



jamk

Finanssialan työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisesta työelämässä

Jutta Lampimäki

Opinnäytetyö, ylempi AMK

Toukokuu 2025

Liiketalouden ala

Organisaation ja talouden johtamisen tutkinto-ohjelma

Lampimäki, Jutta

Finanssialan työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisesta työelämässä

Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Toukokuu 2025, 84 sivua.

Organisaation ja talouden johtamisen tutkinto-ohjelma. Opinnäytetyö, ylempi AMK.

Julkaisun kieli: suomi

Julkaisulupa avoimessa verkossa: kyllä

Tiivistelmä

Työelämä on muuttunut ja oppimistarve on kiihtynyt, mikä edellyttää yksilöiltä entistä suurempaa vastuun ottamista omasta oppimisestaan. Organisaatiot tarvitsevat itseohjautuvia oppijoita menestyäkseen ja turvataksaan kilpailukykyänsä. Tutkimuksen toimeksiantajana oli eräs finanssialan yritys, jonka oppimiskulttuuri on muuttunut oppijan vastuuta korostavaksi.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää finanssialan työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisesta työelämässä. Tutkimuksen tehtävänä oli hahmottaa, miten haastateltavat määrittelevät itseohjautuvan oppimisen työelämäkontekstissa ja miten itseohjautuvan oppimisen eri vaiheet näkyvät heidän työarjessaan. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten toimeksiantajaorganisaatio voi tukea itseohjautuvaa oppimista entistä paremmin ja mikä esihenkilön rooli tässä prosessissa on. Tutkimus tehtiin kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen menetelmällä. Aineisto kerättiin toteuttamalla teemahaastattelu yhdeksälle toimeksiantajaorganisaation työntekijälle. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulokset osoittivat, että itseohjautuva oppiminen työelämässä koostuu sisäisestä motivaatiosta, oman oppimisprosessin hallinnasta sekä tiedonhallinnasta. Itseohjautuva oppiminen on usein arjessa tapahtuvaa ja nopeasyklistä toimintaa. Työympäristössä itseohjautuvaa oppimista edistää yhteisön tuki, oppimista mahdollistavat rakenteet sekä esihenkilön tuki. Työympäristössä itseohjautuvaa oppimista haastaa ajan puute, tiedonkulun ja viestinnän haasteet sekä oppimismenetelmien yksipuolisuus.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että itseohjautuvan oppimisen perinteiset vaiheet eivät ole systemaattisesti esillä arjen oppimisessa, vaikka itseohjautuvaa oppimista tapahtuu jatkuvasti. Työelämän nopeatem-
poisissa tilanteissa ei aina ole realistista rakentaa järjestelmällistä oppimisprosessia jokaisen arjesta nousevan oppimistarpeen ympärille. Toisaalta työelämässä tulisi tehdä pidemmän aikavälin oppimissuunnitelmia, johon arkiset oppimishetket kietoutuvat. Tutkimuksen tulosten perusteella luotiin neljä kehitysehdotusta toimeksiantajaorganisaatiolle. Organisaatiossa tulee selkeyttää itseohjautuvan oppimisen merkitys, rakentaa henkilökohtainen oppimissuunnitelma oppimisen tueksi, sisällyttää oppimisen tukeminen osaksi arjen johtamista sekä lisätä pedagogista osaamista työyhteisöön.

Avainsanat (asiasanat)

Oppiminen, itseohjautuva oppiminen, andragogiikka, oppiminen työelämässä, oppiva organisaatio

Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)

-

Lampimäki, Jutta

Financial Sector Employees' Experiences of Self-Directed Learning in the Workplace

Jyväskylä: Jamk University of Applied Sciences, May 2025, 84 pages.

Degree Programme in Business and Financial Management. Master's thesis.

Permission for open access publication: Yes

Language of publication: Finnish

Abstract

Working life has changed, and the need for continuous learning has increased, requiring individuals to take greater responsibility for their own learning. Organizations need self-directed learners to succeed and secure their competitiveness. The client organization for this study was a financial sector company whose learning culture has shifted toward emphasizing learner responsibility.

The aim of the study was to explore the experiences of financial sector employees regarding self-directed learning in the workplace. The purpose of the study was to outline how interviewees define self-directed learning in their working life. In addition, the aim was to find out how the client organization could better support self-directed learning and what role supervisors play in the process. The study was conducted using a qualitative research approach. The data were collected through thematic interviews with nine employees of the client organization and analyzed using data-driven content analysis.

The research results showed that self-directed learning in working life consists of intrinsic motivation, management of one's own learning process and information management. Self-directed learning often takes place in the everyday work context and is typically a fast-paced activity. In the work environment, self-directed learning is supported by community encouragement, enabling structures, and managerial support. Challenges to self-directed learning in the workplace include lack of time, issues with communication and information flow, and the one-sidedness of learning methods.

In conclusion, the traditional phases of self-directed learning do not appear to be systematically present in everyday workplace learning, even though self-directed learning occurs continuously. In the fast-paced nature of working life, it is not always realistic to build a structured learning process around every emerging learning need. However, organizations should develop long-term learning plans into which daily learning moments are integrated. Based on the results of the study, four development proposals were created for the commissioning organization. It is recommended that the organization clarify the meaning of self-directed learning, create a personal learning plan, integrate learning support into everyday leadership and increase pedagogical competence in the work community.

Keywords/tags (subjects)

Learning, self-directed learning, andragogy, learning in the workplace, learning organization

Miscellaneous (Confidential information)

-

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Itseohjautuva oppiminen	6
2.1	Oppiminen.....	6
2.2	Andragogiikka.....	9
2.3	Itseohjautuvan oppimisen prosessi	12
2.4	Itseohjautuvan oppijan ominaisuudet	15
3	Työelämä oppimisympäristönä	17
3.1	Oppiminen työelämässä.....	17
3.2	Oppiva organisaatio	20
3.3	Oppimisen johtaminen.....	24
3.4	Esihenkilön rooli	27
3.5	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	30
4	Tutkimuksen toteuttaminen	32
4.1	Tavoite ja tutkimuskysymykset	32
4.2	Laadullisen tutkimusmenetelmän valinta	32
4.3	Tutkimusaineiston keruu.....	34
4.4	Aineiston analyysi.....	41
4.5	Luotettavuus ja eettisyys	45
5	Tutkimuksen tulokset	48
5.1	Oppimisen merkitys työelämässä	48
5.1.1	Oppimisen välttämättömyys	48
5.1.2	Oppimisen henkilökohtainen merkitys.....	50
5.2	Itseohjautuva oppiminen työelämän kontekstissa	51
5.2.1	Sisäinen motivaatio.....	51
5.2.2	Oppimisprosessin hallinta.....	52
5.2.3	Tiedonhallinta	52
5.3	Itseohjautuvan oppimisprosessin vaiheiden toteutuminen työelämässä	53
5.3.1	Oppimistarpeiden tunnistaminen	54
5.3.2	Oppimistavoitteiden asettaminen.....	54
5.3.3	Oppimisen suunnittelu	55
5.3.4	Oppimisen arviointi	56
5.4	Itseohjautuvaa oppimista edistäviä tekijöitä työympäristössä	57
5.4.1	Yhteisön tuki	57

5.4.2	Oppimista mahdollistavat rakenteet.....	58
5.4.3	Esihenkilön tuki.....	59
5.5	Itseohjautuvaa oppimista haastavia tekijöitä työympäristössä.....	59
5.5.1	Ajan puute.....	60
5.5.2	Tiedonkulun ja viestinnän haasteet.....	61
5.5.3	Oppimismenetelmien yksipuolisuus.....	62
6	Pohdinta.....	62
6.1	Johtopäätökset.....	62
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	68
6.3	Tutkimuksen eettisyys.....	71
6.4	Kehittämisehdotukset	73
6.5	Jatkotutkimusaiheita	77
	Lähteet	78
	Liitteet	83
	Liite 1. Haastattelukutsu	83
	Liite 2. Haastattelurunko.....	84
	Kuviot	
	Kuvio 1. Pedagogiikan ja andragogiikan eroavaisuuksia.....	10
	Kuvio 2. Oppijan itseohjautuvuus	16
	Kuvio 3. Osaamisen ja oppimisen johtamisen eroavaisuudet ja hyödynnettävyys.....	25
	Kuvio 4. Työntekijän oppimismotivaatioon vaikuttaminen.....	28
	Kuvio 5. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	31
	Kuvio 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet.....	43
	Kuvio 7. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin painopisteitä	46
	Kuvio 8. Oppimisen merkitys työelämässä	48
	Kuvio 9. Itseohjautuva oppiminen työelämän kontekstissa	51
	Kuvio 10. Itseohjautuvan oppimisen vaiheet.....	53
	Kuvio 11. Itseohjautuvaa oppimista edistävät tekijät työympäristössä	57
	Kuvio 12. Itseohjautuvaa oppimista haastavat tekijät työympäristössä	60
	Kuvio 13. Opinnäytetyön aikataulu.....	68
	Kuvio 14. Oppimiseen orientoiva kehä	75

Taulukot

Taulukko 1. Oppivan organisaation määritelmiä	21
Taulukko 2. Teemahaastattelujen kestot ja litteroitu sanamäärä.....	41
Taulukko 3. Esimerkki alkuperäisilmaisun muuttamisesta pelkistettyyn ilmaisuun	44
Taulukko 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmaisujen ala- ja yläluokasta	45
Taulukko 5. Esimerkki yläluokasta, pääluokasta ja yhdistävästä luokasta	45

1 Johdanto

Knowles (1975) esitti jo vuosikymmeniä sitten, että tulevaisuudessa astumme uuteen outoon maailmaan, jossa nopea muutos on ainoa vakaa ominaisuus. Nopea muutos tulee aiheuttamaan radikaaleja seurauksia koulutukseen ja oppimiseen. (Knowles 1975, 15.) Nyt 2020-luvulla voimme todeta työelämän olevan jatkuvassa muutoksessa. Muun muassa koronapandemia, Ukrainan sota, ilmastonmuutos ja digitalisaatio ovat aiheuttaneet äkillisiä oppimistarpeita ja tehneet oppimisesta näkyvää. Oppimista ei voida enää verhoita ainoastaan koulutusten, kurssien tai tutkintojen taakse vaan siitä on tullut osa arkista toimintaa ja elämää. Oppimista tukevien rakenteiden ja käytäntöjen kehittäminen on noussut merkittävään rooliin työorganisaatioissa. Aikuisten oppimisesta on tullut työelämässä niin keskeistä, että oppimisen ymmärtämisestä hyötyy koko työyhteisö. (Lemmetty & Collin 2022, 5–6.)

Oppimisesta on tullut iso osa organisaation kilpailukykyä, sillä menestyksen kannalta on elintärkeää pystyä muuttamaan nopeammin kuin ympäristö ja kilpailijat (Sydänmaalakka 2007a, 23). Vuosikymmeniä sitten toimialojen kehittyminen oli lineaarista ja vauhti kohtuullista, joten yritykset pystyivät hallitsemaan osaamisessa vaadittavia muutostarpeita rekrytoinneilla ja sisäisellä kehittämisellä. Nyt tilanne on täysin erilainen, sillä kyky kehittää osaamista nopeasti voi määrittää yrityksen koko kilpailukyvyyn. Osaamisen puute tai vääränlainen osaamisyhdistelmä voi estää yrityksiä vastaamasta muuttuviin asiakastarpeisiin ajoissa. (Viitala 2005, 27.)

Työssä oppiminen koskettaa suurta osaa suomalaisista, sillä 15–64 vuotiaista yli 70 % käy töissä. Tämän vuoksi aikuispedagogiikan soveltaminen on tärkeää oppimismahdollisuuksien luomisessa ja hyödyntämisessä. (Lemmetty & Collin 2022, 12.) Knowles (1975, 14) on todennut, että useimmat tietävän vain, kuinka tulla opetetuiksi, mutta eivät tiedä miten oppia. Työorganisaatiot haastavat tulevaisuudessa oppijoita ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja osaamisestaan (Ellinger 2004, 158; Eklund 2021, 78).

Itseohjautuvan oppimisen edistäminen työpaikalla on välttämätöntä, sillä taidot ja tiedot vanhenevat nopeasti. Työntekijöiden on omaksuttava jatkuva oppiminen uran mittaisena prosessina. Organisaatioiden pyrkiessä rakentamaan entistä reagoivampia ja kustannustehokkaampia oppimisinfrastruktuureja on kehitetty joustavia oppimismenetelmiä, jotka hyödyntävät teknologiaa ja vähentävät perinteisen koulutuksen tarvetta. Itseohjautuvat oppijat voivat kehittää ja toteuttaa

kilpailukykyä edistäviä oppimistavoitteitaan ja tuloksiaan ilman, että kaiken oppimisen on tapahduttava kouluttajan kautta. (Ellinger 2004, 166.)

Tutkijat suosittelivat, että erityisesti liike-elämän ja teollisuuden piirissä tehtäisiin enemmän tutkimusta itseohjautuvasta oppimisesta, jotta siitä saataisiin parempi käsitys työpaikoilla (Ellinger 2004, 170). Yhtenä keskeisenä osana liike-elämää toimii finanssiala, jossa osaamisen kehittämällä ja jatkuvalla oppimisella on suuri merkitys. Finanssiala muodostuu pankki-, vakuutus- ja sijoituspalveluja tarjoavista yrityksistä (Kallonen & Kuhmonen 2021, 26). Kyseessä on säädelty toimiala, jonka vuoksi henkilöstön ammattitaitoa ja osaamista valvotaan. Työnantaja vastaa finanssivalvonnan ohjeiden mukaisesti siitä, että työntekijät ovat ammatillisesti päteviä ja pätevyys on todennettavissa. (Kallonen & Kuhmonen 2021, 50.)

Itseohjautuvaa oppimista on tutkittu hyvin niukasti suomalaisissa finanssialan yrityksissä. Lemmetty (2020) on tutkinut itseohjautuvaa oppimista teknologia-alan työssä ja todennut tutkimuksen tulosten perusteella, että ”itseohjautuva työssä oppiminen teknologian alan työssä on sekä sosiokulttuurinen että paradoksaalinen ilmiö”. Yksilön ulkopuoliset tekijät, yhteisö, ympäristö ja niiden väliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat merkittävästi itseohjautuvan oppimisen toteutumiseen. Lemmetty kyseenalaistaa ajatusta siitä, että itseohjautuva oppiminen työelämässä voisi toteutua sellaisella tavalla, jossa työntekijä hallitsee koko prosessia alusta loppuun asti. Itseohjautuva oppiminen ei näyttäydy työelämässä pelkästään myönteisenä ilmiönä, vaan se voi tuntua myös kuormittavalta ja pakotetulta. Sosiokulttuuriset tekijät, kuten yhteistyö, lähijohtaminen, työympäristö, rakenteet ja roolien selkeys vaikuttavat työelämässä itseohjautuvan oppimisen luonteeseen ja mahdollisuuksiin. (Lemmetty 2020a, 84–85.)

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää finanssialalla toimivan toimeksiantajaorganisaation työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisesta. Tutkimuksessa selvitettiin, miten haastateltavat määrittelevät itseohjautuvan oppimisen työelämäkontekstissa ja miten sen eri vaiheet näkyvät heidän työarjessaan. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten organisaatio voisi tukea itseohjautuvaa oppimista entistä paremmin ja mikä on esihenkilön rooli tässä prosessissa. Aihe on ajankohtainen toimeksiantajaorganisaatioissa, jonka oppimiskulttuuri on muuttunut viime vuosien aikana yhä itseohjautuvampaan suuntaan ja oppijan vastuuta on korostettu.

Tutkimustulosten avulla organisaatio voi tunnistaa itseohjautuvan oppimisen nykytilanteen ja kehittää oppimisen tukitoimintoja entistä vaikuttavammiksi. Parhaimmillaan tulokset voivat edistää toimeksiantajaorganisaation kilpailukykyä, tarjota oivalluksia niin muille finanssialan organisaatioille, kuin eri toimialoillekin. Opinnäytetyön aihe on tärkeä myös yhteiskunnan kannalta, sillä aihe kytkeytyy kestäväen kehityksen edistämiseen, erityisesti sosiaalisen kestävyuden näkökulmasta. Itseohjautuva oppiminen tukee yksilön jatkuvaa osaamisen kehittämistä, työelämässä pysymistä ja työhyvinvointia. Lisäksi se vahvistaa työelämän resilienssiä sekä organisaation uudistumiskykyä, mikä edistää kestävää ja kilpailukykyistä työelämää.

Tässä opinnäytetyössä tutustutaan ensin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, eli itseohjautuvaan oppimiseen ja työelämään oppimisympäristönä. Tämän jälkeen esitellään opinnäytetyöhön valittu laadullinen tutkimusmenetelmä ja kerrotaan tutkimuksen etenemisestä. Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tulokset. Lopuksi opinnäytetyöprosessia pohditaan kokonaisuudessaan, tehdään johtopäätöksiä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin sekä luodaan kehitysehdotuksia. Tässä opinnäytetyössä on hyödynnetty tekoälysovellusta (ChatGPT) sparrauskumppanina. Tekoälyä on käytetty ainoastaan sisällön kehittämisen tukena, ei varsinaisen sisällön tuottajana.

2 Itseohjautuva oppiminen

2.1 Oppiminen

Oppiminen on prosessi, jossa ihmisen tiedoissa, taidoissa tai asenteissa tapahtuu muutoksia (Kupias & Peltola 2019, 5; Illeris 2011, 11). Sydänmaalakka (2007a) määrittelee oppimisen olevan muuttumista, kehittymistä, kasvua ja kypsymistä. Kaikki oppiminen ei aina ole suunniteltua, vaan se voi tapahtua myös sattumanvaraisesti tai ilman mitään suunnitelmaa. Uusi tieto suodattuu aikaisempien kokemusten läpi. Oppiminen edellyttää riittävästi aikaa reflektoinnille, jossa arvioidaan ja analysoidaan omia kokemuksia. Oppimista tapahtuu, kun kokemuksia vertaillaan aikaisempiin, liitetään laajempiin kokonaisuuksiin tai luodaan uusia toimintamalleja. (Sydänmaalakka 2007a, 32.) Myös vuorovaikutuksella on merkitys oppimisessa ja se voi tehdä oppimisesta tehokkaampaa ja nopeampaa (Ojala 2018, 48).

Oppiminen ei tarkoita tiedon ja taidon siirtämistä henkilöltä toiselle. Vain hyvin harvoissa tilanteissa voi oppia toiselta henkilöltä ilman, että olisi itse laittanut ajatuksia ja kokemuksia peliin, sillä

oppiessa uutta asiaa tai taitoa on vanhat kokemukset tärkeässä asemassa. Uutta tietoa tai taitoa peilataan aikaisempaan kokemukseen ja siten rakennetaan uudelleen jokaisen omassa mielessä. Siksi yhteisissä koulutuksissa henkilöt voivat saada eri asioita irti, sillä jokaisella on erilainen kokemusmaailma. (Kupias, Peltola & Pirinen 2014, 108–109.)

Koskisen (2021, 36) mukaan aiemmin on ajateltu, että muutos syntyy ensin ja oppiminen tukee sitä, mutta uuden paradigman mukaan oppiminen synnyttää muutoksen. Viitala (2005, 29) puolestaan näkee oppimisen sekä reaktiona muutokseen, että muutoksen mahdollistavana tekijänä, sillä toimintaympäristön muutos haastaa samanaikaisesti oppimaan pois vanhoista toimintatavoista, kun täytyisi oppia uusia toimintamalleja.

Perinteinen näkemys korostaa oppimista yksilön sisäisenä psykologisena prosessina, kun taas sosiaalisen konstruktionismin edustajat näkevät oppimisen puhtaasti sosiaalisena ilmiönä. Kumpikin lähestymistapa yksinään voi johtaa virheellisiin päätelmiin. Todellisuudessa ihmisen oppiminen sisältää aina sekä yksilöllisen että sosiaalisen elementin. Oppiminen tapahtuu, kun yksilö kohtaa ympäristöstään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ärsykeitä tai impulsseja, jotka hän voi omaksua omien sisäisten psykologisten prosessiensa kautta. Oppiminen edellyttää molempien prosessien; vuorovaikutuksen ja sisäisen käsittelyn aktiivista osallistumista. Tämä tarkoittaa, että oppimisessa on aina mukana jonkinlainen sosiaalinen ulottuvuus, olipa kyseessä jokin suora tai epäsuora vuorovaikutuksen muoto. Jopa silloin, kun yksilö oppii yksin, hän vastaanottaa vaikutteita ympäristöstä, jotka ovat yhteiskunnallisesti muotoutuneita. Esimerkiksi lukeminen, sähköiset mediat tai kuvat välittävät epäsuorasti muiden ihmisten tuottamia sisältöjä ja vaikutteita. (Illeris 2011, 11.)

Sydänmaalakan (2007a) mukaan oppimista voi tapahtua monella portaalla. Ensimmäisillä portailla oppija joko luulee tietävänsä tai tietää, ettei tiedä. Se, että tunnistaa oman tietämättömyyden on edellytys uuden oppimiselle. Tietämisen tasolla hankitaan vain uutta tietoa, kun taas ymmärtäminen on jo seuraavalla portaalla ja tarkoittaa että opittava asia on sisäistetty. Ymmärtämisen taso vaatii pidempää reflektioaikaa, kuin pelkkä tietäminen. Seuraavalla tasolla tietämisen ja ymmärtämisen tasot ovat hallinnassa, sillä tietoa osataan soveltaa käytäntöön. Viimeinen taso on kehittämisen taso, jossa on edellytykset uudistaa jo hyvin hallussa olevia toimintamalleja. (Sydänmaalakka 2007a, 34–35.)

Oppijan omat kokemukset vaikuttavat merkittävästi oppimiseen ja ne voivat joko helpottaa oppimista tai toimia esteenä oppimiselle. Jos oma kokemus olemassa olevasta käytännöstä on toimiva, voi uuden toimintamallin opettelu tuntua turhalta. Mikäli itse huomaa toimintamallin kaipaavan uudistusta, on lähtökohta erilainen ja yksilö on motivoitunut oppimaan uuden mallin. Ihmisen on helpompi oppia uutta itselleen merkityksellisissä asioissa, kun merkityksettömissä. Oppimisen kiinnostavuutta voi nostaa sillä, kun yksilö oivaltaa mitä iloa ja hyötyä siitä hänelle on. Oppija rakentaa itse tietoa ja kokoaa sitä. On hyvä reflektoida aika ajoin oppimisen tapoja ja tekijöitä, jotka myötävaikuttavat tai aiheuttavat haasteita oppimiselle. Oppiminen vaatii kärsivällisyyttä. (Kupias & Peltola 2019, 37–38.)

Oppimiseen voi liittyä myös esteitä. Sydänmaalakan (2007a) mukaan toiminnan kautta liittyviä esteitä on motivaation puute ja selkeiden oppimistavoitteiden puute. Myös oppijan kapeutunut kyky havainnoida tai vastaanottaa heikkoja signaaleja voi aiheuttaa haasteita. Tiedon hankintaan liittyviä esteitä voivat olla esimerkiksi ajan puute, tiedon saatavuuden heikkous, liiallinen tiedon määrä tai ristiriitaiset ja epä johdonmukaiset tiedot. Ymmärryksen kautta tapahtuvaa oppimista voi haastaa se, että ei ole riittävästi aikaa reflektioon ja asioiden arviointiin. Oppimisen esteeksi voi muodosta liian suuri muutos nykyisen ja uuden tiedon välillä tai johtopäätökset, jotka ovat ristiriidassa aikaisemman tiedon kanssa. Mikäli asioita ei jakseta viedä loppuun ja dokumentointi on puutteellista, voi aiheutua soveltamiseen liittyviä oppimisen esteitä. Haasteita voi aiheuttaa myös riittämätön tuki tai eväty mahdollisuus asioiden kokeiluun. (Sydänmaalakka 2007a, 45–46.)

Viitalan (2005) mukaan uuden oppimisen suurin haaste on poisoppia vanhasta, sillä ihminen pyrkii pysymään lojaalina omille perusteluilleen ja ajatuksilleen välttääkseen epäpätevyyden tunteita. Uuden oppiminen vaatii asettumista epävarmuuksille, kun joutuu kohdata tuntematonta ja luopua aiemmasta tutusta ja turvallisesta. Myös omien voimavarojen vähäisyys voi olla esteenä vanhasta luopumiselle ja uuden oppimiselle. (Viitala 2005, 141–142.) Kupiaksen ja muiden (2014) mukaan aktiivista poisoppimista ei kannata tai voi tehdä. Usein tehokkainta on se, että annetaan uuden toiminta- tai ajattelumallin korvata vanha malli. Tällöin vanha toimintamalli jää käyttämättä ja myös aivoissa oleva toimintapolkukin alkaa unohtumaan ja kasvamaan umpeen. (Kupias ym. 2014, 110.)

Oppiminen saattaa kuulostaa selkeältä, mutta todellisuudessa se on melko monimutkainen prosessi, sillä jokaisen oppijan oma historia ja ajatusmallit vaikuttavat oppimiseen. Oppimisessa tarvitaan usein loikkauksia kokonaan uudelleenlaiseen ajatteluun, jossa ihmisten on pystyttävä kyseenalaistamaan aikaisempia ajatusmallejaan ja asenteitaan. (Viitala 2005, 135–136.) Oppimaan oppiminen on kyky, jota voidaan kuitenkin kehittää (Sydänmaalakka 2007b, 153).

2.2 Andragogiikka

Aikuiskoulutusta alettiin organisoimaan systemaattisesti 1920-luvulla. Silloin havaittiin aikuisten oppijoiden haluavan jotain enemmän ja heidän huomattiin vastustavan pedagogisia oppimismalleja, kuten luentoja ja muistiin oppimista. Lisäksi huomattiin, että tieto vanhenee nopeammin kuin aiemmin eikä koulutusta voi määritellä enää tiedon siirtämisen prosessiksi, sillä oppimisesta on tullut elinikäistä. Sen myötä kasvoi tarve oppia oppimaan itseohjautuvasti. (Knowles 1980, 40–41.)

Andragogiikka on itseohjautuvan oppimisen perustana oleva teoria. Andragogiikka luotiin tieteeksi ja taiteeksi auttaa aikuisia ihmisiä oppimaan, kun taas pedagogiikan tieteen perinteet ovat lasten opetuksessa. (Knowles 1975, 19.) Myöhemmin kävi kuitenkin ilmi, että andragogiikan periaatteita oli sovellettu myös nuorten koulutukseen ja opettajat olivat havainneet, että ne tuottivat tietyissä tilanteissa parempaa oppimista myös nuorten keskuudessa. Tämän vuoksi Knowles muutti ajatustaan ja hän uskoo, että andragogiikka on toinen oppijoita koskevien olettamusten malli käytettäväksi pedagogisen olettamusmallin rinnalla. (Knowles 1980, 43.) Merriamin, Caffarellan ja Baumgartmerin (2007, 83) mukaan on olemassa useampia viitteitä ja malleja, jotka auttavat ymmärtämään aikuisia oppijoina, mutta andragogiikka on kuitenkin noussut tunnetuimmaksi käsitteeksi kuvaamaan aikuista oppijaa ja hänen elämäntilannettaan. Kuviossa 1 esitetään pedagogiikan ja andragogiikan olennaisimpia eroavaisuuksia Knowlesin (1980, 43–44) mukaan.

	Pedagogiikka	Andragogiikka
Oppijan rooli	Oppijan rooli on riippuvainen. Opettajalla vastuu mitä on opittava, milloin ja miten se tapahtuu.	Oppija siirtyy kohti itseohjautuvuutta. Opettaja kannustaa ja auttaa tätä liikettä.
Oppijan kokemuksen rooli	Oppimistilanteessa oppijan omalla kokemuksella on vain vähän arvoa. Oppijat saavat kokemuksen opettajan, oppimateriaalien tai muiden asiantuntijoiden kokemuksista.	Kasvaessaan ihmiset kartuttavat yhä enemmän kokemuksia, jotka toimivat oppimisen lähteenä sekä itselle että muille. Kokemuksen kautta saatu tieto koetaan usein merkityksellisemmäksi kuin passiivisesti omaksuttu.
Valmius oppia	Ihmiset ovat valmiita oppimaan mitä yhteiskunta sanoo, kunhan heihin kohdistuvat paineet ovat riittävän suuria.	Ihmiset ovat valmiina oppimaan, kun he kokevat tarpeen oppia selviytyäkseen tosielämän tehtävistä tai ongelmista.
Oppimiseen suuntautuminen	Oppijat näkevät koulutuksen prosessina, jossa hankitaan tietoa, jonka hyödyn he ymmärtävät vasta myöhemmin elämässään.	Oppijat näkevät koulutuksen prosessina, jonka avulla he voivat kehittää nykyistä osaamistaan ja tavoitella täyttä potentiaaliaan elämässä. He soveltavat tietojaan ja taitojaan välittömästi.

Kuvio 1. Pedagogiikan ja andragogiikan eroavaisuuksia (Knowles 1980, 43-44, muokattu)

Sutherlandin ja Crowtherin (2006) mukaan aikuiset oppivat asioita, joita he haluavat oppia ja jotka kokevat mielekkäiksi. Aikuiset osaavat hyödyntää oppimisessaan jo olemassa olevia resursseja, ja he ottavat oppimisesta vastuuta niin paljon, kun pystyvät ottamaan. Aikuiset eivät kuitenkaan ole hyvin innostuneita oppimaan sellaista, mistä he eivät ole kiinnostuneita tai minkä merkitystä he eivät näe. (Sutherland ja Crowther 2006, 17.)

On hyvä ymmärtää, että kaikki opettajan ohjaama oppiminen ei ole huonoa ja kaikki itseohjautuva oppiminen ei ole hyvää. On tiettyjä tilanteita, joissa oppijat ovat riippuvaisia ja jolloin omalla kokemuksella on vähän arvoa. Tämänlainen tilanne voi olla esimerkiksi silloin, kun lähestytään täysin uutta ja itselle outoa aihealuetta, josta ei ole aiempaa kokemusta. Pedagogisen ja andragogisen koulutuksen ero ei ole niinkään niiden teorian ja käytännön taustalla olevien oletusten ero, vaan oppijoiden asenne. Jos itseohjautuvat oppijat tiedostavat, että on tilanteita, joissa opettaminen on tarpeen, he suhtautuvat näihin opetustilanteisiin etsivällä ja tutkivalla mielellä ja hyödyntävät nämä opetustilanteet oppimisresursseina menettämättä itseohjautuvuuttaan. (Knowles 1975, 21.)

Lemmetyn, Hämäläisen ja Collinin (2022) mukaan andragogiikka perustuu Knowlesin ja hänen tutkimusryhmänsä kehittämiin oletuksiin aikuisesta oppijasta. Oletuksia on kuusi ja ne esitellään seuraavaksi. (Lemmetty ym. 2022, 127.)

Tarve tietää: Aikuisilla on tarve ymmärtää, miksi heidän on opittava tietty asia ennen oppimisprosessin aloittamista. Sitoutuessaan he kohdistavat oppimiseen paljon energiaa ja tutkivat oppimisesta saatuja hyötyjä ja oppimatta jättämisen kielteisiä seurauksia. (Lemmetty ym. 2022, 158.)

Itsekäsitys: Aikuinen oppija on itsenäisempi ja itseohjautuvampi kuin lapsi, ja hänelle on tärkeää ylläpitää hallintaa oppimisprosessista. Itsekäsityksensä mukaan aikuiset haluavat olla vastuussa omasta oppimisestaan. (Merriam & Bierema 2014, 47–49; Ruohotie 2000, 126; Henry 2011, 85.)

Kokemusten rooli: Ihmisten kokemusvarasto kasvaa iän myötä ja nämä kokemukset rikastuttavat oppimisen resurssia. Aikuisen elämäkokemus on arvokas oppimisen voimavara, sillä sitä voidaan hyödyntää oppimistilanteissa, mutta se voi myös herättää tarpeen oppia uutta. Toisaalta elämäkokemus voi myös estää uuden oppimista, jos aikuinen uskoo aiemman tiedon ja kokemuksen riittävän, eikä siksi koe tarvetta oppia uutta. (Merriam & Bierema 2014, 49–51.)

Oppimisvalmius: Aikuiset ovat valmiita oppimaan, kun he näkevät opittavan asian olevan tärkeä tosielämän haasteiden kannalta. He ovat erityisen valmiita oppimaan silloin, kun oppiminen liittyy heidän omaan kehitykseensä ja vie heitä eteenpäin seuraavalle tasolle. Keskeisintä on, että oppiminen tapahtuu oikeaan aikaan suhteessa heidän kehitysvaiheeseensa, eli heillä on tarvittava tieto ja taito uuden asian omaksumiseksi. (Lemmetty ym. 2022, 158.)

Orientaatio oppimiseen: Aikuisten orientoitumista oppimiseen helpottaa esimerkiksi oppimisen taustalla oleva ongelma. He motivoituvat tiedostaessaan, että oppiminen auttaa ratkaisemaan elämässä vastaan tulevia ongelmia ja tehtäviä. (Lemmetty ym. 2022, 158.)

Motivaatio: Aikuiselle sisäiset motivaatiotekijät ovat tehokkaita ja uuden oppiminen saattaa itsessään lisätä tyytyväisyyttä oppia lisää. Yhdessä muiden andragogiikan oletusten kanssa sisäinen mo-

tivaatio asettaa teorian humanistiseen käsitykseen, jossa yksilö on oppimistapahtuman keskipisteessä, jossa itseohjautuvuutta ja riippumattomuutta arvostetaan ja jossa oppiminen johtaa henkilökohtaiseen kasvuun ja täyttymykseen. (Merriam & Bierema 2014, 54–55.)

2.3 Itseohjautuvan oppimisen prosessi

Knowlesin (1975) mukaan ihmiset, jotka ovat aloitteellisia oppimisen suhteen oppivat paremmin ja laajemmin asioita kuin ihmiset, jotka vastaanottavat opetusta passiivisesti opettajan lähettyvillä. Itseohjautuva oppiminen kulkee paremmin myös psykologisen kehityksen prosessin kanssa, sillä olennainen osa kypsymistä on ottaa enemmän vastuuta omasta elämästä. (Knowles 1975, 14–15.)

Knowlesin (1975) määritelmä itseohjautuvasta oppimisesta on laajimmin hyväksytty määritelmä (Boyer, Edmondson, Artis, Fleming, 2022). Tämän määritelmän mukaan itseohjautuva oppiminen kuvaa prosessia, jossa yksilö ohjaa omaa oppimistaan joko yksin tai muiden avulla. Prosessiin kuuluu eri vaiheita. Se alkaa oppimistarpeiden tunnistamisella ja oppimistavoitteiden määrittämisellä. Tämän jälkeen oppija varaa oppimiselle tarvittavat resurssit ja valitsee sopivat oppimisstrategiat. Oppijalla on vastuu noudattaa oppimissuunnitelmaa ja arvioida omaa oppimistaan. Kirjallisuudessa on myös muita termejä, jotka kuvaavat tätä prosessia, kuten itsesuunniteltu oppiminen (self-planned learning), itsenäinen oppiminen (self-education) ja itseopiskelu (self-study). Muiden termien ongelma on siinä, että ne kuvaavat oppimista eristyksissä muista, kun taas itseohjautuva oppiminen tapahtuu yleensä yhdessä eri auttajien kanssa. (Knowles 1975, 18.)

Ruohotien (2000) sekä Merriam ja muut (2007) ovat esittäneet Garrisonin (1997) mallin itseohjautuvasta oppimisesta, joka perustuu kolmeen pääulottuvuuteen: itsensä johtamiseen, itsetarkkailuun ja motivaatioon. Itsensä johtamiseen kuuluu oppijan kyky hallita omaa oppimisprosessiaan ja oppimisympäristöään niin, että tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Oppijalle sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeää, hän keskustelee oppimistaan muiden kanssa ja samalla testaa sekä vahvistaa ymmärrystään. Itsetarkkailuun kuuluu oppijan kyky seurata ja säädellä omaa ajatteluaan ja oppimistaan. Oppija osaa myös käyttää erilaisia oppimisstrategioita ja reflektoida omaa ajatteluaan. Itsetarkkailu on myös kriittistä ajattelua, eli kykyä pohtia omaa oppimistaan ja tarvittaessa muuttaa sitä. Oppijan motivaatio tarkoittaa tässä oppijan halua opiskella itsenäisesti. Oman toiminnan kontrolli ja vastuu omasta oppimisesta ovat sidoksissa toisiinsa ja molempia tukee motivaatio. (Ruohotie 2000, 163–164; Merriam ym. 2007, 114–115.)

Ruohotien (2000) mukaan Zimmermanin (1998) malli itsesäätelyyn perustuvasta oppimisesta kietyty kolmeen prosessiin, joita ovat toimintaan sitoutuminen, toiminnan kontrolli ja itsereflektio. Oppimisen pohjan luo motivaatio ja toimintaan sitoutuminen, jotka sisältävät tavoitteen asettamisen, strategisen suunnittelun ja käsityksen itsestään oppijana. Toiminnan kontrollissa on kyse siitä, että oppija on kykenevä ohjaamaan oppimisprosessia, säätelemään tarkkaavaisuutta ja itse oppimistoimintaa esimerkiksi mielikuvien avulla. Itsereflektion avulla oppija tarkastelee oppimistapah-tumaan liittyviä kokemuksia ja luo niille merkityksiä. (Ruohotie 2000, 172.)

Gavriel (2017) on yhdistellyt erilaisia määritelmiä ja kuvailee itseohjautuvaa oppimista enemmänkin oppijan näkökulmasta kuin prosessin näkökulmasta. Hänen mukaansa itseohjautuva oppija pystyy ja haluaa etsiä oppimismahdollisuuksia ja hänellä on tarvittava usko omiin kykyihinsä hallita oppimistaan virallisessa ja epävirallisessa ympäristössä. Opiskelija tunnistaa sopivat oppimistavoit-teet sisäisten ja ulkoisten tekijöiden perusteella ja pyrkii saavuttamaan niitä tehokkaasti käyttä-mällä asianmukaisia resursseja ja strategioita. Tämän jälkeen he analysoivat, arvioivat ja pohtivat oppimistuloksiaan saadakseen tietoa tulevista oppimismahdollisuuksista. (Gavriel 2017, 41.)

Lemmetty ja Collin (2019) kuvaavat itseohjautuvaa oppimista prosessina, jossa yksilöllä tai ryh-mällä on vastuu itsenäisesti arvioida käsillä olevaa tilannetta tai tapausta sekä pohtia miten asian kanssa edetään. Prosessissa luodaan tavoite, suunnitellaan toimintatavat sekä arvioidaan ja tar-kastellaan lopputulosta. On huomionarvoista, että itseohjautuvuus voi nimestä huolimatta toteu-tua yhtä lailla ryhmän toiminnassa. (Lemmetty & Collin 2019, 274.) Itseohjautuvaan oppimiseen liittyy vahvasti yhteisöllisyys ja muiden kanssa tapahtuva vuoropuhelu. Itseohjautuva oppiminen ei tarkoita yksin oppimista. Itseohjautuvaa oppijaa voidaan kuvata jopa korvaamattomana oppimis-resurssina muille oppijoille. (Toivola, Peura ja Humaloja 2017, luku 3.)

Itseohjautuva oppiminen on saanut erityistä painoarvoa aikuisten oppimisen ja työelämässä ta-pahtuvan kehittymisen kontekstissa. Ilmiötä kuvataan usein positiivisesti yksilölähtöisenä proses-sina, jossa oppija on aktiivinen, innostunut ja hyvinvoiva. Yksilökeskeinen lähestymistapa saattaa kuitenkin jättää varjoon, miten suuri merkitys oppimisessa on myös ympäristöllä ja yhteisöllä. Tästä syystä itseohjautuvaa oppimista tulisi tarkastella ensisijaisesti sosiokulttuurisena ilmiönä. (Lemmetty 2020b, 328.)

Alkuvaiheen mallit itseohjautuvasta oppimisesta olivat lineaarisia, eikä niissä juurikaan otettu huomioon oppimisen tilannetta tai ympäristöä. Uudemmat mallit ovat monipuolisempia niiden tarkasteltaessa oppijan lisäksi myös kontekstia, oppimisen luonnetta, käytettyjä strategioita, prosessin eri vaiheita sekä opittavaa sisältöä. Kaikkia malleja yhdistää kuitenkin se, että ne pyrkivät jäsentämään itseohjautuvan oppimisen etenemistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. (Lemmetty & Collin 2019, 268.)

Itseohjautuvan oppimisen yksi suurimmista haasteista on se, että ihmiset ovat tottuneet lapsena ja nuorena oppimaan asioita jonkun toisen ennalta määäämien tavoitteiden kautta. Ei siis ole yllättävää, että aikuiset eivät aina osallistu oppimisprosessiin, sillä taitotasolla ja innostuksella, minkä tänä päivänä liitämme aikuisiin. Kun vuosia on kerrottu, mitä pitäisi tehdä, täysin itseohjautuvan lähestymistavan vapaus voi olla todella hämmentävää. (Gavriel 2017, 56.)

Lejeune, Beusaert ja Raemdonck (2021) ovat tutkineet itseohjautuvan oppimisen vaikutuksia työntekijöiden työsuoritukseen, kun käytössä on ollut henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Tutkimuksessa analysoitiin 3660 eri maassa työskentelevien työntekijöiden dataa ja tulokset vahvistavat, että henkilökohtainen kehityssuunnitelma osana itseohjautuvaa oppimista vaikuttaa positiivisesti työsuoritukseen. Tutkimuksen tulosten perusteella työsuorituksen parantamiseksi yritysten on tarjottava tehokkaita osaamisen kehittämistä tukevia työkaluja. (Lejeune ym. 2021.)

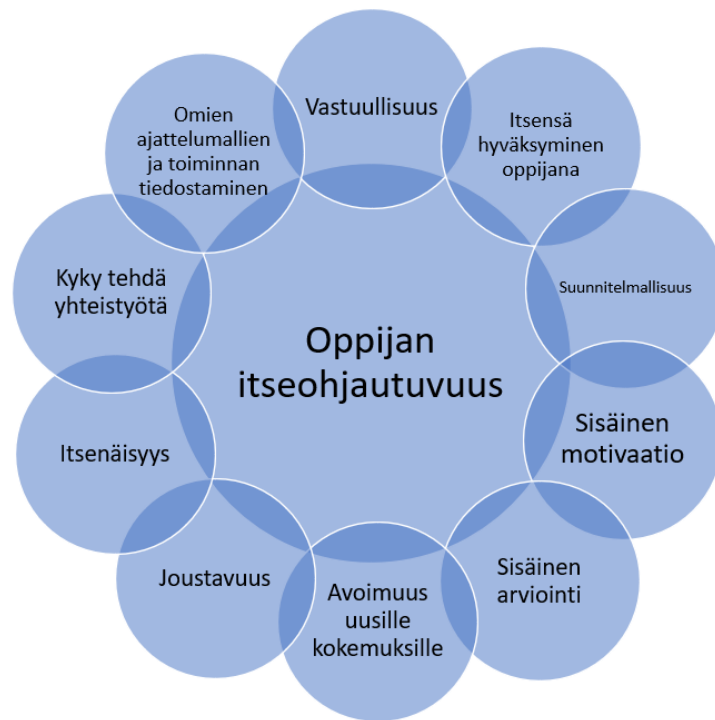
Lemmetty (2020a) on tutkinut suomalaisia teknologia-alan työntekijöitä ja he ovat kuvanneet itseohjautuvaa oppimista niin pakotettuna, kuin luovuutta ja motivaatiota tuottavana, nopeana ja joustavana sekä työhön sisältyvänä käytäntönä. Tutkimuksen perusteella vahvimmin itseohjautuvaa oppimista voidaan hyödyntää työntekijälähtöisissä oppimisprojekteissa, jolloin projektit toteutuvat työntekijän omasta toimesta. Nämä projektit toteutuvat usein vapaa-ajalla, mutta miellettiin itseohjautuvan työssä oppimisen tilanteiksi, sillä niistä kertynyttä osaamista hyödynnetään työssä. Organisaatiolähtöisissä, työyhteisölähtöisissä ja työtehtävälähtöisissä projekteissa tavoitteet oppimiselle asettaa työntekijän sijaan esimerkiksi asiakas, organisaatio, tiimi tai työtehtävä, jolloin työntekijä ei ole itse asettanut oppimisen perimmäistä tavoitetta ja toteuttanut arviointia verrattuna siihen. (Lemmetty 2020a, 84–85.)

Lemmetyn (2020a) mukaan itseohjautuva työssä oppiminen tulisi ymmärtää yksilön sijaan yhteisöllisten ja ympäristöllisten tekijöiden summana. Itseohjautuvuus ei ole kyky, jota pystyy hyödyntämään tilanteesta toiseen muuttumattomana, vaan siihen vaikuttavat työympäristön rajoitteet sekä mahdollisuudet. Itseohjautuvassa oppimisessa autonomia liittyy työntekijöiden arkipäiväiseen päätöksentekoon, ei täydelliseen vapauteen, joten myös itseohjautuva oppiminen vaatii tukea ja ohjausta. Organisaatioiden tulisi tarkastella tilannekohtaisesti, milloin itseohjautuvuus on mahdollista ja tarkoituksenmukaista, jotta työntekijöiden hyvinvointi ja kestävyys voidaan turvata. Tulevaisuudessa oppimismahdollisuuksien lisääminen organisaatioissa ei ole merkityksellistä, vaan miten työntekijöitä voidaan tukea jatkuvien oppimishaasteiden ratkaisemisessa. Työpaikoista on tärkeää saada oppimista tukevia ympäristöjä. (Lemmetty 2020a, 85–86.)

2.4 Itseohjautuvan oppijan ominaisuudet

Gavrielin (2017, 216) mukaan itseohjautuvuuden kokonaisrakennetta ylläpitää kolme pilaria; taidot, motivaatio ja itseluottamus. Oppijoiden itseohjautuvuutta kehittäessä on varmistettava, että jokainen pilari on paikoillaan. Oppimistaitojen avulla oppija pystyy käynnistämään ja toteuttamaan oppimisprosessin loppuun asti. Oppijan tulee ymmärtää omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteita oppimisen näkökulmasta. Oppijalla tulee olla motivaatiota tarttua oppimismahdollisuuksiin sekä kykyä tunnistaa omat henkilökohtaiset motivaation lähteensä, joiden avulla oppija ylläpitää ja vahvistaa motivaatiotaan tulevaisuudessakin. Itseluottamus ja usko omaan kykyihinkin auttaa jatkamaan loppuun asti esteistä ja epäonnistumisista huolimatta sekä itsetietoisuus auttaa tunnistamaan tapahtumat, jotka saattavat vahingoittaa itseluottamusta. (Gavriel 2017, 216.)

Oppiminen on tehokasta, kun yksilö ottaa vastuun omasta oppimisestaan toimien aktiivisena osallistujana, eikä sivusta seuraajana. Aktiivisuus tarkoittaa sitä, että tietoa ei vain syötetä oppijalle, vaan hän aktiivisesti itse luo sitä. On olemassa kymmenen tunnuspiirrettä, jotka tukevat itseohjautuvaa oppijaa (ks. kuvio 2). Tunnukspiirteissä korostuu vastuu oman oppimisen johtajana. Muita tunnuspiirteitä on opiskelun säännöllisyys, itsensä tunteminen sekä kyky valita oikeat keinot tavoitteeseen pääsemiseksi. Lisäksi oppijan kiinnostuneisuus, kyky arvioida oppimistaan sekä avoin suhtautuminen erilaisiin oppimistapoihin edesauttavat oppimista. Oppimisen edellytyksenä on myös kyky joustavasti muuttaa omaa oppimisstrategiaa, toimia yhteistyössä muiden kanssa sekä olla tietoinen omista ajattelumalleistaan. (Virolainen & Virolainen 2018, 72–74.)



Kuvio 2. Oppijan itseohjautuvuus (Virolainen & Virolainen 2018, 72-74, muokattu)

Itseohjautuva oppija kykenee ja on halukas etsimään oppimismahdollisuuksia. Hänellä on tarvittava usko omiin kykyihinsä hallita oppimistaan virallisissa ja epävirallisissa tilanteissa. Itseohjautuva oppija tunnistaa sopivat oppimistavoitteet sisäisten ja ulkoisten tekijöiden perusteella ja pyrkii saavuttamaan ne tehokkaasti käyttämällä oikeanlaisia resursseja ja strategioita. Tämän jälkeen oppija analysoi, arvioi ja pohtii oppimisensa tuloksia tulevien oppimismahdollisuuksien tiedostamiseksi (Gavriel 2017, 217.)

Itseohjautuvuus on harjoiteltava taito, jota opetellaan koko elämän ajan. Aikuiset eivät osaa olla automaattisesti itseohjautuvia, heillä on harjoiteltavaa erityisesti oppimisstrategioissaan sekä tavoitteellisessa toiminnassa. (Norrena 2019). Loeng (2020) mukaan Grow'n (1991) mallissa itseohjautuvuudella on neljä eri tasoa ja niitä kohti edetään asteittain. Ensimmäisellä tasolla oppija on riippuvainen ohjauksesta ja heillä on vain vähän itseohjautuvuutta. Heille sopii opetus, jossa on vahva toimintaa ohjaava rakenne ja tehtävät. Toisella tasolla oppija on jonkin verran itseohjautuva ja hän ymmärtää, että oppiminen voi olla muutakin kuin valmiiksi annettuja tehtäviä. Hän asettaa henkilökohtaisia oppimistavoitteita ja katsoo myös eteenpäin. Kolmannen tason oppija on siirtymässä kohti itseohjautuvuutta olemalla aktiivinen toimija oppimisessaan. Riittävällä tuella opettajan toimiessa fasilitaattorina heillä on valmius itsenäiseen työskentelyyn. Neljännellä tasolla oppija

on hyvin itseohjautuva. Hänellä on vastuu omasta oppimisestaan, siihen liittyvistä valinnoista ja toiminnasta sekä kyky arvioida tavoitteiden saavuttamista. Tavoitteet hän asettaa joko yksin tai tuen avulla, jolloin opettajan rooli on toimia konsulttina ja tukea oppijan kykyä oppia. (Loeng 2020.)

3 Työelämä oppimisympäristönä

3.1 Oppiminen työelämässä

Oppimisen käsite työn yhteydessä on suhteellisen uusi ilmiö. Kiinnostus työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen on kasvanut 1990-luvun alusta lähtien. Syynä laajenemiseen on yhteiskunnan ja työelämän ennennäkemätön nopea muutos, joka on tapahtunut viime vuosikymmeninä. Tieto- ja viestintätekniiikan nopea kehitys, kasvava tiedontuotanto taloudessa, lisääntyvä kansainvälistyminen ja globalisaatio sekä muutokset ammatillisissa rakenteissa ja työn sisällössä ja organisoinnissa ovat haastaneet oppilaitosten lisäksi myös työorganisaatiot. Näiden haasteiden vuoksi on ollut tarpeen kehittää uusia tapoja varmistaa, että työvoiman osaamistaso vastaa muuttuneita vaatimuksia. Jatkuvasta oppimisesta on tullut tärkeää sekä oppimisyhteiskunnassa toimiville, että kansainvälisillä markkinoilla kilpaileville organisaatioille. (Tynjälä 2010, 131.) Myös Valtioneuvoston (2020, 13) mukaan osaaminen on paras turva muuttuvassa maailmassa ja siihen vastataan jatkuvalla oppimisella.

Koskisen (2021, 154) mukaan työn ja oppimisen on perinteisesti ajateltu kulkevan erillään toisistaan, mutta tänä päivänä niistä on tullut toisistaan erottamattomat. Eklund (2021, 67) toteaa, että oppiminen työelämässä ei tarkoita luokkahuoneessa istumista ja kouluttajan kuuntelua, vaan kyseessä on laajempi käsite, joka tarkoittaa enemmänkin kehittymistä. Koskisen (2024) mukaan ihmiset eivät välttämättä ymmärrä, miten monessa tilanteessa oppimista tapahtuu. Työelämässä saatetaan puhua esimerkiksi kehittämisestä, kouluttautumisesta, löytämisestä, muutoksen johtamisesta, ymmärryksen kasvattamisesta, oivaltamisesta, uudistumisesta, ideoinnista, ongelmanratkaisusta. Usein edellä mainittuja ei osata yhdistää oppimiseen, vaikka ne kaikki ilmentävät oppimista. Tällöin on vaarana, että saatetaan kuvitella asioiden muuttuvan ilman oppimista. (Koskinen 2024, 48.)

Oppimisen ja osaamisen käsitteet tulee erottaa toisistaan, vaikka ne liittyvät oleellisesti toisiinsa. Erottamista voi havainnollistaa ajattelemalla sankoa, jossa on vettä ja kauhaa, jolla vettä lisätään. Sangossa oleva vesi kuvaa osaamista ja sen määrää, kun taas kauha kuvaa oppimista eli välinettä, jolla osaamista lisätään. Näin osaaminen ja oppiminen eroavat toisistaan, vaikka ovatkin erottomasti yhteydessä toisiinsa. Käsitteiden sekoittamisella voi olla negatiivisia vaikutuksia. Mikäli puhumme pelkästään osaamisesta, sivuutamme oppimiseen tarvittavan ajan, ajattelun ja tekemisen. (Koskinen 2024, 42.)

Viitalan ja Jylhän (2021, 247) mukaan työssä ja vapaa-ajalla tapahtuvasta oppimisesta puhutaan epämuodollisena oppimisena, sillä muodollinen oppiminen tapahtuu koulutuksissa tai muussa ohjatussa toiminnassa. Tynjälän (2010) mukaan muodollinen ja epämuodollinen työpaikalla tapahtuva oppiminen ovat luonteeltaan erilaisia, mutta molemmat ovat yhtä tärkeitä ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. Muodollinen oppiminen tuottaa täsmällistä tietoa, kun taas epämuodollinen oppiminen tuottaa pääasiassa hiljaista tietoa. Oppimista voi tapahtua useilla tasoilla; yksilötasolla, tiimeissä, koko organisaatiossa tai jopa organisaatioiden ja alueiden välisissä verkostoissa. Myös oppimisen luonne vaihtelee ja se ei rajoitu pelkästään tiedon hankkimiseen, vaan se liittyy vahvasti osallistumiseen ja uuden tiedon luomiseen. Ihmiset oppivat työssä osallistumalla erilaisiin työtapoihin, tekemällä yhteistyötä kollegoiden ja asiakkaiden kanssa sekä kohtaamalla uusia haasteita. Työpaikalla oppimista edistää jatkuva ongelmanratkaisu sekä halu yhdistää teoreettinen tieto käytännön tilanteisiin. (Tynjälä 2010, 150.)

Jatkuvaan oppimiseen sitoutuneet ihmiset ovat kiinnostuneita uudesta tiedosta ja pyrkivät ennakkoiden täyttämään osaamisaukkoja ja parantamaan työsuoritusta. Sitoutuminen tarkoittaa sitä, että oppiminen on tarkoituksellista, suunniteltua ja itseohjattua. (Ruohotie 2000, 10.) Jatkuvan oppimisen ollessa tärkeää, on entistä tärkeämpää, miten tulevaisuudessa työntekijöitä tuetaan oppimishaasteiden ratkaisemisessa. Knowles on jo 1950-luvulla tehnyt havainnon siitä, että aikuiset oppivat parhaiten työpaikoilla, sillä ympäristö on epämuodollinen, joustava ja ei-painostava. Havainto on edelleen ajankohtainen, mutta nyt nousee ajankohtaiseksi myös oppimisen tukeminen työpaikoilla. (Lemmetty 2020a, 86.)

Koskisen (2024) mukaan oppimisen asemaa työyhteisössä voidaan kuivalla neljän portaalla. Ensimmäisellä portaalla keskitytään ainoastaan akuutteihin ammatillisiin oppimistarpeisiin ja uutta

osaamista ennemminkin hankitaan rekrytointien kautta. Toisella portaalla edellisen lisäksi myös ennakoidaan ammatillisia oppimistarpeita, painotus on kuitenkin esihenkilökoulutuksissa ja työhyvinvoinnissa sekä oppiminen on koulutuspainotteista. Kolmannella portaalla on tunnistettu strategian edellyttämiä oppimistarpeita, jolloin oppiminen on toimintakulttuurin merkittävä osa. Neljännellä portaalla strategia itsessään on oppimistulos, sillä oppiminen on merkittävä strategiatekijä ja oppimisen näkökulma on mukana kaikessa tekemisessä. (Koskinen 2024, 77.)

Rintala, Postareff ja Ryymin (2023) ovat tutkineet jatkuvan oppimisen edistämistä työpaikoilla. Tutkimustulokset osoittavat, että jatkuvan oppimisen edistämiseksi työpaikoilla on tärkeää tukea yksilön oppimisen edellytyksiä, kuten elämäntilanteen yhteensopivuutta, hyvinvointia ja toimintakykyä. Työpaikalla tulee vahvistaa organisaation ja yhteisön kykyä tukea yksilöitä. Jatkuvaa oppimista voi edistää motivoimalla ja kannustamalla sekä tukemalla positiivisia tunteita ja onnistumisia. Lisäksi työn ja oppimisen johtaminen sekä yksilön itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden salliminen ja tukeminen ovat tärkeitä. (Rintala ym. 2023, 51.)

Organisaatioiden on opittava oppimaan, jotta he pystyvät menestymään muuttuvassa ja kilpailukykyisessä maailmantaloudessa. Elinikäinen oppiminen auttaa pysymään oman alan kehityksen tasalla ja menestys kuuluu niille, jotka osaavat hallita uusia taitoja. Työntekijöiden on omaksuttava ja joskus luotava uutta tietoa suorittaessaan. Koska tämä usein tapahtuu yksilöiden työskennellessä yhdessä, on kollektiivinen oppiminen pienemmissä ryhmissä välttämätöntä. Menestyäkseen monimutkaisessa ja epävarmassa liiketoimintaympäristössä ihmisten on sekä työskenneltävä että opittava yhdessä. (Edmondson 2012, 1.)

Työntekijöiltä vaaditaan tänä päivänä paljon. Työ on muuttunut kiireisemmäksi ja oman osaamisen päivittämisestä on pidettävä huolta jatkuvasti. Formaalien kurssien sijasta oppiminen on yhä enemmän kriittistä tarkastelua aiempia uskomusmalleja, asenteita ja käsityksiä kohtaan. Oppijan täytyy olla avoin uusille lähestymistavoille. Jotta oppiminen ja kehittyminen on mahdollista, johtajalla on tärkeä rooli toimia työyhteisössä innostajana, mahdollistajana ja ilmapiirin muovaajana. (Fredriksson & Saarivirta 2015, 8.)

3.2 Oppiva organisaatio

Oppiva organisaatio on toimintamalli, jossa organisaatio kannustaa työntekijöitä ja tiimejä jatkuvaan oppimiseen ja parempiin työsuorituksiin. Tällaisessa organisaatiossa painotetaan vahvoja arvoja ja selkeää visiota, mikä ohjaa toimintaa asiakaslähtöisesti ja auttaa reagoimaan muutoksiin nopeasti. Oppiva organisaatio oppii aktiivisesti muilta, on kyvykäs arvioimaan toimintaansa kriittisesti ja suhtautuu virheisiin mahdollisuutena oppia. Erilaisilla strategioilla voidaan tukea oppimisen kulttuurin ulottuvuutta koko organisaatioon. Oppimisen infrastruktuurin, eli tukijärjestelmän luominen edistää oppivan organisaation kehittymistä. Tuottavuuden kannalta oppiminen työssä on tehokkaampaa, kuin työtilanteiden ulkopuolella järjestetyt oppimistapahtumat. Oppivassa organisaatiossa tieto ei ole valtaa, jota hallitsee vain tietyt henkilöt. Tiedon kuuluu olla vapaata ja kaikkien saatavilla, jotta kaikki työyhteisön jäsenet voivat käyttää ja hyödyntää tietoa. (Ruohotie 2000, 69–70.)

Oppiva organisaatio tarkoittaa toimintamallia, jossa työ ja oppiminen pyritään yhdistämään. Työnohjauksen ja toiminnan taustalla on pyrkimys kehittää henkilöstön osaamista. (Sarala & Sarala 1999, 41.) Viitala ja Jylhä (2021, 297) määrittelevät oppivan organisaation sellaiseksi, jossa on kehittymistä tukeva kulttuuri, joka näyttäytyy tehokkaana oppimisena ja nopeana uudistuskyvykkyytenä toimintaympäristön tarpeen mukaisesti. Sydänmaalakka (2007a, 55) määrittelee oppivan organisaation tarkoittavan organisaation kykyä jatkuvasti sopeutua, muuttua ja uudistua ympäristön vaatimusten mukaisesti. Kokemuksista oppiminen ja taitoa nopeasti reagoida ja muuttaa toimintatapojaan ovat oppivalle organisaatiolle ominaista. Virheet on sallittuja, kunhan niistä opitaan. (Sydänmaalakka 2007a, 55.) Sydänmaalakan (2007a) mukaan oppivalla organisaatiolla on myös monia muita määritelmiä (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Oppivan organisaation määritelmiä (Sydänmaalakka 2007a, 57-58, muokattu)

Käsite	Tutkija(t)	Määritelmä
Oppiva organisaatio	Senge 1991	Oppiva organisaatio on organisaatio, jossa ihmisillä on mahdollisuus jatkuvasti kehittyä ja saavuttaa haluamiaan tuloksia; jossa viriävät uudet ajattelumallit, jossa ihmisillä on yhteiset tavoitteet ja jossa ihmiset oppivat yhdessä.
Oppiva organisaatio	Pedler, Burgoyne & Boydell 1997	Oppiva yritys on organisaatio, joka auttaa jokaista jäsentään oppimaan ja joka tietoisesti uudistaa itseään ja ympäristöään.
Oppiva organisaatio	Argyris 1993	Oppiva organisaatio on organisaatio, jossa organisaation jäsenet jatkuvasti kyseenalaistavat toimintaansa, havaitsevat virheitä tai poikkeavuuksia ja korjaavat niitä itse uusimalla organisaation omia toimintojaan.
Oppiva organisaatio	Garwin 1993	Oppiva organisaatio on organisaatio, jossa osaamista voidaan luoda, hankkia ja siirtää ja joka kykenee muuntamaan käyttäytymistään uuden tiedon ja näkemyksen mukaan.
Oppiva organisaatio	Peters 1993	Oppiva organisaatio on organisaatio, joka kannustaa kokeilemaan, sallii virheitä ja epäonnistumisia, rohkaisee sisäistä kilpailua, lisää ja välittää tietoa sekä edistää ideointia.
Oppiva organisaatio	Handy 1991	Oppiva organisaatio on organisaatio, joka oppii ja kannustaa ihmisiä oppimaan.

Oppivan organisaation kuvauksissa korostuu tarkoituksellinen osaamisen kehittäminen, sen korostaminen ja resursointi. Kun oppiva organisaatio haluaa maksimoida oppimisen mahdollisuuksia, tulee heidän kokemuksistaan oppimisen lisäksi myös arvioida tapaa, jolla kokemuksista voidaan oppia. Työpaikoilla oppimisen lähteenä voi toimia kuka tahansa sidosryhmäläinen asiakkaasta kilpailijaan ja kollegasta muihin toimijoihin. Oppivan organisaation mahdollistava johto luo ilmapiiriä, joka tukee oppimista esimerkiksi toteuttamalla rakentavaa vuoropuhelua, avointa kommunikointia, kokemusten reflektointia ja kokeilutoiminnan edistämistä. (Viitala & Jylhä 2019, luku 1.)

Organisaation oppimista tukevia taitoja on listattu useiden eri tutkijoiden toimesta. Sengen (2006, 6–9) mallissa korostuu viisi tärkeää elementtiä, joita ovat systeemiajattelu, yksilön kyvykkyys, ajattelumallit, jaettu visio ja tiimioppiminen. Sydänmaalakka (2007a, 58) on lisännyt Sengen listaan strategisen oppimisen, palautejärjestelmät, tietojärjestelmät ja tiedon jakamisen. Oppimistaidot vaikuttavat siihen, miten tehokkaasti organisaatiot oppivat ja kyseisiä taitoja tulisi aktiivisesti kehittää. Näiden taitojen konkreettinen onnistuminen arjessa vaikuttaa organisaation oppimiseen. (Sydänmaalakka 2007a, 58.)

Yksilötason kyvykkyys viittaa yksilöiden jatkuvaan kehittymiseen tavoitteiden saavuttamiseksi. Organisaatio kannustaa oman osaamisen reflektointiin, antaa tilaa luovuudelle ja luo turvallista ilmapiiiriä oppimiselle. Valmiiksi luodut kehitysprosessit auttavat yksilöä tunnistamaan oman kehittymisensä ja kasvunsa tarpeita ja mahdollisuuksia. Esihenkilöt ovat avainasemassa yksilötason kyvykkyiden eteenpäin viemisessä ja hyödyntämisessä. (Viitala ja Jylhä 2021, 298.)

Jaettu visio tarkoittaa sitä, että jokainen organisaation jäsen ymmärtää mitä kohti tulevaisuudessa tähdätään ja miten itse voi vaikuttaa vision saavuttamiseen. Yhteisen vision myötä jokainen työntekijä on halukas kehittämään työtä niin, että se vie lähemmäs yhteistä visiota. (Eklund 2021, 51.)

Ajattelumallit vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen ja ne muodostuvat omien kokemusten ja tottumusten myötä. Ajattelumallin muuttaminen ei ole helppoa, mutta joskus se on välttämätöntä muutoksen aikaan saamiseksi. (Eklund 2021, 51.)

Tiimioppimisessa korostuu tiedon jakaminen ja motivaatio oppia toisilta, jolloin dialogin rooli on avainasemassa keskusteluissa (Virolainen & Virolainen 2018, 292.) Eklundin (2021) mukaan tiimioppiminen vaatii keskustelutilanteissa avoimuutta ja kyvykkyyttä omien ajatusmallien haastamiseen. Myös toisen kuunteleminen ja erilaisten mielipiteiden hyväksyminen ovat tärkeässä roolissa. (Eklund 2021, 52.)

Systeemiajattelu on kokonaisuuksien hahmottamista ymmärtämällä, miten asiat vaikuttavat toisiinsa. Tällöin toimintaa voidaan kehittää kokonaisvaltaisesti pienten oireiden korjaamisen sijasta. (Virolainen & Virolainen 2018, 293.)

Strateginen oppiminen on oikeastaan koko henkilöstön kyvykkyyttä tehdä tulkintoja ympäröivästä maailmasta ja kyseenalaistaa omia ajatusmalleja sekä tarvittaessa muuttaa strategiaa. Avainasemaan nousee kyvykkyys reagoida nopeasti kilpailuympäristön muutoksiin ja asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin. Reagointia tarvitaan myös niin sanottuihin heikkoihin signaaleihin. (Sydänmaalakka 2007a, 59–60.)

Palautejärjestelmät mahdollistavat palautteen oikea-aikaisen antamisen ja saamisen. Palaute on kaiken kasvun ja kehityksen edellytys ja voi parhaimmillaan estää monien ongelmien synnyn. Palautejärjestelmien kehittäminen ja luominen on hyvin tärkeää organisaatioissa ja niiden käyttöön-otto vaatii oikeanlaista kulttuuria, jolle on ominaista avoin kommunikointi. (Sydänmaalakka 2007a, 60.)

Tietojärjestelmät ja niiden käyttötaito ovat oleellisia asioita organisaation oppimiselle. Perinteisesti tietojärjestelmät ovat olleet toteuttavassa roolissa, mutta nyt korostuu niiden mahdollistava rooli, jonka myötä on mahdollisuus luoda kokonaan uusia ja innovatiivisia toimintatapoja. (Sydänmaalakka 2007a, 61–62.)

Tiedon jakaminen on valtaa. On kriittistä, että tietoa ja osaamista jaetaan. Tiedon jakamisesta hyötyvät kaikki, mutta erityisesti se joka tietoa jakaa. Vaaditaan paljon valmista luottamus-pää-omaa, jotta tiedolla on mahdollisuus virrata vapaasti organisaation sisällä. Tämä on yksi tehokkaan oppimisen edellytyksistä. (Sydänmaalakka 2007a, 62.)

Rana, Ardichvili ja Polesello (2016) ovat tutkineet käytänteitä, jotka voivat auttaa edistämään itseohjautuvaa oppimista yhdenmukaisesti oppivan organisaation kehittämisen ja ylläpitämisen tavoitteiden kanssa. He esittävät tutkimuksen perusteella, että organisaatioiden, jotka tunnustavat itseohjautuvan oppimisen ja oppivan organisaation tärkeyden tulisi pyrkiä edistämään seuraavia käytänteitä: organisaatioiden tulisi kannustaa ja auttaa yksilöitä kehittämään henkilökohtaisia itseohjautuvan oppimisen tavoitteita, jotka ovat linjassa organisaation vision kanssa. Toiseksi johtajien ja henkilöstön kehittämisen ammattilaisten tulisi tunnistaa itseohjautuvan oppimisen ja oppivan organisaation keskinäiset ja kollektiiviset ominaisuudet ja kannustaa oppimisaloitteisiin, jotka perustuvat yhteistyöhön, vuorovaikutukseen ja tiimityöskentelyyn. Kolmanneksi organisaatiot voisi-

vat voimaannuttaa työntekijöitä ja tukea heitä heidän henkilökohtaisissa itseohjautuvan oppimisen projekteissa tarjoamalla resursseja, luottamusta, tunnustusta, auktoriteettia ja palkkioita. Neljänneksi johtajien ja henkilöstön kehittämisen ammattilaisten tulisi auttaa työntekijöitä jatkuvassa oppimisessa kannustamalla kokeiluihin, palkitsemalla oppimista ja luomalla oppimis- ja kehityspainotteisia suorituskykyarviointeja. Lopuksi organisaation tulisi hyödyntää työpaikkateknologiaa, joka kannustaa avoimeen viestintään, tarjoaa mahdollisuuksia yhteistyöhön ja tiimityöskentelyyn sekä tarjoaa alustoja yksilölliseen oppimiseen. (Rana ym. 2016, 485–486.)

Rahoitusosalalla tehdyssä tutkimuksessa on tarkasteltu oppimismahdollisuuksien ja oppimisen välistä suhdetta sekä pyritty selvittämään, mitkä itseohjautuvan oppimisen tekijät vaikuttavat siihen, miten hyvin yksilöt hyödyntävät tarjolla olevia oppimismahdollisuuksia. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tietoisuus yksilöiden oppimiskyvystä voi auttaa organisaatioita tunnistamaan yksilöllisiä tarpeita ja tarjoamaan kohdennettua tukea. Kun työntekijät kokevat, että heidän oppimistarpeensa huomioidaan ja heitä kannustetaan ymmärtämään oppimisensa laajempaa merkitystä, syntyy tehokas oppimisympäristö. Tämä lähestymistapa ei ainoastaan tue päivittäisten haasteiden ratkaisemista, vaan myös vahvistaa työntekijöiden kykyä hallita omaa oppimistaan ja kehittää taitoja, joita he tarvitsevat toimimaan itsenäisesti ja tehokkaasti koko uransa ajan. (Milligan, Fontana, Littlejohn & Margaryan 2015.)

Oppivaan organisaatiokulttuuriin panostaminen hyödyttää ennakointikykyä, hyvinvointia ja työkykyä, työnantajamielikuvaa, sitouttaa henkilöstä ja tuo taloushyötyjä. (Ryky 2022, 16–18.) Oppivassa organisaatiossa yksilöt tarvitsevat oppimisen johtamista, jossa näytetään suuntaa oppimiselle, tuetaan omaan oppimiseen liittyvien esteiden tunnistamisessa, autetaan valitsemaan oikeanlaisia oppimisen keinoja ja autetaan arvioimaan omaa kehitystä. (Moilanen 2001, 183.)

3.3 Oppimisen johtaminen

Viitalan (2005) mukaan oppimista tukee johtajuus, jossa osaamista johdetaan kollektiivisesti. Perinteisesti johtajat kehittivät omaa osaamistaan yksilöllisesti, mutta nykyään osaamisen johtaminen edellyttää kollektiivista lähestymistapaa. Kukaan ei johda organisaatiota yksin ja siksi osaamisen kehittämisessä on tärkeää aloittaa johtoryhmän tason työskentelystä. Johtoryhmä määrittelee tavoitteet ja päättää, mitä halutaan saavuttaa osaamisen avulla ja organisoivat toimenpiteet, joilla

tavoitteisiin päästään. (Viitala 2005, 349.) Oppimisen johtamisessa on tärkeää osallistaminen; ihmiset tulee ottaa laajasti mukaan päätöksentekoon ja toimintaan, jotta tekeminen ja ajattelu koetaan yhteisenä asiana. Dialogitaidot ja aidot kohtaamiset ovat ensiarvoisen tärkeitä, sillä ne mahdollistavat vuorovaikutuksen. (Koskinen 2024, 45.)

Oppimisen ja osaamisen johtaminen voidaan kytkeä osaksi liiketoimintastrategiaa luomalla erillinen osaamis- ja oppimisstrategia, jonka tavoitteena on rakentaa kilpailuetua organisaatiolle. Osaamisstrategia määrittelee, millaista osaamista menestyminen edellyttää nykyhetkessä ja tulevaisuudessa, sekä linjaa keinot, joilla tämä osaaminen hankitaan. Oppimisstrategia puolestaan suuntaa siihen, miten oppimista organisaatiossa halutaan edistää: se luo rakenteita ja mahdollisuuksia oppimiselle. (Otalán & Meklin 2021, 24.)

Oppiminen on dynaaminen, ajassa kehittyvä prosessi, kun taas osaaminen edustaa enemmänkin staattista tilaa. Tämän vuoksi osaamisen johtaminen keskittyy olemassa olevien resurssien ja prosessien ylläpitämiseen, suorituksen varmistamiseen sekä nykyisen tiedon hyödyntämiseen. Oppimisen johtaminen puolestaan tähtää uuden tiedon ja osaamisen luomiseen sekä kasvun ja innovaatioiden edistämiseen. (Koskinen 2024, 45.) Osaamisen ja oppimisen johtaminen eroavat toisistaan (ks. kuvio 3). Osaamisen johtaminen liittyy vakaampaan ja hallittuun toimintaympäristöön, kun taas oppimisen johtaminen korostuu kompleksisissa ja nopeasti muuttuvissa olosuhteissa, joissa vaaditaan jatkuvaa ennakkointia ja strategisia valintoja. (Ryky 2022, 11.)



Kuvio 3. Osaamisen ja oppimisen johtamisen eroavaisuudet ja hyödynnettävyys (Ryky 2022, 11)

Suominen (2023) on kiteyttänyt management- ja leadership-johtamisen erot oppimisen johtamisen näkökulmasta. Manageriaalinen lähestymistapa perustuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen ja korostaa yksilökeskeistä, ennustettavaa johtamista, jossa epäonnistumisista voidaan rangaista. Tässä mallissa johtaminen on käskyjohtamista, jossa oppiminen nähdään suoraviivaisena ja kontrolloitavana prosessina. Toisaalta leadership-johtaminen pohjautuu sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen ja pyrkii hallitsemaan kokonaisuutta oppimisen ja muutoksen kautta. Leadership-johtamisessa korostuvat itseohjautuvuus, vuorovaikutteisuus ja tiimikeskeisyys. Myös virheitä pidetään luonnollisina osina oppimisprosessia. (Suominen 2023, 233.) Leadership-johtajuus on tärkeää, sillä nykyisessä kompleksisessä ja jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä organisaatioiden on kyettävä ottamaan riskejä, kohtaamaan epäonnistumisia ja ylittämään rajoja.

Tämänkaltaista johtajuutta tarvitaan enemmän kuin koskaan, jotta organisaatiota voivat selviytyä muutoksen ja epävarmuuden keskellä. (Edmondson 2012, 4.)

Moilasan (2001) mukaan oppimisen johtamisessa on neljä osa-aluetta, jotka tukevat yksilön oppimista ja kehitystä. Ensimmäinen osa-alue liittyy yksilön sisäiseen motivaatioon. Yksilöitä ei voida pakottaa oppimaan, mutta heidän motivaationsa voi herättää ja auttaa heitä löytämään oppimisen suunnan. Toinen osa-alue on johdon rooli oppimisen esteiden tunnistamisessa ja poistamisessa. Johto voi vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka esteet tunnistetaan ja miten niitä voidaan poistaa, jotta oppiminen on mahdollisimman sujuvaa ja esteetöntä. Kolmas osa-alue tarkastelee sitä, kuinka johto voi konkreettisesti auttaa yksilöitä oppimisprosessissa, esimerkiksi tarjoamalla oikeanlaisia oppimisen keinoja ja välineitä. Viimeinen osa-alue korostaa esihenkilön roolia oppimisen arvioijana ja palautteen antajana. (Moilanen 2001, 184.)

Oppimisen johtaminen tukee työhyvinvointia, vahvistaa työntekijöiden sitoutumista ja parantaa työnantajamielikuvaa. Lisäksi se kehittää organisaation ennakointikykyä ja lisää todennäköisyyttä saavuttaa parempia taloudellisia tuloksia verrattuna organisaatioihin, jotka eivät panosta jatkuvaan oppimiseen. Oppimisen johtaminen rakentuu usein strategiasta ja ennakoinnista, mutta sen onnistunut toteutus edellyttää tiivistä yhteistyötä henkilöstön kanssa. Kun oppimisen sisältöihin ja menetelmiin voidaan vaikuttaa, työntekijöiden sitoutuminen vahvistuu ja oppimisprosessi syvenee. On tärkeää muistaa, että oppiminen on aina yksilöllinen prosessi ja kun yksilö saa vaikuttaa oppimisen sisältöihin ja menetelmiin, sitoutuu hän oppimiseen todennäköisesti paremmin. (Ryky 2022, 41.)

Osaaminen on aina oppimisen tulosta ja siksi osaamista ei voida suoraan lisätä kehenkään. Johtamisessa on tärkeää ymmärtää oppimisprosesseja ja osattava tukea niitä. Aikuisen oppimisprosessi ei ole suoraviivainen, sillä aikuiset tulkitsevat, vastaanottavat ja hylkäävät ulkopuolelta tulevan informaation omien ajatusmallien muodostamien suodattimien läpi. Siksi oppimisen tukemisen tulisi tapahtua ohjaamalla yksilöä kohti omaehtoiseen arviointi-, tiedon prosessointi- ja kehittämistoimintaan. Pelkästään ohjaaminen ei kuitenkaan riitä, vaan oppimiselle on luotava myös tarvittavat puitteet ja resurssit. (Viitala 2005, 135.)

3.4 Esihenkilön rooli

Keronen, Lemmetty ja Collin (2022) ovat tutkineet teknologia-, sairaala- ja poliisiorganisaatiossa käsityksiä oppimisen johtamisesta esihenkilötyössä. Tutkimuksen tulosten mukaan esihenkilön rooli oppimisen johtamisessa on löytää yhtymäkohtia yksilön motivaatiolle ja organisaation tavoitteille ja siten suunnata yksilön motivaatiota kohti organisaation tavoitteita. Oppimisen johtaminen on myös oppimisen kokonaisuuden ymmärtämistä ja näkyväksi tekemistä. Esihenkilön tehtävänä on ohjata työntekijöitä tunnistamaan ja hyödyntämään oppimistilanteita. (Keronen ym. 2022, 293.)

Myös Kupiaksen ja muiden (2014) mukaan esihenkilöillä on keskeinen rooli työntekijöiden oppimismotivaation vahvistamisessa. He voivat vaikuttaa työntekijöiden haluun kehittyä selkiyttämällä oppimisen suuntaa ja tavoitteita sekä tukemalla työntekijöitä ymmärtämään, millaista osaamista tavoitteiden saavuttaminen edellyttää. Motivaatio liittyy tiiviisti tavoitteellisuuteen: mitä selkeämpi yhteinen suunta on ja mitä enemmän siihen liittyy myönteisiä tunteita ja merkityksiä, sitä todennäköisemmin työntekijät ovat valmiita panostamaan uuden oppimiseen. Motivaatiota vahvistaa myös kokemus siitä, että opittavalla asialla on henkilökohtaista merkitystä, että se hyödyttää paitsi organisaatiota ja asiakkaita, myös yksilöä itseään. Tärkeä motivaatiotekijä on lisäksi uskomisiin kykyihin ja muutoksen onnistumiseen. Tämänkaltaisen uskon rakentamisessa esihenkilön kannustava ja luottamusta herättävä tuki on ratkaisevaa. Kuviossa 4 on esitelty keskeisiä keinoja, joilla esihenkilö voi vaikuttaa työntekijöiden oppimismotivaatioon. (Kupias ym. 2014, 112–113.)

Työntekijän oppimismotivaation vaikuttaminen						
Keskustele työntekijän kanssa oppimiseen liittyvistä asioista	Kuuntele osaamisen kehittämiseen liittyviä huolia ja ideoikaa yhdessä ratkaisuja	Oivalluta oppimisen eduista ja hyvistä puolista	Huolehdi riittävä aika osaamisen kehittämiseksi	Osoita, että asia on mahdollista oppia ajan kanssa	Rohkaise kysymään tukea	Näytä itse esimerkkiä innokkaasta ja sinnikkäästä oppijasta

Kuvio 4. Työntekijän oppimismotivaation vaikuttaminen (Kupias ym. 2014, 112-113, muokattu)

Itseohjautuvaa oppimista voi tukea rohkaisemalla oppijoita hallitsemaan omaa oppimistaan ja antamalla heille välineet ja taidot, joita he tarvitsevat onnistuakseen jatkuvan motivaation varmistamisessa. Turvallinen ympäristö mahdollistaa virheiden tekemisen ja niistä oppimisen. Tehdessään omia oppimispäätöksiään ja niissä onnistuessaan he rakentavat itsevarmuutta yrittää uudelleen, ottamaan riskejä ja torjumaan epäonnistumisen pelkoa. Näin oppijat voivat kehittää syvään juurtuneen uskomuksen siitä, että he voivat saavuttaa tuntemattomia tavoitteita ja voittaa haasteita. Tämä taitojen, motivaation ja itseluottamuksen yhdistelmä kehittää yksilön itseohjautuvuutta. (Gavriel 2017, 50.)

Esihenkilö on tärkeässä asemassa siinä, vahvistaako vai heikentääkö hän tiimiläisten minäkyvykkyyttä. Minäkyvykkyys tarkoittaa uskoa omiin taitoihin ja se on perusedellytys oppimiselle ja osaamisen kehittymiselle. On tärkeää, että henkilö uskoo pystyvänsä oppimaan ja kehittymään, sillä uskon puute omaan kyvykkyyteen voi olla merkittävä hidaste henkilöstön koko potentiaalın hyödyntämiselle. Kannustamalla ja rohkaisemalla epävarmastakin työntekijästä voi kuoriutua huippu-työntekijä. (Eklund 2021, 128.) Oppimiseen voi liittyä monenlaisia haasteita ja itsensä kehittäminen voi ajoittain tuntua kuormittavalta. On arvioitu, että noin joka neljännellä tai viidennellä on oppimiseen liittyviä vaikeuksia, jotka saattavat näyttäytyä yksilöllisinä oppimishäiriöinä. Tällaiset haasteet eivät kuitenkaan ole yhteydessä työntekijän älykkyyteen, motivaatiotasoon tai työtehoon. Työntekijän on tärkeä tunnistaa, mitkä tekijät vaikeuttavat oppimista ja käydä nämä asiat avoimesti läpi esihenkilön kanssa. (Kupias & Peltola 2019, 46–47.)

Työelämässä opitaan jatkuvasti uutta ja se luo uudenlaisia haasteita epäonnistumisen ja virheiden sietämisessä. Esihenkilöillä on keskeinen rooli siinä, että hän tukee työntekijöitä epävarmuuden kohtaamisessa ja auttaa heitä hyväksymään virheet osana oppimisprosessia. Virheet ja epävarmuus ovat luonnollinen ja välttämätön osa oppimista. Oppiminen tapahtuu vaiheittain ja vasta kokemuksen karttuessa voidaan saavuttaa sujuva ja varma toimintataso. (Viitala 2005, 112–113.)

Oppimisen ilmapiirille tärkeimpiä elementtejä ovat nöyryys ja kyky tunnistaa omat oppimis- ja kehittymistarpeet. Oppimiseen liittyy oleellisesti myös tyhmien kysymyksien kysyminen ja asioiden kokeileminen ja harjoittelu. Oppiminen tapahtuu tutkitusti parhaiten rennossa ilmapiirissä, jolloin muutostilanteet ja niihin liittyvät tunteet saattavat olla haasteellisia oppimisen kannalta. Esihenkilön tehtävänä on luoda tällöin oppimista tukeva ympäristö, jossa pelko ja epävarmuus kytketään pois. Vuorovaikutuksen ja palautteen avulla oppija voi saada vahvistusta oppimiselleen tai herätteen väärään suuntaan menemisestä. Siksi on tärkeää mahdollistaa tilanteita, joissa omia ajatuksia ja toimintaa voi peilata jonkun toisen kanssa. (Kupias ym. 2014, 115–118.)

Organisaation jatkuvassa muutoksessa myös oppimisen edellytykset elävät, mikä korostaa selkeitä rakenteita ja tuen merkitystä. Perinteinen kontrolloiva esimiestyö ei ole oikea tapa johtaa itseohjautuvia oppijoita. Valmentava ja työntekijälähtöinen johtaminen, selkeät vastuut ja saavutettavissa oleva tuki tukevat itseohjautuvaa oppimista tehokkaammin. Organisaation rakenteelliset ja kulttuuriset ratkaisut vaikuttavat keskeisesti siihen, millaiseksi itseohjautuva oppiminen työssä rakentuu. Mikäli itseohjautuva oppiminen jää yksinäiseksi suorittamiseksi ja yksilöiden harteille kasaantuvana vastuuna, voi oppimisen vaikuttavuus heikentyä. Tällöin on hankala auttaa toisia tai luoda riittävästi aikaa oppimiselle. Koska oppiminen on ajallisesti vaativa prosessi, tulisi sille varata aikaa työtehtävien lomassa ja resurssien suunnittelussa. Toisinaan oppimista on mahdollista tukea vähentämällä yksilöltä vaadittavaa luovaa panosta tarjoamalla valmiita ohjeita, kaavioita tai ratkaisuja. Tämä voi vapauttaa työntekijän kognitiivisia resursseja olennaisen ymmärtämiseen ja mahdollistaa syvällisemmän oppimiskokemuksen. (Lemmetty 2020b, 330–331.)

Valmentavan johtamisen avulla esihenkilö kykenee aktiivisesti tukemaan alaisiaan oppimaan jatkuvasti uutta sekä toimimaan itseohjautuvasti. Valmentava johtaminen painottaa tiimin voimaa, jolloin jäsenet oppivat yhdessä ja tukevat toinen toisiaan suoriutuakseen työstään hyvin. Esihenkilö

toimii fasilitaattorina tukien alaiensa oppimista ja kehittymistä. Hän auttaa alaisiaan tunnistamaan heidän nykyisen osaamisen tasonsa, asettamaan kehitystavoitteita ja aktivoi oppimisprosesseja keskustelujen kautta. Esimies kannustaa alaisia arvioimaan osaamistaan yksilö- ja ryhmätasolla ja antaa rakentavaa palautetta. Hän uskoo alaiensa kykyyn kehittyä, auttaa löytämään heidän vahvuutensa ja luo oppimiselle mahdollisuuksia. (Viitala & Jylhä 2021, 265–266.)

Uutela (2019) on tutkinut valmentavaa esihenkilötyötä työssä oppimisen näkökulmasta. Hänen mukaansa esihenkilön voi tukea työssä oppimista edistämällä reflektiivisiä prosesseja, joissa yksilö voi käydä asioita läpi esimerkiksi esihenkilön tai kollegoiden kanssa. Esihenkilön on tärkeää tunnistaa työpaikan tarjoamat mahdollisuudet oppimiseen ja hyödyntää tiimiä oppimisessa. Esihenkilö voi hyödyntää asiakkailta saatua palautetta johtamisessa ja auttaa työntekijöitä tunnistamaan ja oivaltamaan onnistumiseen liittyviä tekijöitä. Hyviä kokemuksia kannattaa jakaa koko tiimin kesken, sillä tiimeissä on voimaa: työkavereilta saatu tuki edistää jatkuvaa oppimista ja omaa kasvua työssä. Esihenkilön tehtävänä on edistää yhteisöllisyyttä avoimella ilmapiirillä ja mahdollistamalla kokemusten jakaminen. Esihenkilön tuki ja kannustus on merkittävä tekijä hyvän ilmapiirin rakentumiselle. Kehityskeskusteluiden avulla esihenkilö voi auttaa suuntaamaan työntekijän osaamista ja aidolla kiinnostuksella mahdollistaa tukeminen yksilöllisellä tavalla. (Uutela 2019, 138–146.)

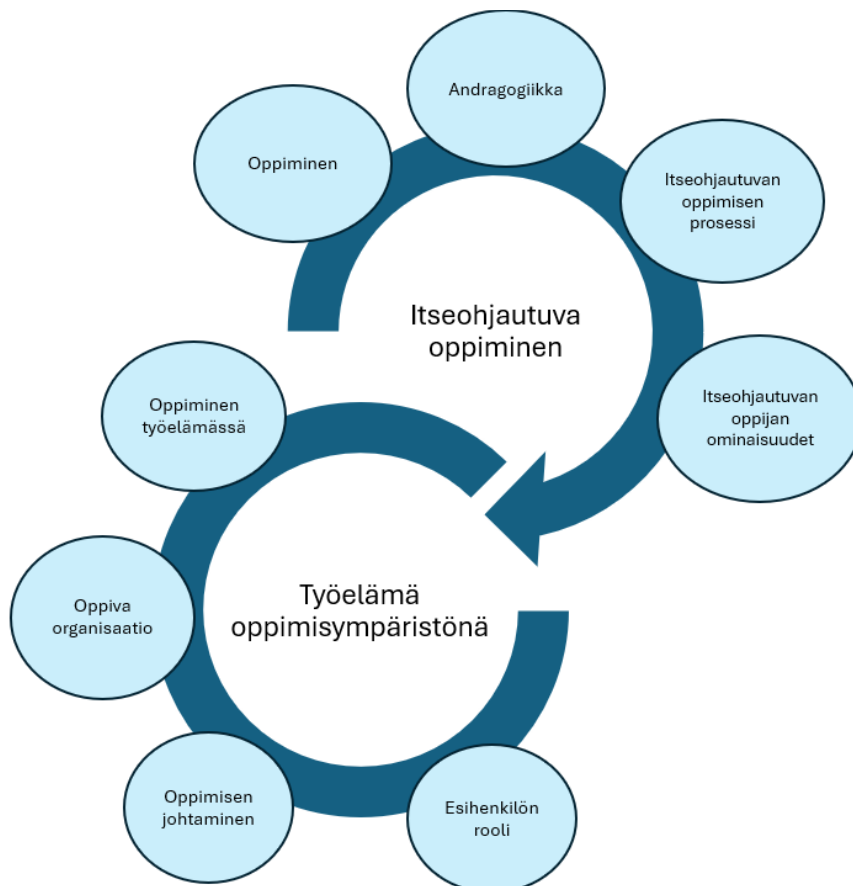
3.5 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Teoreettisen viitekehysten tehtävänä on tuoda esiin, mitä ilmiöstä jo tiedetään ja lisätä ymmärrystä ilmiötä kohtaan. Samalla se auttaa tutkija osoittamaan tutkimusaukon, johon oma työ asemoidaan. Teoreettinen viitekehys myös rajaa tutkimusta. (Puusa & Juuti 2020c, 83–84.) Tämän opinnäytetyön teoreettinen viitekehys rakentuu kahden pääkäsitteen ympärille. Pääkäsitteet ovat muodostuneet tutkimuskysymysten kautta ja ne ovat itseohjautuva oppiminen sekä työelämä oppimisympäristönä. Pääkäsitteiden alapuolelle on syntynyt alakäsitteitä, jotka auttoivat rajaamaan aihetta. Finto-palvelun kautta on haettu opinnäytetyöhön sopivia asiasanoja, jotka ovat edesauttaneet löytämään muun muassa Janetista ja Finna tietokannasta aineistoja ja lähteitä.

Ensimmäinen pääkäsite itseohjautuva oppiminen, sisältää kolme alakäsitettä. Alakäsitteet muodostavat laajempaa ymmärrystä siitä, mistä itseohjautuvassa oppimisessä on kyse. On oleellista ymmärtää, mitä oppiminen on ja minkälainen aikuinen on oppijana, sillä itseohjautuva oppiminen

on lähtenyt aikuiskoulutuksen kehittämistä. Teoriassa on avattu itseohjautuvan oppimisen käsitettä ja kuvattu kyseisen prosessin eri vaiheita. Itseohjautuvan oppijan ominaisuudet täydentävät pääkäsitteen ymmärtämistä ja auttavat ymmärtämään, että itseohjautuvuus ei ole automaattisesti ihmisissä.

Itseohjautuvan oppimisen lisäksi, on toiseksi pääkäsitteeksi luotu työelämä oppimisympäristönä. Toinen pääkäsite on tärkeä, sillä se tuo itseohjautuvan oppimisen siihen kontekstiin, missä sitä tässä opinnäytetyössä tutkitaan. Työelämä oppimisympäristönä on erilainen, kuin kouluympäristö. Siksi pääkäsitettä tukee alakäsitteet, joiden avulla syvennyttään oppimiseen työelämässä, oppivaan organisaatioon, oppimisen johtamiseen ja esihenkilön rooliin. Kuviossa 5 on havainnollistettu tutkimuksen teoreettista viitekehystä.



Kuvio 5. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä, sillä ne ilmaisevat tutkimuksen tavoitetta. Tutkimuskysymyksiä on usein kaksi tai kolme, jolloin tutkimus pysyy hyvin rajattuna. (Puusa & Juuti 2020a, 12.) Tämän opinnäytetyön tavoitteena on selvittää finanssialalla toimivan toimeksiantajaorganisaation työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisesta. Tutkimuksessa selvitetään, miten haastateltavat määrittelevät itseohjautuvan oppimisen työelämäkontekstissa ja miten sen eri vaiheet näkyvät heidän työarjessaan. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten organisaatio voisi tukea itseohjautuvaa oppimista entistä paremmin ja mikä on esihenkilön rooli tässä prosessissa. Opinnäytetyötä ohjaa seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Minkälainen merkitys oppimisella on työelämässä?
2. Miten itseohjautuva oppiminen ymmärretään työelämän kontekstissa?
3. Minkälaisia kokemuksia työntekijöillä on itseohjautuvasta oppimisesta omassa työssään?

Opinnäytetyön toimeksiantajana toimii eräs suomalainen finanssialan yritys, jonka oppimiskulttuuri on muuttunut oppijan vastuuta korostavaksi. Toimeksiantajayrityksessä on aiemmin ollut perinteinen oppimiskulttuuri, jossa uudet asiat on opetettu kouluttajavetoisesti, jonka vuoksi siirtyminen itseohjautuvaan oppimiseen on ollut kaikille iso muutos. Uusina keinoina yrityksessä on muun muassa luotu valmiita opintopolkuja, joita työntekijät suorittavat itsenäisesti ilman kouluttajan jatkuvaa läsnäoloa. Opintopolut voivat sisältää aloitusinfon, kirjallista materiaalia, verkko-opintoja, tehtäviä sekä tukiklinikoita, joissa asiasta pääsee keskustelemaan ja kysymään mieltä askarruttavia kysymyksiä. Tunnistamalla työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvan oppimisen nykytilasta toimeksiantaja saa arvokasta tietoa siitä, miten itseohjautuva oppiminen on heidän organisaatiossaan ymmärretty ja miten sitä voidaan jatkossa tukea entistä paremmin.

4.2 Laadullisen tutkimusmenetelmän valinta

Tieteen tavoitteena on tuoda esiin todellisuutta kuvaamalla, selittämällä ja ymmärtämällä sitä. Tieteen tunnusmerkkeinä on pidetty muun muassa objektiivisuutta, puolueettomuutta, järjestelmällisyyttä, itsenäisyyttä ja kriittisyyttä. Avainasemaan nousee myös se, että tieteellisen tiedon tulee

olla hyvin perusteltua. Tutkimuksen keskiössä on tuottaa lisätietoa ilmiöstä ja myös ilmiön taustalla olevista tekijöistä. Tieteellinen tutkimus luo tulkintoja maailmasta ja siellä vallitsevista ilmiöistä. (Puusa & Juuti 2020b, 25–26.)

Tämän opinnäytetyön tutkimusmenetelmäksi valittiin kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimusmenetelmä. Laadullinen tutkimus painottaa ilmiöiden syvällistä ymmärtämistä tutkimalla yksilöiden tai yhteisöjen elettyjä kokemuksia (Nguyen ym. 2022, 22.) Pattonin (2002, 145) mukaan laadullinen tutkimusmenetelmä auttaa ymmärtämään miten ihmiset toimivat, mitä he tietävät, ajattelevat ja kokevat. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää finanssialan työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisesta, jolloin laadullisen tutkimusmenetelmän avulla voidaan tutkia nimenomaan yksilöiden kokemuksia ja pyrkiä ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin.

Henninkin, Hutterin ja Baileyn (2020) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista se, että sen avulla voidaan tarkastella yksityiskohtaisesti ihmisten kokemuksia käyttämällä tiettyjä tutkimusmenetelmiä, kuten haastatteluja ja havainnointia. Laadullisen tutkimuksen yksi keskeisimmistä piirteistä on tutkimukseen osallistujien näkökulmien, merkitysten ja tulkintojen ymmärtäminen. Laadullisen tutkimuksen tekeminen edellyttää paitsi tutkimusmenetelmien hallintaa myös ymmärrystä niitä ohjaavista taustaoletuksista ja käsitteellisistä lähtökodista. (Hennink ym. 2020, 10.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä se, että tutkimus keskittyy kokonaisvaltaiseen tiedon hankintaan ja aineisto hankitaan luonnollisissa tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihminen toimii tiedon keruun välineenä. Tutkija pyrkii löytämään odottamattomia seikkoja, jonka vuoksi teoria ei ohjaa tutkimusta vaan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkija ei määrää sitä, mikä tutkimuksessa on tärkeää vaan käytetään induktiivista analyysia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa hyödynnetään laadullisia metodeja aineiston hankinnassa, eli suositaan metodeja, joissa tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät esille. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tutkimussuunnitelma muovautuu tutkimuksen edetessä, jolloin tutkimus toteutetaan joustavasti. Kvalitatiivinen tutkimus käsittelee tapauksia ainutlaatuisina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.)

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä, vaan laatu, sillä laadullisessa tutkimuksessa paneudutaan usein pieneen määrään tapauksia, mutta analysoidaan mahdollisimman syvällisesti. Puusa ja Juuti (2020c, 76) korostavat laadullisen tutkimuksen keskittyvän tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia. Myös Pattonin (2002, 230) mukaan kvalitatiivinen tutkimus saattaa keskittyä jopa yksittäisiin tapauksiin, jotka on valittu tarkoituksenmukaisesti.

Kiviniemi (2018) luonnehtii laadullisen tutkimuksen prosessia eräänlaisena oppimistapahtumana, sillä aineistonkeruu välineenä on tutkija itse, jolloin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Kiviniemen mukaan tutkimuksen eri vaiheita ei välttämättä voida etukäteen jäsennellä eri vaiheisiin, sillä tutkimuksen edetessä voidaan vaikuttaa esimerkiksi aineistonkeruuta koskeviin ratkaisuihin. Kiviniemi painottaa laadullisen tutkimuksen joustavuutta, sillä tutkimuksen edetessä eri elementit kehittyvät. (Kiviniemi 2018, osa 1.) Myös Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan asema on keskeisessä roolissa laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkijalla on vapautta, joka mahdollistaa joustavuutta tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkija voi käyttää tutkimuksellista mielikuvitusta ja kokeilla uusia menetelmällisiä ratkaisuja. Tutkimuksen lukijalle tulee kuitenkin kertoa nämä ratkaisut, jotta tutkimusta voidaan arvioida. (Eskola & Suoranta 1998, luku 1.)

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tuottaa rikasta ja yksityiskohtaista tietoa ilmiöstä ihmisiltä, jotka toimivan luonnollisessa ympäristössään. Tutkijan kykyyn tulkita ja ymmärtää ihmisten vuorovaikutusta ja toimintaa vaikuttaa se, miten hyvin tutkija pääsee sisälle maailmaan, jossa toiminta tapahtuu. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole löytää luotettavaa tietoa ilmiön esiintyvyydelle, vaan tuoda esille erilaisia näkökulmia aiheen tarkasteluun. Aineistolle ollaan herkkiä, joka tarkoittaa sitä, että vielä aineiston analyysivaiheessakin voidaan hankkia lisää uutta aineistoa, mikäli aineisto on osoittanut jonkun mielenkiintoisen näkökulman puuttuvan tai tarvitsevana lisää taustatietoa. Tutkimuksen perusteella tehdyt johtopäätökset yleensä joko vahvistavat aiempia näkemyksiä tai tuovat esiin kokonaan uusia näkökulmia tai teorioita. (Puusa & Juuti 2020a, 11–14.)

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto päätettiin kerätä haastatteluilla. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä kyselyn, havainnoinnin

sekä erilaisista dokumenteista kootun tiedon ohella. Haastattelun suurin etu on sen joustavuus, joka mahdollistaa esimerkiksi kysymysten toistamisen, väärinkäsitysten oikaisemisen ja ilmaisujen selventämisen. Haastattelija voi joustavasti tilanteen mukaan muuttaa kysymysten järjestystä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Laadullisen haastattelun tarkoituksena on vangita se, miten haastateltavat näkevät maailmansa, oppia heidän terminologiansa sekä ymmärtää heidän yksilöllisten havaintojen ja kokemusten monimutkaisuus. Laadullisen haastattelun pääperiaate on luoda puitteet, joissa vastaajat voivat ilmaista omat ymmärryksensä omilla ehdoillaan. (Patton 2002, 348.)

Tutkija voi käyttää haastattelumuotona lomakehaastattelua, teemahaastattelua tai syvähaastattelua. Lomakehaastattelua käytetään useimmiten kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, koska ääripäissään se voi olla täysin strukturoitu niin kysymysten kuin tutkimuksen toteutuksen osalta. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on lähellä syvähaastattelua, mutta siinä edetään etukäteen valittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten varassa. Ennalta valitut teemat pohjautuvat tutkimuksen viitekehukseen eli aiempaan tietoon ilmiöstä. Syvähaastattelu puolestaan voi olla täysin strukturoimaton haastattelu, jossa vain keskusteltava ilmiö on määritelty. Avoin haastattelu keskittyy ilmiöön, jolloin viitekehys ei määrää suuntaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–89.) Avoin haastattelu muistuttaa eniten avointa keskustelua, jolloin keskustellaan tietyistä aiheista, mutta ei välttämättä käydä edes samoja teemoja läpi. (Eskola & Suoranta 1998, luku 3.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 35) ovat pohtineet haastattelun etuja ja haittoja. Eduiksi he määrittelevät sen, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina, joka luo merkityksiä ja on aktiivinen osapuoli. Haastateltavan vastaukset halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin, sillä jo ennalta tiedetään, että tutkimuksen aihe luo monitahoisia ja eri suuntiin viittaavia vastauksia. Haastatteluissa on mahdollisuus selventää vastauksia ja syventää saatuja tietoja tekemällä tarkempia kysymyksiä. Monet haastattelun hyvät puolet sisältävät kuitenkin myös ongelmia. Ensinnäkin haastattelijan rooli ei ole helppo ja siihen pitäisi kouluttautua. Haastattelu on aikaa vievä prosessi, sillä se sisältää haastatteluista sopimisen, haastateltavien etsimisen, haastattelujen toteuttamisen ja haastattelijan litteroinnin. Myös haastateltavilta edellytetään taitoa ja kokemusta onnistuneen haastattelun toteuttamiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Teemahaastattelu

Tutkimukseen valittiin teemahaastattelu, sillä ilmiöstä haluttiin saada mahdollisimman paljon tietoa, mutta teoreettisesta viitekehystä muodostuneiden teemojen kautta. Tutkimuksessa ei käytetty muita aineistonkeruumenetelmiä resurssien vuoksi. Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä aikaa vievä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Yksinkertaisuudessaan teemahaastattelu tarkoittaa sitä, että kysytään asiasta suoraan sellaiselta henkilöltä, jonka ajatuksia asiasta halutaan selvittää. Vuosikymmenten aikana ajatus haastattelun keskinäisestä vuorovaikutuksesta on muuttunut ja nykyään haastattelijan aktiivista roolia pidetään suositeltavana. Haastattelijalla voi esimerkiksi reagoida haastattelun aikana elekielellä. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018.)

Teemojen valitseminen on tärkeässä osassa tutkimuksen lopputuloksen kannalta, sillä niiden avulla määritellään millaista aineistoa haastatteluilla voi saada. Varsin usein teemoja muodostetaan intuition perusteella, mutta se ei ole paras vaihtoehto. Jos haastattelurunko perustuu mieleen juolahtaneisiin asioihin, pohjautuu se yleensä tutkijan omiin vahvimpiin ennakkokäsityksiin ja sillä ei ole välttämättä ollenkaan teoreettisia kytkentöjä. Teemoja voi etsiä myös aiemmista tutkimuksista tai alan muusta kirjallisuudesta sekä teoriasta. Hyvässä tutkimuksessa kannattaa hyödyntää kaikkia näitä keinoja. Tärkeintä teemoja laatiessa on muistaa tutkimusongelma, johon haetaan vastausta, sillä se sitoo kokonaisuuden yhteen. (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018). Teemahaastattelut eivät aina välttämättä etene loogisesti teemasta teemaan, vaan vastauksia tiettyyn kysymykseen voi löytyä yksittäisen haastattelun eri kohdista (Eskola 2018.)

Tässä opinnäytetyössä haastatteluteemat valittiin tutkimuksen teoreettisen viitekehysten pohjalta ja teemoja testattiin esihaastatteluilla. Esihaastatteluiden avulla varmistettiin teemojen ymmärrettävyys ja ajan riittäminen. Esihaastattelut toimivat opinnäytetyön tekijälle myös mahdollisuutena harjoitella tarkentavien kysymysten tekemistä. Lopullinen runko haastattelulle muovaantui esihaastattelujen myötä, joten niiden merkitys haastatteluiden onnistumisen kannalta oli merkittävä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 72–73) toteavat esihaastatteluiden olevan välttämätön osa teemahaastatteluja ja niitä tulisi tehdä riittävästi. Heidän mukaansa esihaastatteluja voidaan tehdä useassa eri vaiheessa ja ne tarjoavat mahdollisuuden tutustua etukäteen haastateltavan kohdejoukon ko-

kemuksiin. Esihaastattelujen myötä tutkija pääsee testaamaan haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä, hypoteettisten kysymysten muotoilua ja haastattelujen pituutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72–73.)

Oppimisen merkitys työelämässä valikoitui yhdeksi teemaksi sen vuoksi, että se sopii haastattelun alkuun orientoimaan keskustelua oppimiseen nimenomaisesti työelämässä. Ennen siirtymistä itseohjautuvaan oppimiseen on hyvä ymmärtää, miten haastateltavat ylipäätään näkevät oppimisen merkityksen työelämässä; onko se positiivinen vai negatiivinen ja onko sen arvo heidän mielestään iso vai vähäinen. Seuraava teema on itseohjautuva oppiminen, joka on tutkimuksen pääteema ja josta halutaan saada mahdollisimman paljon tietoa. Itseohjautuvan oppimisen teeman alle koottiin monia erilaisia alakysymyksiä, joiden avulla haluttiin selvittää miten haastateltavat määrittelevät itseohjautuvan oppimisen ja miten se työelämässä toteutuu. Kolmanneksi teemaksi valikoitui esihenkilön rooli, sillä pyrkimys oli avata aiheesta keskustelua, joka auttaa ymmärtämään näiden kahden jopa hieman ristiriidassa olevan aiheen, itseohjautuvuuden ja esihenkilön roolin nivoutumisen toisiinsa. Teemojen avulla haluttiin varmistua siitä, että jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan samoista asioista. Mahdollisuus vastata vapaasti antaa kuitenkin tutkimukselle mahdollisuuden saada erilaisia vastauksia ja näkökulmia.

Haastateltavien valinta

Vilkan (2021) mukaan haastateltavia valittaessa on muistettava mitä tutkitaan ja valita haastateltavat joko tutkittavaa asiaa koskevan asiantuntemuksensa tai kokemuksensa perusteella. Jos halutaan tutkia kokemuksia, on tutkittavan omakohtainen kokemus tärkeä kriteeri. Jos taas halutaan tutkia käsityksiä, voidaan haastateltavia valita useammalla tavalla, sillä käsityksen ei tarvitse olla sama kuin omakohtainen kokemus. (Vilka 2021, 135.) Tässä opinnäytetyössä haluttiin tutkia kokemuksia ja tutkimukseen haettiin haastateltavia toimeksiantajaorganisaation asiakasrajapinnasta. Asiakasrajapinnassa työpäivät saattavat olla hyvinkin aikataulutettuja, jonka vuoksi opinnäytetyössä haluttiin tutkia juuri heidän kokemuksiansa itseohjautuvasta oppimisesta.

Toimeksiantajaorganisaatiossa oli kiireinen työtilanne haastattelujen tekoaikaan, eikä asiakasrajapinnasta ollut helppo irrottaa työntekijöitä tutkimukseen osallistumisen vuoksi. Tästä syystä opin-

näytetyön tekijä ei voinut lähestyä organisaation työntekijöitä vapaasti, vaan toimeksiantajan ehdotuksen mukaan haastateltavat etsittiin siten, että opinnäytetyön tekijälle kerrottiin viiden henkilön nimet, joihin hän otti yhteyttä. Sähköpostissa kerrottiin, minkälaista opinnäytetyötä ja tutkimusta ollaan tekemässä ja tarpeesta löytää vapaaehtoisia osallistumaan noin 30 minuutin haastatteluun. Lopulta esihenkilöt kartoittivat omasta tiimistään vapaaehtoisia ja ilmoitti nimet opinnäytetyön tekijälle. Vapaaehtoisia löytyi viidestä eri tiimistä ja lopulta päädyttiin haastattelemaan yhdeksää henkilöä. Yhdeksästä henkilöstä seitsemän työskenteli asiakasrajapinnassa ja kaksi henkilöä työskenteli asiakasrajapinnan tukitehtävissä.

Aineiston kylläntyminen eli saturaatio on yksi tapa ratkaista aineiston riittävyys. Kylläntyminen tapahtuu silloin, kun uudet tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta mitään uutta tietoa. Tarvittava aineiston määrä on kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein tutkimuskohtainen, sillä vastauksia tarvitaan sen verran, kun aihe vaatii. (Eskola & Suoranta 1998, luku 2; Hirsjärvi & Hurme 2000, 60.) Tutkimukseen osallistuvien määrään voi vaikuttaa myös aika- ja rahakysymykset, sillä analyysin kannalta on suuri merkitys, haastatteleeko vain muutamaa ihmistä vai kymmeniä ihmisiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan Eskola (2007) on neuvonut, että 6–8 haastateltavaa on jo sopiva määrä opinnäytetyössä, jolloin työmäärä säilyy kohtuullisena. Jos haluaa kasvattaa aineiston kokoa, kannattaa ennemmin lisätä haastateltavien määrää kuin haastattelun kestoa, jos se sopii tutkimuksen tavoitteeseen ja tarkoitukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99.)

Tietosuojalainsäädäntö on oleellinen osa tutkimusta. Mikäli tutkimuksessa käsitellään henkilötietoja, kuten ääntä, kuvaa, nimeä, tulee tutkijan täyttää tietosuojailmoitus ja toimittaa se tutkittaville ennen haastattelua. Henkilötiedoiksi voidaan lukea kaikki tiedot, joiden perusteella tutkittava on tunnistettavissa suoraan tai epäsuorasti. (Vilka 2025, luku 2.) Tutkimukseen osallistuville lähetettiin haastattelukutsu sähköpostitse (Liite 1), jossa kerrottiin tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista. Viestissä kuvattiin haastattelun kulku ja sen liitteenä toimitettiin tietosuojalomake, johon pyydettiin tutustumaan etukäteen. Haastateltavat saivat sähköpostin kautta tiedon oikeuksistaan tutkimukseen osallistujina. Sähköpostissa pyydettiin vastausta sopivan haastatteluajan sopimiseksi ja vastauksen jälkeen Teams-haastattelu sovittiin noin 1–2 viikon päähän.

Haastatteluprosessi

Tuomen ja Sarajärven (2018, 85–86) mukaan on perusteltua antaa haastateltaville etukäteen tutkimuskysymykset tai aiheet, jotta haastateltavat voivat tutustua etukäteen aiheeseen ja täten haastattelussa antaa mahdollisimman paljon tietoa. Haastateltavat saivat etukäteen tietoon tutkimuksen aiheen ja tavoitteen, mutta eivät teemahaastattelun teemoja ja kysymyksiä. Tutkimuksessa haluttiin saada mahdollisimman spontaaneja vastauksia ja mielipiteitä, jotta vastauksia ei opeteltaisi ennakkoon ja vastaustulokset vääristyisivät sen myötä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan tutkija joutuu usein tarkkaan harkita, kuinka paljon tutkittavalle tulisi kertoa tutkimuksen tavoitteista ja yksityiskohdista. Ei ole olemassa yleispätevää ohjetta siihen, missä kulkee raja liiallisen informaation ja tutkittavalle tärkeän tiedon välillä. Oleellista on kuitenkin se, että haastateltava on saanut asianmukaisen informaation haastattelusta ja sen perusteella antanut suostumuksensa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.)

Puolistrukturoidut teemahaastattelut (Liite 2) toteutettiin yksilöhaastatteluina marras-joulukuussa vuonna 2024. Kaikki yhdeksän haastattelua toteutettiin Microsoft Teams -sovelluksella, jossa tutkija ja haastateltava olivat etäyhteydellä kamerat päällä. Eskon, Lätin ja Vastamäen (2018) mukaan etäyhteydellä toteutettavissa haastatteluissa tulee ottaa huomioon mahdolliset virhetilanteet, jolloin ohjelmat saattavat kaatua tai yhteyteen tulla katkoksia. Siksi on tärkeää testata tekniikan toiminta ja laatia varasuunnitelma mahdollisten haasteiden varalle. (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018.) Haastatteluihin on hyvä ottaa tueksi etukäteen mietitty teemarunko, jossa jokaisen teeman alle on mietitty tarkentavia aiheita tai kysymyksiä. Haastattelujen ei kuitenkaan tarvitse noudattaa järjestystä, vaan teemarungon tarkoitus on varmistaa, että kaikista aiheista tulee keskusteltua. (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018.)

Ennen haastattelun aloittamista keskustelu kannattaa käynnistää rauhallisesti juttelemalla yleisistä asioista. Samassa yhteydessä voidaan käydä läpi haastattelun käyttötarkoitus, anonymiteetti sekä tallennukseen liittyvät asiat. Esikeskustelun tarkoituksena on luoda miellyttävä, vapauttava ja luottamuksellinen ilmapiiri keskustelijoiden välille. Varsinaista haastattelua ei kannata aloittaa haastattelun pääaiheella, vaan helpoilla kysymyksillä. Tutkimuksen aihe ei välttämättä ole haastateltavalle helppo tai juuri sillä hetkellä ajankohtainen, jonka vuoksi orientoivat kysymykset saattavat

auttaa pääsemään sisälle haastattelun aiheeseen. (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018.) Haastatteluihin oli varattu aikaa 30 minuuttia ja ennen tallennuksen aloittamista jokaisessa haastattelussa pyrittiin luomaan luotettava ilmapiiri juttelemalla ensin haastateltavan tuntemuksista haastatteluun osallistumisesta. Ennen tallennusta käytiin läpi tutkimuksen tavoitteet ja tietosuojaseloste, johon tutkittavat olivat saaneet tutustua etukäteen. Kun tallennus laitettiin päälle, ensimmäisenä tallennettiin haastateltavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja haastattelussa antamien tietojen käyttämisestä. Tämän jälkeen haastattelu aloitettiin orientoivalla ”oppimisen merkitys työelämässä” -teemalla, joka toimi hyvänä keskustelun avauksena ennen pääaiheeseen siirtymistä. Teemojen läpikäynnin jälkeen haastateltaville annettiin lopuksi mahdollisuus halutessaan lisätä jotain kertomaansa ja osa käytti tilaisuuden hyödykseen. Osa tarkensi jotain aiemmin kertomaansa ja osa kertoi jotain, mitä oli itselleen kirjoittanut ylös ennen haastattelua, mutta asia ei ollut välttämättä noussut haastattelussa esiin.

Litterointi

Tutkimusaineiston keräämisen jälkeen se tulee muuttaa muotoon, jossa sitä voidaan tutkia ja haastatteluaineiston kohdalla se tarkoittaa nauhoituksen muuttamista tekstimuotoon, eli litterointia. Kyseessä on työläs, mutta antoisa vaihe, sillä se lisää tutkijan ja tutkimusaineiston välistä vuoropuhelua, joka helpottaa tutkimusongelman kannalta tutkijan määrittelyä riittävästä aineistosta ja tulkinnasta. Tekstimuoto myös helpottaa tutkimusaineiston järjestelmällistä läpikäyntiä, aineiston ryhmittelyä ja luokittelua (Vilka 2021. 137.)

Haastattelut tallennettiin Microsoft Teamsin ”Tallenna ja litteroi” -toiminnolla. Teemahaastatteluiden kestot vaihtelivat ja keskimäärin tallennuksen päälle laitoista alkanut haastattelu kesti noin 25 minuuttia (ks. taulukko 2). Microsoft Teamsin toteuttama litterointi ei ollut täysin sanatarkka, sillä osa sanoista oli jäänyt kokonaan pois tai korvaantunut väärillä sanoilla. Tämän vuoksi jokainen haastattelu kuunneltiin mahdollisimman pian uudestaan tallenteelta ja litterointi korjattiin käyttäen Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelmaa. Tallenteet kuunneltiin pariin otteeseen, jotta litteroinnin oikeellisuudesta voitiin varmistua. Litteroinnin tekeminen on työlästä, joten tutkimuskysymys määrittää litteroinnin tarkkuustason (Ruusuvoori & Nikander, 2017; Vilka 2021, 137).

Tärkeintä litteroinnissa on se, että haastateltavien puhetta ja suullisesti annettuja merkityksiä ei saa muuttaa tai muokata. Tutkimuksessa on tuotava esiin, miten tarkasti haastattelut on litteroitu.

(Vilkkä 2021, 137–138.) Tekstin selkeyden ja luettavuuden vuoksi litteroinnissa jätettiin pois ylimääräiset täytesanat, kuten ”niinku” ja toistot, sillä niillä ei ollut merkitystä tutkimuksen tavoitteen kannalta. Litteroituja sanoja oli yksittäisessä haastattelussa parhaimmillaan 4218 sanaa ja pienimmillään 1848 sanaa (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Teemahaastattelujen kestot ja litteroitu sanamäärä

Haastattelu	Tallennetun haastattelun kesto	Litteroitu sanamäärä
1	23 min 23 s	2999 sanaa
2	18 min 28 s	1848 sanaa
3	23 min 14 s	2544 sanaa
4	22 min 13s	2404 sanaa
5	33 min 39 s	4215 sanaa
6	29 min 42 s	3946 sanaa
7	21 min 51 s	2849 sanaa
8	25 min 10 s	3245 sanaa
9	28 min 45 s	4218 sanaa
Yhteensä	3 h 46 min 42 s	28 268 sanaa

Kvalitatiivisen aineiston anonymisointi tulee tapahtua heti, kun aineiston tekninen toimivuus on tarkistettu. Aineisto anonymisoidaan poistamalla aineistosta suorat tunnistetiedot, kuten nimi, sähköposti tai puhelinnumero. (Kuula 2011, 214.) Tässä opinnäytetyössä aineisto anonymisoitiin heti, kun litterointi oli tehty. Litteroinnin jälkeen aineistosta ei ollut tunnistettavissa, kenen haastattelusta on kyse.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena selvittää ja ymmärtää ilmiötä tutkimalla aineistoa sekä kuvailemalla ja tulkitsemalla siitä esiin nousevia piirteitä. Tutkija avaa lukijoille kontekstin, jossa aihe esiintyy. Laadullisen aineiston analysointia muistuttaa salapoliisityötä, sillä tutkijalta edellytetään taitavuutta yhdistää aineistossa nousseita yksityiskohtia isompaan kokonaisuuteen. (Puusa 2020, 143.) Analyysi luo pohjaa, jonka avulla haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita sekä yksinkertaistaa ja tiivistää. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147.)

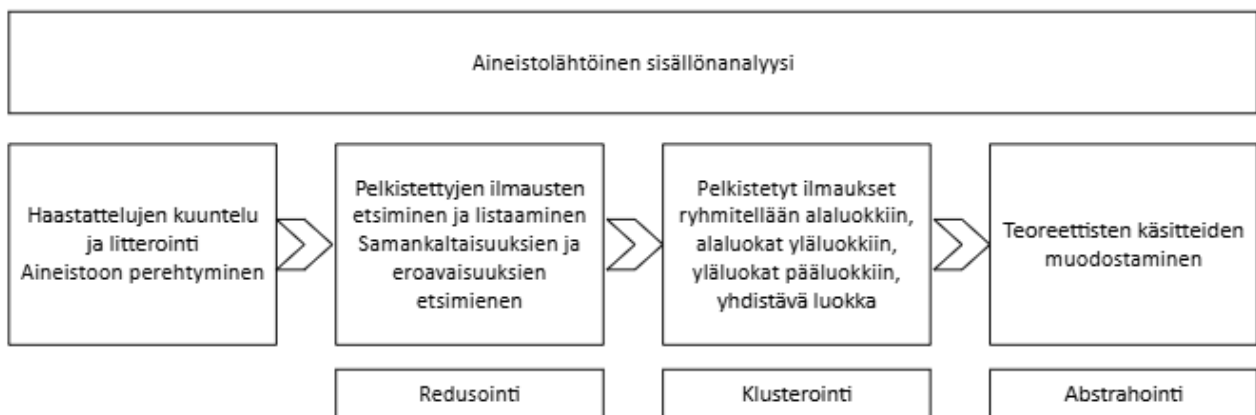
Laadullisen tutkimuksen käytetyin analyysimenetelmä on sisällönanalyysi, jossa voidaan analysoida aineistolähtöisesti eli induktiivisesti tai teorialähtöisesti eli deduktiivisesti. Sisällönanalyysiin

kuuluu kolme päävaihetta, joita ovat valmistelu-, analysointi- ja raportointivaihe. Valmisteluvaiheessa valitaan analyysiyksikkö ja perehdytään aineistoon. Analyysivaiheessa voidaan edetä joko aineistolähtöisesti ryhmitellen tai teorialähtöisesti poimimalla haastattelusta analyysitaulukkoon pelkistyyksiä. Viimeisessä vaiheessa tulokset raportoidaan tekstin lisäksi visualisoiden ja pohdinnassa verrataan tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin. (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen 2022.) Yhden sanan valitseminen analyysiyksiköksi voi tehdä analyysistä liian yksinkertaisen, jonka vuoksi analyysiyksikkönä käytetään usein lausetta tai ajatuskokonaisuutta, joka voi muodostua useista lauseista. Koska ajatuskokonaisuus voi sisältää useita eri merkityksiä, voidaan yhdestä ajatuskokonaisuudesta muodostaa esimerkiksi kaksi pelkistettyä ilmaisua, jotka tuovat vastaukset tutkimuskysymykseen omalla tavallaan. (Elo ym. 2022.) Tutkimuksen analyysiyksiköksi valittiin ajatuskokonaisuus, joista saattoi lopulta eriytyä useampia pelkistettyjä ilmaisuja.

Aineiston analyysin tavoitteena on tiivistää aineisto niin, että mitään olennaista tietoa ei jää pois, mutta sen informaatioarvo nousee. Eskola (2018) suosittelee analyysin aloittamista aineiston parhaimmista ja antoisimmista kohdista. Tutkija voi jäsentää aineistoa arvioimalla eri teemojen antoisuutta asteikolla: +++ erittäin antoisa, ++ antoista, + antaa jotain, - ei kerro mitään. Tämän luokittelun avulla on mahdollista muodostaa esimerkiksi matriisi, jossa haastattelut sijoitetaan pystysuoraan matriisiin vasempaan reunaan ja teemat vaakasuoraan yläreunaan. Menetelmä voi auttaa tutkijaa valitsemaan, mistä aloittaa analyysin ja toteuttaako sen haastattelu kerrallaan vai teema kerrallaan. (Eskola 2018.) Tutkimuksessa hyödynnettiin Eskolan (2018) menetelmää aineiston parhaiden kohtien tunnistamiseksi. Aineistoon perehtyminen aloitettiin lukemalla jokainen haastattelu erikseen ja merkitsemällä kiinnostavat kohdat plusmerkein niiden antoisuuden perusteella. Kiinnostavat kohdat merkittiin ajatuskokonaisuuksiin. Tämän jälkeen mielenkiintoiset kohdat koottiin erilliseen Word-tiedostoon. Analyysin edistämiseksi käytettiin aluksi värikoodausta, joka helpotti samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien havaitsemista aineistossa. Haastattelujen alkuperäiset ilmaukset pelkistettiin muutaman sanan tai lyhyen lauseen mittaisiksi ilmaisuiksi. Tämän jälkeen muodostettiin Excel-tiedostot kutakin tutkimuskysymystä varten, ja pelkistetyt ilmaukset jaoteltiin Excel-tiedostoihin sen mukaisesti, mihin tutkimuskysymykseen ne antoivat vastausta. Excel-tiedosto toimi jatkossakin paikkana, jossa aineiston luokittelua tehtiin.

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on merkittävä, sillä sen avulla aineistoon luodaan selkeyttä ja tuotetaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysi tiivistää aineistoa lisäämällä sen informaatioarvoa tuottamalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 1998, luku 4.) Laadullisesta tutkimuksesta löytyy aina useita mielenkiintoisia asioita, joita tutkija ei ole etukäteen osannut ajatella, mutta haluaisi tutkia. Tutkijalta edellytetään kyvykkyyttä sulkea asioita ulkopuolelle ja keskittyä vain tarkkaan rajattuun ilmiöön, jota kuvataan mahdollisimman monipuolisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104; Kiviniemi 2018, osa 1.)

Sisällönanalyysi pyrkii tunnistamaan keskeisiä johdonmukaisuuksia ja merkityksiä tekstistä. Sisällönanalyysin kautta löydettyjä ydinmerkityksiä voidaan kutsua esimerkiksi teemoiksi. (Patton 2002, 453.) Tutkimuksessa käytettiin Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämää mallia (ks. kuvio 6) aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Analyysi alkaa haastattelujen kuuntelulla ja litteroinnilla sekä niihin perehtymisellä. Tämän jälkeen malli perustuu Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheiseen prosessiin, joka sisältää aineiston redusoinnin eli pelkistämisen, aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn sekä abstrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden luomisen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.)



Kuvio 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123, muokattu)

Aineiston redusointi eli pelkistäminen tarkoittaa sitä, että aineistosta erotellaan tutkimukselle epäolennaiset asiat. Toisin sanoen tutkimukselle olennaiset ilmaisut poimitaan, jonka jälkeen ilmaisut pelkistetään. Pelkistetyt ilmaisut listataan allekkain, jotta ne voidaan myöhemmin yhdistää omiksi ryhmiksi. Pelkistämisvaiheessa yhdestä lausumasta voi irtaantua useita pelkistettyjä ilmauksia.

(Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124.) Taulukossa 3 on esimerkki siitä, miten tässä opinnäytetyössä muutettiin alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Yhdestä alkuperäisilmauksesta saattoi muodosta useampia pelkistettyjä ilmaisuja.

Taulukko 3. Esimerkki alkuperäisilmauksen muuttamisesta pelkistettyyn ilmaisuun

	Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
H3	Se arjessa läsnäolo että on mukana siinä porukan tekemisessä, niin totta kai se lisää semmoista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä kautta myöskin sitä merkityksellisyyttä ja nimenomaan sitten on niinku tsempparina ja kannustajana myöskin sitten opettelemaan ja oppimaan lisää.	Esihenkilön läsnäolo lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja työn merkityksellisyyttä Esihenkilö kannustaa ja tsemppaa
H4	Kaipaisin itse enemmän sparrausta	Esihenkilö keskustelee
H5	kyllä ehkä niinku enemmän vielä sitä, että just sitä palautetta ja sitä osaamisen tunnistamista, niin sitä niin kun joidenkin työkalujen avulla jotenkin niin kun vielä paremmin löydettäisiin ja sitten ehkä tässä taas se aika, että jos meillä on kerran kvartaalissa taitaa olla toi keskustelu niin on se tosi vähän ja sitten juuri se, että kyllähän siinä menee paljon asiaa sitten muuhun.	Esihenkilö antaa palautetta Esihenkilö auttaa tunnistamaan osaamista Esihenkilö mahdollistaa työkaluja oppimisen tueksi

Redusoinnin jälkeen seuraa aineiston klusterointi eli ryhmittely, jolloin pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia käsitteitä. Redusoinnin myötä samaa ilmiötä kuvaavista käsitteistä syntyy alaluokkia, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä vaiheessa aineisto alkaa tiivistymään, kun yksittäisiä tekijöitä sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Tiivistäminen jatkuu, kun alaluokkia yhdistetään yläluokiksi ja yläluokkia yhdistelemällä syntyy pääluokkia. Lopuksi syntyy tutkimustehtävään liittyvä yhdistävä luokka. Aineiston klusteroinnin jälkeen tapahtuu abstrahointi, jossa muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Luokkia voi yhdistellä niin pitkään, kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista. Oleellista on, että polku alkuperäisdataan ei katkea missään vaiheessa. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on käsitteiden yhdistelyä, jotta saadaan vastaus tutkimustehtävään. On tärkeää ymmärtää, että etukäteen ei voida tietää minkä tasoisia luokkia aineistosta voidaan muodostaa. Alaluokat ja yhdistävä luokka löytyy, mutta muotoutuuko niiden väliin muita luokkia, selviää vasta analyysin edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–127.) Taulukossa 4 ja 5 on havainnollistettu esimerkkien avulla, miten tässä opinnäytetyössä tehtiin aineiston klusterointia ja abstrahointia.

Taulukko 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmaisujen ala- ja yläluokasta

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka
Esihenkilön läsnäolo lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja työn merkityksellisyyttä	On vuorovaikutuksessa	Oppimisen tukeminen
Esihenkilö kannustaa ja tsemppaa	Kannustaa ja tukee	Oppimisen tukeminen
Esihenkilö keskustelee	On vuorovaikutuksessa	Oppimisen tukeminen
Esihenkilö antaa palautetta	Suuntaa kehitystä	Oppimisen ohjaaminen
Esihenkilö auttaa tunnistamaan osaamista	Suuntaa kehitystä	Oppimisen ohjaaminen
Esihenkilö mahdollistaa työkaluja oppimisen tueksi	Luo mahdollisuuksia oppimiselle	Oppimisen mahdollistaminen

Taulukko 5. Esimerkki yläluokasta, pääluokasta ja yhdistävästä luokasta

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Oppimisen tukeminen	Esihenkilön tuki	Itseohjautuvaa oppimista edistävät tekijät
Oppimisen tukeminen	Esihenkilön tuki	Itseohjautuvaa oppimista edistävät tekijät
Oppimisen tukeminen	Esihenkilön tuki	Itseohjautuvaa oppimista edistävät tekijät
Oppimisen ohjaaminen	Esihenkilön tuki	Itseohjautuvaa oppimista edistävät tekijät
Oppimisen ohjaaminen	Esihenkilön tuki	Itseohjautuvaa oppimista edistävät tekijät
Oppimisen mahdollistaminen	Esihenkilön tuki	Itseohjautuvaa oppimista edistävät tekijät

Samaa haastattelutekstiä on mahdollista tulkita monin eri tavoin ja siksi tutkijan pyrkimyksenä on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Tulkintaa voidaan pitää onnistuneena silloin, kun myös lukija voi löytää tekstistä samat asiat, jotka tutkija löysi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151.) Analyysin pohjalta muodostuneet käsitteet tai kategoriat kuvataan tutkimuksen tuloksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus riippuu siitä, onko tutkimukseen valittu oikeat menetelmät, onko tutkija itse uskottava ja uskooko hän itse laadullisen tutkimuksen arvoon (Patton 2002, 552–553). Kanasen (2017) mukaan laadullisen luotettavuustarkastelussa tulee kiinnittää huomioita oikeiden tutkimusmenetelmien lisäksi oikeanlaiseen tutkimusasetelmaan, ongelman määrittelyyn ja tutkimusprosessin oikeaoppiseen toteutustapaan tieteen sääntöjen mukaisesti. Luotettavuustar-

kasteluun tulee varautua jo työn suunnitteluvaiheessa. Luotettava tutkimus edellyttää työn riittävästi dokumentaatiota, jonka avulla voidaan arvioida tutkijan ratkaisuja ja perusteluja. (Kananen 2017, 176.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000) painottavat dokumentoinnin tärkeyttä. Luotettavuuden kannalta laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on se, että tutkija pystyy dokumentoinnin avulla todistaa, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri sillä tavalla, kun hän on sen tehnyt. Kun tutkija pystyy perustelemaan menettelynsä uskottavasti, ei tutkimuksen luotettavuus välttämättä horju, vaikka toinen tutkija pääsisi erilaiseen tulokseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Hyvällä suunnitelmallisuudella voidaan vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuteen (Kananen 2017, 173). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida kokonaisuutena (Eskola & Suoranta 1998, luku 5; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 163). Arviointia varten ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta, mutta luotettavuutta arvioidessa on hyvä kiinnittää huomiota kuviossa 7 esiteltyihin painopisteisiin (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 163–164.)



Kuvio 7. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin painopisteitä (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 163–164, muokattu).

Tieteellinen tutkimus tulee suorittaa hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla, mikä tekee tutkimuksesta eettisesti hyväksyttävän, luotettavan ja uskottavan. Rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus ovat avaintekijöitä tutkimuksessa, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät tulevat olla tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluu avoin ja vastuullinen tiedeviestintä tutkimuksen tuloksia julkaistaessa. Tutkijalla on vastuu huomioida muiden tutkijoiden työ ja saavutukset asianmukaisilla lähdeviittauksilla. Tutkimuksen prosessi ja siinä syntyneet tietoaineistot tulee tallentaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Tutkija hankkii tarvittavat tutkimusluvut ja tuottaa tarvittaessa eettisen ennakoarvioinnin. Ennen tutkimuksen aloittamista tulee sopia kaikkien osapuolen

oikeuksista, vastuista, tekijyyttä koskevista periaatteista sekä aineiston säilyttämisestä ja käyttöoikeuksista. Sopimuksia voidaan tarkentaa tutkimuksen edetessä. Asianosaisille ja tutkimukseen osallistuville tulee ilmoittaa rahoituslähteet ja muut tutkimuksen suorittamisen kannalta tärkeät sidonnaisuudet ja ne tulee myös raportoida tutkimuksen tuloksia julkaistaessa. Tutkijoiden tulee huomioida mahdollinen oma esteellisyys ja tarvittaessa pidättäytyä arviointi- ja päätöksentekotilanteista. Tutkimuksessa tulee huomioida tietosuojaan liittyvät kysymykset koko prosessin ajan. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2021, 6–7.)

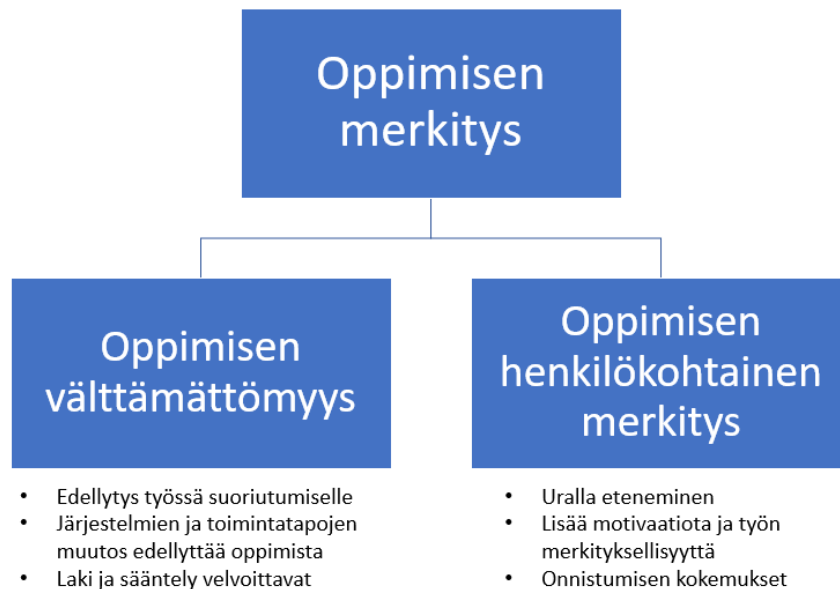
Hyvän tieteellisen käytännön loukkaukset saattavat ilmentää tutkijan puutteellisen ammattitaitoa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on jaotellut loukkaukset kahteen eri kategoriaan, joita ovat piittaamattomuus hyvästä tieteellisestä käytännöstä sekä vilppi tieteellisessä toiminnassa. Tutkijan ollessa piittaamaton, hän voi esimerkiksi viitata puutteellisesti aikaisempiin tutkimuksiin tai raportoida harhaanjohtavasti. Vilppi tieteellisessä toiminnassa voi tarkoittaa väärin tietojen tai tulosten esittämistä. Vilpillinen toiminta voi ilmetä sepittämällä, havaintojen vääristelyllä, luvattomalla lainaamisella tai anastamisella. (Kuula 2011, 36–38.) Tieteellistä varkautta kutsutaan plagioinniksi, eli toisen tekijän tekstin tai ideoiden esittämistä omanaan. Tällöin usein lähdeviite on jätetty merkitsemättä tai viittaus on epämääräinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 118.)

Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa on paljon eettisiä kysymyksiä, joista tärkeimpinä eettisinä periaatteina pidetään informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, seurauksia ja yksityisyyttä. Muut eettiset kysymykset voivat liittyä esimerkiksi vallankäyttöön, tutkijan ammattimaisuuteen, laillisuuskytymyksiin tai tutkimuksen rahoitukseen ja sponsorointiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.) Eettisesti on tärkeää suojella anonymiteettiä ja säilyttää luottamuksellisuus myös tietoja julkistaessa. Tutkijan on pidettävä huolta siitä, että tutkittavien henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa. Tutkimuksen aiheen arkaluontoisuus vaikuttaa siihen, mitä tiukemmin anonymiteettiä on suojeltava. (Eskola & Suoranta 1998, luku 2.)

5 Tutkimuksen tulokset

5.1 Oppimisen merkitys työelämässä

Tutkimusaineiston analyysin avulla oppimisen merkitykselle tunnistettiin kaksi pääluokkaa; oppimisen välttämättömyys ja oppimisen henkilökohtainen merkitys. Alaluokiksi tunnistettiin oppimisen edellytys työssä suoriutumiselle, järjestelmien ja toimintatapojen muutokset, lain ja sääntelyn velvoitteet, uralla eteneminen, motivaation ja työn merkityksellisyyden lisääntyminen sekä onnistumisen kokemukset (ks. kuvio 8). Kummallekin pääluokalle yhdistävä tekijä on se, että oppimisella on vahva merkitys työelämässä ja se tunnistetaan luonnolliseksi osaksi työarkea.



Kuvio 8. Oppimisen merkitys työelämässä

5.1.1 Oppimisen välttämättömyys

Suurin osa haastateltavista koki oppimisen merkityksen työelämässä välttämättömänä työssä suoriutumisen kannalta. Oppimisen kuvattiin olevan kaiken pohja ja sen olevan läsnä jatkuvasti. Uudet järjestelmät ja toimintatavat edellyttävät oppimaan ja hakemaan tietoa päivittäin. Oppimiseen kannustetaan ja oppimista tehdään koko ajan itsenäisemmin. Oppimiselle on valmiiksi aikataulutettu lyhyitä itsenäisiä oppimishetkiä ja toisinaan myös yhteisiä seremonioita. Oppiminen ei tarkoita aina uuden oppimista, vaan on osittain myös vanhan asian kertaamista.

Tässä meidän työssä, kun asiakasrajapinnassa siis työskentelen asiakkaiden kanssa, niin se on oikeastaan kaiken pohja se oppiminen ja se, että sitä tietoa myös löytää helposti ja että on itse koko ajan valmis kehittämään sitä omaa osaamista, eli se on oikeastaan ihan kaiken pohja, että tätä työtä ei pystyisi kyllä tekemään ilman. (Haastattelu 1.)

Koko ajan tulee tietoa, johon pitää perehtyä. Esimerkiksi tässä työssä tulee uusia järjestelmiä ja toimintatapoja, niin joutuu koko ajan hakemaan tietoa. Meillä intra on se väline ja se on päivittäistä oppimista ja vaikka se olisi tuttu asia, niin minä ainakin olen sen unohtanut. Käyn hakemassa sitä tietoa ja etsin taas intrasta, eli jatkuvaa oppimista. (Haastattelu 4.)

Haastateltavat totesivat oppimisen työelämässä muuttuneen itsenäisemmäksi. Ennen asioita käytiin läpi valmentaja- tai kouluttajajohtoisesti niin, että kaikki oppijat olivat yhtä aikaa paikalla joko fyysisesti opetustilassa tai Teams-koulutuksessa. Tällöin kaikki saivat tiedon samalla kertaa. Nykyään koulutuksia järjestetään pienemmille ryhmille tai oppiminen tapahtuu itsenäisesti. Oppiminen vaatii aiempaa enemmän oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta, mutta toisaalta myös tiimi- ja fasilitointitaitoja. Myös työnkuvien laajentuminen on lisännyt oppimistarpeita, sillä työnkuvien raamit ovat hälventyneet ja töitä tehdään niin sanotusti yli rajojen.

Nykyään pitää olla tosi paljon sitä taitoa ja niin kun toki ne omat tietyt työtehtävät, mutta ihan semmoista juuri itseohjautuvuutta ja fasilitointia ja aika paljon semmoista niin kun miten toimia tiimissä, että toki se oli ennenkin mutta nykyään sitten ollaan siellä vetäjän roolissa väliajoin. (Haastattelu 5.)

Mun mielestä oppimisen tarve on korostunut, koska aikaisemmin on ollut paljon selkeämmät raamit siitä meidän työnkuvasta. Siitä meidän tehtävien skaalasta, siitä tehtävien määrästä, se on ollut mun mielestä aika tarkkarajaista aikaisemmin ja nykyään nämä raamit ja tämmöiset selkeät rajat on hälventyneet ja tehdään tosi paljon yli omien rajojen hommia ja sitten justinsa, kun pitää olla monien sidosryhmien kanssa tekemisissä, tieto ei kulje pelkästään esihenkilön kautta, vaan se kulkee ihan suoraan kollegalta toiselle, eikä siinä ole välikäsiä. (Haastattelu 8.)

Finanssialalla työskentely tuo erityisvaatimuksia oppimiselle, sillä laki ja sääntely velvoittavat toimimaan tietyllä tavalla. Oikein tekeminen on keskeistä ja alan toimijoiden on jatkuvasti pidettävä huolta ammattipätevyydestään. Osa vuoden aikana suoritetuista opinnoista on ennalta määritelty ja ne ovat pakollisia. Finanssiala on altis nopeille muutoksille, mikä lisää tarvetta jatkuvalla oppimiselle ja osaamisen päivittämiselle. Työntekijöiden on pysyttävä ajan tasalla niin lainsäädännön kuin alan käytäntöjen muutoksista, mikä tuo mukanaan jatkuvan tarpeen uudelle oppimiselle. Lisäksi

digitaalinen murros, asiakkaiden siirtyminen verkkoasiointiin sekä datan hyödyntäminen asettavat uusia osaamisvaatimuksia.

Meitä nimenomaan tällä alalla tosi paljon velvoittaa nämä säädökset ja lait ja kaikki sääntelyn tuomat haasteet, että se on semmoista velvoittavaa opiskelua, että se ei ole niin että mä voin päättää, että opettelen jonkun uuden tavan toimia, vaan mun on pakko. (Haastattelu 6.)

Kuitenkin aika tarkasti säädeltyä asiaa on, niin et sä voi ohittaa sitä ja sitten tulee kaikki just GDPR ja kaikki tämmöiset uudet niin sanotusti nykymaailman jutut, niin kyllähän ehdottomasti meidän pitää olla niissä ajan tasalla, että se on eri asia, jos mä omaa pihaani harvoin, niin mä voin haravoida sitä samalla lailla, kun mä oon harvoinut 15 vuotta, että se ei ole niin välttämätöntä. (Haastattelu 7.)

5.1.2 Oppimisen henkilökohtainen merkitys

Osa haastateltavista puolestaan kuvasi oppimisen merkitystä työelämässä enemmänkin henkilökohtaisten merkitysten kautta. Oppimisella on iso merkitys uralla kehittymisen ja etenemisen kannalta. Uuden oppiminen lisää motivaatiota ja työn merkityksellisyyttä. On tärkeää kokea tunne, että on saanut jotain aikaiseksi. Oppiminen tuottaa paljon onnistumisen kokemuksia, mutta voi samaan aikaan myös turruttaa, sillä sen koetaan olevan raskasta aivoille. Työssä halutaan suoriutua hyvin, jakaa omaa osaamista muille ja toimia hyvänä tiimikaverina. Oma osaaminen välittyy usein asiakkaille ja lisää asiakastyytyväisyyttä, joka puolestaan lisää työntekijän motivaatiota ja onnistumisen tunnetta. Tiedon nälkä ja uteliaisuus ajavat työntekijää etsimään uusia tietoja ja taitoja, jotka kehittävät osaamista ja voivat avata uusia mahdollisuuksia uralla.

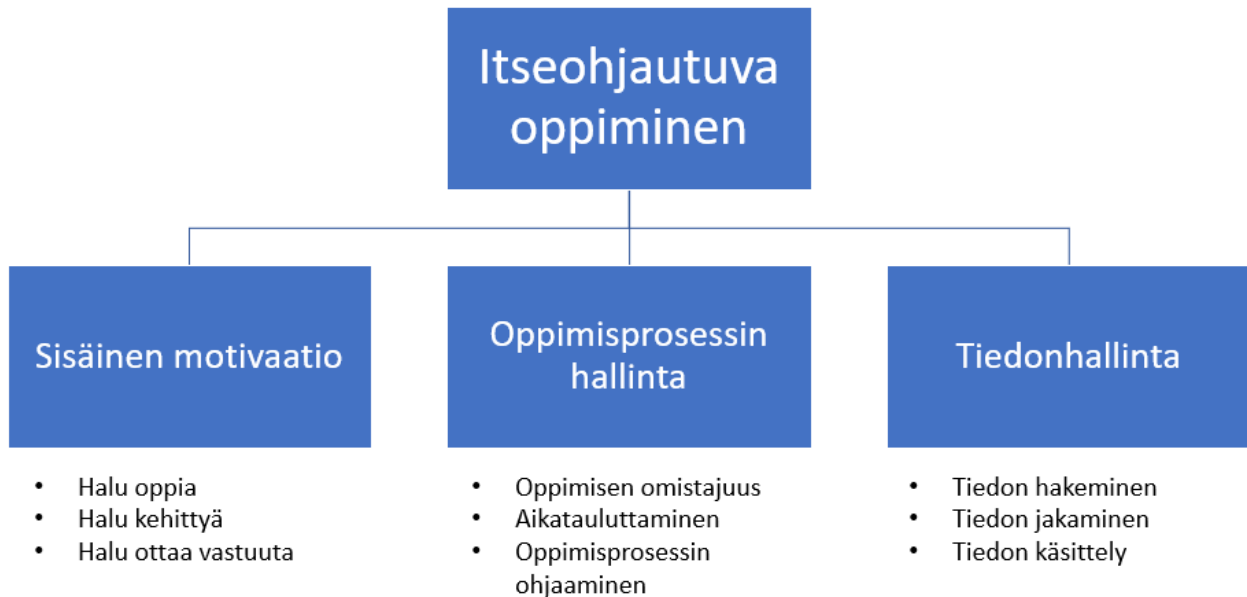
Onhan sillä oppimisella iso merkitys, että voi kehittyä ja edetä uralla, eli kyllä sillä on ainakin itselle iso henkilökohtainen merkitys (Haastattelu 2).

Mä itse ajattelen sitä tavallaan semmoisena, että me opitaan joka päivä uutta tai meillä on mahdollisuus joka päivä oppia uutta, ja se lisää sitä mielenkiintoa siihen omaan työhön ja siihen, että miten sä saat siitä työpäivästä parhaalla tavalla kaiken irti. (Haastattelu 6.)

Ja se että ollaan tavallaan varmoja siitä omasta työstä, niin sitten se varmuuden tunne mikä sitä siitä tulee, kun oppii lisää, niin se on tosi kiva (Haastattelu 9).

5.2 Itseohjautuva oppiminen työelämän kontekstissa

Tutkimusaineiston analyysin avulla itseohjautuvalle oppimiselle tunnistettiin kolme pääluokkaa, joita ovat sisäinen motivaatio, oppimisprosessin hallinta ja tiedonhallinta. Yläluokiksi tunnistettiin halu oppia, halu kehittyä, halu ottaa vastuuta, oppimisen omistajuus, aikatauluttaminen, oppimisprosessin ohjaaminen, tiedon hakeminen, tiedon jakaminen ja tiedon käsittely (ks. kuvio 9).



Kuvio 9. Itseohjautuva oppiminen työelämän kontekstissa

5.2.1 Sisäinen motivaatio

Sisäinen motivaatio kuvaa niitä sisäisiä valmiuksia ja asenteita, jotka mahdollistavat itseohjautuvan oppimisen. Haastateltavien mukaan halu oppia kuvastaa uteliaisuutta, oma-aloitteisuutta ja kiinnostusta. Vahva motivaatio suoriutua omasta työstä mahdollisimman hyvin edistää halua oppia. Halu kehittyä puolestaan kuvaa sitä, että on motivoitunut tunnistamaan omia vahvuuksia ja heikkouksia ja kehittämään niitä. Halu ottaa vastuuta viittaa siihen, että jokaisella on vastuu omasta työstä ja sisäiselle motivaatiolle on tärkeää tunne siitä, että haluaa kantaa vastuun omasta suoriutumisestaan. Vastaajat viittasivat myös omiin arvoihin ja siihen, että työtä haluttiin tehdä oikein ja huolellisesti.

Mun mielestä se tarkoittaa pohjimmiltaan sellaista uteliaisuutta ja sellaista, että haluaa tehdä sen oman työn mahdollisimman hyvin ja tarkasti ja oikein, että siitä se

lähtee sitten liikkeelle ja sitten se tavallaan rakentuu sitten sen oman asenteen ja oman semmoisen niin kun arvojen pohjalle se, että miten sitä työtä haluaa tehdä. (Haastattelu 1.)

Kai se on semmoista oma-aloitteisuutta ja semmoista päätöksentekoa ja motivaatiota. Sehän vaatii myös motivaatiota siihen, että sä lähdet itse itseohjautuvasti ottamaan selvää ja perehtymään. (Haastattelu 8.)

5.2.2 Oppimisprosessin hallinta

Oppimisprosessin hallinta ilmaisee oppijan kykyä toimia omistajana omassa oppimisprosessissaan. Ajanhallinta on yksi keskeinen taito ja siihen liittyy suunnitelmallisuus, ennakointi ja priorisointi, jotka auttavat oppijaa järjestämään oppimisprosessinsa ja varmistamaan, että tärkeät asiat eivät jää tekemättömiksi. Oppimisprosessin ohjaaminen sisältää oppimistarpeiden tunnistamista ja tavoitteiden asettamista, sekä oman suorituksen havainnointia. Myös pakollisten verkkokurssien suorittaminen ajallaan nähtiin osana oppijan kykyä säädellä omaa työskentelyään. Keskeisenä osana oppimisen ohjaustaitoja korostui kyky tunnistaa omat vahvuudet ja kehityskohteet. Haastattavien vastauksissa korostuu itsenäisyys erityisesti siinä, miten vastuu oppimisesta on siirtynyt yhä enemmän yksilöille.

Omalla tavalla pitää olla myös vähän analyyttinen, että pystyy seuraamaan ja tarkastaa niitä kehityskohteita tai opittuja asioita, että milloin asetetut tavoitteet on saavutettu (Haastattelu 3).

Itse ainakin ajattelen, että pitää tosi hyvin havainnoida omaa tekemistä ja ihan ajanhallintaa ja onko tämänhetkinen tarpeellinen tieto itsellä ja suorittaako kaikki tarvittavat verkkokurssit ja sitten että osaa tuoda esiin ne omat puutteet ja omat vahvuudet ja jakaa sitä tietoa. (Haastattelu 5.)

Tarkoittaa ehkä ylipäätään sitä, että pystyy kantaa vastuuta siitä omasta työstä ja ettei aina tarvitse olla välttämättä joku siinä vieressä kertomassa, että mitä sun pitää osata ja mitä sun pitää sen eteen tehdä. (Haastattelu 9.)

5.2.3 Tiedonhallinta

Tiedonhallinta nousee haastatteluissa tärkeänä osana itseohjautuvaa oppimista, sillä nykyään tiedon määrä on valtava. Tiedon hakeminen ja hankkiminen on olennainen taito, sillä tietoa ei enää kaadeta päälle. Tiedon jakaminen hyödyttää aina tiedon jakajaa ja tiedon vastaanottajaa, sillä se

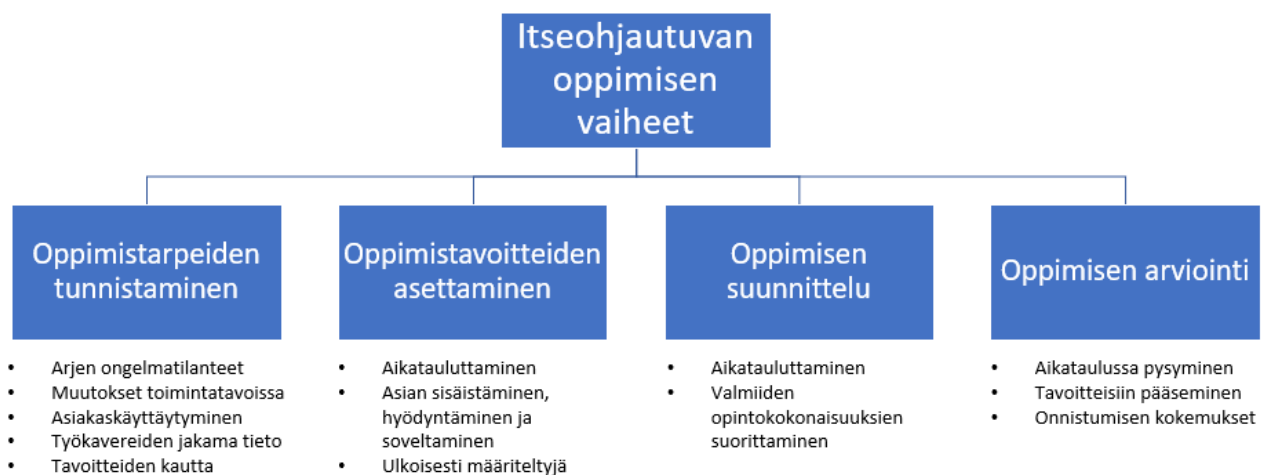
mahdollistaa muilta oppimisen ja muille opettamisen. Tiedon käsittely kuvastaa taitoa suodattaa eri viestintäkanavia ja hallita tietotulvaa siten, että oppijana pystyy keskittymään olennaiseen ja toisaalta sivuttamaan ne asiat, jotka ei varsinaisesti itseä kosketa.

Mä ajattelen, että se oppiminen on todellisuudessa sitä, että sä pystyt vastaanottamaan tietoa ja käsittelemään sitä ilman, että unohdat sen saman tien. Pitää olla myös taitoa suodattaa noita Teams-kanava siten, että seuraat vain niitä mitkä sua eniten hyödyttää. Joskus voi olla järkevää jättää joku kanava seuraamatta. (Haastattelu 2.)

Se on tosiaan se, että sinä itse pystyt käsittelemään, sitä tietoa hakemaan sitä tietoa, tarvittaessa jakamaan sitä tietoa. (Haastattelu 4.)

5.3 Itseohjautuvan oppimisprosessin vaiheiden toteutuminen työelämässä

Haastatteluissa selvitettiin myös, miten teoreettisen viitekehyksen pohjalta esiin nousseita itseohjautuvan oppimisen vaiheita toteutuu työelämässä (ks. kuvio 10). Tutkimusaineiston analyysin avulla itseohjautuvan oppimisen vaiheet työelämässä painottuvat prosessin alkupäähän. Oppimistarpeita tunnistetaan monissa eri tilanteissa, mutta varsinaista oppimisen suunnittelua ja arviointia ei vielä tehdä suuressa määrin. Osa oppimistavoitteista määritellään ulkoisesti ja osa opintokokonaisuuksista on valmiiksi tehtyjä.



Kuvio 10. Itseohjautuvan oppimisen vaiheet

5.3.1 Oppimistarpeiden tunnistaminen

Tulosten perusteella oppimistarpeita tunnistetaan pääsääntöisesti arjessa ilmenevistä ongelmatilanteista, kun haastateltavat eivät osaa ratkaista jotain ongelmaa tai kohtaavat muun haasteellisen tilanteen työssään. Myös muutokset toimintatavoissa, kuten uudet työtehtävät, järjestelmien päivittäminen tai uusien tuotteiden käyttöönotto nostavat esiin tarpeen oppimiselle. Joskus oppimistarpeita tunnistaa asiakaskäyttäytymisen seurauksena tai työkavereiden jakamasta tiedosta. Moni haastateltava koki, että keskusteluissa kollegoiden kanssa herää uusia oivalluksia ja oppimistarpeita, joita ei välttämättä olisi huomannut yksinään. Oppimistarpeita tunnistetaan myös tavoitteiden kautta. Mikäli tilanne näyttää siltä, että ei ole pääsemässä tavoitteisiin, pitäisi hälytyskellojen soida ja herättää tarvetta oppimiselle. Yksittäisessä haastattelussa nousi esiin palautekulttuurin tärkeys. Palautetta voi saada suullisesti tai kirjallisesti omaan käytännön työhön liittyen ja se usein auttaa tunnistamaan omia kehityskohteita.

No esimerkiksi siitä, että jos ihan asiakastyössä siitä, että jos mä joudunkin pyytämään johonkin tilanteeseen apua, että mä en pysty sitä itse ratkaisemaan, että se nyt on hyvinkin semmoinen selkeä asia taikka sitten jos tulee ihan vaan kollegoiden kanssa puheeksi joku tilanne mikä heillä on ollut ihan yleisellä tasolla ja sitten jos itse huomaa, että ahaa ei oikeastaan tiedäkään tästä mitään. (Haastattelu 8.)

5.3.2 Oppimistavoitteiden asettaminen

Tulosten perusteella oppimistavoitteiden asettaminen on suurelta osin aikatauluttamista. Yksi haastateltavista nosti esiin välitavoitteiden merkityksen ja tärkeyden, sillä niiden avulla on helpompi päästä päätavoitteeseen ja saada onnistumisen tunteita jo prosessin aikana. Osalle oppimistavoite on aina sama; tavoitteena on pystyä oppimaan ja sisäistämään asia niin, että sitä voi hyödyntää ja soveltaa työssä. Eräs vastaajista nosti esiin, että työelämässä oppimistavoitteet ovat usein myös ulkoisesti määriteltyjä, jolloin työntekijän ei tarvitse itse niitä asettaa. Kaksi vastaajista totesi, että eivät aseta oppimistavoitteita ollenkaan, sillä eivät näe mitä hyötyä niistä on.

Se vähän ehkä riippuu siitä asiasta siis, jos nyt puhutaan ihan näistä arjen ongelmatilanteista, niin nehan melkein ratkeavat kyllä aika nopeasti, että niihin ei tarvitse asettaa tavoitteita, mutta jos sitten puhutaan jostain laajemmasta sellaisesta kokonaisuudesta, että opetellaan vaikka joku ihan uusi joku isompi alue, niin semmoisia mä kyllä pyrin laittamaan sitten jonkun, että tähän mennessä mä oon käynyt nämä ja nämä asiat läpi. (Haastattelu 1.)

No siis tavoitteena on se, että pystyn oppimaan, sisäistämään ja ymmärtämään sen asian ja sitten käyttämään sitä tietoa myös hyödyksi, että ei lue vaan sillain perinteisesti hauki on kala tyyllillä, vaan että tosiaan niin kun ymmärtää sen asian ja pystyy sitten käyttämään, koska ihan turhaan sitten ulkolukua mitään lukee, jos et sä pystyt sitä käyttämään. (Haastattelu 7.)

Vastaukset oppimistavoitteiden asettamisesta vahvistaa sitä käsitystä, että työelämässä suuri osa oppimisesta tapahtuu nopeasti työarjessa, jolloin erillisiä tavoitteita oppimisella ei aseteta. Tavoitteiden asettaminen on usein käytännönläheistä ja suuntautuu enemmän lyhyen aikavälin tavoitteisiin kuin pitkän tähtäimen oppimissuunnitelmiin. Tavoitteiden puuttuminen saattaa liittyä myös itseohjautuvan oppimisen luonteeseen työelämässä, jossa oppiminen on usein reaktiivista ja tilannekohtaista.

5.3.3 Oppimisen suunnittelu

Tulokset oppimisen suunnittelusta oli moninaisia. Kaksi vastaajaa liitti oppimisen suunnittelun aikatauluttamiseen, sillä on oltava aikataulu, mihin mennessä opiskelee jonkun tietyn asian. Toisaalta myös omien tulosten kautta pystyy suunnittelemaan omaa oppimista ja tavoitteisiin pääsyä. Oppimisen suunnittelun koettiin olevan helpompaa, jos organisaatiolla olisi käytössä selkeä työkalu, kuten lomake tai järjestelmä, johon merkata ylös omia suunnitelmia ja hankittu osaaminen. Suunnitelmaa täyttäessä työntekijä voisi saada apua oppimistarpeiden tunnistamisessa.

No tietysti, että mikä se on, että mihin mennessä se pitää olla, jos on joku aikataulu, että pitää käydä läpi se niin sitten mä vaan itselleni varaan kalenteriin aikaa, että minä käyn sen tuossa läpi (Haastattelu 4).

Ehkä jotenkin mitä toivoisi siihen, että kun tekee itse sitä valintaa ja karsintaa, että meilläkin olisi semmoinen selkeämpi joku lomake tai järjestelmä, mihin me voitaisiin sitten kirjata se meidän suunnitelma ja osaaminen ja juuri kun se ihminen ei itse tunnista välttämättä tai se tunnistaa vääriä asioita, että se saisi siihen apuakin sitten, että mikä on osaaminen tässä hetkessä ja mitä kohti mennään, niin se olisi paremmin sieltä sitten tunnistettu. (Haastattelu 5.)

Toisaalta osa koki, ettei oppimisen suunnittelu ole aina tarpeen, vaan he hyödyntävät opiskeluhetkiä silloin, kun ne tuntuvat ajankohtaisilta, ja oppiminen tapahtuu luonnollisesti työn ohessa. Tämä viittaa siihen, että oppiminen on enemmän reaktiivista työn mukana kulkevaa prosessia. Työssäop-

piminen oli myös mainittu keskeisenä osana oppimisprosessia, ja eräät vastasivat, että oppimissuunnitelmana toimii käytännön työn avulla kertyvä osaaminen ja ohjeiden ylläpitäminen, jotta tietoa voidaan hyödyntää myöhemmin. Lisäksi työelämässä saattaa olla valmiiksi suunniteltuja opintokokonaisuuksia, joita suoritetaan ennalta määriteltyjen aikataulujen mukaan.

No en mä nyt varmastikaan tee mitään varsinaista suunnitelmaa, että sitten mä tartun siihen, kun on se itselle sopiva hetki tai ohjattu hetki sen opinnon suorittamiseen ja sitten se suoritetaan. Ja sitten tosiaan, jos ei mene kerralla päähän niin sitten siihen palataan sen jälkeen. (Haastattelu 7.)

Yhteinen piirre vastauksissa oli, että oppiminen tapahtuu useimmiten tarpeen mukaan, ja vain harvoin tulee vastaan tilanne, jossa laajempi oppimistarve vaatisi erillistä, tarkempaa suunnitelmaa. Useimmat vastaajat korostivat, että oppimista suunnitellaan tulosten seuraamisen kautta, jolloin oppimisen etenemistä voidaan arvioida ja kehittää tarvittaessa.

5.3.4 Oppimisen arviointi

Haastateltavat kokivat oppimisen arvioinnin itselleen vähemmän konkreettiseksi ja usein unohtuvan arjen kiireiden keskellä. Useimmat vastaajat nostivat esiin, että oppimisen arviointi tapahtuu enemmänkin välillisesti, kuten tavoitteiden saavuttamisen tai aikataulussa pysymisen kautta. Tavoitteiden täyttyminen toimii merkinä oppimisprosessin onnistumisesta ja edistymisestä. Arjen vauhti koettiin kuitenkin suurena esteenä, sillä kiire ja työtehtävien pyörteet vievät huomion, eikä aikaa jää itsereflektion tai oppimisen arvioinnin tekemiseen. Jotkut vastaajat kertovat kuitenkin iloitsevansa, kun he hoksaavat oppineensa uusia asioita, joista eivät aiemmin olleet tietoisia. Tässä yhteydessä oppimisen arviointi koettiin liittyvän enemmänkin osaamiseen kuin itse prosessiin – arvioinnissa painottuivat lopputulokset, kuten se, onko saavuttanut halutut tavoitteet. Näin ollen arviointi keskittyy enemmän saavutettuun osaamiseen kuin itse oppimisprosessin tarkasteluun. Useampi haastateltava totesi haastattelussa, että oppimisen arviointia kannattaisi kyllä tehdä.

No en kyllä oikeastaan varmaan pysähdy. Se olisi aika hyvä tehdä. En ole ajatellutkaan tätä puolta. Varmasti se voisi olla kyllä oikeasti hyvä, että sitä tulisi arvioitua, että opinko mä tästä nyt sen mikä siinä oli tarkoitus ja tavoite ja tarviiko jotain oppia ehkä lisää, tosi hyvä pointti. En ole varmaan koskaan ajatellut noin asiaa. (Haastattelu 1.)

No tuo on kyllä hyvä kysymys, että pääosin en varmaan kyllä arvioi, että oikeastaan se arvio tulee siitä, että jos vaikka on se verkkokurssi päivämäärä, että kahdeskymmenes kahdettatoista esimerkiksi pitäisi olla suoritettuna. Toki mä sen arvioin sitten kun mä saan sen tiedon, että mä oon suorittanut ne, että se on ok. Mutta tuota muuten en kyllä en sillä tavalla kyllä. (Haastattelu 6.)

5.4 Itseohjautuvaa oppimista edistäviä tekijöitä työympäristössä

Tutkimusaineiston analyysin avulla oppimista edistäville tekijöille tunnistettiin kolme pääluokkaa, joita ovat yhteisön tuki, oppimista mahdollistavat rakenteet sekä esihenkilön tuki. Yläluokiksi tunnistettiin muilta oppiminen, tiedon jakaminen ja vastaanottaminen, ajankäytön mahdollistaminen, toimivat järjestelmät, kattava oppimistarjonta, esihenkilö tukee, esihenkilö mahdollistaa ja esihenkilö ohjaa (ks. kuvio 11).



Kuvio 11. Itseohjautuvaa oppimista edistävät tekijät työympäristössä

5.4.1 Yhteisön tuki

Tulosten perusteella yhteisön tuki on tärkeä osa itseohjautuvan oppimisen mahdollistumista työelämässä. Yhteisöllä tarkoitettiin organisaation eri rooleja, kuten tiimikavereita, perehdyttäjiä, valmentajia ja johtoroolisia. Yhteisö tuo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja auttaa oppimista, kun asioita nostetaan yhteiseen chattiin. Myös hyvä kommunikaatio ja viestintä ylipäätään mahdollistaa oppi-

misen. Vaikka itseohjautuvassa oppimisessä on vähentynyt perinteinen kouluttajavetoinen valmennus, toivottiin että se ei jää kokonaan pois. Kouluttajavetoinen valmennus nähtiin sopivan erityisesti niihin tilanteisiin, joissa asia on ihan uusi ja asiaan tutustuminen on hyvä aloittaa kokonaiskuvan hahmottamisella.

Se on myös sitten tosi hyvä käydä tiimiläisten kanssa läpi sitä asiaa, että ollaanko me ymmärretty samalla lailla, ehkä saada sieltä jotain vinkkejä, ideoita tai toisen näköisiä katsantokantoja siihen, että toinen näkeekin sen asian eri tavalla ja sitten tietysti sieltä vielä jää sitten jotkut asiat eri tavalla mieleen, että hyvä se on ehdottomasti käydä läpi muiden kanssa, että et ole tehnyt itse lukiessa jotain aivan täysin väärää tulkintoja. (Haastattelu 7.)

No kyllä mun mielestä se koska siinä täytyy olla semmoista yhteistyökykyä, että kyllähän se edellyttää sitä kykyä tehdä yhteistyötä ja sitten kommunikoida oli se sitten tiimin tai muiden sidosryhmien kanssa, että on se sinällään itsenäistä kyllä ja se painottaa mun mielestä sitä itsenäisyyttä, mutta kyllä se edellyttää, että pystyy sitten niitten sidosryhmien ja tiimin kanssa keskustelemaan aktiivisesti, koska silloinhan se tieto karttuu molempiin suuntiin. (Haastattelu 8.)

5.4.2 Oppimista mahdollistavat rakenteet

Toinen tärkeä oppimista mahdollistava tekijä on oppimista tukevat rakenteet. Työntekijät kokevat, että oppimiselle tulee pystyä aikatauluttaa aikaa ja sitä tälläkin hetkellä on aikataulutettu tietty aika viikkoon. Aikatauluttaminen perustuu siihen, että organisaation rakenteet mahdollistavat oppimisen työpäivien lomassa. Joskus on myös tilanteita, joissa työntekijän tulee pystyä yhdistämään vapaa-ajalla tapahtuva opiskelu limittäin työn kanssa. Organisaatio voi mahdollistaa oppimista myös tarjoamalla kurseja, joita työntekijät voivat poimia itsellensä oman mielenkiinnon ja oppimistarpeiden mukaan. Yksi oppimisen edellytyksistä on järjestelmien toimivuus ja se, että niitä on helppo käyttää, edesauttaa oppimista. Työpaikoilla tulisi myös panostaa rauhalliseen oppimisympäristöön. Jos se ei ole mahdollista omalla työpisteellä, tulisi rauhallinen tila pystyä löytämään muualta konttorista.

No tietysti se on aikataulutettu aika, että siihen on järjestetty aikaa ja tietysti se, että järjestelmät toimii, että sitten sitä on mahdollista tehdä sitä oppimista (Haastattelu 4).

Kyllähän siinä on mahdollisuuksia, että kun meillä on esimerkiksi niin iso talo, niin on paljon tietoa ja kurseja ja kanavia, niin kyllähän sieltä voi sitten poimia vaikka ja

mitä, että on sillai paljon sitä tarjontaa ja sitten että on ylipäättään kuitenkin aikataulutettu lukuaikoja ja on valmentajan ajat ja sitten toki dailyissä on niitä mistä niin kun opitaan, että kyllä siellä on niitä mahdollisuuksia. (Haastattelu 5.)

5.4.3 Esihenkilön tuki

Haastateltavat korostivat esihenkilön vastuuta kannustaa ja motivoida työntekijöitä oppimaan ja kehittymään jatkuvasti. Esihenkilö antaa palautetta, auttaa tunnistamaan osaamista ja voi myös kannustaa jatkokouluttautumaan tai kannustaa hakeutumaan uusiin työtehtäviin. Haastateltavan mukaan esihenkilön läsnäolo lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja on siten tärkeässä osassa oppimisprosessia. Esihenkilöllä on tärkeä rooli toimia sparraajana ja keskustelukumppanina sekä viestiä riittävästi. Tällä hetkellä tuloskeskustelut ovat keskittyneet pääosin tuloksiin, mutta esihenkilöltä toivottiin sparrausta myös ajankohtaisissa oppimiseen liittyvissä asioissa ja esimerkiksi siinä, mitä koulutuksia ja uutta opittavaa on tulossa.

Voisihan se olla niinkin, että esimiehet kannustaisivat vaikka jatkokouluttautumaan tai jotain vastaavaa suosittelisi johonkin uuteen työhön, jotta saisi erilaista kokemusta (Haastattelu 2).

Enemmän vielä just sitä palautetta ja sitä osaamisen tunnistamista, niin sitä kun jotenkin työkalujen avulla vielä paremmin löydettäisiin ja sitten ehkä tässä taas se aika, että jos meillä on kerran kvartaalissa toi keskustelu, niin on se tosi vähän ja sitten juuri se, että kyllähän siinä menee paljon asiaa sitten muuhun (Haastattelu 5).

Totta kai sitten tietysti ehdottomasti se, että ainakin itse haluan, että jos huomataan hänenkin puoleltaan jotain kehityskohdetta että sitten nostetaan se kissa pöydälle, että hei nyt vähän näyttäisi minun silmään siltä, että ehkä tuossa olisi nyt hyvä joku tuki taikka tällainen niin, että myös se tulisi sitten sieltä päin, koska jos on semmoinen tilanne, että ei välttämättä itse tunnistaikaan sitä tilannetta, niin odotan ja toivon, että sitten tarvittaessa vinkataan, että hei nyt täytyisi vähän kouluttautua johonkin suuntaan. (Haastattelu 7.)

5.5 Itseohjautuvaa oppimista haastavia tekijöitä työympäristössä

Tutkimusaineiston analyysin avulla oppimista haastaville tekijöille tunnistettiin kolme pääluokkaa, joita ovat ajan puute, tiedonkulun ja viestinnän haasteet sekä oppimismenetelmien yksipuolisuus. Yläluokiksi tunnistettiin kiireen tunne, epävarmuuden tunne, pinnallinen oppiminen, keskittymishaasteet, tiedon liiallinen pirstoutuneisuus, viestintä ei ole oikea-aikaista, roolien epäselvyys, yksipuoliset oppimismenetelmät ja yksilöllisten oppimistarpeiden huomioimattomuus (ks. kuvio 12).



Kuvio 12. Itseohjautuvaa oppimista haastavat tekijät työympäristössä

5.5.1 Ajan puute

Lähes jokainen haastateltava koki ajan puutteen haastavan itseohjautuvaa oppimista. Haastateltavat kokevat, että he kyllä ehtivät käydä kaiken tarpeellisen oppimateriaalista läpi, mutta oppiminen jää hyvin pinnalliseksi. Asiaa ei ehditä ymmärtää tai sisäistää, eikä siihen ole aikaa palata. Toisinaan myös järjestelmien toimimattomuus vie aikaa oppimiselta. Vauhti on usein työelämässä niin kova, että ei ole aikaa pysähtyä kunnolla oppimisen äärelle, vaikka haluaisi. Työntekijät kokevat työajalla oppimisen ristiriitaseksi, sillä heidän odotetaan ylläpitävän osaamista, mutta samaan aikaan kiireet työssä ei salli sitä. Ajan puute on saattanut joissain tapauksissa viedä oppimisen vapaa-ajalle ja lisännyt kuormitusta.

Joo se on ehkä just, kun nopeasti joutuu käymään läpi, niin sitä ei ehdi oikein sisäistää sitä asiaa, että olisi kiva, että siihen voisi palata, vähän niin kun, että mä voin ekalla kerralla lukea sen nopeasti, mutta sitten siihen pitäisi jotenkin palata siihen asiaan, varsinkin jos se on joku tosi iso asia. Joku iso muutos, vaikka että tulee oikeasti ihan uutta asiaa. Niin se, että on puoli tuntia laitettu viikkoon aikaa, niin se on tosi vähän. (Haastattelu 1.)

Kiire tuo stressiä siitä, että tää pitäisi hoitaa ja tää pitäisi hoitaa niin sitten siinä helposti tulee tehtyä niin, että jos on joku mielenkiintoinen asia mitä mä haluan opiskella ja perehtyä siihen, niin mä saatan samaan aikaan kuitenkin pitää itselleni jotain

toista keissiä auki, eli mä multitaskaan, jolloin usein käy niin että mä muistan, että mä oon lukenut jotain, mutta mä en muista, että mitä mä oon lukenut (Haastattelu 8).

5.5.2 Tiedonkulun ja viestinnän haasteet

Tiedonkulun ja viestinnän haasteet nähtiin häiritsevän oppimista työympäristössä. Haastateltavat kokevat, että eri viestintäkanavia on liikaa, jonka vuoksi tieto on pirstoutunut ja he eivät muista mitä löytyy mistäkin. Kalenterissa saattaa olla varattuna aikaa oman osaamisen kehittämiseksi, mutta siitä voi mennä suuri osa siihen, että ylipäätään löytää tarvitsemansa tiedon. Viestintäkanavissa on myös paljon sellaista asiaa, joka ei ole oman työn kannalta tärkeää tai tieto on päällekkäistä. Tiedon ollessa pirstoutunutta, koetaan myös epävarmuutta siitä, että on pystynyt saavuttamaan kaiken itselleen tärkeän tiedon. Tieto ei myöskään aina kulje oikea-aikaisesti, vaan toisinaan uusista asioista saatetaan viestiä liian myöhään, jolloin aikaa oppimiselle ei jää riittävästi.

No tavallaan tuota mitä mä itse koen ehkä eniten, mikä on minulle semmoinen kipupiste, niin nyt ei ole semmoista, että mä tiedän, että kerran kuussa mä vaikka saan ihan varmasti ne tärkeät asiat tietoon, että mulla on vähän semmoinen tunne nyt tällä hetkellä, että se riippuu tosi paljon siitä, että hoksaanko mä käydä oikeat paikat lukemassa ja hoksaanko mä kysyä vaikka jostakin tietystä asiasta joltakin? Vähän semmoinen epävarmuus ehkä siinä, että nyt ei ole semmoista säännöllistä tapaa siihen, että se tieto tulisi jostakin. (Haastattelu 6.)

Kyllä ja sitten semmoista viestintää että sitä tehostettaisiin jotenkin että tulisi aikaisemmin ilmoitukset ja tiedot muutoksista ja sitten siihen miten niihin tarvitsee reagoida ja jotta mekin pystytään kantaa se vastuu siitä omasta työstään, että meillä on se tieto ajantasalla ja sitten tehdään myös päätöksiä tavallaan itsenäisesti sen kannalta, että milloin me vaikka ehditään ja pystytään opettelemaan sitä uutta, että kun kaikki on jo valmiiksi aikataulutettua usein aika lyhyeen aikaväliin, niin siinä ajassa pitäisi osata jo ihan hirveästi vaikka tieto tulee ehkä ihan uutena. Niin eihän sitä voi välttämättä tän yhden keskusteluun tai niin kun 10 minuuttisen aikana opetella ja oppia ihan sisäistämään, miten olisi tarkoitus. (Haastattelu 9.)

Nykyisestä organisaation toiminnassa nousi huolenaiheita siitä, onko yksilön vastuuta korostettu jopa liikaakin. Organisaatiossa on jäänyt hieman epäselväksi roolit ja tukiverkoston muodostuminen. Haastattelussa kävi myös ilmi, että suurin osa ei tunnista tai muista, että itseohjautuvan oppimisen taitoja olisi yrityksessä aiemmin varsinaisesti opetettu. Ketterän toimintatavan myötä on kyllä puhuttu itseohjautuvuudesta, mutta yhteinen näkemys siitä, mitä se tarkoittaa oppimisessa ja miten sitä kuuluisi toteuttaa työelämässä, on jäänyt epäselväksi haastateltaville.

Me kaivataan varmaan työntekijät kaipaa tukea siihen itseohjautuvuuteen, että just että voisi avata vähän sitä, että mitä se tarkoittaa, että meitäkin siirtyi isompi määrä toisesta tavallaan työympäristöstä tähän etätyömaailmaan, että sehän on ihan erilainen tapa oppia ihan fyysisestikin, että mä en ole enää siellä konttorilla vaan mä oon kotitoimistolla, niin tuota ihan tää fyysisen ympäristön muuttuminen vaikuttaa siihen, että sitten ne kaikki koulutukset on teams-koulutuksia pääsääntöisesti. (Haastattelu 6.)

Täälläkin tosi paljon siihen itseohjautuvaan oppimiseen tuetaan, mutta ehkä ei ole semmoisia vinkkejä tai semmoisia tietyllä tapaa ohjenuoria tai polkuja siihen, että miten sitä lähtee tekemään (Haastattelu 9).

5.5.3 Oppimismenetelmien yksipuolisuus

Kolmas itseohjautuvaa oppimista haastava tekijä on oppimismenetelmien yksipuolisuus. Osa haastateltavista kokee, että oppimismenetelmät toistavat usein samaa kaavaa eikä ota huomioon erilaisia oppijoita. Oppimistilanteet voivat olla liian rajattuja tai mekaanisia, jolloin ne eivät anna riittävästi aikaa tai tilaa sisäistämiseksi. Työntekijät oppivat eri tavalla ja ovat eri lähtökohdista oppimassa asioita työn ohessa, joten myös se aiheuttaa haasteellisuutta siihen, onko kaikilla organisaatiossa samat lähtökohdat omaksua tietoa samalla tavalla.

Työympäristössä opetetaan tosi usein sillä tavalla, että sulle vaan joku kertoo asioita ja oletetaan, että sä osaat ne seuraavassa hetkessä. Mun mielestä se haastaa oppimista, koska pitäisi olla enemmän keskustelua ja asioiden syvällisempää pohdiskelua, jotta ne asiat jää mieleen. (Haastattelu 2.)

Aika samalla kaavalla menee, että mitä siellä on ne seremoniat ja millä tavalla se oppimistilanne vaikka järjestetään niin ehkä rohkeammin saisi olla niitä muunlaisiakin tapoja ja ehkä just sen yksilön kautta kuunneltaisiin, että no mitäs puutteita on nyt tässä hetkessä ja millä tavalla sä oppisit paremmin. (Haastattelu 5.)

6 Pohdinta

6.1 Johtopäätökset

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää finanssialalla toimivan toimeksiantajaorganisaation työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisesta. Tutkimuksessa selvitettiin, miten haastateltavat määrittelevät itseohjautuvan oppimisen työelämäkontekstissa ja miten sen eri vaiheet nä-

kyvät heidän työarjessaan. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten toimeksiantaja voisi tukea itseohjautuvaa oppimista entistä paremmin ja mikä on esihenkilön rooli tässä prosessissa. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rajaaminen osoittautui osittain haastavaksi, sillä itseohjautuvaan oppimiseen työelämässä liittyy useita eri näkökulmia ja teemoja niin yksilön ominaisuuksista ja valmiuksista koko organisaation rakenteeseen ja toimintatapoihin. Itseohjautuva oppiminen käsitteenä on alun perin muodostettu kasvatustieteellisessä kontekstissa, jonka vuoksi soveltuvan teorian löytäminen työelämän näkökulmasta oli paikoin haastavaa. Aihetta on tutkittu enemmän koulutuksen ja yksilön kehityksen yhteydessä, kun taas työelämälähtöisiä tutkimuksia on vielä verrattain vähän.

Tutkimusta ohjasi kolme tutkimuskysymystä, joista ensimmäisessä selvitettiin oppimisen merkitystä työelämässä. Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, miten itseohjautuva oppiminen ymmärretään työelämän kontekstissa. Kolmas tutkimuskysymys keskittyi selvittämään työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisesta työelämässä. Kaikkiin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaus ja niitä käsitellään seuraavaksi.

Oppimisen merkitys työelämässä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia tarkasteltaessa voidaan todeta, että oppimisen merkitys työelämässä on valtava. Oppiminen näyttelee isoa roolia ja on tämän opinnäytetyön perusteella edellytys työssä suoriutumiselle. Tulos vahvistaa Lemmetyn (2020a, 84–85) tutkimustuloksia, joissa itseohjautuvaa oppimista on kuvattu pakollisena ja työhön sisältyvänä käytänteenä. Toisaalta oppiminen ei näyttäytynyt tässä opinnäytetyössä pelkästään veloitteena tai työn vaatimuksena, vaan myös henkilökohtaisena voimavarana. Haastateltavat toivat esiin oppimisen motivaatiota lisäävän ja työhön sitoutumista vahvistavan vaikutuksen. Oppiminen nähtiin keinona lisätä varmuutta työhön, kokea onnistumisia ja kasvattaa ammatillista itsevarmuutta. Se voi mahdollistaa urakehityksen ja avata uusia mahdollisuuksia. Täten oppiminen voi palvella samanaikaisesti organisaation strategisia tavoitteita ja työntekijöiden yksilöllisiä tarpeita. Oppimisen henkilökohtainen merkitys tukee Milliganin ja muiden (2015) tutkimustuloksia siitä, että tehokas oppimisympäristö syntyy, kun työntekijöiden oppimistarpeita huomioidaan ja heitä kannustetaan ymmärtämään oppimisen laajempi merkitys.

Finanssialalla työskentely tuo oppimiseen omia erityispiirteitään, sillä osa oppimisesta nähdään olevan sellaista, joka on pakko suorittaa lain ja säädösten vuoksi. Haastateltavat kuvasivat oppimisen siirtyneen yhä enemmän yksilön vastuulle. Oppimisesta on tullut itseohjautuvaa, omaehtoista ja monin tavoin hajautettua. Oppimista tapahtuu yhä vähemmän perinteisten koulutusten muodossa, sillä sitä tapahtuu jatkuvasti arjessa. Kuten Saksi (2013, 62) toteaa, muutokkyvykyys näyttelee isoa osaa toimialariippumattomasti, mutta finanssialalla muutokset korostuvat muihin toimialoihin verrattuna vahvan sääntelyn osalta. Tutkimuksen perusteella oppiminen ei ole aina henkilökohtainen valinta, vaan siihen liittyy vahva ammatillinen velvoite, joka varmistaa alan sääntöjen ja ehtojen noudattamisen.

Itseohjautuva oppiminen työelämän kontekstissa

Tutkimustulosten perusteella itseohjautuva oppiminen työelämässä tarkoittaa sisäistä motivaatiota, oppimisprosessin hallintaa ja tiedonhallintaa. Sisäisen motivaation noustessa esiin yhtenä itseohjautuvan pääkäsitteenä kertoo siitä, että myös työntekijät näkevät yksilön oman aktiivisuuden olevan oleellinen osa itseohjautuvaa oppimista. Haastateltavat kuvasivat uteliaisuuden olevan yksi tärkeimmistä luonteenpiirteistä, mikä auttaa olemaan itseohjautuva oppija. Itseohjautuvan oppimisen teoriakirjallisuudessa tiedonhallintaa ei usein käsitellä omana kokonaisuutenaan, mutta tässä tutkimuksessa se nousi keskeiseksi osaksi itseohjautuvaa oppimista. Tämä havainto saattaa viitata siihen, että työelämän arjessa esiintyvät ilmiöt, kuten digitaalisten viestintäkanavien lisääntyminen ja jatkuva muutos ovat nostaneet tiedonhallintataidot erityisen keskeiseen asemaan.

Tutkimustulokset oman oppimisprosessin hallinnasta olivat pääpiirteittäin samanlaisia, kuin Knowlesin (1975) teoria itseohjautuvasta oppimisesta. Toisaalta haastateltavien vastauksissa painottuu vahvasti myös Lemmetyn ja Collinin (2019) tutkimuksessa esiin noussut kuvaus siitä, miten yksilö itsenäisesti arvioi käsillä olevaa tilannetta ja pohtii, miten sen kanssa edetään. Merkittävää tutkimustuloksissa oli kuitenkin se, että vaikka itseohjautuvan oppimisprosessin vaiheet osataan teoriassa kuvata, niin konkreettisesti näiden vaiheiden sanottaminen esimerkkien avulla oli haasteellista. Työelämässä arki on hetkistä ja oppimistarpeet saatetaan ratkaista hyvin nopeasti, jolloin ei jää aikaa varsinaisen oppimissuunnitelman tekemiselle. Toisaalta nopeat oppimistarpeet tulisi kytkeä laajempaan osaamissuunnitelmaan, joka kertoo pidemmän aikavälin kehittymisestä ja oppimistarpeista.

Haastatteluissa nousi esiin, että kukaan ei muista saaneensa valmennusta siihen, mitä itseohjautuva oppiminen tarkoittaa tai mitä vaiheita se sisältää. Jokainen on lähtenyt tekemään sitä omalla tyyllillään. Koska teoriakin jo paljastaa, on itseohjautuvalle oppimiselle olemassa erilaisia malleja, jonka vuoksi on tärkeää määritellä, mitä itseohjautuva oppiminen kyseisessä organisaatiossa tarkoittaa. Oppijat, jotka eivät ole oppineet itseohjautuvan oppimisen taitoja kokevat ahdistusta, turhautumista ja usein epäonnistumisia (Knowles 1975, 15). Siksi on erityisen tärkeää, että työntekijät tietävät mitä heiltä oppimisen suhteen odotetaan, minkälaiset työkalut siinä voi auttaa ja miten organisaatio tukee sitä. Tämä vahvistaa Lejeunen ja muiden (2021) tutkimustulosta siitä, että yritysten on tarjottava tehokkaita osaamisen kehittämistä tukevia työkaluja, joista yksi voisi olla henkilökohtainen oppimissuunnitelma.

Työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisestä työelämässä

Tutkimuksen tulokset vahvistivat Viitalan (2004, 141) sekä Collinin ja Lemmetyn (2019, 275) näkemystä siitä, että työelämässä oppiminen on yleensä ongelmalähtöistä, sillä yli puolet haastateltavista vastasi oppimistarpeita heräävän arjen ongelmatilanteissa. Työelämän oppimisympäristössä uutta opitaan perinteisten koulutusten lisäksi työkaverin kanssa keskustellessa, asiakaskohtaamisessa ja erilaisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Näissä tilanteissa ei kuitenkaan ole aikaa pysähtyä muodollisesti määrittelemään tavoitteita tai reflektoida oppimisprosessia teoreettisten mallien mukaisesti. Vastaajat tunnistivat tavoitteellisuuden ja oppimissuunnitelman merkityksen jossain määrin, mutta se liittyi enemmän ajanhallintaan ja priorisointiin kuin laajempaan oppimisprosessiin. He kokivat tärkeäksi esimerkiksi aikatauluttaa, milloin ehtivät perehtyä uuteen asiaan tai suorittaa verkkokursseja.

Oppijoiden itse asettamat tavoitteet lisäävät sitoutumista ja motivaatiota opiskeluun. Tavoitteen asettamisessa on tärkeää tehdä tavoitteista riittävän haasteellisia, jolloin ne motivoivat ja lisäävät ponnistelua tavoitteiden saavuttamiseksi. Haastavien tavoitteiden saavuttaminen kasvattaa oppijoiden itsetuntoa ja uskoa omaan kykyihinsä. Itseasetetuissa tavoitteissa on helpompi tuntee omistajuutta ja vastuuta omasta oppimisestaan, joka mahdollistaa ajankäytön priorisointia. (Virolainen & Virolainen 105–106.) Haastateltavien oli hankala vastata siihen, millaisia oppimistavoitteita he

itselleen asettavat ja osa kertoikin, että ei aseta itselleen tavoitteita. Osa vastaajista vahvisti Lemmetyn (2020a, 84–85) tutkimustuloksen siitä, että työelämässä tavoitteita saattaa usein asettaa joku muu työntekijän sijasta, kuten asiakas, tiimi tai organisaatio.

Oppimistavoitteiden asettaminen, oppimisen suunnittelu ja oppimisen arviointi koettiin monessa haastattelussa ikään kuin saman asiana; aikatauluttamisena. Näistä vastauksista voidaan päätellä, että oppimisprosessi ja sen vaiheet eivät ole vielä kovin näkyviä asioita työntekijöiden arjessa. Työelämän hektisyys voi johtaa siihen, että oppiminen jää hetkittäiseksi eikä sitä hahmoteta osana suurempaa kokonaisuutta. Kuitenkin pitkän aikavälin osaamisen kehittämisen kannalta olisi tärkeää yhdistää nämä arjessa tapahtuvat oppimishetket pidempikestoiseen suunnitteluun. Tämä edellyttää työntekijöiltä ja organisaatioilta tietoisempaa otetta oppimisesta: sekä lyhyen aikavälin tavoitteiden asettamista että pidempiaikaista urakehityksen ja osaamisen syventämisen suunnittelua.

Tutkimustulosten perusteella suurimmalle osalle oman oppimisen arviointi tai reflektointi ei vielä ollut osa oppimisprosessia. Reflektointitaito tarkoittaa kykyä arvioida omaa ajattelua tai toimintaa ja on yksi tärkeimmistä tekijöistä siinä, miten hyvin ihminen oppii kokemuksistaan. Reflektio on tietoista itsearviointia, jossa ihminen avoimesti tutkii omaa ajatteluaan, siihen vaikuttavia tekijöitä ja sen kehittymistä (Viitala & Jylhä 2019, luku 4). On todennäköistä, että ajan puutteella on suuri merkitys siihen, että oman oppimisen arviointi ja reflektointi jää tällä hetkellä suurimmaksi osaksi tekemättä. Toisaalta reflektointikyky on taito, jota täytyy harjoitella ja opetella. Työyhteisössä ei voida olettaa, että kaikki tietävät mitä reflektointi tarkoittaa ja mitä sillä tavoitellaan.

Tutkimustulosten mukaan itseohjautuvaa oppimista työympäristössä mahdollistaa yhteisön tuki, oppimista mahdollistavat rakenteet ja esihenkilön tuki. Tämä vahvistaa Ranan ja muiden (2016) tutkimustuloksia siitä, että organisaation tuella on iso merkitys itseohjautuvan oppimisen toteutumisessa (Rana ym. 2016, 485–486). Toisaalta oppimista työympäristössä haastaa ajan puute, tiedonkulun ja viestinnän haasteet sekä oppimismenetelmien yksipuolisuus. Kupias & Peltola (2019, 40–42) toteavat, että työmuistille haitallisinta on sirpalemaiset tiedon jyvät, sillä niiden yhtäaikaisten käsitteleminen on hankalaa. Myös Akava on todennut tutkimuksessaan, että jopa yli 50 % vastaajista kokevat ajan puutteen olevan este opiskelulle (Jatkuvan oppimisen esteet -kysely, 2021).

Tutkimustulosten perusteella esihenkilöillä on vahva rooli tukea, mahdollistaa ja ohjata oppimista työympäristössä, joka vahvistaa Kerosen ja muiden (2022, 273) tutkimustuloksia siitä, että esihenkilön tehtävä on ohjata työntekijöitä tunnistamaan ja hyödyntämään oppimistilanteita. Viitalan (2005, 23) mukaan, jokainen on itse vastuussa omasta ammattitaidon kehittymisestä ja sen ajan tasalla pitämisestä. Esihenkilöiden tulee kuitenkin mahdollistaa ammattitaidon kehittyminen ja huolehtia henkilöstön osaamisesta. (Viitala 2005, 23.) Haastateltavien vastauksissa esihenkilön roolista korostui valmentavan johtamisen piirteitä, kuten taito kuunnella, kysyä ja kannustaa. Nämä tulokset vahvistavat Uutelan (2019, 138) väitöskirjan tuloksia, jossa valmentava esihenkilötyö näyttäytyi sekä työssä oppimisen mahdollistajana että työhyvinvoinnin edistäjänä.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna tulokset tukevat laajempaa keskustelua elinikäisestä oppimisesta ja työelämätaitojen kehittamisestä muuttuvassa työympäristössä. Organisaatioiden kyky tukea itseohjautuvaa oppimista vaikuttaa suoraan työntekijöiden osaamispääomaan ja kilpailukykyyn. Tämän vuoksi työntekijöiden oppimisen tukeminen ei ole ainoastaan organisaation sisäinen kehityskohde, vaan laajemmin yhteiskunnallisesti merkittävä tavoite.

Keskeinen johtopäätös

Opinnäytetyön keskeisenä johtopäätöksenä on, että toimeksiantajaorganisaatiossa perinteiset itseohjautuvan oppimisen vaiheet eivät näyttäisi olevan systemaattisesti esillä arjen oppimisessa, vaikka itseohjautuvaa oppimista tapahtuu jatkuvasti. Oppiminen näyttäytyy enemmänkin tarpeeseen perustuvana ja tilanteisiin sidottuna toimintana, jolloin suunnitelmallinen sekä vaiheittainen oppimisprosessi jää usein arjen kiireiden varjoon. Tämä havainto herättää kysymyksen siitä, onko itseohjautuvan oppimisen teoriaa mahdollista edes soveltaa täysin samalla tavalla työelämässä, kuin perinteisessä oppimisympäristössä. Tätä on pohtinut myös Lemmetty (2020a, 84–85) kyseenalaistaessaan ajatusta siitä, voiko työntekijä hallita itseohjautuvan oppimisen prosessia työelämässä alusta loppuun täysin itse. Tämän opinnäytetyön perusteella nousee merkittävään arvoon määritellä, mitä itseohjautuva oppiminen työelämän kontekstissa tarkoittaa.

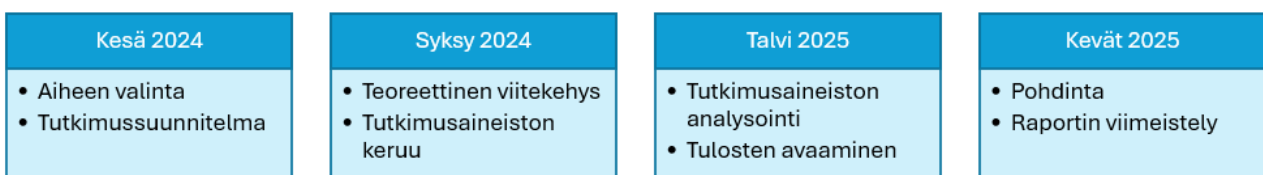
Työelämä on muuttunut ja niin tulee muuttua myös työelämän käytänteiden. Kallosen ja Kuhmoisen (2021) mukaan Ammattiliitto Pron finanssisektorin johtaja Antti Hakala peräänkuuluttaa yrityksiltä koulutusmyönteistä asennetta ja sitä, että yritykset mahdollistavat työntekijöille tilaa ja

tukea sen pohtimiseen, mihin omaa ammattitaitoa kannattaa kehittää. Organisaation oppimismyönteinen asenne ei riitä, jos oppimiselle ei varata aikaa. Mikäli työnantaja antaa aikaa oppimiselle, voi työntekijä mielellään käyttää myös omaa aikaansa uuden oppimiselle. (Kallonen & Kuhmonen 2021, 58.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Puusa ja Juuti (2020a) korostavat tieteellisessä tutkimuksessa ajattelun tärkeyttä, jota ei voi korvata millään menetelmällä tai tutkimussuunnitelmalla. Heidän mukaansa laadullinen tutkimus alkaa aiheen valinnalla, jonka jälkeen asetetaan tutkimukselle tavoitteet. Tämän jälkeen muotoillaan tutkimuskysymykset ja esitetään tutkimuksen rajaukset. Seuraavaksi laaditaan teoreettinen viitekehys kirjallisuuden avulla sekä valitaan ja perustellaan lähestymistapa. Tätä seuraa tutkimusmenetelmien sekä aineiston valinta ja kuvailu, josta siirrytään aineiston hankintaan ja analysointiin sekä tulkintaan. Lopuksi kirjoitetaan tulokset ja suoritetaan tutkimuksen luotettavuuden arviointi. (Puusa & Juuti 2020a, 11–12.)

Tässä opinnäytetyössä edettiin Puusan ja Juutin (2020a) edellä esittämien tutkimuksen vaiheiden mukaisesti. Prosessi alkoi kesällä 2024 ja päättyi keväällä 2025, kuviossa 13 on esitelty työn aikataulullinen aikajana. Tutkimussuunnitelma sisälsi tietoa tutkimuksen tavoitteesta, tutkimuskysymyksistä, tutkimuksen rajauksista, tutustumista teoriaan sekä tutkimusmenetelmän valinnasta.



Kuvio 13. Opinnäytetyön aikataulu

Tutkimukseen on pyritty valitsemaan monipuolisesti lähteitä ja mahdollisimman monia vertaisarvioituja artikkeleita. Tutkimuksen lähdemateriaalian on käytetty kirjallisuutta monelta vuosikymmeneltä, sillä alkuperäiset teoriat on kirjoitettu vuosikymmeniä sitten. Kirjallisuuden lisäksi tutkimuksen lähdemateriaalina on toiminut suomalaiset ja kansainväliset tieteelliset artikkelit sekä

aikaisemmat tutkimukset. Tutkimusaineisto kerättiin marraskuun viimeisellä ja joulukuun ensimmäisellä viikolla vuonna 2024. Tutkimusaineistoa analysoitiin keväällä 2025 ja kuten Vilkka (2021, 56) esittää, tutkimuksen vaiheiden välillä voi olla päällekkäisyyttä ja tutkimuksen edetessä saataan joutua muuttamaan tutkimusprosessin alussa tehtyjä ratkaisuja tutkijan saadessa lisää tietoa aiheesta. Näin myös tässä opinnäytetyössä kävi ja joitain alkuvaiheen päätöksiä, kuten teoreettista viitekehystä tarkennettiin tutkimuksen edetessä ja sitä täydennettiin vielä vuoden 2025 puolella.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on pohdittu Tuomen ja Sarajärven (2018, 163–164) määrittämiä luotettavuuden arvioinnin painopisteitä, jotka esiteltiin aiemmin luvussa 4.5. Tutkimuksen kohde ja tarkoitus, eli itseohjautuva oppiminen ja sen tutkiminen on ilmaistu selkeästi. Opinnäytetyön tekijällä oli vahva motivaatio, sillä aiheella koettiin olevan merkitystä niin toimeksiantajaorganisaatiolle, yhteiskunnalle kun opinnäytetyön tekijälle itselleen. Opinnäytetyön tekijä sitoutui objektiivisuuteen ja avoimuuteen. Tavoitteena oli tarkastella ilmiötä mahdollisimman laaja-alaisesti ilman, että opinnäytetyön tekijän mahdolliset ennakko-oletukset vaikuttavat tutkimuksen kulkuun. Aineistoa on lähestytty avoimin mielin siten, että haastateltavien kokemukset ohjaavat tulkintaa.

Tutkimuksen tiedonantajina, eli haastateltavina toimi toimeksiantajaorganisaation työntekijöitä. Tutkimukseen haastateltiin yhdeksää henkilöä ja tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Kanasen (2017, 35) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei voida etukäteen määritellä kerättävän aineiston määrää, vaan tutkija kerää aineistoa niin paljon, jotta sitä on riittävästi ilmiön ymmärtämiseen. Yhdeksän haastattelun jälkeen tapahtui aineiston kylläntyminen, jolloin voitiin luotettavasti todeta aineiston riittävyys. Haastateltavat eivät ole nähneet tutkimuksen tuloksia ennen tutkimuksen julkaisua, eikä heidän kommentteja ole muutettu haastatteluiden jälkeen.

Haastatteluaineiston luotettavuuteen vaikuttaa sen laatu. Haastatteluaineistoa ei voida sanoa luotettavaksi, jos kaikkia haastateltavia ei ole haastateltu, tallenteissa on huono kuuluvuus, litterointi on tehty epätarkasti ja luokittelu sattumanvaraisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.) Tutkimuksessa saatiin tehtyä haastattelut kaikille, joiden kanssa haastattelu sovittiin. Tallenteissa oli hyvä kuuluvuus ja jokaiseen haastatteluun on saatu asianmukaiset suostumukset. Wordin litterointi ominaisuus ei toiminut täydellisesti, mutta jokainen haastattelu on kuunneltu muutamaan ottee-

seen, jotta litterointi on saatu korjattua luotettavasti vastaamaan haastatteluja. Jokaista haastateltavaa on haastateltu yksin, joka on lisännyt vastausten luotettavuutta. Opinnäytetyön tekijä ei havainnut, että hänen oma asemansa saman yrityksen työntekijänä olisi vaikuttanut haastateltavien vastauksiin ja tutkimuksen luotettavuuteen, sillä haastateltavat halusivat aidosti ottaa osaa tutkimukseen ja vaikuttaa itseohjautuvan oppimisen käytänteisiin omassa organisaatiossa. Jokainen haastateltava kiitti mahdollisuudesta osallistua ja päästä vaikuttamaan.

Opinnäytetyön tekeminen vei aikaa melkein vuoden, sillä opinnäytetyö on tehty päivätyön ohessa. Pitkä ajanjakso on ajoittanut saattanut haastaa opinnäytetyön tekijää, sillä välillä työn tekemiseen on tullut viikkojen taukoja. Toisaalta pitkä ajanjakso on mahdollistanut syvällisen pohdinnan. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa se, että aineiston analyysi on tehty systemaattisesti ja analyysin kulku on avattu tutkimuksen toteuttamisen kappaleessa. Kappaleessa on kuvattu, miten aineistosta on tunnistettu keskeiset teemat ja miten tulkinnat ovat rakentuneet haastatteluaineiston pohjalta. Tulkintoja on ohjannut osallistujien omat kokemukset ja näkemykset ja analyysissa on pyritty läpinäkyvyyteen sekä uskollisuuteen aineistolle. Opinnäytetyön eteneminen on ollut johdonmukaista ja sen yhteydessä on täytetty päiväkirjaa, johon on tallennettu jokainen tutkimuksen vaihe.

Aineiston luokittelu on tehty tutkijan parhaan kyvyn ja ymmärryksen mukaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on jatkuvasti arvioitava valintojaan ja pohdittava samanaikaisesti sekä analyysin laajuutta sekä työnsä luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, luku 5.) Opinnäytetyön tekijä on pohtinut, onko haastateltavilta voinut jäädä tärkeitä asioita sanomatta sen vuoksi, että heillä ei ollut mahdollisuutta tutusta kysymyksiin etukäteen tai ovatko he voineet ymmärtää joitain kysymyksiä väärin haastattelutilanteessa. Toisaalta spontaaneiden vastausten kautta voitiin saada sellaisia vastauksia, joita ei olisi saatu, jos kysymykset olisivat olleet etukäteen tiedossa ja niihin olisi voitu harjoitella vastaukset.

Opinnäytetyöntekijä harjoitteli haastatteluja varten, mutta silti kehittyi vielä haastatteluiden edetessä. Taitavampi haastattelutaito viimeisten haastattelujen kohdalla on saattanut edesauttaa saamaan heiltä syvällisempiä vastauksia, kuin ensimmäisten haastateltavien kohdalla. Toisaalta Kiviniemen (2018) mukaan on luonnollista, että tutkijan itse ollessa aineistonkeruun väline myös hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät tutkimuksen edetessä. Sen vuoksi on luontaista ja

hyväksyttävää, että aineistonkeruussa saattaa esiintyä vaihtelua. Tutkimuksen kannalta on oleellista se, että tutkija tiedostaa minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin aikana on tapahtunut. (Kiviniemi 2018, osa 1).

Opinnäytetyön tekijä on pohtinut jälkikäteen, että teemahaastattelurunko olisi voinut painottaa vielä enemmän konkreettisia kokemuksia tilanteista, joissa haastateltavat ovat oppineet itseohjautuvasti. Aineistoa kertyi kuitenkin laajasti. Laadullinen aineisto tarjoaa syvyyttä ja yksityiskohtia suorien lainausten kautta (Klenke 2008, 8). Opinnäytetyössä on kattavasti ja sopivissa määrin tuotu esiin suoria lainauksia haastatteluista. Suorat lainaukset auttavat lukijaa ymmärtämään, minkälaista aineistoa opinnäytetyön tekijä on käsitellyt.

Kiviniemen (2018) mukaan raportointi on laadullisen tutkimuksen kulmakivi, sillä huonosti tehdyllä raportoinnilla voidaan pilata muutoin hyvin tehty tutkimustyö, kun taas taitava kirjoittaja voi jopa pelastaa heikosti toteutetun tutkimustyön. Tutkijan tehtävänä on luoda mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja niistä syistä, joiden perusteella hän on tulkintoihin päätenyt. Vaikka tutkija ei voi täysin aukottomasti todentaa tutkimuksessa tehtyjen käsitteellistysten ja tulkintojen todenperäisyyttä, voi hän antaa lukijalle työkalun arvioida, onko tutkijan käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan mielestä uskottava. (Kiviniemi 2018, osa 1.)

6.3 Tutkimuksen eettisyys

Tämä opinnäytetyö on tehty hyvän tieteellisen käytännön mukaan, eli tutkimuksessa on otettu huomioon hyvän tieteellisen käytännön toimintatavat, joihin kuuluu muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyön kaikissa vaiheissa (ks. tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje, 2012). Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Tässä opinnäytetyössä on kunnioitettu muiden tutkijoiden tekemää työtä ja esitetty lähdeviittaukset asianmukaisella tavalla. Tutkimusprosessista syntyneet tietoaineistot on tallennettu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla.

Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa on paljon eettisiä kysymyksiä, joista tärkeimpinä eettisinä periaatteina pidetään informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, seurauksia ja yk-

sityisyyttä. Muut eettiset kysymykset voivat liittyä esimerkiksi vallankäyttöön, tutkijan ammattimaisuuteen, laillisuuskysymyksiin tai tutkimuksen rahoitukseen ja sponsorointiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.) Tässä opinnäytetyössä osallistujien suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja lupa tietojen haastattelussa antamien tietojen käyttämiseen tallennettiin haastatteluiden alussa.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 86) mukaan on eettisesti perusteltua kertoa haastateltaville, mitä aihetta haastattelu koskee. Tässä opinnäytetyössä haastateltavat ovat saaneet tutkimuksen aiheen tietoon ennen, kuin ovat antaneet virallisen suostumuksen haastatteluun. Haastateltaville toimitettiin hyvissä ajoin ennen haastattelua tietosuojalomake, jossa kerrottiin henkilötietojen käyttämisestä ja tallentamisesta. Osallistujille kerrottiin etukäteen lähetetyssä sähköpostissa (Liite 1) tietojen käsittelystä ja haastateltavan oikeuksista keskeyttää haastattelu tai kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin milloin tahansa. Kaikki vapaaehtoiset vastasivat sähköpostiin ja aika haastattelulle sovittiin jokaisen kanssa erikseen.

Jokaisen haastattelun alussa käytiin läpi tutkimuksen tavoite ja tarkoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumiselle tallennettiin. Opinnäytetyössä suojattiin osallistujien anonymiteetti, eikä heitä ole tunnistettavissa tutkimuksesta. Haastateltavien esihenkilöt ovat kuitenkin tietoisia ketkä omasta tiimistä on tutkimukseen osallistuneet. Tämä johtuu siitä, että yrityksellä oli meneillään erittäin kiireinen työtilanne, eikä opinnäytetyön tekijällä ollut mahdollisuutta avoimesti hakea osallistujia tutkimukseen. Toimeksiantajan edustajan kanssa valittiin viisi eri tiimiä, joiden esihenkilöille tarjottiin mahdollisuus kertoa opinnäytetyöstä tiimiläisilleen, tiedustella vapaaehtoisia osallistujia ja ilmoittaa vapaaehtoisten nimet opinnäytetyön tekijälle. Haastateltavat ovat siis ensin ilmoittaneet esihenkilölleen halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Toisaalta tätä ei ole tehty millään tavalla salassa, vaan haastateltavat ovat itsekin olleet tietoisia siitä, että oma esihenkilö saa tietää osallistumisesta.

Ennen haastattelun aloittamista osallistujille on kerrottu selkeästi, miten heidän anonymiteettiään suojellaan tutkimusprosessin ajan. Opinnäytetyön tekijä on kuitenkin tiedostanut, että esihenkilöiden tietoisuus osallistujista on rajoittanut osallistujien täyttä anonymiteettiä ja on saattanut teoriassa vaikuttaa osallistujien kokemaan vapauten tuoda esiin kriittisiä näkemyksiä. Haastatteluiden aikana pyrittiin minimoimaan tätä riskiä varmistamalla luottamuksellinen ilmapiiri ja korostamalla opinnäytetyön luottamuksellista käsittelyä koko prosessin ajan. Opinnäytetyön raportoinnissa on

huolehdittu siitä, ettei yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa vastausten perusteella. Raportissa haastateltavat on esimerkiksi numeroitu eri järjestykseen, kun haastattelut on suoritettu.

Tekoälyä (ChatGPT) on hyödynnetty opinnäytetyön aikana sparrauskumppanina erityisesti kieli- asun tarkistuksessa pyytämällä palautetta opinnäytetyön tekijän kirjoittamista kappaleista. Teko- äly on auttanut ideoimaan opinnäytetyön aihetta ja rakennetta. Aineiston analyysivaiheessa joita- kin haastattelusitaatteja on tarkasteltu tekoälyn kanssa vaihtoehtoisten tulkintojen löytämiseksi. Opinnäytetyön tekijä on kuitenkin tehnyt analyysin itse ja käyttänyt tekoälyä vertailukohtana omille havainnoille. Lisäksi tekoälyä on käytetty opinnäytetyöntekijän itse kirjoittaman suomenkie- lisen kuvailulehden kääntämisessä englanniksi. Tekoäly toi lisäarvoa opinnäytetyöprosessiin, mutta ei korvannut henkilökohtaista asiantuntijuutta tai eettistä vastuuta tutkimuksen toteutuksesta.

6.4 Kehittämisehdotukset

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää toimeksiantajaorganisaation työntekijöiden koke- muksia itseohjautuvasta oppimisesta työelämässä sekä tunnistaa keinoja, joilla organisaatio voi tukea oppimista paremmin tulevaisuudessa. Opinnäytetyön tutkimuksen tulokset nostivat esiin sekä yksilöllisiä, että rakenteellisia tekijöitä, jotka vaikuttavat itseohjautuvan oppimisen toteutumi- seen. Seuraavat kehitysehdotukset perustuvat analyysissa esiin nousseisiin teemoihin ja vastaajien näkemyksiin.

Itseohjautuvan oppimisen merkityksen selkeyttäminen

Ensimmäinen keskeinen kehittämiskohde on itseohjautuvan oppimisen käsitteen selkeyttäminen organisaation sisällä. Tutkimuksen perusteella kohdeorganisaation työntekijät kaipaavat selkeäm- piä odotuksia siitä, mitä itseohjautuva oppiminen käytännössä tarkoittaa juuri heidän työssään ja mitä heiltä odotetaan. Tällä hetkellä itseohjautuvan oppimisen käsite jää helposti abstraktiksi, jol- loin jokainen voi tulkita sen eri tavoin. Erilaiset tulkinnat voivat turhaan aiheuttaa kuormitusta työntekijöissä. Organisaation tulee linjata yhteinen näkemys siitä, millaista itseohjautuvuutta työn- tekijöiltä odotetaan oppimisessa ja millaista tukea organisaatio pystyy oppimiseen antaa. Vaikka itseohjautuvuus korostaa yksilön vastuuta, se ei tarkoita, että jokaisella olisi automaattisesti val-

miudet sen toteuttamiseen. Organisaation tulee tukea yksilöitä kehittämään itseohjautuvan oppimisen taitoja. Kun yksilö tunnistaa omat vahvuutensa ja kehityskohteensa, hänen kykynsä toimia itseohjautuvasti vahvistuu kestäväällä tavalla.

Tutkimuksen teoriaosuudessa käsiteltiin Knowlesin (1980) käsityksiä aikuisista oppijoista. Yksi oletus aikuisesta oppijasta oli heidän tarpeensa ymmärtää, miksi heidän täytyy oppia uusi asia. Itseohjautuva oppiminen saattaa olla osalle työntekijöistä uusi opeteltava asia ja se, että he ymmärtävät miksi itseohjautuva oppiminen on noussut perinteisen koulutuksen rinnalle ja ohi, voi auttaa heitä hyväksymään uusi tapa toimia. Huotilainen ja Saarikivi (2018, 75) ovat todenneet, että tulevaisuudessa koneet pystyvät auttamaan ihmisiä perustasoissa tiedon vaatimuksissa, mutta ihmiset ratkovat monimutkaisempia tehtäviä, joissa keskeistä on epävarmuus ja luovuus. Tehtävissä ei välttämättä ole valmiita vastauksia tai ennalta määriteltyä osaamista. Kun ratkaisu löytyy, rakentuu uutta tietoa. (Huotilainen & Saarikivi 2018, 75.) Tämä on yksi esimerkki siitä, miksi itseohjautuvaa oppimista tarvitaan tulevaisuuden monimutkaisissa käännteissä.

Henkilökohtainen oppimissuunnitelma arjen työkaluksi

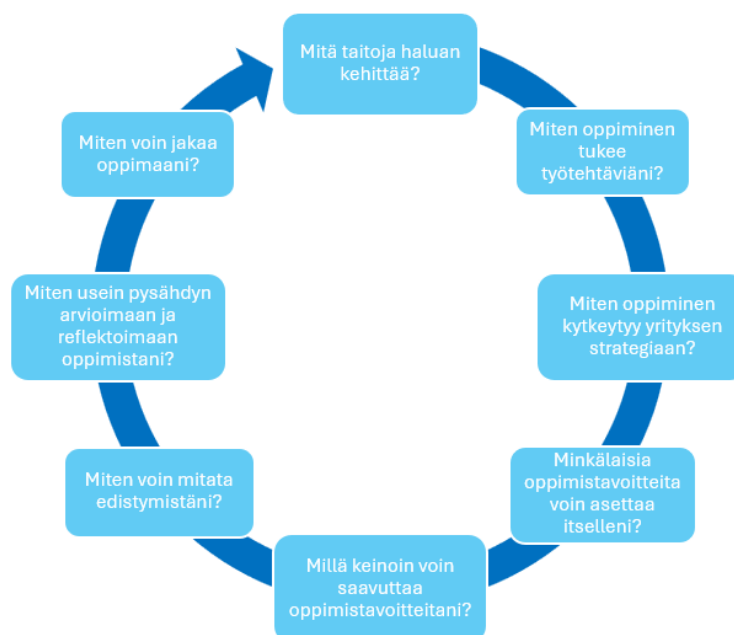
Yksi konkreettinen ratkaisu itseohjautuvan oppimisen tukemiseksi on henkilökohtaisen oppimissuunnitelman käyttöönotto, jota myös osa haastateltavista toivoi. Organisaation tehtävänä on luoda yhteinen, selkeä ja rakenteeltaan johdonmukainen työkalu, joka toimii suunnitelman pohjana. Tätä samaa työkalua käyttävät kaikki organisaatiossa, toki omista lähtökohdistaan ja oppimistavoitteistaan käsin. Yhtenäinen malli auttaa varmistamaan, että oppimista tarkastellaan organisaatiossa johdonmukaisesti ja systemaattisesti. Kauhasen (2012) mukaan organisaatio pystyy hankkimaan tarvitsemaa osaamista rekrytoinnin lisäksi kehittämällä olemassa olevan henkilöstön osaamista yksilöiden henkilökohtaisella kehityssuunnitelmalla. Kehityssuunnitelmassa pitää sulautua yhteen organisaation ja yksilön tavoitteet. Siinä tulee huomioida nykyisessä työssä tarvittavan osaamisen lisäksi tuleviin tehtäviin valmistautuminen. (Kauhanen 2012, 152.)

Työntekijä luo oppimissuunnitelman joko yksin tai yhdessä esihenkilön kanssa. Oppimissuunnitelman teossa voidaan hyödyntää myös koko tiimin yhteisiä näkemyksiä oppimistarpeista. Kyseessä on henkilökohtainen työkalu, jonka ylläpidosta työntekijä itse vastaa, mutta esihenkilöllä on tärkeä

rooli tukea suunnitelman tekemisessä, seuraamisessa ja päivittämisessä. Henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa tulee seurata ja käydä yhdessä läpi säännöllisesti. Henkilökohtainen oppimissuunnitelma auttaa työntekijöitä jäsentämään niin lyhyen, kuin pidemmän aikavälin oppimistavoitteita, priorisoimaan oppimiselle aikaa ja seuraamaan omaa kehittymistään. Samalla se tarjoaa esihenkilölle konkreettisen välineen oppimisen tukemiseen ja ohjaamiseen yksilöllisellä tasolla.

On useita tapoja muotoilla oppimissuunnitelma. Yksi toimiva tapa on luoda kirjallinen suunnitelma, jossa on otettu kantaa oppimistavoitteisiin, oppimisresursseihin ja -strategioihin, oppimisen mittareihin ja arviointiin. Jokaiselle oppimistavoitteelle tulee luoda yksi tai useampi oppimisstrategia, joka auttaa saavuttamaan tavoitteen. Oppimissuunnitelmassa täytyy olla mittareita, joilla voi mitata missä määrin tavoitteet on saavutettu. Arvioinnista tulee ottaa kantaa siihen, mitä kriteereitä arvioinnissa käytetään. Oppimisen arviointi voi olla hankalaa, mutta tärkeintä on se, että oppija osaa reflektoida omaa osaamistaan, onnistumisia ja epäonnistumisia. (Knowles 1975, 26–27.)

Ennen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tekemistä omia oppimistarpeita voi pohtia kuvion 14 mukaisesti. Kaikki alkaa siitä, että oppija tiedostaa mitä taitoja hän haluaa kehittää. Sen jälkeen oppimistarvetta voi miettiä oman työtehtävän ja yrityksen strategian kannalta. Näiden jälkeen oppija alkaa jo pohtimaan konkreettisia keinoja uuden taidon oppimiseksi.



Kuvio 14. Oppimiseen orientoiva kehä

Kun oppija on orientoitunut siihen, mitä hän haluaa oppia hän kirjaa itsellensä ylös oppimissuunnitelman itseohjautuvan oppimisen tueksi. Oppimissuunnitelmassa määritetään oppimistavoitteet, varataan tarvittavat resurssit, valitaan sopivat oppimisstrategiat sekä määritellään, miten omaa oppimista reflektoidaan ja arvioidaan. Oppimissuunnitelman lisäksi työkalussa voisi olla omat osiot palautteelle, johon kerätään sekä työntekijän omia arvioita ja esihenkilön antamaa palautetta oppimisen edistymisestä. Kuten itseohjautuvaan oppimiseen kuuluu, oppija reflektoi ja arvioi itse aktiivisesti oppimaansa, mutta esihenkilö pystyy tukemaan prosessia ja antamaan palautetta kehittymisen suunnasta.

Palautteen lisäksi työkalussa voisi olla osio, jossa työntekijä tunnistaa, mitkä tekijät häntä motivoi oppimisessa. Tämä voisi liittyä esimerkiksi henkilökohtaisiin tavoitteisiin tai tiimille asetettuihin odotuksiin. Tällöin myös esihenkilö pystyy tukemaan työntekijää kohti hänen omia tavoitteitaan. Työkalun avulla työntekijä voi ottaa vastuun omasta oppimisprosessistaan, mutta jakaa sen myös esihenkilön kanssa. Se myös tekee oppimisesta näkyvää ja mahdollistaa säännöllisen arvioinnin ja tuen, mikä voi lisätä motivaatiota ja sitoutumista oppimiseen. On myös tärkeää tunnistaa oppimisen pitkäkantoisuus ja tehdä pidemmän tähtäimen suunnitelmia. Erityisesti tässä esihenkilöt voivat auttaa työntekijöitä löytämään sellaisia oppimistavoitteita, jotka tukevat sekä työntekijää itseään että yritykset strategisia tavoitteita.

Oppimisen tukeminen osaksi arjen johtamista

Oppimisen tukeminen ei ole vain yksittäisten koulutusten tai ohjelmien varassa, vaan sen tulisi olla osa johtamista ja jokapäiväistä työtä. Esihenkilöiden rooli oppimisen tukijana ja mahdollistajana on merkittävä. Jotta itseohjautuva oppiminen ei jää irralliseksi tavoitteeksi, tulee sen olla näkyvä osa työn arkea ja esihenkilötyötä. Tämä edellyttää sitä, että oppimisesta keskustellaan säännöllisesti, sen merkitystä tuodaan esiin ja siihen varataan konkreettisesti aikaa ja tilaa. Esihenkilöllä on tärkeä rooli näyttää esimerkkiä omalla toiminnallaan. Esihenkilön tehtävänä on auttaa työntekijöitä luomaan yrityksen strategiaan pohjautuvia oppimistavoitteita, refleктоimaan omaa osaamistaan ja tunnistamaan kehityksen paikkoja. Oppimisen arvostaminen ja ymmärtäminen lähtee kuitenkin aina ylimmästä johtoportasta. On tärkeää sitouttaa johto siihen, että oppiminen toisinaan vie aikaa, mutta maksaa itsensä moninkertaisena takaisin.

Pedagogisen osaamisen lisääminen työyhteisöön

Opinnäytetyön tutkimustulosten perusteella on helppo yhtyä Loengin (2020) toteamukseen siitä, että työpaikkojen muuttuessa oppimisympäristöiksi tarvitaan työpaikoilla entistä enemmän pedagogista osaamista ja ohjaustaitoja. Pedagogiikan asiantuntijat voivat toimia tukihenkilöinä oppimisprosessin suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa. He voivat auttaa myös esihenkilöitä tunnistamaan, miten oppimista voidaan integroida osaksi johtamista sekä kehittää keinoja yksilöllisten oppimispolkujen tunnistamiseksi. Nykyajan työorganisaatioissa voisi olla hyödyllistä ottaa käyttöön erillinen koulumaailmasta tuttu opinto-ohjaajan kaltainen rooli, jonka tehtävänä olisi tukea työntekijöiden ammatillista kehittymistä ja oppimisprosessia. Ohjaaja ei vähennä esihenkilön vastuuta tukea oppimista, mutta ohjaaja voi tukea yksilöitä sellaisissa oppimisen haasteissa, joihin tarvitaan pedagogista asiantuntijuutta.

6.5 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimustulokset herättivät vielä lisää jatkotutkimusaiheita, jotka toisivat lisää syvällisempää tietoa itseohjautuvasta oppimisesta työelämässä. Ensinnäkin tämä opinnäytetyö keskittyi tutkimaan työntekijöiden kokemuksia itseohjautuvasta oppimisesta ja seuraavaksi olisi mielenkiintoista tutkia myös esihenkilöiden kokemuksista itseohjautuvan oppimisen tukemisesta. Minkälaiset tekijät heidän mielestään työympäristössä edistää tai haastaa itseohjautuvan oppimisen tukemista? Mitä he ylipäättään ajattelevat itseohjautuvasta oppimisesta esihenkilön roolista käsin? Löytyykö yhtymäkohtia työntekijöiden kokemuksiin?

Toisena jatkotutkimusaiheena voisi tutkia oppimiseen liittyvää ajan puutetta yritysten ylimmän johdon näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten he suhtautuvat oppimiseen ja mistä he näkevät, että aikaa oppimiselle tulisi löytää? Olisi merkityksellistä tutkia aihetta useamman eri yrityksen johdon näkökulmasta, sillä tutkimuksen tulokset voisivat tuoda uusia näkökulmia tulevaisuuden työelämän kestävyteen.

Kolmantena jatkotutkimusaiheena voisi tutkia reflektoinnin lisäämistä työelämässä. Tässä opinnäytetyössä nousi esiin, että oppimisen näkökulmasta reflektointia ei tule tehtyä arjessa juurikaan. Reflektoinnilla on kuitenkin iso merkitys kehittämisessä, joten olisi mielenkiintoista tutkia parhaimpia käytänteitä reflektoinnin toteuttamiseen ja sen lisäämiseen.

Lähteet

- Boyer, S., Edmondson, D., Artis, A. & Fleming, D. 2014. Self-Directed Learning: A Tool for Lifelong Learning. *Journal of marketing education*, 36, 1, 20-32. Viitattu 18.9.2024. <https://janet.finna.fi>, Sage Journals Premier 2022.
- Edmondson, A. 2012. *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. USA: Jossey-Bass. Viitattu 14.1.2025. <https://janet.finna.fi>, ProQuest.
- Eklund, A. 2021. *Osaamiskartta. Osaamisen kehittäminen työelämässä*. Helsinki: Grano.
- Ellinger, A. 2004. The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6, 2, 158–177. Viitattu 29.9.2024. <https://janet.finna.fi>, ProQuest.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. Viitattu 5.1.2025. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987>.
- Eskola, J. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Julkaisussa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim. J. Aaltola & R. Valli. 5 uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 15.1.2025. <https://janet.finna.fi>, Ellibs ebooks.
- Eskola, J. Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Julkaisussa Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. R. Valli & E. Aarnos. 5 uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 10.11.2024. <https://janet.finna.fi>, Ellibs ebooks.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. Viitattu 10.11.2024. <https://janet.finna.fi>, Ellibs ebooks.
- Fredriksson, M. & Saarivirta, T. 2015. Johtaminen eilen ja tänään – johtamisen rooli oppimisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17, 1, 7–20. Viitattu 15.3.2025. <https://journal.fi/akakk/article/view/90152>
- Gavriel, J. 2017. *Self-directed learner in medical education. The three pillar model of self-directedness*. Florida: CRC Press. Viitattu 15.11.2024. <https://library.oapen.org/bitstream/id/e2a1cea8-fcc6-4d9d-94c7-aac3e548f55e/9781785230097.pdf>
- Huotilainen, M. & Saarikivi, K. 2018. *Aivot työssä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. 2020. *Qualitative research methods*. London: SAGE Publications Ltd.
- Henry, G. 2011. *Malcolm Shepherd Knowles a history of his thought*. New York: Nova Science Publishers. Viitattu 4.11.2024. <https://janet.finna.fi>, ProQuest.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 2. p. Helsinki: Gaudeamus. <https://janet.finna.fi>, Ellibs ebooks.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Illeris, K. 2011. The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life. New York: Routledge. Viitattu 13.11.2024. <https://janet.finna.fi>, ProQuest.

Jatkuvan oppimisen esteet -kysely. 2021. Akava. Viitattu 1.3.2025. https://akavaworks.fi/wp-content/uploads/sites/2/2021/11/jatkuvan-oppimisen-esteet-kysely-2021_Akava-Works.pdf

Kauhanen, J. 2012. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: Sanoma Pro.

Kallonen, T. & Kuhmonen, A. 2021. Jatkuva oppiminen. Työelämän tärkein taito. Helsinki: Kauppa-kamari.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Suomen yliopistopaino.

Keronen, S., Lemmetty, S. & Collin, K. 2022. ”Kun motivaatio oppimiseen on kohdallaan, niin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin” – Käsitteitä oppimisen johtamisesta esihenkilötyössä. Julkaisussa Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä. Toim. S. Lemmetty & K. Collin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 273-298. Viitattu 30.7.2024. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim Aaltola, J. & Valli, R. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 15.1.2025. <https://janet.finna.fi>, Ellibs ebooks.

Klenke, K. 2008. Qualitative research in the study of leadership. Bingley: Emerald.

Knowles, M. 1975. Self-directed learning. A Guide for Learners and Teachers. Englewood Cliffs: Cambridge.

Knowles, M. 1980. The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.

Knowles, M. Holton, E. & Swanson, R. 2005. The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development. Viitattu 4.11.2024. <https://janet.finna.fi>, ProQuest.

Koskinen, J. 2021. Oppimisen johtaja. Helsinki: Ajantieto.

Koskinen, J. 2024. Strateginen oppiminen: johtajuuden uudistaja. Helsinki: Ajantieto.

Kupias, P. & Peltola, R. 2019. Oppiminen työssä. Helsinki: Gaudeamus.

Kupias, P., Peltola, R. & Pirinen, J. 2014. Esimies osaamisen kehittäjänä. Helsinki: Sanoma Pro.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uud. p. Tampere: Vastapaino.

Lejeune, C., Beusaert, S., & Raemdonck, I. 2021. The impact on employees' job performance of exercising self-directed learning within personal development plan practice. *International journal of human resource management*, 32, 5, 1086-1112. Viitattu 15.10.2024. <https://janet.finna.fi>, EBSCOhost Business Source Premier.

Lemmetty, S. 2020a. Itseohjautuvan työssä oppimisen ihanuus ja ongelmallisuus. Kohti sosiokulttuurista näkökulmaa. Viitattu 13.10.2024. <https://journal-fi.ezproxy.jamk.fi:2443/aikuiskasvatus/article/view/100538/58062>

Lemmetty, S. 2020b. "Self-learning is present every day – in fact, it's my job". Self-directed Workplace learning in Technology-Based Work. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöskirja. Viitattu 1.9.2024. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_71221

Lemmetty, S. & Collin, K. 2019. Itseohjautuvuus työssä ja oppimisessa. Julkaisussa Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luotettavuuden tukena työelämässä. Toim. K. Collin & S. Lemmetty. Helsinki: Edita, 264-283.

Lemmetty, S. & Collin, K. 2022. Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä. Toim. S. Lemmetty & K. Collin. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 5-20. Viitattu 30.7.2024. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>.

Lemmetty, S., Hämäläinen, K. & Collin, K. 2022. Työ andragogisena oppimisympäristönä – Oletuksia aikuisesta oppijasta teknologiayrityksessä ja poliisiorganisaatiossa. Julkaisussa Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä. Toim. S. Lemmetty & K. Collin. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 124-155. Viitattu 30.7.2024. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84074>.

Loeng, S. 2020. Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. *Education Research International*, vol. 2020. Viitattu 7.11.2024. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>

Merriam, S. & Bierema, L. 2014. *Adult learning: Linking theory and practise*. San Francisco: Jossey-Bass. Viitattu 1.9.2024. <https://janet.finna.fi>, ProQuest.

Merriam, S., Caffarella, R. & Baumgartner, L. 2007. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moilanen, R. 2001. *Oppivan organisaation mahdollisuudet*. Helsinki: Tammi.

Milligan, C., Fontana, R.P., Littlejohn, A. and Margaryan, A. 2015. Self-regulated learning behaviour in the finance industry, *Journal of Workplace Learning*, 27, 5, 387-402. Viitattu 18.1.2025. <https://janet.finna.fi>, ProQuest.

Nguyen, T. N. M., Whitehead, L., Dermody, G. & Saunders, R. 2022. The use of theory in qualitative research: Challenges, development of a framework and exemplar. *Journal of advanced nursing*, 78, 1, e21-e28. Viitattu 12.2.2025. <https://janet.finna.fi>, CINAHL Ultimate.

Norrena, J. 2019. *Oman oppimisen kapteeni*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Otala, L. 2018. Ketterä oppiminen. Keino menestyä jatkuvassa muutoksessa. Helsinki: Kauppakamari.
- Otala, L. & Meklin, S. 2021. Ketterä oppiminen. 2, Strategiasta käytäntöön. Helsinki: Kauppakamari.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3 painos. Thousand Oaks, California: Sage publications Inc.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Tallinna: Gaudeamus, 145-156.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020a. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Tallinna: Gaudeamus, 9-19.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020b. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Tallinna: Gaudeamus, 25-40.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020c. Laadullisen tutkimuksen olemus. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Tallinna: Gaudeamus, 75-85.
- Rana, S. Ardichvili, A. & Polesello, D. 2016. Promoting self-directed learning in a learning organization: Tools and practices. European Journal of Training and Development, 40, 7, 470-489. Viitattu 29.9.2024. <https://janet.finna.fi>, ProQuest.
- Rintala, H., Postareff, L. & Ryymin, E. 2023. Sitoudun, siis opin – Miten edistää jatkuvaa oppimista työssä? Viitattu 5.1.2025. <https://journal-fi.ezproxy.jamk.fi:2443/tyoelamantutkimus/article/view/107998/77906>
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Julkaisussa Tutkimushaastattelun käsikirja. Toim. M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. Tampere: Vastapaino. Viitattu 15.1.2025. <https://janet.finna.fi>, Ellibs ebooks.
- Ryky, P. 2022. Oppimisen johtaminen: Teoreettinen katsaus klassikoihin ja uudempiin malleihin. Helsinki: Työn ja työhyvinvoinnin kehittämisohjelma & Työterveyslaitos. Viitattu 22.10.2024. <https://www.julkari.fi/handle/10024/144530>
- Saksi, J. 2013. Johtajuus murroksessa finanssialalla. Helsinki: Finanssi ja vakuutuskustannus FINVA.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Senge, P. 2006. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.
- Suominen, J. 2023. Oppimisen johtaminen työelämässä. Tampere: Tammertekniikka.

Sutherland, P. & Crowther, J. 2006. Lifelong learning. London: Routledge.

Sydänmaalakka, P. 2007a. Älykäs organisaatio. Helsinki: Talentum.

Sydänmaalakka, P. 2007b. Älykäs itsensä johtaminen. Helsinki: Talentum.

Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped learning: käännteinen oppiminen. Helsinki: Edista. Viitattu 15.10.2024. <https://janet.finna.fi>, Ellibs ebooks.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Viitattu 15.5.2025. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Julkaisussa: Educational research review 2008, Vol. 3, 2, 130-154. Viitattu 15.1.2025. <https://janet.finna.fi>, ScienceDirect Complete Freedom Collection (Elsevier).

Uutela, U. 2019. Valmentava esimiestyö työhyvinvointia ja työssä oppimista tukemassa. Fenomenografinen tapaustutkimus esimiesten ja työntekijöiden käsityksistä. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Viitattu 10.11.2024. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-144-6>

Osaaminen turvaa tulevaisuuden. 2020. Helsinki. Viitattu 9.11.2024 https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162614/VN_2020_38.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtamisen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Inforviestintä.

Viitala, R. & Jylhä, E. 2019. Johtaminen: keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit. Helsinki: Edita. Viitattu 15.11.2024. <https://janet.finna.fi>, Ellibs ebooks.

Viitala, R. & Jylhä, E. 2021. Johtaminen: keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Vilkkä, H. 2021. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkkä, H. 2025. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: Santalahti-kustannus. Viitattu 22.5.2025. <https://janet.finna.fi>, Ellibs ebooks.

Virolainen, I. & Virolainen, H. 2018. Mielen voima oppimisessa. Helsinki: Viisas Elämä.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukutsu

Hei,

Kiitos, että olet suostunut osallistumaan YAMK-opinnäytetyöni haastatteluun! Haluan tässä viestissä kertoa tarkemmin haastattelun käytännöistä ja sopia kanssasi sopivan ajan haastattelulle.

Haastattelun tarkoitus

Haastattelu on osa opinnäytetyötäni, joka käsittelee itseohjautuvaa oppimista työelämässä. Haastattelun tavoitteena on saada syvempää ymmärrystä siitä, millaisia kokemuksia finanssialan työntekijöillä on itseohjautuvasta oppimisesta ja miten itseohjautuvaa oppimista voidaan tukea. Vastauksesi ovat erittäin arvokkaita tutkimukselleni.

Haastattelun käytännöt

Haastatteluun kuuluu arviolta noin 30 minuuttia ja se toteutetaan Teamsin välityksellä.

- Ehdottaisitko sinulle sopivia aikoja viikolle 49? Pysin mukautumaan aikatauluihisi mahdollisuuksien mukaan.

Haastattelun kulku

Haastattelu toteutetaan teemahaastatteluna, eli se etenee tiettyjen pääteemojen pohjalta. Keskustelu on kuitenkin vapaamuotoista, ja toivon kuulevani ajatuksiasi ja kokemuksiasi aiheesta. Ei ole oikeita tai vääriä vastauksia – tärkeintä on juuri sinun näkemyksesi.

Tietojen käsittely ja luottamuksellisuus

Haastattelu nauhoitetaan litteroinnin tueksi, mutta kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisoidaan ennen analyysia, eikä haastateltavia voi tunnistaa lopullisesta raportista. Nauhoituksia ja muistiinpanoja käytetään vain tutkimuksen tarkoitukseen, ja ne hävitetään turvallisesti tutkimuksen päätyttyä. Olen liittännyt tähän viestiin mukaan tietosuojaselosteen, josta näet tarkemmin, miten tietojasi käsitellään ja mitä oikeuksia sinulla on. Tutustuthan siihen ennen haastattelua.

Oikeutesi haastateltavana

Osallistuminen on vapaaehtoista, ja voit keskeyttää haastattelun tai kieltäytyä vastaamasta yksittäisiin kysymyksiin milloin tahansa. Voit myös pyytää tarkistamaan tai poistamaan tietosi tutkimuksesta haastattelun jälkeen.

Kiitos vielä osallistumisestasi ja panoksestasi tutkimukseen. Jos sinulla on kysymyksiä ennen haastattelua, vastaan niihin mielelläni.

Odotan yhteydenottoasi ja sopivan haastatteluajan sopimista.

Ystävällisin terveisin

Jutta Lampimäki

Liite 2. Haastattelurunko

Teema 1. Oppimisen merkitys työelämässä

Minkälainen merkitys oppimisella on työelämässä? Onko merkitys muuttunut, miten?

Miten finanssialalla työskentely vaikuttaa oppimistarpeisiin?

Miten organisaatiossasi suhtaudutaan oppimiseen?

Mikä sinua motivoi oppimaan uutta?

Teema 2. Itseohjautuva oppiminen

Mitä työelämässä tapahtuva itseohjautuva oppiminen sinun mielestäsi tarkoittaa?

Miten tunnistat oppimistarpeita?

Minkälaisia oppimistavoitteita itsellesi asetat?

Miten suunnittelet oppimisen tapahtuvan?

Miten arvioit omaa oppimistasi?

Onko teille opetettu itseohjautuvan oppimisen taitoja, jos on niin miten?

Minkälaiset ominaisuudet mielestäsi auttavat olemaan itseohjautuva oppija?

Mitkä tekijät työympäristössä mahdollistavat itseohjautuvaa oppimista?

Mitkä tekijät työympäristössä vaikeuttavat tai estävät itseohjautuvaa oppimista?

Teema 3. Esihenkilön rooli

Minkälaista tukea tällä hetkellä saat esihenkilöltä oppimiseen liittyvissä asioissa?

Mitä esihenkilö voisi tehdä enemmän tai eri tavalla tukeakseen sinun oppimistasi?

Haluatko lisätä jotain muuta?