

HUOM! Tämä on alkuperäisen artikkelin rinnakkaistallenne. Rinnakkaistallenne saattaa erota alkuperäisestä sivutuksestaan ja painoasultaan.

Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Siirilä, J., Mäki, K., & Kinnari, H. (2021). Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella – yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(2), 65–82. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/109879>

PLEASE NOTE! This is an electronic self-archived version of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version:

Siirilä, J., Mäki, K., & Kinnari, H. (2021). Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella – yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(2), 65–82. Retrieved from <https://journal.fi/akakk/article/view/109879>

© All Rights Reserved

Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella – yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa

Jani Siirilä

FT, yliopettaja

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

tutkija, Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden osasto

jani.siirila@haaga-helia.fi

Kimmo Mäki

KTT, KL, yliopettaja

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

kimmo.maki@haaga-helia.fi

Heikki Kinnari

KT, tutkijatohtori

Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

heikki.kinnari@utu.fi

Tiivistelmä

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa jatkuvaa oppimista oppimisen kokonaismallin ja elinikäisen oppimisen sukupolvien kautta. Tutkimme, miten jatkuva oppiminen ymmärretään ja miten sen nähdään toteutuvan oppilaitoskontekstin ulkopuolella yrityksissä, julkishallinnon organisaatioissa ja kolmannen sektorin toiminnassa. Tutkimusaineisto kerättiin syksyn 2019 aikana, ja se analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Yhteensä 15 tutkittavaa haastateltiin.

Tulosten mukaan jatkuvan oppimisen ymmärrettiin toteutuvan ensisijaisesti työn kautta oppimisena. Sen nähtiin toteutuvan myös työntekijän ammattitaidon ja sen kehittämisen kautta. Usein jatkuva oppiminen ymmärrettiin ratkaisuna työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Jatkuva oppiminen toteutui organisaatioissa eniten monipuolisten osaamisen tunnistamisen menetelmien kautta. Muita ilmenemismuotoja olivat täydennys- ja tutkintotavoitteiseen koulutukseen osallistuminen ja organisaation näkeminen oppivana työyhteisönä. Jatkuvan oppimisen kokeminen ja mieltäminen arvona jäi huomattavasti vähemmälle.

Oppimisen kokonaismallissa jatkuva oppiminen asettui oppijaan ja oppimisympäristöön sekä oppimiseen vaikuttavien taustatekijöiden osa-alueisiin. Jatkuva oppiminen painottui vain vähän oppimistulosten osa-alueessa. Tulosten mukaan puhe jatkuvan oppimisen sisällöistä ja tarpeista ei ole vain retoriikkaa vaan tulee näkyväksi organisaatioiden henkilöstön ajatuksissa ja toiminnassa.

Avainsanat: Elinikäinen oppiminen, jatkuva oppiminen, oppimisen kokonaismalli, elinikäisen oppimisen sukupolvet

Abstract

The purpose of this research is to examine continuous learning using both 3-P model of workplace learning and generations of lifelong learning as a theoretical framework. We studied how the concept of continuous learning is understood and carried out outside the educational institution in enterprises, public organizations and community sector. Research data was gathered during fall 2019. Data based content analysis was made. 15 respondents were interviewed.

Continuous learning was carried out primarily through work. It was also carried out through developing personnel professional skills and competences. Continuous learning was seen to be the solution for continuous change of world of work and society.

Continuous learning carried out using versatile methods for recognizing different fields of expertise in organizations. Other manifestations were participating in-service and degree training

and conceiving organization as a learning work community. Understanding continuous learning as a value was subsidiary.

Continuous learning was mostly seen as a presage (learner factors and learning context) and process (activities) but not as a product (learning outcomes) when reflected results to 3-P model of workplace learning. According to this research discussion of content of continuous learning is not only rhetoric but appears in the thoughts and action of people outside educational institution.

Keywords: Lifelong learning, continuous learning, 3-P model of workplace learning, generations of lifelong learning

Elinikäisestä oppimisesta jatkuvaan oppimiseen

Elinikäinen oppiminen on poliittinen käsite, joka on nähty ratkaisuna sekä globaaleihin että kansallisiin ongelmiin jo yli 60 vuoden ajan. Ongelmat, joihin sitä on esitetty ratkaisuksi, ovat pysyneet hyvin samanlaisina, mutta elinikäisen oppimisen sisältö on muuttunut merkittävästi (Kinnari, 2020). Koska elinikäinen oppiminen tarkoittaa ihmisen kykyä oppia koko elämän ajan, on elinikäinen oppiminen ollut jatkuvan poliittisen kamppailun keskipisteessä (Edwards & Nicoll, 2001; Field, 2006). Kansainväliset organisaatiot ja globaali poliittinen ilmapiiri ovat aktiivisesti vaikuttaneet elinikäisen oppimisen sisällön määrittelyyn.

Elinikäisen oppimisen historiassa esitetään usein olevan kolme erilaista vaihetta, sukupolvea, joissa elinikäisen oppimisen sisältö on ollut merkitykseltään erilainen (Rubenson, 2006; Tuomisto, 2009, 2012; Centeno, 2011; Fejes & Dahlsedt, 2013; Kinnari & Silvennoinen, 2015; Kinnari, 2020). Kinnari (2020) esittää, että elinikäisen oppimisen politiikassa olisi nyt siirrytty neljänteen sukupolveen.

Ensimmäinen eli elinikäisen oppimisen *humanistinen sukupolvi* käsitti 1970-luvun (Rubenson, 2006). Elinikäisen oppimisen ideologiaa hallitsi unescolainen painotus, jossa korostettiin emansipaatiota, demokratiaa ja tasa-arvoa (Schuetze, 2006; Lee & Friedrich, 2011). Aika oli hyvinvointivaltioiden kulta-aikaa, ja painotus oli rakenteellinen. Esimerkiksi Unesco puhui elinikäisestä kasvatuksesta elinikäisen oppimisen sijaan. Kasvatuksen avulla oli tarkoitus vastata niihin riskeihin, joita yksilöt muuttuvassa yhteiskunnassa kokivat, jotta heistä ei tulisi ”ulkoapäin rakennettuja” eivätkä he vieraantuisi ”maahanmuuttajiksi” omassa yhteisössään (Centeno, 2011; Kinnari & Silvennoinen, 2015). Tuolloin myös OECD kehitteli jaksottaiskoulutuksen ideaa ja Euroopan neuvosto jatkuvan kasvatuksen ajatusta (Kinnari, 2020). Olennaista elinikäisen oppimisen politiikassa on ollut juuri se, että käsitteet ovat vaihdelleet eri aikojen yhteiskunnallisten painotusten mukaan (Centeno, 2011; Kinnari, 2020).

1980-luvulla julkinen keskustelu elinikäisen oppimisen politiikasta hiljeni. Elinikäisen oppimisen politiikka ei kuitenkaan kadonnut, vaan hiljaisuudessa versosi uusi *talouden sukupolvi*, joka puhkesi kukoistukseensa 1990-luvulla (Rubenson, 2006; Tuomisto, 2012). Talouden sukupolvessa oppimisen sisältöjä määrittivät erilaiset moraaliset hyveet kuin 1970-luvulla. Elinikäisen oppimisen merkityksen täytti inhimillisen pääoman teoria, ja ideologiasta rakennettiin yksi kilpailukyvyyn kasvattamisen avaintekijöistä. Erityisesti OECD ja EU olivat tämän politiikan suunnannäyttäjiä. Inhimillisen pääoman teoria näki inhimilliset tekijät tietoyhteiskunnassa suurimpina kilpailutekijöinä. Talous kaappasi elinikäisen oppimisen merkityssisällön

määrittelemällä tavoitteet uudelleen (Kinnari, 2020). Puheet demokratiasta ja tasa-arvosta laimenivat ja painotuksen muutos koulutuksesta oppimiseen siirsi myös vastuun yksilölle ja hänen ominaisuuksiinsa (Kinnari & Silvennoinen, 2015; Kinnari, 2020). Lissabonin sopimuksen myötä 2000-luvun alussa elinikäisestä oppimisesta tuli EU:n kilpailukyky sopimuksen avaintekijä. Samalla käsite vakiintui yleisessä koulutuspolitiikassa elinikäiseksi oppimiseksi (Volles, 2016).

1990-luvun ja 2000-luvun alun kilpailukykyä painottaneen puheen jälkeen elinikäisen oppimisen politiikassa tapahtui hetkellinen muutos pehmeämmän politiikan suuntaan (Kinnari 2020). Kolmatta elinikäisen oppimisen sukupolvea onkin kutsuttu ”*pehmeän*” *talouden sukupolveksi* (Rubenson, 2006). Oikeudenmukaisuus ja inklusio nousivat elinikäisen oppimisen politiikan keskiöön – nyt kuitenkin erilaisessa kontekstissa kuin 1970-luvulla. Väestön polarisaatiosta tuli kilpailukykyongelma, minkä vuoksi marginalisoidut ryhmät, kuten esimerkiksi pitkäaikaistyöttömät, joutuivat erilaisen kontrollin alaisuuteen kuin aikaisemmin (Kinnari, 2020). Aikakauden elinikäinen oppiminen ja sen merkitys saivat sisältönsä kolmannen tien politiikasta, joka korosti valtion ja kolmannen sektorin vastuuta ihmisestä markkinatalouden säännöin (Kinnari & Silvennoinen, 2015). Esimerkiksi EU:n kilpailukykyyn tavoite säilyi elinikäisen oppimisen politiikan päätavoitteena, mutta myös sosiaaliset tavoitteet saivat painotusta (Volles, 2016).

”Pehmeän” talouden aikakausi jäi kuitenkin lyhyeksi, ja 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä elinikäisen oppimisen politiikan painotus muuttui. Inhimillisen pääoman käsitteen laajentuminen muutti elinikäisen oppimisen politiikkaa. Inhimilliseksi pääomaksi eli kilpailukykytekijäksi laskettiin nyt myös asenteet, motivaatio ja persoonallisuuden piirteet. Tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmää kutsuttiin kompetenssiksi. Samalla yrittäjyyskasvatuksessa korostettu yrittäjämäisyys ja yrittäjämäinen asenne kiinnittyivät osaksi elinikäistä oppimista. Neljännessä *yrittäjämäisen talouden sukupolvessa* oman itsen pääomittaminen korostui ja kompetensseihin pohjautuva oppiminen sai lähes yksinomaan sisältönsä työmarkkinoiden vaatimista tarpeista. Elinikäisen oppimisen politiikka keskittyi määrittämään tietotyöläisen standardimaisia ominaisuuksia (ks. esim. Silvennoinen, 2012), joita ovat esimerkiksi aktiivinen itsestä huolehtiminen, kriittinen reflektio ja ymmärrys muutoksen välttämättömyydestä, riittävät digitaaliset taidot, itseohjautuvuus ja yhteistyöhalukkuus. EU ja OECD jatkoivat tätä kykypääomakansalaisen politiikan luomista (Kinnari, 2020). Unescolainen uuteen humanismiin pohjautuva elinikäisen oppimisen politiikka pysyi marginaalissa.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on tunnetusti oltu uskollisia EU:n ja OECD:n koulutuspolitiikalle. Esimerkiksi EU:n määrittelemät elinikäisen oppimisen avaintaidot on pyritty kuuliaisesti integroimaan eri koulutusasteille (Silvennoinen ja muut, 2020). Nyt vallitseva jatkuvan

oppimisen politiikka on ottanut vaikutteensa EU:n ja OECD:n politiikasta. Se on työmarkkinoiden toimivuuteen keskittyvä kilpailukykystrategia, jonka avulla pyritään kehittämään ja ylläpitämään työelämässä olevien kompetensseja (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2019).

Elinikäinen oppiminen ulottuu läpi elämänkaaren

Kaiken oppimisen tunnistamisen ja arvostamisen nähdään olevan merkityksellistä tutkintoihin perustuvassa yhteiskunnassa. Ajatellaan, että jatkuvan oppimisen politiikasta hyötyvät niin yksilö, yhteisö kuin koko yhteiskunta. Jatkuva oppiminen sisältää erilaisia formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimisen muotoja (Tissot, 2004). Jatkuvan oppimisen kautta yksilöiden toivotaan kansalaisina ja työntekijöinä saavuttavan ne keskeiset tiedot, taidot, arvot ja asenteet, joita pidetään merkityksellisinä arvokkaan elämän rakentamisessa. Inhimilliseen pääomaan perustuvan jatkuvan oppimisen uskotaan edesauttavan työelämässä vaadittavien kompetenssien kehittymistä, akateemista menestystä ja ihmisenä kasvamista.

Elinikäisen oppimisen hyödyt puolestaan yksilölle tunnetaan laajasti. Shullerin (2004) mukaan oppiminen vaikuttaa esimerkiksi itsetuntoon, joka vahvistaa entisestään yksilön koulutukseen osallistumista. Oppimisen tiedetään vahvistavan myös sosiaalista pääomaa, yhteisöön liittymistä ja vuorovaikutustaitoja sekä synnyttää ja ylläpitää verkostoja (Manninen & Meriläinen, 2014). Elinikäinen oppiminen vahvistaa myös yhteiskunnallista aktiivisuutta esimerkiksi yhdistys- ja järjestötoimintaan osallistumisen kautta sekä kielitaitoa ja monikulttuurista osaamista (Manninen, 2010; Manninen & Luukannel, 2008). Myös koulutuksen ja terveystyöskentelyn välillä tiedetään olevan yhteys. Koulutautuneet ihmiset tupakoivat vähemmän, käyttävät alkoholia maltillisemmin ja suosivat kasvisruokavaliota (Schuller ja muut, 2004). Yksilön elämän sisällön monipuolistuminen, elämänlaadun paraneminen sekä henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin lisääntyminen heijastuvat esimerkiksi perheiden hyvinvointiin (Schuller & Desjardins, 2011). Elinikäisen oppimisen hyödyt liittyvät yhteiskunnallisella tasolla esimerkiksi yhteiskuntarauhaan ja yleisen luottamuksen ilmapiiriin vahvistumiseen (OECD, 2007).

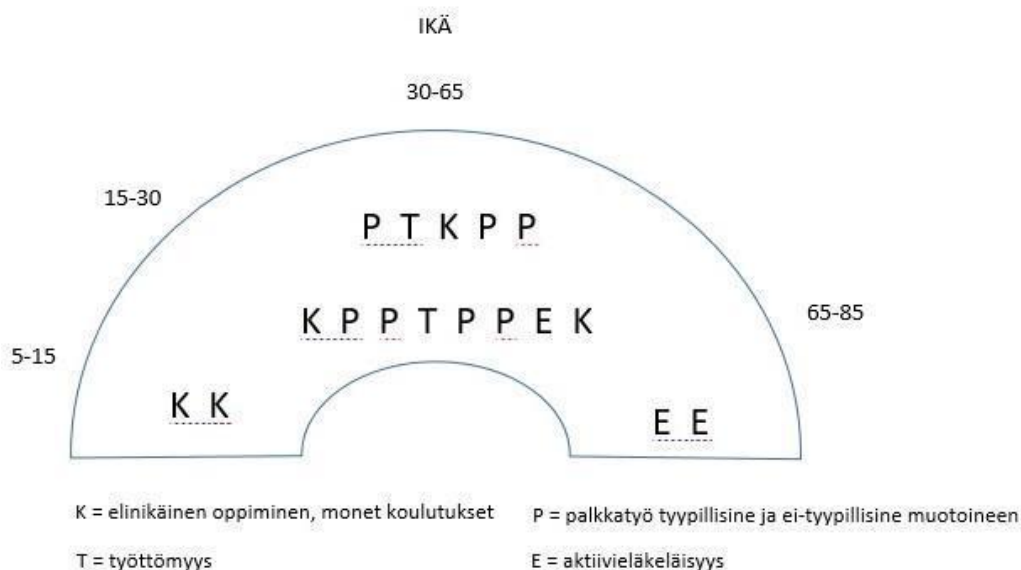
Elinikäisen oppimisen käsitteellä viitataan ihmisen koko elämänkaaren aikaiseen, monelle elämän alueelle ulottuvaan oppimiseen, kun taas koulutuspoliittisessa diskurssissa jatkuva oppiminen puolestaan keskittyy erityisesti työuran aikaiseen oppimiseen (OKM, 2019). Tämä on merkittävä ero elinikäiseen oppimiseen, joka käsittää myös varhaiskasvatuksen ja ikääntyneiden oppimisen.

Jatkuvan oppimisen uudistuksen toimenpide-ehdotuksessa työuran aikainen oppiminen muotoutuu viiden tavoitelausuman kautta seuraavasti: työikäisten osaamiskartoitusten käyttöönoton selvittäminen, ohjauksen modernisointi, työelämässä ja muutoin hankitun osaamisen näkyväksi tekeminen, ennakoivan rakennemuutoksen mallin luominen sekä jatkuvan oppimisen hyötyjen ja mahdollisuuksien näkyväksi tekeminen kaikille (OKM, 2019).

Jo parikymmentä vuotta on esitetty (ks. esim. Rinne & Salmi, 2000), että olemme siirtyneet lineaarisesta elämänkaarimallista limittäiseen sirpaleiseen elämänkaarimalliin, jossa monet koulutukset, jatkuva oppiminen, useat työt, osa-aikatyöt, pätkätyöt, harrastukset ja muut toiminnot vuorottelevat ja esiintyvät päällekkäin (Kuvio 1). Jälkimodernissa yhteiskunnassa yksilölliset opinpolut ja työurat muuttuvat entistä nopeammassa syklissä, johon vaikuttavat esimerkiksi osaamisen vanheneminen ja työn automatisaation lisääntyminen (Arntz ja muut, 2016). Yhteiskunnallinen transformaatio tavoiteltaessa kestäväää tulevaisuuskuva vaikuttaa myös oppilaitosten pedagogiikkaan sekä ymmärrykseen oppimisen luonteesta ja sen moninaisista ilmiöistä (Salonen & Siirilä, 2019).

Kuvio 1

Sirpaloituva limittäinen elämänkaarimalli jälkimodernissa yhteiskunnassa (Suikkanen & Piirainen, 1995; Rinne & Salmi, 2000 s. 112; muokanneet Siirilä ja muut, 2021)

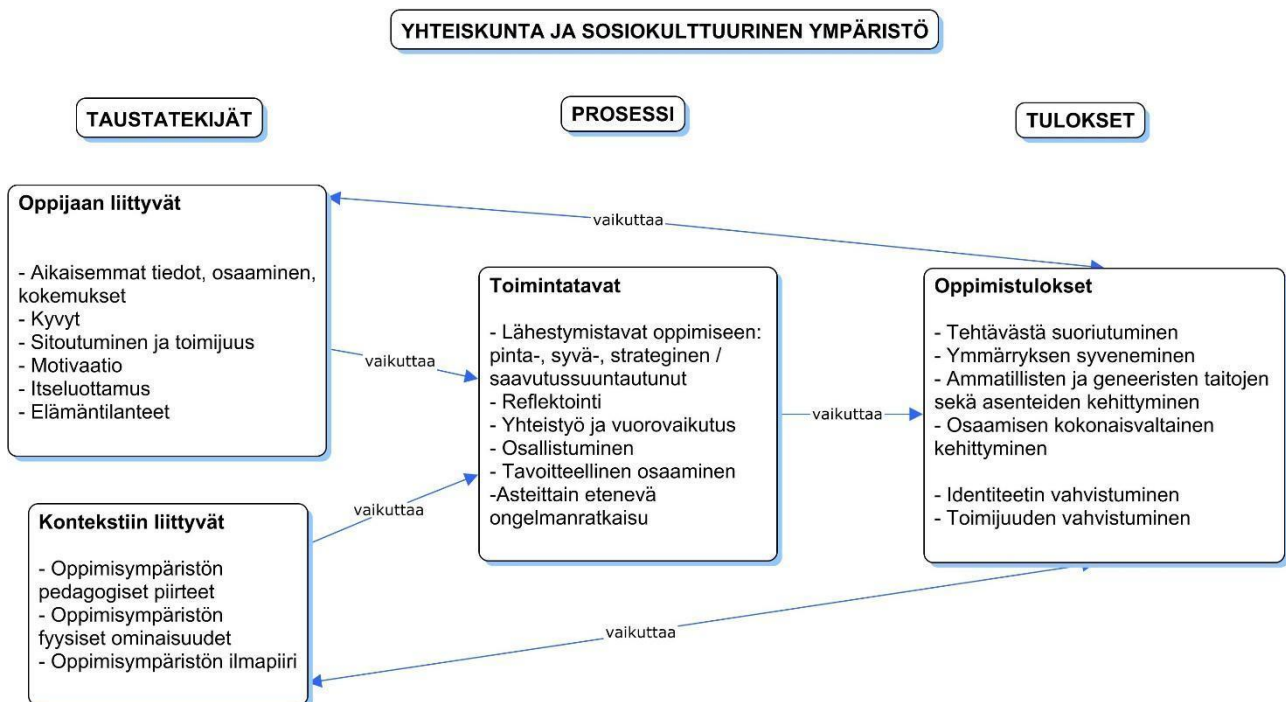


Oppimisen kokonaismalli

Työn kautta tapahtuvaa oppimista on tutkittu paljon (ks. esim. Laitinen-Väänänen ja muut, 2020; Tynjälä ja muut, 2020). Kuitenkin oppimisprosessin monitasoisia ilmiöitä on tarkasteltu kokonaisvaltaisesti vähemmän. Yksi niistä on Biggsin (1987, 1999) holistinen malli oppimisesta. Tynjälä (2010, 2013) on esittänyt Biggsin mallin pohjalta oppimisen kokonaismallin (Kuvio 2). Tässä mallissa oppimisen moninasiin ilmiöihin vaikuttavat ympäröivä yhteiskunta ja sen sosiokulttuurinen ympäristö. Ne joko vahvistavat tai heikentävät jatkuvaa oppimista. Kuvatussa mallissa sosiokulttuurinen ympäristö käsittää yhteiskunnan jatkuvan muutoksen ja teknologisen kehityksen lisäksi laajemmin kaikki ihmisen toimintaan kytkeytyvät lainalaisuudet. Esitämme, että yhteiskuntaa ja sen sosiokulttuurista ympäristöä määrittää tässä tutkimuksessa elinikäisen oppimisen viitekehyksessä “Yrittäjämäisen talouden sukupolvi”, jolle ominaisia yhteiskunnallisia ja globaaleja piirteitä ovat esimerkiksi nopea teknologinen kehitys, globalisaatio, digitalisaatio, ilmastonmuutos ja innovaatiopolitiikka. Elettävää aikaa kuvaavat keskeiset käsitteet ovat muun muassa kilpailukyky, individualismi, laajentunut inhimillinen pääoma, innovointi ja luovuus (Kinnari, 2020, ss. 483–484).

Kuvio 2

Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä, 2010; pohjana Biggsin 3-P-Model 1987, 1999; suomennos Siirilä ja muut, 2021)



Alkuperäinen Biggsin (1987, 1999) esittämä oppimisen kokonaismalli tarkasteli oppimista kolmen osa-alueen kautta. Niitä ovat oppijaan ja kontekstiin liittyvät taustatekijät, oppimisen prosessi ja tulokset. Oppimisen osa-alueet ovat sisäisessä yhteydessä ja vaikuttavat toisiinsa. Oppimisen taustatekijät liittyvät oppijaan ja kontekstiin. Oppijan näkökulmasta niitä ovat esimerkiksi aikaisemmat tiedot, osaaminen ja kokemukset. Oppiminen voi olla joko pinta- tai syväsuuntautunutta. Kontekstiin liittyvät oppimisympäristön pedagogiset piirteet, fyysiset ominaisuudet ja oppimisympäristön ilmapiiri. Opetuksen yhteydessä ne tarkoittavat esimerkiksi opetus suunnitelmaa, oppiaines sisältöjä tai vaikkapa opettajan käyttämiä opetus- ja arviointimenetelmiä.

Biggsin (1987, 1999) oppimisen kokonaismalli tarkasteli oppimista oppilaitoskontekstissa. Myöhemmin Tynjälä (2010) edelleen kehitti Biggsin mallin pohjalta työssä tapahtuvan oppimisen kokonaismallin. Tässä mallissa oppimiseen vaikuttavia tekijöitä kuvataan alkuperäiseen malliin verrattuna monipuolisemmin. Niitä ovat esimerkiksi oppijan yksilölliset kyvyt, sitoutuminen, motivaatio, itseluottamus, elämäntilanne ja perhetausta. Esimerkiksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollisuudet näyttäytyvät usein monipuolisina sellaiselle oppijalle, joka on lähtökohtaisesti motivoitunut uuden oppimiseen ja jolla on vahva usko omaan osaamiseensa. (Tynjälä, 2013). Työssä tapahtuvan oppimisen taustatekijöinä vaikuttavat esimerkiksi organisaation rakenne, työn organisointi, johdon tuki sekä oppimiseen ja innovaatioihin kannustava ilmapiiri.

Taustatekijöiden jälkeen oppimisen kokonaismallissa kuvataan oppimisen prosessi, joita ovat esimerkiksi erilaiset lähestymistavat oppimiseen, reflektointi-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, osallistuminen ja tavoitteellisuus sekä ongelmaratkaisutaidot (Tynjälä, 2013).

Oppimisen kokonaismallin kolmas osa-alue liittyy oppimistuloksiin, joita ovat esimerkiksi tehtävästä suoriutuminen, ymmärryksen syveneminen tai ammatillisten kompetenssien kehittyminen (Biggs, 1987, 1999; Tynjälä, 2010). Oppiminen voi vahvistaa myös henkilökohtaista identiteettiä ja toimijuutta. Tämän esimerkin valossa oppimisen kokonaismallissa kaikki aiemmin kuvatut osa-alueet vaikuttavat toinen toisiinsa. Tynjälän (2013) mukaan oppimisen lopputulos voi näyttäytyä organisaation näkökulmasta esimerkiksi siten, että toiminnan laatu on parantunut ja tuottavuus kasvanut tai työilmapiiri on muuttunut toivottuun suuntaan. Jatkuva oppiminen voi tuottaa myös ei-toivottuja oppimistuloksia. Se voi synnyttää väärin opittuja käytänteitä ja toimintatapoja. Lopputulos voi olla kielteinen suhtautuminen tehtävään työhön. Toisaalta myös virheiden kautta opimme uutta.

Nykänen ja Tynjälä (2012) tunnistivat puolestaan neljä mallia tutkittaessa korkeakoulujen lähestymistapoja työelämätaitojen kehittämiseen. Ne ovat asiantuntijamalli, tutkittuun tietoon perustuva malli, projektilähtöinen integratiivinen malli ja verkostoituneen kulttuurin malli. Jääskelän ja muiden (2018) mukaan asiantuntijamallissa työelämäverkostot ja yleisten työelämätaitojen kehittyminen nähdään irrallisina muusta opetuksesta. Tutkittuun tietoon perustuvassa mallissa puolestaan työelämäsuhteet perustuvat akateemisiin verkostoihin, joissa asiantuntijuus kehittyy saman tieteenalan toimijoiden välillä. Projektilähtöinen integratiivinen malli rakentaa taas läheisempää yhteyttä koulutuksen ja työelämän välillä. Työelämätaitojen oppiminen yhdistyy opettamiseen, jossa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia pedagogisia toteutustapoja. Verkostoituneen kulttuurin mallissa koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä työelämätaitojen kehittäjänä ja työelämäverkostojen ylläpitäjänä nähdään keskeisenä osana koulutuksen rakenteita ja opetussuunnitelmia.

Jatkuvan oppimisen uudistuksen tarkastelun kohteena on työuran aikainen/työikäisten oppiminen (OKM, 2019). Tästä syystä tämän tutkimuksen tavoite on tunnistaa, miten jatkuva oppiminen ymmärretään ja miten se toteutuu formaalin koulutuksen ulkopuolella. Tutkimusasetelma muotoutui tästä tavoitteenasettelusta seuraavasti: Millaiset käsitteet ja diskurssit tekevät näkyväksi organisaatiossa tapahtuvan jatkuvan oppimisen ja sen toteutumisen? Lisäksi tarkastelemme tuloksia asettamalla ne oppimisen kokonaismallin viitekehykseen ja analysoimme tuloksia elinikäisen oppimisen sukupolvien kautta.

Tutkimusasetelmasta johdetut tarkat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten jatkuva oppiminen ymmärretään ja nähdään toteutuvan organisaatioissa?
2. Miten tutkittavien tulkinta jatkuvasta oppimisesta asettuu oppimisen kokonaismalliin?
3. Miten tulokset jatkuvan oppimisen tulkinnasta ja toteutumisesta asettuvat elinikäisen oppimisen sukupolvien diskurssiin?

Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen tavoite oli tutkimusetiikan ja hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen kaikissa tutkimuksen eri työvaiheissa, josta esimerkkinä tavoite aineiston keruun ja analysoinnin läpinäkyvyydestä ja luotettavuudesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

Tutkimusaineisto kerättiin elo-joulukuun 2019 aikana. Yhteensä 15 tutkittavaa haastateltiin. Tutkittavat valikoituivat Haaga-Helian Ammatillisen opettajakorkeakoulun sidosryhmien kautta. Tutkittavien valinnassa ensisijainen tavoite oli saavuttaa monipuolinen otanta eri toimialoilta. Ensin laaja joukko erilaisia yrityksiä, järjestöjä ja seuroja valikoitiin sattumanvaraisesti. Sen jälkeen organisaatioita lähestyttiin sähköpostitse, jossa kerrottiin tutkimuksen aiheesta. Lopulta tutkijat lähestyivät organisaation itsensä ehdottamaa edustajaa henkilökohtaisesti ja pyysivät häneltä lupaa osallistua tutkimukseen. Tutkittavat edustivat monipuolisesti erilaisia yrityksiä (rahoitus- ja vakuutusala, lainopillinen ala sekä kaupan ja teollisuuden ala), julkishallinnon organisaatioita (sairaanhoido), järjestöjä ja urheiluseuroja (uima- ja kamppailulajiseura). Tutkittavat toimivat organisaatioissaan esimerkiksi kehitys- ja projektipäällikköinä, henkilöstöjohtajina, tiimiesimiehinä, koulutuksen ja osaamisen asiantuntijoina sekä valmennuspäällikköinä urheiluseuratoiminnassa.

Haastattelussa käytettiin avoimia kysymyksiä ja kysymysten asettelu laadittiin vastaamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tarkat haastattelukysymykset olivat: 1. Miten ymmärrät jatkuvan oppimisen? ja 2. Miten jatkuva oppiminen tulee näkyväksi organisaatiossasi/järjestössasi/seurassasi? Aineisto koostui nauhoitetuista haastatteluista (N=15) ja äänitteiden litteraateista (52 sivua). Aineiston validointi toteutettiin kaksivaiheisena. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija lähetti litteroidun haastattelun tutkittavalle, joka vahvisti sen vastaavan hänen näkemyksiään. Aineiston validoinnin toinen vaihe toteutettiin siten, että tutkijat analysoivat toistensa haastateltavat valitulla sisällönanalyysin menetelmällä, jonka jälkeen he vertasivat sisällön analyysijä keskenään.

Aineiston analysoinnissa sovellettiin sisällönanalyysia (Schreier, 2012). Analyysi oli luonteeltaan tekstianalyysia, joka perustui tutkittavien litteroituihin haastatteluihin. Aineisto pilkottiin osiin sisältöä eritellen. Analyysin kohteina olivat sekä yksittäiset sanat, väitelauseet että ajatuskokonaisuudet (f). Tutkimuskysymyksen näkökulmasta tarkoituksenmukaisia käsitteitä ja väitelauseita tunnistettiin yhteensä 191. Näistä käsitteistä/väitelauseista muodostettiin yhteensä 19 näkökulmaa. (Miles & Huberman, 1994.) Esitämme taulukossa 1 esimerkin, miten näkökulma “kaikkialla tapahtuva jatkuva prosessi” rakentui näkökulmaan liittyneiden väitelauseiden kautta.

Taulukko 1.

Esimerkki näkökulman ”kaikkialla tapahtuva jatkuva prosessi” rakentumisesta

Näkökulma	Käsite / väitelause (f=5)
Kaikkialla tapahtuva jatkuva prosessi	<ul style="list-style-type: none"> - Meidän tahtotila on, että ihmiset oppivat koko ajan ja tietysti se on ihan vaatimus - Oppiminen on mun mielestä prosessi ja sitä pitäisi koko ajan tapahtua - Se on jokapäiväistä - Oppimista tapahtuu kaikilla tasoilla – harrastetasolla mutta myös sitten ohjaamisen ja valmentamisen tasoilla - Osaaminen ja oppiminen liittyy kaikkiin tasoihin – sekä henkilön että yhteisön kannalta

Alasuutarin mukaan (2014) myös laadullinen tutkimus voi sisältää kvantitatiivisia osatarkasteluja, vaikka merkitystulkintojen tekeminen, tutkimuskysymykseen vastaaminen, on laadullisen tutkimuksen ydintä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lisäksi tutkimme aineistoa myös teoriasidonnaisen analyysin kautta, koska halusimme tutkia oppimisen kokonaisuutta (Biggs 1987, 1999, 2010) myös empiirisesti (Miles & Huberman, 1994; Schreier, 2012).

Tulokset

Tutkittavien käsitys jatkuvasta oppimisesta

Jatkuvan oppimisen ymmärrettiin toteutuvan **työssä oppimisen kautta** (f=17). Sen nähtiin liittyvän käytännön tekemiseen jokapäiväisessä arjessa. Työtä opitaan perehdyttämisen, ohjauksen ja vertaisoppimisen kautta yhdessä tehden. ”Jatkuvan oppimisen kannalta kuitenkin suurin oppi tulee työn tekemisen kautta.” (tutkittava 14) Organisaatioiden tavoite on tunnistaa, mitkä ovat niitä kehittämisen alueita, joihin tulee löytää uusia ratkaisuja ja millaisia avainosaamisia (kompetensseja) se vaatii. ”Selvitään tässä jokapäiväisessä tekemisessä ja meillä on kyky ratkoa ongelmia ja meillä on kyky kehittää toimintaa.” (tutkittava 3)

Työntekijän ammattitaitoa ja sen kehittämistä (f=16) pidettiin keskeisenä jatkuvan oppimisen toteutumisessa. Tutkittavien mukaan ihmisellä itsellään tulee olla halu ja motivaatio jatkuvaan oppimiseen. Työhön liittyvät kompetenssit ja henkilöstön osaaminen tulee tunnistaa ja tunnustaa. Käsitteenä nousi esiin esimerkiksi *osaamisen kiertotalous*. Enää ei riitä, että henkilöllä on riittävä osaaminen. Vielä olennaisempaa on sen näkyväksi tekeminen ja jakaminen kaikille organisaation sisällä. ”Me puhumme valmentamisesta ja fasilitoinnista, emme kouluttamisesta tai luennoimisesta.” (tutkittava 15)

Jatkuva oppiminen ymmärrettiin **ratkaisuna työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen** (f=15). Tutkittavat nostivat esiin teknologian kehittymisen, digitalisaation ja muutoksen asiakaskäyttäytymisessä, jotka muokkaavat työelämää yhä nopeammin. Kyky muuttua ja reagoida nopeasti yhdistettiin jatkuvaan oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen. ”Meidän täytyy jatkuvasti pystyä pitämään ihmisillä asiantuntemus ja osaaminen sillä tasolla, mitkä ne sen hetkiset vaatimukset ovat.” (tutkittava 1) ”Jatkuva oppiminen ja osaaminen liittyy siihen, että pysyy mukana, jaksaa.” (tutkittava 11)

Jatkuva oppiminen tunnistettiin osaksi **yrittäjäkulttuuria ja strategiaa** (f=8). Jatkuvan oppimisen merkitys tiedostettiin ja sitä pyrittiin kehittämään. Osaamisen johtaminen haluttiin systemaattisemmaksi. Tutkittavat korostivat esimerkiksi käsitteitä *strateginen resursointi* tai *people impact*.

Jatkuvan oppimisen nähtiin olevan **kaikkialla tapahtuva jatkuva prosessi** (f=5). ”Meidän tahtotila on, että ihmiset oppivat koko ajan ja tietysti se on ihan vaatimus.” (tutkittava 1) ”Oppiminen on mun mielestä prosessi ja sitä pitäisi koko ajan tapahtua.” (tutkittava 14) Jatkuva oppiminen nähtiin myös **kilpailutekijänä** (f=2). Tulosten mukaan jatkuva oppiminen tunnistettiin **arvona** (f=1) vain harvoin (Kuvio 3).

Kuvio 3.

Tutkittavien käsitys jatkuvasta oppimisesta



Jatkuvan oppimisen toteutuminen organisaatioissa

Jatkuvan oppimisen nähtiin toteutuvan organisaatioissa erilaisten **osaamisen tunnistamisen ja kehittämisen menetelmien** (f=33) kautta. Organisaatiot käyttivät monipuolisesti erilaisia henkilökohtaistamisen, mentoroinnin, ryhmävalmennuksen ja vertaismentoroinnin menetelmiä. Käytössä olivat esimerkiksi ”Talent-pooli”, jonne työntekijä tallensi omat erikoisosaamisensa, ja tehtäväosaamismatriisit, joiden avulla tunnistettiin henkilöstön osaamistarpeita. Lisäksi käytettiin erilaisia Skype-tietoiskuja ja kokemustenvaihtopäiviä. Henkilöstökyselyjä hyödynnettiin systemaattisesti. Myös tutkimusta ja raportointia hyödynnettiin osaamisen ja oppimisen tukemisessa. ”Rekrytointi pyritään tekemään mahdollisimman ammattitaitoisesti, kokonaisuutta ja tulevaisuutta ajatellen.” (tutkittava 15)

Jatkuvan oppimisen toteutuminen **täydennyskoulutuksena** (f=19) tarkoitti esimerkiksi työpaikkaohjaajavalmennusta, turvallisuus- ja hätäensiapua, ergonomiavalmennusta, vuorovaikutustilannejohtamista, palautteen antoa ja oman hyvinvoinnin johtamista ja coaching -sertifiointia. Koulutustarve oli yksilöllistä, ja organisaatioiden tarjoamaa täydennyskoulutusta hyödynnettiin monipuolisesti. ”Yksi meidän ohjaaja kävi vuoden pituisen II-tason ohjaajakoulutuksen ja siinä oli kuusi lähijaksoa Pajulahdessa.” (tutkittava 2)

Tutkittavat näkivät organisaatiot **oppivina työyhteisöinä** (f=16). Jatkuva oppiminen toteutui esimerkiksi erilaisten tiimien kautta, joita yhdistivät sekä tiimin sisäinen oppiminen että tiimien välillä tapahtuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen. Tiimit tunnistivat myös koko organisaatiotason yhteisiä osaamistarpeita ja kehittämisen alueita. ”Hyödynnetään ihmisten ajatuksia ja ideoita. Ne on saanut olla vaikuttamassa, on tullut enemmän osallistavaa suunnittelua. Kun tuodaan uusia asioita, ihmiset alkavat kehittämään omaa työtänsä, niin se on mun mielestä sitä yhtä isompaa työssäoppimista. Opetellaan parempaan tiimityöhön.” (tutkittava 4)

Jatkuva oppiminen toteutui usein **tutkintotavoitteisena koulutuksena** (f=12). Se sisälsi monipuolisesti erilaisia koulutuksia esimerkiksi koulutus- ja oppisopimuksella. Tutkintoon johtaviin esimieskoulutuksiin osallistuttiin, ja esimiehille oli polutettu myös muita tutkintotavoitteisia valmennuspolkua. Opintovapaita hyödynnettiin ja mahdollistettiin. ”Työntekijöiden tulee käydä tarkkaan määritetyt koulutukset, joka sisältää lainsäädännön vaatimukset, todistukset, että ihminen on ne suorittanut.” (tutkittava 12) ”Kehitämme palveluita projektiryhmissä, jossa sivutuotteena tapahtuu osaamisen jakamista ja oppimista.” (tutkittava 15)

Jatkuvan oppimisen toteutumisessa korostui **työntekijän vastuu oppimisesta ja motivaatio oppia** (f=11). Oman osaamisen kehittäminen nähtiin välttämättömänä. Sen ei nähty olevan kaikille

aina luontevaa. Toiset olivat sitoutuneempia omaan työhönsä ja innostuneita osaamisensa kehittamisestä. ”Kyllähän tämä lähtee siitä henkilön omasta halusta kehittää itseään.” (tutkittava 3)

Organisaation jatkuvan oppimisen nähtiin toteutuvan myös **oppilaitosyhteistyön** (f=9) kautta. Tutkittavat nimesivät erilaisia yhteistyöoppilaitoksia. Esimerkiksi erilaisia koulutusmalleja oli toteutettu tavoitteellisesti ja systemaattisesti. ”Uudenlainen dynamiikka siihen työn, työelämän ja koulutuksen rajapinnalle.” (tutkittava 13) Tutkittavat toivoivat enemmän yhteistyötä korkeakoulujen TKI-toiminnan kanssa ja esimerkiksi yhteisiä työelämän ja oppilaisten kohtaamisen paikkoja, tulkintafoorumeita.

Jatkuva oppiminen tuli näkyväksi myös erilaisina **työkokeiluina ja työssäoppimisena** (f=7). Organisaatioissa kannustettiin esimerkiksi työnkiertoon. ”Meillä on iso logistiikan varastokeskus, siellä on hyvin kädestä pitäen tekemistä.” (tutkittava 14) ”Kokeilemalla opitaan, eli reaktiivista toimintaa.” (tutkittava 11)

Jatkuvan oppimisen toteutumiseen vaikuttivat käytettävissä oleva **ajallinen ja taloudellinen resurssi** (f=7). Käytettävissä olevan rahan ja ajan merkitys korostui sekä organisaation että yksittäisen henkilön näkökulmasta. ”Luetaan ja koulutusta hankitaan ja kursseihin osallistutaan omilla rahoilla.” (tutkittava 13)

Eryteisesti järjestö- ja urheiluseuratoiminnassa korostui **ammattiosaamisen hyödyntäminen** (f=4). ”Kaksi ohjaajaa, jotka tekee ammatikseen lasten ja nuorten ohjaamista on pitänyt meille ryhmäytämisharjoitteita. Yhden harrastajan isä on taas rautainen ammattilainen fysiikkavalmennuksessa ja häntä me ollaan käytetty kouluttajana fysiikkapuolella.” ”Uudessa tilassa me käytettiin hyväksi meidän harrastajien ja ohjaajien osaamista. Jos pysyi vasara kädessä, niin sai tulla talkoisiin.” (tutkittava 2)

Osassa organisaatioita oli käytössä **palkkio- ja kannustinjärjestelmä** (f=3). Esimerkiksi tulostavoitteen ylittänyt työntekijä palkittiin rahallisella stipendillä. **Urapolku** (f=3) oli keino tukea ja sitouttaa henkilöstöä organisaatioon. ”Kun meillä nimitetään jokin ihminen esimiestehtävään, niin välittömästi tietyt suunnitellut polut lähtee käyntiin.” (tutkittava 8) Jatkuva oppiminen mahdollistettiin myös hyödyntämällä opinto- ja virkavapaita. Jatkuvan oppimisen nähtiin toteutuvan myös **yksilöllisen ohjauksen** (f=2) ja **hiljaisen tiedon hyödyntämisen** (f=1) kautta. ”Se on ensin konkarin matkassa kulkemista. Sitten konkari heittäytyy sivuun ja rooli on enemmän koutsaava, sparraava. Enemmän mentori.” (tutkittava 11). Kuvioon 4 on koottu jatkuvan oppimisen toteutuminen organisaatioissa.

Kuvio 4

Jatkuvan oppimisen toteutuminen organisaatioissa



Jatkuva oppiminen oppimisen kokonaismallissa

Jatkuvan oppimisen näkökulmat asettuivat tämän tutkimuksen perusteella oppimisen kokonaismallissa varsin tasaisesti taustatekijöihin (N=11), joista oppijaan yhdistyneitä näkökulmia oli viisi ja kontekstiin kuusi. Prosessiin yhdistyneitä näkökulmia tunnistettiin seitsemän. Vain kaksi jatkuvan oppimisen näkökulmaa asettui oppimisen kokonaismallissa oppimisen lopputuloksen osa-alueelle (N=2) (Taulukko 2).

Oppimisen taustatekijät liittyvät oppijaan ja kontekstiin. Oppijan näkökulmasta niitä ovat esimerkiksi aikaisemmat tiedot, osaaminen ja kokemukset. Myös yksilölliset kyvyt, sitoutuminen, motivaatio, itseluottamus ja elämäntilanne vaikuttavat oppimiseen. Tulosten mukaan organisaatioissa tunnistetaan oppijaan liittyvää jatkuvaa oppimista erityisesti hänen aikaisempien tietojensa, osaamisensa ja kokemustensa kautta. Niitä ovat työntekijän ammattitaito ja sen kehittäminen sekä hiljaisen tiedon hyödyntäminen. Myös seuratoiminnassa henkilön ammattiosaamisen hyödyntäminen kanavoituu viime kädessä oppimisen taustatekijöiden näkökulmasta oppijaan itseensä. Tulosten mukaan myös oppijan sitoutumisen ja motivaation merkitys korostuu. Tähän liittyy myös olennaisesti jatkuvaan oppimiseen käytettävä ajallinen ja taloudellinen resurssi.

Tulosten mukaan kontekstiin liittyvää jatkuvaa oppimista tehdään näkyväksi ennen kaikkea oppimisympäristön pedagogisten piirteiden kautta. Siihen liittyvät voimakkaasti organisaation kulttuuri, strategia ja arvot. Tulosten perusteella myös valmentamisen ja fasilitoinnin käytänteet ovat esimerkkejä työn organisoinnista ja innovaatioihin kannustavasta ilmapiiristä. Kontekstiin liittyvä jatkuvan oppimisen mahdollistaminen välittyy myös organisaatioiden ja oppilaitosten välisessä yhteistyössä, organisaation mahdollistamissa opinto- ja virkavapaisissa sekä erilaisissa palkkio- ja kannustinjärjestelmissä.

Jatkuvan oppimisen näkökulmat asettuvat oppimisen kokonaismallissa oppimisen prosessiin monipuolisesti. Tulosten mukaan oppimisen taustalla vaikuttavat toimintatavat ovat erilaiset. Lähestymistavat oppimiseen saattavat olla tavoiteorientoituneita, jolloin täydennyskoulutuksen ja tutkintotavoitteisen koulutuksen näkökulmat korostuvat. Myös urapolkuajattelu korostaa saavutussuuntautunutta toimintatapaa. Oppimisen nähtiin toteutuvan myös jatkuvana prosessina työn kautta. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä osallistumisen merkitys korostuivat yksilöllisen ohjauksen ja oppivan työyhteisön näkökulmien kautta. Jatkuva oppiminen nähtiin myös osana ongelmanratkaisua ja toiminnan kehittämistä.

Oppimisen kokonaismallin kolmas osa-alue liittyy oppimistuloksiin. Tähän osa-alueeseen asettuivat jatkuvan oppimisen näkeminen ratkaisuna työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen ja osaaminen organisaation kilpailutekijänä. Ymmärryksen syveneminen ja osaamisen kokonaisvaltainen kehittyminen välittyvät näkökulmassa, joka korostaa oppimisen merkitystä ratkaisuna työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Osaaminen kilpailutekijänä tuo oppimisen lähelle ammatillisten ja generisten taitojen sekä asenteiden kehittymisen lopputulosta.

Taulukko 2

Jatkuvan oppimisen näkökulmien asettuminen oppimisen kokonaismalliin

		OPPIMISEN KOKONAISMALLI (Biggs 1987, 1999; Tynjälä 2010)			
Jatkuvan oppimisen näkökulmat	Sisältää esimerkiksi käsitteen/väitelauseen	1. Taustatekijät		2. Prosessi	3. Tulokset
		Oppija	Konteksti	Toimintatavat	Oppimis - tulokset
Työntekijän ammattitaito ja sen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> Oman alan ammattitaito, tiedot ja taidot 	X			
Työntekijän oma vastuu ja motivaatio oppia	<ul style="list-style-type: none"> Tietenkin työntekijällä on myös oma vastuu 	X			
Ajallinen ja taloudellinen resurssi	<ul style="list-style-type: none"> Liittyy oman ajankäytön ja työn johtaminen 	X			
Ammattiosaamisen hyödyntäminen seuratoiminnassa	<ul style="list-style-type: none"> Ollaan käytetty hyödyksi erilaisissa ohjaajakoulutuksissa 	X			
Hiljaisen tiedon hyödyntäminen	<ul style="list-style-type: none"> Hiljaista tietoa halutaan tehdä näkyväksi 	X			
Yrityskulttuuri ja strategia	<ul style="list-style-type: none"> Strateginen resurssointi 		X		
Arvo	<ul style="list-style-type: none"> Osaamista ja oppimista arvostetaan 		X		
Osaamisen tunnistamisen ja kehittämisen menetelmät	<ul style="list-style-type: none"> Kehityskeskustelut Mentorointiohjelmat 		X		
Oppilaitosyhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> Työn ja koulutuksen yhteistyö 		X		
Opinto- ja virkavapaat	<ul style="list-style-type: none"> Työnantaja antaa palkallista virkavapaata 		X		

Palkkio- ja kannustinjärjestelmä	<ul style="list-style-type: none"> • Stipendit 		X		
Työn kautta oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> • Kannustetaan työnkiertoon 			X	
Urapolku	<ul style="list-style-type: none"> • On mahdollista hakea muita työtehtäviä 			X	
Täydennyskoulutus	<ul style="list-style-type: none"> • Turvallisuus- ja hätäensiapuasioita 			X	
Tutkintotavoitteinen koulutus	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutussopimuksella ja oppisopimuksella ihmisiä töissä 			X	
Oppiva työyhteisö	<ul style="list-style-type: none"> • Tiimijattelu 			X	
Yksilöllinen ohjaus	<ul style="list-style-type: none"> • Kokeneempi kollega antaa ohjausta työssä 			X	
Kaikkialla tapahtuva jatkuva prosessi	<ul style="list-style-type: none"> • Se on jokapäiväistä 			X	
Ratkaisu työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen	<ul style="list-style-type: none"> • Jakamistalous • Asiakaskäyttäytymisen muutos 				X
Osaaminen kilpailutekijänä	<ul style="list-style-type: none"> • Osaamiskysymys on yksi kilpailutekijä 				X

Pohdinta

Artikkelissa käsitelimme, miten jatkuva oppiminen ymmärretään ja miten se toteutuu oppilaitoskontekstin ulkopuolella. Lisäksi tarkastelimme tuloksia asettamalla ne oppimisen kokonaismallin viitekehykseen. Lopuksi syvensimme tulkintaa liittämällä sen viimeiseen tutkimuskysymykseen, elinikäisen oppimisen sukupolvien diskurssiin. Ääni jatkuvan oppimisen tulkinnasta ja sanoittamisesta on tutkimuksessamme muilla kuin koulutuksen järjestäjillä.

Tutkimustulokset eli haastateltavien vastaukset heijastelivat kansallisten ja ylikansallisten elinikäisen tai jatkuvan oppimisen ohjelmajulistusten politiikkaa (OKM, 2019; Euroopan unioni, 2018). Voidaankin ajatella, että puhe jatkuvan oppimisen sisällöistä ja tarpeista ei ole vain retoriikkaa vaan politiikka konkretisoituu myös organisaatioiden henkilöstön ajatuksissa ja toiminnassa. Tutkimuksen mukaan jatkuvan oppimisen nähdään kehittävän työntekijän

ammattitaitoa ja -identiteettiä, sen nähdään olevan ratkaisu muuttuvan yhteiskunnan ongelmiin ja osa yrityksen strategiaa (oppivat yhteisöt). Lisäksi sitä ajatellaan tapahtuvan kaikkialla ja jatkuvasti. Jatkuvan oppimisen työmarkkinalähtökohdan mukaisesti jatkuvaa oppimista nähdään tapahtuvan erityisesti työssä tai organisaatiossa.

Suurin osa tuloksissa mainituista toimintamalleista ovat kuitenkin jo tuttuja (Field, 2006; Kinnari, 2020). Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, täydennyskoulutus ja oppivat yhteisöt nousivat suosituiksi keinoiksi 1990-luvulla talouden sukupolvessa. Silloin elinikäisen oppimisen painotus kääntyi yksilöön ja hänen reflektionsa korostamiseen oppimisen tehostajana. Yksilön koko osaaminen haluttiin selkeämmin esille, jolloin myös hänen kehityskohteensa olivat helpommin havaittavissa.

Työkiertoa sen sijaan korostettiin merkittävästi jo 1970-luvulla humanistisessa sukupolvessa, työpaikan ilmapiirin ja käytäntöjen demokratisoitumisen nimissä (Field, 2006). Tänä päivänä työnkierrolla pyritään joustavampaan, tuottavampaan ja verkostoituneempaan yhteisöön.

Henkilökohtaisen vastuun ja motivaation sekä palkkiojärjestelmien korostuminen taas kuvastavat jatkuvan oppimisen yrittäjämäistymistä. Yrittäjämäisen talouden aikakaudella jatkuvasta oppimisesta on tullut henkilökohtainen vastuu ja velvollisuus (Kinnari, 2020). Samalla “oikeanlaisesta” jatkuvasta oppimisesta palkitaan materiaalisesti motivoiden.

Tulosten mukaan jatkuva oppiminen asettuu jokaiseen oppimisen kokonaismallin osa-alueeseen, mutta painottuu vain vähän oppimistulosten kanssa (Biggs, 1987, 1999; Tynjälä, 2010). Jatkuva oppiminen onkin formaalin koulutuksen ulkopuolella vähemmän tavoiteorientoitunutta. Tuloksen voidaan tulkita tarkoittavan sitä, että mitä oppimisprosessin seurauksena on opittu, tulee organisaatioissa vähemmän näkyväksi, koska oppimistuloksia ei mitata formaalin koulutuksen tavoin.

Sen sijaan jatkuva oppiminen kietoutuu toimintatavoiltaan prosessina osaksi työelämässä olevien kompetenssien ylläpitämistä ja kehittämistä. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030-vision tavoitteena on ollut jatkuvan oppimisen ja työelämäyhteyksien vahvistaminen (OKM, 2017). Se on tullut viime vuosina näkyväksi erilaisten korkeakoulujen ja työelämän välistä yhteistyötä vahvistavien hankkeiden kautta (Brauer ja muut, 2020; Pakkala ja muut, 2019). Esimerkiksi oppimisen ekosysteemi – käsitteen käyttö liittyy tarpeeseen ymmärtää ja sanoittaa paremmin ammatillisen ja korkeakoulutuksen työelämäyhteistyön muotoja (Virolainen ja muut, 2019). Myös tulosten mukaan jatkuva oppiminen toteutui usein täydennyskoulutuksen ja tutkintotavoitteisen

koulutuksen kautta. Jatkuvaa oppimista siis tuettiin ja mahdollistettiin, mutta hieman ristiriitaisesti urapolkuratkaisut ja yksilöllinen ohjaus eivät olleet keskiössä. Työpaikkojen ohjausosaamisessa ja -resursseissa onkin tunnistettu useita kehittämistarpeita (Airila ja muut, 2019).

Parhaimmillaan organisaatioihin oli rakennettu yhteistoiminnallista oppimista edistäviä prosesseja, työkaluja, valmennuksia ja kannustimia. Oleellinen lähtökohta oppimiselle ja osaamiselle oli sen vahva sidos suoraan työn ja toiminnan kehittymiseen. Verkostoituneen kulttuurin mallissa (Mäki & Saranpää, 2012; Nykänen & Tynjälä, 2012) työelämäsuhteet ja toiminta ovat luonteva osa koulutuksen rakenteita ja opetussuunnitelmia. Suorituskeskeisyydestä painotutaan kohti osaamiskeskeisyyttä työn ja koulutuksen lähestyessä yhä enemmän toisiaan.

Lopuksi

Oppimisen kokonaismallissa oppimisen moninaisiin ilmiöihin vaikuttavat ympäröivä yhteiskunta ja sen sosiokulttuurinen ympäristö. Elinikäisen oppimisen yrittäjämäisen talouden sukupolven kontekstissa nousu- ja laskusuhdanteet vaikuttavat niihin resursseihin, jotka ohjaavat yksilöiden jatkuvan oppimisen valintoja. Poliittisessa diskurssissa jatkuva oppiminen on työmarkkinoiden toimivuuteen keskittyvä kilpailukykystrategia. Kuitenkin uskomme oppimisen itseisarvoon ja mielestämme tilaa tulee jättää myös ihmettelylle, pysähtymiselle ja pohdiskelulle. Koulutuksen järjestäjän tehtävä on vaalia myös jatkuvan oppimisen sivistyksellisiä arvoja.

Työn ja harrastustoiminnan paikat on jo pitkään nähty oppimisympäristöinä ja uuden, hybridisen osaamisen kehittämöinä. Ne sisältävät useita, kerroksisia pedagogisia rakenteita aina vuorovaikutuksellisuudesta ohjauksellisuuteen, valmentamiseen sekä työn ja toiminnan kehittämiseen. Erityisesti pedagogiset lainalaisuudet korostuvat osaamisen arvioinnissa sekä yksilöiden ja työryhmien osaamisen kehittämisessä. Jotta koulutuksen järjestäjät voivat tukea työpaikalla tapahtuvaa oppimista, niiden tulee olla perillä työ- ja harrastuspaikkojen tavasta jäsentää ja ymmärtää jatkuvaa oppimista.

Tällä tutkimuksella on rajoitteita. Validiteetin näkökulmasta valittua kohderyhmää ja tutkimuskysymyksiä voidaan pitää perusteltuina. Aineiston keruu ja sen analyysi ovat toistettavissa, mutta laadulliselle tutkimukselle ominainen tutkijoiden subjektiivisuus on asia, joka kannattaa tiedostaa. Tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta niiden avulla on mahdollista tunnistaa niitä sävyjä, joita tutkittavat sanoittavat jatkuvan oppimisen tulkinnasta ja toteutumisesta organisaatioissaan.

Uskomme, että osaamispainotteinen näkökulma ja osaamispuhe ovat tulleet työelämään jäädäkseen. Tässä kehityksessä myös korkeakoulujen tulee olla mukana ja yhdessä työelämän kanssa kehittää oppimisen ja osaamisen polkuja, tapoja ja sisältöjä. Korkeakouluilla ja erityisesti opettajankoulutuksella on merkittävä rooli työelämätaitojen kehittäjinä. Toivomme tutkimuksen nostavan myös jatkotutkimuksen aiheeksi sen, miten ammatillinen opettajankoulutus voi tukea ja ohjata organisaatioiden kehittymistä jatkuviksi oppijoiksi.

Lähteet

Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L., & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 24–41.

Alasuutari, P. (2014). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Osuuskunta Vastapaino.

Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). *The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 189. OECD Publishing.

Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R., & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 8–25.

Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International journal of lifelong learning*, 30(2)2, 3–23.

Edwards, R., & Nicoll, K. (2001). Researching the rhetoric of lifelong learning. *Journal of education policy*, 16(2), 103–112.

Euroopan unioni. (2018). *Euroopan unionin neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista*. 22.5. 2018/C 198/01.

Fejes, A., & Dahlsedt, M. (2013). *The confession society. Foucault, confession and practices of lifelong learning*. Routledge.

Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Second revised edition. Trentham Books.

Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130–142.

Kinnari, H., & Silvennoinen, H. (2015). Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Kampus Kustannus.

Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. FERA. Suomen Kasvatustieteellinen Seura Ry. Kasvatusalan tutkimuksia 81. Kirjapaino Pallosalama Oy.

Laitinen-Väänänen, S., Virtanen, A., Tynjälä, P., Virolainen, M., Mattila, A., & Heikkinen, H. (2020). Työelämäyhteistyöstä oppimisen ekosysteemeiksi. Teoksessa M. Koskinen, R. Nakamura, H. Yli-Knuuttila, & P. Tyrväinen (toim.), *Kohti oppimisen uutta ekosysteemiä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 12–15. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-562-3>

Lee, M., & Friedrich, T. (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International journal of lifelong education*, 30(2), 151–169.

Manninen, J., & Luukannel, S. (2008). *Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset - Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä*. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.

Manninen, J. (2010). Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. Teoksessa M. Horsdal (toim.), *Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult learning*. Syddansk Universitetsforlag.

Manninen, J., & Meriläinen, M. (2014). *Benefits of Lifelong Learning - BeLL Survey Results*. University of Eastern Finland.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.

Mäki, K., & Saranpää, M. (2012). Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat* (ss. 54–78). Aikuiskasvatuksen vuosikirja 50. Hansaprint.

Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32. Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

OECD. (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. OECD.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030*.
<https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Jatkuvan oppimisen kehittäminen*. Työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161576>

Pakkala, A., Väänänen, I., Brauer, S., Karapalo, T., Virkki-Hatakka, T., & Kettunen, J. (2019). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa - Hyväksi havaittuja ja kehitteillä olevia käytänteitä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 62–72.

Rinne, R., & Salmi, E. (2000). *Oppimisen uusi järjestys – uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena*. Osuuskunta Vastapaino.

Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 327–341.

Salonen, A. & Siirilä, J. (2019). Transformative Pedagogies for Sustainable Development. Teoksessa: L. W. Filho (toim.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_369-1

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.

Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A., & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social capital*. Routledge Falmer.

Schuller, T., & Desjardins, R. (2011). Wider benefits of adult learning. Teoksessa K. Rubenson (toim.), *International Encyclopedia of Adult Learning and Education* (ss. 294–298). Elsevier.

Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 289–306.

Silvennoinen, H. (2012). Elinikäisen oppimisen eurooppalaisen standardimalli ja poikkeavuus. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.), *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* (ss. 85–111). Turun yliopiston julkaisuja A: 214.

Silvennoinen, H., Kinnari, H., & Laalo, H. (2020). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot kansalaisen standardina ja kansallisen koulutuspolitiikan ohjenuorana. Teoksessa H. Silvennoinen, J. Varjo & J. Kauko (toim.), *Koulutuksen politiikat ja hallinnan muodot. Kasvatustieteiden vuosikirja III*. Suomen kasvatustieteellinen seura. (Hyväksytty)

Suikkanen, A., & Piirainen, K. (1995). Kuntoutus modernin palkkayhteiskunnan muutoksessa. Teoksessa A. Suikkanen (toim.), *Kuntoutuksen ulottuvuudet* (ss. 29–48). WSOY.

Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*. Office for Official Publications of the European Communities Publishing.

Tuomisto, J. (2009). Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi - unohtuiko jotain? Teoksessa P. Sallila (toim.), *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus* (ss. 49–83). Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Tuomisto, J. (2012). Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (ss. 411–435). Suomen Kirjallisuuden Seura.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>

Tynjälä, P. (2010, elokuu 25–27). *Workplace learning in transformation* [Konferenssiesitys]. EARLI Learning and Professional Development SIG Conference, München, Saksa.

Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. *Vocations and Learning*, 6, 13–16.

Tynjälä, P., Virolainen, M., Heikkinen, H., & Virtanen, A. (2020). Promoting Cooperation between Educational Institutions and Workplaces: Models of Integrative Pedagogy and Connectivity Revisited. Teoksessa C. Aprea, V. Sappa, R. Tenberg (toim.), *Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung / Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET)* (ss. 19–40), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte (ZBW-B)*, 29. Franz Steiner Verlag.

Virolainen, M., Heikkinen, H., Siklander, P., & Laitinen-Väänänen, S. (2019). Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 4–25.

Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in higher education*, 41(2), 343–363.