaation ja organisatorisen oppimisen rakentumisesta.

Oppivan organisaation käsite tarjoaa idealistisen näkemyksen siitä, miten yrityksessä pyritään hyvässä yhteishengessä kohti jatkuvasti kehittyvää, taitavaa osaamista, joka rakentaa yritykselle erityistä kilpailuvahvuutta. Kritiikkiä on esitetty sekä käytännössä että teorian kentillä siitä, etteivät oppivan organisaation puolestapuhujat näe realistisia käytännön ongelmia, kuten henkilöstön muutosvastarintaa, yksilöiden erilaisia valmiuksia oppimiseen tai yhteisöllisen toiminnan jatkuvaa, valtataisteluiden värittämää eripuraa. Oppivan organisaation muodostuminen edellyttäisi kokonaisvaltaista yhteisöllistä asennetta, ja sellaiseen vaikuttamisesta on enemmän epäonnistuneita kuin onnistuneita esimerkkejä.

Toisaalta oppivan organisaation käsite antaa selkeän mallin siitä, mitä kohti tulisi tavoitella, ja se määrittelee niitä tekijöitä, joiden toteutuminen olisi edullista sekä yksilöiden kehittymisen ja työtyytyväisyyden, että yrityksen toimintakyvyn kannalta. Lyhyesti kuvattuna oppivan organisaation tunnuspiirteet ovat (mukaillen Pedler, Bourgoyne & Boydel 1991):

- avoin sisäinen kommunikaatio
- joustavuus
- oppimista suosiva ilmapiiri ja kannustusjärjestelmät
- aktiivinen ympäristön ja yrityksen välinen vuorovaikutus
- osaamistarpeiden samansuuntaisuus yrityksen strategioiden kanssa
- yksilöllisten kehittymismahdollisuuksien tarjoaminen kaikille.

Chris Argyriksen (2001) käsitys avoimen kommunikaation edellytyksistä tuo listaan lisäksi:

- ryhmien ja ihmisten välisen riippuvuuden mieltämisen yhteisöllisyyden perustaksi
- luottamuksen, riskin ottamisen ja avuliaisuuden
- konfliktien yhteisöllisen ratkaisemisen.

Oppimisen lähteenä mainitaan usein konfliktitilanteet ja niiden ratkaiseminen luottamuksen ilmapiirissä. Normatiivisesti parhaana oppimistapana esitetty toisen asteen oppiminen (ns. double-loop learning, Argyris 2001) käsittää

toimintatavan muutoksen lisäksi myös toiminnan taustalla olevien asenteiden muuttamisen, jotta virheellistä toimintaa ei enää syntyisi.

Sekä organisatorisen oppimisen tutkijoiden että sitä kritisoivan koulukunnan edustajien käsityksissä voidaan nähdä yhtymäkohtia siinä, miten käytännön ideaaliin pääsemisen esteenä on ihmisten sosiaalinen käyttäytyminen, ja siinä ilmenevät pinttyneet tavat ja asenteet, jotka pitävät yllä olemassa olevaa olotilaa ja estävät muutosta. Koska ihmiset eivät näe omaa käyttäytymistään objektiivisesti, eivätkä arvioi omaa tekemistään kriittisesti, he eivät myöskään tietoisesti tartu näihin jokapäiväisen kanssakäymisen ongelmiin. Tähän liittyy myös kasvojen säilyttämisen paine, mikä estää ristiriitatilanteiden selvittämisen avoimesti. Molempien koulukuntien ratkaisu tilanteeseen nähdään olevan avoimessa yrityksen sisäisessä vuorovaikutuksessa. (Bokeno 2003.)

Sosiaalinen oppimiskäsitys ja tilanneoppiminen, (vrt. Lave & Wenger 1991; Orr 1996) sopivat parhaiten kuvaamaan sitä osaamisen kehittymistä, mitä voidaan havaita tämän tutkimuksen kohteena olleen painotuotannon kontekstissa. Siitä keskustellaan tarkemmin tämän artikkelin viimeisissä luvuissa.

2 KEHITYSPROJEKTIN TOTEUTTAMINEN ESIMERKKIYRITYKSESSÄ

Tämän artikkelin esimerkkiyrityksenä on painotalo, jossa aloitettiin vuonna 1999 kehitysprojekti sen henkilöstön osaamisen päivittämiseksi. Oma roolini hankkeessa oli suunnitella ja ohjata projektin toteutusta. Yhdeksän kuukauden pituisen intensiivisen toteutusvaiheen jälkeen keräsin tietoa projektin välittömistä vaikutuksista ja seurasin 4 vuoden ajan organisaation osaamisen kehittymistä. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulokset ovat suoria toiminnassa näkyviä vaikutuksia, ja tutkimuksen toisessa vaiheessa syvennyn analysoimaan teoreettisesti niitä ilmiöitä, jotka ensimmäisen vaiheen perusteella nousivat mielenkiintoisimmiksi. Tutkimukseni voidaankin luokitella toimintatutkimukseksi (vrt. Hannu Salmelan kappale tässä kirjassa).

Yrityksessä tartuttiin kehittämishaasteeseen osallistamalla kaikki tuotannon työntekijät (yli 50 kirjatyöntekijää) suunnittelemaan ammattitaidon kasvattamista ja uuden hankkimista. Lähtökohtana oli yrityksen tarve saavuttaa jatkuvaa osaamisen kehittymistä ja mahdollisimman nopea tietotaidon päivittäminen vastaamaan kilpailutilanteen haasteita. Tavoitteeksi asetettiin osaamisen kartoittaminen ja hyvän koulutussuunnitelman laatiminen kartoituksen esille tuoman tarpeen mukaisesti. Koska yrityksessä oli vastikään järjestäydytty uusiin tiimeihin, osaamista lähdettiin kartoittamaan tiimikohtaisesti, mutta kuitenkin pitämällä yhteisiä palavereita kaikkien tiimien kesken. Myöhemmin

osoittautui, että tiimikohtainen työskentely loi sellaista organisatorista oppimista, mitä ei olisi saavutettu yksilötyöskentelyllä.

Ensimmäiseksi tiimien yhteisissä palaverissa kartoitettiin jokaisen tiimin osaamistarpeet työvaihe työvaiheelta. Jo ennen tätä kehittämisprojektia yritys oli aloittanut laatujärjestelmänsä kirjaamisen, joten yksityiskohtainen osaamisen kartoittaminen soveltui hyvin täydentämään teknistä laatukuvausta sen inhimillisellä puolella. Työntekijöiden tehtävänä oli miettiä, mitä osaamista minä ja työkaverini tarvitsemme, jotta pärjäämme tehtävissämme hyvin? Näistä pohdinnoista syntyi jokaiselle tiimille tavoitteellinen osaamisprofiili, jossa oli huomioitu myös tulevien vuosien kehitystarpeet uusien koneinvestointien kannalta. Tuotannon johto ehdotti tavoitetasot tuleville osaamistarpeille. Henkilökohtaiset osaamisprofiilit sovitettiin tiimin profiiliin, ja lopputuloksena oli varsin yksityiskohtainen kuva siitä, mitä osaamista jokaisessa tiimissä jo on, ja mitä osaamista tulisi kehittää. Tämän perusteella tiimien jäsenet saivat tehtäväkseen priorisoida kiireellisimmät koulutustarpeet ja miettiä myös sitä, mitä koulutusta voitaisiin järjestää omatoimisesti yrityksen sisällä. Olihan kartoista selvästi nähtävissä myös ne erityisosaaajat, joilla olisi riittävästi taitoa myös työtoveriensa opettamiseen.

Mielenkiintoisimmat keskustelut käytiin niissä kokoontumisissa, joissa tiimien jäsenet skaalasivat henkilökohtaisten osaamisen tasoja toisiinsa ja pohivat syntyneen kokonaiskuvan todenmukaisuutta. Oman tiimin vahvuudet ja heikkoudet sekä erityisen kriittiset osaamistarpeet puitiin läpi konkreettisten karttojen avulla. Osaamisprofiilien merkityksen voisi nähdä tässä tilanteessa olevan osaamisen käsitteen ulkoistamisen henkilökohtaisista ominaisuuksista. Kukapa pystyisi avoimesti keskustelemaan työtoverinsa henkilökohtaisista ominaisuuksista, mutta tiimin käsin kosketeltava, graafein esitetty osaamisen taso on eri asia. Jokaisen tiimin jäsenen osaamisen merkitys ryhmälle näytetty myös konkreettisena rakennuspalikkana tiimin profiilissa.

Ensimmäisen vaiheen tulokset:

Yritys sai huolellisen osaamisen kartoittamisen tuloksena ajantasaisen koulutussuunnitelman. Prosessia oli työstetty yhdeksän kuukauden ajan kokoontuen tiimien sisäisissä palaverissa, tiimien välisissä yhteisissä kokouksissa, yksilötyönä sekä esimiehen ja alaisen välisin keskusteluihin. Pääasiallinen vastuu osaamiskuvauksista oli työntekijöillä itsellään samoin kuin sen pohtiminen, mitkä koulutustarpeet olisivat kiireellisimpiä ja miten koulutus ja perehdyttäminen olisivat parhaiten toteutettavissa. Hanketta koordinoi yrityksen sisällä sen kehityspäällikkö, (josta myöhemmin tuli tuotantojohtaja), ja ulkopuolinen projektin vetäjä (tutkija) pohjusti kulloisenkin tapaamisen tavoitteet.

Osallistuessani kaikkien tiimien kehityspalaveriinkin minut yllätti niiden kuluessa syntynyt työntekijöiden vilpittönnä innostus suunnitelmien tekemiseen.

Muiden painoalan yritysten johto oli joissakin tilaisuuksissa antanut sellaisen kuvan, että työntekijöitä olisi vaikea motivoida osaamisen kehittämiseen. Toisaalta vastarintaa esiintyi tässäkin yrityksessä; yksi tiimeistä osallistui tekemiseen vain osittain, ja sen käytös näyttäytyi täysin päinvastaisena kuin muiden viiden tiimin. Kehittämiprojektin ajankohtana tämä tiimi eli epävarmuuden aikaa irtisanomisten uhan alla, mikä voi selittää vastahakoisuutta kehittämissuunnitelmaan.

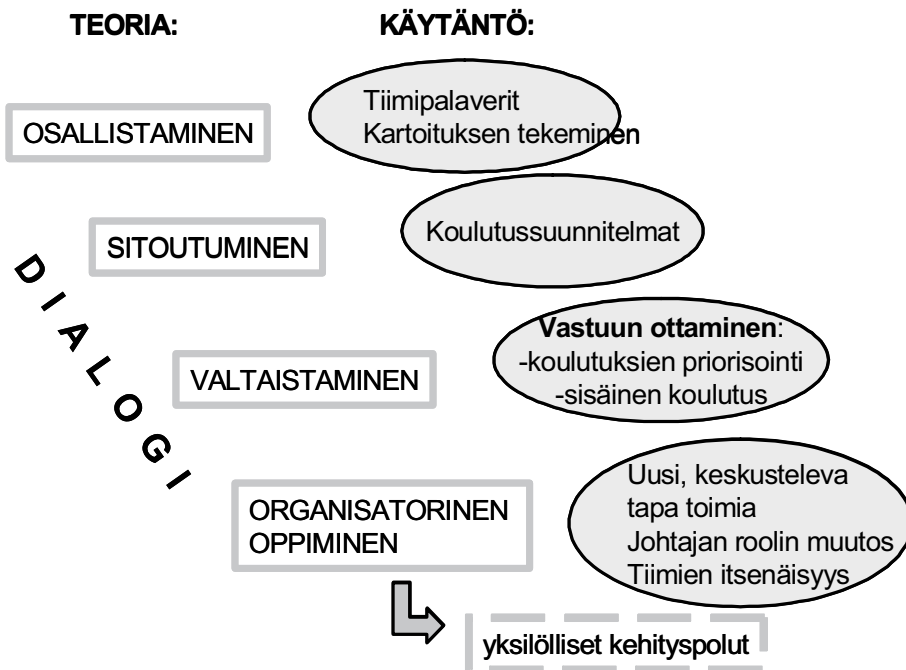
Koko prosessin tuloksellisuus avautui kuitenkin laajempaan kuin koulutussuunnitelman rakentaminen. Tuotannon johdon mukaan koko prosessin paras anti oli se, että työntekijöiden keskuudessa oli nyt näkyvissä selvä vastuullisuus itsensä ja koko tiimin kehittämisestä ja sitoutuneisuus tämän asian edistämiseen. Kokonaisuudessaan osaamiskartoitusten ”tekninen anti” eli perusteet koulutussuunnitelmalle tuli saavutettua, mutta positiivisten asenteiden esiin nouseminen oli nähtävissä vielä arvokkaampana asiana.

Huolimatta yhteisön sisäisistä erilaisuuksista, kokonaisuutena katsottuna yrityksessä saavutettiin kahden tasoista kehittymistä, yhteisöllistä ja yksilötason oppimista. Tuotannon osaamisen eri osa-alueiden kartoittaminen loi pohjan henkilökohtaisten ja tiimikohtaisten koulutussuunnitelmien toteuttamiseen. Yhteisön tasolla puolestaan toteutui avoin ja neuvotteleva ilmapiiri, jonka voidaan olettaa elävän myös muissa yrityksen tulevaisuuden kehityshankkeissa. Tutkijan silmin näytti siltä, että tiimit saivat tästä kehittämisprojektista hyvän harjoituksen keskinäiseen avoimeen vuorovaikutukseen ja vastuun kantamiseen omaan työhönsä liittyvissä asioissa. Yrityksessä oli samaan aikaan luovuttu yhdestä esimiestasosta, ja organisaatiota kehitettiin edelleen valtuuttamalla tiimit itsenäiseen päätöksentekoon lähes kaikissa tuotantoon liittyvissä asioissa. Kokonaisvaltainen osaamisen ja kehittämismahdollisuuksien hahmottaminen ja siitä keskusteleminen niin tiimeissä kuin koko tuotannossa lienee vahvistanut luottamuksen syntymistä niin tiimien sisällä kuin johdon ja työntekijöiden välisissä suhteissa.

3 DIALOGI KEHITYSPROSESSISSA

Nämä ensimmäisen vaiheen tulokset kehittämisprojektista herättivät kiinnostukseni tarkastella sitä, mikä sai aikaan havaitut asennemuutokset. Jos toteutettua kehitysohjelmaa tarkastellaan käsitteellisenä kuviona, nähdään osallistamisen, sitoutumisen ja valtaistamisen toteutuvan prosessin kuluessa ja johtavan organisatoriseen eli yhteisölliseen oppimiseen. Sellaisena voidaan pitää yhteisön löytämää tapaa ratkoa ongelmia käymällä avointa vuoropuhelua

osaamisen kehittämisen yksityiskohdista, tavoitteista ja niiden ratkaisuvaihtoehtoista.

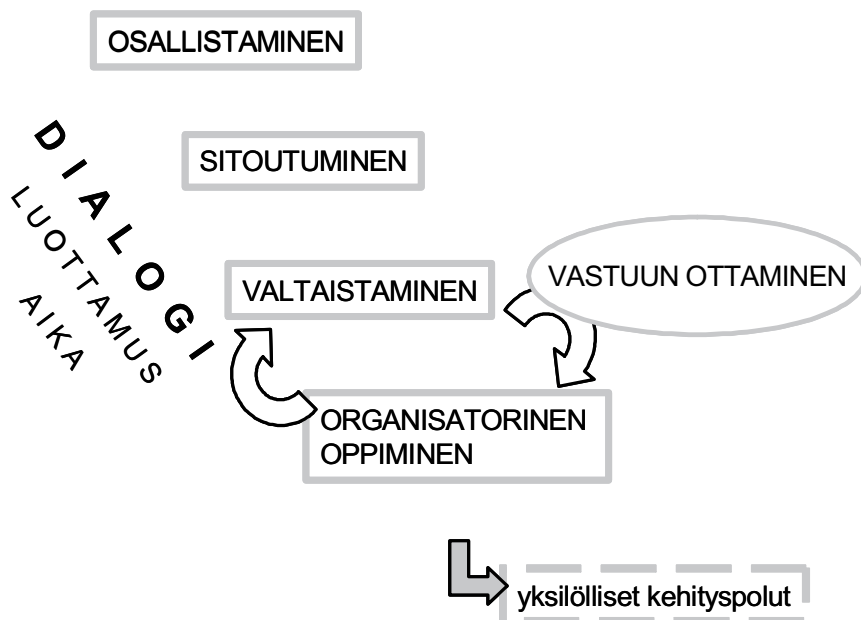


Kuvio 1 Dialogi kehitysprosessissa

Kuviossa 1 olevat käsitteet on helppo järjestää lineaarisesti, jos tarkastellaan vain esimerkkinä olleen kehitysprosessin alkua ja loppua, ja tunnetaan sen konteksti. Osallistaminen sai aikaan sitoutumista, mikä puolestaan oli valtaistamisen edellytys. Valtaistamisen voidaan edelleen nähdä motivoineen työntekijöitä oppimiseen.

Pohdittaessa yleisemmällä tasolla muutoksen edellytyksiä on mietittävä tarkemmin, miten käsitteiden väliset suhteet järjestäytyvät ja missä kohdissa koroistuvat prosessin toimijoiden väliset suhteet. Kuvion alussa oleva osallistaminen ja siitä seuraava sitoutuminen on osoitettu monissa tutkimuksissa, mutta miten muodostuu vastuun antamisen (valtaistamisen) ja vastuun ottamisen välinen suhde? Mikä saa työntekijän hyväksymään hänelle annetun vastuun? Ja kumpi tulee ensiksi, valtaistaminen vai osaamisen kehittyminen, vai mahdollistaako vasta oppiminen valtaistamisen? Yhteisön sisäinen erilaistuminen, yhteisön eri osien kyky ja halu ottaa vastuuta ja yksilölliset osaamisen kehittymiset tapahtuvat myös ajallisesti eri tahdissa. Ne vaikuttavat toinen toisiinsa ja sekoittavat lineaarisen kuvion siten, että valtaistamisen ja oppimisen välille olisi kuvaavampaa piirtää kehämäinen kuvio (kuvio 2). Tällä

haluan korostaa inhimillisten toimijoiden valinnan vapautta ja vastuullisuuden syntymistä ihmisten välisissä suhteissa.



Kuvio 2 Käsitteiden välisten suhteiden moniulotteisuus dialogisessa kehitysprosessissa

Dialogi oli projektin alusta saakka sen toimintatapana, eli dialogin paikka kuviossa ulottuu koko ketjun läpi. Dialogilla tarkoitetaan tässä sellaista vuorovaikutusta, jossa kaikilla on mahdollisuus tulla kuulluksi mahdollisimman riippumattomana organisaation valtasuhteista. Dialogia on kutsuttu myös yhdessä ajattelemiseksi (Schein 1993), jossa yhteisön jäsenet saavuttavat korkeamman ajattelun ja luovuuden tason jaettujen merkitysten avulla. (vrt. myös Abma 2003; April 1999; Isaacs 1999; Morgan 1997; Senge 1990; Örndahl 1999). Dialogia on menetelmänä toteutettu myös Tampereen yliopiston työntutkimuksen laitoksen toimintatutkimuksissa. Niissä on kehitetty suomalaista käytäntöä ns. demokraattisen dialogin soveltamisesta, jossa valtasuhteista vapaa vuoropuhelu erityisesti korostuu (Kalliola 1994a ja b; Kuula 1994).

Organisatorinen oppiminen tarkoitti tässä esimerkkitapauksessa neuvottelevan toimintatavan omaksumista. Sitä voitaisiin myös kutsua dialogin toteutukseksi tilanteeseen sopivalla intensiteetillä. Dialogi syntyy ajan kuluessa luottamuksen ilmapiirissä ja toisaalta luottamuksen syntyminen edellyttää avointa vuorovaikutusta. Dialogia voidaan soveltaa eri intensiteetillä tilanteesta riippuen. Myös valtaistamisen ja vastuun ottamisen edellytyksenä on

kyky hyvään vuorovaikutukseen, kun toiminnan ja puheen avulla neuvotellaan valtaistamisen rajoista. Ilman dialogia ei yhteisöllinen oppiminen ole mahdollista tai se jää puutteelliseksi.

Osaamiskartoitus työkaluna dialogin saavuttamiselle

Tämän tutkimuksen alussa toteutettu osaamisen kehittämisen projekti käytti työkalunaan osaamiskartoitusta. Mekaanisesti käytettynä osaamiskartoitus tuottaa kuvan erillisistä osaamisista ja osaamisen aukoista. Osaamiskarttojen rakentaminen toteutettiin kuitenkin dialektisessa vuorovaikutuksessa osallistujien kesken. Dialektisessa vuorovaikutuksessa on oleellista jokaisen mielipiteen huomioiminen ja siihen reagoiminen ryhmän keskustelussa. Miten tavanomaisesta keskustelusta päästään tälle tasolle? Työkalun (tässä osaamiskartoitus) rooli voidaan nähdä kahdenlaisena. Se antaa kielellisiä ilmauksia osaamisen eri osa-alueista ja tavoista osaamisen kehittämiseksi. Kehittämisen kohteelle muodostuu yhteinen kieli, joka nimeää abstraktejakin asioita ja fokusoii toiminnan tiettyihin tavoitteisiin. Toisaalta osaamiskartta objektivoi osaamisen pois työntekijän henkilökohtaisista ominaisuuksista, jotta henkilöiden osaamisesta voidaan puhua ilman tunnelatausta. Jokaisen osallistuminen karttojen rakentamiseen ja niiden todenmukaisuudesta keskusteleminen yhdistää kuitenkin jokaisen työntekijän karttaan sisälle, ja he näkevät oman osuutensa kokonaisuuden rakentajana. Osaamisen kuvaaminen osaamiskartassa mekaanisesti ei kuitenkaan tarkoita osaamisen eri osa-alueiden mekaanista siirrettävyyttä, vaan siihenkin tarvitaan vuorovaikutusta yhteisön jäsenten välillä. Työkalun ja dialektisen työskentelymenetelmän yhdistäminen kehitysprojektissa synnyttivät sellaisen avoimen dialogin, johon oppivan organisaation ideaalissa pyritään.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan kuviossa 2 esitettyjen käsitteiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja esimerkkiyrityksen osaamisen kehittymistä kolmesta näkökulmasta:

- Mitä kehittämisprojektin toimintatapa tuo esille yksilöiden ja yhteisön välisestä vuorovaikutuksesta?
- Miten organisaation johtamisfilosofia ja valtasuhteet liittyivät osaamisen kehittämisen mahdollisuuksiin?
- Miten ulkopuolinen konteksti osallistuu oppimisen rakentumiseen?

4 YKSILÖN JA YHTEISÖN VUOROVAIKUTUS OSAAMISEN KEHITTÄMISESSÄ

Edellä esittelemäni yrityksen kehitysprosessi toteutettiin siten, että kaikilla työntekijöillä oli mahdollisuus osallistua sen suunnittelemiseen ja toteutukseen. Keskustelevan ilmapiirin luomiseen kiinnitettiin erityistä huomiota. Palaverissa päästiinkin keskustelemaan asioista, joihin ei normaaleissa vakiintuneissa käytännöissä juuri puututa, vaikka ne tiedostetaan.

Yhteisön käytännöt ilmenevät puheessa ja puhe luo uusia käytäntöjä. Mistä tahansa puhuminen ja miten tahansa ei kuitenkaan ole sama asia, kuin työhön liittyvien asioiden yhdessä ratkaiseminen. Uusia työkäytäntöjä ei kehity, jos siihen ei koeta olevan tarvetta, tai jos organisaatio ei osaa tarttua poikkeaviin tilanteisiin nähden niissä mahdollisuuksia oppimiseen. Jos väki olisi kutsuttu koolle yhdessä pohtimaan omaa osaamistaan ja sen kehittämistä vapaasti, ilman tavoitetta ja työkalua sen toteuttamiseen (kartoitukset), olisi tuskin saatu mitään hyödyllistä aikaiseksi.

Toteutetun kehitysprojektin ja sen jälkeisen seurantajakson aikana työntekijät ovat useasti eri tilanteissa pohtineet omaa oppimistaan ja siihen liittyviä yrityksen käytäntöjä. Tutkimusjakson aikana voi havaita puheen oppimisesta ja osaamisesta saaneen uusia merkityksiä. Osaamiskäsitteen voidaan sanoa vakiintuneen osaksi käytäntöjä, ongelmanratkaisutilanteita ja jokaisen työnkuvaa. Osaamisen työstäminen systemaattisesti ja erilaisista tilanteista ja vaihtoehtoista keskustelemalla on rakentanut yhteistä käsityks maailmaa ja kieltä omasta ja yhteisön oppimisesta.

Esimerkkiyrityksen henkilöstön puheessa voi huomata sekä perinteistä kognitiivista oppimiskäsitystä että tämän päivän kirjallisuuden korostamaa tilanneoppimisen tai sosiaalisen oppimisen kuvaamista. Molemmat käsitykset elävät yrityksessä edelleen rinnakkain, mutta jälkimmäisen merkitys on vahvistunut. Tarkoituksella on keskusteltu siitä, missä tilanteissa oppimista tapahtuu ja osoitettu tiettyjä tilanteita, kuten virheistä keskusteleminen, oppimisen mahdollistajaksi. Samoin on pohdittu muita keskinäisen tiedon jakamisen tilanteita ja keskusteltu niihin liittyvän vuorovaikutuksen helppoudesta tai vaikeudesta. Haastatteluissa olen pyytänyt työntekijöitä miettimään, miten he oppivat parhaiten. Poikkeuksetta työntekijät sanovat oppivansa parhaiten käytännön tilanteessa, mutta teoreettinen opetus antaa ymmärrystä mm. tietämään, mitä pitäisi tietää.

Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa yksilön sisäistä tiedon prosessointia, ja sen mukaisesti koulutustapahtuman luonnollinen paikka on luokkahuone. Kognitiivinen oppiminen edellyttää tilanteiden abstrahoimista ja kykyä soveltaa teoreettinen tieto käytännön tilanteeseen. Tilanneoppiminen puolestaan korostaa oppimisen tapahtumista toiminnan, kontekstin ja kulttuurin muodos-

tamassa tilanteessa, jossa vuorovaikutustaidot korostuvat. Se ei läheskään aina ole tarkoituksellista, vaan tapahtuu myös huomaamatta kokemuksen myötä. Sosiaaliseseen oppimiseen liittyy yhteisöön kuulumisen tunne, ja sen asettamat velvoitteet ja odotukset ohjaavat osaltaan työntekijän valintoja eri tilanteissa. Halu oppia liitetään usein myös ammattitaidon ja ammatti-identiteetin muodostumiseen. Jokainen työntekijä rakentaa omaa identiteettiään suhteessa niihin yhteisöihin, joihin kokee kuuluvansa. Samoin jokainen yksilö osallistuu näiden yhteisöjen kollektiivisen identiteetin, niiden tapojen ja normien rakentamiseen. (vrt. Lave & Wenger 1991; Orr 1996; Abma 2003; Contu & Willmott 2003; Gherardi et al. 1998.)

Sosiaalisen oppimisen kompastuskivenä voi olla pysähtyneisyys, jos yhteisö ei hyödynnä erilaisuuden tuomia mahdollisuuksia. Jokaisessa konfliktitilanteessa on mahdollisuuden siemen, mutta yhteisön kyvystä käsitellä ongelmatilanteita ja evaluoida omaa toimintaansa riippuu, osataanko tilanteet hyödyntää. (vrt. Argyris 2001; Contu & Willmott 2003; Oswick ym. 2002.)

Tilanneoppimiseen liittyy myös historian eli ajan käsite. Omaksutut tavat ja toimintakulttuuri on luotu ajan kuluessa, ja jokainen tilanne kehittää näitä edelleen. Esimerkkiyrityksessä kuuden tiimin kehittyminen itseohjautuvaksi ja oppimista arvostavaksi yhteisöksi tapahtui eri tahdissa, mikä onkin odotettavissa erilaisten ammattien ja henkilöiden kokoonpanoissa.

5 JOHTAMISFILOSOFIA JA VALTASUHTEET OSAAMISEN RAKENTUMISESSA

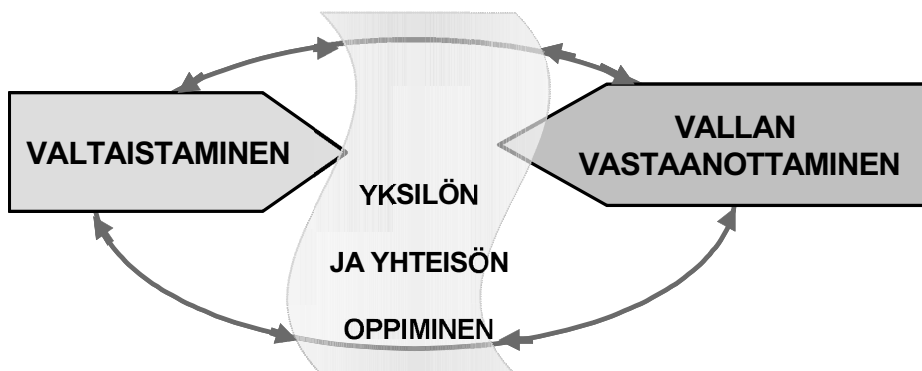
Johtajan tehtävät ja rooli voidaan ymmärtää monella tavalla. Esimerkkiyrityksessä hyvin leimaa antavaa on ollut pyrkimys tiimien itseohjautuvuuteen. Sen edellyttämä valtaistaminen tarkoittaa johtajan kannalta sitä, että hän luopuu osasta perinteistä vallankäyttöä ja ottaa itselleen edellytysten rakentajan roolin. Siihen liittyy luottamus tiimin jäsenten kykyyn ratkaista työn tekemiseen ja organisoitumiseen liittyvät asiat ilman johtajan puuttumista niihin. Se ei kuitenkaan tarkoita vastuun vähenemistä, vaan pikemminkin sen muuttumista yhteisölliseksi käsitteeksi. Esimerkkiyrityksen tuotantojohtajan mukaan jaettu johtajuus vaatii paljon aikaa kanssakäymiseen ja palavereihin. Viikoittain käydään läpi ajankohtaiset asiat ja seurataan tuotannon tunnuslukujen kehittymistä. Tiimeillä ei ole varsinaista esimiestä, vaan yhdyshenkilö, joka osallistuu tiimin edustajana kokouksiin ja välittää asioita tuotantojohtajan ja tiimin välillä. Kaikilla alaisilla on mahdollisuus olla myös suoraan yhteydessä tuotantojohtajaan. Tuotantojohtajalla on ollut selkeä pyrkimys tiimien itseohjautuvuuden kasvattamiseen sen mukaan, miten tiimi pystyy ottamaan vastuuta.

Vuonna 1999 toteutettu osaamisprojekti oli ensimmäinen uusien tiimien itsenäinen tehtävä, joka osoitti työntekijöillä olevan hyvät valmiudet itsenäiseen päätöksentekoon. On kuitenkin huomattava, ettei kaikki sujunut täysin samassa tahdissa tai yhtä hyvin kaikissa tiimeissä. Välillä tilanteet ovat vaatineet johtajalta ns. jokaisen johtamista ja yksilöllisten erilaistuuksien huomioimista. Tarkastellessaan jälkepäin itseohjautuvuuden kehittymistä tuotantojohtaja arvioi siihen vaadittavan noin kaksi vuotta, ennen kuin kaikki tiimit olivat löytäneet itselleen sopivan ja sujuvan tavan toimia. Tiimien sisälle on muodostunut myös alatiimejä, työpareja, jotka hoitavat omat tehtävänsä keskenään sopien.

Yuklin (1998) leadershipkäsityksen mukaan valta perustuu auktoriteettiin ja kontrolliin sekä vastaanottajan hyväksyntään. Vallan kohde hyväksyy häneen kohdistuvan vallan rajat sellaiseksi, mitkä vaatimukset hän kohtuudella pystyy suorittamaan. Kun on kyseessä valtaistaminen, eli johtajan luopuminen osasta valtaansa ja siirtäessä sitä alaisille, siinäkin neuvotellaan, joko kirjaimellisesti tai kokeilemalla käytännössä, missä on vastaanottajan rajat vallan vastaanottamiselle (Vähämäki 2004).

Itseohjautuvaa työskentelyä pidetään hyvänä oppimisympäristönä. Kun työntekijöillä on laaja vastuu työn suorittamisesta, siihen vaadittavat taidot hankitaan oma-aloitteisesti. Valtaistaminen voidaan nähdä myös motivoimisen keinona. Vallan rajojen tunnustelemissa osaaminen laajasti ymmärrettynä lienee kriteerinä sille, kuinka paljon valtaa voidaan siirtää. Johtaja arvioi omalta kannaltaan, mitä osaamista tietty valta edellyttää sen vastaanottajalta ja työntekijä puolestaan kokee liian vallan ahdistavaksi, mikäli ei koe suoriutuvansa häneen kohdistetuista odotuksista. Siten vallan ja osaamisen voidaan päätellä olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa, mikäli kontekstina on pyrkimys työntekijöiden itseohjautuvuuteen.

Seuraavassa kuviossa 3 on havainnollistettu valtaistamisen ja vallan vastaanottamisen suhdetta. Vallan rajat siirtyvät siinä tilassa, minkä työntekijöiden osaaminen mahdollistaa.



Kuvio 3 Valtaistamisen rajat organisaation oppimisessa

Horisontaalinen valta työyhteisössä

Valta ja osaaminen esiintyvät myös työntekijöiden keskinäisissä valtapeleissä, mikäli asiaa halutaan mikrotasolla valtapelinä tarkastella. Madalletussa organisaatiossa, jossa hierarkian tasoja ei ole virallisesti asetettu, valta-asemat muodostuvat käytännön tekemisessä. Tällöin ei kenties pitäisi lainkaan puhua vallasta vaan vastuunottamisesta ja ansaitusta luottamuksesta. Tätä asiaa kuvaa mielestäni hyvin englantilaiset termit power-over tai power-with, jotka Mary Parker Follett toi esille jo 1920 ja -30-luvun vaihteessa luennoissaan liikkeenjohdolle Englannissa ja Yhdysvalloissa (Fox & Urwick 1973). Power-over tarkoittaa valtaa yli muiden, toisten kustannuksella, ja power-with puolestaan kuvaa valtaa, joka on ansaittu yhteisön sisällä, ja jota käytetään yhteisön hyväksi. Käytännössä yhteisössä ansaittu valta ilmenee tilanteessa, jossa hyvälle osaajalle lankeaa luonnostaan vaikeimmat tehtävät ja toisten opastaminen. Samoin johto näkee hyvät osaajat avainhenkilöinä. Yksilön asema toisten joukossa vahvistuu ja hänen mielipiteillään on yhä enemmän merkitystä yhteisön arvojen ja käytäntöjen muodostumisessa (power-with). Syntykö osaajaan kohdistuneesta arvostuksesta valtapeliä negatiivisessa (power-over) vai positiivisessa mielessä on johtamisfilosofinen kysymys. Moni johtaja näkee työntekijöiden välisen kilpailun lisäävän tehokkuutta, ja kannustaa siihen. Toisissa yrityksissä puolestaan sisäinen kilpailu koetaan negatiivisena erityisesti silloin, kun siihen liittyy tiedon pimittämistä ja oman aseman nostamista toisten kustannuksella ja yhteisön oppimisen estäjänä.

Jos yrityksen tavoitteena on koko yhteisön osaamisen tason nostaminen, negatiivisen kilpailun välttäminen on tärkeää. Esimerkkiyrityksessä päästiin ainakin osittain eroon lähtökohtatilanteesta, jossa oli vallalla perinteinen tiedon pimittäminen oman ammattitaidon tuoman mestariaseman pönkittämiseksi. Osaamisen kehittämisprojektin aikana toisten opettaminen alettiin mieltää omaan työhön kuuluvaksi tehtäväksi jokaiselle. Myös opastamisen vastavuoroisuus ja näiden keskustelujen merkitys koko tuotannon sujuvuudelle tuli esille haastatteluissa.

Tässä astuu kuvaan yllättävältä kuulostava, mutta kovin tavallinen ristiriitatilanne. Jokainen ymmärtää ja puhuu avoimesti siitä, että tiedon jakaminen on eduksi työn sujuvuudelle, mutta toisen työhön puuttumiseen on olemassa vakiintunut käyttäytymisnormi: ”Ei pidä puuttua toisen asioihin, jos apua ei kysytä”. Tämä käyttäytymisnormi ei ole yrityskohtaista vaan nähtävissä koko suomalaisessa sosiaalisessa kulttuurissa. Työtoverin virheen osoittaminen on vielä pahempi tilanne. Toisen kasvojen säilyttämiseksi asioita painetaan villaisella ja selitetään yhteisöön sopivin sanakääntein.

Vaikka työyhteisössä periaatteellisella tasolla halutaan jakaa osaamista ja kehityshankkeissa siihen myös käytännön tasolla päästäisiin, haasteeksi jää avoimen vuorovaikutuksen jatkuvuus ja vakiintuminen käytäntöön. Sosiaali-

sen käyttäytymisen vakiintuneet tavat eivät muutu hetkessä. Tämän tutkimuksen perusteella siinä voidaan kehittyä, jos asia pidetään esillä ja sitä opetellaan tarkoituksella järjestetyissä tilanteissa, mutta itsestään se ei tapahdu.

6 ORGANISAATION OPPIMISEN ULKOPUOLISET KONTEKSTITEKIJÄT

Edellä on käsitelty pienen yrityksen organisatorisen osaamisen kehittymistä sen sisäisen vuorovaikutuksen ja johtamisfilosofian näkökulmista. Ne molemmat ovat yrityksen sisäisen kehityksen tulosta. Yritys ei kuitenkaan elä tyhjiössä, vaan se on altis ulkoisille vaikutuksille ja nykyäsityksen mukaan yrityksen tavoitteena on jatkuva ulkoisten tilanteiden seuraaminen ja organisaatioiden välisten raja-aitojen madaltaminen. Oppimista tapahtuu myös vuorovaikutussuhteissa, jotka ulottuvat yrityksen ulkopuolelle. Työntekijöiden identiteetin muodostumiseen vaikuttaa omassa yrityksessä saavutetun ammattistatuksen lisäksi oman ammatin kuva yleisemmin. Jos verrataan painoalaa kokonaisuutena jonkin muun teollisuudenalan toimintakulttuuriin, huomataan tiettyjen arvojen ja asenteiden olevan painoalalle tyypillisiä yrityksestä riippumatta. Esimerkkiyrityksen toimialalla liitot ovat vaikutusvaltaisia sekä työntekijöiden että työnantajien puolella. Sellaisessa tapauksessa alan sisäinen tiedonkulku on nopeaa ja yhteisissä tilaisuuksissa luodaan yhteneväistä kulttuuria. Tämän tutkimuksen aikana, vuosituhaten vaihteessa, liittojen välinen yhteistyö erityisesti koulutusasioissa toimi hyvin, ja osittain sen ansioksi on laskettava esimerkkinä olleen yrityksenkin positiivinen suhtautuminen koulutusasioihin. Samoin yhteiskunnan panostus pk-yritysten henkilöstön kouluttamiseen projektin ajankohtana tuki tämän projektin koulutusmyönteisyyttä. Tämän tutkimuksen osaamisprojekti sai tukea Euroopan sosiaalirahastolta ja työhallinnolta. Suuri osa graafisen alan yrityksistä osallistui 1995–2000 osittain yhteiskunnan rahoittamiin koulutushankkeisiin. Toisaalta yritys siis toimi kuten sen viitekehyksen muutkin yritykset, mutta toisaalta tutkimuksen tuloksissa on myös nähtävissä projektin aikaansaama muutos perinteisissä, koko alalle tyypillisissä arvoissa, kuten esimerkki toisten opettamisesta eli oman tiedon jakamisesta osoitti.

Ulkoisena kontekstinluojana olivat myös yleiset taloudelliset suhdanteet, jotka näkyvät painoalalla nopeasti. Alan kotimainen kilpailu kiristyi tutkimuksen aikana, ja se puolestaan toi paineita toiminnan taloudellisiin edellytyksiin. Kaikki suunniteltu koulutus ei voinut toteutua, ja ennen kaikkea lomautusten ja irtisanomisten voitaisiin olettaa rasittaneen työntekijöiden sitoutumista yritykseen ja sen tavoitteisiin.

Työvoiman vähentämisen on tutkimuksissa todettu aiheuttavan stressiä ja heikentynyttä sitoutumista työnantajaorganisaatiota kohtaan (Vahtera ym. 1997). Tutkittaessa työntekijöiden kokemusta stressistä, se on toisinaan liitetty madalletun organisaation tuomaan liialliseen vastuuseen. Toisaalta nämä tutkimukset eivät ole pystyneet osoittamaan, johtuuko stressin kokemus yleisestä taloudellisesta paineesta yrityksessä vai todellakin sen organisaatorakenteesta. (vrt. Claydon & Doyle 1996; Oswick ym. 2000; Savery & Luks 2001; Godard 2001). Esimerkkitapauksessamme muutosvastarintaa, tai osallistumattomuutta osaamishankkeeseen, esiintyi vain yhdessä osassa tuotantoa, siinä tiimissä, jossa lomautukset olivat ajankohtaisia. Siitä voidaan päätellä, että lomautusuhka olisi rasittanut henkilöstöä enemmän kuin organisaation madaltaminen. Muut kertoivat oppimisen vähentävän työstä suoriutumiseen liittyvää stressiä. Tässä esimerkissä ulkoinen uhka; kiristynyt kilpailutilanne ja oppimis-paineet, ovat voineet toimia myös sisäisen yhteisöllisyyden rakentajana, kun haasteeseen tartuttiin yhteistä osaamista vahvistamalla.

7 ORGANISATORISEN OPPIMISEN RAKENTUMINEN PROSESSINA

Kun yhteisön oppimisprosessin ymmärretään olevan sidoksissa sen historiaan ja kieleen (vrt.esim Contu & Willmott 2003), herää kysymys, millainen on se muutos, joka jää elämään organisaation sisäisessä kulttuurissa ja vaikuttaa sellaiseen suuntaan, mitä on tarkoitettu. Esimerkkiyrityksessä johto osoitti työntekijöilleen tutkimuksen eri vaiheissa (noin 5 vuoden ajan) oppimisen olevan tärkeää. Arvot on tuotu esille toiminnan, ei julistuksen kautta, ja siihen on suhtauduttu jatkuvana ja kokonaisvaltaisena, kaikki osallistavana prosessina, eikä sitä jätetty yhden kehittämisprojektin varaan.

Esimerkkitapauksessa oppimisen käsitteelle rakentui yrityksen sisällä uusia merkityksiä. Aiemmin sen oli käsitetty tarkoittavan kurssittamista tai koulutusta ulkopuoliselta taholta tulevana tiedon virtana. Keskusteluissa työntekijät itse rakensivat oppimiselle ja osaamiselle tarkoituksia, joihin alkoi liittyä muitakin ulottuvuuksia, kuten vastuullisuus, tiedon jakaminen ja kokemuksellinen oppiminen.

Prosessissa toteutettu osaamiskartoitus voidaan nähdä työkaluna, joka konkretisoi abstraktin osaamiskäsitteen ja ulkoistaa sen henkilökohtaisesta ominaisuudesta käsin kosketeltavaksi, muokattavaksi ja yhteisesti rakennettavaksi todellisuudeksi. Kartoitus pelkästään ei toimi valmiina vastauksena osaamistarpeen tyydyttämiselle, vaan sen rooli on olla lähtökohta ja runko keskustelulle. Osaamistarpeet ja niiden ratkaiseminen löytyvät dialogissa,

jossa on tilaa jokaisen osallistujan ajatuksille. Esimerkkiyrityksessä dialogia käytiin sekä työnantajan että työntekijöiden välillä, yksilöiden välillä, tiimien välillä ja niiden sisällä. Vahvimmillaan dialogi esiintyi osaamisprojektin tiimipalavereissa, jossa työntekijät keskustelivat oman tiimensä osaamisen tasosta yksityiskohtaisesti ja kehittämisen tavoista keskustellen. Kerran koettu avoin vuorovaikutus voi siirtyä jokapäiväiseen ongelmanratkaisuun, joskin vähäisemmällä intensiteetillä, mutta kuitenkin tarkoituksenmukaisena kykynä neuvotella toimintatavoista avoimesti. Tämän ilmiön toteutuminen on tässä tutkimuksessa tulkittu yrityksen organisatoriseksi eli yhteisölliseksi oppimiseksi.

Tässä organisaatiossa valtaistaminen ja osaamisen kehittäminen liittyivät toisiinsa siten, ettei valtaistaminen ja itseohjautuvuus olisi ollut mahdollista ilman työntekijöille tarjottua mahdollisuutta oppimiseen tai ilman oppivan organisaation kulttuurin kehittymistä. Työntekijän on vaikea ottaa lisää vastuuta, ellei hänellä ole tunnetta siitä, että pystyy hallitsemaan hänelle annetut vastuut. Työnantaja puolestaan ei voi valtaistaa alaisiaan, ellei luota heidän osaamiseensa ja kykyyn kantaa vastuuta. Toisaalta valtaistaminen voi toimia motiivina oppimiselle; syntyy halu oppia, kun tietää itsellä olevan päättäväisyyttä omaan työhön liittyvistä asioista. Mitä paremmin työn osaa, sen helpommalta se tuntuu. Siten valtaistaminen ja oppiminen lisääntyvät toisiinsa nähden vuorovaikutteisesti.

Tämä tutkimus alkoi osaamisen kehittämisen projektina, jonka jälkeenkin yksilöiden ja organisaation jatkuva kehittyminen on jäänyt osaksi yrityksen tavoitteita ja käytäntöjä. Osaamisen ja valtaistamisen välinen suhde esimerkiksiyrityksessä ei ole pysähtynyt, vaan se vakiintuu eri käytännöissä tilaan, mikä sopii tälle yhteisölle ja sen tavoitteille. Osaamisen suhteen voi myös muodostua kulttuurin alakulttuureita, erilaisia tapoja kehittää erilaista osaamista, ja osaaminen tai sen tavoittelemisen voi synnyttää siihen kiinnittynyttä valtaa. Siten näihin käsitteisiin liittyvät kerrostumat elävät samassakin yrityksessä eri tasoilla, ja johtajan haasteena on ohjata tätä kehitystä luomalla ja osoittamalla siihen tilaisuuksia ja suuntaamalla kehitystä tavoitteellisesti.

LÄHTEET

- Abma, T.A. (2003) Learning by Telling. Storytelling Workshops as an Organizational Learning Intervention. *Management Learning*, Vol. 34(2), 221-240.
- April, K.A. (1999). Leading through communication, conversation and dialogue. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol 20:5, 231-241.

- Argyris, C. (2001) *On Organizational Learning*. 2. p. Blackwell Publishers Ltd: UK.
- Bokeno, M.R. (2003) The work of Chris Argyris as critical organization practice. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 16 No 6, 633-649.
- Claydon, T. – Doyle, M. (1996) Trusting me, trusting you? The ethics of employee empowerment. *Personnel Review*. Farnborough: Vol 25, Iss 6, 13.
- Contu, A. – Willmott, H. (2003) Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science* Vol 14, No 3 May-June, 283-296.
- Curran, J. – Blackburn, R.A. (2001) *Researching the Small Enterprise*, Sage Publications.
- Fox, E.M – Urwick, L (toim.) (1973) *Dynamic Administration. The Collected Papers of Mary Parker Follett*. Pitman Publishing: London.
- Gherardi, S. – Nicolini, D. – Odella, F. (1998) Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations. *Management Learning* Vol 29:3, 273-297.
- Godard, J. (2001) High performance and the transformation of work? The implications of alternative work practices for the experience and outcomes of work. *Industrial and Labor Relations Review*, Vol 54, No.4., 776-805.
- Isaacs, W. (1993) Dialogue, Collective Thinking and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Vol 22:2, 24-39.
- Lave, J. – Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Kalliola, S. (1994 a) Yhteistoiminnallisuuden haaste kunnallishallinnossa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 3/94.
- Kalliola, S. (1994 b) Johdon ja henkilöstön yhteistoiminnan ulottuvuudet ja kehittämismahdollisuudet. Teoksessa: *Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä*, toim. Kasvio ym. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen T-julkaisujen sarja 14/1994.
- Kuula, A. (1994) Tutkimuksessa käytetty metodologia. Teoksessa: *Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä*, toim. Kasvio ym. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen T-julkaisujen sarja 14/1994.
- Morgan, G. (1997) *Images of Organization*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Oswick, C. – Anthony, P. – Keenoy, T. – Mangham, I.L. – Grant, D. (2000) A dialogic analysis of organizational learning. *Journal of Management Studies*, 27:6 September, s. 887-901.
- Pedler, M. – Burgoyne, J. – Boydell, T. (1991) *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. McRaw-Hill: London.
- Savery, L.K. – Luks, A. (2001) The relationship between empowerment, job satisfaction and reported stress levels: some Australian evidence. *Leadership & Organizational Development*, Vol 22, No3, 97. (html – no page numbers)
- Schein, E. (1993) On Dialogue, Culture and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Vol 22/2, 40-51.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline, The Art and Practice of The Learning Organization*, New York.
- Storey D.J. (1994) *Understanding the Small Business Sector*. Routledge: London.

- Teece, D.J. (2003) Explicating Dynamic Capabilities: Assets Selection, Coordination, and Entrepreneurship in Strategic Management Theory. *Luento Lappeenranta teknillisessä yliopistossa elokuussa 2003.*
- Vahtera, J. – Kivimäki, M. – Pentti, J. (1997) Effect of organizational downsizing on health of employees. *Lancet* 1997;350:1124-28.
- Vaughan, D. (1999) Book Review of Orr, J.E. Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job (1996). ILR Press, NY. *Administration Science Quarterly* 44(2), 430-433.
- Vähämäki, M. (2004) In Search of Dynamic Production Capabilities through Continuous Learning in the Context of Empowerment. Konferenssipaperi, esitetty EGOS-konferenssissa Ljubljanassa 2.7.2004.
- Yukl, G. (1998) *Leadership in Organizations*, Fourth Edition, Prentice-Hall, Inc.
- Örndahl, M. (1999) Learning through Dialogue. Working papers 409, Swedish School of Economics and Business Administration, Helsinki.

OSAAMISESTA STRATEGIAKSI – KOHTI TEORIAA, JOKA TOIMII KÄYTÄNNÖSSÄ

Paula Kirjavainen

Prahalad ja Hamel lanseerasivat ydinosaamisen (*core competence*) käsitteen Harvard Business Review'ssä julkaistussa artikkelissaan vuonna 1990. Tuo artikkeli popularisoi jo 10 vuotta aiemmin teoriakeskusteluissa heränneen resurssipohjaisen strategia-ajattelun ja vaikutti merkittävästi kokonaan uuden strategiakoulukunnan syntyyn

Prahalad ja Hamel määrittelivät *ydinosaamisen* organisaation kollektiiviseksi oppimiseksi. Heidän mukaansa strategiassa ei ole kyse vain älykkäästä asemoitumisesta tai taitavasta resurssien allokoinnista. Oleellista on jatkuva kunnianhimo ottaa entistä enemmän irti olemassaolevista resursseista, parantaa valmiuksia ja oppia uusia taitoja.

Viimeisen 15 vuoden aikana tietoa, osaamista ja oppimista korostavat strategiatutkimuksen suuntaukset (*knowledge based theory, competence-based strategic management ja dynamic capability view*) ovat vain vahvistaneet asemiaan. Ydinosaamisen käsitettä ei ajankohtaisimmista strategiatutkimuksen artikkeleista enää kuitenkaan juuri löydä. Ydinosaamisiin viittaavat nykyään lähinnä HR-alueen tutkijat, kun taas strategiatutkimuksessa selvästi suositummiksi teemoiksi ovat nousseet dynaamiset kyvykkyydet (*dynamic capabilities*) ja valmiuksien evoluutio (*capability evolution*). Mitä tapahtui siis ydinosaamiselle?

Vaikka ydinosaamisen käsite otettiin aluksi innokkaasti vastaan myös käytännön piirissä, tutkijat eivät koskaan onnistuneet operationalisoimaan sitä vakuuttavalla tavalla. Älyllisesti kiehtova käsite ja intuitiivisesti hyvin perusteltu idea *kestävää kilpailuetua tuovan osaamisen* merkityksestä eivät saaneet seurakseen käytännön ohjeita siihen, miten ydinosaamisia oikeastaan pitäisi eri tilanteissa tunnistaa ja johtaa. Vastauksia vaille jäivät myös monet käsitteen sisältöä ja rajoja koskevat kysymykset.

1990-luvun jälkipuoliskolla useat nimekkäät tutkijat peräänkuuluttivat uudenlaisia, teorian kehittelyä tiiviimmin käytännön strategiatyöhön liittäviä tutkimusasetelmia pelastaakseen tietoa, osaamista ja oppimista korostavan strategia-ajattelun esiteoreettiselle vaiheelle tyypillisiltä kasvukivuilta, käsitteelliseltä hämmennykseltä ja kokonaisnäkemysten puutteelta (ks. esim. Sanchez & Heene 1997; Weick 1989). Perinteiset asetelmat ovat kuitenkin säilyttäneet dominanssinsa ja strategiakeskustelu valitettavat vinoumansa. Yhä

edelleen tiedon ja osaamisen käsitteet esiintyvät strategiatutkimuksessa lähinnä kahdessa roolissa; ne ovat joko käsiteanalyttisen preparoinnin kohteita tai sitten niistä on tehty tutkijoita empiirisessä tarkastelussa palvelevia instrumentteja, joiden avulla tosielämän tapahtumia ja toimenpiteitä jäsennetään jälkikäteen. Sen sijaan yritysten omat, tietoiset tiedon, osaamisen ja oppimisen johtamispyrkimykset eivät ole strategiatutkimuksessa saaneet osakseen juuriakaan huomiota.

Tämä artikkeli pyrkii omalta osalta paikkaamaan mainittuja puutteita. Artikkelissa tarkastellaan yrityskohtaista kehittämishanketta, jonka tarkoituksena oli luoda ydinosaamis pohjaisen strategia-ajattelun ideoihin ankkuroituva osaamisen johtamisen kokonaiskonsepti suurehkon palveluyrityksen (edempänä ”FinComp”) yritysasiakkaita palvelevalle liiketoiminta-alueelle (edempänä SBA). Artikkeliki keskittyy erityisesti hankkeen niihin osavaiheisiin, joiden aikana kohdeorganisaatiolle määriteltiin osaamisiin pohjaavat strategiset tavoitteet.

Tutkimus on toteutettu Sanchezin ja Heenen (1997) suosittelemalla tutkimuksen ja käytännön vuoropuhelulla, jossa tutkijan ja käytännön toimijoiden intensiivinen vuorovaikutus tähtää tarkoituksellisesti uudenlaisten teoriakehikkojen luomiseen (Ks. myös Weick 1989). Koska tutkija ei vain kuvaa organisaation käyttäytymistä vaan osallistuu aktiivisesti kohdeorganisaatiossa tapahtuvaan muutoksen aikaansaamiseen, tutkimus voidaan luokitella *transformatiiviseksi toimintatutkimukseksi*. Toisaalta käytännön näkökulmasta arvokkaiden lopputulosten tavoittelu on erityisen luonteenomaista myös *konstruktiiiviselle toimintatutkimukselle* (Kasanen & al. 1993, 244). Tämä nimike viittaa organisaatiospesifin hankkeen lopputulemaan, liikkeenjohdolliseen konstruktiioon, jota tässä hankkeessa edustaa kohdeorganisaation ydinosaamisen johtamiskäytännöt tiivistävä kokonaiskonsepti (Kasanen & al 1993, 252-260).

FinCompin strategisesti arvokkaita osaamisia määriteltäessä jouduttiin ottamaan kantaa moniin sellaisiin, ydinosaamis- ja kyvykkyyksiin perusteitakin koskeviin kysymyksiin, joita on käsitelty aihealueen tutkimuskeskustelussa runsaasti viimeisen vuosikymmenen aikana päätyttä varsinaisesti mihinkään selkeään ratkaisuun. Toisaalta käytännön kyvykkyyksien johtamistarpeet nostivat esiin myös sellaisia valintoja ja ongelmia, jotka ovat jääneet tutkimuskirjoittelussa hyvin vähälle huomiolle. Näin artikkeli osallistuu osaamisen strategisesta merkityksestä käytävään keskusteluun uudella tavalla empiriaperusteisilla näkökulmilla.

Tiedon muodostus tapahtuu käsitekonstruktioiden ja käytännön osaamisen johtamiskäytännön välisessä dialogissa kahdella tavalla: yhtäältä syvennetään ymmärrystä tuttujen käsitteiden merkityksestä ja keskinäisistä relaatioista antamalla niille uudenlaisia empiirisiä referenttejä, toisaalta tuodaan esiin

ilmiöitä, joiden kuvaamiseen olemassaoleva käsitteikieli ei vielä tarjoa sopivia välineitä. Bowman (1990, 27) kuvaa, miten tämä tapahtuu tutkijan ja käytännön toimijoiden keskinäisessä työnjaossa: ”*The practitioner and the researcher are doubly linked: the researcher provides insights, relationships and theory for the practitioner. But the practitioner supplies, ideas, judgements, and priorities for the researcher.*”

Artikkeli on jäsennetty neljään osaan. Ensimmäisessä osiossa kuvataan ne teoreettiset *a priori* konstruktiot, joiden pohjalta työskentely lähti liikkeelle. Toisessa osiossa esitellään kehityshanke, johon liittyvistä kokemuksista tämä artikkeli käsittelee siis vain yhtä osaa, osaamispohjaisen strategian määrittelyä. Kolmannessa osiossa kuvataan vaihe vaiheelta, miten strategiset tavoitteet asetettiin strategisesti arvokkaimmiksi arvioitujen osaamisten pohjalta, millaisia kysymyksiä prosessin kuluessa nousi esiin ja miten niihin vastattiin. Tarkasteltavia teemoja ovat esimerkiksi seuraavat:

- miten tietoa strategisesti mahdollisesti arvokkaista osaamisista kannattaa organisaatiossa kerätä ja jäsentää?
- miten strategisesti arvokkaat resurssit erotetaan muista resursseista?
- miten osaamisten pohjalta voidaan luoda strategioita?
- millaisista osatekijöistä osaamispohjaiset strategiat muodostuvat?

Neljäs osio kiteyttää tarkastelun johtopäätökset. Siinä pohditaan erityisesti, millainen rooli ja merkitys strategisesti arvokkaiden osaamisten tunnistamisella ja tietoisella johtamisella voi olla yrityksen strategia-ajattelussa ja strategisen aseman kehittämisessä.

Osaamispohjainen liiketoiminnan johtaminen saattaa *tehostaa valitun strategisen linjan toteutumista*. Strategisesti arvokkaiden osaamisten tunnistaminen, erilaisten osaamisten liiketoiminnallisen merkityksen arviointi ja siihen pohjaava tavoitteenasettelu kehitti kohdeyrityksen valmiuksia johtaa osaamista aiempaa fokusoidummin, koordinoitummin ja pitkäjänteisemmin. Osaamispohjaiset strategia-ajattelun käytännöt voidaan näin itsessään tulkita *dynaamiseksi kyvykkyyksiksi* (Teece & al. 1997), joiden avulla organisaatiot rakentavat ja ylläpitävät muita strategisesti arvokkaita kyvykkyyksiä.

Osaamispohjan peilaaminen asiakkaiden ostokäyttäytymiseen, odotuksiin ja prioriteetteihin näytti myös nostavan esiin *uusia strategisia mahdollisuuksia* perinteisempiä, usein tietyn strategisen toimintamallin – esimerkiksi tuotemarkkina painotusten – hienosäätöön johtavia tarkasteluja todennäköisemmin.

Se, missä määrin ja kuinka onnistuneesti yritys näitä mahdollisuuksia hyödyntää, riippuu kuitenkin *vallitsevista liikkeenjohdollisista paradigmoista* (ks. esim. Kirjavainen, 1997). Osaamispohjan tarjoamien mahdollisuuksien liiketoiminnallinen hyödyntäminen saattaa esimerkiksi vaatia sellaisia kyvykkyyksiä, joita ei välttämättä rakennu vallitsevan strategiamallin luoneen *liikkeen-*

johdollisen paradigman puitteissa. Paradigmaattiset oletukset vaikuttavat myös siihen, miten kiireelliseksi johto arvioi esiin nousseet osaamisen kehittämishaasteet ja kuinka vahvoihin toimenpiteisiin se on valmis ryhtymään niiden ratkaisemiseksi.

Kilpailuetua tuovan osaamisen ongelma ei siis ratkea uudennalaisilla tavoitteiden määrittelyn ja kehittämistarpeiden hahmottamisen tekniikoilla. Ratkaisijan rooliin joutuu ylimmän johdon kyky oppia ja johtaa omaa oppimistaan; osataanko liikkeenjohdollisia ajattelun kaavoja kyseenalaistaa oma-aloitteisesti ennen kuin kriisi siihen pakottaa?; ehtivätkö johtajat oppia ennen kuin heidät vaihdetaan?

1 A PRIORI KONSTRUKTIOT

Teoriaa luovalle case-tutkimukselle tyypillisellä tavalla empiriaan syventymistä ei pohjustettu varsinaisella teorialla tai erityisillä hypoteeseilla. Kirjallisuutta ja aiempaa tutkimusta hyödynnettiin kuitenkin *a priori konstruktioiden* valinnassa sekä myöhemmin käytännön projektin etenemistapavalintojakin suunnanneiden hypoteesien muotoilussa (esim. Eisenhardt 1989; Pettigrew 1990)

Hamelin ja Prahaladin vuonna 1990 lanseeraama ydinosuamismääritelmä nojasi kolmeen kriteeriin. Heidän mukaansa yrityksen kyvykkyys (*competence*) on luonteelta ydinosuamista, jos se...

- 1) lisää merkittävästi asiakkaiden kokemaa hyötyä
- 2) avaa pääsyn monille erilaisille markkinoille
- 3) on vaikeasti jäljiteltävissä (cf. Prahalad & Hamel 1990)

Hamelin ja Prahaladin kontribuutio oli suurimmillaan ydinosuamisten johtamista koskevien ideoiden kehittämisessä. Heidän pääviestinsä on, että yritykset eivät kilpaile ydinosuamisten omistamisella vaan kyvyllä johtaa ja hyödyntää niitä. (Hamel & Prahalad 1994.) Osaamisen tehokas liiketoiminnallinen hyödyntäminen voidaan saavuttaa

- käyttämällä osaamisia yli liiketoimintayksikkörajojen
- kehittämällä osaamisia yritysten välisessä yhteistyössä
- hyödyntämällä osaamisia sellaisissa rooleissa ja toimintalogiikoissa, joissa niistä saadaan paras tuotto
- suuntaamalla osaamisen kehittämistä yrityksen prioriteettien mukaan.

Koska Hamel ja Prahalad eivät itse juurikaan panostaneet ydinosuamiskäsitteen avaamiseen, kamppailua johdonmukaisemman käsitekielen puolesta ovat käyneet osaamis pohjaista strategia-ajattelua myöhemmin eteenpäin vie-

neet tutkijat: William C. Bogner, Yves Doz, Thomas Durand, Aimé Heene, Ron Sanchez, Howard Thomas jne. Heidän ajatuksiinsa sitoutuen tässäkin hankkeessa lähdettiin siitä, että tietämys (*knowledge*) ja sen hyödyntäminen toiminnassa ovat kaiken osaamisen, taitojen (*skills*), valmiuksien (*capabilities*) ja kyvykkyyden (*competence*) pohjana.²

Sanchez, Heene ja Thomas (1996, 7) esittävät, että taidot syntyvät mikrotasolta, ”toimivasta yksilötietämyksestä”, kun taas organisaation valmiudet ja kyvykkyydet syntyvät makrotasolta, resurssien koordinoitua ja käyttöä koskevasta organisatorisesta tietämyksestä. Kuitenkin se prosessi, jonka kautta tietämys jalostuu taidoiksi, valmiuksiksi ja edelleen kyvykkyyksiksi on vielä hyvin tuntematon.

Grant (1998) määrittelee *valmiuden* (*capability*) yrityksen kapasiteetiksi toteuttaa tietty arvotoiminto. Valmius, kuten esimerkiksi toimitusvalmius, viittaa joukkoon resursseja ja niiden käyttöä koskevaan tietämykseen. Valmius on siis organisatorinen ominaisuus, johon kuuluu organisatorisia rutiineja ja yksilöihin sitoutuvaa tietoa ja taitoa.

Kyvykkyys (*competence*) polveutuu latinan sanasta *competentia*, joka merkitsee yhteensopivuutta tehtävän ja tietämyksen välillä. Sanchez & al (1996, 8) määrittelevät kyvykkyyden seuraavasti: “*an ability to sustain the coordinated deployment of assets in a way that helps a firm achieve its goals*” (ability here used in the ordinary language meaning of a “power to do something”). Monien kirjoittajien mukaan osaamisen pitää täyttää kolme ehtoa ennen kuin sitä voidaan pitää kyvykkyytenä: intentio, organisoitu toiminta ja tavoitteen saavuttaminen. (Sanchez & al. 1996; Doz 1997)

Käsitteiden kyvykkyys ja valmius sekoittamisen ja epäselvän käytön on väitetty olevan yksi keskeisimmistä selityksistä osaamispohjaisessa strategiakeskustelussa säilyvään hämmennykseen (Barney 1986; Bogner & al. 1999, 283). Bogner kollegoineen esittää viitekehyksen, jossa käsitteet ’kyvykkyys’, ’ydintuotteet’, ’kilpailuetu’ ja ’oppiminen’ linkittyvät ja toteaa samalla, että valmius käsitettä on syytä käyttää hyvin tarkkarajaisesti määritellen. Paradoksaalista kyllä, heidän kontribuutionsa jälkeen juuri valmiuskäsitteen (vrt. *dynamic capabilities* ja *capability evolution*) ympärille on syntynyt vilkainta strategia-alueen keskustelua.

Kyvykkyyden ja valmiuden eroa on kuvattu esimerkiksi *aggregaation asteella* (esim. Coombs 1996) – kyvykkyyttä on pidetty monimutkaisempana

² Termiä osaaminen käytetään tässä artikkelissa sen yleisessä, yleiskielisessä merkityksessä.

kokoelmana erilaisia ja eritasoisia osaamisresursseja. Toinen ehdotettu erotte-
lukriteeri on se, syntyykö resurssiyhdistelmästä kilpailuetua vai ei (esim. Hitt,
Ireland & Hoskisson 1996, 97). Tämän ajatuskulun puitteissa tavanomaisem-
mista taidoista ja kognitiivista ominaisuuksista syntyvät valmiudet ovat ky-
vykkyyksiä, jos ne johtavat kilpailuetuun, muutoin ne pysyvät pelkkinä val-
miuksina.

Molemmat erottelut ovat kuitenkin ongelmallisia. Yrityksen kilpailuetu
saattaa nojata niin yksittäiseen osaamiseen kuin monimutkaiseen osaamisen
yhdistelmäänkin. Kilpailuetu voi syntyä sekä siitä, että integroitavat resurssit
ovat ainutlaatuisia mutta myös siitä, että suhteellisen tavanomaisia resursseja
yhteenliittävät valmiudet ovat ainutlaatuisia (vrt. Bogner & al. 1999; Quélin,
1997; Barney 1997).

Eikä kaikki resurssi-integraatio suinkaan liity kilpailuetua tuottaviin kyvyk-
kyksiin. Esimerkiksi Quélin (1997) kuvaa yhdistämis- (*combination*), yh-
dentämis- (*integration*) ja imeyttämismuotoja (*absorption*), jotka voivat
vaikuttaa kaikilla organisaation osaamisen tasoilla ja ulottuvuuksilla.

Niinkään epäselväksi jää, mihin osaamisen aggregointi tulisi lopettaa; siis
mitkä kaikki osaamiset katsotaan kuuluvaksi yhteen. Yleensähan yritys tarvit-
see aina myös joukon tavanomaisempia osaamisresursseja hyödyntääkseen
jonkin ainutlaatuisen osaamisen liiketoiminnallisesti – kuuluvatko nämä kil-
pailuetua tuoviin kyvykkyykskonstellatioihin vai eivät?

Lisähämmennystä näyttää syntyvän siitä, että termiä yrityksen kyvykkyys
(engl. *competence*) käytetään kahdella eri integraation tasolla. Yhtäältä ky-
vykkyyttä kuvataan kilpailuedun juureksi (Bogner & al. 1999), toisaalta
kyvykkyysterminä käytetään osaamisen integroinnin jälkeistä tilaa kuvaavana
käsitteenä (Durand 1998; Doz 1997), joka itse asiassa tiivistää erilaisten
kyvykkyyksien ja myös muunlaisten osaamisresurssien pohjalle luodun kil-
pailullisen logiikan.

Tässä artikkelissa liitämme termin ydinosaaminen nimenomaan viime-mai-
nittuun yhteyteen. Korostamalla, ei niinkään yksittäistä osaamisresurssia, vaan
ainutlaatuisten osaamisen pohjalle rakentuvaa strategista logiikkaa, allevii-
vaamme osaamispohjaisessa strategiakirjoittelussa yleisesti hyväksyttyä aja-
tusta, jonka mukaan yritykset eivät kilpaile ydinosaamisen omistamisella
vaan kyvyllään hyödyntää ja kehittää niitä (Hamel 1993). Ydinosaaminen on
laaja konstellatio, johon voi kuulua paitsi selvästi kilpailijoista erilaistavia
kyvykkyys- tai valmiuksia myös yksinään tavanomaisempia resursseja,
jotka tietyn strategisen logiikan puitteissa nivoutuvat yhteen.

Blackin ja Boalin (1994) mukaan *koko ydinosaamiskonstellatiossa yhteen
liittyvien resurssien verkosto tulisi nähdä ainutlaatuisena*, ei niinkään yksittäi-
senä, liittäjänä tai liitettävänä elementtinä. Myös tämä näkemys sopii omaksu-
maamme ydinosaamiskäsitykseen. Viime kädessä kyse on siis siitä, kuinka

oivaltava strategiavalinta jonkin osaamisvahvuuden varassa saadaan aikaan sekä siitä, kuinka terävästi hahmotetaan valinnan onnistuneen toteuttamisen edellyttämät kyvykkyydet ja niiden väliset relaatiot.

2 KEHITYSHANKKEEN ESITTELY

Tarkasteltava hanke lähti liikkeelle keväällä 2002 konsernin toimitusjohtajan toiveesta luoda osaamisen johtamiselle sellaiset välineet, joilla yksiköiden päälliköt voisivat arvioida, mitä osaamista heillä on tällä hetkellä, mitä strategian toteuttamiseksi pitäisi olla ja mitkä toimenpiteet olisivat tarkoituksenmukaisimpia mahdollisten kuilujen täyttämiseksi.

Konsernissa oli aiemmin lanseerattu laajempaa yritysryhmää palvelevan, yhteisen henkilöstöyksikön konstruoima strategisten osaamisalueiden jaottelu, jonka pohjalta myös useimmat tämän konsernin yksiköt olivat pyrkineet analysoimaan henkilöstönsä nykyosaamisten tilaa. Toisaalta osastoja oli pyydetty strategiatyönsä yhteydessä määrittelemään omat menestystekijänsä ja niiden pohjalta keskeiset kyvykkyyden alueensa. Nämä aloitteet eivät kuitenkaan olleet tuottaneet vertailukelpoista tietoa osaamisten nykytilasta saati auttaneet systematisoimaan osaamisen kehittämistä.

Konserni muodostuu useammasta bisneslogiikaltaan erilaisesta liiketoiminta-alueesta, joissa myös osaamisen strateginen rooli ja merkitys poikkeavat toisistaan. Lähtötilanne ja strategisen osaamisnäkökulman vaativuus huomioon ottaen, osaamisen johtamiskäytäntöjen kehittäminen nähtiin parhaaksi aloittaa yhteen strategiseen liiketoiminta-alueeseen (SBA:han) kohdistuvana pilottina. Konsernin varatoimitusjohtaja tarjosi oman, yritysasiakkaita palvelevan vastuualueensa pilottikohteeksi, jonka pohjalta kokemuksia ja käytäntöjä voitaisiin levittää muillekin osa-alueille. Pilotin ulkopuolelle jääville yksiköille luvattiin ”täsmätukea” omien osaamistensa jäsentämiseen.

Kohdeorganisaation osaamisen johtamisen nykytilaa selvitettäessä, kävi ilmi, että yksiköt voitaisiin varsin helposti opastaa jäsentämään omat nykyosaamisensa, mutta tulevaisuuden osaamisvaateiden johtaminen olemassa olevista strategisista tavoitteista synnyttäisi vain suuren joukon vaikeasti toisiinsa suhteutettavia ideoita ”strategisimmista osaamisista” ja osaamisten kehittämistarpeista. Yksikkötasoiset strategiatavoitteet korostivat tuote- tai palvelutuotannon näkökulmaa, kun taas liiketoimintayksiköiden yhteinen, SBA:n kilpailustrategia painotti asiakkuuksien kehittämisessä onnistumista. Lisäksi strategia-ajattelu kokonaisuudessaan – niin liiketoiminta-alue- kuin yksikkötasollakin – painotti enemmän liiketoiminta-areenaan liittyviä kysymyksiä –

siis sitä, mihin tuotemarkkinoiniin keskitytään tai miten tietylle markkinalle päästään – kuin strategisen erottumisen kysymyksiä, mikä helposti johtaisi varsin lyhytjänteiseen, välittömien osaamispuutteiden paikkaamiseen pyrkivään kehitystyöhön.

Strategisen osaamisen johtamisen näkövinkkelistä yksiköiden resurssitar kastelujen ja liiketoiminta-alueen yhteisen kilpailustrategian väliltä puuttui siis linkki, joka varmistaisi, että huomio kohdentuisi *riittävän pitkäjänteisesti* sellaisiin osaamisiin, joiden varassa SBA kokonaisuutena menestyy tulevaisuudessa ja toisaalta estäisi sen, että kokonaisuuden käytettävissä olevia kehittämispansoksia haaskaantuu epätarkoituksenmukaisen monialaiseen, päällekkäiseen tai ”väärällä tasolla” tapahtuvaan kehittämiseen.

Pilottihankkeen suunnittelussa pääteltiin, että yksikkötasoisten osaamistar kastelujen yhteiseksi nimittäjäksi tarvitaan paitsi osaamisten tarkastelun välineitä ja käsitelieltä myös aiempaa *SBA-tason kilpailustrategista perusvalintaa konkretisoiva näkemys niistä liiketoiminta-alueen yhteisistä kyvykkyysistä*, joiden varassa asetetut kasvu- ja kannattavuustavoitteet voivat toteutua.

Pilotin tavoitteenasettelu hahmottui tämän näkemyksen mukaisesti. Tavoitteena oli

- määrittellä liiketoiminta-alueen yhteiset *kyvykkyystavoitteet* ja niitä toiminnan tasolle vievät osatavoitteet sekä
- käyttää näitä tavoitteita liiketoiminta-alueen strategisen kehittämisen koordinointiin (millä tasolla kehitetään mitään?; miten asioita priorisoidaan ajallisesti?) määrittelemällä
 - o tavoitteisiin vievä *kehittämistoimenpiteiden tiekartta* seuraavalle kolmelle vuodelle ja
 - o *mittarit*, joiden kautta kehittymistä seurataan liiketoiminta-alueella.

Lisäksi sovittiin, että pilotin ulkopuolelle jääville yksiköille tarjottavien täsmätukitoimenpiteiden sivutuotteena dokumentoidaan työkalut ja niiden käyttöohjeet siten, että yksiköt voivat hyödyntää niitä omissa osaamistarkasteluissaan, kyvykkyystavoitteita jalkauttaessaan.

Tutkijan roolina hankkeessa oli yhdessä sisäpuolisena projektipäällikkönä toimivan konsernin CFO:n sekä aktiivisesti hanketta tukevan, pilottiliiketoiminta-alueen asiakkuus- ja markkinointijohtajan kanssa *suunnitella ja fasilitoida prosessi, jonka kautta em. tavoitteet saavutettaisiin*.

Pilotin liikkeellelähtövaiheessa konsernissa oli meneillään muita merkittäviä kehittämishankkeita, mm. asiakkuuksien johtamisen ja prosessien kehittämisen alueella, jotka kuormittivat organisaation jäsenten ajankäyttöä. Jotta pilotilla ei entisestään lisättäisi kehittämiskuormitusta tai jopa aiheutettaisi lopullista uupumusta, pilotin hankkeistamisessa omaksuttiin matalan profiilin lähestymistapa.

Käytännössä tämä tarkoitti mm. sitä, että liikkeellelähtövaiheessa pidättäydettiin tavanomaisesta valmiin teoriaviitekehysten opettamisesta ja ylipäänsäkin mittavista hankelanseerauksista. Ajattelun kokonaiskehikko lanseerattiin vasta siinä vaiheessa, kun FinCompille räätälöity lähestymistapa oli saanut hahmonsä. Koko tiedonkeruuvaiheen ajan hanketta yritettiin edistää käyttämällä eri osaamisen tasoista ja näkökulmista mahdollisimman yleiskielisiä nimityksiä. Päätökset FinCompissa käytettävästä osaamiskäsitteistöstä siirrettiin siihen vaiheeseen kun kaikille käsitetasoille ja näkökulmille on käytettävissä FinCompin omasta toiminnasta poimittuja empiirisiä referenttejä. Toisaalta jouduttiin ottamaan käyttöön myös kokonaan uusia käsitteitä, koska esimerkiksi sellaiset termit kuten ”strateginen osaaminen” tai ”ydinosaaminen” olivat värittyneet konsernin aiemmissa osaamisen johtamisponnisteluissa. Ydinosaamispohjaisen strategian sijasta FinCompissa puhuttiin menestysosaamisesta, kyvykkyyksien tai valmiuksien tilalla käytettiin tiedonkeruu- ja analyysivaiheessa termiä ”(organisaation/yrityksen) ominaisuus”. Termiä ”osaaminen” käytettiin yleiskäsitteenä. Yksilötasolla puhuttiin taidoista tai kompetensseista sen mukaan, mitä näkökulmaa osaamiseen oli tarpeen korostaa.

Kaiken kaikkiaan lähestymistavan suhteen tehdyt valinnat aiheuttivat hankkeen edistämiseen huomattavia aikataulullisia haasteita mutta toisaalta ne myös mahdollistivat varsin ”luonnonmukaisen etenemisen”; mitään työvaihetta ei jouduttu ruhjomaan läpi raakana, jotta pysyttäisiin etukäteen määritellyssä kaavassa vaan lähestymistapoja voitiin sopeuttaa pitkin matkaa organisaation omaksumiskyvyn mukaan. FinCompin avainhenkilöiden pitkäjänteisyyden ja näkemyksellisyyden ansiosta osaamisen johtamisen kehittämisestä tulikin oppimisprosessi, jossa haettiin yrityksen tilanteeseen aidosti räätälöityä kokonaismallia.

3 TULOKSET – MITEN YDINOSAAMISTAVOITTEET MÄÄRITELTIIN

3.1 Miten potentiaalisesti arvokkaat osaamiset tunnistetaan?

Strategisten osaamisten tunnistamisen peruseriaatteen

Potentiaalisesti arvokkaiden osaamisten tunnistaminen oli FinCompissa erityisen haasteellinen tehtävä siksi, että yrityksellä oli jo *asiakasläheisyyttä koros-*

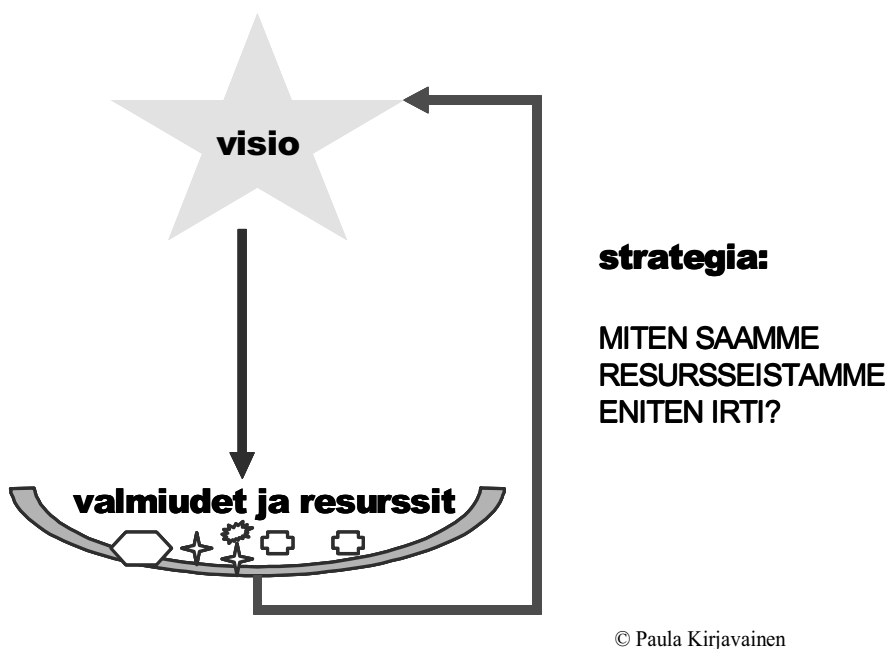
tava kilpailustrategia, johon liittyviä perusvalmiuksia se oli kehittänyt menestyksellisesti useamman vuoden ajan. Liiketoiminta-alue kokonaisuutena pyrki erottautumaan sillä, miten se hallitsee asiakaskantaansa, kohtaa asiakkaansa ja kehittää asiakassuhteitaan.

Ydinosaaamisajattelua piti siis tässä tapauksessa soveltaa toimivan *kilpailustrategian terävöittämiseen entisestään*, ei jonkin uuden toimintalogiikan mukaisten perusedellytysten luomiseen. Tästä syystä oli erityisen oleellista, että todella tunnistettaisiin ydinosaaamisia – ei vain ns. kriittisiä valmiuksia, jotka ovat välttämättömiä muttei vielä riittäviä edellytyksiä valitun strategian menestyksekkäälle toteuttamiselle. Nämä kaksi sekoitetaan helposti, kuten muun muassa C.K. Prahalad on havainnut:

“Often, core competencies are confused with capabilities. Capabilities are, in some cases, prerequisites to being in a business. For example, “just-in-time” delivery is a prerequisite to be a Tier 1 supplier to the auto industry. It is the price one has to pay to get into the game. Capability is crucial for survival but, unlike a core competency, does not confer any specific differential advantage over other competitors in that industry. (Prahalad, 1993)

Ydinosaaamisen tunnistaminen liitettiin pilotissa nimenomaan *osaamis-pohjaiseen kilpailustrategian määrittelytapaan*, joka hylkää perinteiselle suunnittelukeskeiselle strategian luontimallille ominaisen *ends-ways-means*-logiikan (Hayes 1985). Sen sijaan mottona on: *“Develop first capabilities and then plans, on how to exploit them!”*

FinCompin strategiaa oli kehityshanketta edeltävinä vuosina aloitettu työstämään juuri Hayesin kuvaamalla logiikalla: vision (”menestymme, koska tammamme johtaa asiakkuuksia on ainutlaatuinen”) pohjalta oli luotu vastaavia kriittisiä valmiuksia (asiakkuuden arvoon perustuva asiakkuuksien tyypittely ja asiakkuustyyppikohtaiset hoitomallit, asiakkuuksien suunnittelun käytännöt, asiakastiedon hallinnan järjestelmät jne.). Nyt luonteva jatko oli tarkastella kriittisesti aikaansaattua osaamisresurssivarantoa, punnita erityyppisten voimavarojen strategista arvoa, suhteellista osaamistasoa ja niihin liittyvää liiketoimintapotentiaalia, sekä tehdä kilpailustrategista linjaa entisestään terävöittäviä valintoja. (ks. kuvio 1)



Kuvio 1 Osaamispohjaisen strategia-ajattelun logiikka

Päättelimme, että ainakin osa ydinosaamiskäsitteeseen yleisesti liittyvästä hämmennyksestä saattaakin johtua siitä, että *ydinosaamisen käsite on irrotettu osaamispohjaisen strategia-ajattelun peruslogiikasta*. Ydinosaamisia on määriteltä perinteisen strategia-ajattelun puitteissa, vieläpä ylemmältä organisaatiotarkastelun tasolta alemmalle varsin mekanistisesti etenevällä tunnistamisen kaavalla johtaen strategisista valinnoista kyvykkyysalue-määrittelyjä ja konkretisoiden niitä erityyppisiksi osaamisresursseiksi.

Vastaavan erheen välttämiseksi hankkeen *tiedonkeruuta* kantavaksi ideaksi nousi potentiaalisesti tärkeitä osaamisia koskevan perustiedon kerääminen – ei johtoa haastatteleamalla, kuten usein tehtiin – vaan *lähempää operatiivista asiakastyötä*, yksittäisissä asiakassuhteissa koettuja menestymisiä ja menestymättä jäämisiä ymmärtämällä.

Tämän valinnan taustalla oli erityisesti Bognerin ja tutkijakollegoidensa (Bogner & al. 1999) korostama idea siitä, että *ydinosaamiset pitää osata erottaa niiden ”hedelmistä”* eli tuotteiden tai palvelujen ominaisuuksista, jotka asiakkaat kokevat ainutlaatuisiksi, kilpailijoiden tarjoamista eroaviksi ja itselleen arvoa tuoviksi.

“Competitive advantage based on competence must be differentiated from advantages based on luck or other unique resources. In particular, we think that there is value to distinguishing competences from the outcomes of competences.

For example, a firm's competitive advantage resulting from a patent can only be said to be undergrided by a competence when the skill exists within the firm to consistently produce more patentable products. In the absence of such an underlying competence, the existing patent's expiration will end the firm's ability to earn above-average returns. (Bogner & al.1999,282)"

Toisaalta "ydinosaamisen hedelmiä" voidaan käyttää apuna potentiaalisesti tärkeiden osaamisresurssien tunnistamisessa (vrt. Hall 1994; 1997; Lehtonen 2002)

"Just as a product can be viewed as a bundle of product attributes, a firm can be understood as a bundle of resources (assets and capabilities) which the firm can deploy to create threshold attributes, central attributes, and/or plus-only attributes. Achieving a successful combination of threshold attributes, central attributes, and plus-only attributes in offerings, requires competences based on specific forms of technological and market knowledge." (Bogner & Thomas 1996)

Eri kirjoittajat näyttävät kuitenkin jäljittävän ydinosaamisia erilaisten hedelmien pohjalta. Bogner ja Thomas (1996) kiinnittävät huomiota *tarjooman* (*offering*) ominaisuuksiin.

"The assets and capabilities that matter in the competition are those that, when deployed by a firm, give rise to attributes of offering that attract a favourable response from a targeted market (Bogner & Thomas 1996)"

Snyder ja Ebeling (1997) taas alleviivaavat yrityksen *ylivertaista suorituskyyä* jossain tietyissä toiminnoissa, joka synnyttää erilaistavat ominaisuudet, jotka sitten heijastuvat lopputuotteisiin ja palveluihin.

*"Firm cannot be viewed only as a collection of individual product and services. Equally important, **the firm is a system of activities** that must be organized and managed to maximize the value of its offerings while minimizing their cost" (emt. p. 124)*

Päättelimme, että lähestymistapa, jota potentiaalisesti merkittävien osaamisen tunnistamisessa kannattaa käyttää, riippuu yrityksen kilpailustrategiasta (esim. Treacy & Wiersema 1993). Operatiivista erinomaisuutta tavoittelevan yrityksen tärkeitä osaamisia olisi luontevinta jäljittää ylivertaista suorituskyyä edustavien toimintojen kautta. Tuotejohtajuusstrategiaa noudattavassa yrityksessä sopiva lähtökohta olisi teknologiset keihäänkärjet. Koska FinCompin kilpailustrategia edusti asiakasläheisyyttä korostavaa tyyppiä, potentiaalisesti tärkeitä osaamisia oli mielekästä jäljittää aloittaen niistä tarjooman ominaisuuksista, joiden ansiosta asiakassuhteissa oli onnistuttu, ja pyrkiä sitten ymmärtämään, millä osaamisilla ne on aikaansaatu.

Aineiston kerääminen

Tiedonkeruu aloitettiin asiakkuustiimien ryhmäkeskusteluilla, joissa selvitettiin kuuden, caseiksi valitun asiakkuuden historiaa ja kynnysvaiheita. Mukana oli avainasiakkuuksia, joissa oli onnistuttu erinomaisesti sekä toisaalta joukko ”periaatteessa potentiaalisia avainasiakkuuksia”, joissa kehitys ei – jostain syystä – kuitenkaan ollut niin nopeaa tai merkittävää kuin olisi voinut olettaa. Tavoitteena oli ymmärtää, miksi asiakas oli tietyissä tilanteissa valinnut FinCompin, miksi taas ei, sekä mitä ao. asiakkuuden kehittäminen tulevaisuudessa edellyttäisi.

Avainasiakkuustiimien haastatteluihin osallistui yhteensä 20 asiakkuuksien johtamisen ja myynnin avainhenkilöä (kaksi henkilöä osallistui useampaan haastatteluun). Kutakin haastattelua pohjustettiin esityöllä, jossa pyydettiin osallistujia pohtimaan asiakkaiden odotuksia ao. alan palveluntoimittajalta yleensä. Kaikki asiakkuustiimien haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitusten perusteella täydennettiin itse haastattelutilanteessa tehdyt muistiinpanot kattavaksi käsikirjoitukseksi. Lisäksi kustakin haastattelusta tehtiin erillinen, osallistujille validoitavaksi lähetetty raportti, jossa keskustelun sisältö oli koottu haastatteluteemojen alle kaksipalstaisesti: vasemmalla yhteenvetäjän tiivistys sanotusta, oikealla lainauksia puheenvuoroista, joihin tiivistys perustuu.

Avainasiakkuustiimien haastattelun lisäksi tehtiin vielä neljä *tuotealuekohtaista haastattelua*, joihin osallistui yhteensä viisi henkilöä. Kysymyksen asettelu oli periaatteessa sama kuin asiakkuustiimihaastatteluissa, kysymyksiä vain käsiteltiin yleisemmin, erityyppisten asiakasryhmien näkökulmasta ja ao. tuotealueen näkökulmaa painottaen. Myös täydentävistä haastatteluista laadittiin kirjalliset yhteenvedot, jotka lähetettiin haastatelluille validoitaviksi.

Datan riittävyys ja valideiteetti

Asiakkuustiimien haastatteluja tehtiin niin monta, että aineisto saturoitui. Oli siis epätodennäköistä, että uusien ryhmäkeskustelujen kautta enää olisi saatu esiin oleellisesti erilaisia, FinCompin menestymistä selittäviä ominaisuuksia. Aineiston keruun yhteydessä tehtiin kuitenkin muita havaintoja, jotka pakottivat pohtimaan, *minkä tasoiselle asiakkaiden odotuksia koskevalle tiedolle ydinosaamisnäkemys kannatti ylipäänsä perustaa*.

Asiakastiimihaastatteluissa oli paneuduttu asiakkaiden ajattelumaailmaan tarkastelemalla yhtä asiakkuutta kerrallaan, sen parhaiden, FinCompin sisäpuolisten tuntijoiden toimesta. Silti keskustelut tuntuivat helposti jumittuneen samoihin, ehkä perinteisesti vahvuuksiksi oletettuihin FinCompin tuotteiden, palvelun, asiakassuhteiden ja yrityskuvan attributteihin.

Vallitseva ”me ja tuotteemme” –keskeinen ajattelusuunta näyttäytyi jo esitehtävässä, jonka ohje kehotti miettimään, mitä tarkasteltava asiakas odottaa ao. alan palvelujen tarjoajalta yleensä, mitkä ovat asiakkaan prioriteetit ja valintakriteerit. Monet kuitenkin vastasivat kysymykseen: mitä asiakas odottaa FinCompilta tai mihin asiakas on FinCompissa tyytyväinen. Kysymyksiin siitä, millainen merkitys jollain ominaisuudella on asiakkaalle kaiken kaikkiaan ja miksi, oli suhteellisen vaikea saada vastauksia yhteisessä pohdiskelusakaan. Myös tarkasteltavaksi valittujen asiakkaiden päätöksentekodynamiikan tuntemisessa oli useita aukkoja.

Keskusteluun osallistuneiden valmiuksia asiakaslähtöiseen ajatteluun havainnollistavat myös spontaanit reaktiot haastattelukysymykseen: mitä yliverstaista tai ainutlaatuista hyötyä asiakkaalle voitaisiin tarjota. Kommentti: ”ei tässä bisneksessä voi olla mitään ainutlaatuista” osoittaa, että monien asiakasyhteyshenkilöiden ajattelu keskittyy tiukasti *yksittäisiin kilpailutekijöihin*, siis tuotteisiin, hintoihin ja resursseihin, vaikka haastattelukysymykset suuntautuivat tietylle asiakkaalle (ainutlaatuisella kilpailutekijöiden yhdistelmällä) tuotettaviin hyötyihin ja niihin (yrityksen tai bisnesyksikön) toiminnallisiin kyvykkyyksiin, joilla hyödyt tuotetaan.

Näytti siis todennäköiseltä, että FinCompilaiset pystyivät kyllä vakuuttavasti tunnistamaan oman toimintansa erityispiirteitä suhteessa kilpailijoihin. Sen sijaan siitä, millainen rooli näillä ominaisuuksilla oli tärkeiden asiakaskohderyhmien kokonaisodotuksissa tai siitä, näkevätkö asiakkaat ao. ominaisuudet ollenkaan niin kuin sisäpuoliset olettivat, ei ollut kovinkaan suurta varmuutta.

Täydentävää tietoa ei ollut helposti löydettävissä muualtakaan organisaatiosta: FinCompissa säännöllisesti toteutetut kvantitatiiviset asiakaskyselyt kysyivät asiakkaiden mielipidettä joukosta tuotteisiin, palveluun, asiakasyhteyshenkilöiden toimintaan (jne.) liittyvistä ominaisuuksista, mutta eivät juuri selettäneet sitä, mikä on kunkin asian merkitys asiakkaalle. (Aineistosta oli kyllä johdettu muutamia selitysasteanalyysejä, mutta niiden käyttöarvoa rajoittivat käsitevaliditeettiongelmat: vastaajat olivat reagoineet heille valmiina annettuihin ominaisuuksiin.) Vaikka kyselyissä oli myös avoimia vastausosuuksia, niihin saatuja vastauksia oli verrattain vähän ja myös niiden tulkintaa haittasivat monenlaiset validiteettikysymykset.

Riippumattoman tahon tekemät toimialatutkimukset, joihin FinComp oli myös säännöllisesti osallistunut, antoivat kyllä perustietoa ao. toimialan asiakkaiden prioriteeteista yleensä sekä FinCompin asemasta suhteessa kilpailijoihin. Tämä tieto rajoittui kuitenkin muutamiin keskeisominaisuuksiin eikä siitä siten voitu päätellä, mitä muita odotuksia ja prioriteetteja FinCompin kannalta oleellisilla asiakaskohderyhmillä oli.

Alkuperäinen pilottisuunnitelma oli rakennettu sille oletukselle, että pilotin tiedonkeruuvaiheen aikana, vaikkakaan ei sen vastuuhenkilöiden toimesta, FinComp keräisi asiakastietoa syvähaastatteluilla. Vaikka asiakashaastattelujen alkuperäinen motiivi oli lähtöisin enemmän asiakkuusstrategian hiomisesta kuin osaamisen johtamisen intresseistä, haastattelujen kautta saatava ymmärrys asiakkaiden ajatusmaailmasta olisi ollut myös pilotin hyödynnettävissä. Muiden tehtävien paineessa asiakashaastatteluja ei oltu kuitenkaan ehditty alkaa vielä suunnitella.

Koska ydinosaamisista koskevia johtopäätöksiä ei haluttu perustaa epäkuran tälle datalle, pilottiyksikön johtoryhmä teki päätöksen syvähaastattelujen toteuttamisesta syyskuussa 2003.

Kaiken kaikkiaan tietoa mahdollisesti arvokkaista osaamisista kerättiin siis lopulta kahdesta näkövinkkelistä:

- 1) *Sisäiset asiakkuustiimikeskustelut ja tuotealuekohtaiset haastattelut*, jotka toteutettiin alkukesästä 2003. Niiden tavoitteena oli tuottaa ”saavillinen” potentiaalisesti tärkeitä osaamisresursseja sekä näkemyksiä asiakashyödyistä, joita tarkastelluissa asiakkuuksissa on onnistuttu tuottamaan, olisi pitänyt tuottaa tai pitäisi tulevaisuudessa tuottaa.
- 2) *Asiakkaiden syvähaastattelut*, jotka toteutettiin loppuvuodesta 2003 tällaiseen työhön erikoistuneen konsulttiyhtiön avustuksella. Niiden tavoitteena oli tuoda asiakkaan ääni mukaan sisäiseen pohdintaan ja selvittää, kuinka asiakkaat itse kertovat odotuksistaan ao. alan palvelutoimittajilta ja toimittajan valintakriteereistään, sekä saada palautetta siitä, miten asiakkaat näkevät FinCompin toiminnan suhteessa kilpailijoihin.

Asiakashaastattelujen löydöksillä oli pilotin analyysivaiheessa tärkeä rooli sikäli, että niiden avulla sisäisillä haastatteluilla kerättyä aineistoa pystyttiin tulkitsemaan luotettavammin. Aineisto kokonaisuutena antoi kuvaa niistä perustavaa laatua olevista hyötyodotuksista, joita alan asiakkailla oli. Pilotin jatkoon kannalta oleellista oli myös se asiakashaastattelujen kautta vahvistusta saanut näkemys, että FinCompin toimialalla erot eri palvelutoimittajien välillä tehdään hyvin pienillä asioilla.

Kaiken kaikkiaan asiakashaastattelujen toteuttaminen oli tärkeä valinta myös organisaation oppimisen kannalta. Jälkikäteen, ainakin ulkopuolisen silmin arvioiden, juuri tällainen asiakkaiden ajatusmaailmaan sukeltaminen herätti havaintoja ja keskusteluja, jotka edistivät paitsi kohdeyrityksessä meillä olevaa toimintamallitransformaatiota, myös organisaation jäsenten tietoisuutta FinCompin menestymisen perusteista.

Osaamistiedon jäsentäminen

Osaamisaineiston jäsentämistapaa etsittäessä jouduttiin tasapainoilemaan kahden eri suuntaan vetävän voiman välillä. Yhtäältä nähtiin tärkeäksi, että organisaation jäsenet itse työstäisivät kaiken aineiston ja samalla kävisivät asian kannalta hyödyllistä keskustelua. Toisaalta projektiryhmä tiesi, että osaamisteemojen työstäminen analyyttisesti johdonmukaisella tavalla on käytännön toimijoille usein raskasta, ja ehkä hieman turhauttavaakin puuhaa. Onhan erilaisia osaamisen ulottuvuuksia³ ja mahdollisia tarkastelun tasoja⁴ loputtomalta vaikuttava määrä, ja niiden erottaminen työstöprosessissa, kun kuitenkin oleellista on pitää huomio tarkasteltavissa aiheissa, vaatii harjoittelua.

Koska FinCompissa oli jo työskennelty pitkään saman kilpailustrategian toteuttamiseksi ja useat aineistoon kuuluvat asiat olivat jo olleet monella tapaa työstön kohteena, raakadatan käsittelyllä ei tässä tapauksessa nähty olevan ihan samanlaista arvoa kuin sellaisessa tilanteessa, jossa organisaatio olisi uudistamassa strategiaansa. Niinpä päädyttiin analyyttistä johdonmukaisuutta lisäävään ja osallistujien turhautumista vähentävään ratkaisuun, jossa raakadatan käsittely tehtiin kirjoituspöytätyönä ulkopuolisen asiantuntijan ja projektiryhmän toimesta ja organisaation sisäpuolisten keskustelulle haettiin tilaa vasta analyysivaiheista.

Käytännössä raakadatan käsittely sujui kuin minkä tahansa kvalitatiivisen tutkimusaineiston käsittely aineiston teemoittelua, litterointia ja iteroivaa jäsennostapaa soveltaen. Tiedonkeruusaalis vedettiin lopulta yhteen *38 potentiaalisesti tärkeää osaamista käsittäväksi kaksipalstaiseksi luetteloksi*, jossa osaamisotsikot ja tiivistelmät niiden mahdollisista alakohdista kulkivat vaivastalalla ja haastatteluaineistosta poimitut lainaukset oikealla.

Oleelliset *osaamisteemat* nousivat aineistosta varsin helposti esiin. Päävaivaa sen sijaan aiheutti se, *millaisella käsitetasolla* – esim. kyvykkyys (*competence*), valmius (*capability*) vai taito (*skill*) – löydökset pitäisi kuvata; minkä pitäisi olla kuvauksen päätasot, mitä muita tasoja otettaisiin mukaan ja kuinka yksilöidysti mukaan otettavat osaamiset ylipäänsä pitäisi kuvata. Aineistossa kun tuntui olevan niin monenlaisia aineksia. Sieltä löytyi viittauksia konkreettisiin valmiuksiin, jotka muodostuvat tietyistä organisatorisista re-

³ Vrt esim. osaamisen alueet kuten organisatorinen osaaminen, sisältöosaaminen, asiakasosaaminen, applikaatio-osaaminen... tai osaamisen lähikäsitteet: tieto, taito, kompetenssi, asenne, motivaatio

⁴ Vrt. esim. osaamisen käsitetasot: kyvykkyys, valmius, yksilöosaaminen ja toisaalta organisaation toiminnan tasot: yksilöiden, yksikön, funktion... organisaation osaaminen.

sursseista (esim. tietyistä tietojärjestelmistä), yksilöosaamisista ja niitä yhteen-sitovista rutiineista (esim. toimintakonsepteista) mutta myös kerrannaistasoil-taan monimutkaisempia potentiaalisia kyvykkyyskä, jotka olivat ilmeisen oleellisia strategisten pyrkimysten toteutumiselle mutta joiden toteutumisen edellytyksistä oli toistaiseksi tunnistettu vain muutamia osatekijöitä. Toisaalta aineiston keruu oli tuottanut tietoa sekä jo selvästi olemassaolevista vahvuuk-sista että myös sellaisista (potentiaalisista) kyvykkyyksistä ja valmiuksista, joiden kehittäminen nähtiin lähitulevaisuudessa välttämättömäksi.

Taulukko 1 Esimerkkejä tunnistetuista osaamiselementeistä

valmius (capability)	asiakkuuksien suunnittelu, asiakastiedon hallinta
yrittäjän kyvyk- kyys (competence)	asiakkuuksien priorisointi kaikissa prosessin vaiheissa; palvelualueiden kyky ennakoida kehityssuuntia asiakkaiden eri toiminnoissa sekä yhdistää näkemyksiään sisäisesti
yksilöosaamiset	asiakastyötä tekevien (asiakasyhteyshenkilöiden) prosessitun- temus

Käytännön osaamisen johtamisessa vakiintuneen ajattelutavan mukaan yri-tyksen kyvyttömyyden syyt saattavat löytyä määrällisesti tai laadullisesti riit-tämättömistä osaamisresursseista tai sitten organisatorisen valmiuden riittä-mättömyydestä – siis kyvyttömyydestä hyödyntää olemassa olevia resursseja tehokkaasti (ks. esim. Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000). Tämän perus-linjauksen mukaisesti osaamisaineiston kuvaukseen jäi lopulta vain kaksi oleellista käsitetasoa:

1. *osaamisresurssit*, joita FinComp organisaationa ”omistaa” tai ”hallitsee”. Ne voivat olla luonteeltaan, joko yksilöihin sitoutuvaa tietoa, taitoa tai kompetenssia tai sitten organisatorista tietämystä, palvelu- tai toimintakon-septeja, työkaluja, metodeita jne.
2. *potentiaaliset kyvykkyudet* tai *valmiudet*, jotka kuvaavat sitä, mihin FinComp organisaationa pystyy. Kyvykkyudet olivat kilpailustrategian toteuttamisen kannalta oleellisia toiminnallisia aikaansaannoksia, jotka syntyvät, kun moniin eri toimintaprosesseihin sisältyvät valmiudet sekä yksilölliset ja organisatoriset osaamisresurssit pelaavat yhteen. Esimerkiksi kyvykkyys: ”pystytään antamaan asiakkaalle vastauksia asiakkaan aikataulussa” syntyy koulutus- ja organisointiratkaisuista, joilla varmistetaan riittävä moniosaajuus asiakasyhteystehtävissä, fyysisistä tilaratkaisuista, joilla edistetään organisaation sisäistä tiedonkulkua, matalasta rakenteesta, ja päätösvallan delegoimisesta mahdollisimman lähelle asiakaspintaa. Valmiudet (esim. valmius ratkaisumyyntiin) liittyivät

yleensä vain yhteen toimintaprosessiin tai tietyn tehtäväperheen edustajien osaamistilanteeseen.⁵

Näistä kahdesta osaamisen tarkastelutasosta pilotin strateginen, koko yrityksen toimintaa koskettava, tarkastelutapa nosti kuitenkin selvästi päähuomion kohteeksi yrityksen kyvykkyudet ja valmiudet. Silloinkin, kun ainutlaatuisia ominaisuuksia selittämään nousivat yksilöosaamiset, kyse oli yleensä useiden henkilöiden osaamisista ja erikseen mainittiin, mitä henkilöstöryhmää lähinnä tarkoitettiin.

Erilaisten jäsennyskokeilujen ja projekti- ja ohjausryhmän keskeisten keskustelujen kautta alkoi myös hahmottua, että tiedostettuna osaamiskuvausten monimuotoisuus ei ollutkaan ongelma vaan luonnollinen osa ydinosaamisten määrittelyprosessia.

Aluksi tuntui kuitenkin paradoksaaliselta, että vaikka kirjallisuus tarjosi projektiryhmän käytettäväksi lukuisia erilaisia osaamiskäsitehierarkioita ja osaamisen tyypittelyjä (esim. Quelin 1997; Lado & al. 1992), mikään näistä ei suoraan auttanut osaamisten käytännön tunnistamisessa. Toki osaamisten tunnistamisen fasilitoinnissa ja löydösten kirjaamisessa on hyötyä siitä, että tiedostaa osaamisen monitahoisuuden. Käsite-erittelyt ja hierarkiat olisivat kuitenkin suoraan sovellettavissa ja käyttökelpoisia vain, jos organisatorisilla toimijoilla olisi täydellinen tieto siitä, miksi he onnistuvat jossakin. Tosiasiassa organisatoriset toimijat pystyvät hyvin harvoin tyhjentävästi erittelemään, miksi heidän organisaationsa on hyvä jossain tai ainakin onnistumisen syistä voi olla kovin erilaisia käsityksiä. Jos jotain tiettyä käsitehierarkiaa tai aihealueittaista kategoriointitapaa sovelletaan näissä epätäydellisen tiedon olosuhteissa, riskinä ennemminkin on, että menetetään paljon relevanttia informaatiota.

Voidaankin väittää, että *tieto strategisesti oleellisista osaamisista on sosiaalisesti konstruoituvaa* (Berger & Luckman 1967). Siksi käytännössä hedelmällisintä ja tärkeintä on aikaansaada vuoropuhelua onnistumisen perusteista. Ensinnä kokemuksia ja näkemyksiä vertailemalla haetaan yhteistä tulkintaa siitä, missä ollaan organisaationa onnistuttu ja sitten analysoidaan, millä valmiuksilla ja resursseilla ja onko tähänastinen tapa todella kaikkein paras tapa. Strategisia osaamisista ei voi pakottaa valmiisiin käsitekehyksiin tai –hierarki-

⁵ Termien kyvykkyys ja valmius erottamisella oli siis FinCompin tapauksessa mielekästä viitata niiden erilaiseen aggregaation asteeseen (vrt. Coombs 1996; Sanchez & Heene 1996).

oihin, käsitekehyksillä on sosiaalisessa vuoropuheluprosessissa vain apuvälineen rooli.

Kun ydinosaamiset nähdään sosiaalisesti konstruoituvina, kyvykkyyksiin liittyvä vaikea selitettävyyden ja piilotietämys, jota Durand (1998) kutsuu *organisatoriseksi alkemiaksi*, näyttäytyykin eri valossa.⁶ Kyvykkyys itse asiassa onkin strategisesti todella kiinnostava vain niin kauan, kun se puhuttaa organisaatiota. Kun kyvykkyyteen liittyvä organisatorinen alkemia on kokonaan hävinnyt eli kyvykkyys on täydellisesti selitetty ja valjastettu, se tulee huomattavan paljon helpommin jäljiteltäväksi ja onkin jo suuressa vaarassa muuttua ydinjäykkyudeksi (Leonard-Barton 1995).⁷

3.2 Ydinosaamiskonstellaatioiden anatomia

Useat kirjoittajat ovat todenneet, että ydinosaamiset eivät ole monoliittisiä, mutta siitä, *millaisista osatekijöistä* ne muodostuvat, ei ole yksimielistä näkemystä. Prahaladin ja Hamelin alkuperäinen ydinosaamisajattelu korosti ydinosaamiskonstellaation muodostuvan (tuotteisiin tai tuotoksen aikaansaamisprosessiin) liittyvästä *teknologisesta ekspertisistä, organisaation kapasiteetista hyödyntää tätä tietämystä tehokkaasti sekä organisaation kollektiivisesta oppimisesta*, jonka kautta yhdistelmän ”iskukyky” lisääntyy jatkuvassa käytössä saatavien kokemusten ansiosta. Kuten Prahalad tiivistää:

The key to understanding [core] competence is that although it incorporates a technology component, it also involves the governance process inside the organization (the quality of relationships across functions, across business units), and collective learning across levels and functions) inside the company. We may conceptualize competence as follows:
Competence = (Technology X Governance Process X Collective learning). (Prahalad, C.K. 1993, 40-47)

Jo haastatteluaineiston perusteella oli ilmeistä, että Prahaladin ja Hamelin käyttämää ilmaisua ”teknologinen ekspertiisi” ei tulisi FinCompin tapauksessa

⁶ “There is the “organizational alchemy”, i.e. intangible, difficult-to-buy and difficult-to-imitate elements which clearly play an important role in the “integrated coordinated deployment of resources and assets” suggested by Sanchez, Heene & Thomas (1996).” (Durand 1998)

⁷ Vrt. Sanchez & al. 1996,8, joiden mukaan ydinosaamiseen täytyy liittyä intentio, organisoidut prosessit ja päämäärän saavuttaminen sekä Doz (1997), joka pohtii, mitä osia osaamisen kehittämisestä kannattaa tietoisesti johtaa, mitä jättää johtamatta.

ymmärtää liian kapeasti. Asiakasläheisyyteen perustuvaa kilpailustrategiaa soveltavassa yrityksessä ”teknologinen ekspertiisi” liittyy ilmeisemmin tapaan, jolla asiakkaat kohdataan ja jolla asiakassuhteita hoidetaan, kuin teknologiaan sanan teknisessä merkityksessä. Toisaalta, koska FinComp toimi olosuhteissa, jossa erot eri palveluntoimittajien välillä ovat asiakkaiden silmissä hyvin vähäisiä ja alan substanssiin liittyvät innovaatiot tulivat varsin nopeasti kopioituksi⁸, tuntui mahdottomalta keksiä osaamista, joka yksinään olisi sekä arvokas, harvinainen, ei-kopioitavissa ja vaikeasti korvattavissa. (vrt. Barney 1995)⁹. Vaikutti siis ilmeiseltä, että FinCompin osaamispohjaisessa strategiasa oleellinen rooli olisi sillä, mitä Prahalad ja Hamel kutsuivat ”kollektiiviseksi oppimiseksi” – siis *useiden erilaisten osaamisresurssien koordinoitulla käytöllä* ja niiden välisistä relaatioista syntyvällä kokonaishyödyllä (vrt. Black & Boal 1994).

Koska osaamisresurssien strategisuus ei ole absoluuttista vaan suhteellista, riippuvaista siitä, mihin tarkoituksen niitä käytetään (Barney 1995), päätimme, että tietyn resurssivahvuuden ympärille muodostuvan osaamisresurssien ja kyvykkyyksien konstellatiota yhdessä pitävän liiman täytyy olla nimenomaan *idea tuosta käyttötarkoituksesta*. FinCompin tapauksessa – ja itse asiassa aivan Prahaladin ja Hamelin alkuperäisen ydinosaamismäärittelyn mukaisesti – osaamiselementtien käyttötarkoitusta kuvaisi todennäköisesti parhaiten se *asiakashyöty tai etu, joka resurssiyhdistelmällä pyritään asiakkaille tuottamaan*, yhdistettynä *tapaan tai logiikkaan, jolla se tuotetaan*. Hamelin ja Prahaladin klassikoksi tekemää esimerkkiä lainaten, Sonyn ydinosaamisessa on kaksi puolta: taskukokoisuus (=asiakkaalle tarjottava arvokas hyöty) ja modularisointi (=logiikka, jolla se tuotetaan).

Löytääksemme käytännössä toimivan ja silti teoreettisesti solidin näkemyksen ydinosaamiskonstellation osatekijöistä palasimme Hamelin ja Prahaladin näkemykseen siitä, mikä ydinosaamispohdintojen tarkoitus oli. Heidän mukaansa osaamispohjainen strategia on tapa fokusoida organisaation toimintaa kuitenkin rajoittamatta mahdollisuuksia strategiseen uudistumiseen (ks. erit.

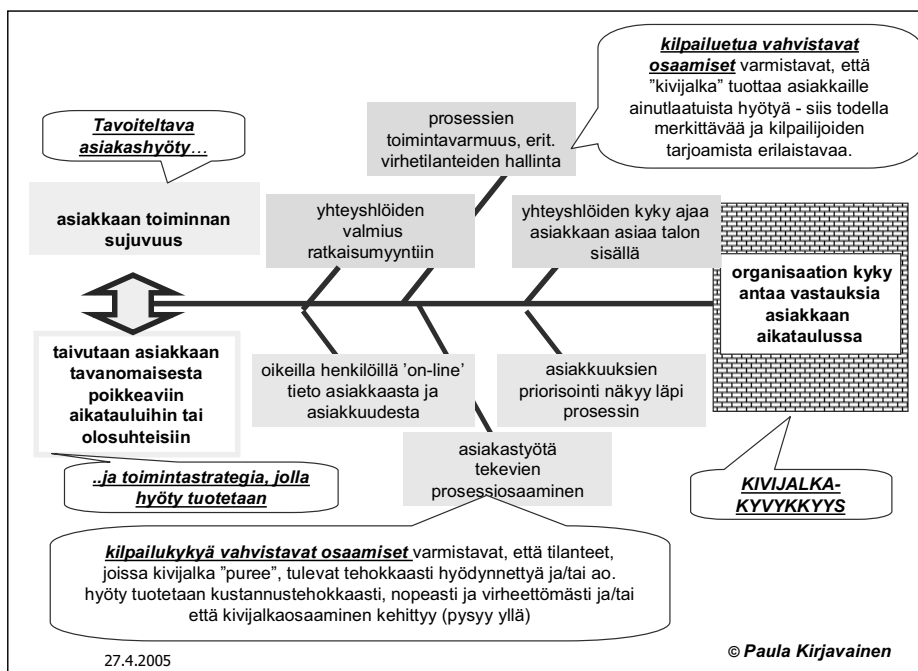
⁸ Vrt. em. asiakashaastattelujen perusteella vahvistusta saanut oletus

⁹ Kilpailuetua tuovia osaamisia jäljitetään kirjallisuudessa useimmiten resurssiperusteisen yrityksen teorian lanseeraamilla kriteereillä. Jotta osaaminen voisi olla kilpailuedun lähde, sen pitää olla arvokas, harvinainen, ei-kopioitavissa ja vaikeasti korvattavissa. (Barney 1991; ks. myös Barney 2001)

Hamel & Prahalad 1994). Tämä johti pohtimaan sitä, millainen strateginen uudistuminen olisi kannattavinta juuri FinCompin liiketoimintaympäristössä.

Kun eroa kilpailijoihin tehdään entistä pienemmillä asioilla ja vastaavasti on paljon asioita, joissa täytyy olla vähintään kilpailijoiden tasolla, olisi ratkaisevan tärkeä tunnistaa muutamia ”kivijalkaosamisia”, joiden varassa uudistuminen voisi tapahtua hajottamatta panoksia liian monien ”melkein yhtä hyvä” osaamisten kehittämiseen samanaikaisesti. FinCompin tilanteessa kannattava uudistuminen olisi sitä, että löydetään uusia, asiakkaalle merkittävää hyötyä tuottavia kyvykkyyden yhdistelmiä, joissa kivijalkakyvykkyys on yhtenä tekijänä, kun taas muut osaamiset saattavat olla vasta kehittymässä olevia, potentiaalista kilpailuetua FinCompille tuovia kyvykkyyksiä, jotka tukevat kivijalkakyvykkyyttä eri tavoin (vrt Black & Boal 1994). Muut kivijalkakyvykkyyttä tukevat valmiudet (potentiaaliset kyvykkyydet) voivat joko varmistaa asiakkaiden kokeman hyödyn ainutlaatuisuutta tai sitten varmistaa hyödyn tuottamisen kilpailukykyisyyttä – siis sitä, että valittua asiakashyötyä tuotetaan liiketoiminnallisesti kannattavasti.

Näin olimme muodostaneet viitekehysten ydinosaamiskonstellaation anatomia.



Kuvio 2 Ydinosaamiskonstellaation anatomia (keksitty esimerkki)

Ymmärtääksemme paremmin, miten viitekehystä voitaisiin hyödyntää ydinosaamisten tunnistamiseen, päädyimme tutkimaan *ydinosaamisten kehittymistä* kuvaavaa kirjallisuutta. Yhteistä eri kuvauksille (ks. esim. Lehtonen

2002, 84) tuntui olevan ajatus siitä, että intention, organisoidun toiminnan ja asetetun tavoitteen saavuttamisen kautta jokin taito muokkautuu ensin kilpailijoista selvästi erottuvaksi, kilpailuetua asiakkaiden silmissä tuottavaksi *kyvykkyydeksi*, ja minkä jälkeen syntyneen kyvykkyyden ympärille rakennetaan ydinosaamiskonstellaatio (muiden) valmiuksien ja taitojen kehittämisen kautta, hyödyntäen tässä prosessissa erityisesti ns. ”*korkeamman asteen valmiuksia*”. Ylätason valmiuksista Quélin (1997) mainitsee esimerkkinä koordinoinnin hallinnan, kannustejärjestelmien kehittämisen, päätöksenteon sekä suoritustason hallinnan. Eisenhardt ja Martin (2000) taas toteavat resurssija integroivien, uudelleen konfiguroivien ja resurssien hankkimista/niistä luopumista säätelevien *dynaamisten kyvykkyyksien* liittyvän tyypillisesti mm. strategiseen päätöksentekoon, tuote- ja palvelukonseptien kehittämiseen, akvisitioihin.

Ydinosaamiskonstellaatioita muodostaaksemme meidän kannattaisi siis ensinnä etsiä osaamiselementtejä, jotka joko jo täyttäisivät kyvykkyyden kriteerit tai joissa kehityskulku kyvykkyydeksi oli selvästi jo käynnissä¹⁰ ja sen jälkeen alkaa pohtia, millaisia asiakashyötystrategioita niiden pohjalta voitaisiin rakentaa.

3.3 Osaamisen arviointi ja ydinosaamiskonstellaation määrittely käytännössä

Osaamis pohjaisen strategian määrittely organisoitiin FinCompissa *iteratiiviseksi, alhaalta ylös* (resurssista mahdollisten strategiavaihtoehtoihin tunnistamiseen) ja taas *ylhäältä alas* (vaihtoehtojen arviointiin pohjaavien valintojen ja niiden toteutusvaatimusten tunnistamiseen) *eteneväksi analyttiseksi prosessiksi*:

Aineiston perkaukseksi kutsutussa vaiheessa ensimmäisenä tavoitteena oli tunnistaa FinCompin kivijalkaosamisia – siis sellaisia osaamisia, joissa FinCompin suhteellinen osaamisasema on jo tällä hetkellä korkea, mutta jotka voivat erilaistaa FinCompia asiakkaiden silmissä myönteisesti yhdessä tai useammassa bisnesmielessä kiinnostavassa kohderyhmässä myös tulevaisuudessa tai jotka muutoin olisivat erityisen vaikeasti jäljiteltävissä. Lisäksi pyrittiin

¹⁰ Vrt. Sanchezin, Heenen ja Thomasin (1996) näkemys kyvykkyyteen liittyvästä intentiosta, organisoinnista ja tavoitteen saavuttamisesta.

tuottamaan ideoita ainutlaatuisista asiakashyödyistä, joita kivijalkojen varassa voitaisiin tuottaa, sekä alustavasti luonnostelemaan niitä osaamisia, joita tarvittiin asiakashyötyjen tuottamiseen asiakkaiden silmissä ainutlaatuisella ja silti liiketoiminnallisesti kannattavalla tavalla (vrt. täydentävät asiakashyöty- ja kilpailukykyosaamiset kuviossa 2). Perkausvaiheessa työskenneltiin tiedonkeruuvaiheen päätuotosten, asiakkuustiimikeskustelujen lainauksilla havainnollistetun ominaisuusluettelon sekä asiakkaiden syvähaastatteluista laaditun tiivistelmän pohjalta

Tavoitteiden vahvistamisvaiheessa arvioitavaksi tulivat erilaisten asiakashyödyn tuottamistapojen tarjoama bisnespotentiaali (purevuus ja laajuus) sekä niiden realistisuus valintoina ottaen huomioon FinCompin niitä koskevan osaamisen nykytaso. Kyvykkyystavoitteiden vahvistamisesta vastaava liiketoiminta-alueen johtoryhmä sai puolestaan pohjamateriaaliksi perkaajien tuottamat alustavat ehdotukset ydinosaamiskonstellatioiksi, jotka oli purettu osatekijöiksi – erilaisiksi asiakashyötyjen tuottamistavoiksi, kivijalkaosamaisiksi, sekä täydentäviksi asiakashyöty- ja kilpailukykyosaamaisiksi. Tehdyt valinnat määriteltiin *asiakashyöty- ja kyvykkyystavoitteiksi*, jotka vielä purettiin osatavoitteiksi.

Prosessin varten projektiryhmän piti ottaa kantaa *osaamisresurssien strategisuuden arvioinnissa oleellisiin näkökulmiin ja kriteereihin*.

Tunnetuimmat osaamisresurssien arvioinnin kriteerit ovat peräisin resurssipohjaisen yrityksen teorian *benchmark*-artikkelista vuodelta 1991 (Barney 1991; ks. myös Barney 2001). Näiden argumenttien mukaan kestävä kilpailuetu syntyy resurssista ja valmiuksista, jotka ovat 1) arvokkaita, 2) harvinaisia, 3) vaikeasti kopioitavissa ja 4) ei-korvattavissa.

Kaksi resurssipohjaisen teorian kriteereistä, osaamisen arvokkuus ja toisaalta sen korvattavuus, ovat riippuvuussuhteessa siihen, mihin tarkoitukseen resursseja hyödynnetään. Tässä on looginen ristiriita osaamispohjaisen strategia-ajattelun tarpeisiin. Ydinosaamiskonstellation määrittelyn ydin on juuri resurssien optimaalisen käyttötarkoituksen ja kohderyhmän *löytäminen*. Barney'n kriteeristö taas toimii silloin, kun ideat käyttötarkoituksista ja kohderyhmistä ovat vakiintuneita ja eri osaamisten merkitystä voidaan arvioida niitä vasten.

Toisaalta Barney (1995) itsekin on tuonut esiin tähän kriteeristöön liittyvän monimuotoisen problematiikan ja itse asiassa osoittanut samalla, että käytännön keskustelu näillä kriteereillä voisi sujua vain, jos kaikki keskustelijat etukäteen tuntisivat kriteerien rajoitteet. Vaikka resurssipohjaisen teorian kriteerit tarjoavat arviointiajattelulle lähtökohdan, FinCompin tarpeeseen oli kuitenkin löydettävä huomattavasti yksiselitteisempi ja siten suuremmin sovellettavissa olevat arvioinnin näkökulmat ja kriteerit.

FinCompissa osaamisten strategista arvoa päädyttiin lopulta arvioimaan kolmella tavalla; *erilaistavuuden tai jäljiteltävyyden, bisnespotentiaalin ja suhteellisen osaamisaseman näkökulmasta*. Erilaistavuus ottaa kantaa siihen, mitkä ominaisuudet asiakkaat huomaavat myönteisinä ja mitä he pitävät FinCompille ja mitä jollekin muulle alan palvelun tarjoajalle tyypillisenä. Sen rinnakkaiskriteeriä, jäljiteltävyyttä, sovellettiin kilpailukyvyyn kannalta tärkeisiin kyvykkyyksiin, jotka eivät suoraan näy asiakkaalle vaan joiden ainutlaatuisuus riippuu siitä, kuinka helposti kilpailijat pystyvät ne kopioimaan. Bisnespotentiaalin tarkastelussa pohdittiin, kuinka voimakkaasti jokin asia vaikuttaa asiakkaan käyttäytymiseen, ja kuinka laajat asiakasryhmät reagoivat asiaan myönteisesti. Osaamisaseman tarkastelussa pohdittiin puolestaan FinCompin suhteellista osaamista joko asiakkaiden silmin tai sitten suorana kilpailukykyarviona suhteessa parhaimpiin kilpailijoihin. (ks. yhteenveto arviointinäkökulmaista ja kriteereistä, taulukko 2)

Ensimmäisessä analyysivaiheessa (ns. perkausvaiheessa) pyrittiin näillä kriteereillä löytämään osaamisia, joiden hyödynnettävyys olisi mahdollisimman hyvä. Toisessa analyysivaiheessa (tavoitteiden asettaminen) tavoitteena puolestaan oli valita erilaisista asiakashyötystrategioista bisnespotentiaaliltaan mahdollisimman houkutteleva kombinaatio, joka kuitenkin olisi myös realistinen ottaen huomioon FinCompin nykyinen kyvykkyys kyseisen asiakashyödyn tarjoajana.

Taulukko 2 Yhteenveto arviointinäkökulmista ja asteikoista

ARVIOINNIN NÄKÖKULMA	NÄKÖKULMAN KUVAUS	ARVIOINTIASTEIKKO
1.1. Erilaistavuus	Kuvaa, miten tietyt osaamisesta syntyvät yrityksen ominaisuudet voisivat erilaistaa FinCompia <u>tulevaisuudessa</u> myönteisellä tavalla tiettyjen asiakaskohderyhmien silmissä. (Vrt. kohta 2.1)	Arvointiasteikko on 3 = voi <i>erilaistaa</i> FinCompia myönteisesti asiakkaiden silmissä tulevaisuudessa 2 = asiakkaat liittyvät piirteen (tulevaisuudessa) tyypillisesti FinCompiin mutta <i>myös yhteen tai useampaan kilpailijaan</i> 1 = asiakkaat liittyvät ao. ominaisuuden (myönteisessä mielessä) johonkin FinCompin <i>kilpailijaan</i> 0 = asiakas ei tulevaisuudessa kiinnitä ao. ominaisuuteen huomiota /se ei ole tärkeä.
1.2 Suhteellinen osaamisasema erilaistumiskyvykkyyksissä	Kuvaa, miten tietyt asiakaslohkot näkevät jonkin FinCompin ominaisuuden <u>tällä hetkellä</u> suhteessa kilpailijoihin	Arvointiasteikko on 3 = edelläkävijä 2 = tasavertainen 1 = seuraaja 0 = ominaisuus ei näy asiakkaille
1.3. Jäljiteltävyys	Tarkoittaa sitä, kuinka helposti kuka tahansa kilpailija voi luoda itselleen vastaavan ominaisuuden vastaavan tasoisena, joko samoilla tai jollain korvaavilla resursseilla.	Arvointiasteikko on 1 = yleinen perusominaisuus, toimialan kriittinen menestystekijä, jonka kaikki voivat kehittää 2 = ominaisuus, jonka kilpailijat voivat joko melko helposti kopioida tai tuottaa jollain korvaavilla resursseilla 3 = ainutlaatuinen ominaisuus, koska kopiointi tai toisella tavalla tuottaminen on (erittäin) vaikeaa
1.4. Suhteellinen osaamisasema kilpailukykyvykkyyksissä	FinCompin osaaminen suhteessa parhaisiin kilpailijoihin	Arvointiasteikko 3 = edelläkävijä 2 = tasavertainen 1 = seuraaja
2.1. Purevuus markkinoilla lähitulevaisuudessa	Ottaa kantaa siihen, <i>kuinka voimakkaasti</i> tietty toimintatapa voi vaikuttaa <i>asiakkaan ostokäyttäytymiseen</i> lähitulevaisuudessa, 1-3 vuoden aikajänteellä	Arvointiasteikko on 3 = merkittävä myönteinen vaikutus asiakkaiden ostopäätöksiin 2 = keskinkertainen vaikutus asiakkaiden ostopäätöksiin 1 = hygieniasia, jonka laiminlyöminen voi johtaa pankin osuuksien menetykseen mutta jota merkittävästi kään lisäämällä ei voida kuitenkaan lisätä asiakas-/markkinaosuutta

2.2. Markkina-potentiaalin laajuus lähitulevaisuudessa	Ottaa kantaa siihen, <i>kuinka laajojen asiakasjoukkojen</i> voidaan olettaa reagoivan myönteisesti tiettyyn toimintatapaan lähitulevaisuudessa	Arviointiasteikko on 3 = laaja-alainen soveltuvuus 2 = soveltuu tietyille, FinCompin kannalta kiinnostaville mutta rajatuille kohderyhmille 1 = soveltuvuus yksittäistapausten tasolla
2.3 Suhteellinen osaamisasema nyt	Kuvaa, miten <i>asiakkaat</i> näkevät FinCompin osaamisen tiettyssä toimintatavassa <i>tällä hetkellä suhteessa kilpailijoihin</i>	Arviointiasteikko on 3 = edelläkävijä 2 = tasavertainen 1 = seuraaja 0 = asiakkaat eivät kiinnitä tähän huomiota

Resource-based –keskustelua leimaava, sisäänpäin kääntynyt, markkinoiden arvion laiminlyöminen näkyy myös monissa *valmiuksien kypsyyttä* varten kehitetyissä arviointimenetelmissä, joista tunnetuin lienee SEI¹¹:n kehittämä viisiportainen kriteeristö (kts. taulukko 3), jota hyödynnetään erityisesti prosessien kehittämisessä (ks. esim. Gillies ja Howard 2003). Tämä lähestymistapa ohittaa kokonaan sen tosiasian, että kaikissa olosuhteissa kyvykkyyksien pitkälle viety strukturointi ei välttämättä ole edes tavoittelemisen arvoinen lopputulos, koska silloin ydinjäykkyyksien vaara kasvaa (vrt. Leonard-Barton 1995). Kyvykkyystavoitteita toteuttaessaan johto joutuu siis myös ottamaan kantaa siihen, *kuinka pitkälle vietyä strukturointia mikäkin potentiaalinen kyvykkyys edellyttää*.

¹¹ US Software Engineering Institute

Taulukko 3 SEI CMM – valmiuksien kypsyyskriteerit

Level	Designation	Description
1	Initial	The organization has undefined processes and controls.
2	Repeatable	The organization has standardized methods facilitating repeatable processes.
3	Defined	The organization monitors and improves its processes.
4	Managed	The organization possesses advanced controls, metrics and feedback.
5	Optimizing	The organization uses metrics for optimization purposes.

FinCompin tapauksessa oleellisimmaksi osaamisten nykytasoa kuvaavaksi näkökulmaksi todettiin FinCompin *suhteellinen osaamisasema asiakkaiden silmissä*¹². FinCompin suhteellista osaamisasemaa ja potentiaalista erilaistavuutta kartoittavissa arvioinneissa haasteellista oli määritellä ne asiakaskohde-ryhmät, joiden mielipiteisiin osaamistasoja peilattiin.

Sisäisissä haastatteluissa esiinnousseiden osaamisten tasonarvioinnissa käytettiin ensimmäisessä vaiheessa FinCompin organisaatorakenteessakin heijastuvaa, *demografisiin kriteereihin perustuvaa markkinoiden hahmotusta*. Näin kuitenkin haettiin vasta ensimmäistä, karkeaa näkemystä mahdollisista kivijalkaosamisista. Varsinaisessa perkaustyösessiossa ydinosaamis-konstellatioiden muodostaminen aloitettiin kivijalkaosamisista, jotka työryhmät saivat halutessaan valita myös esiarviointitulosten ulkopuolelta, kunhan valinnat työryhmän enemmistön mielestä täyttivät kivijalan kriteerit: nykyinen osaamisasema edelläkävijä ainakin jossain bisnesmielessä kiinnostavassa asiakaskohderyhmässä ja mahdollisesti erilaistava myös tulevaisuudessa. Sen jälkeen sovellettu systematiikka ohjasi pohtimaan tilanteita, joissa ao. valittu kivijalka puree erityisen hyvin, täsmentämään, mikä ainutlaatuinen hyöty asiakkaalle silloin pystytään tuottamaan sekä hahmottamaan, mitä muita ominaisuuksia kyseisen hyödyn tuottaminen asiakkaan ainutlaatuiseksi kokemalla tavalla ja liiketoiminnallisesti kannattavasti edellyttää. Näin osaamis pohjainen tarkastelu siis yhdistyi myös *tilan nepohjaiseen segmentointiin*.

¹² Tämän rinnalla pilotissa käytettiin tosin myös sisäistä arviota FinCompin asemasta suhteessa kilpailijoihin. Kaikki osaamisethan eivät edes näy asiakkaille kuin korkeintaan välillisesti (vrt esim. tuotekehityksen *time-to-market*). Asiakkaiden näkökulmassa taas oleellista on se, että asiakkaiden antamaan osaamisarvioon ei välttämättä vaikuta vain saman alan kilpailijoiden osaamistaso vaan esimerkiksi yritysasiakkaan omalle toimialalle ominainen taso.

Toisessa analyysivaiheessa arvioitiin perkaajien ehdottamien asiakashyödyn tuottamistapojen tarjoamaa bisnespotentiaalia yhtäältä *liiketoiminnan kasvun kannalta oleellisten segmenttien*, toisaalta *markkina-asemien säilyttämisen kannalta oleellisten segmenttien näkökulmasta*. Tässä lähestymisessä eri bisnesyksiköitä edustavien arvioijien (johtoryhmän jäsenten) tehtäväksi jäi siis itse nimetä ne segmentit, joita vasten eri asiakashyötyjen tuottamistapojen purevuutta ja potentiaalin laajuutta peilattiin. Johtopäätöksissä oltiin kiinnostuneita ensisijaisesti siitä, missä määrin jokin asiakashyödyn tuottamistapa tarjoaa kokonaisuudelle *kasvumahdollisuuksia*, missä määrin sitä voidaan hyödyntää nykyisten asemien *puolustamisessa*.

Valitut arviointilähestymistavat alleviivaavat kahta oletusta. Ensinnäkin – ja päinvastoin kuin joissakin artikkeleissa on annettu ymmärtää – ydinosaamis-pohjaista strategian määrittelyä ei tule pitää resurssipohjaisen yrityksen teorian ”jälkeläisenä”, vaan enemmänkin *synteesinä aiemmin toistensa vastakohtina nähtyjen resource-based view’n ja market-based view’n välillä*. Myös Bogner kollegoinen on tullut samankaltaiseen tulokseen (Bogner & Thomas 1996; Bogner & al. 1999; ks. myös Argyres & McGahan 2002):

”What is becoming clear is that a complete model of competence needs to incorporate aspects drawn from an externally oriented view of the firm as well as the insights available from the internally oriented resource-based view. “ (Bogner & al. 1999,279)

Toiseksi: *johdon valintoihin liittyy aina annos subjektivisuutta ja intuitiivisuutta*, joita ei pidä yrittää häivyttää ylisofistikoituneen ja ylenmääräisen arviointidatan taakse. Osaamisten arviointiakin varten on kehitetty suhteellisen monimutkaiseen kvantitatiiviseen analyysiin perustuvia arviointi- ja raportointimenetelmiä, joista tunnetuin lienee CEVITA (registered trademark) – Capability Economic Value of Intangible and Tangible Assets (Ratnatunga & al. 2004). FinCompissa emme kuitenkaan edes harkinneet tällaisten menetelmien käyttöä niiden kokonaiskustannus-hyötysuhteen takia. Mittavaa tiedonkeruuta ja -hallinnointia edellyttävä menetelmä saattaisi pahimmillaan johtaa siihen, että ydinosaamisstrategiaa muotoileva johto etääntyisi niistä näkemyksistä ja oletuksista, joille he valintansa perustavat. *Osaamis-pohjaisen strategian määrittelyn ydin on kuitenkin juuri kollegiaalisessa keskustelu- ja valintaprosessissa sekä siinä syntyvissä henkilökohtaisissa ja kollektiivisissa oivalluksissa.*

Analyysiprosessin tuloksena löydettiin lopulta kymmenkunta mahdollista kivijalkakyvykkyyttä, jotka kaikki liittyivät tavalla tai toisella asiakkuuksien johtamisen prosessiin. Perkaajat tekivät seitsemän ehdotusta ydinosaamiskonstellaatioiksi. Niistä oli tunnistettavissa kolme selvästi erityyppistä asia-

kashyötyä, joihin kuhunkin liittyi 3-4 erilaista logiikkaa, joilla niitä voidaan toteuttaa.

Mikään liiketoimintakokonaisuus ei voi systemaattisesti virittää toimintaansa kovin monien erityyppisten ylivoimaisten etujen tuottamiseen samanaikaisesti. Ennemminkin haasteena on tunnistaa ne muutamat asiakashyötylajit, joita olemassa olevien kivijalkojen varassa voidaan kannattavasti tuottaa ja valita niiden puitteissa ne hyödyn tuottamisen tavat, joiden tukemiseen panostetaan erityisesti ja toisaalta myös tunnistaa ne tavat, joiden toteuttaminen jää tapauskohtaisen harkinnan varaan tai jotka suljetaan kokonaan pois. Johtoryhmän keskeiseksi valinnan paikaksi muodostuikin, haluttiinko ydinosaamistavoitteissa ja sitä kautta liiketoiminta-alueasoisissa kehittämisessä panostaa jonkin tietyn asiakashyötytyypin mahdollisimman monimuotoiseen toteuttamiseen vai pyrittiinkö tukemaan useampia erityyppisiä asiakashyötyjä mutta rajatummissa toteutustavoissa (vrt. Bogner & Thomas 1996).

Sen jälkeen, kun johtoryhmä oli määritellyt houkuttelevimmat asiakashyötystrategiat ja niihin liittyvät kyvykkyystavoitteet sekä vahvistanut niiden osatavoitteet, määrittelyt vietiin antamaan suuntaa yksikkötasoiselle toiminnan ja resurssien kehittämiselle. Tätä varten luotiin erillisenäkin toimiva *työyksikkötasoisena osaamisajattelun työkalupakki*, jossa korostuivat esimerkiksi kyvykkyysmatriisiksi ja osaamistaseeksi kutsutut työkalut. Yksiköiden työskentelyn kautta kerättiin myös *tietoa ydinosaamisten nykytasosta*, jota johtoryhmä pääsi puolestaan hyödyntämään *kehittämisen suunnittelussa*. Pilottiprosessi päättyy SBA:n johtoryhmän määrittelemiin kehittämistoimenpide karttoihin ja *osaamispohjaisten strategioiden toteutumista seuraavien mittarien asettamiseen*.

4 OSAAMISPOHJAISEN TARKASTELUN MERKITYS YRITYKSEN STRATEGISELLE KEHITTÄMISELLE

Osaamispohjaiseen strategian määrittelyn ensimmäisenä realisoituneet hyödyt näyttävät FinCompin osallistujapalautteen perusteella liittyvän *uudenlaisten strategiakeskustelun näkökulmien löytymiseen*. FinCompissa vakiintuneet, sinänsä hyvät strategiatyöskentelyn käytännöt ovat jonkin verran kärsineet vallitsevasta organisaatorakenteesta ja ohjauslogiikasta, jossa tuotealuekohtaisilla tarkasteluilla on vahva asema. Kilpailustrategian pohtiminen osaamispohjaisesti yli tuoteyksikkö- ja markkina-aluerajojen loi tässä tilanteessa vastavoiman tuotekeskeisyydelle ja onnistui näin tuomaan esiin tuoreita, organisatorisista lokeroista riippumattomia näkemyksiä. Aiemmin yksikkörajoista

riippumatonta strategiakeskustelua oli käyty lähinnä vain johtoryhmässä. Nyt se ulotettiin asiakasyhteyksiä käytännössä hoitavan henkilöstön tasolle.

Pilotin loppua kohden voidaan odottaa muitakin hyötyjä, erityisesti *strategisen kehittämisen työnjaon, koordinoinnin ja prioriteettien selvenemistä*. Osaamispohjaisten strategioiden toteutusta suunniteltaessa tehdään eksplisiittisiä valintoja sen suhteen, minkä kehittämiseen panostetaan yhteisesti, strategisella bisnesaluetasolla, mikä taas jää bisnesyksiköiden ja edelleen niiden osakokonaisuuksien osuudeksi. Ajallisia prioriteetteja selkeytetään erottamalla ainutlaatuistumisen kannalta tärkeät tavoitteet kilpailukyvyyn kannalta kriittisistä, ja arvioimalla eri tavoitteisiin liittyvän kehittämispaineen suuruutta. Eri strategioihin liittyvien kyvykkyystavoitteiden ambitiotasoa täsmennetään erottamalla kasvun ja asemien säilyttämisen kannalta oleelliset strategiat. Kehittämislaitteiden keskinäistä aikataulua selkeyttää myös eri toimenpiteiden vaikuttavuuden ja resurssitarpeen arviointiin perustuva *tiekartta*, joka tiivistää ne ohjelmat ja yksittäiset toimenpiteet joiden kautta osaamispohjaisia strategioita seuraavan 3-5 vuoden aikana jalkautetaan.

Strategisen kehittämisen pitkäjänteisyyttä varmistetaan ydinosaamiskonsellaatioihin perustuvilla mittareilla, joissa strategioiden toteutumista seurataan asiakkuusnäkökulmaa, sisäisten prosessien näkökulmaa sekä kehittymisen näkökulmaa tasapainottavilla ”*ydinosaamisindekseillä*”.

Liiketoiminta-alueen yhteisiä ydinosaamisia kuvaavat tavoitteet jalkautetaan tuoteyksikkötasolle mm. yhdistämällä ne yksikkötasoisien osaamisen hallinnan työpohjiin. Näin osaamispohjaisista strategioista tulee tuoteyksikkötasoisista toimintaa ja resurssien kehittämistä koordinoivaa *yhteistä kieltä* samalla kun osaamisen työstökäytännöt sinällään tarjoavat sekä *areenoita että tukirakenteita* työyksiköiden suorituskyykyä lisäävälle *sosiaaliselle oppimiselle*.

FinCompin tapauksessa osaamispohjainen strategian työstäminen on siis auttanut hahmottamaan strategisia mahdollisuuksia uudella tavalla. Se on myös parantanut organisatorisia edellytyksiä fokuoituun, pitkäjänteiseen ja tehokkaasti koordinoituun taitojen ja valmiuksien kehittämiseen. Luodut osaamispohjaiset johtamiskäytännöt voidaan tulkita *dynaamisiksi kyvykkyyksiksi*, jotka tukevat strategisesti arvokkaiden osaamisen rakentamista ja ylläpitoa.

Mutta mitä voimme tämän aineiston perusteella sanoa *ydinosaamisen johtamisen ja yrityksen kilpailuaseman suhteesta*? Ainakin FinCompin tapaus ohjaa erottamaan toisistaan prosessitasolla saavutettavan kilpailuedun ja koko liiketoimintaa leimaavan kilpailuedun. FinCompissa toteutetut kyvykkyystasoarvioinnit indikoivat, että yrityksellä olisi jo olemassa asiakkuuksien johtamiseen liittyviä kyvykkyyskyksiä, joiden voidaan olettaa tuottavan *kilpailuetua prosessitasolla* (Ray & al. 2004). Jotta näistä vahvuuksista syntyisi myös

yrittäjästasolla ilmenevää kilpailuetua, FinCompin johdolta vaaditaan erityistä rohkeutta ja päättäväisyyttä valita riittävän järeitä toimenpiteitä kehitettäessä muita saman ydinosaamiskonstellation kyvykkyyksiä, joiden avulla prosessitason valmiusvahuuksia hyödynnetään markkinoilla. Käytännössä kyseen saattaisivat tulla esimerkiksi rakenne- ja ohjausjärjestelmämuutokset, joilla varmistettaisiin ja viimeisteltäisiin asiakasohjautuvan toimintalogiikan omaksuminen läpi organisaation.

Jotta osaamisvahuuksiin perustuva kilpailuetu olisi luonteeltaan *kestävää*, FinCompin pitäisi pystyä kehittämään myös *osaamisen liiketoiminnalliseen hyödyntämiseen liittyviä dynaamisia kyvykkyyksiä*. Esimerkiksi kilpailu- ja asiakkuusstrategiseen tiedon hallintaan ja segmentointiin liittyvien huippuvalmiuksien ansiosta FinComp pystyisi oikealla aikajänteellä uusintamaan valintansa siitä, mitä asiakashyötyjä se pyrkii milloinkin ensisijaisesti tuottamaan kivijalkakyvykkyyksiensä varassa, missä laajuuksissa ja mille kohderyhmille mitään. Käytännössä tällaisten dynaamisten valmiuksien syntyminen riippuu kuitenkin suuresti siitä, miten johto hahmottaa niiden luomisen kustannukset ja hyödyt suhteessa ad hoc ongelman ratkaisuun (vrt. Winter 2003).

Näin kysymys osaamisen pohjalta luotavasta kilpailuedusta kiertyy keskusteluun *vallitsevista liikkeenjohdollisista paradigmoista* (esim. Kirjavainen 1997; Lehtonen 2002). Jos vallitsevat paradigmat eivät tue oikeanlaisten dynaamisten kyvykkyyksien kehittämistä tai kyvykkyysskuiluja ei paikata riittävän järeillä tai ripeillä kehittämistoimilla, osaamiskivijalkojen pohjalta tunnistetut strategiset mahdollisuudet jäävät helposti paperi-ambitioiksi.

Osaamispohjaisella strategia-ajattelulla rakentuvan kilpailuedun kestävyys näyttää siis vahvasti korreloivan sitä käyttävän *johdon oppimiskyvyn* kanssa. Eniten osaamispohjaisesta strategia-ajattelusta saa irti johto, joka pystyy – niin yksilöinä kuin kollektiivinäkin – tiedostamaan valintojensa taustalla vaikuttavia oletuksia ja kyseenalaistamaan sekä valintojensa sisältöä, niiden taustaoletuksia että analyysi-, suunnittelu- ja päätöksentekokäytäntöjä, joissa valinnat syntyvät.

LÄHTEET

- Argyres, N. – McGahan, A.M. (2002) An Interview with Michael Porter. *Academy of Management Executive*, Vol.16:2, 43–52.
- Barney, J. (1991) Special theory forum. The resource-based model of the firm: origins implications, and prospects; and Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17 (1), 97–98 ja 99–120.

- Barney, J. (1995) Looking Inside for Competitive Advantage, *Academy of Management Executive*, Vol. 9 No. 4.
- Barney, J. – Wright, M. – Kitchen, D.J. Jr (2001) The Resource-based view of the firm: Ten years after 1991. *Journal of Management* 27, 625–641.
- Berger, P.L. – Luckman, T. (1967) *The Social Construction of Reality*. Doubleday Anchor: New York.
- Black, J. – Boal, K. (1994) Strategic Resources: Traits, configurations and paths to sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 15, 131–148.
- Bogner, W.C. – Thomas, H. (1996) From Skills to Competences: The Play-Out of Resource Bundles Across Firms. Teoksessa: *Dynamics of Competence-Based Competition: Theory and Practice in the new Strategic Management*, toim. R. Sanchez – A. Heene – H. Thomas, 101–118. Oxford: Elsevier.
- Bogner, W.C. – Thomas, H. – McGee, J. (1999) Competence and Competitive Advantage: Towards a Dynamic Model. *British Journal of Management*, Vol. 10, 275–290.
- Bowman, C. (1990) Surfacing Competitive Strategies. *European Management Journal* Vol. 10, No. 2, June
- Coombs, R. (1996) Core Competencies and the Strategic Management of R&D. *R&D Management* 26, 4, 345–355.
- Doz, Y. (1997) Managing core competency for corporate renewal: towards a managerial theory of core competencies. Teoksessa: *Core Competency-Based Strategy*, toim. A. Campbell – K. Sommers Luchs, 53–75. Thomson Business Press.
- Durand, T. (1997) Strategizing for Innovation: Competence Analysis in Assessing Strategic Change. Teoksessa: *Competence-based Strategic Management*, toim. A. Heene – R. Sanchez. Chichester: John Wiley & Sons.
- Durand, T. (1998) The Alchemy of Competence. Teoksessa: *Strategic Flexibility. Managing in a Turbulent Environment*, toim. G. Hamel – C.K. Prahalad – H. Thomas – D. O’Neal, 303–330. John Wiley & Sons: Chichester.
- Eisenhardt, K.M. (1989) Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, Vol. 14, No.4, 532–550.
- Eisenhardt, K.M. – Martin, J.A. (2000) Dynamic Capabilities: What are they? *Strategic Management Journal* Vol. 21.1105–1121.
- Fiol, M.C. (2001) Revisiting an identity-based view of sustainable competitive advantage. *Journal of Management* 27(2001), 691–699.
- Gillies, A. – Howard, J. (2003) Managing Change in Process and People. Combining maturity model with a competency-based approach. *TQM and Business Excellence*, Vol.14 No.7, 779–787.
- Grant, R.M. (1998) *Contemporary Strategic Analysis*. Malden, MA: Blackwell Publishers Ltd.
- Hall, R. (1994) A framework for identifying the intangible sources of sustainable competitive advantage. Teoksessa: *Competence-Based Competition*, toim. Hamel – Heene, 149–170. John Wiley & Sons: Chichester.
- Hall, R. (1997) Complex Systems, complex learning and competence building. In *Strategic Learning and Knowledge Management*, toim. Sanchez – Heene, 39–64. John Wiley & Sons: Chichester.

- Hamel, G. (1993) The Future for Strategy: An Interview with Gary Hamel. *European Management Journal*, Vol. 11, No.2, 150–157.
- Hamel, G. – Prahalad, C.K. (1994) *Competing for the Future*. Harvard Business School Press: Boston.
- Harvey, M.G. – Novicevic, M.M. – Speirer, C. (2000) An Innovative Global Management Staffing System: A Competency-based Perspective. *Human Resource Management*, Winter, Vol 39 No 4, 381–394.
- Hayes, R.H. (1985) Strategic Planning-forward in reverse? *Harvard Business Review*, Nov-Dec 1985, 111–119.
- Hawawini, G. – Subramanian, V. – Verdin, P. (2003) Is performance driven by industry- or firm-specific factors? A new look at the evidence. *Strategic Management Journal*, Vol 24:1, 1-16
- Hitt, M. – Ireland, D. – Hoskisson (1996) *Strategic Management: Competitiveness and Globalization* (2 nd ed) West: St. Paul, MN.
- Kasanen, E. – Lukka, K. – Siitonen, A. (1993) The Constructive Approach in Management Accounting Research. *Journal of Management Accounting*, Fall 1993, 244-264.
- Kirjavainen, P. (1997) Strateginen oppiminen tieto-organisaatiossa. Teoriaa luova case-tutkimus oppimisesta kahden tietoyrityksen strategisessa kehityksessä. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-2:1997
- Kirjavainen, P. – Laakso-Manninen, R (2000) *Strateginen osaamisen johtaminen. Yrityksen tieto ja osaaminen kilpailuedun lähteeksi*. Edita.
- Lado, A. – Boyd, N. – Wright, P. (1992) A Competency-Based Model of Sustainable Competitive Advantage: Toward a Conceptual Integration. *Journal of Management*, vol. 18., no.1, pp.77-91.
- Lehtonen, T.J. (2002) *Organisaation osaamisen strateginen hallinta*. Acta Universitatis Tamperensis 867. Tampere 2002.
- Leonard-Barton, D. (1995) *Wellsprings of Knowledge. Building and Sustaining the Sources of Innovation*. Harvard Business School Press: Boston Massachusetts.
- Penrose, E. (1959) *The Theory of the Growth of the Firm*. Basil Blackwell: London.
- Pettigrew, A. (1990) Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice. *Organization Science*, 1 (3), 267-292.
- Prahalad, C.K. (1993) The Role of Core Competencies in the Corporation. Research. *Technology Management*. November –December, 40–47.
- Prahalad, C.K. - Hamel, G. (1990) The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.
- Quélin, B. (1997) Appropriability and the creation of new capabilities through strategic alliances. Teoksessa: *Strategic Learning and Knowledge Management*, toim. Sanchez – Heene, 139–160. John Wiley & Sons: Chichester.
- Ratnatunga, J. – Gray, N. – Balachandran, K.R: (2004) CEVITA™: the valuation and reporting of strategic capabilities. *Management Accounting Research* 15 (2004) 77-105.
- Ray, G. – Barney, J. – Muhannan, W (2004) Capabilities, business processes, and competitive advantage: choosing the dependent variable in empirical tests of the resource-based view. *Strategic Management Journal*, Vol.25:1, 23-39.
- Sanchez, R. – Heene, A. (1997a) Reinventing Strategic Management: New Theory and Practice for competence-based Competition. *European Management Journal*, vol. 15.,No.3, pp.303-317.

- Sanchez, R. – Heene, A. – Thomas, H. (toim.) (1996) Introduction: Towards the Theory and Practice of Competence Based Competition. *Dynamics of Competence-Based Competition: Theory and Practice in the new Strategic Management*. Oxford: Elsevier.
- Snyder, A – Ebeling, W.H. jr.(1997) Targeting a Company's Real Core Competences. Teoksessa: *Core Competency-Based Strategy*, toim. A. Campbell – K. Sommers Luchs, 123-133. Padstow, Cornwall Thomson Business Press.
- Teece, D.J. – Pisano, G – Shuen, A (1997) Dynamic Capabilities and Strategic Management, *Strategic Management Journal* 18(7):509-533.
- Tracey, M. – Wiersema, F. (1993) Customer Intimacy and Other Value Diciplines. *Harvard Business Review*. Jan-Feb /(1997): The Discipline of Market Leaders, Perseus, 1997
- Winter, S.G. (2003) Understanding Dynamic Capabilities. *Strategic Management Journal*, Vol. 24 Issue 10, 991-996.
- Weick, K.E. (1989) Theory Construction as diciplined imagination. *Academy of Management Review* 14 (4), 516-531.

STRATEGISEN JOHTAMISEN OPETTAMINEN JA OPPIMINEN

Pikka-Maaria Laine

1 JOHDANTO

Strategista johtamista opetetaan paljon johdon koulutus- ja kehittämisohjelmissa. Näille johtamisohjelmille on tyypillistä se, että niihin kohdistuu odotuksia paitsi yksilöiden myös organisaation kehittymiseen liittyen. Usein odotusten täyttymiseen ei olla kuitenkaan täysin tyytyväisiä. Yksilöt voivat yleensä aina todeta oppineensa jotain uutta ja kehittyneensä omassa strategisessa ajattelussaan. Sen sijaan organisaation kehittymiseen liittyvien odotusten täyttymisessä koetaan haasteita ja ongelmia. Opit jäävät yksilöille, eikä strategisen johtamisen osaaminen siirry laajemmin organisaatioon.

Strategisen johtamisen opettamisessa ja oppimisessa kietoutuvat yksilöoppimisen ja sosiaalisen oppimisen prosessit yhteen. Hallitsevana on kuitenkin yksilöoppimisen näkökulma. Yksilökeskeinen, kognitiivinen oppimiskäsitys lähtee siitä, että organisaatiot oppivat yksilöiden kautta, ja yksilöiden oppi on siirrettävissä organisaation osaamiseksi. Sosiaalisen oppimisnäkemys mukaan oppiminen liittyy aina tilanteisiin, käytäntöihin ja vuorovaikutussuhteisiin. Sen mukaan strategisessa johtamisessa kehittyminen ei ole vain tietojen ja taitojen hankkimista, vaan ennenkaikkea strategiseksi johtajaksi 'tulemista' ja aktiivista toimimista liiketoiminnan kehittämisessä. Yksilöoppimisnäkökulman täydentäminen sosiaalisen oppimiskäsityksen mukaisilla ajatuksilla tarkoittaa sitä, että strateginen johtaminen kehittyy, kun ihmiset pääsevät osallistumaan liiketoiminnan kehittämiseen. Tämä sopii yhteen sen kulttuurisen ymmärryksen kanssa, että ihmiset haluavat kokea olevansa arvostettuja ja haluavat sekä pystyvät ottamaan kantaa oman työnsä kehittämiseen.

Sosiaalinen oppimisnäkemys merkitsee myös sitä, että olemassa olevia käsityksiä strategisesta johtamisesta tulee tarkastella kriittisessä hengessä. Näyttää siltä, että vallitsevat strategisen johtamisen käsitteet ja käytännöt eivät tunnu sopivan hyvin yhteen sosiaalisen oppimisen lähtökohtien kanssa. Kun yritys alkaa tiedostetusti kehittää strategista johtamistaan, sovelletaan yleensä

hyvin rationaalista suunnitteluprosessia. Johto valitsee strategiateorian ja -viitekehyksen, jonka puitteissa haetaan oikeita strategioita. Muun organisaation tehtävänä on strategioiden toteuttaminen. Nykyään yleensä tiedostetaan se, miten haasteellista on saada organisaatio toteuttamaan ennalta määritettyjä strategioita. Niinpä yhdeksi strategisen johtamisen tehtäväalueeksi on noussut organisaation osallistaminen strategioiden määrittämiseen ja sitouttaminen niiden toteuttamiseen. Perinteinen käsitys strategisesta johtamisesta korostaa kuitenkin johdon asemaa. Johdon rooli on suunnitella sekä valvoa, ja muiden rooli on toteuttaa. Jos sen sijaan tarkastellaan strategista johtamista sosiaalisesta näkökulmasta, ei liiketoiminnan kehittämisestä tällöin ole yhtä oikeaa näkemystä, vaan ihmiset tuottavat vuorovaikutuksessa käsityksiä siitä. Vaikka johto määrittäisi strategian, ihmiset merkityksellistävät liiketoiminnan kehittämistä monista eri näkökulmista.

Tarkastelen kirjoituksessani strategisen johtamisen koulutus- ja kehittämisohjelmiin liittyviä ongelmia ja haasteita sosiaalisen oppimiskäsityksen mukaisessa konstruktionistisessa hengessä. Perustan tarkasteluni yli kymmenvuotiseen kokemukseeni johdon ja organisaatioiden kehittämisohjelmien parissa, joita olen ollut tuottamassa eri konsulttitoimistojen mallien avulla. Havainnollistan kirjoitustani yhden monikansallisen yrityksen johtamisohjelman esimerkeillä. Luon aluksi lyhyen katsauksen oppimiskäsityksiin ja strategiatutkimukseen. Sen jälkeen kuvaan tutkimuksellista lähestymistapaani ja aineistoani. Konstruktionistinen näkökulma johdattaa minut tarkastelemaan sitä, miten strategisen johtamisen opettamista ja oppimista tuotetaan sosiaalisissa ja kielellisissä käytännöissä sekä, miten valtasuhteet rakentuvat näissä käytännöissä.

2 ORGANISAATION OPPIMISEN LÄHESTYMISTAPOJA

Organisaation oppiminen on monimuotoinen ilmiö, josta on monta käsitystä. Organisaation oppimisen tutkimiseen liittyy olennaisesti se, kuinka organisaation oppiminen ymmärretään. Näkemykset oppimisesta voidaan karkeasti jakaa kahteen lähestymistapaan: oppiminen ymmärretään joko yksilöllisenä ja kognitiivisena asiana tai sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina (Easterby-Smith 1997). Yksilöllisen ja kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukaan yksilö oppii hankkiessaan tietoja ja taitoja. Tällöin organisaation oppimisen lähtökohta on se, että yksilöt kehittyvät, jotta organisaatio voi kehittyä. Tiedot ja taidot hankitaan yksilöiden kautta, ja jotta yksilöllisestä oppimisesta tulisi organisaation oppimista, yksilöiden täytyy jakaa ja tulkita yhdessä tätä tietoa. Siihen, kuinka yksilöt siirtävät osaamistaan organisaation osaamiseksi,

vaikuttaa organisaatio oppimissysteeminä. Organisaation oppimissysteemi koostuu rakenteista, toimintatavoista ja kannusteista, jotka ohjaavat tiedon hankkimista ja jakamista. Poliittiset intressit ja valtasuhteet vaikuttavat organisaation oppimissysteemissä. (Argyris & Schön 1996)

Sosiaalisen oppimisen näkökulmasta oppiminen ymmärretään sosiaaliseksi prosessiksi. Oppiminen ei ole vain tietojen hankkimista, vaan ammatillaiseksi tulemistä. Huomio siirtyy yksilöiden ajatteluprosesseista organisaation käytännöissä ja vuorovaikutuksessa tuotettuun tietoon ja osaamisen kasvamiseen. Tällöin oppimista ja työntekoa tai oppijaa ja työympäristöä ei voi erottaa toisistaan, sillä oppimista ja tiedon luomista tapahtuu, kun ihmiset vuorovaikutuksessa luovat merkityksiä eri asioille: käsitteille, käytännöille, tilanteille sekä toimijuudelle. Merkitysten luontiin vaikuttavat kulttuuriset käytännöt ja tilannekohtaiset kokemukset. Merkityksiä luodaan osallistumalla työyhteisön toiminnallisiin ja kielellisiin käytäntöihin. Samalla luodaan ammatillista identiteettiä. Eli ihmisen minuus rakentuu osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä ja realisoituu muunmuassa ammatin tarjoamassa identiteetissä (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Gherardi, Nicolini & Odella 1998). Käytännöt ovat historiallisesti ja sosiaalisesti tuotettuja, ja sisältävät aina valtasuhteet. Oppimista ei tapahdu ilman konflikteja, koska kaikki muutokset tiedonjaossa horjuttavat toimijoiden välisiä olemassaolevia tieto/valta -suhteita (Foucault 1980).

Liiketoiminnan kehittäminen ei siis ole vain kognitiivista toimintaa, vaan se tapahtuu käytännöissä. Oleellista on, että ihmiset voivat osallistua liiketoiminnan kehittämiseen. Osallistumista ja oppimista rajoittavat monet tilannekohtaiset tekijät, kuten resurssit sekä ajalliset ja paikalliset tavoitteet (Gherardi ym. 1998). Tarkastelen seuraavassa strategiatutkimuksen kautta, miten osallistumiseen perustuvaa oppimista rajoittavat ennen kaikkea strategisen johtamisen vallitsevat käytännöt ja valtasuhteet, jotka ovat muodostuneet historiallisesti ja kulttuurisesti, ja joita jatkuvasti uusinnetaan sosiaalisissa ja diskursiivisissa käytännöissä (Knights & Morgan 1991; Whittington 1993; Eriksson & Lehtimäki 1998; Levy, Alvesson & Willmott 2003; Vaara, Kleymann & Seristö 2004).

3 KATSAUS STRATEGIATUTKIMUKSEEN

Strategiatutkimusta on jaoteltu monin tavoin. Vakiintuneimmat ja vanhimmat käsitykset strategiasta liittyvät rationaaliseen lähestymistapaan. Sen puitteissa strategian nähdään muotoutuvan rationaalisessa suunnitteluprosessissa, jota organisaation ylin johto ohjaa (esim. Chandler 1962; Ansoff 1965). Erityisesti Porterin (1985) vaikutuksen myötä analysoidaan toimintaympäristöä ja mää-

ritetään liiketoiminnan asemoitumista siellä muihin toimijoihin – asiakkaisiin, kilpailijoihin, toimittajiin ja korvaaviin tuotteisiin/palveluihin – nähden. Viime vuosikymmenen puolivälistä tähän päivään on vahvistunut yrityksen sisäisten resurssien ja osaamisen kehittämisen korostaminen (esim. Hamel & Prahalad 1994; Eisenhardt & Santos 2002; Sanchez & Heene 2003). Yhteistä näille kaikille lähestymistavoille on se, että hyvällä suunnittelulla pyritään määrittämään keinot – visiot, strategiat, kyvykkyydet – organisaation tulevaisuuden parempaan hallintaan ja tehokkuuteen. Johto ja asiantuntijat omaavat parhaimman tiedon organisaation tilanteesta. He tuottavat yhden yhteisen suunnitelman, jonka puitteissa organisaation tulee toimia.

Tunnistettu haaste on kuitenkin se, kuinka saadaan organisaatio sitoutumaan ennalta määritettyjen strategioiden toteuttamiseen. Suunnittelumalleja ovat haastaneet lähestymistavat, joiden mukaan strategian katsotaan syntyvän yrityksen sisäisissä poliittisissa prosesseissa neuvottelemalla ja valtaa käyttäen sekä näissä prosesseissa toiminnasta oppien (esim. Pettigrew 1985; Mintzberg 1994). Osa tutkijoista on häivyttänyt eroa strategioita suunnittelevan johdon ja niitä toteuttavan henkilöstön välillä. Erityisesti Mintzberg (esim. Mintzberg 1994; Mintzberg, Ahlstrand & Lampel 1998) tuo esiin sitä, miten organisaation eri tasoilla toimivien ihmisten työstä voidaan jälkikäteen tunnistaa syntyneen strategisia suuntauksia.

Valtaosa strategiatutkimuksesta lähtee siitä perusoletuksesta, että organisaation todellisuus on tapahtumia ja faktoja, jotka ovat olemassa ja havainnoitavissa sellaisenaan riippumatta havainnoimis-, mallintamis- ja tunnistamisprosesseista (Burrell & Morgan 1979; Calás 1992; Gergen 1999). Vähemmistönä strategiatutkimuksessa ja strategisen johtamisen käytännöissä on sosiaalisen konstruktionismin mukainen ajattelu. Se on tieteenfilosofinen lähestymistapa, jossa ymmärretään maailma sosiaalisesti konstruoituna, tietyssä ajassa ja paikassa eri toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa merkityksellistytynä. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan havaintojen ajatellaan olevan riippuvaisia havainnoitsijan maailmankuvasta, esimerkiksi teoreettisesta suuntautuneisuudesta, ja havaintoja tuotetaan sekä asioita merkityksellistetään nimenomaan osana esimerkiksi strategisen johtamisen käytäntöjä ja diskurssia (esim. Berger & Luckmann 1994; Knights & Morgan 1991; Gergen 1999).

Osa tutkijoista soveltaa konstruktionistista näkökulmaa sijoittaessaan strategisen johtamisen käytännöt, kielen ja teorian osaksi laajempaa yhteiskunnallista kontekstia (Knights & Morgan 1991; Whittington 1993; Eriksson & Lehtimäki 1998; Levy ym. 2003; Vaara ym. 2004). Tällöin strategisen johtamisen ilmiötä tarkastellaan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneena. Strategian tekemistä eivät tämän näkökulman mukaan ohjaa johtajien ja muiden toimijoiden kognitiot ja intressit – kuten prosessuaaliset mallit olettavat, vaan kulttuuriset säännöt, sosiaaliset ja kielelliset käytännöt sekä näihin liitty-

vät poliittiset valinnat. Käsitykset 'hyvästä' strategiasta ja 'hyväksyttävästä' tavasta tehdä strategiatyötä ovat ajassa ja paikassa muuttuvia (Eriksson 1999). Uusinnamme näitä kulttuurisia merkityksiä ja tuotamme uutta käsitystä strategisesta johtamisesta eri toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa sosiaalisissa ja diskursiivisissa käytännöissä.

Uraauurtavassa strategiadiskurssin tarkastelussaan Knights ja Morgan (1991) esittävät asioiden, toimijoiden ja valtasuhteiden määrittymistä osana tätä diskurssia. He korostavat, kuinka ongelmat tuotetaan saman diskurssin osana, joka väittää omaavansa yksinoikeuden niiden ratkaisemiseen. Eli strategiadiskurssin puitteissa määrittyvät 'oikeat organisaation ongelmat' ja 'oikeat strategiset ratkaisut'. Näiden osalta eri toimijat sitten kiistelevät omista näkemyksistään ongelman määrittelyn ja oikeiden strategisten ratkaisujen suhteen. Tällöin siis ajatellaan, että eri strategiateoriat kuvaavat paremmin tai huonommin organisaation todellisuutta ja strategian tekemistä.

Sen lisäksi, että strategiadiskurssi määrittelee asioita, se määrittelee myös identiteettiä ja toimijuutta – esimerkiksi johtajan ja alaisen – sekä toimijoiden välisiä suhteita. Knights ja Morgan (1991) toivat esiin, kuinka strategiadiskurssin puitteissa johto sekä strategia-asiantuntijat nostetaan erityisasemaan strategisina toimijoina, ja kuinka nämä toimijat samalla vahvistavat ammatillista identiteettiään; kuinka johto voi sen avulla saavuttaa tunteen siitä, että yrityksen toiminta on hallittavissa ja kontrolloitavissa; kuinka se auttaa määrittämään rationaaliset ratkaisut toiminnan kehittämiseksi sekä oikeuttamaan näitä ratkaisuja yrityksen sidosryhmille.

Kun liiketoiminnan kehittämistä tarkastellaan sosiaalisissa ja diskursiivisissa käytännöissä rakentuvana ilmiönä, eikä itsestäänselvytenä, voidaan kyseenalaistaa se, miksi juuri 'strategia' tulisi nähdä parhaaksi keinoksi ongelmien ratkaisemiseksi, ja miksi juuri johdon tehtävä on määrittää oikea ja väärä. Tästä nousee myös mahdollisuus tarkastella diskurssin ja käytäntöjen muuntumista ja kehittymistä. Tämä voi ohjata löytämään uusia näkökulmia organisaatioiden toiminnan kehittämiseen. Kun kyseenalaistetaan strategiadiskurssin mukanaan kantamia perusoletuksia, voidaan paremmin ymmärtää sitä, miksi välttämättä ei pystytä löytämään uusia näkökulmia niihin haasteisiin ja ratkaisuihin, joita tämän diskurssin puitteissa synnytetään. Voitaisiinko esimerkiksi liiketoiminnan ja organisaation kehittäminen ymmärtää siten, että siihen on mahdollisuus osallistua eri tavoin ja eri näkökulmista?

4 TUTKIMUKSELLINEN LÄHESTYMISTAPA JA AINEISTO

Olen toiminut johdon koulutus- ja kehittämisohjelmien parissa yli kolmen toista vuoden ajan. 1990-luvun alkupuolen olin mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa pitkiä ja intensiivisiä liiketoiminnan strategisia kehittämisprosesseja. Ohjelman aikana osallistujat – ylintä ja keskijohtoa – työstivät yhteisesti liiketoiminnalleen strategisen suunnitelman. Kovien tavoitteiden työstämiseen liitimme jatkuvasti organisaation inhimillisen puolen ja ihmisten johtamisen näkökulman. Kuitenkin totesimme käytännössä saman, mitä myös eri tutkimukset esittivät: strategisten suunnitelmien ja toteutuksen väliin jatkuvasti jäävän kuilun. 1990-luvun loppupuolella lähdimmekin miettimään sitä, kuinka voisimme rakentaa johtamiskoulutusohjelman, joka tukisi tämän kuilun kiinni kuomisessa.

Halusimme rikkoa sen käsityksen strategisesta johtamisesta, että johto ja asiantuntijat työstävät hyvän suunnitelman, joka sitten annetaan organisaatioon toteutettavaksi. Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti korostimme sitä, että ihmiset tuottavat vuorovaikutuksessa käsitystä liiketoiminnan kehittämisestä. Halusimme, että liiketoiminnan kehittämiseen on mahdollista osallistua hyvin laajalti organisaatiossa. Rakensimme johtamisohjelmiin prosesseja ja elementtejä, joilla koetimme ohjata osallistujia käymään keskustelua liiketoiminnan kehittämisestä ylemmän esimiehensä sekä alaistensa ja kollegoidensa kanssa. Osallistujien ja heidän mentoreidensa sekä esimiestensä kirjallisten palautteiden perusteella totesin vuorovaikutuksen lisääntyneen ainakin osittain. Osallistujat kertoivat liiketoiminnan kehittämiseen liittyvistä keskusteluista erityisesti esimiestensä kanssa. En kuitenkaan ollut tyytyväinen siihen, miten vähän organisaation muita jäseniä oli otettu mukaan liiketoiminnan kehittämisen määrittelyyn.

Minusta tuntui, että vaikka yritimme yhä kovemmin kehittää asioita, yhä uudelleen kohtasimme samat kehittämisen esteet. Turhautumiseni johti minut kyseenalaistamaan sekä omaa tapaani että yleistä tapaa tuottaa strategisen johtamisen opetusta. Tarkastelen tässä kirjoituksessa strategisen johtamisen opetusta konstruktionistisella otteella. Ymmärtääkseni siis enemmän siitä, miksi organisaatioiden jäseniä ei laajemmin oteta mukaan liiketoiminnan kehittämiseen, minun täytyykin kysyä, kuinka strateginen johtaminen ja liiketoiminnan kehittäminen ymmärretään. Eli kuinka tuotamme käsitystä strategisesta johtamisesta kielenkäytössämme, strategiseen johtamiseen liittyvissä diskursseissamme sekä näihin diskursseihin liittyvissä käytännöissämme. Ja mitä seurauksia tällä on strategisen johtamisen opettamiseen.

Kun tarkastelen strategisen johtamisen ja sen opettamisen käytäntöjä ja näihin käytäntöihin liittyvää kielenkäyttöä, en ajattele, että kieli ainoastaan kuvaa ja heijastaa todellisuutta, vaan kielen avulla tuotetaan erilaisia käsityk-

siä todellisuudesta. Eli kielen käyttö myös luo sosiaalista todellisuutta. Asioiden ymmärtäminen perustuu kielen käyttöön: käsitteellisiin luokituksiin ja merkityksiin. Käyttäessämme kieltä konstruoinme eli merkityksellistämme kohteet, joista puhumme. Käytännön toiminta sisältää aina myös valtasuhteet. Toiset toiminnat ovat valtahierarkiassa arvostetumpia kuin toiset ja tietyt tiedot saavat totuuden aseman (Foucault 1980; Fairclough 2003). Tarkasteluni kuvaa näin myös strategisen johtamisen opettamisen käytännöissä ja kielenkäytössä tuotettuja valtasuhteita.

Perustan tarkasteluni osallistuvaan havainnointiin kaikissa niissä johtamisohjelmissa, joita olen ollut tuottamassa eri konsulttitoimistojen mallien avulla viimeisten kolmentoista vuoden aikana. Tausta-aineistona käytän kaikkea ohjelmiin liittyvää materiaalia: suunnitteluun ja tiedottamiseen liittyvä materiaali, kirjeenvaihto, osallistujien ohjelmien aikana työstämät strategiset ja operatiiviset suunnitelmat, ryhmän ja henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat, osallistujien mentoreiden kirjalliset kommentit sekä jokaisen suunnitelman loppuun osallistujien kirjaamia arvioita siitä, mitä vaikeuksia heillä on ollut kyseessä olevan suunnitelman työstämisessä, mikä on sujunut hyvin ja kuinka he ovat soveltaneet oppimaansa käytäntöön. Intensiivinen osallistumiseni ohjelmien suunnitteluun, toteutukseen, kaikkiin seminaaripäiviin ja epävirallisiin oheisohjelmiin sekä näihin kaikkiin tilanteisiin liittyvät epäviralliset keskustelut ovat tuottaneet minulle monipuolisia näkemyksiä yritysten kehittämishaasteista. Lisäksi taustalla on käsitykseni johtamiskoulutustarjonnasta myös yleisemmin. Nostan pohdintaani havainnollistavia esimerkkejä yhden monikansallisen yrityksen johtamisohjelmista, joita olen ollut kehittämässä ja toteuttamassa vuodesta 1998 lähtien. Esimerkit ovat osallistujien, heidän mentoreidensa – usein osallistujan esimies – sekä ylemmän johdon kommentteja.

5 STRATEGISEN JOHTAMISEN OPETTAMISEN JA OPPIMISEN ONGELMIA JA HAASTEITA

5.1 Johdon erityisaseman ja vallan vahvistaminen

Kohdennamme strategisen johtamisen koulutus- ja kehittämisohjelmat yhä pääosin johdolle, esimiehille tai potentiaalisesti sellaisiksi katsotuille. Tällä uusinnamme vallitsevaa käsitystä siitä, että strateginen johtaminen on johdon tehtävä (esim. Knights & Morgan 1991).

Mielikuva johdon strategisesta osaamisesta on osa johdon sosiaalista identiteettiä. Sosiaalinen identiteetti rakentuu osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. Strategisella osaamisellaan johto erottautuu muista toimijoista: yrityksen omistajista, henkilöstöstä, asiakkaista, yhteistyökumppaneista ja yhteiskunnallisista toimijoista. Esimerkkiyritykseni johtamisohjelmassa johto toi selkeästi esiin sen, että strateginen suunnittelu on ylimmän johdon tehtävä, koska johto sai erityisasemansa omistajien odotusten täyttäjänä:

”Me [ylin johto] voimme vain arvailla asiakkaiden ja henkilöstön odotuksia. Ainoa asia, mitä meidän ei tarvitse arvailla, ovat omistajien odotukset. Sen me tiedämme; se on fakta. Omistajat haluavat tuottoa sijoitetulle pääomalle.”
(johdon kommentti)

Johdon etuoikeutettu asema strategiatyön ohjaajana saa siis oikeutuksensa siitä, että johto varmistaa omistajien edun toteutumisen. Henkilöstölehdessä ylimmän johdon edustaja tuottaa nykyaikaista käsitystä ’keskusteleavasta johdosta’ ja ’jaetusta strategiasta’

”Keskusteluissa monet ovat ilmaisseet tyytyväisyytensä siitä, että strategia on jaettu kaikkien kanssa eikä se ole jotain, joka koskettaa vain johtoa.” (henkilöstölehti)

Rinnastamalla ”jaetun strategian vain johtoa koskettavaan” hän jäsentää sen kuitenkin samalla kuulumaan alkuperäisesti johdolle. Strateginen johtaminen kiinnittyy johdon ammatti-identiteettiin, joka vaatisi alttiutta uudelleenmäärittymiselle, jos liiketoiminnan kehittämisestä aletaan neuvotella ja strateginen johtaminen nähdään muidenkin kuin johdon tehtäväksi.

Strategiadiskurssi merkityksellistää myös meidät strategiatutkijat ja -konsultit tärkeiksi toimijoiksi strategisessa osaamisessa, joten identiteettimme määrittyy tämän asiantuntemuksen kautta. Kun saamme johdon vakuuttaneeksi asiantuntemuksestamme, valitaan edustamamme lähestymistapa koko organisaation tai johtamisohjelman strategiaprosessin lähtökohdaksi. Kun johto alkaa omaksua valitun lähestymistavan käsitteistöä, retoriikkaa ja tekniikkaa, vahvistaa se edelleen johdon identiteettiä strategiaosaajana. Usein johdon oppima lähestymistapa on luonnollinen valinta organisaation strategisen johtamisen koulutukseen ja kehittämiseen. Voimme kokea uhaksi omalle ammatilliselle identiteettillemme ja osaamisellemme sen, jos liiketoiminnan kehittäminen nähdään strategiateorioiden ulkopuolelta määrittyväksi.

Johtamisohjelmassa uusinnamme organisaatiohierarkiaa myös osallistujista alaspäin. Kun johtamisohjelman osallistujat oppivat strategiateorioiden viitekehyksiä, retoriikkaa ja teknologiaa, tuottaa se heistä strategia-asiantuntijoita ja korostaa edelleen heidän eroaan organisaation muihin toimijoihin nähden. Tämä eronteko voi estää sitä, että paikallisissa käytännöissä voitaisiin vuoro-

vaikutuksessa ja moniäänisesti määrittää merkityksiä liiketoiminnan kehittämiseksi.

5.2 Strategioteorioiden hegemonia

Johtamisohjelmien strategiaprosessin perustaksi pyrimme löytämään parhaan strategiateorian, jonka oikeaoppisen noudattamisen uskomme ohjaavan oikean strategian löytämiseen. Oikean strategian etsintä perustuu yhtäältä siihen, että strategiatutkimuksen vakiintuneet koulukunnat kilpailevat selitysvoimastaan sen suhteen, mitä strategia on (Knights & Morgan 1991; Mintzberg ym. 1998). Toisaalta oikean ratkaisun etsintä on ymmärrettävissä myös muiden organisaatioissa hallitsevien käytäntöjen näkökulmasta. Monen suomalaisen yrityksen toiminta on perustunut teknologiseen osaamiseen. Teknisten ratkaisujen luonteeseen liitetään yleensä ajatus siitä, että 'oikea' ja 'paras ratkaisu' on olemassa, eikä neuvoteltavissa.

Opetuksessa painottuu erityisesti suunnittelu, koska me strategiatutkijat ja -konsultit jäsenämme asioita ja yrityksen tilannetta nimenomaan strategiateorioiden avulla. Näin tuotamme uudelleen suunnittelun ja toteutuksen välistä vaiheistusta. Opetamme strategista johtamista pääosin lineaarisesti etenevänä rationaalisena suunnitteluprosessina, painotimmepa sitten toimintaympäristön muutoksiin suuntautumista tai omien resurssien ja osaamisen parempaa hyödyntämistä. Ensin analysoidaan omaa toimintaa ja/tai toimintaympäristön muutosta, ja analyysien johtopäätöksenä määritellään strategiat toiminnan suuntaamiseksi. Uusinnamme näin vakiintuneimpia ja perinteisimpiä käsityksiä strategian tekemisestä (Chandler 1962; Ansoff 1965; Porter 1985; Hamel & Prahalad 1994; Eisenhardt & Santos 2002; Sanchez & Heene 2003). Tämä liittyy myös yritysten strategisen johtamisen käytäntöihin. Kun liikkeenjohto lähtee tavoitteelliseen liiketoiminnan kehittämistyöhön, korostuu siinä yhä perinteinen suunnitteluprosessi, jonka puitteissa johto saa erityisen määräävän aseman strategian suunnittelijana. Strategisen johtamisen prosessuaaliset ja kulttuuriset lähestymistavat (esim. Pettigrew 1985; Whittington 1993; Mintzberg 1994; Johnson, Melin & Whittington 2003), jotka ovat tehneet avauksia strategian moniääniseen ja vuorovaikutteiseen määrittämiseen, ovat olleet enemmän esillä strategiatutkimuksessa kuin käytännön strategiatyössä.

Johtamisohjelmissa teorioiden ja viitekehysten tarkoituksena on auttaa osallistujia jäsentämään ja kehittämään liiketoimintaansa niiden avulla. Esimerkkiyritykseni johtamisohjelman osallistujat määrittävät viitekehykset hyödyllisiksi kommentoissaan, miten

”annetut mallit jäsentävät ajatuksia sekä synnyttävät loogisesti vastauksia, joita ei muuten ehkä tulisi esille” (osallistujan itsearviointi)

Kun osallistujat voivat soveltaa tuttua rationaalista ajattelulogiikkaa heille uudelle ja opeteltavalle alueelle, he kokevat tuottavansa uutta.

Strategiateorioiden, -retoriikan ja -teknologian liiallinen painottaminen ohjaa kuitenkin osallistujien huomion ja ajankäytön eri teorioiden käsitteiden ja niiden välisten suhteiden selvittämiseen. Näin liiketoiminnan kehittämisen sosiaalinen ulottuvuus jää vähemmälle huomiolle tai unohtuu kokonaan. Strategisen johtamisen soveltaminen merkityksellistyy pääosin ’hyvien’ suunnitelmadokumenttien tuottamiseksi, ja suunnitelmien ’hyvyyden’ kriteeriksi määrittyy opetettujen viitekehysten sekä terminologian oikeaoppinen soveltaminen.

Kynnys sille, että osallistujat keskustelisivat muun organisaation kanssa koulutus- tai kehittämistilaisuuksien välillä, nousee erityisen suureksi, jos he eivät itsekään koe ymmärtävänsä niitä käsitteitä, joiden avulla liiketoimintaa ohjataan jäsennettäväksi. Liiketoiminnan kehittäminen mystifioituu, kun osallistujat kommentoivat, että

”teoriat tuntuvat liian korkealentoisilta” (osallistujan itsearviointi)

Teorioiden hallintaa korostavan lähestymisen voi todeta jopa vieraannuttavan osallistujia oman liiketoimintansa kehittämisestä, kun he toteavat, että

”toiminnan suunnittelu alkaa pelottamaan” (osallistujan itsearviointi)

Viitekehysten ja työkalujen painottaminen voi ohjata osallistujia varmistamaan sitä, että he itse ymmärtävät käytettävät mallit. Samalla organisaation todellisuuden sovittaminen erilaisiin analyysi- ja strategianäkökulmiin voi antaa korostuneen tunteen asioiden hallittavuudesta ja kontrolloitavuudesta. Tämä estää osallistujia antautumasta epävarmuuteen ja lähtemästä yhdessä oman organisaationsa jäsenten kanssa tuottamaan oman organisaationsa kokemuksiin liittyvää tapaa liiketoiminnan kehittämiseksi.

5.3 ’Ylhäältä alas’ -lähestymistavan uusintaminen ja kyseenalaistamisen kieltäminen

Suunnitteluprosessin myötä uusinnamme johtamisohjelmissa helposti myös ’ylhäältä alas’ suuntautuvaa strategiaprosessia. Suunnitteluprosessin korostaminen ja ’ylhäältä alas’ suuntautuva lähestyminen ovat tuottaneet haasteeksi sen, kuinka saada muu organisaatio sitoutumaan ennalta määritettyjen strategioiden toteuttamiseen. Klassisia suunnittelumalleja on kritisoitu liiketalous-

tieteissä 1980-luvulta lähtien. Tilalle on tullut prosessuaalisia ja kommunikaatiivisia malleja, joissa strategian tekevät ne ihmiset, jotka myös toteuttavat sen (ks. esim. Mintzberg ym. 1998).

On alettu puhua osallistamisesta, joka kuitenkin usein tuotetaan sekä liikkeenjohdon käytännöissä että johtamisohjelmissa osaksi 'ylhäältä alas' suuntautuvaa lähestymistä. Liikkeenjohdon käytäntöjä havainnollistaa esimerkiksi kiiritykseni johdon esitykset, joissa kerrotaan yli sadan ihmisen osallistuneen strategiaproessiin. Tällä määritetään prosessi paitsi osallistuvaksi myös sellaiseksi, jossa on hankittu tietoa eri puolilta organisaatiota.

Johtamisohjelmissa puhumme paljon siitä, miten tärkeää on osallistaa oma esimies, omat alaiset ja kollegat yhteiseen keskusteluun liiketoiminnan kehittämisestä. Emme kuitenkaan ohjaa kokemuksia vuorovaikutukselliseen tiedon tuottamiseen koulutus- ja kehittämispäivien aikana. Sen sijaan yleisimmin strategiakonsultit ja -tutkijat kiteyttävät osallistamisen haasteen sellaiseen viestintään, jonka avulla strategia saadaan mahdollisimman muuttumattomana 'valutetuksi' alas organisaatioon. Koko osallistamisen tarpeellisuutta kehoitetaan harkitsemaan, jos strategia saadaan toteutettua ilman sitä. Näin uusinnetaan ajatusta objektiivisesta strategiasta, joka näyttäytyy samanlaisena kaikille, sekä ajatusta organisaatiosta systeeminä, jonka suunta voidaan käskyllä muuttaa.

Pääperiaatteena on 'ylhäältä alas' suuntautuva prosessi, kun ohjaamme johtamisohjelman osallistujia määrittämään oman liiketoimintansa roolin ja tavoitteet johdon antaman strategian puitteissa. Ryhmät ja yksilöt puolestaan ohjataan määrittämään roolinsa ja tavoitteensa aina ylemmän organisaatiokokonaisuuden tavoitteiden puitteissa. Tämä prosessi olisi mahdollista samanaikaisesti nähdä myös 'alhaalta ylös' suuntautuvana, ja siihen voitaisiin tuottaa moniäänisyyttä, jos prosessiin yhdistetään strategia-ajatteluun ja liiketoiminnan kehittämiseen lähtökohtaisesti kuuluva kriittinen ajattelu. Kriittisen ajattelun ja kyseenalaistamisen halutaan usein kuitenkin tapahtuvan johdon rajaa- missa puitteissa. Globaalissa liiketoiminnassa ylin johto tuottaa strategian lähtökohdaksi omistajien odotukset, mitä havainnollistaa johdon edustajan puhe esimerkkiyrittäkseni johtamisohjelmassa:

"Sen tosiasian kanssa meidän on elettävä, että omistajat odottavat kannattavuutta ja kasvua." (johdon kommentti)

'Tulos' tuotetaan tosiasiaksi omistajien tahtoon vetoamalla. Tosiasiallistaminen ja 'tulos' -puheen hallitsevuus kieltävät strategian kyseenalaistamisen. Myös johtamisohjelman osallistajat uusintavat puheessaan käsitystä siitä, että valittua linjaa ei tule kyseenalaistaa:

"Strategia, joka kerran on valittu, on toteutettava. Siitä ei enää kannata keskustella, koska muuten olemme siinä tilanteessa, että

*meillä on sata erilaista strategiaa organisaatiossa.”
(osallistujan kommentti)*

Tehtyyn strategiseen päätökseen sitoutuminen ja valitun suunnan seuraaminen näyttäytyy välttämättömänä, jotta toimintaan saadaan yhdensuuntaisuutta. Toisaalta voi kuitenkin kysyä, kuinka annetaan tilaa uusille aloitteille ja innovatiivisuudelle, uusien toimintatapojen ja liiketoimintamahdollisuuksien synty-
miselle.

Kyseenalaistamisen kieltävä osallistaminen määrittyy 'pakotetuksi': se on yhteistyötä johtajien määrittämällä tavalla, ja he pitävät kuitenkin lopulta kiinni vallastaan strategisen tiedon tuottajina (Eriksson & Lehtimäki 1998; Eriksson 1999). Vaikka johto kutsuisikin muita mukaan strategiaprosessiin, siinä ei voi syntyä avointa kriittistä keskustelua, jossa kaikkien näkemykset olisivat yhtä oikeutetusti esillä, koska perusoletuksena on se, että johdon tehtävänä on määrittää oikea ja väärä. Tämän perusoletuksen mukaisesti johto ei voi nähdä itseään vastuullisena, jos hyväksytään se, että muidenkin näkemykset ovat, ainakin periaatteessa, yhtä oikeutettuja (Dahler & Hosking 1995).

5.4 Soveltamisen estäminen

Perustamme strategisen johtamisen opetuksen pääosin yksilöoppimisen prosessiin. Tämän mukaan strategisen johtamisen opit ovat annettavissa yksilöille, jonka jälkeen ne ovat yksilöiden käytettävissä ja hyödynnettävissä. Henkilökohtaisen kehittymisen nähdään toki yhä enemmän nykyään vaativan

”näiden taitojen soveltamista osallistujien liiketoimintojen ja organisaatioiden kehittämiseen” (lainaus esimerkkiyrityksen johtamisohjelman ”Opiskelijan opaasta”)

Strategisen johtamisen soveltaminen merkityksellistyy kuitenkin pääosin suunnitelmien tuottamiseksi. Vaikka korostetaan sitä, miten osallistujan tulisi saada oma organisaationsa mukaan liiketoiminnan kehittämiseen, osallistujat työstävät suunnitelmia pääosin yksilötyönä.

Sosiaalisen oppimisnäkemyksen mukaan strategisen johtamisen oppimisessa oleellista ei ole yksittäisten tietojen hankinta vaan strategiatyön ammatilaiseksi tuleminen. Strategisen johtamisen osalta olennaista on tällöin mahdollisuus osallistua liiketoiminnan kehittämiseen, ja liiketoiminnan kehittäminen vuorovaikutuksessa. Koska strateginen johtaminen nähdään johdon tehtäviksi, sillä oikeutetaan organisaatiohierarkiaa, ja korkeamman johtajase-
man omaavat henkilöt käyttävät monin tavoin valtaa estääkseen uusien henkilöiden osallistumista liiketoiminnan kehittämiseen (Contu & Willmott 2003). Yhtäältä valtasuhdetta voidaan tuottaa positiiviseksi palautteeksi tarkoitettulla lausahuksella, jossa ylempi johtaja toteaa

”tämän [strategia] työn varmasti parantaneen osallistujan kykyä ymmärtää liiketoimintaa laajemmin yli oman osaston rajojen” (mentorin kommentti)

Puhumalla osallistujan kyvystä tämä johtaja uusintaa strategisen johtamisen yksilökeskeisyyttä. Samalla hän jättää osallistujan strategiatyön yksilötyöksi ja ulkokohtaiseksi todelliselle liiketoiminnan kehittämiseksi, eikä nosta osallistujaa rinnalleen yhteiseen strategiatyöhön. Ylempi johto voi tuottaa myös avoimesti jyrkempää eroa strategisia asioita hoitavan johdon ja osallistujien välille toteamalla, miten

”kurssilla tulisi keskittyä vain teknisiin seikkoihin, eikä esimerkiksi puuttua organisaatioon” (mentorin kommentti)

Myös osallistujat vahvistavat valtasuhdetta jäsentäessään strategisen johtamisen ylemmälle johdolle kuuluvaksi, kun he toteavat, että siihen

”ei näin polvihousukäisenä taida saada puuttua” (osallistujan itsearviointi)

Osallistujat tulkitsevat kuitenkin johtamisohjelmaan osallistumisen merkinä siitä, että he voisivat identifioitua strategiseen johtoon ja liiketoiminnan kehittäjiksi. He toteavat, että

”se on raskasta, jos todellisia [liiketoiminnan kehittämisen] soveltamismahdollisuuksia ei ole” (osallistujan itsearviointi)

5.5 Keskustelun väheksyminen

Koska painotamme johtamisohjelmissa suunnittelua, ohjaamme osallistujia siihen. Puhumme paljon vuorovaikutuksen tärkeydestä. Emme kuitenkaan varaa riittävästi aikaa keskusteluun koulutus- ja kehittäispäivien aikana, emmekä rakenna päivien sisältöä siten, että osallistujat pääsisivät harjoittelemaan kommunikointia liiketoiminnan kehittämiseen liittyen sekä pohtimaan sitä, mitä eri merkityksiä asioille vuorovaikutuksessa rakentuu ja miten näitä käsityksiä sisällytetään strategiatyöhön.

Koska oma toimintamme ei ohjaa liiketoiminnan vuorovaikutukselliseen kehittämiseen, emme voi olettaa osallistujien lähtevän siihen koulutus- ja kehittäispäivien välillä. Jos kuitenkin jatkuvasti korostamme osallistamista, osallistujat ottavat tarjotun resurssin vastaan siten, että myös he tuottavat puhetta osallistamisesta. Oman kokemuksen mukaan he kuitenkin kertovat omasta vuorovaikutuksestaan henkilöstöön päin hyvin yksisuuntaisin termein. Usein he kuvaavat *”kertovansa”* suunnitelmista tai *”esittelevänsä”* niitä henkilöstölle. Osa osallistujista puhuu vuorovaikutteisemmastakin yhteistyöstä. Joku osallistujista toteaa

”osallistaneensa henkilökuntaa yhteisten asioiden pohtimiseen” ja toinen kertoo ”vuorovaikutteisuuden lisääntyneen henkilökunnan välillä strategisia asioita pohdittaessa” (lainaukset osallistujien itsearvioinneista).

Monet osallistajat vetoavat kiireeseen ja liiketoiminnan tuloksellisuuteen, kun he tuottavat käsitystä itsestään johtajina, jotka kyllä haluaisivat keskustella. He kertovat, että

”Asiakastyö korostuu johtamisen kustannuksella”, ja

”työtilanteesta johtuen on koko ajan puuttunut aikaa keskustella oman organisaation kanssa” – sekä toteavat sitten kyynisesti, kuinka

”toisaalta sitä saa, mitä mittaa.” (lainaukset osallistujien itsearvioinneista)

He esittävät vallitsevat käytännöt vahvoiksi esteiksi:

*”yrityskulttuuri ja tapa toimia asettaa käytännössä rajat aika-
taulujen ja teknisten asioiden muodossa ja yrityksen sosiaalisen
käyttäytymismallin muuttamisessa” (osallistujan itsearviointi)*

Osa osallistujista väheksyy keskustelua suoremmin ja määrittää sen sopimattomaksi liiketoiminnan tehokkuudelle

*”Business vaatii korkealuokkaista toimintaa ja ammattimaista
otetta tavoitteiden saavuttamiseen. Toiset sen sijaan suhtautuvat
asioihin liian rennosti ja käyttävät enemmän aikaa keskusteluihin.” (osallistujan itsearviointi)*

Nämä osallistajat jäsentävät keskustelun – vähätellen *”diskuteeraamisen” (osallistujan itsearviointi)* - korkealuokkaisen ja ammattimaisen toiminnan vastakohtaksi.

6 VALMENNUKSESTA RESURSSEJA VUOROVAIKUTUKSEEN

Voimme kuitenkin kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä sekä muuttaa ja kehittää niitä tuottamalla uusia käytäntöjä strategisen johtamisen koulutus- ja kehittämisohjelmien puitteissa. Tässä kirjoituksessa olen tarkastellut strategisen johtamisen koulutuksen toteuttamista ja sitä, miten uusinnamme siinä strategisen johtamisen perusoletuksia ja yksilökeskeisyyttä. Myös koulutuksessa on tärkeä pysähtyä kyseenalaistamaan osallistujien vallitsevia perusoletuksia strategisesta johtamisesta: miten se ymmärretään ja kenelle se kuuluu. Jos näemme, että olisi tärkeä kehittää liiketoiminnan ymmärrystä laajemmin-

kin organisaatiossa ja saada suurempi osa ihmisiä ideoimaan ja oma-aloitteisesti kehittämään toimintaa, on tunnistettava se, miten vallitsevat käsityksemme ja käytäntömme mahdollisesti estävät tätä. Samalla kohtaamme sen, haluammeko lähteä muuttamaan käsityksiämme ja käytäntöjämme, ja mitä se vaatii.

Strategisen johtamisen koulutuksessa osallistujia voidaan ohjata harjoittelemaan sitä, miten he valmentavat omaa organisaatiotaan ymmärtämään enemmän toiminnastaan, toimintaympäristön muutoksista sekä oman toiminnan kehittämisestä kyseessäolevassa tilanteessa. Ensinnäkin liiketoiminnan vuorovaikutteista kehittämisestä harjoitellaan koulutus- ja kehittämissä päivien aikana. Päivien aikana varaamme aikaa siihen, että osallistujat kertovat itsestään ja liiketoiminnastaan. Strategisen johtamisen peruskonsepteja voidaan antaa työkaluiksi siihen, että osallistujat hahmottavat niiden kautta liiketoimintaansa ja sen kehittämishaasteita. Teorioiden ja viitekehysten painottamisen sijaan olennaista on liittää nämä konseptit osallistujien liiketoimintojen sisältöön siten, että osallistujat alkavat jo ensimmäisessä tilaisuudessa soveltaa konsepteja omien liiketoimintojensa ja kokemustensa hahmottamiseen sekä yhteiseen keskusteluun.

Luovuutta ja vuorovaikutuksellisuutta voidaan edistää myös siten, että poiketaan totutuista ratkaisujen tuottamistavoista. Perinteisten esitystapojen sijaan voidaan asioita visualisoida tai tuottaa draaman keinoin. Kun toiset osallistujat tulkitsevat esityksiä esittäjien lisäksi toinen toisilleen, rakennetaan uutta käsitystä tilanteesta yhdessä. Erilaiset tulkinnat tuovat esiin myös toimintaan liittyviä perusoletuksia, joita voidaan käsitellä. Osallistujat voivat käyttää tämän yhteisen työskentelyn kautta syntyneitä käsitteitä liiketoimintojensa jatkokäsittelyssä.

Erityisesti osallistujia ohjataan harjoittelemaan sitä, kuinka he kutsuvat muita mukaan keskusteluun koulutus- ja kehittämistilaisuuksien välillä. Tätä voimme tukea siten, että sisällytämme ohjelman rakenteeseen keskusteluun ja vuorovaikutukseen ohjaavia prosesseja. Suuntaamme siis välityön tekemisen sellaiseksi prosessiksi, jossa osallistujat synnyttävät ajatuksia liiketoiminnan kehittämiseksi yhdessä niiden henkilöiden kanssa, joiden kanssa kehittämisestä tulisi lähteä myös toteuttamaan. Tähän liittyy sen miettiminen, mikä on osallistujan oman organisaation valmius pohtia toimintaympäristön muutoksia ja niiden vaikutuksia omaan toimintaan. Valmiuden määrittämisen kautta päästään kehittämään oman organisaation kokemuksiin liittyviä konsepteja ja keinoja, joita osallistujat voivat käyttää keskustelun edistämiseksi.

Esimerkkiyrittäjäni johtamisohjelmassa koettiin tärkeäksi avata keskustelu liiketoiminnan kehittämisestä osallistujan ja hänen esimiehensä välillä. Sen tukemiseksi olemme rakentaneet ohjelman sisältöön prosessin, jota nimitämme mentoroinniksi. Tyypillisestä mentori-määritelmästä poiketen olemme

suositelleet, että osallistujan esimies toimii hänen mentorinaan. Mentorin tehtäväksi sovimme sen, että hän kommentoi osallistujan suunnitelmia koulutus- ja kehittämisspäivien välillä. Koska organisaatiossa ei oltu totuttu keskustelemaan liiketoiminnan kehittämisestä laajemmin, loi 'mentorointiprosessi' tälle keskustelulle struktuuria. Keskusteluun on kannustanut osaltaan se, että mentor on toiminut myös johtamisohjelmaan yhdistetyn virallisen tutkinnon arvioijana: hänen tehtävänä on arvioida suunnitelmat myös tutkintoon kuuluvina suorituksina. Osallistajat kertovat, kuinka *"tutkinnon suorittaminen"* ja *"mentorin vakava suhtautuminen"* on osaltaan *"kannustanut"* heitä työstämään suunnitelmat (*lainaukset osallistujien itsearvioinneista*). Kun se, saako osallistuja tutkinnon suoritettua, riippuu osaltaan siitä, käykö mentor hänen työstämänsä suunnitelmat läpi, ovat osallistajat saaneet patistettua mentoriaan keskusteluun liiketoiminnan kehittämisestä. Johtamisohjelmiin on myös sisällytetty koulutus- ja kehittämisspäiviä, joiden aikana osallistajat ja mentorit työستävät yhdessä liiketoiminnan kehittämistä konsultin ohjauksessa.

Osallistujan ja hänen kollegoidensa tai alaistensa välille olemme käynnistäneet keskustelua siten, että osallistuja ohjaa ryhmänsä toiminnan kehittämistä koulutus- ja kehittämisspäivien välillä. Osallistujaa on autettu käynnistämään keskustelua esimerkiksi siten, että ryhmä on voinut arvioida anonyymisti toimintaansa, ja keskustelu käynnistyy arviointipalautteen käsittelystä. Osallistajat merkityksellistävät yhteisen keskustelun ja sille varatun ajan tärkeäksi todetessaan, että

"innostusta ja ideoita löytyy paljon, kun otetaan aikaa yhdessä ja mietitään asioita." (osallistujan itsearviointi)

Osallistajat voivat kokea keskusteluun ohjaavien työkalujen – anonyymin kyselyn tai toiminnan arviointiin ja kehittämiskohteiden määrittämiseen liittyvien konseptien ja ohjeistuksen – auttavan keskustelun avaamista. Tätä kuvaa seuraava lainaus osallistujan itsearvioinnista:

"ryhmäkyselyn tulosta pidetään neutraalina tapana lähestyä ongelma-alueita. Joku muu oli tavallaan analysoinut ryhmän heikkoudet." (osallistujan itsearviointi)

Tässä esimerkissä rakentuu kuitenkin samalla käsitys, että ongelmista on vaikea puhua. Tämä määrittää suureksi haasteeksi sellaisen keskustelun, jossa voitaisiin tuottaa näkemyksiä monista eri näkökulmista.

Olemme suunnanneet osallistujien huomiota ihmisten erilaisuuteen, keskusteluun ja vuorovaikutukseen myös henkilökohtaista ajattelu- ja toimintatapaa kuvaavien ja 'mittaavien' mallien ja henkilökohtaisten profiilien avulla. Tällaiset mallit perustuvat yleensä käsitykseen ihmisen persoonallisuudesta ja taidoista melko pysyvänä kokonaisuutena, eikä niinkään identiteetistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana ja muuttuvana. Mallien ja henkilökohtaisten profiilien avulla voidaan kuitenkin ohjata osallistujia kiinnittämään

huomiota ihmisyyteen liiketoiminnassa. Osallistujat kertovat positiivisesti ”oman minän avautumisesta” henkilökohtaisten profiilien kautta. Lisäksi ’Henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat’ ohjaavat osallistujia tuottamaan paljon pohdintaa tarpeestaan ”kehittää vuorovaikutusta ja lisätä keskustelua” (lainaukset osallistujien itsearvioinneista). Haasteena on ollut kuitenkin se, että vuorovaikutuksen kehittäminen määrittyisi osaksi liiketoiminnan kehittämistä.

Sekä osallistujien että muun organisaation ymmärrystä voimme kuitenkin kehittää, kun painotamme prosessia suunnitelmien sijaan. Tällöin myös välitöiden purkamisissa ja tarkasteluissa koulutus- ja kehittämispäivien aikana kiinnitetään huomiota tuotettujen dokumenttien ja esitysten lisäksi erityisesti siihen, miten ne on työstetty eli miten organisaatiossa on saatu aikaan yhteistä käsitystä kehittämisestä. Osana tätä prosessia osallistujia ohjataan synnyttämään organisaationsa kanssa yhteistä käsitystä myös siitä, kuinka jatkossakin seurataan ja kehitetään tilannetta, kuinka kyseenalaistetaan itsestäänselvyyksiksi kasvaneita asioita sekä tuotetaan edelleen uusia aloitteita ja kehittämistavoitteita.

Johtamisohjelmia voitaisiin edelleen kehittää myös siten, että niistä muodostetaan liiketoiminnan kehittämisfoorumi aikaisemman osallistujan lisäksi tämän esimiehelle ja alaisille sekä kollegoille, yhteistyökumppaneille ja asiakkaille. Kohderyhmän määrittelyn laajentamista voi kritisoida sen vaatimilla resursseilla. Vastakysymyksenä voi esittää, miten paljon resursseja vie se, kun vain organisaation eliittiä koulutetaan yhä enemmän ja enemmän asiassa, joka vaatii kuitenkin koko organisaation sekä laajempien sidosryhmien hyväksymää tulkintaa. Ihmiset ovat usein oman työnsä parhaita asiantuntijoita, ja heidän osaamisensa tulisi saada mukaan toiminnan kehittämiseen. Innovatiivisuuden ja uusien liiketoimintamahdollisuuksien edistäminen sekä ihmisten motivoituminen tarkoittaa tällöin sitä, että kaikista organisaation jäsenistä tulee liiketoiminnan kehittäjiä.

LÄHTEET

- Argyris, C. – Schön, D.A. (1996) *Organizational learning II. Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Ansoff, H. I. (1965) *Corporate Strategy*. McGraw-Hill: New York.
- Berger, P. – Luckmann, T. (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. (alkuteos The social construction of reality 1966, käännös Vesa Raiskila) Gaudeamus: Helsinki.
- Calás, M. (1992) Another silent voice? Representing ”Hispanic woman” in organizational texts. Teoksessa: *Gendering organizational analysis*, toim. A.J. Mills – P. Tancred. 201–221. Sage: Newbury Park.

- Chandler, A. (1962) *Strategy and Structure: Chapter in the History of the Industrial Enterprise*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Contu, A. – Willmott, H. (2003) Re-embedding situatedness: the importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, 14/ 3: 283–296
- Burrell, G. – Morgan, G. (1979) *Sociological paradigms and Organizational Analysis*. Gower: England.
- Dahler, H.P. – Hosking, D-M. (1995) The Primacy of Relations in Socially Constructing Organisational Realities. Teoksessa: *Management and Organisation: Relational Alternatives to Individualism*, toim. D-M. Hosking – H.P. Dahler – K.J. Gergen, 1 - 28. Aldershot, Avebury: UK.
- Gergen, K. J. (1999) *An Invitation to Social Construction*. Sage, London, Thousand Oaks: New Delhi.
- Easterby-Smith, M. (1997) Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. *Human Relations*, 50/9: 1085–1113.
- Eisenhardt, K. – Santos, F.M. (2002) Knowledge-based view: a new theory of strategy? Teoksessa: *Handbook of Strategy and Management*, toim. A. Pettigrew – H. Thomas – R. Whittington, luku 7. Sage: London
- Eriksson, P. (1999) ...on aika tehdä lopullinen ratkaisu. Strateginen johtaminen ja osallistuminen tietoyhteiskunnan kaupungeissa. Teoksessa: *Tietoyhteiskunta seisakkeella. Teknologia strategiat ja paikalliset tulkinat*, toim. P. Eriksson – M. Vehviläinen, 32-52. Sophi: Jyväskylä.
- Eriksson, P. – Lehtimäki, H. (1998) Strategic Management of a Local Information Society – a Constructionist Perspective on the Production and Evaluation of Strategy Documents. *Hallinnon tutkimus*, 17/4: 290–301.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Lontoo: Longman.
- Foucault, M. (1980) *Power/knowledge*. Brighton: Harvester.
- Gherardi, S. – Nicolini, D. – Odella, F. (1998) Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. *Management Learning*, 29/3, 273–298.
- Hamel G. – Prahalad C.K. (1994) *Competing for the Future*. Boston: HBS Press.
- Johnson, G. – Melin, L. – Whittington, R. (2003) ‘Guest editors’ introduction : Micro strategy and strategizing : towards an activity-based view’. *Journal of Management Studies*, 40/1: 3–22.
- Knights, D. – Morgan, G. (1991) Corporate Strategy, Organizations, and Subjectivity: A Critique. *Organization Studies*, 12/2: 251–273.
- Lave, J. – Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Levy, D.L. – Alvesson, M. – Willmott, H. (2003) Critical approaches to strategic management. Teoksessa: *Studying Management Critically*, toim. M. Alvesson – H. Willmott, 92–109. Sage: London.
- Mintzberg, H. – Ahlstrand, B. – Lampel, J. (1998) *Strategy Safari. A guided tour through the wilds of strategic management*. Prentice Hall: London.
- Mintzberg H. (1994) *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Free Press: New York
- Pettigrew, A. (1985) *The Awakening Giant: Continuity and Change in Imperial Chemical Industries*. Basil Blackwell: Oxford.
- Porter, M. (1980) *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. The Free Press: New York.
- Sanchez, R. – Heene A. (2003) *The New Strategic Management: Organization, Competition, and Competence*. John Wiley and Sons: London.

- Scarbrough, H. (1998) Path(ological) dependency? Core competence from an organizational perspective. *British Journal of Management*, 9: 219–232.
- Vaara, E. – Kleymann B. – Seristö H. (2004) Strategies as Discursive constructions: The Case of Airline Alliances. *Journal of Management Studies*, 41/1.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Whittington, R. (1993) *What is Strategy - and Does It Matter?* Routledge: London.

TUOTANNOLLINEN PROSESSI VALOKEILASSA – YHTEISKUVASSA LAADUNHALLINTA JA PROSESSI-INNOVOINTI

Hannu Rastas

1 JOHDANTO

Laadunhallinta on ollut perusteiltaan ongelmalähtöistä ja valvontakeskeistä toimintaa. Tilastolliset laatutyökalut, yleiset standardit ja monien toimialojen erityisstandardit ovat lisänneet muodollisten tai virallisten käytäntöjen roolia. Kokonaisvaltainen laatujohtaminen (*Total Quality Management*, TQM) on usein merkinnyt raskaita rakenteita, järjestelmäkeskeisyyttä ja valvontasuuntautunutta työskentelytapaa. Vaihtoehtoiset laadunhallinnan käytännöt painottavat yksilöllisempää tai tiimiperusteista laadunparannustyötä, asiakassuuntautunutta toimintamallia tai itsearviointikäytäntöjä (Yong & Wilkinson 2002; Oakland 2000; Zantek, Wright & Plante 2002; Wilkinson & Willmott 1995).

Prosessijohtamisessa nämä laadunhallinnan erilaiset näkökulmat ja käytännöt ilmenevät yhdessä. Pääprosessien ja tukiprosessien tunnistamisessa, niiden kehittämisessä ja vakauttamisessa tarvitaan moniulotteista laadunäkemyistä. Standardoidut prosessit ovat tehokkaita ja helposti valvottavissa, mutta asiakastarpeiden monitahoisuus tai tuotteiden/palvelujen variointitarve vaikeuttaa ja vähentää standardointia. Tuotantoprosesseihin etsitään tehokkuuden ja joustavuuden yhdistelmää monin erilaisin käytännöin: esimerkiksi massaräätälöinnillä (Harju 1999), ketteryyttä lisäävillä toimintatavoilla (Bessant, Knowles, Briffa & Francis 2002), uusilla valmistuksen logistisilla ratkaisuilla (*Real Agile Manufacturing*, RAM) (Li, Anderson & Harrison 2003), modulaarisuuden lisäämisellä (Otto & Wood 2001), organisaatorakenteiden muutoksella (Lillrank, Shani & Lindberg 2001) tai organisaatiokulttuuria kehittävillä ongelmanratkaisumenetelmillä (Lillrank & Kostama 2001).

Prosessi-innovaatiot ovat voimakkaita muutoksia vakiintuneisiin käytäntöihin. Innovaatiokäsite liitetään erityisesti menestyksellisiin tuotekehityksen tuloksiin ja markkinamenestykseen. Laajemmin määriteltynä innovaatio on

tuoteet–markkinat–teknologia–organisaatio -kokonaisuuden uudenlainen kombinaatio ja tällöin yhdenkin osan merkittävä muutos voi merkitä innovaatiota. Tämä antaa organisatoriselle innovoinnille ja prosessi-innovoinnille kasvavaa painoarvoa: niiden kautta voi syntyä uutta silloinkin, kun tuotteet ja markkinat pysyvät ennallaan. Tuoteinnovaatioiden, prosessi-innovaatioiden ja organisaatioinnovaatioiden välillä on joka tapauksessa merkittävää yhtäläisyyttä (Boer & During 2001). Ne ovat sukunäköisiä, mutta niiden herätetekijät ovat erilaiset (Rouvinen 1999).

Tuotannollisen prosessin kokonaiskuvassa kiinnostaa kysymys siitä, miten laadunhallinnan käytännöt ja prosessien innovatiiviseen uudistamiseen liittyvät pyrkimykset toimivat yhteen. Varsinkin jos laadunhallinnan ponnistelut ohjaavat organisaatiota vahvasti nykyisten käytäntöjen säilyttämiseen tai hyvin rajattuihin pieniin parannusaskeliin, syntyy haasteellinen tilanne hallita kahtalaiset paineet.

2 JATKUVUUS JA MUUTOS: KILPAILUETUJEN PERUSTEET ETSINNÄSSÄ

Tuotannollisen toiminnan tutkiminen johdattaa tutkijansa keskelle yritysten elävää arkea. Jatkuvuutta ylläpitävät rakenteet ja ratkaisut kamppailevat sisäisten ja ulkoisten muutospaineiden kanssa. Tilanteiden tunnistaminen, tilanteiden hallinta ja kilpailuetujen tavoittelu on yrityskohtaisesti oma-leimaista. Organisaatiotutkimus ja strategisen johtamisen tutkimus ovat kuitenkin kohdistaneet huomionsa tähän jatkuvuuden ja muutoksen ongelmakenttään ja ovat rakentaneet teoreettisia viitekehyksiä joko yleisesti tai rajatummille osa-alueille. Klassiset organisaatioteoriat käsittelivät varsin staattisiksi luokiteltavia kahtalaisuuksia: delegointi–valvonta, differentiointi–integrointi, ylhäältä alas–alhaalta ylös. Uudemmat teoriat ovat dynaamisempia näkökulmia: vakaus–epävakaus, järjestys–kaaos, jäykkyys–joustavuus, jatkuvuus–muutos. Kyky toimia vastakkaisten tekijöiden kanssa ja tarvittaessa vaikuttaa kahtalaisuuden perusteisiin on tunnistettu kilpailuedun merkittäväksi lähteeksi (Janssens & Steyaert 1999).

2.1 Vanhoista vahvuuksista jatkuvaan uuden etsintään

Tuotannollinen jatkuvuus merkitsee olemassa olevien vahvuuksien hyödyntämistä tunnetuissa olosuhteissa tai laajentumista mahdollisimman varmoihin uusiin yhteyksiin. Tuotannollinen uudistuminen on siihen nähden kokeilevam-

paa, mahdollisiin uusiin olosuhteisiin varautuvaa, epävarmempia ratkaisuja hyväksyvää. Molemmat tavoittelevat olosuhteisiin sopeutumista: jatkuvuuden painottaminen lyhyemmällä tähtäyksellä kuin uudistamista painottavat. March (1991, 1996) kuvasi nämä erilaiset toiminnan painotukset termeillä *exploitation* ja *exploration* (tehokäyttö ja uuden etsintä). Yritysten sopeutumisprosessien keskeinen elementti on hänen mukaansa toimiva suhde näiden toimintatapojen välillä.

Sopeutumisenäkökulma, tasapainotilan hakeminen, oli keskeistä vielä 1990-luvun alkuvuosina. Kuvaa alkoivat kuitenkin muuttaa entistä ennakoimattomampi teknologinen kehitys ja kilpailuympäristön muutoksen nopeus. Jo 80-luvun lopussa Eisenhardt oli nostanut esiin nopeimmin muuttuvien toimialojen uudenlaiset haasteet (Eisenhardt 1989) ja hän oli myöhemmin muovaamassa näkemyksiä jatkuvan muutoksen teoriasta (Brown & Eisenhardt 1997). Jatkuvan muutoksen näkökulma poikkeaa jyrkästi perinteisistä taloudellis-rationaalisista tai resurssiperusteisista kilpailukykyteorioista. Yrityksen kilpailukyky perustuu kykyyn vaihtaa 'lennossa' rakennettaan orgaanisemman ja mekanistisemmän rakenteen välillä (Brown & Eisenhardt 1997). Ympäristön dynamiikkaan vastataan yrityksen omalla dynamiikalla.

Jatkuvan parantamisen tavoite on viime vuosina liukunut vielä vaativammaksi näkemykseksi: jatkuvan innovoinnin haasteeksi (esim. Boer & Gertsen 2003). *Exploitation/exploration* -terminologia on edelleen käyttökelpoinen, mutta määrittelyn käsitetasoa on nostettu: *exploitation* merkitsee operatiivista kyvykkyyttä, *exploration* merkitsee strategista joustavuutta. Jatkuvan innovoinnin tavoite saavutetaan kyvyllä yhdistää em. vahvuudet. Käytännössä *exploitation*-termi liittyy yrityksen olemassa oleviin vahvuuksiin tai osaamisiin ja *exploration*-termi yrityksen kannalta olennaisella tavalla uuteen tietoon tai osaamiseen (Boer & Gertsen 2003).

Corson (2002) kuvaama *Continuous Product Innovation* (CPI) -näkökulma laajentaa uuden etsintää perinteisestä uustuotekehittämisestä (*New Product Development*, NPD) alavirtaan tuotteen valmistukseen, markkinointiin ja käyttöön. *Time to market* -ajattelun lyhytjänteinen kehitystyö kasvaa *time in market* -ajattelun suuntaan: tuotteen elinkaarta pidennetään valmistuksen, myynnin ja asiakaskokemusten kautta saatavilla innovaatioimpulsseilla. Nämä voivat kohdistua tuoteominaisuuksien muokkaamiseen, mutta myös prosessi-innovaatioina suoraan tuotantoon ja sen tehokkuuteen. Perinteinen NPD-ajattelu on käyttänyt kyseisiä impulsseja vasta seuraavan tuotesukupolven kehitykseen (Corso 2002).

Prosessien johtaminen ja prosessien parantaminen liittyy läheisesti edellä kuvattuun aihekenttään. Valvonta- ja palauteperusteinen prosessijohtaminen tuottaa hyviä tuloksia vakaissa tai hitaasti muuttuvissa oloissa. Sen sijaan epävarmoissa ympäristöissä joustavampi ja oppimissuuntautuneempi menet-

tely sopii paremmin (Sutcliffe, Sitkin & Browning 2000). Kyseiset tutkijat eivät kuitenkaan pidä menettelytapoja toisiaan poissulkevinä, vaan esittävät yrityksille organisatorisia ratkaisumalleja, joissa erilaiset johtamiselementit olisivat vaihtoehtoisina (binary-malli) tai yhtäaikaisina (dual-malli) käytössä: yrityksen eri yksiköissä prosessijohtamiskäytäntö valitaan toiminnan luonteen mukaan. Boer & Gertsen (2003) ja Boer & Bessant (2004) ovat soveltaneet tätä lähestymistapaa jatkuvan innovoinnin mallinnuksessaan. Myös Benner ja Tushman (2003) ovat päätyneet ehdottamaan erilaisia johtamiskäytäntöjä yritysten tehokkuuskeskeisissä toiminnoissa ja uuteen suuntautuviissa toiminnoissa. Heidän näkemyksensä perustuu eräiltä toimialoilta saatuihin havaintoihin, että prosessijohtamisen käytännöt suosivat nopeasti saavutettavia hyötyjä ja asettavat käytännössä esteitä tai rajoitteita pidemmän aikavälin luoville ponnistuksille.

2.2 Kompetensseista kyvykkyyteen

Kompetenssit ovat yrityksen sisäistä toiminnallista osaamista. Ydinkompetenssit (*core competencies*) ovat tuloksenteon ja kilpailun kannalta yrityksen tärkeimpien toimintojen hyvää hallintaa. Vaikka kompetensseja ei voi pitää staattisina, ne eivät ole riittävä kilpailuedun tuottaja, ainakaan keskimääräistä nopeammin muuttuvassa yritys ympäristössä. Teece, Pisano ja Shuen (1997) ottivat käyttöön käsitteen dynaaminen kyvykkyys (*dynamic capability/DC*), joka yhdisti kompetenssit ja yrityksen resurssit kilpailuedun tuottamisessa. He lähtivät laajentamaan aikaisempaa resurssikeskeistä kilpailukykyajattelua lisäämällä yrityksen sisäisten prosessien hallinnan ja niiden jatkuvan muutoksen merkitystä. Vaativissa ja alati muuttuvissa olosuhteissa prosessien osaava, tuloksellinen ja muuntuva toisto on yritykselle itselleenkin vaikeaa, imitointi kilpailijoille erityisen vaikeaa (Teece, Pisano & Shuen 1997). Päähuomio kohdistettiin nopean teknologisen muutoksen yrityksiin tai toimialoihin.

Teece (2003) on myöhemmin todennut, että alkuvaiheen DC-viitekehiksessä rutiiniprosessien osaamisella on ollut tarpeettoman suuri painoarvo. Hän on lisännyt omaan viitekehikseensä luovan yritteliäisyyden. Muut elementit ovat osuvat resurssipanostukset sekä toiminnallisten rutiinien osaaminen. Dynaaminen kyvykkyys saavutetaan vasta täysvarustuksessa eli kaikkien kolmen osa-alueen hallinnalla (Teece 2003).

Teece on pienentänyt organisaation perusprosessien eli rutiinien osuutta kilpailukykytekijänä, mutta monien muiden tutkijoiden työssä ne nousevat vahvaan rooliin. Rutiinit voivat pahimmillaan olla vitkaisia ja joustamattomia, mutta parhaimmillaan dynaamisia ja joustavia – jopa vanhoissa vakiintuneissa organisaatioissa (Feldman 2000; Feldman & Pentland 2003). Samoin Zollo ja

Winter (2002) ovat tutkineet niukasti tai hitaasti muuttuvia yritys ympäristöjä ja katsovat rutiinit merkittäväksi dynaamisen kyvykkyyden lähteeksi sillä edellytyksellä, että yrityksissä on riittävää toiminnallista luovuutta. Tällöin rutiinit toimivat merkittävänä osana yritysten oppimismekanismeja (Zollo & Winter 2002). Innovoinnin perusteita ja oppimisen dynamiikkaa he ovat selvittäneet seuraavien toimintapiirteiden kartoituksella:

- Mikä rooli on kokemuksen kertymisellä (*experience accumulation*)?
- Mikä rooli on tietojen vaihdolla (*knowledge articulation*)?
- Mikä rooli on järjestetyllä tiedolla (*knowledge codification*)?

Dynaamisen kyvykkyyden näkökulmat ja painotukset ovat monipuolistuneet. Avainalueeksi voidaan silti edelleen määritellä ”organisaation kyky ylläpitää, kehittää ja muuttaa kompetenssejaan” (Pöyhönen 2004).

2.3 Tuotannollinen ketteryys kilpailuetuna

Tuotantologistiikan vaihtoehtoja ovat (lueteltuina perinteisimmistä uusimpiin): massatuotanto, kevennetty tuotanto (*lean*), ketterä tuotanto (*agile*) ja erityisketterä tuotanto (*real agile*). Siirtyminen massatuotannosta kevennettyyn lisää panostuksia teknologiaan, materiaalisäästöön ja tehokkuusajatteluun, supistaa organisaatiota ja vähentää organisaatiotasoa. Siirtyminen edelleen ketterään tuotantoon lisää panostuksia osaamiseen, itseohjautuvuuteen, tiimimenetelmiin, tietojärjestelmiin ja tuotannollisiin joustoihin. Erityisketterät ratkaisut perustuvat ydinosaamisen ympärille rakentuviin tiiviisiin organisaatioihin, tilannekohtaiseen verkottumiseen, virtuaaliorganisaation hyväksikäyttöön ja erityisen nopeisiin asiakasyhteyksiin (Li et al. 2003).

Yrityksen valitsema tuotantologistiikka perustuu strategiaan näkemyksiin markkinoista, kilpailusta ja teknologiasta, mutta siihen vaikuttavat myös yrityksen aikaisemmat valinnat. Valinnoilla on taipumus vähin erin lisätä yritysten joustavuutta tai jäykkyyttä (Bessant et al. 2001). Tämä merkitsee parhaimmillaan sitä, että tuotantologistiikkaa voidaan vanhoissakin yrityksissä asteittain muuttaa ja uusissa yrityksissä rakentaa luovasti. Ketteryyden lisäämistä pidetään merkittävänä kilpailukyvyyn lähteenä. Ketteryys luokitellaan dynaamiseksi kyvykkyydeksi: kyvyksi nähdä kokonaiskuva ja miten se on muuttumassa sekä kyky toimia sellaisen tiedon ohjaamana (Bessant et al. 2001).

Tilannekohtainen joustavuus ja toiminnan nopeus ovat tuotannollisen kyvykkyyden näkyviä tunnusmerkkejä. Maailman vanhimman tuotantoyksikön, biologisen solun, toiminnasta voidaan löytää nämä piirteet yhdistyneinä tehokkuuteen ja taloudellisuuteen. Tulevaisuuden tuotantoyksiköt voivat kehittää logiikkaansa niiden suuntaan (Demeester et al. 2002). Jo tänä päi-

vänäkin yritykset ovat aikaansaaneet tuntevia tuloksia tuotantologistiikan uudelleenjärjestelyllä, esimerkkinä Pirellin ratkaisumalli hajauttaa rengastuotanto pienempiin joustaviin ja teknisesti korkeatasoisiin yksiköihin lähelle asiakkaita (Battezzati et al. 2004).

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, METODIT JA EMPIRIA

3.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten prosessi-innovoinnin ja laadunhallintatyön rinnakkaisuus ilmenee yrityksissä: ovatko ne toisiaan täydentäviä, edistäviä vai estäviä? Erityiskysymyksenä on se, miten prosessi-innovoinnin ja laadunhallinnan yhdistäminen tunnistetaan ja toteutetaan erityyppisissä yritysympäristöissä. Tutkimuskysymykset suuntaavat huomion tuotannollisen prosessin piirteisiin, jatkuvuuden ja muutoksen näkökulmiin sekä kyvykkyyden ilmenemismuotoihin.

3.2 Tutkimusasetelma ja tiedonkeruu

Tutkimuksen luokitus on vertaileva case-tutkimus ja tutkimusote on kvalitatiivinen. Tiedonkeruu alkoi vuonna 2002 ja jatkuu talveen 2005. Tapaustutkimuksen kohteena on kolme suomalaista lasinvalmistuksessa toimivaa yritystä, jotka ovat selkeästi erilaisia tuotanto- ja toimintalogiikaltaan.

Case-yrityksiä koskevaa tietoa on koottu haastatteluin ja kirjallisena aineistona. Haastattelut ovat olleet puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja ne on nauhoitettu. Haastateltavat ovat olleet yritysjohtoa, laatuvaastavia, tuotantovaastavia, kehitystyön asiantuntijoita sekä henkilöitä, joilla on takanaan pitkä työura yrityksen eri tehtävissä.

Haastattelujen ja muun tiedonkeruun perusteella rakentuu yrityksistä yleiskuva, näkemys niiden kehityshaasteista, menestysvaiheista ja vaikeuksista, laatuikäytännöistä, prosessiajattelusta, tuotannon ja kehittämistyön yhteistointimamalleista, oppimiskäytännöstä ja innovointiponnistuksista. Olen suunnannut huomion erityisesti ajanjaksoon 1990-luvun alusta näihin päiviin. Haastattelumenettely on iteratiivinen siten, että alkukartoituksen jälkeen syvennetään keskeisimpiä teeman osia.

3.3 Case-yritysten lyhyt kuvaus

Pilkington Lahden Lasitehdas Oy. Yritys on ainoa merkittävä teollinen tasolasin valmistaja Suomessa. Se on perustettu 1920-luvulla ja liitetty osaksi kansainvälistä Pilkington –konsernia 1980-luvulla. Yrityksen voi luokitella tuotantointensiiviseksi.

Iittala Oy:n lasinvalmistusyksiköt Iittalassa ja Nuutajärvellä. Yritys on tunnettu suomalaista muotoilua edustavista tuotteista ja laajasta kuluttajatuotevalikoimasta. Yrityksen lasinvalmistusperinteet ovat pitkät, esimerkiksi Nuutajärven tehdas on ollut toiminnassa yli 200 vuotta. Yritystä voi luonnehtia markkinaintensiiviseksi.

Bioxid Oy sen yhteistyöyritysten ryhmä (Vivoxid Oy, Stick Tech Oy, Delsitech Oy), yritykset toimivat Turussa. Yritysryhmä on erikoistunut kehittämään, valmistamaan ja markkinoimaan uusia bioaktiivisia materiaaleja. Bioaktiivinen lasi on yksi toiminnan pääalueista. Materiaalien käyttökohteet liittyvät hammashoitoon ja muihin kehittyviin hoitoratkaisuihin. Lasimateriaalin valmistusmäärät ovat pieniä, mutta materiaaliin ja sen valmistusprosessiin liittyy erikoishaasteita. Ryhmän yhteydet tutkimusyksiköihin ovat kiinteät ja yritykset voidaan luokitella tietointensiivisiksi.

4 ENSIVAIHEEN TULOKSIA

4.1 Lasi: tuttu tuntematon

Lasinvalmistukseen liittyy runsaasti laatuhaasteita sekä prosessi-innovoinnin mahdollisuuksia. Materiaalin epäorgaaninen perusta ja keskeiset ominaisuudet on tunnettu jo pitkään. Silti korkealaatuisten tuotteiden täsmällinen tuottaminen on vaikeata (Bray 2001). Olosuhteiden vaihtelu ja pienet raaka-aineen erot johtavat laaturaportteihin. Pyrkimys siirtyä automatisoituihin tai puoliautomaatisoituihin tuotantolinjoihin on merkinnyt monia menestystarinoita, mutta johtanut myös vaikeuksiin ja prosessien luovalle uudistukselle on jäänyt kysyntää. Käsityöosaamista ei ole helppo siirtää automatisoiduksi tuotannoksi.

Jopa lasin määrittely on nykyään vaikeutumassa, koska kaikki perinteiset raaka-aineet eivät ole välttämättä mukana tai valmistusprosessin piirteet poikkeavat aikaisemmasta. James E. Shelby (1997), johtavia lasitutkijoita, on kuvannut kehityksen kulkua: ei enää välttämättä silikaattia raaka-aineeksi, ei enää välttämättä sulatusmenetelmää, metallilasia voidaan tuottaa ja epäor-

gaanisen lasin rinnalle on syntymässä myös orgaanista lasia. Jäljellä on yhä yksi keskeinen piirre lasimateriaalin määrittelemiseksi: materiaalin aikaperusteinen muuntumisprosessi (Shelby 1997). Erityisesti bioteknologia ja nanoteknologia sen kanssa yhdessä tai erikseen ovat muuttaneet sekä tulevat edelleen muuttamaan lasimateriaalin rajoja. Uusimmat materiaalipiirteet ennakoivat kokonaan uutta lasituotteiden sukupolvea, samalla materiaalin valmistusmenettelyt uudistuvat.

4.2 Case-yritykset kartoituksen valossa

Pilkington Lahden Lasitehdas Oy:llä on vahvat systemaattiset laadunhallintakäytännöt ja laatuavoitteilla on yrityksessä hyvin keskeinen asema. ISO-sertifiikatit ovat käytössä ja uusin ponnistus on ottaa käyttöön SIX Sigma –menettely, mikä tekee laatujohtamisen roolin entistäkin voimakkaammaksi (Wiklund & Sandvik Wiklund 2002). Yrityksellä on vain harvoja asiakkaita, laatuavoitteet ovat hyvin konkreettisia ja määriteltäviä. CPI-näkökulmasta yritys ei osallistu perinteiseen uusien tuotteiden kehittämiseen, vaan toimii vahvasti alavirrassa painottuen tuotantoon. Prosessin parantaminen ja prosessi-innovointi ilmenevät osana laatujohtamista: niiden roolina on tehokkuuden nostaminen ja laatuavoitteiden saavuttaminen. Sisäisenä toimintamallina on tiedon kodifiointi ja tieto viestitään havainnollisina seurantatuloksina. Yritys hallitsee tuotantoprosessin uudistusaskleet osana laadunkehittämistyötä. Laadunäkökulmat tunnistetaan erittäin selkeästi ja havainnollisesti yritystyöskentelyssä, mutta innovoinnin toimintakenttä jää etäiseksi, vaikka tuloksia silläkin lohkolla on osoitettavissa.

Iittala Oy:llä on vahva käytännön laatuksulttuuri, mutta se ei perustu systemaattiseen dokumentointipohjaiseen laatuksytäntöön. Se perustuu henkilökohtaiseen ammattiosaamiseen, tiimiosaamiseen ja aktiiviseen markkinasuuntautumiseen ymmärrettynä käsitteen laajassa merkityksessä (Slater & Narver 1999). Yrityksellä on automatisoituja, puoliautomatisoituja ja manuaalisia tuotantolinjoja. Prosessin kehittämisponnistelut lisäävät automatisoinnin osuutta, mutta käsityöosaamisen ja tehokkaampien tuotantomuotojen yhdistäminen on jatkuva ja monitahoinen haaste. Osa prosessi-innovaatioista tekee laadunhallinnasta helpompaa, mutta osa näyttää synnyttävän uusia laatuopulmia. CPI-näkökulmasta yritys toimii aktiivisesti sekä perinteisen uustuotekehittämisen alueella, että alavirrassa valmistuksesta asiakaskäyttöön. Alavirrasta otetaan kehitysimpulsseja sekä myöhempiin tuotteisiin että nykyisten elinkaaren jatkamiseen, jolloin prosessi-innovaatiot tulevat merkittäviksi. Kokemuksen kertyminen ja henkilökohtainen tiedon sekä osaamisen välittäminen ovat yrityksen tunnusomaisia piirteitä. Tätä on muokannut myös pitkä-

aikainen yhteistyö muotoilijoiden kanssa, jossa yhteistyössä muu kuin henkilökohtainen yhteydenpito on vasta viime aikoina osittain astunut kuvaan. Yritys elää yhteistä laadunkehittämistä tai prosessinuudistamiskulttuuria, jossa tuloksellisuuden aste näkyy uusien tuotantotapojen oppimisena, tuotteiden onnistumisena ja tuotantoprosessin tehokkuuden vaihteluna. Laadunhallinta ja prosessi-innovointi yhdistetään toiminnallisesti arjen työnä.

Bioaktiivista lasia käytetään lääketieteellisen hoidon materiaalina ja sen on täytettävä viralliset laatustandardit, erityisesti standardit *Good Laboratory Practice* (GLP), *Good Manufacturing Practice* (GMP) ja *Good Clinical Practice* (GCP). *Vivoxid Oy*, jossa lasimateriaalin kehitys- ja valmistustyö tehdään, täyttää nykyään nämä laatuvaatimukset ja ne osataan ottaa huomioon kehitystyön koko ketjussa. Tie kyseiseen osaamiseen ja tietoisuuteen on ollut alkuvaiheissa kivinen. Yrityksen kriittiset prosessit auditoidaan ja auktorisoidaan säännöllisesti. Laatuaspektit eivät kuitenkaan ole yrityksessä ylivertaisessa asemassa. Ne ovat yrityksen menestykselle välttämättömiä, mutta eivät riittäviä elementtejä. Uuden tieteellisen tiedon jatkuva hankinta, arviointi ja osallistuminen sen synnyttämiseen johtaa uusien materiaalityökalujen mahdollisuuksiin ja luo uusia laadullisia haasteita. Yritys poikkeaa muista case-yrityksistä voimakkaan yliopistoverkottumisensa osalta ja olemalla vahvasti yhteistoiminnassa julkisen sektorin yksiköiden kanssa. Kyseessä on bioteknologian ja lääketieteellisyriyten yleinen toimintamalli (Riccaboni & Pammolli 2003; Baker 2003). CPI-näkökulmasta yrityksessä korostuu uustuotekehittäminen ja prosessi-innovointitarpeetkin suuntautuvat sille alueelle. Yrityksellä saattaa kuitenkin olla merkittäviä lisähyötyjä siitä, että näkökulmaa laajennetaan alavirran toimintoihin. Toimintakulttuurina ilmenevät rinnakkain vahva henkilöosaamiseen perustuva asiantuntijatoiminta sekä tietojen kodifiointi tieteellisiä foorumeja ja laatustandardeja varten. Tutkijapohjainen omistusrakenne ja muut yhteistoimintaverkostot merkitsevät kuitenkin sitä, että henkilökohtaisella kanssakäymisellä ja tietojen vaihdolla on myös roolinsa kehitysprosessien tietyissä vaiheissa. Tieteellisperustainen tieto uusista tuotemahdollisuuksista hallitsee kokonaiskuvaa ja ohjaa laadunhallinnan työkenttää. Panostusten valinta- ja ohjausmenettely on nousemassa osaksi tuotannollista prosessia ja nostaa kokonaisvaltaista tietoisuutta yrityksen sisällä.

5 KESKUSTELU JA PÄÄTELMÄT

Tiedonkeruu jatkuu edelleen eikä toistaiseksi ole syytä tehdä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Kertyneen aineiston perusteella on kuitenkin todetta-

vissa, että case-yritysten erilaiset toimintalogiikat ovat todentuneet ja näihin toimintalogiikkoihin näyttää kytkeytyvän hyvin selvästi toisistaan eroavia laadunhallinnan ja prosessi-innovoinnin yhdistelmiä. Tuotantointensiivisyydellä, markkinaintensiivisyydellä sekä tieto-intensiivisyydellä on kullakin omaileimainen suhde laatuteemaan ja luoviin uudistuksiin. Yritykset ovat pystyneet kytkemään laadunhallintatyön ja prosessien luovan uudistamisen tai täydentämisen keskenään toimivaksi kokonaisuudeksi. Kuitenkin yhdistelmien painotukset eroavat hyvin voimakkaasti toisistaan ja painotusten kirjo ulottuu laadunäkemyksen yliotteesta luovan uuden tiedon yliotteeseen. Yritykset toteuttavat toimintanäkemyksiään tuloksellisesti, mutta laadunhallintaan ja prosessi-innovointiin liittyvistä rajapinnoista ja dualismin haasteista ei olla kovinkaan tietoisia. Laatukäytännöt ja laatutekijät tunnistetaan kohtuullisen hyvin, mutta prosessi-innovoinnin toimet ja tulokset ovat vaikeammin tunnistettuja. Johtamistyö on kohdistunut selkeämmin laadunhallintaan kuin prosessien innovoivaan kehittämiseen, oppiminen on ollut tuloksellista molemmilla osa-alueilla.

LÄHTEET

- Baker, A. (2003) Biotechnology's growth-innovation paradox and the new model for success. *Journal of Commercial Biotechnology*, Vol 9, No 4, p. 286–288.
- Battezzati, L. – Baroncelli, A. – Caretta, R. (2004) PIRELLI MIRS Project: a breakthrough in tyre manufacturing. *International IMS Forum*, edited presentations, Milano, p. 834–841.
- Benner, M.J. – Tushman, M. (2002) Process management and technological innovation: a longitudinal study of the photography and paint industries. *Administrative Science Quarterly*, Vol 47, p. 676–706.
- Benner, M.J. – Tushman, M. (2003) Exploitation, exploration and process management: the productivity dilemma revisited. *Academy of Management Review*, Vol 28, No 2, p. 238–256.
- Bessant, J. – Knowles, D. – Briffa, G. – Francis, D. (2002) Developing the agile enterprise. *International Journal of Technology Management*, Vol 24, Nos 5/6, p. 484–497.
- Boer, H. – Bessant J., *Organising for continuous innovation*. Forthcoming, book chapter under preparation.
- Boer, H. – During, W.E. (2001) Innovation, what innovation? A comparison between product, process and organizational innovation. *International Journal of Technology Management*, Vol 22, Nos 1/2/3, 83–107.

- Boer, H. – Gertsen, F. (2003) From continuous improvement to continuous innovation: a (retro)(per)spective. *International Journal of Technology Management*, Vol 26, No 8, 805–827.
- Bray, C. (2001) *Dictionary of glass - materials and techniques*. A&C Black: London.
- Brown, S.L. – Eisenhardt, K.M. (1997) The art of continuous change: linking complexity theory and time-paced evolution in relentlessly shifting organizations. *Administrative Science Quarterly*, Vol 42, 1–34.
- Corso, M. (2002) From product development to continuous product innovation: mapping the routes of corporate knowledge. *International Journal of Technology Management*, Vol 23, No 4, 322–340.
- Demeester, L. – Eichler, K. – Loch, C. (2002) What the biological cell can teach us about the future of manufacturing. *INSEAD*, July.
- Eisenhardt, K.M. (1989) Making fast strategic decisions in high-velocity environments. *Academy of Management Journal*, 32, 543–576.
- Feldman, M.S. (2000) Organizational routines as a source of continuous change. *Organization Science*, Vol 11, No 6, 611–629.
- Feldman, M.S. – Pentland, B.T. (2003) Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, Vol 48, 94–118.
- Harju, P.K.J. (1999) *Kvalitatiivinen kyvykkyys: massaräätöläinnin periaatteet*. Gummerus, Jyväskylä.
- Janssens, M. – Steyaert, C. (1999) The world in two and a third way out? The concept of duality in organization theory and practice. *Scandinavian Journal of Management*, Vol 15, 121–139.
- Li, J-H – Anderson, A.R. – Harrison, R.T. (2003) The evolution of agile manufacturing. *Business Process Management Journal*, Vol 9, No 2, 170–189.
- Lillrank, P. – Kostama, H. (2001) Product/process culture and change management in complex organizations. *International Journal of Technology Management*, Vol 22, Nos 1/2/3, 73–82.
- Lillrank, P. – Shani, A.B.(Rami) – Lindberg, P. (2001) Continuous improvement: exploring alternative organisational designs. *Total Quality Management*, Vol 12, No 1, 41–55.
- March, J.G (1991) Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, Vol 2, No 1, 71–87.
- March, J.G (1996) Continuity and change in theories of organizational action. *Administrative Science Quarterly*, Vol 41, 278–287.
- Oakland, J.S. (2000) *Total Organizational Excellence*. Butterworth-Heinemann: Oxford.
- Otto, K.N. – Wood, K.L. (2001) *Product design*. Prentice-Hall: New Jersey.
- Pöyhönen, A. (2004) Organizational capability for renewal: combining effective maintenance, incremental development and radical innovation for sustained competitive advantage. *Teoksessa: Perspectives on organizational knowledge and it's measurement*, toim. M. Hannula – P. Stähle, 44-70. Lappeenranta.
- Riccaboni, M. – Pammolli, F. (2003) Technological regimes and the evolution of networks of innovators. Lessons from biotechnology and pharmaceuticals. *International Journal of Technology Management*, Vol 25, Nos 3/4, 334–349.

- Rouvinen, P. (1999) Characteristics of product and process innovators among Finnish manufacturing firms. *ETLA The Research Institute of the Finnish Economy, Discussion Papers, No 690*, Helsinki.
- Shelby, J.E. (1997) *Introduction to glass science and technology*. The Royal Society of Chemistry Gateshead: Tyne and Wear.
- Slater, S.F. – Narver, J.C. (1999) Market-oriented is more than being customer-led. *Strategic Management Journal*, Vol 20, 1165–1168.
- Sutcliffe, K.M. – Sitkin, S.B. – Browning, L.D. (2000) Tailoring process management to situational requirements. Beyond the control and exploration dichotomy. Teoksessa: *The quality movement and organization theory*, toim. R.E. Cole – W.R. Scott, 315–330. Sage Publications: Thousand Oaks (Cal.).
- Teece, D.J. (2003) Explicating dynamic capabilities: asset selection, coordination and entrepreneurship in strategic management theory. Lecture paper. August.
- Teece, D.J. – Pisano, G. – Shuen, A. (1997) Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, Vol 18, No 7, 509–533.
- Wiklund, H. – Sandvik Wiklund, P. (2002) Widening the Six Sigma concept: an approach to improve organizational learning. *Total Quality Management*, Vol 13, No 2, 233–239.
- Wilkinson, A. – Willmott, H. (1995) *Making quality critical. New perspectives on organizational change*. Routledge: London.
- Yong, J. – Wilkinson, A. (2002) The long and winding road: the evolution of quality management. *Total Quality Management*, Vol 13, No 1, 101–121.
- Zantek, P.F. – Wright, G.P. – Plante, R.D. (2002) Process and product improvement in manufacturing systems with correlated stages. *Management Science*, Vol 48, No 5, 591–606.
- Zollo, M. – Winter, S.G. (2002) Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. *Organization Science*, Vol 13, No 3, 339–351.

NELJÄ ORGANISAATIOTYYPPIÄ JA MERKIN RIKKOUTUMINEN YHTEISÖLLISEN TYÖSSÄOPPIMISEN AREENANA

Markku Jokila

1 ORGANISAATION OMA VALTAJÄRJESTELMÄ SYVÄOPPIMISEN HIDASTEENA

Organisaation kyky oppia liitetään sen mahdollisuuksiin selviytyä muuttuvissa olosuhteissa. Periaatteessa, mitä enemmän organisaatio kykenee omaksumaan tuoreita ja päteviä malleja toimintansa ohjaamiseen, sitä enemmän sillä pitäisi olla välineitä onnistua, menestyä, saada henkilöstönsä voimaan hyvin ja tuottamaan innovaatioita. (Pettingrew 2000; Easterby et al. 1999.) Vaan tapahtuuko näin oikeasti, vai pelkästään konsulttien, yritysjohtomytologioiden ja tutkijoiden päiväunissa (Bruscalione 2001)? Onko kyseessä enemmänkin toiveajattelu, joka on ohjannut myös alan tieteellistä tiedonmuodostusta viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan – tuon ajanhan organisaatioiden oppiminen on ollut liikkeenjohtotieteen ja -psykologian polttopisteessä?

Tämä artikkeli käsittelee yhtä paljon organisaation oppimista kuin myös sitä, miksi organisaatio ei opi. Tutkimuksessa on lähtökohtana se käytännön konsulttityössä kovin tavallinen yhtälö, jossa ratkaisun avaimet näyttävät olevan melkeinpä seuraavan nurkan takana, mutta todellisuudessa kuitenkin lähes tavoittamattomissa. Miten organisaatio osaa siis lähes systemaattisesti torpedoida oman oppimis- ja onnistumismahdollisuutensa ilman, että sen sisällä juuri edes ennätetään huomata asiaa. Entä miksi yhdet yhteisöt oppivat paremmin, kun taas toiset ovat suorastaan mestareita oppimista estävien tarinoiden, puolustuksellisten rutiinien ja systemaattisen välttämiskäyttäytymisen tuottamisessa? Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, voidaanko organisaatioita jotenkin jaotella sen yksilöllisten ja yhteisöllisten oppimisvalmiuksien – sillä molemmista selvästi on kysymys – mukaan ja miten se tapahtuu. Tarkoituksena on myös selvittää, onko hyvää tai huonoa oppimisvalmiutta selittämässä vielä joku tai jotkin henkisen pääoman muodot, joita aikaisemmin kenties ei ole niin selkeästi havaittu.

Tutkimuksen ydinkysymyksiä ovat siis, miten yhteisön vallitsevaa kulttuuria ja ajattelutapaa voidaan tarkoituksenmukaisesti haastaa niin, että yhteisön ”oppimissumat” purkautuvat ja vanhoja ajattelumalleja ravisteleva prosessi mahdollistuu? Miten eritavalla taitava haastaminen tapahtuu optimistisessä ja pessimistisessä, hyvinvoivassa ja ei-hyvinvoivassa työkulttuurissa? Mikä on sosiaalisen pääoman ja ajattelun joustavuuden rooli oppimisessa? Onko yhteisöissä oikeasti olemassa ns. hyödyllisiä hankalia henkilöitä, joiden rooli on tuoda yhteisön tajuntaan sellaisia elementtejä, joita yhteisö ei ”defensiivisestä ryhmäajattelustaan” muutoin kykene näkemään? Millaisia nämä taitavat ”hyödylliset hankalat” ihmiset ovat, millaiset ovat heidän haastamis- ja selviytymisstrategiansa erilaisissa yhteisöissä ja voitaisiinko näitä henkilöitä mallittaa esimerkiksi sisäisten kehittäjien osaamisen pohjaksi?

Oppimisen esteinä organisaatioissa näyttävät usein olevan erilaiset mytologiat; epätarkoituksenmukaiset tarinat, joita ei kyetä, haluta tai uskalleta tosiasiallisesti tutkia. Näitä ovat esimerkiksi ajatukset, että ”Johtaja on mäntti!”, ”Kehitysosaston pojat vain puuhastelevat!” ja ”Meidän kulttuuri on toivoton!”.

Näitä tarinoita uudistavan oppimisen keskeisenä dialektisena prosessina¹³ tutkimuksessa havainnoidaan Taitavaa Haastamista¹⁴, jolla tarkoitetaan jonkin organisaation sisäisen tai ulkoisen tahon asettumista sellaiseen ilmaisupositioon, joka näkyväistää ylläpidetyn myytistön ja on samalla riittävän voimakas, ettei myytistö tai valtajärjestelmä kykene sitä sivuuttamaan. Toisin sanoen ja tiivistetysti, mitä isot ovat jo ennen minua sanoneet viitteellisesti, haluan minä ilmaista mahdollisimman selkeästi: yhteisön oma tapa hahmottaa maailmaa, organisoitua sekä rakentaa näkyviä ja näkymättömiä valtajärjestelmiä¹⁵ on usein tärkein syy sen systemaattiselle oppimattomuudelle. Esimerkiksi Argyris (2000) samoin kuin Prahalad ja Bettis (2001) näkevät, että organisaation valtajärjestelmällä on taipumus ylläpitää yhteisön nykyistä

¹³ Dialektisella prosessilla tarkoitetaan prosessia, jossa yhteisön mielikuva tai uskomus jostakin asiasta muuttuu dramaattisesti sitä kautta että se asetetaan vastatusten mielikuvan vastakohdan kautta. Dialektisen teorian keksijänä pidetään filosofi Friedrich Hegeliä. Tässä kirjoituksessa organisaation olennaista kehittymistä pidetään pääasiassa dialektisena prosessina. Toisin sanoen organisaatio ei opi, jollei sillä ole jotain pakottavaa syytä – painetta – oppimiseen.

¹⁴ Taitava haastaminen on organisaation syväoppimiseen johtavaa toimintaa, jossa organisaatiossa esiintyvät toimintaa ohjaavat uskomukset asetetaan kyseenalaiseksi joko verbaalin argumentaation tai toiminnan kautta. Taitavan haastamisen tuloksena syntyy kognitiivinen dissonanssi eli ajatuksellinen ristiriita, jonka ratkaisemisen tuloksena syntyy oppimista.

¹⁵ Valtajärjestelmällä tarkoitetaan yhteisön sisäistä säännöstöä, jonka seurauksena toisilla ihmisillä tai ryhmillä on enemmän vaikutus mahdollisuuksia yhteisön yhteisiin asioihin kuin jollain muilla ihmisillä tai ryhmillä. Valta ymmärretään tässä mahdollisuudeksi vaikuttaa toisen ihmisen käyttäytymiseen vaikka ko. toinen ihminen ei tätä pohjimmiltaan haluaisi.

ajattelutapaa, mikä tarkoittaa jonkinasteista välttämättömyyttä valtajärjestelmän haastamiseen, mikäli pyritään syvempään maailmankuvan uusintamiseen. Janis (1987) puolestaan toteaa, että yhteisön ryhmäajattelu (=epätarkka kollektiivinen tarina todellisuudesta) ja siihen liittyvät puolustusmekanismit estävät toisen asteen oppimisen. Olen jo aikaisemmin pyrkinyt (Jokila 2001a) yhdistämään nämä kaksi näkökulmaa todeten, että valtajärjestelmillä on taipumus ylläpitää kollektiivista ryhmäajattelua, koska päinvastaisessa tapauksessa ryhmäajattelu ja valtajärjestelmä joutuisivat konfliktiin, joka potentiaalisesti uhkaisi valtajärjestelmää.

2 KÄYTTÖTEORIA SYNTYY MÄÄRÄLLISEN JA LAADULLISEN TUTKIMUKSEN YHTEISTULOSENA

Tutkimus perustuu kahdessatoista organisaatiossa suoritettuihin tutkimuksiin, joissa haastatteluihin ja/tai kyselyihin osallistui yhteensä 156 henkilöä. Näissä organisaatioissa 20–50 % jäsenistä on täyttänyt Seligmanin (1999) yksilöllisen atribuutioteoriakyselyn sekä Pöyhösen (1988) Työyhteisön psykodynaaminen toimivuus -asteikon sekä Jokilan (1999) ”Toiseus, projektiot ja hyödyllinen haastaminen työyhteisössä” -lomakkeiston. Lisäksi jokaisessa organisaatiossa 4-10 henkilöä on haastateltu tarkoituksena syventää lomakkeista saatavaa tietoa.

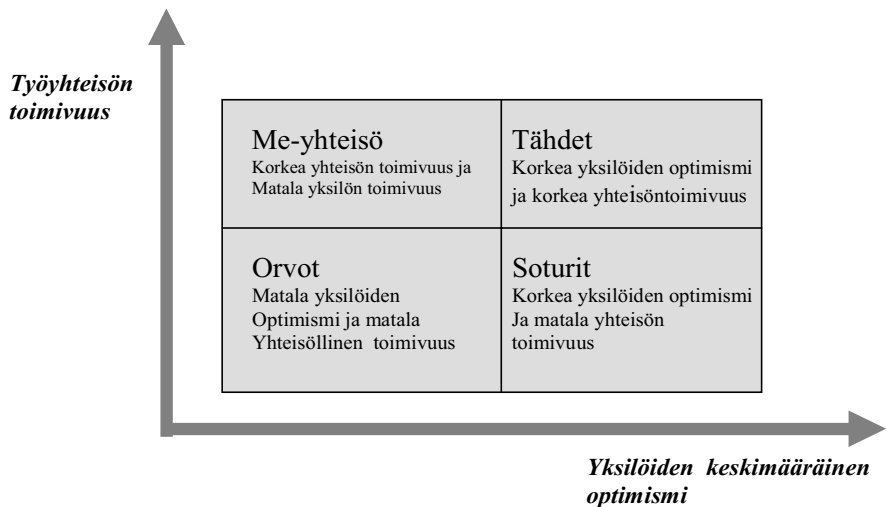
Seligmanin ja Pöyhösen kyselylomakkeista saatu tieto on käsitelty SPSS tilasto-ohjelmistolla, minkä jälkeen haastattelujen tuloksia on laadullisesti analysoitu ja yhdistetty tilastollisiin tuloksiin. Toisin sanoen aikaisempaa tarkempaa käyttöteoriaa etsitään laadullisen ja määrällisen tutkimustavan yhdistämisellä. Määrällisellä tutkimuksella synnytetään kehys – organisaatioiden typologisointi – jota sitten tarkennetaan laadullisen haastattelun, havainnoinnin sekä interventiotutkimuksen keinoin.

Myöhemmin kustakin organisaatiotyypistä poimittiin vielä esimerkkiyritys, jota tutkittiin toimintatutkimuksena laadullisin menetelmin tarkemmin. Kussakin esimerkkiyrityksessä tehtiin noin vuoden mittainen kehityshanke, jonka etenemistä ja tuloksia havainnoitiin esitutkimuksesta saatujen tulosten valossa.

3 PÄÄTULOKSET

3.1 Miten henkinen pääoma vaihtelee neljässä organisaatiotyypissä?

Tutkimuksen pohjalta syntyi neliluokkainen organisaatioiden jaottelu, jossa havainnoidaan organisaation oppimiskykyä yksilöllisestä ja yhteisöllisestä näkökulmasta. Yhdistämällä kognitiivinen ja psykodynaaminen organisaatio-teoria sekä ristiintaulukoimalla yksilöiden attribuutiotyylit¹⁶ ja arvioitu yhteisöllinen toimivuus/hyvinvointi, muodostuu organisaatiotypologia, jossa on neljä eri tyyppiä: 1) Orvot, 2) Soturit, 3) Me- yhteisö ja 4) Tähdet. (ks. kuvio1)



Kuvio 1 Neljä organisaatiotyyppiä: Orvot, Soturit, Me-yhteisö ja Tähdet

¹⁶ Attribuutiotyylillä tarkoitetaan yksilön tai yhteisön tekemiä automaattisia päätelmiä onnistumisen tai epäonnistumisen syistä. Karkeasti attribuutiotyylä voidaan jakaa optimistiseen ja pessimistiseen. Optimistiseen attribuutiotyylin kuuluu se, että onnistumisia pidetään pysyvinä, yleisinä ja itsestä johtuvina sekä epäonnistumisia vastaavasti tilapäisinä, tilannesidonnaisina ja ulkoisista tekijöistä aiheutuvina.

Nämä neljä organisaatiotyyppiä näyttäytyvät tutkimuksessa luonteeltaan ja sisäiseltä dynamiikaltaan toisistaan selkeästi erottuvina. Kokonaisuudessaan heikoimmin menee orpoyhteisössä, jossa kollektiivinen toimimattomuus/huonovointisuus on yhdistynyt yksilöiden pessimistiseen attribuutiotyyliin. Organisaation jäsenet toimivat yhteisöllisesti epätarkoituksenmukaisesti ja yksilöillä on heikko usko siihen, että he voisivat toiminnallaan saada aikaan parannusta tai muutosta.

Kyllä tää on ihan epätoivoista, vähän niin kuin olisi jossain liimassa, tai purukumissa tai piessä kiinni. Teet niin taikka näin, niin aina on tulos huono. Kyllä mä näen ainoana vaihtoehtona, että pääsis varhaiseläkkeelle. (Orpoyhteisön jäsen)

Soturiyhteisössä puolestaan yhteisöllinen toimimattomuus/huonovointisuus on yhdistynyt yksilöiden optimistiseen attribuutioerheeseen. Yhteisö toimii huonosti, mutta yksilöt uskovat, että he voisivat toiminnallaan vaikuttaa moniin asioihin – jos vain haluaisivat.

Musta tuntuu että aika monet täällä jakaa sen kokemuksen, että suoraan sanottuna tää organisaatio on ihan takapuolesta. Tietysti siihen vois vaikuttaa, mut täällä ihmiset on enemmän sellaisia yksilöitä, ettei niitä kauheasti kiinnosta mikään yhteisöllinen kehittäminen. (Soturi-yhteisön jäsen)

Me-yhteisössä yhteisöllinen hyvinvointi on yhdistynyt pessimistiseen attribuutioerheeseen: Yhteisön jäsenet tulevat hyvin toimeen keskenään ja johtaminenkin näyttää sujuvan, mutta yksilöllistä sooloilua ei juuri hyväksytty, mistä johtuen yksilöinä ihmiset eivät saa itsestään parasta irti.

Ehkä me ollaan vähän sellaisia yliyhteisöllisiä, että aina pitää kaikissa asioissa olla kaikkien yhteinen hyväksyntä, jolloin sellainen terve tulossuuntautunut ”keskushyökkääjä-käyttäytyminen” – että nyt mä jumankauta teen maalin tykkäätte te siitä mitä tahansa – jää alikehittyneeksi. Yksilöt eivät ikään kuin ota vastuuta yksilöinä tai ole terveellä tavalla eri mieltä toistensa kanssa. Mun mielestä täällä hymistellään liikaa ja vähän niin kuin vertauskuvallisesti pidetään toisiamme koko ajan kädessä kiinni. (Me-yhteisön jäsen)

Tähtiyhteisössä yhteisöllinen hyvinvointi on yhdistynyt yksilöiden optimistiseen attribuutioerheeseen. Yhteisö pelaa hyvin yhteen ja myös yksilöt uskaltavat tehdä rohkeasti henkilökohtaisia ratkaisuja.

Monella tavalla tämä on unelmatyöpaikka. Täällä on hyvä henki ja hommat toimii. Kuitenkaan täällä ei näytetä pelkäävän eri mieltä olemista; jos on jotain mieltä niin sanoo. Välillä ehkä pelottaa, että meneekö meillä liian lujaa, että voiko tällainen hyvä tila kestää ikuisuuksia. (Tähtiyhteisön jäsen)

Typologisoinnin rinnalla tutkimuksen toinen päätulos on se, ettei hyvää yksilötason toimivuus vielä rakenna hyvää yhteisöä. Soturiyhteisössä näkyy selkeimmin, ettei ”hyvistä tyypeistä koostuva organisaatio välttämättä joukkueena toimi hyvin”.

Joskus mulle tulee mieleen, että täällä Teemu Selänne, Saku Koivu ja Jari Kurri on isolla rahalla kerätty samaan kenttille, mutta ne on kaikki niin suuria staroja, etteivät malta syötellä keskenään ja siksi ei synny tulosta. (Soturiyhteisön jäsen)

Vastaavasti me-yhteisön dynamiikka voimakkaasti sitä vastaan, ettei yksilöiden optimismitasolla ja yhteisön toimivuudella tarvitse olla keskinäistä riippuvuutta. Yksilöinä organisaation jäsenet eivät kykene erinomaiseen toimintaan, mutta hyvä yhteispeli tuottaa mainioita tuloksia.

Ei täällä varmaan kukaan yksilö ole mitenkään erinomainen, mutta väittäisin, että yhteisönä me toimimme hyvin. Kaikki pitää tätä työtä tärkeänä ja ponnistelee toinen toistensa puolesta. (Me yhteisön jäsen)

Kehityshistoriallisesti kutakin tyyppiä kuvaavat esimerkkiyritykset olivat selkeästi erilaisia. Orpoyhteisöt olivat kaikki julkisen alan hoitoyhteisöjä. Kategorian esimerkkiorganisaatio oli vaativaa hoitotyötä tekevä organisaatio, jonka työnteeseen liittyvä vieraantuminen näytti pitkällä aikavälillä ”tarttuneen” myös yhteisön työntekijöihin ja työn tekemisen kulttuuriin. Soturiyhteisön kolmesta yhteisöstä kaksi oli koulutusorganisaatioita, joissa yksilöiden korkea koulutustaso selitti yksilötason optimismin ja yhteisöissä pitkään esiintynyt sisäinen kilpailu puolestaan yhteisöllisen toimimattomuuden. Me-yhteisö oli aatteellinen hoitotyötä tekevä organisaatio, jossa ryhmän jäsenillä oli voimakas arvopohjainen yhteinen missio ja jonka yksilöiden pessimismiä selitti mm. työntekijöiden alhainen peruskoulutus. Tähtiyhteisössä voimakas ”markkinaorientoitunut luovuus” liittyi sekä yksilöiden että yhteisön toimivuuteen; Korkea yksilöllinen ja yhteisöllinen toimivuus näytti toisaalta olevan myös lähes välttämätön hengissä säilymisen ehto.

Yhteisöjen tarkemmassa erittelyssä ensimmäinen havainto oli se, että yksilöllinen pessimismi esiintyy voimakkaimmin julkisen sektorin organisaatioissa. Toisin sanoen minä pystyvyyden -tunne on siellä matala. Yhtä poikkeusta lukuunottamatta kaikki orpo ja soturi yhteisöt olivat julkisella sektorilla. Kaikki optimistiset organisaatiot puolestaan olivat yksityisellä sektorilla. Oli ilmeistä, että ihmisten piti toimia siellä enemmän itseohjautuvasti, mistä kehittyi minä pystyvyyden -tunnetta, joka näkyi myös optimistisena atribuutiotyylinä.

Me-yhteisö on yksityinen päiväkotitoiminta, jonka yhteisöllisen toimivuuden ja yksilöllisen pessimistisen tiedonkäsittelyn yhdistelmä on kuvattu aiemmissa

kirjoituksissa (Jokila 2001b). Me-yhteisön taustalla on selvästi työnkohteesta tullut orientaatioperusta joka korostaa yhteisöllisyyttä, empatiaa ja toisten huomioimista. Lastentarhan henkilöstö toteaa, että se on myös ongelma.

Se on jännä juttu. Meillä on selvästi sellainen toisten ihmisten reaktioiden pelko. Vähän niin kuin että pienimmissäkin asioissa haluamme olla yhtä mieltä. Joku sanoi, että me ollaan niin kuin lapsia jotka turvallisuushakuisesti pitävät aikuisen sormesta kiinni, ettei vaan tapahdu mitään pahaa. Siitä seuraa valitettavasti se, että sellaisissa tilanteissa jossa tarvittaisiin yksilöllistä ”keskushyökkääjä toimintaa” sellaista ei synny tai sen aktivoinnissa tarvitaan niin paljon voimaa, että syntyy kohtuuttomia prosesseja. Luulen että pitkällä tähtäimellä työyhteisömme kärsii tästä. (Me yhteisön työntekijä)

Me-organisaation kulttuuria voi luonnehtia Weberin termin *gemeinschaft*-tyyppiseksi, jossa epävirallinen yhteys ja sopimukset nousevat keskeiseen rooliin.

Kyllä meidän keskeinen haaste on kehittää sellaisia työkaluja, jotka jämäköittävät toimintaa ja synnyttävät struktuuria. Tarvitsemme selkeämpää johtamisjärjestelmää ja suoranaisia sääntöjä. (Me yhteisön työntekijä)

Me-yhteisössä pyrkimys korostuneeseen yhteisöllisyyteen voi myös kehämaisesti vähentää yksilöiden henkilökohtaista minä pystyvyyden tunnetta.

Tottakai se on hyvä että ajatellaan muita. Mutta on siinä se kääntöpuoli, että sellainen terve röyhkeys jää yksilötasolla kehittymättä. Että ihmiset seuraavat liikaa toinen toistensa toimintaa ja jättävät itse toimimatta. Mutta luulen, että yksi tärkeä tekijä tässä riippuvaisuudessa on se, että ihmisillä yksinkertaisesti on matala pohjakoulutus, jossa vielä kaiken kukkuraksi on tällainen yliyhteisöllisyyttä korostava peruslataus. (Me yhteisön työntekijä)

Me-Tähti organisaatio (joka sijoittui atribuutiotyylistään typologioiden raja-*vyöhykkeelle*) on korkean tason yksityinen tutkimusorganisaatio. Yksilöiden minä pystyvyyden -tunnetta kasvattaa se, että tässä yhteisössä toimii arvostettuja tieteellisiä *experttejä*. Työyhteisön hyvinvoinnin taso oli korkea, mutta yksilöiden vahva akateeminen tausta ja tietty ”kuivakan virkamiesmäinen” työote näkyy siinä, etteivät yksilöiden atribuutiotyyli ole kovin optimistisia.

Olemme täällä sellaisia varovaisia ja pieniä askeleita ottavia. Luulen että meidän tieteellinen taustakoulutus vaikuttaa siihen. Yksilötasolla ei suuria riskejä oteta, vaan asiat pyritään laskelmoimaan etukäteen. Ehkä se tuo työyhteisöön vähän sellaista puisevuuttakin, joka kyllä voi olla luovuuden este. (Me-Tähtiyhteisön työntekijä)

Tutkimuksen puhtaat tähti-organisaatiot olivat menestyvä mainostoimisto ja markkinaosuuksia valloittava yksityinen pankki. On selvää että yritysten ulkoinen ympäristö on vaikuttamassa siihen sosialisatiopohjaan, joka muokkaa yrityksen kulttuuria (Lawrence & Lorch 1972). Mainostoimistossa innovaatioiden tekeminen on henkinen työkalu ja ihmiset mitä ilmeisimmin nauttivat luovuudestaan. Se on nähtävästi sekä syy että seuraus sekä yksilöiden optimismiin että yhteisölliseen hyvinvointiin

*Meillä työntekijöillä on paljon virtaa. Olemme innostuneita työstämme. Luulen että se on perusta hyvälle fiiliksellä.
(Tähtiyhteisön työntekijä)*

Orpoyhteisössä pitkään jatkunut voimattomuuden tunne oli leimaa-antava piirre jäsenten kokemuksille. Muiden toiminnan kohteena oleminen oli vaikuttanut yleistyneeseen itse arviointiin ja tulevaisuuden ennakoointeihin

En ole pohjimmiltani koskaan halunnut tehdä tätä työtä. En ole oikeastaan valinnut ammattiani vaan enemmänkin ajautunut tänne. Ehkä se vaikuttaa siihen että ammatillinen itsearviointi on heikko eikä oikein luota itseensä. Sitä ikään kuin olettaa, ettei tässä kuitenkaan voi hyvin käydä. (Orpoyhteisön työntekijä)

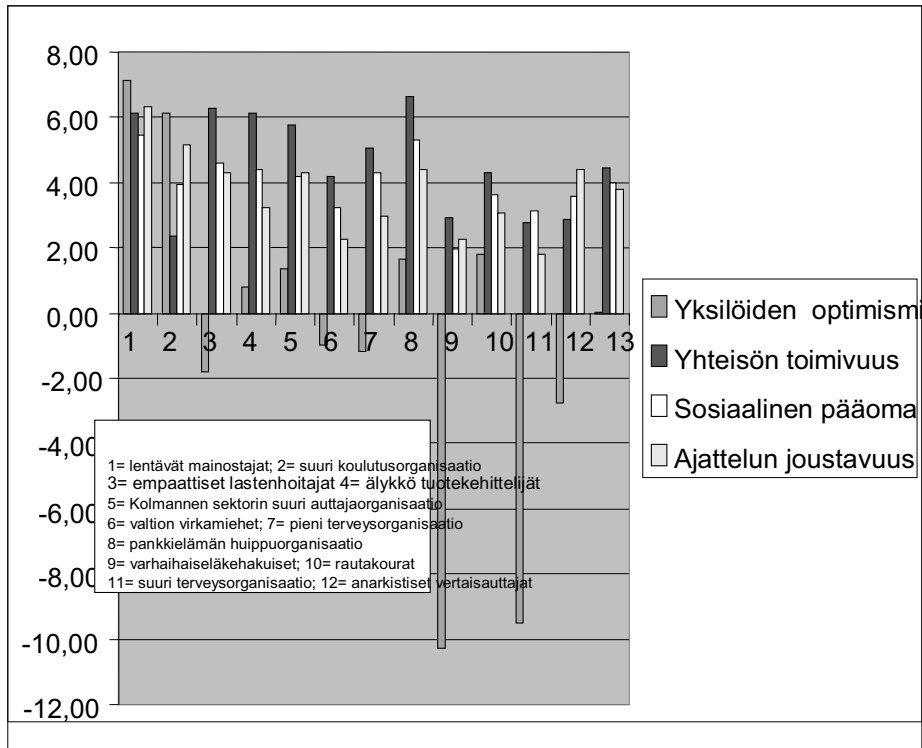
Henkistä pääomaa mitattiin näissä neljässä organisaatiotyypissä neljän kokonaismuuttujan suhteen. Yksilöiden optimismin ja yhteisön toimivuuden lisäksi tutkittiin sosiaalisen pääoman määrää ja laatua sekä ajattelun joustavuutta. Sosiaalisen pääoman ja ajattelun joustavuuden määrä oli korkein tähtiyhteisössä, matalin orpoyhteisössä ja näiden välissä Me- ja Soturiyhteisöissä. Sosiaalinen pääoma oli jakaantunut siten, että laadullisesti luottamus järjestelmiin oli korkeampi soturiyhteisöissä ja luottamus toisiin ihmisiin me-yhteisöissä. (Taulukko 1). Taulukossa on keksityt nimet, joista jollain tavalla tulee esille ala, jossa toimitaan. Laadullisesti tutkittiin tarkemmin ”Menetettyjä hoitaja sieluja” (=orpoyhteisö), ”Empaattisia lastenhoitajia” (Me-yhteisö), Suurta koulutusorganisaatiota (soturiyhteisö) sekä ”Lentäviä mainostajia” (tähtiyhteisö). Keskiarvot vaihtelevat miinus 12:sta plus 12:een.

Taulukko 1 Sosiaalinen pääoma, ajattelun joustavuus, yksilöiden optimismi ja yhteisön toimivuus neljässä organisaatiotyypissä.

Yritys		Yksilöiden optimismi	Yhteisön toimivuus	Sosiaalinen pääoma	Ajattelun joustavuus
lentävät mainostajat	Mean	7,13	6,13	5,44	6,33
suuri koulutusorganisaatio	Mean	6,10	2,36	3,92	5,17
empaattiset lastenhoitajat	Mean	-1,78	6,26	4,60	4,28
älykkö tuotekehittelijät	Mean	0,80	6,11	4,39	3,22
kolmannen sektorin suuri auttajaorganisaatio	Mean	1,38	5,76	4,19	4,29
valtion virkamiehet	Mean	-1,00	4,18	3,22	2,25
pieni terveysorganisaatio	Mean	-1,18	5,05	4,27	2,96
pankkielämän huippuorganisaatio	Mean	1,67	6,63	5,29	4,38
varhaiseläkehakuiset	Mean	-10,25	2,90	1,94	2,25
rautakourat	Mean	1,82	4,29	3,65	3,09
suuri terveysorganisaatio	Mean	-9,53	2,76	3,14	1,83
anarkistiset vertaisauttajat	Mean	-2,76	2,89	3,57	4,40
Total	Mean	0,01	4,43	4,00	3,79

Taulukosta näemme, että tähtiyhteisöissä (lentävät mainostat, pankkielämän huippuorganisaatio) sosiaalinen pääoma ja ajattelun joustavuus on korkea. Vastaavasti orpokategoriaan kuuluvilla menetetyillä hoitajasieluilla ja suurella sairaalaorganisaatiolla sosiaalinen pääoma ja ajattelun joustavuus on niukkaa. Muilla organisaatioilla sosiaalisen pääoman ja ajattelun joustavuuden määrät sijoittuvat ääriarvojen väliin. Alustavan analyysin mukaan yksilöiden optimismi ja yhteisön ajattelun joustavuus ovat tilastollisesti riippuvaisia; samaten sosiaalinen pääoma ja yhteisön toimivuus näyttää liittyvän yhteen. Mitä enemmän kohti Me-organisaatiota kuljetaan sitä enemmän sosiaalisessa pääomassa näyttää korostuvan luottamus toisiin ihmisiin.

Tätä asiaa havainnollistaa myös seuraava kuvio (kuvio 2). Pylväsdiagrammi kertoo selkeästi, miten tutkimuksen eri organisaatiot sijoittuvat yksilöiden optimismiin, yhteisön toimivuuden, sosiaalisen pääoman ja ajattelun joustavuuden keskiarvojen suhteen.



Kuvio 2 Optimismi, työyhteisön toimivuus, sosiaalinen pääoma ja ajattelun joustavuus 12 organisaatiossa.

Kuviosta voidaan nähdä, että ainoastaan kuuden organisaation yksilöiden optimismi saa negatiivisia arvoja ja kaikki muut arvot ovat positiivisia. Yksilöiden optimismin puutetta kuten myös muita taulukosta ja kuviosta näkyviä asioita on edellä selitetty yhteisöjen typologisoinnin kohdalla.

3.2 Laadullinen tutkimus kuvan tarkentajana: Epälineaarinen epälineaarisuus keskeisenä oppimisfaktorina

Jo edellä kuvattu kvantitatiivinen tutkimus kertoo, että aineistosta nousee lähes pakottavasti esiin tietty maailmankuva-klusteri, joka joko ehkäisee tai helpottaa oppimista. Olemme kutsuneet sitä tutkimuksessa z^+ muuttujaksi. Z^+ tekijä kasvaa, kun siirrytään origosta (orpotila) kohti erinomaisen tähtiyhteisön tilaa (kts. kuvio 2). Z^+ :ssa on monta erilaista osa-tekijää, mutta alustavasti siihen liittyvää maailmankuvaa olemme päätyneet kutsumaan epälineaarisuus-akseliksi (Chen 1999), joka tilastollisesti korreloi sekä ajattelun joustavuuden että

sosiaalisen pääoman kasvun kanssa. Tämä maailmankuvallinen tekijä edustaa suurempaa moniulotteisuuden ymmärtämistä, rinnakkaisten todellisuuksien olemassaolon ymmärtämistä ja oman ajattelun rajallisuuden ymmärtämistä. Kun tämä tekijä kasvaa, kasvaa toinen toisten hyväksyntä, mikä ei kuitenkaan läheskään aina tarkoita, että hyväksyisimme toisen toiminnan. Tämä tekijä mahdollistaa aikaisempia yhteisöllisiä mytologioita ja merkistöjä uusintavaa oppimista. Matemaattisena akselina se näyttää etenevän kuvion 1 nelikentässä orvoista kohti tähtiä: Orvot ovat perususkomuksiltaan lineaarisimpia ja tähdet epälineaarisimpia. Tällä akselilla on merkitseviä yhteyksiä aikaisemmin tutkimuksissa ilmaistuihin yhteisöllistä oppimista edistäviin tekijöihin (Esim. Lähtenmäki et al. 2001; Senge 2000), mutta suoraan se ei käy yksiin minkään aikaisemman oppivan organisaation teorian tai selkeän käyttöteorian kanssa. Tämä tutkimus osoittaa, että ns. lineaarinen maailmankuva on taipuvainen tuottamaan ns. ensimmäisen asteen pintaoppimista, kun taas maailmankuvaa uusintavaa toisen asteen oppimista tapahtuu epälineaarisessa ilmastossa.

Pintaoppimista tuottavassa lineaarisuudessa taustaoletuksia näyttävät olevan (vrt. esim. Argyris 1993, 26; Perez-Busmante 1999, 8; Zemke 2001):

- 1) pyrkimys unilateraaliin kontrolliin,
- 2) pyrkimys häviön minimointiin ja voiton maksimointiin,
- 3) pyrkimys negatiivisten tunneilmaisujen minimointiin sekä
- 4) pyrkimys rationaalisuuteen.

Käyttäytymisen tasolla nämä pyrkimykset näkyvät esimerkiksi 1) omien näkemyksien läpi ajamisena ilman, että kannustetaan muita kyseenalaistamaan niitä, 2) käyttäytymisenä, jonka tavoitteena on ahdistuksen välttäminen sekä omien ja muiden kasvojen säilyttäminen. Tutkimuksen aikana esimerkkiyrityksissä tehdyissä prosessikonsultaatioissa tämä lineaarinen maailmankuva näyttää laajenevan käsittämään koko muutosverkostoa – myös konsultoivaa tiimiä.

Vastaavasti tähtiyhteisöihin ja toisen asteen oppimiseen liittyvän epälineaarisen maailmankuvan (vrt. Zemke 2001; Perez-Busmante 1999, 8) taustaoletuksia ovat:

- 1) Tietoinen pyrkimys ei-monolateraaliiin vaan useimmiten monilateraaliiin kontrolliin,
- 2) Pyrkimys sosiaalisessa neuvotteluprosessissa ja läpinäkyvyyden periaatteilla tapahtuvaan win-win asetelmaan (Gray 2000), jossa kumpikin osapuoli voittaa,
- 3) Avoin tunneilmaisu ja
- 4) Rationaalisen päätöksenteon rajallisuuden näkeminen (Brunson 2000; Senge 1995; Argyris 1993).

Historiallisesti (vrt. Leontjev 1977) ensimmäisen asteen oppiminen ja lineaarisuus liittyy organisatorisena ilmiönä voimakkaimmin työn spesialisoitumi-

seen, käskyvaltasuhteiden yhtenäisyyteen ja vallan keskittymiseen. Näiden olosuhteiden vallitessa informaation liike ymmärretään samansuuntaiseksi vallan rakenteiden kanssa. Toisaalta esimerkiksi Piore ja Sabel (1984) ovat argumentoineet, että mainitut kolme tekijää liittyvät tuotantointensiiviseen ajattelutapaan ja erityisesti ns. massatuotannon malleihin (Engeström 1996, 25). Jokilan (2003a) mukaan kyseiset kolme tekijää ovat käytännössä myös usein liittyneinä ulkoiseen kontrolliin pohjautuvaan suorituksen johtamiseen, heikkoon työntekijätason työn kokonaiskuvaan ja työhön liittyviin niukkoihin merkitysrakenteisiin. Niukat merkitysrakenteet voivat tuottaa suorituksen ja tekijän vieraantumista kokonaisuudesta sekä työmotivaation heikentymistä, mikä ylläpitää X-teorian (McCregor 1960) mukaista näkemystä työntekijöiden laiskuudesta ja vähäisestä itseohjautuvuudesta (kuvio 1; Jokila 2003a).

Jatkuvassa muutoksessa ja uusiutumisessa korostuu epälineaarisen kulttuurin hyöty yhdistettynä yhteisölliseen kykyyn sietää epävarmuutta. Nonakan (1994) ajatus vapaalle pohdinnalle avointen areenoiden välttämättömyydestä organisaation syvätason oppimiseksi korvautuu korkeajännitteisessä käytännön muutostilanteessa – esimerkiksi johtoryhmässä ja konsulttitiimissä – tosiintuvalla draamakolmiolla¹⁷, jossa tarinoihin sijoitetaan hyvän, pahan ja välittävän roolin elementtejä. Tämä lähes arkkityyppinen kolmio toistuu kaikissa tarkemmin havainnoiduissa esimerkkiyrityksissä. Kyky draamakolmion näkyväistämiseen ja reflektioon näyttää tuottavan todellista strategista oppimista, jolla on myös taloudellista lisäarvoa. Maailmakuvallinen epälineaarisuus ja kyky kolmion reflektointiin näyttävät liittyvän yhteen.

Draamakolmiossa (English 1994) ulkoistuvien epätarkkojen uskomusten haastaminen näyttää myös kaikissa esimerkkiprosesseissa synnyttävän organisaatiossa oppimistaantumaa, jonka seurauksena maailmankuva uudistuu. Oppimistaantumaa aikana organisaatio kokee menevänsä taaksepäin, mutta tosiasiallisesti synnyttää uutta käsitteistöä uuden tilanteen jäsentämiseen. Oppimistaantumaa sietäminen ilman hätiköityjä ”äkkijarrutuksia”, kehitysprosessin lopettamista tai yhteisöllisen paniikin tunteen laajentumista ennakoii hyvää muutostulosta. Tässä kohdassa nimenomaan johdon ja konsulttien päättäväisyys, paineen sieto ja ”suoraselkäisyys” korostuu, ja siitä he saavat jälkikäteen hyvää palautetta. Taantumavaiheessa he ovat ikään kuin ”Vaikeita

¹⁷ Draamakolmiolla tarkoitetaan asetelmaa, jossa yksi ihminen joutuu ”kiusaajan”, yksi ”kiusatun” ja yksi ”sovittelijan” rooliin

Virtasia”, jotka tietoisesti asettautuvat epämiellyttävän haastajan rooliin, minkä kautta yhteisöllistä epämukavuuden sietorajaa pystytään kasvattamaan.

Esimerkkiyrityksissä tiimien valtaistamisella ja prosessien vastuuttamisella saadaan yhteisöjen työnjakoa muutettua hierarkisesta mallista kohti itseohjautuvaa verkosto-organisaatiota, johon liittyy maailmankuvallinen epälineaarisuus komponentti. Tällaisessa muutoksessa asiakkaan näkyväksi tuleminen parantaa kokemusta työn merkityksellisyydestä, tunnetta henkilökohtaisesta työn hallinnasta sekä pitkäkestoista tuloksellisuutta.

3.3 Vaikea Virtanen kehityksellisenä haastajana erilaisissa yhteisöissä

Koska yksilöiden attribuutiotyyli liittyy keskeisesti ns. projektiivisiin ilmiöihin – sijoitetaanko epäonnistumistilanteissa syy itseen vai ulkomailmaan – saadaan ensimmäisen vaiheen tutkimuksesta olennaista tietoa ns ”pahan”, ”hankalan” tai ”erilaisen, ei-meihin kuuluvan” henkilön psykologisesta käsittelystä työyhteisöissä. Taitava haastaminen puolestaan liittyy ”pahan/ei hyväksyttävän” asemaan sijoittumiseen tilapäisesti, joten alkututkimus tuottaa perustietoa myös siitä, millaista on taitava haastaminen näissä neljässä erilaisessa työyhteisössä.¹⁸(Jokila 2001a.) Esimerkiksi soturiyhteisössä yksilöiden henkilökohtainen pystyvyyden tunne on suuri, mutta naapurin virheet havaitaan erityisen tarkasti. Mitä lähemmäs tähtiyhteisön epälineaarista maailmakuva päästään, sitä enemmän kielteisiä projektioita – ”kaveri teki virheen, enkä minä” – pystytään tietoisesti refleктоimaan ja myös hyödyntämään. Tähtiyhteisössä erilaiset ”huonotkin mielikuvat” toisesta usein ilmaistaan osin leikin varjolla ja niin että ilmaisun aliteksti näyttää sanovan ”En minä oikeasti sinua ihmisenä tuomitse, vaikka tämä sinun tekemäsi asia minua harmittaakin!” Orpoyhteisössä puolestaan projektiot ovat pääosiltaan käsittelemättömiä ”möykkyjä”, joita kyetään niukasti ilmaisemaan ja joita sen vuoksi ei kyetä tehokkaasti neutraloimaan.

Taulukosta 1 (s. 144) näemme, että soturiyhteisö saa korkeimmat yksilölliset optimismiarvot samanaikaisesti, kun se saa erittäin alhaiset yhteisölliset toimivuuspisteet. Haastatteluista ja projektiivisia ilmiöitä käsittelevästä kyselystä tuli esiin silmiinpistävä suuntaus voimakkaisiin negatiivisten asioiden projisointeihin kuten myös syntipukki ilmiöihin.

¹⁸ Taitavan Haastamisen tilanne riippuvuuksista enemmän Jokila 2002a ja Jokila 2004d.

Orpoyhteisössä esiintyi myös paljon projektioita ja syntipukki ilmiötä, mutta se oli kuitenkin vähäisempää kuin soturiyhteisössä. Me-yhteisössä negatiivisia projektioita ja syntipukki-ilmiötä oli jonkin verran. Tähtiyhteisössä ei esiintynyt paljon projektioita ja useimmiten ne koettiin myönteisinä. Tähtiyhteisöjen jäsenet kokivat myös, että he kykenevät hyödyntämään projektiivisia ilmiöitä energian ja luovuuden lähteenä.

Tehtyjen haastattelujen pohjalta negatiiviset haastajaprojektiot kategorisoitiin 4 luokkaan: 1) Erittäin korkea, ei reflektoitu, (soturi) 2) korkea ja ei-reflektoitu (orpo 1 ja 2), 3) keskimääräinen (Me-yhteisö), 4) reflektoitu ja hyödynnetty (tähdet).

Soturiyhteisössä ilmiöiden projisointi oli erityisen voimakas. Organisaatiossa esiintyi toistuvasti voimakkaita syntipukki-ilmiöitä ja monet nimetyt HH:t (hyödylliset haastajat) olivat saaneet yrityksestä lopputilin. Neljä haastateltua ihmistä kertoivat, että syntipukki-ilmiöt ovat tavallisia ja voimakkaita ”mutta jollain tavalla ihmiset ovat niin parkkiintuneita, etteivät he kauheasti välitä”. Myös orpoyhteisössä haastajat koettiin pahoina ja haastamisilmiöstä puhuminen koettiin uhkaavaksi. Tutkija kategorisoi projektiiviset ilmiöt tässä yhteisössä luokkaan ”korkea ja ei-reflektoitu”. Orpo yhteisössä ihmiset kokivat, että on kovin paljon asioita, josta ei voinut puhua ja haastaja koettiin henkilöksi, jolla ei ole riittävästi ”itsesuojeluvaistoa” totellakseen näitä näkymättömiä sääntöjä.. Me yhteisössä negatiiviset projektiot luokiteltiin keskivahvoiksi, mutta tutkijan kokemus oli että pinnan alla oli jotain, jota hän ei tavoittanut.

Ihmiset ovat ystävällisiä toisilleen – kyllä. Mutta pienistä viesteistä voi havaita, että ystävällisyys on jollain tavalla keinoitekoista ja pakotettua. Jotenkin voi aistia, että ihmiset ovat menneet niin pitkälle omien tarpeidensa kieltämisessä, että tosiasiallisesti turhautuneisuus on suurta. Olo on vähän niin kuin ruutitynnyrissä, että jossain kohtaa voi pamahtaa. (tutkijan omat muistiinpanot)

Kuten jo aikaisemmin mainittiin, tähtiyhteisössä projektiiviset ilmiöt olivat reflektoituja. Lisäksi tutkijalle tuli vaikutelma, että yhteisö osittain tietoisesti hyödyntää näitä ilmiöitä omassa luovassa prosessissaan.

Kyllä meillä on aika paljon myös sellaista leikkimielistä väitteilyä tai kisailua, koska me on huomattu, että siitä syntyy uusia näkökulmia ja ideoita. Että sellainen leikkimielinen erimielisyys on vähän niin kuin työkalu. (tähtiyhteisön työntekijä)

Hyödyllisen haastamisen teemalla oli yhteisöissä yhteys myös aggressioon ja tyypillisiin ongelmanratkaisu menetelmiin. Orvoissa ja satureissa aggressio oli ”pullotettu” ja usein ilmaistu epäsuorasti (esimerkiksi puhumalla selän takana). Toisaalta ”pullottamisesta” saattoi seurata räjähdysnomaisia purkauksia, joiden seurauksien korjaamiseen sitten työyhteisössä käytettiin huo-

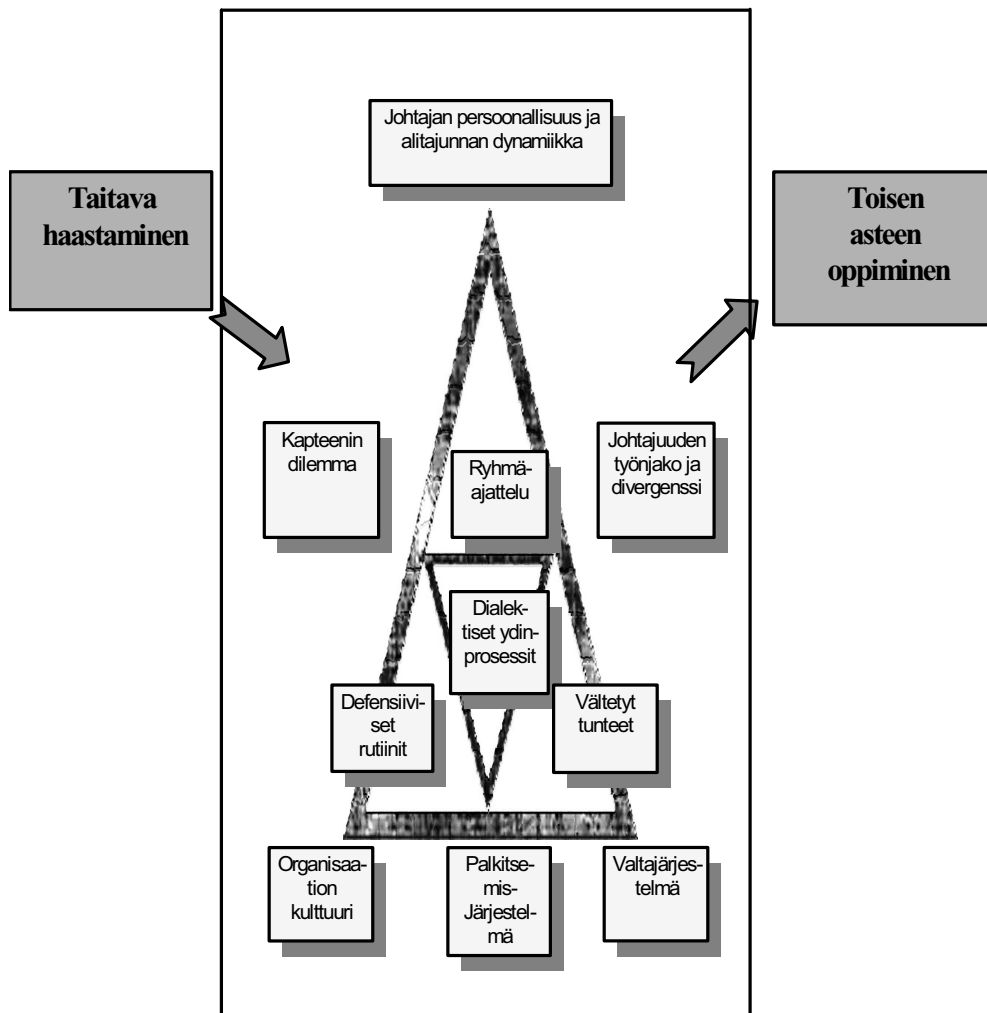
mattava määrä aikaa ja voimavaroja. Me- ja tähtiyhteisössä aggressiota ilmaistiin ”koko ajan vähän” kuten jotkut jäsenet ilmaisivat asian. Ihmiset kokivat, että heillä oli jokahetkinen mahdollisuus itsensä ja näkökantojensa puolustamiseen ilman, että piti ilmaantua jotain erityisen painavia syitä.

Meillä mittareiden ei tarvitse näyttää punaista jotta olisi oikeus erimielisyyden ilmaisuun. (Tähtiyhteisön jäsen)

Myös ongelmanratkaisukulttuurissa löydettiin eroja jotka liittyvät projekti-oihin ja hyödylliseen haastamiseen. Orpo- ja soturiyhteisössä ihmiset kokivat, että ongelmat lakaistiin mattojen alle tai ratkaistiin ylempien valtakeinoin. Kolmessa yhteisöllisesti hyvinvoivassa yhteisössä (me, me-tähti ja tähtiyhteisöt) yksilöt kokivat, että ongelmia kohdattiin ja niitä ratkaistiin ilman, että ”ratkaisu oli jo etukäteen päätetty”. Tämä toi yhteisön jäsenille valtuutuksen ja todellisuuden hallinnan kokemusta.

Kaikissa neljässä organisaatiotyypissä myös organisatoriset myytit ja tyyppilliset kuumat kognitiot ¹⁹ elävät omaa elämäänsä ja synnyttävät toistuvia defensiivisiä rutiineja, oppimisesteitä. Kuviossa 3 näemme teoreettisen mallin miten yhteisön kuumat kognitiot, defensiiviset haitalliset toimintatavat ja ns. kapteenin dilemma ovat yhteydessä toisiinsa. Ne ikään kuin kehämäisesti vahvistavat toisiaan ja usein muuttuvat ainoastaan pakon edessä. Muutoksen voi aiheuttaa ulkoinen kriisi, tai aktiivinen haastamistoiminta, joka osoittaa ”noidankehän” haitat ja mahdollisia ulospääsyeitä kehästä. Olen kutsunut kolmion kuvaavaa organisaation maailmankuvaa ”itseään toteuttavaksi haitalliseksi hypnoosiksi. Toisen asteen oppiminen – oppiminen, jossa maailmakuvaan perusrakenteet kyseenalaistuvat – on keino herätä tästä ”hypnoosista”.

¹⁹ Kuuma kognitio tarkoittaa yksilön tai yhteisön haitallista ja epätarkkaa ajatusta, jota ei testata, koska testaaminen vaatisi ns. mukavuusrajan ylittämistä. Käsitteen ilmeisesti ensimmäisenä julkaisu Abelson (1972) ja sitä ovat myöhemmin kehittäneet mm. Mahoney (1999) sekä Jokila ja Laakso (2004)



Kuvio 3 Kuinka organisatorisesta haitallisesta ”hypnoosista” herätään. Teoreettinen kuvaus organisaation itse itseään ylläpitävän epätarkan ja usein haitallisen tarinan osatekijöistä, jotka voivat muuttua taitavan haastamisen ja toisen asteen oppimisen kautta

Esimerkiksi orpotilassa tyypillisiä itseään toistavia kuumia kognitioita ovat uskomus kyvyttömyydestä ylipäättään vaikuttaa asioihin sekä korostunut ajatus yhteisöllisestä, ”loputtomasta” avuttomuudesta. Soturitulassa toistuvana tarinanmuodostuksena on hyvän ja pahan taistelu, me-yhteisössä korostuneen yhteisöllisyyden välttämättömyys sekä tähtiyhteisössä jatkuvan mielihyvän välttämättömyys. Näillä typologisilla tiloilla on suorat korrelatiiviset yhteydet yhtäältä Bionin (1994) esittämiin yhteisön perusolettamustiloihin sekä toisaalta Ketz de Vriesin (1984) sekä Ketz de Vries ja Millerin (1991) esittämiin toistuviin johtajan persoonallisuuden ominaispiirteisiin ja ns. yhteisölliseen

heijastusefektiin – miten johtajan persoonallisuus vaikuttaa yhteisön toimintatapoihin. Ketz de Vries ja Millerhän ovat esittäneet, että organisaation johtajan alitajunta näyttämölistyy organisaation toimintakäytännöissä. Narsistinen johtaja tuottaa lyhytjänteistä ”ahneusdynamiikkaa”, paranoidinen puolestaan ylivaroaista puolustuksellisuutta jne. (ks. kohta teoreettiset kontribuutiot).

Optimistisessa organisaatiossa HH-toiminnan hyödyllisyys nähtiin selkeämmin ja ihmiset kykenivät nimeämään yhteisössä hyödyllisiä haastajia. Pessimistisessä organisaatiossa HH:t miellettiin enemmän voimakkaiksi ”ramboiksi” ja ihmiset olivat varovaisia heidän nimeämisessään. HH nähtiin enemmän huonona ilmiönä. Mitä vahvempi tendenssi negatiivisiin projektioihin oli, sitä voimakkaammin HH:t koettiin pelottavina ihmisinä.

Ville on sellainen vähän pelottava hahmo. Kyllä se aina välillä hyviä näkökulmia sanoo, mutta sen kanssa täytyy olla vähän varuillaan, koska siitä ei koskaan tiedä, mitä se möläyttää.

Tähdissä HH koettiin enemmän jokapäiväisenä työkaluna. Toistuva pehmeä ihmisten ja heidän toimintojensa haastaminen ikään kuin vei HH:lta sen pelottavan puolen mennessään. Itse asiassa yksi pääomistaja ja organisaation toinen johtaja totesi aktiivisesti yrittävänsä ylläpitää hyödyllisen haastamisen kulttuuria. Sama ilmiö esiintyi me-tähti yhteisössä. Yrityksen varatoimitusjohtaja toimi ”tilattuna kylähulluna”, jolla oli ikään kuin yhteisöllinen lupa tehdä outoja asioita, mutta häntä kuitenkin arvostettiin tästä.

4 OPPIMINEN EI OLE KILTtien YKSILÖIDEN SILKKIHANSIKASLAJI

4.1 Yksilöiden oppimisesta yhteisöjen oppimiseksi

Tämä tutkimus osallistuu keskusteluun, jossa pohditaan oppivan organisaation edellytyksiä sekä sitä, miten yksilön ja yhteisön mentaaliset maailmat ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Erityisesti havainnon kohteena ovat yksilöllinen optimismi ja kollektiivinen hyvinvointi. Artikkelissa argumentoidaan, että yksilöllinen optimismi – jonka on empiirisesti osoitettu olevan yhteydessä yksilön hyvinvointiin, tyytyväisyyteen ja tavoitteiden saavuttamiseen – ei välttämättä johda yhteisölliseen hyvinvointiin. Organisaatiot, jotka koostuvat optimistisista yksilöistä, voivat muodostaa huonosti voivan yhteisön ja päin-

vastaisesti pessimistisistä yksilöistä koostuva yhteisö voi voida yhteisönä hyvin.

Miksi yksilöiden optimismi ja yhteisön hyvinvointi eivät sitten välttämättä korreloi keskenään? Mistä tämä johtuu ja mitä voimme tästä päätellä. Dilemman älyllinen ratkaisu ei välttämättä ole helppo. Optimistiset yksilöt eivät välttämättä synnytä hyvin toimivaa yhteisöä, koska he eivät kommunikoi hyvin. He eivät välttämättä luota toisiinsa, mahdollisesti he saavat henkilökohtaista tyydytystä yksilöllisestä onnistumisesta, jota he eivät jaa kenenkään kanssa. Puhumme useinkin yksilökohtaisesti organisoidusta työstä, jossa ihmiset eivät osaa hyödyntää muiden energiaa ja osaamista parhaalla mahdollisella tavalla. Ihmiset eivät puhu keskenään tarpeeksi, he eivät tunnista naapurin hyödyllisiä resursseja, he eivät ole varmoja työtoverin yhteistyöhaluista. Esimerkiksi soturiyhteisössä ihmiset näyttävät eristäytyneiltä luottaen pääasiassa vain omiin voimavaroihinsa ja pystyvyyteensä samanaikaisesti kuitenkin kärsien epäluulosta toisia ja toiseutta kohtaan.

Yksilöiden oppimisen yhteisölliseksi oppimiseksi yhdistävää tekijää kutsutaan tässä tutkimuksessa epälineaariseksi maailmankuvaksi, johon liittyy usein suuri määrä sosiaalista pääomaa. Nykyisessä verkostoituneessa työn tekemisen mallissa onkin olemassa ilmeinen tarve sosiaaliselle pääomalle, joka on kuin 'öljy yksilöiden toiminnan välillä' (Putnam 2001). Sosiaalinen pääoma koostuu neljästä tekijästä: 1) potentiaalisten sosiaalisten verkostojen laajuus, 2) yksilöiden luottamuksena toinen toisiinsa, 3) yksilöiden luottamuksena järjestelmiin sekä 4) vastavuoroisuutena toiminnassa ja päätöksenteossa.

Osaltaan tämä artikkeli keskustelee myös siitä, miten inhimillinen pääoma ei aina muutu optimaalisesti työprosesseiksi, hyvinvoinniksi, työtyytyväisyydeksi ja yhteisölliseksi tehokkuudeksi ilman sosiaalista pääomaa ja keskinäistä luottamusta. Tämä tarkoittaa sitä, että organisaatiot eivät opi ja käyttäydy niin kuin yksilöt. On olemassa aina näkymättömiä elementtejä – yksilöiden välisiä punoksia – jotka tekevät ryhmistä enemmän kuin yksilöidensä summan. Nurmen (1998) mukaan organisaatioiden tutkimus on osittain unohtanut tämän näkökulman: organisaatiot oppivat, eivät vain yksilöt. Rohkealla abrahaminnilla voimme todeta myös tämän tutkimuksen viittilöivän samaan suuntaan: oppijana ei ole vain yksilö – tai vielä kapeammin hänen aivonsa – vaan tila, artefaktat ja symbolit ihmisaivojen ulkopuolella. Niihin voi sitoutua informaatiota muutoksesta, tiedon kehittämisestä ja uusista toimintavaihtoehtoista, mikä on yksilöiden ylittävää oppimista.

Neljä organisaatiotypologia esitellään niinikään. Kategorioita ei ole aikaisemmin esitetty ja ne tulevat suhteellisen neitseelliseltä tutkimusalueelta, jossa verrataan yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tiedonkäsittelyprosesseja ja niiden keskinäistä suhdetta organisaatioissa. Kuten jo aikaisemmin on todettu, suoraa syyseuraus yhteyttä niiden välissä ei näytä olevan. Kuten Senge (1995) ja monet

muut ovat todenneet, yksilöiden ja yksiköiden logiikan ylittävä systeeminen näkökulma on välttämätön organisaatioiden oppimisen ymmärtämisessä. Kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa.

4.2 Teoreettinen kontribuutio: Psykodynaamisen ja kognitiivisen organisaatioteorian leikkauskohdan heijastelua

Työyhteisön psykologisia tasoja on kategorisoitu monella tavalla. Luultavasti yksi tunnetuimpia on Bionin teoria perusolettamustiloista. Bion tekee erottelun yhtäältä työryhmätilan sekä toisaalta kolmen ns. perusolettamustilan välillä. Työryhmätilassa yhteisö pystyy keskittymään ydintehtäväänsä ja lausutut arvot sekä syvempi uskomusmaailma ovat samansuuntaisia. Työryhmätilassa yksilöt ovat myönteisessä merkityksessä eriytyneitä toisistaan, mikä näkyy vastavuoroisena kykyä olla eri mieltä asioista ilman merkittävää ahdistusta tai ilman yhteistyön tosiasiallista vaarantumista. Myös todellisuutta vääristävä ryhmäajattelu on minimaalista ja ryhmän jäsenet kokevat että ulkoinen ympäristö vastaa heidän subjektiivista kokemustaan siitä. (Bion 1994, Jokila 2001).

Kolme perusolettamustilaa sen sijaan edustavat vähemmän eriytynyttä havainnoinnin, ajattelun ja tuntemisen tapaa. Yksilöt ovat enemmän negatiivisesti sidoksissa toisiinsa ja heidän on vaikeampi ilman ahdistusta ilmaista toisistaan merkittävästi poikkeavia näkökulmia. Yksilöt ovat haavoittuvampia suhteessa toisiinsa kuin työryhmätilassa ja emotionaaliset ilmiöt leviävät perusolettamustilassa helpommin yksilöstä toiseen kuin työryhmätilassa. Tästä seuraa usein ryhmädynaamista tunneilmapiirin ”huojuntaa” (oscilating) tilasta toiseen. Yksilöiden havainnoinnin ja tuntemisen tila voi muuttua nopeasti esimerkiksi riippuvuusmallista taistelupako malliin tai parinmuodostusmalliin.

Haastavaa tutkimuksessa oli yhdistää psykodynaaminen teoria kognitiivisiin teorioihin työyhteisöjen sisäisistä toistuvista strategioista, ns. kuumista kognitioista, joihin liittyy erilaisia defensiivisiä rutiineja ja ryhmä-ajattelua.

Psykologiassa kognitiivisen strategian käsitettä on käytetty laajasti arvioitaessa ihmisten toimintatyyliä ja persoonallisuutta (Saariluoma 1992; Cameron-Bandler et al. 1985). Kognitiiviset lähestymistavat ihmisen persoonallisuuteen keskittyvät siihen miten yksilöt havainnoivat maailmaa kuten myös erilaisiin tapoihin ajatella ja tulkita ulkoisesta maailmasta saatua palautetta. Kognitiivinen psykologia painottaa yksilön käsitystä itsestään olennaisena maailmankuvan faktorina. Käsitys itsestä ei sisällä ainoastaan kognitiivisia elementtejä vaan erilaisia tunteita ja asenteita sekä millaisia arvioita itsestä yksilölle eri tilanteissa syntyy. Myös kognitiivinen sosiaalipsykologia on vaikuttanut huomattavasti kognitiivisiin persoonallisuusteorioihin (Pervin 1985). Keskeinen tutkimuksen alue on ollut

atribuutiotutkimus, jossa havainnoidaan sitä, miten ihmiset arvioivat ja selittävät oman toimintansa tuloksia (Weiner 1986; Nurmi et al. 1998).

Yleisesti kognitiiviset strategiat ovat tapoja, joilla ihmiset vastaavat ympäristön synnyttämiin haasteisiin ja ratkaisevat erilaisia ongelmatilanteita. Nämä strategiat pitävät sisällään toistuvaa itsearviointia sekä sitä, miten ihmiset valmistautuvat tilanteisiin ennen kuin heillä on täsmällinen mielikuva lopputuloksesta. Jos henkilöllä on ennakkointi tilanteen onnistumisesta, hän alkaa muodostaa myönteistä kuvaa tehtävästä, tavoitteen asetannasta ja saavuttamisesta. Pitkällä aikavälillä onnistuneet suoritukset ehdollistuvat pysyviksi myönteisiksi havaintomalleiksi, jossa takaiskut tulkitaan tilapäisiksi. Takaiskut eivät näinollen uhkaa käsitystä itsestä tehtävään kykenevänä henkilönä. Käytännössä tämä näkyy usein siinä, että onnistumisesta henkilö ottaa ”kunnian” itselleen, mutta takaiskuista vastuu siirtyy muille (Jokila & Laakso 2005; Ream 2001).

Persoonallisuuspsykologiassa erilaisia strategiatyyppejä on kuvattu sen mukaan, onko ne sisäisesti liitetty pysyvämpään onnistumisen tai epäonnistumisen malliin. Cantor (1990) on kuvannut yksilön onnistumiseen pohjautuvaa strategiatyyppiä termillä ”optimismin illusorinen loiste” (ks. myös Nurmi & al. 1998; Seligman 1999). Tämän tyyppinen optimismi sisältää itsearvostusta, tulos-orientoituneisuutta, korkeaa luottamusta omaan onnistumiseen, rationaalista suunnittelua, tavoitteellista toimintaa onnistumisen varmistamiseksi sekä itsearvostusta tukevaa ajattelua itsensä arvioinnissa.

Yksilötason käsitteenä optimismi on käytetty kuvaamaan henkilökohtaisia atribuutiostrategioita. Tässä artikkelissa esitän, että tätä käsitettä voidaan käyttää myös yhteisöllisesti, mutta syy-seuraus ketjut muuntuvat tällöin monimuotoisemmaksi.

Työryhmien optimistinen atribuutiostrategia on aikaisemmin esitetty korreloivan ryhmien minä pystyvyuden -tunteeseen ja henkiseen valppauteen (Paalumäki, Lähtenmäki & Jokila 1998). Myös emotionaalinen hyvinvointi ja ulkoinen tehokkuus on oletettu olevan vastavuoroisessa suhteessa atribuutiotyylin. Tässä artikkelissa kuitenkin esitän, että vastavuoroista suhdetta yksilöllisen optimistisen atribuutiotyylin ja yhteisöllisen tehokkuuden tai hyvinvoinnin välillä ei suoranaisesti ole.

Yksilöllisellä tasolla on jo aikaisemmin osoitettu, että optimistinen atribuutiotyyli korreloi emotionaalisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin sekä korkean minä pystyvyuden ja itsearvostuksen kanssa. Optimistisen tiedonkäsittelytyylin oppineet ihmiset kokevat itsensä onnellisemmaksi, terveemmäksi ja onnistuneemmaksi kuin pessimistisen tiedonkäsittelytyylin oppineet. Tässä merkityksessä optimismi näyttää muodostavan hyödyllisen mentaalisen mallin sekä suhteessa yksilöön itseensä, hänen tulevaisuuteensa että suhteessa ulkoiseen ympäristöön. (Abela & Seligman 1993.)

Optimistista attribuutiotyyliä voidaan ulkoisesti havainnoida ryhmän sisäisinä selityksinä suhteessa onnistumisiin ja epäonnistumisiin. Mitä optimistisempi ryhmä on, sitä pysyvämpiä selityksiä se antaa onnistumisille ja sitä ei-pysyvämpiä selityksiä epäonnistumisille. Optimistinen ryhmä havainnoi onnistumisia yleisinä, pysyvinä sekä itse tuotettuina ja ylläpidettyinä. Päinvastaisesti epäonnistumisia optimistinen ryhmä pitää yksittäisinä, tilapäisinä sekä ulkoisista syistä aiheutuvana. Pessimistinen ryhmä puolestaan pitää onnistumisia yksittäisinä, tilapäisinä sekä ulkoisista syistä aiheutuvana. Epäonnistumisia pessimistinen ryhmä pitää yleisinä, pysyvinä sekä itse tuotettuina ja ylläpidettyinä.

Optimismia voidaan myös arvioida palkitsevien ja kivuliaiden objektien diskurssiivisena läsnäolona. Optimistisella ryhmällä on taipumus dissosioida eli etäännyttää kivuliaita kokemuksia ja objekteja. Palkitsevia kokemuksia ja objekteja optimistinen ryhmä puolestaan puheen tasolla assosioi eli pitää lähellä kokemisavaruuttaan: Näin ryhmä saa palkitsevista kokemuksista energiaa, innostusta ja motivaatiota. Pessimistinen ryhmä päinvastaisesti dissosioi palkitsevia kokemuksia ja assosioi kivuliaita kokemuksia. Assosiointia ja dissosiointia voidaan arvioida esimerkiksi käytetyn kielen kautta.

Seligman (1997) kumppaneineen on osoittanut, että optimistinen tiedonkäsittely ennakoii tilastollisesti ihmisen hyvinvointia ja kykyä saavuttaa tavoitteitaan. On myös viitteitä siitä, että optimistinen tiedonkäsittely korreloisi hyvään ylläpidettyyn terveydentilaan. Miksi näin on, voidaan loogisesti selittää kognitiivisesta psykologiasta peräisin olevan ajatus-tunne-fysiologinen yhteys kautta. Voidaan empiirisesti osoittaa, että ihmisen ajattelun sisältö vaikuttaa hänen tunteisiinsa ja toisaalta, että tunteilla on fysiologiset vasteensa. Kun ihmisen aivoissa tapahtuva kognitiivinen prosessointi on valtaosaltaan myönteistä minäkuvaa ylläpitävää, hänen tunnekokemuksensa pysyy tyydyttävänä. Tyydyttäviin tunteisiin liittyy fysiologisia vasteita, jotka ylläpitävät ihmisen motivaatiota, suorituskykyä ja jopa terveyttä edistäviä elektrokemiallisia prosesseja.

LÄHTEET

- Abela, J. – Seligman, M. (2000) The hopelessness theory of depression: A test of the diathesis-stress component in the interpersonal and achievement domains. *Cognitive Therapy and Research*. Aug; Vol 24(4): 361–378
- Argyris C – Schön D. (1993) *Organisational Learning – a theory of action perspective*. Blackwell publisher.
- Bion (1994) *Experiences in Groups: And Other Papers*. Routledge: London.

- Brunsson, N. (2000) *The Irrational Organization: Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. John Wiley & Sons: Chichester, England.
- Bruscalione, M. (2001) Theories behind very practical. Yhteisluento M. Jokila – M. Bruscalione: *Skillfull theories in practice*. Turun Akk:n ESR-hankkeeseen kuuluva suunnitteluluento 4/2001, Turku.
- Cameron-Bandler, L. – Gordon L. – Lebeau M. (1985) *The emprint method*. Real people press: Utah.
- Cantor, N. (1990) From thought to behaviour. “Having” and “doing” in the study of personality and cognition. *American psychologist*, 45, 735–750.
- Chen C. (1999) *Linear system theory and design*. 3. p. Oxford University Press: UK.
- Easterby-Smith M. – Burgounyne J. – Araujo L. (1999) *Organizational Learning and learning organization*. Sage Publication: London.
- Engeström, Y. (1996) *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Painatuskeskus: Helsinki.
- English F (1994) Differentiating victims in the drama triangle. *Transactional Analysis Journal*. Vol 6(4), Oct 1976, 384–386
- Gray R. (2000) *Developing a tight fit is crucial to CRM*. Haymarket Publishing, London.
- Janis I. (1987) *The victims of groupthink*. Boston.
- Jokila, M. – Laakso, J. (2005) *Muutos parempaan. Opas rationaaliseen itse-erittelyyn*. Varhaiskuntoutuksen tukisäätiö: Turku. Painossa.
- Jokila M. (2003a) Työssäoppiminen osana yrityksen henkisen pääoman systemaattista kehittämistä. During the Job mallin edelleen kehittäminen hiljaisen tiedon mallintamisen työkaluin. Turun AKK: *ESR-työssäoppimishankkeen loppuraportti*.
- Jokila, M. (2002) Four types of organization and useful antagonist as inner developer. *International Applied Business Conference*, Puerto Valerta, Mexico.
- Jokila, M. (2002c) Change Agency – Dancing tango with organizations powersystem and modifying ”Captains Dilemma”. *XXVII Annual Colloquim on Research in Economic Psychology/ SABE Conference* 30th of June – 4th July, Turku Finland
- Jokila, M. (2001a) Neljä erilaista yhteisöä ja Vaikea Virtanen. Four categories of organizations and useful antagonist. Ratkes – *Ratkaisu ja voimavarakeskeinen hoitotyö* –lehti 12/2001.
- Jokila, M. (2001b) Pintaa syvemmältä. Psykodynaamisia näkökulmia organisaatioon. *Johtamisen erikoisammattitutkinnon opetusmoniste*. Turun AKK.
- Jokila, M. (1999) Interactive relationships in learning organisation - Pathway to collective optimism goes through uncertainties, risktaking and ability to ”The Empty Head”- reflection. *ESR-Seminarium 04/1999*. Turku Adult Education, Turku.
- Kets de Vries, M. (1991) *Organizations on the coach*. JosseyBass: San Francisco.
- Kets de Vries, M. – Miller, D. (1984) Group fantasies and organizational functioning. *Human Relations*, Vol 37, No 2, 111–134.
- Lawrence, P. – Lorsch, J. (1972): *Organization and environment: Managing differentiation and integration*. Harvard University, Division Research Graduate School of Business Administration: Boston.
- Leontjev, A. (1977) *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Kansankulttuuri Helsinki.
- McGregor D. (1960) *Human side of enterprise*. McGraw-Hill: New York.

- Nonaka, I. (1994) A dynamic theory of organisational knowledge creation. *Organisation Science* 5 (1)
- Nurmi, R (1998) Knowledge-intensive firms. *Business Horizons*, May-June.
- Paalumäki, A. – Lähteenmäki, S. – Jokila, M. (1998) Rethinking the golden age – traces of Collective optimism in the history of one non-profit organisation. *Egos conference*, Maastricht.
- Perez-Bustamante, G. (1999) Knowledge management in agile innovative organisations. *Journal of Knowledge Management*, Vol 3 Issue 1, pp 6–17.
- Pervin, J. (1985) *Personality: Theory and Research*. Wiley & sons: New York.
- Pettigrew, M. – Fenton, E. (2000) *The innovating organization*. Sage Publication: London.
- Piore, M. – Sabel, C. (1984) *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*. Basic Books: New York.
- Pöyhönen, T. (1988) *Työyhteisön tasot*. Testikokonaisuus. Työterveyslaitos: Helsinki.
- Ream, M. (2001) *Attributions of internality, stability, globality and uncontrollability predict vulnerability to and severity of depression for clients in psychotherapy*. Martin Seligman Research Alliance, University of Pennsylvania
- Saariluoma, P. (1992) *Taitavan ajattelun psykologia*. Otava: Keuruu.
- Seligman, M. (1999) Optimism – making sense of emotional intelligence. *EQ today*, Sep.
- Senge, P. (1995) *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc
- Weiner, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag: New York.
- Zemke, R. (2001) Systems thinking. *Training*, Vol 36 Feb, Issue 2.

TUTKIJAT OPINTIELLÄ: KOKEMUKSIA KASVAMISESTA ORGANISATORISEN OPPIMISEN TUTKIJAKSI

Hannu Salmela

1 JOHDANTO

Yrityselämässä käsite organisaation oppiminen on otettu normaaliksi toiminnan kehittämiseen liittyväksi termiksi. Sen tarkkaa määrittelyä tai sisältöä ei välttämättä edes pysähdytä pohtimaan. Eri henkilöstöryhmät voivat samanaikaisesti ymmärtää käsitteen hyvinkin eri tavoin eikä tämä aiheuta suurempia ongelmia. Riittää, että oppivan organisaation käsite tuntuu perustelevalta monia hyviä asioita, kuten henkilöstön koulutus, tiedon jakaminen työntekijöiden välillä ja uusien toimintamallien käyttöönotto. Käsite toimii perusteluna erilaisille kehittämisajatuksille – mikään organisaatio tuskin haluaa ilmoittaa olevansa vanhoihin ajatustapoihin luutunut ja paikalleen pysähtynyt oppimiskyvyn organisaatio.

Tiede pyrkii yleiseen ja mahdollisimman luotettavaan tietoon. Tiede on myös kansainvälistä, tulokset halutaan raportoida siten, että ne ovat heti maailmanlaajuisesti käytössä. Tavoitteena on myös taloudellisuus: uusi tieto pyritään raportoimaan suhteessa siihen, mitä asiasta on jo aiemmin raportoitu. Tämä edellyttää tiukempaa kuria siitä, mitä eri käsitteet itse asiassa tarkoittavat. Tutkijatkaan eivät ole yksimielisiä, mutta hyvässä tutkimuksessa tutkija itse kertoo omat lähtökohtansa. Usein se, miten tutkittava todellisuus nähdään vaikuttaa tutkijan näkemyksiin siitä, miten ilmiöön liittyvää uutta tietoa voidaan tuottaa.

Tässä artikkelissa pyritään organisaation oppimista käsittelemään tutkimuksen ja tutkijoiden näkökulmasta. Artikkelin kokoa tutkimusmenetelmiin liittyviä kokemuksia – mitä olemme oppineet tutkimuksen tekemisestä. Se ei varsinaisesti pyri opastamaan oikeaoppiseen tieteellisen tutkimuksen tekemiseen: tähän löytyy paljon hyvää kirjallisuutta. Sen sijaan tavoitteena on antaa virikkeitä käytännön toimijoille ja toimia ehkäpä jonkinlaisena innostuksena niille, jotka ovat miettinyt tieteellisen tutkimuksen aloittamista työn ohessa – siten

kuin monet CompLeN-ryhmäläiset ovat jo tehneet. Tässä mielessä ryhmä tarjoaa hyvän pohjan, koska tutkimusta tehtiin varsin erilaisissa rooleissa ja erilaisilla tutkimusmenetelmillä.

2 MITÄ ON ORGANISAATION OPPIMINEN?

Tieteenfilosofiassa kysymys siitä, mitä on organisaation oppiminen, katsotaan ontologiseksi kysymyksenasetteluksi. Ontologinen tutkimus kysyy, mikä on todellisuuden perimmäinen olemus. Tämä arkielämälle vieras kysymys on tutkimuksessa kuitenkin varsin merkittävä. Kuten useimmilla yhteiskuntatieteiden aloilla, myös oppivan organisaation tutkimuksessa tutkijat vastaavat tähän kysymykseen hieman eri tavoin.

Osa tutkijoista on näkemyksissään lähellä yrityselämän ja arkielämän näkemyksiä. Voimme puhua organisaatiosta ja yrityksistä ikään kuin konkreettisenä asiana, jonka kaikki ihmiset mieltävät samalla tavalla. Organisaatioita on olemassa ja niillä on ominaisuuksia. Jotkut organisaatioista voivat esimerkiksi olla enemmän oppivia kuin toiset. Samoin käsite oppiminen on yksiselitteinen ja yleisesti riittävän samalla tavalla ymmärretty, ettei sitä erikseen tarvitse pohtia.

Toiset tutkijat taas lähestyvät aihetta siten, että käsitteet ovat sosiaalisesti rakennettuja. Tämä tarkoittaa, että jokainen ihminen muodostaa käsitteille oman sisältönsä, joka heijastaa hänen omaa elämäkokemustaan ja taustaansa. Koko ikänsä liukuhihnalla työskennellyt ihminen ymmärtää käsitteen "organisaatio" toisella tavalla kuin useiden yritysten johtoryhmissä ja hallituksissa toiminut yritysjohtaja. Gareth Morganin kirja "Images of Organisation" kuvaa käsitteen monimuotoisuutta myös tutkijoiden keskuudessa (Morgan 1986).

Epäilemättä myös käsite oppiminen heijastaa vastaajan aiempaa elämäkokemusta. Tämä kokemus ei välttämättä mene yksiin teorian määrittelyjen kanssa. Yksi varsin laajasti käytetty määrittely antaa oppimiselle seuraavan sisällön (Huber 1991, 89):

"An entity learns if, through its processing of information, the range of its potential behaviors is changed. The information processing can involve acquiring, distributing or interpreting information".

Määritelmä on taitavasti asetettu tutkimusta ajatellen. Etenkin jos oppija myös ottaa käyttöön uuden toimintatavan, tämä on myös empiirisesti havaitta-

vissa. Toisaalta oppimista on voinut tapahtua, vaikka toiminta ei muuttuisikaan.

Määritelmä ei kuitenkaan vastaa monenkaan arkikokemusta oppimisesta. Historian tunnilla opittu tieto Ruotsin kuninkaista ei lisännyt toimintavaihtoehtoja seuraavalla välitunnilla. Sen sijaan oppiminen, jos sitä nyt oli tunnilla tapahtunut, liittyi lähinnä positiivisen tai negatiiviseen palautteeseen seuraavasta historian kokeesta. Tämä näkemys, johon oppimisteorioissa liitetään sana ”behavioristinen oppimiskäsitys”, on muokannut useimpien tavallisten ihmisten käsitystä siitä, mitä oppiminen on.

Käsitteisiin liittyvä subjektiivisuus asettaa tutkijan haasteellisen tehtävän eteen: Kun tutkija esittää kysymyksen ”onko organisaatiosi oppiva?”, hän ei oikeastaan tiedä, miten vastaaja ymmärtää kysymyksen. Toisaalta, jos vastaaja ja kysyjä ymmärtävät asian kovin eri tavoin, kuinka luotettavaa kerätty tieto sitten oikein on? Tällöin tutkija törmää tieteenfilosofian toiseen, epistemologiseen, peruskysymykseen: ”miten todellisuudesta voidaan kerätä tietoa?”

Osa tutkijoista kritisoi esimerkiksi postitettua lomakekyselyä siitä, että tutkija ei pysty keskustelemaan vastaajan kanssa siitä, miten hän ymmärtää käsitteet ja mitä hän itse asiassa tarkoittaa vastauksillaan. Tyytyväinen työntekijä voi vastata pitävänsä organisaatiotaan oppivana, koska viihtyy työssään ja pääsee joskus yrityksen kustantamaan koulutukseen. Tyytymätön työntekijä taas vastaa kriittisesti, vaikka ei olisi ymmärtänyt koko kysymystä. Haastattelututkimuksia pidetään parempina sen vuoksi, että vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä on huomattavasti monimuotoisempaa.

Voidaan kuitenkin sanoa, että tämän peruskysymyksen eteen joudutaan kaikissa tiedon keruutavoissa, eikä tilastollisen tiedon kerääminen postikyselyllä automaattisesti ole huonompi tapa. Tieteellisen kyselytutkimuksen valmisteluun ja laadintaan on laadittu erittäin huolelliset ohjeet, jotka nimenomaan tähtäävät siihen, että käsitteiden tulkintavirheet saataisiin suodatettua pois. Juuri tämän vuoksi tieteellisessä kyselytutkimuksessa on se maallikkoa usein ärsyttäväkin piirre, että yksittäinen asia kysytään muutamalla erillisellä kysymyksellä. Kysymykset pyritään myös laatimaan mahdollisimman konkreettisiksi ja abstraktien termien sijaan käytetään vastaajalle tuttua kieltä. Sen sijaan että kysytään, ”onko organisaatiosi oppiva”, kysytään 3-5 kysymystä jotka kaikki liittyvät vastaajalle konkreettisiin ja havainnoitaviin asioihin, joiden kautta voidaan kohtalaisen luotettavasti päätellä kuinka ”oppiva” organisaatio todellisuudessa on. Hyvässä mittarissa vastaaja antaa johdonmukaisesti alhaisia (tai korkeita) vastauksia kaikkiin mittarin kysymyksiin.

Haastattelututkimuksissa haastattelija voi helposti sortua siihen, että kuulee vastauksista vain omaa näkemystään tukevia asioita. Hän myös helposti suodattaa vastaukset heti omaan käsitemaailmaansa ilman kriittistä pohdintaa siitä, puhuuko haastateltava todella samasta asiasta. Oman erityispiirteensä

yhteiskuntatieteissä muodostaa myös se, että vastaajilla on useasti erilaisia motiiveja vastata eri tavalla. Yritysjohdo esimerkiksi pitää organisaatiotaan lähes poikkeuksetta enemmän oppivana kuin työntekijät. Johtuuko vastaus todellisista ja havaituista "organisaation ominaisuuksista", vai onko kyse siitä, että vastaajalla on erilaiset motiivit antaa erilainen kuva todellisuudesta? Todellisuuden ja eri henkilöiden antamien vastausten subjektiivinen luonne on tieteelliselle yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle lähtökohta.

CompLeN-ryhmän tutkijoista useimmilla oli lähtökohtanaan tutkimuksen aihepiiriin sisältyvä työelämän tausta. Lähtökohtana oli arkielämän näkemys siitä, että käsitteet kuten "organisaatio", "oppiminen", "dialogi" tai "kompetenssi" ovat konkreettisia ja kaikki ymmärtävät ne samalla tavalla. Tutkittavasta ilmiöstä oli jo aiemmasta elämästä paljon arkielämän tietoa. Tutkimusprosessin alkuvaihetta voisikin ehkä kuvata siten, että kirjallisuutta lukemalla haettiin tarkempia, "tieteellisiä" määrittelyjä ja käsitteitä, joilla omia ongelmia voisi jäsentää ja raportoida. Vaikka lukemista oli paljon, työ oli toisaalta antoisaa: hyvä käsite saattoi oikeasti avata uusia näkökulmia.

Uusi tieto kuitenkin lisäsi tuskaa: uudet käsitteet lisäsivät ja konkretisoivat eroa tutkimuksen kohteena olevien työntekijöiden käsityksiin. Jo niinkin yksinkertainen sana kuin kannustaminen saattaa arkielämässä pelkistyä rahalliseen palkkioon. Esimerkiksi Maija Vähämäki kuvasti tutkimusprosessinsa haasteita seuraavasti:

Huomasin olevan vaikeaa asettaa kysymyksiä siten, että saisin haastateltavan puhumaan siitä, mistä olisin halunnut kuulla. Samoin huomasin minulla ja vastaajalla olevan erilainen käsitys esimerkiksi kannustamisen merkityksestä... Ihmiset eivät kerta kaikkiaan tunnu edes miettivän sellaisia asioita, joihin tutkijana kiinnitän huomiota. Ne eivät kuulu heidän päivittäiseen keskusteluunsa tai he eivät erittele mielessään, onko vaikkapa työnantajan tarjoama täytekalju mestariksi valmistuneelle kannustamista vai ei ...

Myös oppimisen osalta varsin yksinkertainen behavioristinen ja työstä irrallaan oleva näkemys oppimisesta tuli helposti esille. Haastattelija joutui keskustelun kautta avaamaan käsitteen sisältöä haastattelun aikana, ikään kuin johdattelemaan haastateltavaa tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Seuraava keskustelu ryhmän kokouksessa marraskuussa 2004 kuvastaa tätä ilmiötä haastattelutilanteissa:

Kyllä se haastatteluissa tuli usein esille että monilla haastatelluista oli aika perinteinen behavioristinen näkökulma oppimiseen. Keskustelua joutui vedättämään, jotta pääsi puhumaan oman tutkimuksen kannalta keskeisistä asioista (Tuija Lehesvirta).

Puhuminen ”vedättämisestä” kuulostaa kovin epätieteelliseltä ja antaa vaikutelman, että tutkija pyrkii johdattelemaan vastaajaa saadakseen haluamiaan tuloksia. Ilmiö tulee esille lähes poikkeuksetta aina kun keskustelee haastattelututkimusta tekevien tutkijoiden kanssa. Kyse on kuitenkin vain siitä, että tutkija pyrkii varmistamaan, että haastattelija ja haastateltava puhuvat samasta asiasta. Juuri tämä on myös tutkimusotteen vahvuus: haastattelija voi havainnoida keskustelua, todeta käsite-eroja ja kuljettaa keskustelua oikeaan suuntaan. Tutkija voi myös oppia tunnistamaan alueita, joissa käsitteet ovat luotettavampia ja toisaalta alueita, joihin sopivia yhteisiä käsitteitä haastateltavan kanssa ei välttämättä löydy. Esimerkiksi Hannu Rastaan tutkiessa tuotannollisia prosesseja kävi ilmi, että:

Haastateltavat kykenivät tunnistamaan laatuun liittyvät teoreettiset käsitteet, kuten laatukäytännöt ja laatutekijät, kohtuullisen hyvin. Sen sijaan prosessi-innovoinnin käsitteet olivat vieraampia ja niiden toteutuksesta ja tuloksellisuudesta keskusteleminen oli vaikeampaa.

Pääsääntöisesti haastattelijan on aina pyrittävä huomioimaan vastaajan tausta ja kulttuuri jota hän edustaa. Esimerkiksi johdon haastatteluissa tutkija joutuu usein sen ilmiön eteen, että yrityksen sisälle on voinut muodostua varsin vahva käsitys siitä, kuinka yritys toimii ja johto on sen myös varsin pitkälle sisäistänyt. Tutkija kuulee virallisen totuuden, esimerkiksi sen, että organisaation yksi keskeinen arvo on tukea työntekijöiden oppimista. Kyse ei ole välttämättä siitä, että haastateltava yrittäisi tietoisesti harhauttaa tutkijaa, vaan siitä, että monet keskeiset asiat ovat tiedostamattomia. Toisaalta on pelkästään inhimillistä, että asiat esitetään jossain ”valossa” – on vaikea sanoa, onko muunlainen puhe edes mahdollista.

Tiedostamattomien ja peiteltyjen arvojen ja asenteiden tutkimukseen on tiede kehittänyt runsaasti menetelmiä. Näistä käytetään nimitystä tulkitseva tutkimus. Osa yhteiskuntatieteen tutkijoista sisällyttää haastateltavien antamat merkitykset myös osaksi tutkimussuunnitelmaa. Esimerkiksi konstruktivistisille tutkijoille haastateltavien käsitteille antama sisältö on myös tutkimuksen kohde ja tulos. CompLeN ryhmän sisällä tämä tarkastelutapa tuli selkeimmin esille Pikka-Maaria Laineen tutkimuksessa:

Tutkimuksessani olen halunnut ymmärtää ja nostaa esiin sen, miten strateginen johtaminen ymmärretään/määritetään; eli konstruktionistisen otteen kautta olen tarkastellut, millaista ja miten käsitystä strategisesta johtamisesta tuotetaan sosiaalisissa ja kielellisissä käytännöissä

Jottei asia alkaisi vaikuttaa liian helpolta, tutkijan tulee vastavuoroisesti olla tietoinen myös omasta taustastaan ja sen mukanaan tuomista arvoista ja asenteista. Tästä aiheutuvan harhan hallitsemiseen tutkimus tarjoaa erilaisia vaih-

toehtoja. Aineistotriangulaatio tarkoittaa, että tutkija kerää erilaisilla menetelmillä tietoa, jolloin tulkintavirheet yhden aineiston analysoinnissa voivat helpommin tulla ilmi. Tutkijatriangulaatio taas tarkoittaa sitä, että tutkija antaa aineistonsa muiden tutkijoiden tarkasteltavaksi. Myös pitkittäistutkimus, jossa tutkija palaa uudestaan samaan organisaatioon jonkin ajan kuluttua, opettaa tutkijalle usein paitsi tutkittavan kohteen myös oman ajattelunsa kehittymisestä.

3 VOIKO ORGANISAATION OPPIMISEEN LIITTYVIÄ SYY-SEURAUSSUHTEITA MALLINTAA?

Perinteisen näkemyksen mukaan tieteen perustehtävänä ei ole vain kuvata ilmiöitä, vaan myös selittää tai ennustaa niitä. Tähän pyritään etsimällä syy-seuraussuhteita. Liiketaloustieteellinen tutkimus on kiinnostunut siitä, mitkä asiat edistävät organisaation oppimista, mitkä taas saattavat estää sitä. Tutkija voi esimerkiksi asettaa tavoitteekseen selvittää, "miten henkilöstöjohtamisen käytännöt vaikuttavat organisaation oppimiseen". Soveltavaksi tutkimus muuttuu siinä vaiheessa, kun syy-seuraussuhteet käännetään normeiksi ja ohjeiksi, jotka ovat tyypillisesti muotoa "jos haluat lisätä organisaatiosi oppimista, ota käyttöön seuraavia henkilöstöjohtamisen käytäntöjä" (Bunge 1966; Niiniluoto 1985; Worren, Moore & Elliott 2002).

Riippuvuuksia koskevasta tiedosta ja tiedon luonteesta on tutkijoilla erilaisia näkemyksiä (Markus & Robey 1988; Mohr 1982). Osa tutkijoista pyrkii etsimään riippuvuuksia suoraan kahden muuttujan välillä. Esimerkiksi osoittamalla, että tietyn tyyppisiä henkilöstöjohtamisen käytäntöjä omaksuneet yritykset useasti täyttävät myös oppivan organisaation tunnusmerkit, voidaan päätellä että näiden kahden tekijän välillä on riippuvuus. Näin tuotettua tietoa kutsutaan varianssiteoriaksi: Yritysten välillä ilmenevät erot oppimiskyvyssä (varianssi) ovat ainakin osittain selitettävissä yrityksen omaksumilla henkilöstöjohtamisen käytännöillä.

Varianssiteorioiden ongelma on, että ne eivät varsinaisesti vastaa kysymykseen siitä, miksi ja miten asiat vaikuttavat toisiinsa. Vaikka esimerkiksi laaja tilastollinen aineisto osoittaisi, että oppivissa organisaatioissa on muita useammin käytössä jokin tietty henkilöstöjohtamisen käytäntö, ei tämän havaitun tilastollisen riippuvuuden syntymekanismista oikeastaan tiedetä vielä paljoakaan. Ilman selvää tietoa asioiden ajallisesta järjestyksestä edes riippuvuuden suunta ei automaattisesti ole selvillä - periaatteessa voi olla myös niin, että organisaation oppimiskyky on johtanut siihen, että myös henkilöstöjohtamisen käytännöt ovat muuttuneet paremmiksi. Pelkkä varianssien selittämi-

seen kerätty aineisto ei myöskään pysty vastaamaan kysymykseen siitä, miksi ja miten riippuvuus syntyy.

Varianssiteorioilla on tuotettu monet tieteiden keskeiset tulokset. Esimerkiksi lääketieteen tutkimusten perusteella useimmat meistä ovat valmiit uskomaan siihen, että tupakointi lisää keuhkosityövän riskiä. Koska tupakointi on tapahtunut ennen kuin henkilö on sairastunut syöpään, voidaan vaikutussuhteen suuntaakin pitää varsin todennäköisenä: tupakointi aiheuttaa keuhkosityöpää eikä päinvastoin. Silti tässäkin on huomattava, että pelkät tilastolliset tutkimukset eivät sellaisenaan kerro paljoakaan siitä prosessista, joka johtaa tupakoinnista keuhkosityövän syntyyn.

Varianssiteorioiden kehittäminen perustuukin pääsääntöisesti hypoteettis-deduktiiviselle ajattelulle, jossa aiemman tutkimuksen ja huolellisen argumentoinnin perusteella pyritään laatimaan teoreettisesti perusteltuja hypoteeseja tutkittavasta ilmiöstä ja siinä vallitsevista syy-seuraussuhteista. Hypoteesi pyritään siis johtamaan logiikan ja päättelyn avulla jo olemassa olevasta tiedosta ja se yleensä sisältää ainakin jonkinlaisen kuvauksen siitä prosessista, jolla oletettu vaikutussuhde syntyy. Empiirisen tiedon tehtäväksi jääkin vain hypoteesien testaaminen, tässä vaiheessa ei enää ole tarvetta pohdita, miksi ja miten vaikutus syntyy.

Osa tutkijoista näkee kuitenkin asian siten, että myös kahden muuttujan välillä tapahtuvaa vuorovaikutussuhdetta voidaan empiirisesti tutkia. Varianssiteorioita täydentämään onkin luotu prosessiteorian käsite. Prosessiteoria ei niinkään etsi tilastollista riippuvuutta kahden muuttujan välillä, vaan huomio keskittyy nimenomaan prosessiin, joka johtaa selittävästä muuttujasta selitettävään muuttujaan. Tällaisen tiedon tuottamisessa tutkijan ei ole pakko kerätä laajaa aineistoa: yksittäinenkin tapaus voi olla mielenkiintoinen. Prosessiteoriat antavat lisää tietoa siitä, miksi ja miten vaikutussuhteita eri muuttujien välillä ilmenee.

Prosessiteorioiden tuottama tieto on kuitenkin luonteeltaan ideografista: yhdessä organisaatiossa havaittu vaikutusmekanismi ei todennäköisesti ole täsmälleen sama siirryttäessä toiseen organisaatioon. Useimmissa tapauksissa tutkimuksessa kerättävä tieto ei siis ole sellaisenaan siirrettävissä toiseen organisaatioon. Prosessiteorioihin tähtäävät tutkijat eivät näe tätä ongelmana, vaan erityisesti yhteiskuntatieteisiin liittyvänä ominaisuutena. Mielenkiintoinen tieto on juuri vaikutusprosesseissa, ei yleisissä tilastollisissa riippuvuuksissa. Mielenkiintoisia ovat tapaukset, joissa laajojen aineistojen perusteella tehdyt johtopäätökset eivät toteudukaan: miksi tässä tapauksessa organisaatio tuntuu oppivalta, vaikka "oikeita" henkilöstöjohtamisen käytäntöjä ei yrityksessä olekaan käytössä.

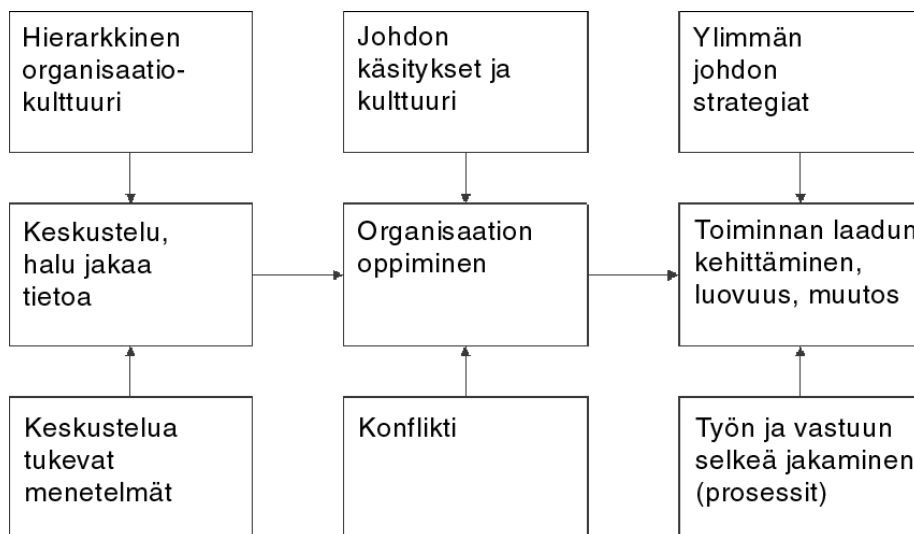
Yhteyden rakentaminen prosessiteorioiden ja varianssiteorioiden välille onkin usein vaikeaa. Laajoissa kyselyaineistoissa havaitut tilastollisesti mer-

kittävät riippuvuudet johtuvat usein siitä, että selittävän ja selitettävän muuttujan välillä on runsaasti erilaisia kytkentöjä. Esimerkiksi tietojärjestelmätieteessä on havaittu, että ylimmän johdon tuki on oikeastaan ainoa lähes poikkeuksetta esiin nouseva tilastollisesti merkittävä selittävä tekijä järjestelmähankkeiden onnistumiselle. Havainto on siinä mielessä erikoinen, että ylin johto ei juuri koskaan välittömästi osallistu hankkeeseen. Erilaisia epäsuoria vaikutuspolkuja sen sijaan on runsaasti ja juuri tämä erilaisten vaikutuspolkujen määrää todennäköisesti nostaa tämän muuttujan esiin.

Joissain yhteyksissä on todettu, että yksittäiseen tapaukseen keskittyvä tutkimus voi olla myös hypoteettis-deduktiivista ja jopa teorioita testaavaa. Yksikin tapaus, jossa oletettu hypoteesi ei toteudu, riittäisi hylkäämään hypoteesin. Tämä toimii varsin hyvin luonnontieteissä, joissa ilmiö toistuu aina samalla tavalla. Yhteiskuntatieteisiin se sopii varsin huonosti. Vaikka tilastollinen aineisto osoittaisi hyvin voimakkaankin riippuvuuden kahden muuttujan välillä, aineistoon sisältyy aina runsaasti yksittäisiä tapauksia joissa riippuvuus ei toteudu. Tässä mielessä siis varianssiteorian falsifiointi ei tunnu mielekkäältä tavoitteelta. Sen sijaan hypoteesien muodostamiseen prosessiteoriat voivat luonnollisesti tuoda runsaastikin tukea.

Mutta millaisia selittäviä teorioita sitten voitaisiin pyrkiä rakentamaan organisaation oppimisen ympärille? CompLeN-ryhmä kokoontui keväällä 2003 Ruissalon kansanpuistossa sijaitsevalle huvilalle keskustelemaan tutkimuksen tuloksista. Tässä vaiheessa oli tutkimusta jo tehty jonkin aikaa ja ryhmässä alkoi kasvaa tietoisuus siitä, että työn tulisi johtaa joihinkin tuloksiin. Ryhmää vaivasi myös jonkinlainen identiteettikriisi, koska eri tutkijoiden kiinnostuksen aiheet tuntuivat varsin irrallisilta.

Niinpä kaikkia tutkijoita pyydettiin etukäteen laittamaan paperille, mitkä olivat oman työn senhetkiset keskeiset tulokset. Vaikka tulokset tässä vaiheessa olivat varsin hajanaisia, niin yllättävän monissa omien tulosten kuvauksissa oli taustalla syy-seuraussuhteita. Seminaarin aikana nämä syy-seuraussuhteet koottiin yhdeksi kalvoksi, joka on esitetty kuviossa 1. Nuolet ovat yksittäisten tutkijoiden tuloksissaan esittämiä riippuvuuksia.



Kuvio 1 CompLeN-ryhmän tuloksia hankkeen keskivaiheilla kuvaava malli

Kuten kuvio osoittaa, monet ryhmän tutkijat esittävät tutkimuksen tuloksena syntyneen tietämyksensä riippuvuuksina. Kenelläkään tutkijoista ei kuitenkaan ollut laajoja tilastollisia aineistoja, joten varianssiteorian tyypistä hypoteesien laatimista ja testaamista ei tutkimuksessa toteutettu. Tutkijat eivät edes pyrkineet muodostamaan tällaisia hypoteeseja, joita jatkossa tilastolliset tutkijat olisivat voineet sitten testata.

Syntynyt tieto on enemmänkin prosessitietoa. Esimerkiksi yhdessä yrityksessä kerätty aineisto auttaa kertomaan tarinan siitä, miksi ja miten kyseisessä yrityksessä hierarkkinen organisaatiokulttuuri tappoi keskustelun ja dialogin. Vastaavasti toisessa organisaatiossa kerätty aineisto taas kertoo siitä, kuinka johdon luopuminen vallasta sekä tätä seurannut työntekijöiden sitoutuminen valtaan ja vastuuseen edisti työntekijöiden välistä keskustelua. Vaikka molemmat aineistot siis tukevat näkemystä, että organisaation hierarkkisuus vaikuttaa avoimeen keskusteluun, varianssiteorioille tyypillinen yleistys ei kahdella tapauksella onnistu. Jossain mielessä siis kerätyt aineistot ja niiden raportointi kyllä käsittelevät mallin nuolia.

Kuviota ei kuitenkaan tutkimusohjelman loppupuolella lähdetty päivittämään. Jotenkin malli tuntui jälkikäteen kovin luurankomaiselta, vaikka se Ruissalossa tuntuikin auttavan jäsentämään edes jotenkin kovin hajanaisilta vaikuttaneita tuloksia. Riippuvuuksien osoittaminen yksittäisten muuttujien välillä ei ehkä sittenkään ole organisaation oppimista käsittelevän tutkimuksen perimmäinen tarkoitus.

4 MITEN KERTOMUKSET ORGANISAATION OPPIMISESTA LISÄÄVÄT AIHETTA KOSKEVAA TIETÄMYSTÄMME?

CompLeN-ryhmän tutkijoista suuri osa on tutkimuksessaan siinä vaiheessa, että aineisto on kerätty, mutta lopullinen tulos ja väitös ovat vielä hautumassa. Kerätyt aineistot sisältävät kertomuksia siitä, kuinka kohdeorganisaatiot pyrkivät kehittämään oppimista ja osaamisen johtamista. Näiden kuvausten merkitystä tieteelle ei tule väheksyä: hyvä kuvaus on jo sellaisenaan arvokas, olipa lukijana sitten vuosikausia aihetta tutkinut professori, yrityksessä työskentelevä johtaja tai aloitteleva tohtoriopiskelija. Jokainen voi analysoida aineiston oman viitekehyksensä läpi ja löytää siitä itselleen tärkeitä asioita. Ilmiöiden kuvaaminen kuuluu tieteen perustehtäviin siinä missä selittäminen ja ennustaminenkin.

Varsinaisena tutkimuksen tuloksena ei rikastakaan kertomusta voida pitää. Muussa tapauksessa tieteelle riittäisi pelkästään kokoelma tapaustutkimuksia. Ongelmaksi siis tuntuisi nousevan se, miten kertomukset saataisiin jalostettua tuloksiksi. Väitöskirjan tekijät asettavat alkuvaiheessa usein tavoitteekseen varsin laajasti ”ymmärryksen lisäämisen”. On varmasti merkittävä asia, että tutkija lukemisen ja aineiston keräämisen kautta oppii itse ymmärtämään tutkittavan ilmiön monitahoisuutta. Mutta se ei vielä sellaisenaan tarkoita, että tämä monitahoisuus olisi muille tutkijoille kovin uusi asia. Mistä siis voisi löytyä kertomuksen kontribuutio?

Yksi organisaation oppimiskirjallisuudessa varsin tavanomainen tapa kuvausten hyödyntämiseen on osoittaa, millaisia käsitteitä eri toimijat käyttävät ja minkälaisen sisällön he niille antavat. Tällöin aineiston kautta voidaan osoittaa myös uudenlaisten käsitteiden tarve. Sellaiset organisaation oppimisen keskeisimmät käsitteet kuten toisen tason oppiminen (second loop learning), hiljainen tieto (tacit knowledge) tai työkäytäntöjä kehittävät yhteisöt (communities of practice) ovat tyypillisiä esimerkkejä siitä, että ne auttavat tutkijoita ja käytännön ihmisiä tunnistamaan työyhteisössään sellaisia asioita, jotka ilman näitä käsitteitä voisivat jäädä tunnistamatta (Chris Argyris 1982; Brown & Duguid 1991; Nonaka 1994). Empiirinen aineisto on tausta tai kehys, jota vasten uusi käsite esitetään ja jolla sen merkitys havainnollistetaan.

Monilla CompLeN-tutkijoilla oli jo tutkimuksen alkuvaiheessa oma käsitteensä, esimerkiksi ”dialogi” tai ”Vaikea Virtanen”, jonka merkityksen tutkija halusi nostaa esiin. Ilmiön valinnan taustalla oli usein käytännön työelämässä syntynyt havainto, että tämä asia on organisaation oppimisen kannalta tärkeä. Eräänlaisena työajatuksena oli, että oma väitöskirja osoittaa kyseisen käsitteen ja sen taustalla olevan ilmiön merkittävyyden. Tätä kautta organisaation oppiminen myös ymmärretään laajemmin. Tutkimuksen edetessä osalla tutkijoista alkuperäinen teema vaihtui, mutta aika monella se säilyi varsin hyvin.

Väitöskirjatutkijan ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että väitöskirjan tulisi opinnäytteenä olla argumentoinniltaan varsin ehyt. Esitarkastajien ja vastaväittäjän on vaikea hyväksyä uutta käsitettä vain, koska se on väittelijän mielestä oleellinen ja sillä tuntui olevan mahdollista tunnistaa keskeisiä asioita. Lähes mikä tahansa käsite täyttää tämän vaatimuksen ja käsitteitä on paljon jo muutenkin. Aineisto siis tulisi kyetä kuvaamaan siten, että se mahdollisimman hyvin havainnollistaisi, miksi ja miten käsite ja sen taustalla oleva ilmiö vaikuttivat siten kuin väitöskirjassa väitetään. Muuten sitä on vaikea tieteellisenä tutkimuksena hyväksyä.

Kertomukset voi kuitenkin tiivistää siten, että niissä kiteytyy tietoa siitä, miksi ja miten erilaiset muuttujat vaikuttavat toisiinsa. Esimerkiksi Paula Kirjavaisen tutkimus tuotti seuraavan vastauksen CompLeN-ryhmän perimmäiseen kysymykseen, kuinka hyvin yritykset pystyvät hyödyntämään organisaation oppimisen käsitteitä toimintansa kehittämisessä:

Vaikka kirjallisuus tarjosi projektiryhmän käytettäväksi lukuisia erilaisia osaamiskäsitehierarkioita ja osaamisen tyypittelyjä (esim. Quelin, 1997; Lado & al. 1992), mikään näistä ei suoraan auttanut osaamisen käytännön tunnistamisessa. Toki osaamisen tunnistamisen fasilitoinnissa ja löydösten kirjaamisessa on hyötyä siitä, että tiedostaa osaamisen monitahoisuuden. Käsiteerittelyt ja hierarkiat olisivat kuitenkin suoraan sovellettavissa ja käyttökelpoisia vain, jos organisatorisilla toimijoilla olisi täydellinen tieto siitä, miksi he onnistuvat jossakin. Tosiasiassa organisatoriset toimijat pystyvät hyvin harvoin tyhjentävästi erittelemään, miksi heidän organisaationsa on hyvä jossain tai ainakin onnistumisen syistä voi olla kovin erilaisia käsityksiä. Jos jotain tiettyä käsitehierarkiaa tai aihealueittaista kategoriointitapaa sovelletaan näissä epätäydellisen tiedon olosuhteissa, riskinä ennemminkin on, että menetetään paljon relevanttia informaatiota.

Tulos liittyy aiempaan kirjallisuuteen: tuntuu varsin perustellulta väittää, että aiemmassa kirjallisuudessa esitettyjen käsitteiden hyödyntämisen tulisi edistää organisaation oppimista. Tavoitteena ei ole osoittaa, että käsitteitä omaksuneet organisaatiot ovat (tai eivät ole) oppivampia. Sen sijaan aineisto kertoo, miksi ja miten organisaation oppimisen käsitteiden käyttöönotto prosessina johtaa tai ei johda organisaation oppimiskyvyn paranemiseen. Kertomus myös nostaa esiin monia tilannetekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, millä edellytyksillä teoreettiset käsitteet edistävät oppimista. Pienellä vaivalla yllä olevasta lainauksesta olisikin mahdollista muotoilla väittämiä tai hypoteeseja, joita myöhemmät haastattelu- tai kyselytutkimukset voisivat testata.

Monilla CompLeN-tutkijoilla on tällä hetkellä haasteena rakentaa sellainen kertomus omasta kohdeyrityksestään, joka tukee omaa väitöstä organisaation oppimisen kannalta keskeisestä ilmiöstä tai asiasta. Organisaation toimintaa

kuvaavan oman aineiston kautta olisi kirjoitettava auki se, että kun asiaa ei tunnustettu tai siihen ei kiinnitetty riittävästi huomiota, oppimismahdollisuudet jäivät prosessissa käyttämättä. Perusvire on tällöin kriittinen: yritys jäi paikoilleen juuttuneeksi organisaatioksi. Toisaalta myös positiivinen argumentointi on mahdollinen: oppimista tapahtui, koska ilmiö tiedostettiin tai se oli tiedostamatta hyvin hoidettu. Tästä argumentoinnista väitöskirja tullaan myös muistamaan: se oli se väitöskirja, joka erinomaisesti nosti esille tämän ilmiön ja sen merkityksen organisaation oppimiselle.

5 MILLAISISSA ROOLEISSA OPPIMISTA VOIDAAN TUTKIA?

Perinteisesti tieteellinen tutkimus yhdistetään haastattelututkimuksiin tai lomakekyselyihin. Molemmat menetelmät ovatkin tavallisia ja hyväksyttyjä tapoja tutkimuksen tekemiseen. Koska tutkija on selvästi irrallaan tutkimuskohteesta ja tekee havaintoja ensisijaisesti ulkopuolisena tarkkailijana, menetelmät antavat tutkimuksesta varsin objektiivisen ja tieteellisen kuvan.

Näiden lisäksi tutkimusta voidaan kuitenkin tehdä myös siten, että suhde tutkijan ja tutkimuskohteen välillä on näitä tiiviimpi. Koska CompLeN-ryhmässä oli paljon työelämästä mukaan tulleita tutkijoita ja tutkimusta tehtiin oman työn ohessa, olivat myös käytetyt tutkimusmenetelmät varsin monipuolisia (Taulukko 1). Vaikka tutkijat olivat samanaikaisesti sekä työyhteisöjen jäseniä että tutkijoita, havaintoja tehdessään he noudattivat kuitenkin sääntöjä.

Taulukko 1 CompLeN –ryhmän tutkijoiden käyttämät tutkimusmenetelmät

Tutkija	Menetelmä
Jokila, Markku	Osallistuva tutkimus, kriittinen tutkimus
Kirjavainen, Paula	Toimintatutkimus/konstruktiiivinen tutkimus
Laine, Pikka-Maaria	Toimintatutkimus/kriittinen tutkimus
Lehesvirta, Tuija	Etnografinen tutkimus
Lähteenmäki Satu	Kyselytutkimus
Nori, Irina	Toimintatutkimus
Paalumäki, Anni	Tapaustutkimus/etnografinen tutkimus
Rastas, Hannu	Tapaustutkimus
Skippari, Susanne	Tapaustutkimus
Vähämäki, Maija	Toimintatutkimus

Seuraavassa käydään lyhyesti läpi tutkijan roolia ja tiedon keruuta eri tutkimusmenetelmissä kuten kyselytutkimus, tapaustutkimus, toimintatutkimus,

osallistuva tutkimus, etnografinen tutkimus ja kriittinen tutkimus. Samalla pohditaan menetelmien soveltuvuutta erityisesti organisaation oppimista käsittelevässä tutkimuksessa.

5.1 Tutkija objektiivisena arvioijana

Yrityksissä yliopistotutkijat mielletään objektiivisiksi ja huolellisiksi tiedon kerääjiksi. Liiallisen teoreettisuuden vuoksi heitä saatetaan karsastaa konsultteina, mutta esimerkiksi toteutettujen hankkeiden ulkopuolisessa arvioinnissa yliopistotutkijoita pidetään puolueettomina ja luotettavina. Tähän kuvaan sopivat hyvin kyselytutkimukset, jotka perustuvat huolellisesti laadittuihin kyselylomakkeisiin ja kerätyn aineiston luottamukselliseen analysointiin edistyneiden tai ainakin oikein käytettyjen tilastollisten menetelmien avulla. Kyselytutkimusta voidaanakin pitää objektiivisena juuri sen vuoksi, että kysymykset esitetään kaikille täsmälleen samalla tavalla. Yhdessä yrityksessä kerättyjä aineistoja voidaan ainakin tässä suhteessa pitää vertailukelpoisena muista yrityksistä kerättyjen aineistojen kanssa. Muiden yritysten tulokset antavat näin vertailupohjan, johon yksittäisen yrityksen arviointi voi perustua.

Vaikka yrityksiä varmasti kiinnostaisi objektiivinen arviointitieto omasta kyvystään oppia, ei tieteen kriteerit täyttäviä mittareita juurikaan ole laadittu. Satu Lähteenmäen ja hänen ryhmänsä tutkimuksessa tavoitteena oli luoda objektiivinen mittari organisaation oppimiskyvylle. Koska varsinaista oppimista ei ole mahdollista mitata, huomio keskittyy siihen, kuinka hyvin organisaatiossa esiintyy oppimista edistäviä olosuhteita. Mittarin laatimisen lähtökohtana oli, ehkä hieman yllättäenkin, kirjallisuuden analysoinnin pohjalta laadittu prosessimalli siitä, miten organisaatio etenee oppimattomasta oppivaksi:

Tutkimusryhmämme lähtökohtana kuitenkin on, että oppimisprosessia voidaan mitata myös vaiheittain edettäessä oppimisessa yksilötasolta organisaation rakenteelliselle tasolle.

Mittarin rakentaminen aloitettiin kehittämällä vuorovaikutteisen vaiheittaisen organisaation oppimismalli. Tämän mallin pohjalta laadittiin kyselylomake, joka mittaisi mallin eri osatekijöitä. Kyselytutkimuksen periaatteiden mukaisesti alkuperäistä lomaketta testattiin ja kehitettiin keräämällä koeaineistoja ja analysoimalla niitä (Churchill 1979). Lopputuloksena syntynyt kyselylomake mittaa oppimisen edellytyksiä seuraavasti:

Mittaristo jakautuu OL-mallin mukaisesti kolmelle tasolle: yksilötason oppimiseen ja sitä tukevaan johtamiseen; sitoutumiseen ja strategiseen osallistumiseen sekä rakenteelliseen ja järjestelmätason kehittymiseen ... Kun mittarit kaikilla

tasoilla ovat selkeästi positiivisia, on organisaatio nähdäksemme saavuttanut generatiivisen (tai kahdenkertaisen) oppimisen tason.

Hyvä mittari edistää kaiken tyyppistä tutkimusta. Lähteenmäen tutkimusryhmän laatima mittaristo ei selitä eri organisaation oppimiskyvyssä ilmenevää vaihtelua. Sen sijaan mittarin avulla tämä vaihtelu voidaan mitata. Näin tutkija, joka haluaa tutkia esimerkiksi yrityksen palkitsemisjärjestelmien vaikutusta voi suuresta aineistosta analysoida, ovatko tiettyä palkitsemistapaa käyttävät yritykset oppivampia kuin muut. Toisaalta myös haastatteluja käyttävät tutkijat voivat lomakkeen avulla kerätä rinnakkaisen kvantitatiivisen aineiston ja näin kriittisesti tarkastella haastatteluissa syntynyttä kuvaa. Useat tutkijat ovatkin jo pyytäneet lomaketta käyttöönsä.

Huolellisesti laaditusta mittarista on kuitenkin hyötyä myös yrityksille:

Tässä CompLeN-hankkeen osatutkimuksessa on ollut tavoitteena kehittää organisaatioiden käyttöön mittaristo, jolla organisaation kykyä oppia voidaan mitata ja tunnistaa organisaation sisällä oppimisen ongelmakohtia, jotta niihin osataan suunnata oikeanlaisia kehitysponnistuksia ...

Lähteenmäen tutkimusryhmän työ siis osoittaa, että organisaation oppimista voidaan tutkia myös tilastollisten menetelmien avulla ja että tutkimuksesta voi olla hyötyä sekä yrityksille että muille tutkijoille. Kyselylomakkeen laatiminen voi tuntua vähäiseltä kontribuutiolta, mutta esimerkiksi Yhdysvalloissa huolellisesti rakennettu ja testattu kyselylomake on sellaisenaan riittävä väitöskirjatyön tulos.

5.2 Tutkija ulkopuolisena haastattelijana

Perinteinen tapa tehdä tutkimusta on, että tutkija ottaa yhteyttä sopiviksi katsomiinsa organisaatioihin ja pyytää lupaa tulla tekemään haastatteluja. Verrattuna kyselytutkimukseen, haastatteluja ei välttämättä pidetä yhtä objektiivisinä tapana arvioida oman yrityksen tilannetta. Yritys voi kuitenkin suostua mukaan tutkimukseen saadakseen tietoa esimerkiksi omista käytännöistään ja toisaalta vertailuja omien käytäntöjen ja muiden tutkimuksessa olevien yritysten käytäntöjen välillä.

Etenkin, mikäli haastatteluaineisto muodostaa ainoan pääasiallisen tietolähteen kohdeyrityksestä, tutkimuksesta käytetään tyypillisesti yleisnimitystä tapaustutkimus (Eisenhardt 1989, 1991; Yin 1994). CompLeN-ryhmän tutkijoista Hannu Rastaan ja Susanne Skipparin tutkimukset edustavat perinteistä haastattelututkimusta.

Hannu Rastaa tutkimus edustaa vertailevaa tapaustutkimusasetelmaa. Kohteeksi on valittu kolme yritystä, joille oli yhteistä toimiminen saman raaka-aineen, lasin, kanssa. Tutkimus keskittyi siihen, kuinka kohdeyritykset kehittävät toisaalta tuotteiden laatua ja toisaalta uusia prosessi-innovaatioita. Alkuperäinen tutkimusongelma liittyi havaintoon, että usein laatuasioita ja prosessi-innovaatioita suunnittelevat yrityksissä eri henkilöt. Laatujohtamisessa käytettävä kieli on perusteiltaan valvontakeskeistä. Tilastolliset laatu työkalut, yleiset standardit ja monien toimialojen erityisstandardit ovat lisänneet muodollisten tai virallisten käytäntöjen roolia. Rastaa tutkimus keskittyykin tarkastelemaan näiden kahden eri kielen yhteensopivuutta:

"Tuotannollisen prosessin kokonaiskuvassa kiinnostaa kysymys siitä, miten laadunhallinnan käytännöt ja prosessien innovatiiviseen uudistamiseen liittyvät pyrkimykset toimivat yhteen. Varsinkin jos laadunhallinnan ponnistelut ohjaavat organisaatiota vahvasti nykyisten käytäntöjen säilyttämiseen tai hyvin rajattuihin pieniin parannusaskeliin, syntyy haasteellinen tilanne hallita kahtalaiset paineet."

Haastattelujen tavoitteena oli kerätä aineistoa siitä, estääkö liian tiukka pitäytyminen laatujohtamisen käsitteistöön prosessi-innovaatioiden syntyä. Samalla pyrittiin myös hakemaan hyviä käytäntöjä, joilla laadusta vastaavat ja toisaalta innovatiivisuudesta vastaavat yhteisöt on saatu oppimaan toisiltaan. Tutkimuksen tekeminen useassa eri yrityksessä tuntuisi olevan tieteeseen perinteisesti liitetyn yleistettävyyden vaatimuksen mukainen. Haastattelututkimuksessa syntyvä prosessitieto ei kuitenkaan ole yhtä helposti vertailtavaa kuin kyselytutkimusten tuottama varianssitieto. Prosessit ovat eri yrityksissä erilaisia ja kokemusten vertailu ei ole helppoa – eikä välttämättä tarpeellistaakaan. Tutkijalle tämä kuitenkin näkyy konkreettisena ongelmana, näin myös Rastaa tutkimuksessa:

Tutkimukseni yksi keskeinen ongelma on kolmen yritysorganisaation keskinäinen vertailtavuus. Eli ovatko asiat joita lähtee vertaamaan riittävästi yhteismitallisia, samassa käsitelyympäristössä ymmärrettäviä, riittävän samantasoisesti tunnettuja. Vai onko tuloksena kolme erilaista tarinaa, jotka on kirjoitettu eri tavoin ja eri kielellä?

Vastausta tarinoiden yhdistämiseen voi lähteä hakemaan vaikkapa Eisenhardtin artikkelista, jossa ohjeistetaan useiden peräkkäisten tapaustutkimusten raportointia. Yleisemmin kyse on kuitenkin siitä, että tutkijan on valittava omat keskeiset tuloksensa ja raportoitava tapaukset siten, että lukija ymmärtää eri tapausten ja kaikkien niiden pohjalta johdettujen tulosten välisen yhteyden.

Haastattelut voidaan kuitenkin hyvin rajata myös yhden yrityksen sisälle. Susanne Skipparin tutkimus verkko-oppimisen käytön leviämisestä noudatti

tätä lähestymistapaa. Tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa verkko-oppimisen esteitä ja mahdollistajia. Koska verkko-oppimisen käyttö on vasta alkuvaiheissa, sen piiriin mahtuu monia erilaisia tapoja hahmottaa oppimista. Tutkimuksen alkuperäisenä motiivina oli se, että kohdeyrityksen verkko-oppimiseen käytetyt panostukset tuntuivat varsin hitaasti muuttuvan aktiiviseksi kursien suorittamiseksi. Yhtenä syynä tähän voisi olla se, että verkko-oppimisen kehittäjien, kursseille osallistuvien työntekijöiden ja tietämyksen hallinnasta vastaavien johtajien näkemykset kurssien tavoitteista ja työskentelymenetelmistä eivät välttämättä kohtaa. Yksi tapa etsiä selityksiä verkko-oppimisen hitaalle leviämiselle on analysoida eroja tavassa jolla eri ryhmät keskustelevat verkko-oppimisesta.

5.3 Tutkija työyhteisön jäsenenä

Osallistuva tutkimus poikkeaa haastattelututkimuksesta siinä, että tutkija on mukana työyhteisössä ja tekee itsenäisesti havaintoja (Hammersley & Atkinson 1991). Työn ohessa väitöskirjaa laativa tutkija voi esimerkiksi tehdä havaintoja osana normaalia työtään. Esimerkiksi koulutuskurssien järjestäjä on jatkuvasti mukana tilanteissa, joissa organisaatio toivoo oppimista tapahtuvan, hän myös keskustelee ihmisten kanssa, kerää palautetta koulutuksesta, jne. Eli työelämä jo sellaisenaan tuottaa runsaasti havaintoaineistoa, jota systemaattisesti tarkastelemalla voi käyttää myös tieteelliseen tutkimukseen. Toinen vaihtoehto on, että tutkija menee määrätyn ajaksi johonkin yhteisöön mukaan ulkopuolisenä ja havainnoi ryhmän toimintaa. CompLeN-tutkimusryhmässä osallistuvaa tutkimusta tekivät Tuija Lehesvirta ja Anni Paalumäki.

Tuija Lehesvirran tutkimus on esimerkki tutkimuksen tekemisestä omassa työyhteisössä. Tutkimuksen tavoitteet olivat selkeän kuvailevat: miten ja miksi oppimista tapahtuu työyhteisössä. Aineiston kerääminen haastatteleamalla oli kuitenkin vaikeaa:

”Haastatellut asettuivat siis oppijana, ehkä omien kouluvuosiensa perinnön mukaan, passiiviseen, vastaanottajan asemaan. Oppimisesta puhuttaessa he mielsivät oppimisen kouluttamisen vastinpariksi ja vain siinä kuviossa itsensä oppijaksi. Työssä tapahtuvaa oppimista oli mahdoton kuvata pyydettyäessä. Oppimista piti lähestyä aivan toista kautta.”

Vaikka haastattelut muodostivat tutkimuksessa keskeisen tiedon keruutavan, sille oli tyypillistä, että tutkija oli kuitenkin samalla myös työyhteisön jäsen. Hän saattoi pitää tutkimuspäiväkirjaa kaikista tapahtumista ja etsiä sellaisia tapoja keskustella, jotka toivat paremmin esille tutkimusongelman kanalta mielenkiintoisia asioita:

”Kuvauksia oppimisen osaprosesseista aloin tunnistaa, kun keskustelut siirtyivät aivan muihin teemoihin – pois oppimisen koulumaisesta kahleesta, siltä se vaikutti. Oppimistarinoita alkoi kuulua kun keskusteltiin onnistumisen kokemuksista, työn haasteista, omasta motivaatiosta, miellyttävistä ja raskaista jaksoista omassa työssä. Siis kun puhuttiin toiminnasta.”

Aineistoa analysoimalla syntyy kuvauksia todellisista oppimisen tavoista, siten kuin ne kohdeorganisaatiossa ovat tulleet esille. Samalla syntyy uusia käsitteitä, jotka paremmin auttavat tunnistamaan todellisia työssä oppimisen tapoja organisaatioissa.

Anni Paalumäen tutkimus perustui suurelta osin haastatteluille, joilla pyrittiin selvittämään artefaktien, esimerkiksi tietyn johdon valitseman tunnusvärin, käyttöä ja vaikutuksia organisaatiokulttuurille. Tämän lisäksi tutkija kuitenkin myös vietti kahden viikon jakson työyhteisössä. Tutkimusasetelma edustaa siinä mielessä puhtaampaa etnografista tutkimusta, että tutkija on ulkopuolinen, mutta viettää aikaa kohdeorganisaatiossa. Ulkopuolisena työyhteisöön sulautuminen ei kuitenkaan ollut helppoa (Paalumäki, 204 s. 49):

”Huomasin kuitenkin monien suhtautuvan minuun silti melko varautuneesti. Kun tulin teemukini kanssa yhteiseen kahvipöytään vilkas puheenporina vaimeni eikä minua itsepintaisista yrityksistäni huolimatta haluttu ottaa mukaan porukkaan, keskustelun avauksiini vastattiin yhdellä sanalla ja lopulta muut nousivat yksitellen pöydästä ja jäin kerta toisensa jälkeen yksin istumaan kuppini kanssa. Nämä yllättävät kokemukset samanaikaisesti hämmensivät, surettivat ja raivostuttivatkin minua. Olin motivoitunut tekemään tuttavuutta ihmisten kanssa, mutta toistuvasti törmäsin näkymättömiin esteisiin.”

Kokemus oli varmasti epämiellyttävä, mutta samalla kertoi jotain myös organisaatiokulttuurista ja sen kovuudesta. Kuten Anni Paalumäki itse väitöskirjassaan toteaa, tavoitteena ei ollutkaan välttämättä tulla kohdeorganisaation jäsenen kaltaiseksi, vaan havainnoida työyhteisöä ja sen tapaa suhtautua eri asioihin. Mitenkään helppoa ei etnograafisen tutkimuksen tekeminen suomalaisilla työpaikoilla ole. Lasiseinät löytyvät omaltakin työpaikalta, mutta oman työnsä ohessa havaintoja tekevä tutkija tietää ja osaa varautua niihin – ehkä liian hyvin.

5.4 Tutkija toiminnan kehittäjänä

Tieteellistä tutkimusta pidetään yleensä objektiivisena tosiasioiden tarkasteluna, jossa tutkija varoo tarkasti sitä, ettei vaikuta tarkasteltavan organisaation toimintaan ja näin vaikuta tuloksiin. Tämä pitääkin paikkansa useimpien tut-

kimusmenetelmien kohdalla, muttei aivan kaikkien. Yhteiskuntatieteissä on olemassa tutkimusmenetelmiä, joissa tutkija saa ja kuuluukin vaikuttaa kohdeorganisaation toimintaan. Näistä käytetään seuraavassa yleisnimitystä toimintatutkimus. Vaikuttaminen voi toimintatutkimuksessa tapahtua monin eri tavoin, mutta yleisesti ottaen tutkija pyrkii soveltamaan tieteellistä tietoa, eli teorioita, viitekehyksiä ja käsitteitä asiakkaan (kohdeyrityksen) muutosprosessien tueksi. Tavoitteena on edistää sekä tieteen että kohdeyrityksen päämääriä yhteisesti sovittujen eettisten arvojen puitteissa (C. Argyris, Putnam & Smith 1987; Rapoport 1970; Susman & Evered 1978).

Maija Vähämäen tutkimus edustaa tyypillistä toimintatutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata muutosprosessia, jonka kautta pk-yritys voi kehittää omaa oppimiskulttuuriaan. Tutkimusyhteistyö alkoi toimintatutkimukselle tyypillisesti melko konkreettisesta toimeksiannosta, jossa tutkijan tehtävänä oli toteuttaa osaamiskartoitus henkilökunnan piirissä. Kartoituksen tuloksia oli sitten tarkoitus käyttää organisaation koulutuksen suunnittelussa. Tutkimuksen edetessä osaamiskartoitus jäi varsin pieneen rooliin. Paljon oleellisempaa oli, että tutkija pääsi mukaan muutosprosessiin. Tässäkään hän ei kuitenkaan ollut puhtaasti havainnoitsija. Molemminpuolinen oppiminen oli keskeinen tavoite:

Tutkimuksessani ja tämän LIIKE-kirjan kappaleessa kerron siitä, miten käsitys koulutuksesta ja oppimisesta muuttui tutkimusjakson aikana kattamaan muutakin kuin vain kurssituksen tai koulumaisen oppimisen. Se onkin usein toimintatutkimuksen tarkoitus, saada ihmiset huomaamaan tekemisessään merkityksiä. Näyttää kohdeorganisaation jäsenille, miten he asioita tekevät ja miten sitä omaa tekemistä omin keinoin voi parantaa entisestään. Omassa tutkimuksessani keskusteleva toimintamalli rakensi uusia merkityksiä asioihin, joita haluttiin kehittää.

Toimintatutkijalla onkin erinomainen mahdollisuus hyödyntää organisaation oppimista kuvaavia käsitteitä kohdeorganisaatioon ja näin auttaa johtoa ja työntekijöitä laajentamaan sitä tapaa, jolla oppimisesta keskustellaan. Toimintatutkija kääntää myös mahdolliset lainalaisuudet normatiivisiksi ohjeiksi. Vähämäen tutkimassa pienyrityksessä organisaation oppimisen kannalta keskeistä oli se, että johtaja pystyi antamaan valtaa alaisilleen ja alaiset myös ottivat tämän vallan vastaan. Tämä syy-seuraussuhde voidaan muuttaa normatiiviseksi ohjeeksi: mikäli haluat lisätä organisaation oppimista, edistä vallan ja vastuun siirtoa työntekijöille. Tämänäyttypisiä teoriaan tai aiemmissa hankkeissa koottuun empiiriseen materiaaliin perustuvia ohjeita toimintatutkija voi ja hänen tuleeikin tutkimuksessaan seurata.

Toimintatutkijan on samalla kuitenkin suhtauduttava kriittisesti omiin käsitteisiinsä, syy-seuraussuhteita koskeviin malleihin ja menetelmiin. Vuorovaikutus käytännön toimijoiden kanssa samoin kuin muutosprosessin ongel-

mat antavat palautetta tutkijan menetelmien ja niiden taustalla olevan teoreettisen tiedon oikeellisuudesta. Tavoitteena ei siis ole osoittaa omia menetelmiä oikeaksi, vaan oppia uutta ja tunnistaa muutosprosessista asioita, joita aiemmat teoriat ja käsitteet jättävät piiloon.

Toimintatutkija voi asettaa tavoitteekseen myös luoda uusia hyödyllisiä käsitteitä tai menetelmiä yhteistyössä käytännön toimijoiden kanssa. Paula Kirjavaisen tutkimus on tästä hyvä esimerkki. Kuten tälle otteelle on tyypillistä, tarkasteltava hanke lähti liikkeelle konkreettisesta toimeksiannosta. Konsernin toimitusjohtaja asetti hankkeen tavoitteeksi luoda osaamisen johtamiselle sellaiset välineet, joilla yksiköiden päälliköt voisivat arvioida, mitä osaamista heillä on tällä hetkellä, mitä strategian toteuttamiseksi pitäisi olla ja mitkä toimenpiteet olisivat tarkoituksenmukaisimpia mahdollisten kuilujen täyttämisessä.

Tutkimuksen lopputuloksena siis tavoiteltiin välineitä konkreettisen liiketoiminnan ongelman ratkaisuun. Vaikka tavoitteet olivat käytännönläheiset, tutkimus hyödynsi osaamisen johtamiseen liittyvää tieteellistä kirjallisuutta huolellisesti. Tiedekään ei ole kyennyt luomaan yhtenäistä käsitteistöä, mutta kirjoissa ja artikkeleissa oleva keskustelu antaa rikkaan pohjan johtamisen välineiden tarkasteluun. Toimintatutkimuksen tavoite tieteellisen keskustelun hyödyntämisestä siis toteutui hyvin. Tutkija joutui kuitenkin tasapainoilemaan toisaalta omien teoreettisesti perusteltujen menetelmien ja toisaalta käytännön johtajien näkemysten kanssa:

"Ydinsaamis pohjaisen strategian viitekehystä luotaessa oli toisinaan vaikea yhdistää teoreettisen johdonmukaisuuden ja käytännöstä nousevaa suoraviivaisuuden pyrkimystä: käytännön toimijoille joutui aikataavalla perustelemaan, miksi asiaa kannattaisi katsoa niin monesta vinkkelistä."

Useasti korkeakoulututkija on enemmän asiantuntijan roolissa ja lopulliset päätökset tekee yrityksen tai projektin johto. Konsultilta taas voidaan odottaa voimakastakin vaikuttamista, mutta hän joutuu myös huomioimaan johdon odotukset konkreettisista tuloksista heti projektin aikana. Toimintatutkimukselle, jossa tarkastellaan lähinnä muutosprosessia, menetelmien muovautuminen ei ole ongelma. Joka tapauksessa tuloksena on yksi kehittämistapa, jonka onnistumista voidaan analysoida ja seurata. Mikäli tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on laatia tieteelliseen tutkimukseen pohjautuva menetelmä, projektin avulla tulisi osoittaa että menetelmä toimii. Jos menetelmää ei käytetä, tätä tehtävää on vaikea saada suoritettua.

Pikka-Maaria Laineen tutkimus on kolmas esimerkki toimintatutkimuksesta. Laineen tutkimuksen alkuperäinen motiivi oli lähtenyt tavoitteesta kuroa kiinni strategisten suunnitelmien ja toteutuksen välistä kuilua rakentamalla uudenlainen johtamiskoulutusohjelma. Kuilun pienentämiseen pyrittiin rikko-

malla jako strategian laatijoihin ja toteuttajiin, laajentamalla ohjelman osallistujapohjaa ja käyttämällä vuorovaikutteisuutta lisääviä elementtejä. Laine kuvaa kuitenkin sitä, kuinka hänen tutkimuksensa painopiste on siirtynyt konkreettisesta uuden ohjelman kehittämisestä enemmän johdon ajattelussa tarvittavan muutoksen ja vallitsevien käytäntöjen ja käsitysten kriittiseen tarkasteluun:

Minusta tuntui, että yritimme yhä kovemmin kehittää asioita ja yhä uudelleen kohtasimme samat kehittämisen esteet. Turhautumiseni johti minut kyseenalaistamaan sekä omaa tapaani että yleistä tapaa tuottaa strategisen johtamisen opetusta. Sovellan tässä strategisen johtamisen opetuksen tarkastelussani sosiaalisen konstruktionismin mukaista ajattelua. Ymmärtääkseni siis enemmän siitä, miksi organisaatioiden jäseniä ei laajemmin oteta mukaan liiketoiminnan kehittämiseen, minun täytyykin kysyä, kuinka strateginen johtaminen ja liiketoiminnan kehittäminen ymmärretään. Eli kuinka tuotamme käsitystä strategisesta johtamisesta kielenkäytössämme, strategiseen johtamiseen liittyvissä diskursseissamme sekä näihin diskursseihin liittyvissä käytännöissämme. Ja mitä seurauksia tällä on strategisen johtamisen opettamiseen.

Näin Laine päätyy tarkastelemaan sitä, mitä haasteita ja ongelmia strategisen johtamisen opettamisessa ja oppimisessa on sosiaalisen oppimisen ja konstruktionismin soveltamiselle. Hän kuvaa strategisen johtamisen opettamisen käytäntöjä ja kielenkäyttöä sekä niissä tuotettavia valtasuhteita. Kriittisen tarkastelun lisäksi hän palaa toimintatutkimukseen esittäessään, miten johtamisohjelmiin on luotavissa vuorovaikutteiseen liiketoiminnan kehittämiseen ohjaavia prosesseja ja työskentelytapoja.

Toimintatutkimus mahdollistaa siis sen, että tutkija voi tutkimustyönsä osana edistää suoraan myös kohdeorganisaation päämääriä. Monelle työn ohessa väitöskirjaansa tekeväälle tämä on epäilemättä tärkeä asia: aikaa väitöskirjan tekemiseen on helpompi saada, kun työnantajalle voi osoittaa myös välittömiä liiketoiminnan hyötyjä. Väitöskirja edellyttää kuitenkin myös sitä, että tutkija raportoi uusia näkökulmia muutosprosessista tai osoittaa empiirisen materiaalin kautta rakentamansa konstruktion toimivaksi. Aivan yksinkertaisesta tehtävästä ei ole kyse.

5.5 Tutkija rakenteiden kyseenalaistajana

Tieteellisen tutkimuksen suhde vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen toteutuu ainakin länsimaisissa demokratioissa usein konsensushengessä: tiede palvelee yhteiskunnan rakentamista ja liian voimakasta valtarakenteiden kritiikkiä väl-

tetään. Liiketaloustieteellisessä tutkimuksessa tämä näkyy siten, että organisaatiot, niin julkiset kuin yksityiset, nähdään periaatteellisella tasolla yleistä hyvinvointia edistävinä. Niissä voi olla joitain puutteita, mutta hyvä tutkimus voi auttaa niiden hallinnassa. Esimerkiksi yllä kuvatussa toimintatutkimuksessa organisaation ja yksilön konflikti on tunnistettu jopa määrittelyä myöten: ”organisaation päämääriä edistetään yhteisesti sovitun eettisen viitekehyksen puitteissa”.

Kriittinen tutkija ampuu tämän ”konsensushenkisyyden” alas suoralta kädeltä: yhteisesti sovittu eettinen viitekehys on väistämättä valtaa pitävien viitekehys. Organisaatioiden puutteet eivät ole satunnaisia ”toteutuksen virheistä” aiheutuvia, vaan väistämätön seuraus organisaatioiden perimmäisestä luonteesta. Tutkijan roolina on tehdä alistetussa asemassa olevat tietoiseksi omasta heikosta asemastaan ja sen syistä. Tämä tietoisuus on välttämätön edellytys, jotta mitään edistystä voisi tapahtua. Tieteen tarjoamat paremmat käsitteet tulee valjastaa tämän tavoitteen edistämiseksi. Kyse on tutkijan moraalisesta vastuusta. Tutkimusotteesta käytetään yleisesti nimitystä kriittinen tutkimus (Burrell & Morgan 1979).

Vain joillain harvoilla tutkimuksen alueilla, kuten naistutkimuksessa, kriittinen tutkimus muodostaa pääasiallisen tutkimusotteen. Monilla yhteiskuntatieteen aloilla, kuten kasvatustiede ja sosiologia on oma kriittisen tutkimuksen ryhmänsä, joka pyrkii paljastamaan eriarvoisuutta ja syrjäytymistä luovat ja ylläpitävät valtarakenteet. Sen sijaan liiketaloustieteen piirissä sellainen näkemys, jossa organisaatiot nähdään vallan välineinä, alistajina ja yksilöiden kannalta negatiivisina, ei kuulu tutkimuksen valtavirtaan.

Onkin varsin mielenkiintoista, että CompLeN –ryhmän tutkimusten valossa kriittisen tutkimuksen lähtökohta saattaisi sopia organisaation oppimista korostavaan tutkimukseen yllättävänkin hyvin. Esimerkiksi Vähämäen ja Laineen tutkimukset korostavat valtahierarkian ongelmallista roolia organisaation oppimisessa. Samalla tuloksista käy ilmi, että ongelman ratkaisu ei ole pelkästään johdon käsissä. Valtaa ei voi jakaa jos alaiset eivät ole valmiit vastaanottamaan sitä. Vallan siirto edellyttäisi, että nimenomaan työntekijät ymmärtävät oman ”alistetun” tilansa ja haluavat siitä pois.

Eli perinteisempi, konsensushengessä tehty tutkimus tuntuisi organisaation oppimista koskevilla kysymyksillä johtavan hieman samanlaisiin painotuksiin kuin kriittinen tutkimus. Kriittisen tutkimuksen edustajien näkökulmasta todelliset oppivat organisaatiot voidaan kuitenkin saavuttaa vain perusteellisen uudistamisen ja valtaa tukevien rakenteiden kyseenalaistamisen kautta. Esimerkiksi johtajan tarjoama täytekkä mestariksi valmistuneelle ei ole kriittiselle tutkijalle palkitsemista, vaan vanhojen valtarakenteiden ja johtajan auktoriteetin vahvistamista.

CompLeN-ryhmässä lähimpänä kriittistä tutkimusta oli Markku Jokilan tutkimus. Jokilan tutkimuksen lähtökohtana oli käsite ”Vaikea Virtanen”, eli henkilö, joka kritisoi kaikkea ja on sen vuoksi työyhteisössään epäsuosittu. Työ perustui olettamukselle, että tällainen sekä virallisen että epävirallisen valtarakenteen ulkopuolella oleva henkilö voi organisaation oppimiselle olla hyvinkin merkittävä. Tämä oletamus sopii hyvin yhteen sen ajatuksen kanssa, että valtarakenteet rajaavat ja tukahduttavat oppimista. Vaikka tutkimuksen aikana käsitteet kehittyivät, on valtarakenteiden haitallisuus Jokilan tutkimuksessa keskeinen ja tiedostettu lähtökohta:

Oma tutkimukseni asemoituu Burrelin ja Morganin mallissa lähinnä kriittisen tulkitseväksi. Todellisuutta pidetään sosiaalisena konstruktiona, joka palvelee eturyhmien intressejä ja niiden välistä valtataistelua. Vallassa olevien eturyhmien intressit tulevat kollektiivisessa sosiaalisessa merkityksenantoprosessissa vahvemmin esiin kuin valtaa vähemmän omaavien eturyhmien intressit. Tutkiessani kapteenin dilemmaa (johdon dysfunktionaaliset käsitykset eivät korjaannu yhteisössä olevassa sosiaalisessa tasapainolanteessa) sekä siihen liittyvää ryhmäajattelua joudun tutkimaan kriittiselle tiedon intressille tyypillisesti yhteisössä vallitsevan todellisuuskäsityksen perustuksia.

Aivan äärimmäisen kriittistä Jokilan tutkimus ei ehkä kuitenkaan ole. Siirtyminen vaikeasta virtasesta kapteenin dilemmaan merkitsee periaatteellisesti suurta muutosta. Kapteeni ei enää ole ongelman perimmäinen aiheuttaja, vaan hän muuttuu kehittämisen kohteeksi:

Kapteenin dilemmalla tarkoitetaan organisaatiossa esiintyvää ilmiötä, jossa yrityksen ylin johto ei saa korjaavaa palautetta potentiaalisista dysfunktionaaliista toiminta- tai ajattelutavoistaan, koska johdon alaisuudessa toimivat pelkäävät johdon mahdollista omien intressien toteutumis-mahdollisuuksien heikentymistä, mikäli he esittävät – mahdollisesti toistuvasti – johdon keskeisistä käsityksistä poikkeavia näkökulmia.

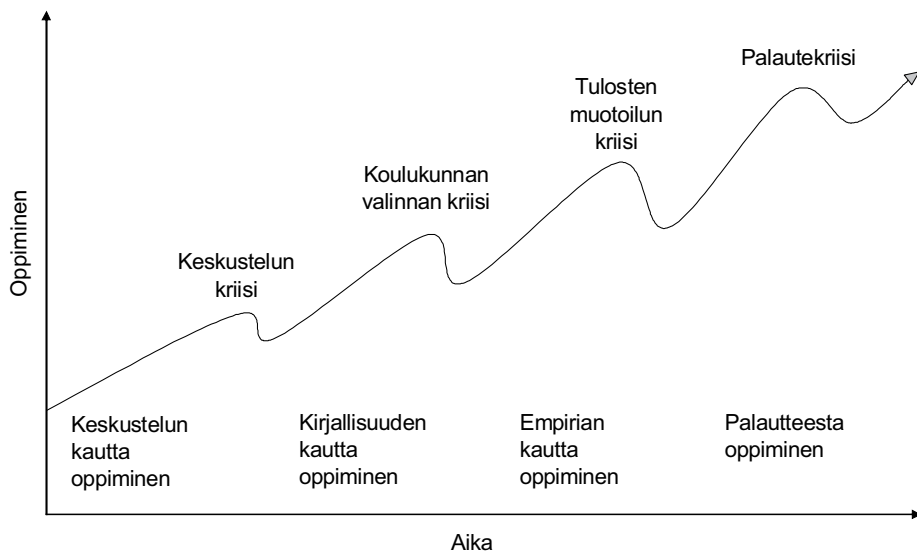
Edistymistä ei haeta työntekijöiden maailmankuvan ja tietoisuuden lisääntymisen kautta syntyvän muutoksen, vaan perinteisemmin johdon kehittämisen kautta. Kun ylin johto ymmärtää asemaansa liittyvät ongelmat, se oppii myös hallitsemaan niitä. Alaisten kasvava ymmärrys oman aseman rajoitteista ei enää olekaan muutoksen kannalta välttämätön. Tutkimuksellisesti siis palataan lähemmäksi perinteistä toimintatutkimusta:

Lisäksi toimintatutkimuksen perinteen mukaisesti hankkeessa pyritään aktiiviseen muutokseen, jossa yhteisön aikaisempi maailmankuva joutuu kehitykselliseen törmäykseen, jota tutkimuksessa nimitetään taitavaksi haastamiseksi

Vaikka Jokilan tutkimus ei siis ehkä seuraa kaikkein kriittisimmän tutkimuksen periaatteita, sen lähtökohtana on kuitenkin johtajan vallan kyseenalaistaminen: johtaja on organisaation oppimisen este. Käytännössä ”taitava haastaminen” on useasti koettu Jokilan kohdeorganisaatioissa varsin ristiriitaisena ja perinteisiä arvoja ja rakenteita kyseenalaistavana, mikä on varsin tyypillinen ilmiö juuri kriittisessä tutkimuksessa.

6 TUTKIJAKSI KASVAMISEN KRIISIT

Organisaation oppimisen tutkiminen ei missään tapauksessa ole helppo tehtävä. Väitöskirjaprosessi, jossa tutkijaksi opetellaan, tutustuttaa erilaisiin haasteisiin. Tutkijaksi oppiminen tapahtuu erilaisten kriisien kautta. Eri tutkijoilla kriisit ilmenevät eri vahvuisena. Jokainen kriisi kuitenkin opettaa jotain ja käynnistää uuden kasvukäyrän (Kuvio 2).



Kuvio 2 Tutkijan oppiminen ja kriisit

Tutkijan ensimmäinen kriisi liittyy yleensä aihetta koskevien käsitteiden moninaisuuteen: jo oman ajatuksen kommunikointi on vaikeaa. Toisaalta jos ei tunne akateemista keskustelua, voi olla vaikea kommentoida muidenkaan töitä. Mitä abstraktimpi on tutkittava kohde, sitä vaikeampaa keskustelu ilman yhteisiä käsitteitä on. Organisaation oppimista voidaan pitää varsin abstraktina aiheena. Vaikka ilmiö esiintyy jatko-opintojaan aloittavalla vastavalmistu-

neella maisterillakin, saattaa erityisesti yritys-elämästä tulevalle olla suuria vaikeuksia päästä akateemiseen keskusteluun sisälle:

Elämäni toinen suuri identiteettikriisi aiheutui akateemiseen yhteisöön mukaantulosta. Tämä tapahtui jo ennen CompLeNia. Kieli, totuudet, tavat ja kanssakäymisen mallit olivat vieraita, ja sain muutaman kerran hyvin torjuvaa palautetta. Enää en muista, missä vaiheessa palaute muuttui (tai siis aloin kokea sen) rakentavaksi, mutta muistan kyllä sen, milloin se oli pahinta. Pahimmasta JO-tutkimusseminaarista on onneksi jo vuosia, mutta sitä seurasi puolentoista vuoden lähes täydellinen tauko omassa väitöskirjatyössä. Jälkeenpäin, kun yritän ajatella selkeästi, kokemukseni oli, että minua ei voida käytännön taustani takia hyväksyä tähän yhteisöön. Kommenttejani ei kuultu - ja olin tottunut aivan toisenlaiseen mielipiteiden vastaanottoon työelämässä. Siis kulttuurisokki. Syytä oli varmaan minussakin: olisi pitänyt tajuta, että noviisit täällä pitävät ajatuksensa omina tietoinaan.

Vaikka kriisi helposti henkilöityy ja koetaan tunnetasolla vaikeana, kyse on lopultakin ensisijaisesti siitä, että tiede odottaa tietäntyyppistä tapaa keskustella. Ulkopuolelta tuleva tutkija saattaa esittää omina ja uusina asioita, jotka itse asiassa ovat varsin tuttuja tiedeyhteisölle. Toisaalta pelkkä kokemusperäinen viisaus, joka yrityksessä on erittäin tärkeä resurssi, ei sellaisenaan tutkijayhteisössä oikein toimi: erilaisista kokemusperäisistä viisauksista on jopa ylitarjontaa. Tästä taas seuraa vastareaktio, jossa akateeminen yhteisö pyrkii ”opastamaan” uutta tulokasta. Rakentavan ja positiivisen palautteen antaminen ei ole usein voimakkaista persoonista koostuvan tutkijayhteisön vahvuus, joten kriisi on valmis.

Kriisistä voi selvitä oikeastaan vain lukemalla – tiede tarjoaa yhteisiä käsitteitä, joilla voi esittää oman tutkimuksensa ja joilla voi kommentoida muiden tutkimusta. Yhteinen kiinnostava artikkeli josta keskustellaan avaa suhteita paremmin kuin omien, sinänsä oikeidenkin, näkemysten esittäminen. Väitöskirjan voi joskus saada hyväksytettyä ilman laajaa lukemista, mutta tällöin ristiriita tiedeyhteisön kanssa säilyy, hyväksytystä väitöskirjasta huolimatta. Väitös ei liity yleisempään tieteelliseen keskusteluun, jolloin sen tuoma lisä tieteelliseen tietoon jää pysyvästi epämääräiseksi.

Toinen kriisi liittyy tieteelliseen keskusteluun ja oman koulukunnan valintaan. Samankin aihepiirin tutkijoilla on paljon erilaisia taustoja ja uusia koulukuntia syntyy jatkuvasti. Organisaation oppimisen valinta aihepiiriksi ei tässäkään suhteessa helpota tutkijan työtä: hiukan aikaa luettuaan aloittava tohtoriopiskelija havaitsee, että tutkimuksessa on paljon erilaisia näkökulmia, tutkimusongelmia ja viitekehyksiä (Sun 2003). Alkuun voi tuntua mielenkiintoiseltakin kerätä ja luokitella erilaisia näkökulmia, mutta pikku hiljaa niiden yhteensovittamattomuus alkaa häiritä:

Kirjoitit, että teoriasta saa hyviä käsitteitä. En ole ihan samaa mieltä. Ainakin oppivan organisaation ja/tai organisaation oppimisen keskustelussa ei ole ylivertaisia käsitteitä, vaan kaikelle on monta määritelmää, jotka ovat ristiriitaisia keskenään tai eivät edes keskustele keskenään, ota siitä sitten jokin. Jos valitsen jonkun, jätän monta muuta yhtä hyvää tai huonoa käyttämättä. Luulen, että tämä on erityisesti tämän o.o. aiheen ongelma, tai sitten olen vaan aina epäilemässä kaiken vedenpitävyyttä.

Tälle tieteellisen keskustelun moninaisuudesta lähtevälle kriisille on tyypillistä että se ei oikeastaan ratkea jonain tiettyinä ajankohtana, vaan pikemmin ajattelu pikku hiljaa kypsyy ja tohtoriopiskelija sitoutuu johonkin koulukuntaan. Liian aikainen valinta merkitsee, että tutkija ei tunne riittävästi omasta aiheesta käytyä keskustelua eikä osaa tehdä ja perustella tekemiään rajoituksia. Valinnan jättäminen tekemättä on kuitenkin vielä vaarallisempaa: väitöskirja jää pinnalliseksi ja käsitteellisesti epäyhdenäiseksi asioiden pyörittelyksi. Myös omien tulosten määrittäminen on vaikeaa. Useasti kriisi lieveneekin vasta seuraavan kriisin yhteydessä jolloin tutkija päättää, mille koulukunnalle hän aikoo tuloksensa osoittaa.

Kolmas kriisi liittyy omaan empiiriseen aineistoon ja erityisesti omiin tuloksiin. Mitä tästä voi sanoa, onko tässä nyt mitään uutta – tai edes mitään järkeä? Myös orastava tietoisuus arviointiprosessista alkaa huolestuttaa: kirjoitanko nyt, mitä oletan, että esitarkastajat haluavat, vai kirjoitanko siitä, mikä itsestäni on mielenkiintoista? Alkuperäinen ajatus oman väitöskirjan keskeisestä teemasta on alkanut epäilyttää, koska aihetta on jo kirjallisuudessa käsitelty. Toisaalta uusi ”väitös” ei vielä ole syntynyt:

Se, että minulla ei voi olla mitään sanottavaa tämän aineiston pohjalta, on voimakkain pelko, mitä koko tutkimuksen sisältöön on minulla liittynyt. Tämä kaikki on jo kirjoitettu, ja jos ei ole, minulta menee niin kauan tämän tekemiseen, että joku varmasti ehtii sen jo ennen minua tehdä...

Päästäkseen kriisin yli väitöskirjan kirjoittajan on opittava, miten tiede toimii ja mikä katsotaan kontribuutioksi. Esimerkiksi pelko siitä, että ”joku ehtii ennen minua” on tavallinen, mutta turha. Erityisesti yhteiskuntatiede rakentuu keskustelulle, jossa vasta useiden tutkijoiden samansuuntaiset näkemykset muodostavat tuloksen. Toisaalta huolellinen omien tulosten läpikäynti tuo aina varmasti jotain riittävän uutta ja merkittävää, jonka ympärille väitöksen voi rakentaa. Usein ongelmat saattavatkin liittyä siihen, että ei tiedetä, kuinka suuri kontribuution pitäisi olla.

Joka tapauksessa ongelmana on enemmänkin se, että on osattava *valita* oma tulos. Useasti ajatellaan, että käytäntö on yksinkertaista ja tiede taas epäkäy-

tännöllisen monimutkaista. Väitöskirjan kirjoitusvaiheessa tämä perinteinen näkemys muuttuu päinvastaiseksi:

Jotain erilaista arvoasetelmaa tässä on pitänyt omaksua samalla, kun yrittää etääntyä käytännön monimuotoisesta todellisuudesta ja saada puhuttua siitä yksinkertaistettuna. Ei saa enää sanoa, että kaikki vaikuttaa kaikkeen, vaikka siihen uskon, koska se ei sovi mihinkään teoreettiseen rakennelmaan, eikä sitä voisi minkäänlaisin tempuin tutkia. Pitää oppia valitsemaan vain muutama yksinkertaistus monien ilmiöiden joukosta ja hylätä kaikki muut niin mielenkiintoiset siihen liittyvät kytkökset, ja olla looginen, kun ei se käytäntökään ole looginen, mitä yritän kuvata.

Sen toki saa sanoa, että kaikki vaikuttaa kaikkeen, mutta mitä uutta tässä olisi väitöskirjan tuloksena? Tutkijan uralla tämä on tärkeä kriisi, ehkä tärkein, ja se pitäisi hoitaa hyvin. Tässä vaiheessa ohjaajien rooli on erittäin keskeinen. Kyse ei ole kovinkaan ihmeellisestä asiasta: tämän kriisin kautta tutkija oppii tunnistamaan omat tuloksensa – mikä minun tuloksissani on kaikkein mielenkiintoisinta. Riippumatta siitä, millaisen aineiston tutkija on kerännyt, mielenkiintoisten tulosten suodattaminen jo tiedetystä tai itsestään selvästä on merkittävin vaihe. Kun tulokset ovat selvillä, myös oman koulukunnan valinta alkaa yleensä viimeistään tässä vaiheessa hahmottua.

Lopulta neljäs kriisi liittyy esitarkastukseen ja palautteen saamiseen. Tätä kriisiä eivät CompLeN-ryhmäläiset ole vielä kohdanneet. Vasta tässä vaiheessa tutkija kohtaa tieteellisen arviointijärjestelmän todellisena ja kriittisenä. Tutkija on voinut lähettää papereitaan konferensseihin, joista saatu palaute antaa liian positiivisen kuvan. Palaute on pääsääntöisesti varsin suvaitsevaa, eikä sisällä todellista kriittistä arviota. Mikäli haluaa tällaisen palautteen ennen väitöstä, on artikkeli syytä lähettää hyvätasoiseen tieteelliseen aikakauslehteen.

Väitöskirjan osalta kriittinen palaute kulminoituu ulkopuolisten arvioitsijoiden kirjoittamiin esitarkastuslausuntoihin, loppulausuntoon ja arvosanaan. Oman kokemukseni mukaan on erittäin tavallista, että väittelijän odotusten ja todellisuuden välissä on kuilu. Kritiikki on kovempaa kuin mihin väittelijä on varautunut. Toisaalta usein jo lieväkin kritiikki tuntuu väittelijästä kohtuuttomalta, koska se tulee niin huonoon aikaan. Monen vuoden työn jälkeen väittelijä odottaa pikemminkin positiivista palautetta. Vaikka väittelijä on saattanut kuulla aiemmissa prosesseissa ilmenneistä ”ongelmista”, ne on helppo sivuuttaa. Aiemmat väittelijätkään eivät edes jälkikäteen ongelmista mielellään puhu.

Kriisistä selviää oikeastaan vain suuntautumalla eteenpäin – suuntaamalla uuteen oppimiseen ja kasvuun. Oikeaoppinen väittelijä aloittaisi tulevaisuuden suunnittelun jo ennen kuin väitys on hyväksytty – tähän vain harvalla rahkeet

riittävät. Elinkeinoelämästä tulleet saattavat tästä kriisistä selvitä helpommalla, osa vaikuttaa päällepäin jopa varsin paksunahkaisilta. Työelämä on opettanut kritiikkiin ja toisaalta se tarjoaa myös nopeasti uusia haasteita. Uskoisin että kaikkiin kriisi kuitenkin osuu jonkin verran ja vaikka siihen olisi valmistautunutkin, oman aikansa toipuminen siitä vie.

Kaikki neljä kriisiä kertovat omaa kieltään siitä työmäärästä, jonka väitöskirja edellyttää. Väitöskirjan aloittaminen työn ohessa voi tuntua mukavalta vaihtelulta työn rutiineihin. Sen loppuun saattaminen edellyttää kuitenkin usein kokonaan uuden elämäntavan omaksumista ja väitöskirjatyö vaikuttaa kaikkiin elämän osa-alueisiin. Kevyesti ei väitöskirjan tekemiseen siis kannata lähteä, mutta samalla on todettava, että kriiseistä huolimatta useimmat meistä väitelleistä ovat kuitenkin valmiit pitämään elämänmuutoksia kokonaisuudessaan positiivisina.

LÄHTEET

- Argyris, C. (1982) *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational*. Jossey-Bass Publishers: SAn Francisco.
- Argyris, C. – Putnam, R. – Smith, D.N. (1987). *Action Science*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Brown, J.S. – Duguid, P. (1991) Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57.
- Bunge, M. (1966). Technology as applied science. *Technology and Culture*, 7, 329–349.
- Burrell, G. – Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of Sociology in Corporate Life*. London: Heinemann.
- Churchill, G.A. (1979) A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research* (16), 64–73.
- Eisenhardt, K.M. (1989) Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Eisenhardt, K.M. (1991) Better Stories Not Better Constructs: The Case for Rigor and Comparative Logic. *Academy of Management Review*, 16(3), 620–627.
- Hammersley, M. – Atkinson, P. (1991) *Ethnography Principles in Practice*. Routledge: London.
- Huber, G.P. (1991) Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2(1), 88–115.
- Markus, M. L. – Robey, D. (1988) Information Technology and Organizational Change: Causal Structure in Theory and Research. *Management Science*, 34(5), 583–598.

- Mohr, L. (1982) *Approaches to Explanation: Variance Theory and Process Theory*. In *Explaining Organizational Behavior* (pp. 35–70). Jossey-Bass: San Francisco.
- Morgan, G. (1986) *Images of Organization*. Sage Publications: Newbury Park, Cal..
- Niiniluoto, I. (1985). Edistyminen soveltavissa tieteissä. Teoksessa: *Tieteen historia ja tieteen edistyminen*, toim. E. Kaukonen – J. Manninen – V. Verronen, Vol. 2/1985. Suomen Akatemian julkaisuja.
- Nonaka, I. (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Rapoport, R.N. (1970) Three Dilemmas of Action Research. *Human Relations*, 23, 499–513.
- Sun, H.-C. (2003) Conceptual clarifications for 'organizational learning', 'learning organization' and 'a learning organization'. *Human resource development international*, 6(2), 153–166.
- Susman, G.I., – Evered, R.D. (1978) An Assessment of the Scientific Merits of Action Research. *Administrative Science Quarterly*, 23, 582–603.
- Worren, N. – Moore, K. – Elliott, R. (2002) When theories become tools: Toward a framework for pragmatic validity. *Human Relations*, 55(10), 1227–1250.
- Yin, R.K. (1994) *Case Study Research: Design and Methods* (Second ed. Vol. 5). Sage Publications, Inc: Thousand Oaks.

**TURUN KAUPPAKORKEAKOULUN JULKAISUSARJASSA
KESKUSTELUA JA RAPORTTEJA OVAT VUODESTA 2004 LÄHTIEN
ILMESTYNEET SEURAAVAT JULKAISUT**

- KR-1:2004 Luis Alvarez – Jukka Virtanen
A Class of Solvable Stochastic Dividend Optimization
Problems: On the General Impact of Flexibility on Valuation
- KR-2:2004 Juhani Kuokkanen
Hotel Customer Dis/Satisfaction and Word-of-Mouth Intentions:
A Field Survey
- KR-3:2004 Timo Toivonen – Taru Virtanen (toim.)
Ajasta paikkaan: Taloussosiologisia tulkintoja -
From Time to Place: Interpretations from Sociology
- KR-4:2004 Arto Lindblom
Käsitteellisiä jäsennyksiä päätöksentekijän kokemaan
epävarmuuteen
- KR-5:2004 Luis Alvarez
On Risk Adjusted Valuation: A Certainty Equivalent
Characterization of a Class of Stochastic Control Problems
- KR-6:2004 Pia Lotila
Communicating Corporate Social Responsibility. Reporting
Practice in Retailing
- KR-7:2004 Heli Marjanen – Mari Pitkäaho – Jemina Uusitalo
Kuluttajakäyttäytymisen muutos Turussa ja lähialueilla vuosina
1990–2001 Mylly-tutkimuksen valossa. Yhteenveto vuosina
2001–2002 tehdystä tutkimuksesta
- KR-8:2004 Tomi J. Kallio
Greening Organizational Studies – A Critical Reflection
- KR-9:2004 Matti Rinnekangas
Ympäristöeettiset pörssiyritykset – maailmanpelastajiako?
- KR-10:2004 Luis Alvarez – Jukka Virtanen
On the Optimal Stochastic Impulse Control of Linear Diffusions
- KR-11:2004 Elias Oikarinen – Henri Asposalo
Housing Portfolio Diversification Potentials in the Helsinki
Metropolitan Area in the Short and Long Horizon
- KR-12:2004 Timo Toivonen – Hanna Ylätaalo
Pimeää keskiaikaa keskellä kesää – Turun keskiaikaisten
markkinoiden kävijätutkimus
- KR-13:2004 Kari Saukkonen
Preferenssi ja sosiaalinen valinta

- KR-14:2004 Niina Nummela (ed.)
Many Faces of Cross-Border Mergers and Acquisitions
- KR-1:2005 Luis Alvarez – Jukka Virtanen
A Certainty Equivalent Characterization of a Class of
Perpetual American Contingent Claims
- KR-2:2005 Timo Toivonen – Leena Haanpää – Taru Virtanen (toim.)
Kansallinen, eurooppalainen, globaali. Taloussosiologian
tutkimusseminaarit vuonna 2004. National, European, Global.
Research Seminars of Economic Sociology 2004
- KR-3:2005 Mari Pitkäaho – Jemina Uusitalo – Heli Marjanen
Ostosmatkojen suuntautuminen ja ostopaikan valintakriteerit
Turussa vuosina 2001–2003. Myllyprojektin toinen vaihe
- KR-4:2005 Tarja Ketola (toim.)
Ympäristöekonomia. Ympäristöä säästävien
liiketoimintojen tutkimusten anti liiketoimintaosaamiselle
- KR-5:2005 Jani Erola – Pekka Räsänen – Laura Halenius –
Veera Vasunta – Teemu Haapanen
Suomi 2004. Aineistonkeruu ja tutkimusseloste sekä
yhteiskunnan ja kulutuksen muutos 1999–2004
- KR-6:2005 Mari Pitkäaho – Jemina Uusitalo – Heli Marjanen
Suorittajia vai shoppailijoita? Ostopaikan valintaorientaatioon
perustuvat kuluttajatyypit Turun seudulla 2003
- KR-7:2005 Kristiina Nieminen
The Use of Translation Services. Case: International Companies
in the IT-Industry in Finland
- KR-8:2005 Torsten M. Hoffmann – Kalle Luhtinen – Peetu Eklund –
Tapio Naula – Lauri Ojala
Sähköisen asioinnin kartoitus Turun seudulla
- KR-9:2005 Paula Kirjavainen – Satu Lähteenmäki – Hannu Salmela –
Essi Saru (toim.)
Monta tietä oppivaan organisaatioon

Kaikkia edellä mainittuja sekä muita Turun kauppakorkeakoulun julkaisusarjoissa ilmestyneitä julkaisuja voi tilata osoitteella:

KY-Dealing Oy
Rehtorinpellonkatu 3
20500 Turku
Puh. (02) 481 4422, fax (02) 481 4433
E-mail: ky-dealing@tukkk.fi

All the publications can be ordered from

KY-Dealing Oy
Rehtorinpellonkatu 3
20500 Turku, Finland
Phone +358-2-481 4422, fax +358-2-481 4433
E-mail: ky-dealing@tukkk.fi