



Oppimisen johtamisen futuriikki: Pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä

Pilvikki Ibriqi

2020 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

Oppimisen johtamisen futuriikki:

**Pedagogiset mallit organisaation ketteränä
ja ennakoivana kyvykkyytenä**

Pilvikki Ibriqi
Tulevaisuuden johtaminen ja
asiakaslähtöinen palveluliike-
toiminta
Opinnäytetyö
Joulukuu, 2020

Oppimisen johtamisen futuriikki: Pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä

Vuosi 2020 Sivumäärä 143

Kiihtyvä muutos ja kompleksiset toimintaympäristöt ovat metatrendejä, jotka vaikuttavat pitkäkestoisesti meihin ihmisiin mutta myös organisaatioihin. Niiden vaikutuksesta perinteinen johtaminen murtuu ja organisaatioiden oppimisen tasolle muodostuu kasvatustehtäviä, jotka korostavat oppimista olemassa olon ja toiminnan edellytyksenä. Kasvatustehtävä ei ole organisaation tavoille opettamista, vaan uudistumista ja uuden luomista oppimisen avulla.

Opinnäytteen tavoite on osoittaa, että tulevaisuudessa organisaatioihin muodostuviin kasvatustehtäviin tulee vastata oppimisen johtamisella. Oppimisen johtaminen sirpaloituu organisaation oppimisen tasolle ja kiinnittyy ketterälle ja ennakoivalle aikajänteelle. Koska oppimisen johtaminen on vielä vakiintumaton konstruktio, opinnäytteen tarkoitus on selvittää, miten pedagogisia malleja voi tulevaisuudessa soveltaa oppimisen johtamisen malleina.

Tietoperustassa tutustutaan oppimisen aikajänteisiin, organisaatioon oppimisen alustana ja luodaan oppimisen johtamiselle pedagoginen kehys. Se on pohja tutkimukselle, jonka tulokset muodostuivat triangulaatiolla: Trendspotting-menetelmällä muodostettiin tulevaisuusväittämät, joiden todennäköisyyttä ja toivottavuutta arvioitiin delfoi-menetelmällä, ja joiden pohjalta kehittämistehtävässä kehitettiin Elisa Oyj:lle oppimisen johtamisen visioivat konseptit.

Tulokset osoittivat, että nousevien trendien, kuten työn ja liiketoimintalogiikan murroksen, vaikutuksesta organisaatioihin muodostuu, useita kasvatustehtäviä, jotka edellyttävät oppimisen johtamista oppimisen tasolla. Tasolla pedagogisia malleja voi soveltaa johtamisen malleina arjen tilanteissa: valmennuksessa, työkierrossa, palvelu- ja ratkaisukehityksessä, retro-perspektiivissä, markkinaseurannassa, skenaariotyöskentelyssä ja joukkoistamisessa.

Kehitystehtävässä pedagogisten mallien kautta kehitetyt kahdeksan visioivaa konseptia, tutkiva coaching, käännteinen roolijako, tapauspeilaus, kumuloituva kiihdyttämö, ongelmaluotain, ilmiövaisto, kehittävä muotoilu ja joukkologi, konkretisoivat tutkimusongelman ratkaisuksi. Ne osoittavat, miten pedagogiset mallit voivat muodostua organisaation ketteräksi ja ennakoivaksi kyvykkyydeksi - kasvatustehtävien suunnassa, tulevaisuuden toimintaympäristössä.

Tulevaisuudessa visioivia konsepteja on tärkeää kokeilla käytännössä, jotta niiden muodostumista organisaation kyvykkyydeksi ja soveltuvuutta oppimisen johtamisen malleiksi voi syvemmin arvioida. Tuloksia voi testata kaikki organisaatiot, jotka tahtovat optimoida toimintaansa ja tulevaisuuskestävyyttään oppimisen johtamisen ja pedagogiikan avulla.

Asiasanat: Oppimisen johtaminen, oppiva organisaatio, organisaation oppiminen, pedagogiikka, pedagoginen malli

Future Leadership of Learning: Pedagogical Models as Organization's Agile and Anticipatory Capability

Year	2020	Pages	143
------	------	-------	-----

Accelerating change and complex environments have a long-term impact on people and organizations. As a result of these metatrends, the traditional leadership fractures and organizational learning levels - individual, team, organization, network - face new kinds of educational tasks that align learning as means of operation and existence. Emerging educational tasks do not indicate adopting organizations' established ways, but renewing and creating a new reality.

The objective of this thesis is to demonstrate that in the future organizations face new kinds of educational tasks, to which they should respond via leadership of learning. Leadership of learning unites with organizational learning levels and agile and anticipatory time spans. Since leadership of learning is a non-established construction, the intent of this thesis is to explore, how pedagogical models can be used as leadership of learning models in the future.

The knowledge base introduces the time spans of learning, the organization as a platform of learning and the pedagogical framework for leadership of learning. It is a basis for empirical research, which is formed via triangulation: future statements were established via trendspotting and their probability and desirability were assessed via the Delphi method. The future statements created also the basis for the visionary concepts developed for Elisa Corporation.

The results indicate that trends, such as the transformation of work and business logic, create plural educational tasks requiring that the leadership of learning divides into organizational learning levels. At these levels the pedagogical models can be applied as the leadership of learning models in various everyday situations: coaching, job rotation, service and solution development, retrospective, market monitoring, scenario work and crowdsourcing.

In the development task, the eight visionary concepts developed via pedagogical models - exploratory coaching, inverse role division, case mirroring, cumulative accelerator, problem probe, phenomenon sense, developmental design, and dialogic crowd - create concrete solutions to the research problem. They show, how pedagogical models can create organization's agile and anticipatory capability - directed by the educational tasks, in the future.

In the future, it is important to test the models in practice to deepen the understanding about their applicability or about their relevance as agile and anticipatory capability. However, the results can be applied by any organization wanting to optimize its operations and future resistance through leadership of learning and pedagogy.

Keywords: Leadership of Learning, Learning Organization, Organizational Learning, Pedagogy, Pedagogical Model

Sisällys

1	Johdanto.....	6
1.1	Tutkimuksen tausta.....	6
1.2	Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus.....	8
1.3	Tutkimusongelma ja tehtävä.....	9
1.4	Tutkimuksen viitekehys ja rajaus.....	9
1.5	Tutkimuksen kohdeorganisaatio.....	10
2	Tietoperusta.....	11
2.1	Oppivan ajattelun ja toiminnan aikajänteet.....	12
2.1.1	Ennakoivuus ajatteluna ja toimintana.....	12
2.1.2	Ketteryys ajatteluna ja toimintana.....	15
2.2	Organisaatio oppimisen alustana.....	18
2.2.1	Organisaatiomallit ja johtamisen tasot.....	19
2.2.2	Oppiminen oppivissa organisaatioissa.....	25
2.2.3	Osaamisen vai oppimisen johtaminen?.....	34
2.3	Organisaatiopedagogiikan jäljillä.....	42
2.3.1	Pedagogisia näkemyksiä oppimisen luonteesta.....	42
2.3.2	Oppimisnäkemyksistä pedagogisiksi malleiksi.....	47
2.3.3	Pedagoginen tila ja oppimisen ympäristöt.....	55
3	Tutkimus- ja kehittämistehtävä.....	59
3.1	Menetelmävalinnat ja toteutus.....	60
3.1.1	Trendspotting - nousevien trendien tunnistamisen menetelmä.....	61
3.1.1.1	Delfoi - todennäköisten ja toivottavien tulevaisuuksien arviointi.....	67
3.1.2	Visioivat konseptit - huomisen ratkaisujen luomisen menetelmä.....	70
3.2	Tutkimuksen tulokset.....	73
3.2.1	Oppimisen johtamisen toimintaympäristön muutokset.....	74
3.2.2	Toivottavat ja todennäköiset oppimisen johtamisen tulevaisuudet.....	85
3.2.3	Oppimisen johtaminen tulevaisuudet pedagogisina konstruktioina.....	106
4	Johtopäätökset.....	119
4.1	Oppimisen johtamisen kasvatustehtävät.....	119
4.2	Läpileikkaavia futuriikin tulkintoja.....	122
4.3	Eettisyys ja luotettavuus.....	124
4.4	Aiheita jatkotutkimukselle.....	127
4.5	Tulosten laajempi hyödynnettävyys.....	128
	Lähteet.....	130
	Kuviot.....	140
	Taulukot.....	142
	Liitteet.....	143

1 Johdanto

Johdannossa luodaan lyhyt katsaus tutkimuksen taustaan, tavoitteeseen ja tarkoitukseen, tutkimusongelmaan ja kehitystehtävään, viitekehukseen ja rajaukseen sekä tutkimuksen kohdeorganisaatioon. Tämän opinnäytteen kohteena on oppimisen johtamisen tulevaisuus ja pedagogisten mallien muodostuminen oppimisen johtamisen malleiksi sekä organisaation ketteräksi ja ennakoivaksi kyvykkyudeksi. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa ajatus kiihtyvistä muutoksesta ja kompleksisista toimintaympäristöistä, joiden vaikutuksesta perinteinen osaamisen johtaminen murtuu ja organisaatioihin muodostuu jatkuvan oppimisen vaatimuksen kautta kasvatustehtävä.

1.1 Tutkimuksen tausta

– “Tomorrow belongs to those who prepare for it today.” - Malcom X

Avaa tv ja uutiskanava tai internet ja uutissivusto. Voit havaita, että aikaamme leimaa kiihtyvä muutos ja kompleksiset toimintaympäristöt, jotka vaikuttavat meihin ihmisiin mutta myös organisaatioihin. Ehkä huomaat, että pysyvyys ja tasapaino ovat vaihtuneet muutokseen. Organisaatioiden toimintaympäristöt ovat rakentuneet kompleksisiksi kokonaisuuksiksi, joiden tavallinen tila on epätasapainoinen, jopa kaaottinen. Niiden toimintaa on alkanut määrittää ennakoimattomuus, epäjatkuvuus ja paikkariippumattomuus (Stähle 2004, 3-4; Kuosa 2009, 34), jotka heijastuvat todellisuuteen jatkuvan uudistumisen ja uuden luomisen vaatimuksina.

Horisontin sumentumisesta huolimatta organisaation tulee toimia ennakoivasti ja ketterästi. Vaikka ennakoiminen ei kompleksisissa toimintaympäristöissä ole yksinkertaista, sen avulla voi vaikuttaa muutoksen suuntaan uudenlaista tulevaisuutta proaktiivisesti luomalla. Ja vaikka ketteryys ei kiihtyvässä muutoksessa ole mutkatonta, sen avulla voi vastata muutokseen nykyisyyttä proaktiivisesti uudistamalla. Kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä olemme organisaatioiden olemassa olon ja toiminnan edellytysten äärellä. Vastoin aiempaa näkemystä organisaation menestys ei piile vakauttamisessa; vaikka kaaos on jäsentymätöntä, se edistää luonnollisesti organisaation oppimista. (Stähle 2004, 3-4; Kuosa 2009, 34.)

Organisaatiot oppivat aina vaiheittain ympäröivän yhteiskunnan muutoksen ja kompleksisuuden suunnassa. Kehitys ei ole enää lineaarista, mutta jokainen uusi vaihe on edellistä kypsempi ja tietoisempi. Harppauksina etenevät muutokset ja mutkistuvat toimintaympäristöt pakottavat organisaatioita irtautumaan aiemman maailmankuvan suuntaisista ajattelu- ja toimintamalleista. Se on välttämätöntä, sillä uudet vaiheet heijastuvat organisaatioiden johtamiseen ja rakenteisiin läpimurtoina, jotka vaikuttavat niihin tulevaisuudessa. Läpimurrot muotoilevat radikaalisti organisaatioiden mallia organisoitua, ja koska maailma muuttuu pysähtymättä, uusi ajattelu- ja toimintamalli on jälleen muodostumassa. (Laloux 2015, 3; 2016, 18-19.)

Kiihtyvän muutoksen ja kompleksisten toimintaympäristöjen vaikutuksesta organisaatiot kulkevat kohti organisaatiota 3.0. Se ei ole keskitetty rakenne vaan kokoelma piirteitä, jotka kuvaavat tulevaisuuden organisaatioita. Merkittävin piirre on, että organisaatiot 3.0 tunnistavat kyvykkyyden ainoaksi kilpailuedukseen, joka todellistuu ennakoivan ja ketterän oppimisen kautta. Oppimisen avulla ne uudistuvat ja luovat uutta sekä sisäisesti, että yhdessä ympäristönsä kanssa. Siirtymä organisaatioihin 3.0 edellyttää kuitenkin uutta ajattelun paradigmaa; hierarkian on vaihduttava vapaaseen organisoitumiseen, kontrollin valtuttamiseen, voiton merkitykseen, suunnittelun kokeiluun ja eristyneisyyden läpinäkyvyyteen. (kts. Thoren 2017, 57-58; 65.)

Jos pysähdyt hetkeksi ajatuksen äärelle, voit ehkä tulkita, että uuden ajattelun paradigman välittyminen organisaatioissa edellyttää uutta johtamisen paradigmaa. Organisaatiot ovat ajattelun ja toiminnan rakenteita mutta samalla myös johtamisen konstruktioita. Anna ajatuksesi kulkea ja katso vieläkin pidemmälle; jos kyvykkyys ja oppiminen ovat organisaation 3.0 ainoa kilpailuetu, eikö johtamisen ole silloin keskityttävä näihin kahteen. Voisimme yhdessä ajatella, että oppimista ja kyvykkyyttä on johdettava. Samalla voisimme yhtäläillä päätellä, ettei niitä voi johtaa aiemmillä johtamisen malleilla, tai aiemman johtamisen merkityksen kautta.

Edessäsi oleva tutkimus keskittyy oppimisen johtamiseen, tai tarkemmin sen tulevaisuuteen, sillä oppimisen johtaminen on organisaatioiden 3.0 tavoin jäsentymätön konstruktio (Paananen 2015, 5). Oppimisen johtamisen tärkein kiinnityskohta on kiihtyvän muutoksen ja kompleksisten toimintaympäristöjen organisaatioihin muotoilema kasvatustehtävä. Kasvatustehtävä ei oppimisen johtamisen tehtävänä kuvaa organisaation tavoille opettamista. Se on oppimisen mahdollistamista uuden ajattelun paradigman siirtymien avulla. Se on uudistumista ja uuden luomista oppimisen kautta, jotta tulevaisuuden kilpailuetu voi toteutua. Siksi kasvatustehtävä tarkoittaa oppimisen johtamisen tehtävänä oppimiselle otollisten olosuhteiden luomista.

Kasvatustehtävää ei organisaatioissa 3.0 kuitenkaan ohjaa yksi johtaja tai johtoryhmä. Kuten sanottu, tarkoituksena ei ole oppia organisaation tavoille, vaan uudistaa niitä tai luoda kokonaan uusia. Tällöin yhden johtajan on mahdotonta hallita kokonaisuutta. Kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä oppimisen johtaminen sirpaloituu organisaation oppimisen ja johtamisen tasojen mukaisesti yksilölle, tiimille, organisaatiolle ja verkostolle. Oppimisen johtaminen muodostuu itseohjautuvaksi, itseorganisoituvaksi ja yhdessäorganisoituvaksi tehtäväksi, jota johdetaan rajat läpäisevästi, joko yhdessä tai yhteiseen kiinnittyen. (Sydänmaanlakka 2009, 98; Sorama 2008, 38-39; Knight 2002, 429.)

Kasvatustehtävä kiinnittyy ketterälle ja ennakoivalle aikajänteelle. Takana vaikuttaa tutkijan ajatus, ettei organisaatioiden vuosikello tikitä joko tarpeeksi nopeasti tai hitaasti. Kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä huomion täytyy siirtyä rinnakkaisesti hetkeen ja tulevaisuuteen. Tutkimuksen tietoperustan kautta voitkin tutustua ketteryyden ja ennakoinnin käsitteisiin. Lisäksi se kuljettaa sinut organisaatiomallien, johtamisen tasojen sekä

käsitteiden oppiva organisaatio ja organisaation oppiminen läpi kohti nykyistä oppimisen johtamisen määritelmää. Lopuksi luodaan katsaus pedagogiikkaan; pedagogiikkaa ohjaaviin oppimisen näkemysihin sekä pedagogisiin malleihin ja ympäristöihin.

Saatat pohtia, miksi pedagogiikkaan. Se ei ehkä aluksi tunnu liittyvän mihinkään, mutta organisaation oppiminen ja sen johtaminen siirretään tutkimuksessa organisaatiotutkimuksen kontekstista kasvatustieteen kontekstiin. Siirtymä on merkittävä, sillä organisaation oppimisen teorit eivät mallinna oppimista käytännön tasolla. Ja koska pedagogiikan on nähty kuuluvan kasvatukselle, organisaatioilla ei ole omia pedagogisia malleja. Tutkimuksessa organisaatio lainaa mallit ja tekee niistä ketterän ja ennakoivan oppimisen johtamisen malleja. Samalla oppimisen johtaminen yhdistyy pedagogiseen kyvykkyyteen; pedagogisesti tai pedagogiikalla johtamiseen, joka luo oppimisen mahdollisuuksia, kuten prosesseja, suhteita ja ympäristöjä.

Tutkimuksen tuloksissa tutustut tarinaan oppimisen johtamisen tulevaisuudesta. Aluksi näet maiseman, joka hahmottelee trendien ja metatrendien kautta oppimisen johtamisen tulevaisuuden toimintaympäristön. Toimintaympäristö on fyysinen rakenne mutta myös kulttuurinen, sosiaalinen, taloudellinen ja teknologinen oppimisen ympäristö (Rubin 2019a). Seuraavaksi kohtaat tarinankertojen eli asiantuntijoiden näkemykset: onko maisema vain kangastus, vai onko se toivottava ja todennäköinen. Voit pohtia, millainen maisema on omasta mielestäsi. Lopuksi paljastat tarinan juonen, miten pedagogisia malleja voi käyttää oppimisen johtamisen malleina maiseman kaltaisessa maailmassa. Tarina sulkeutuu johtopäätöksissä.

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus

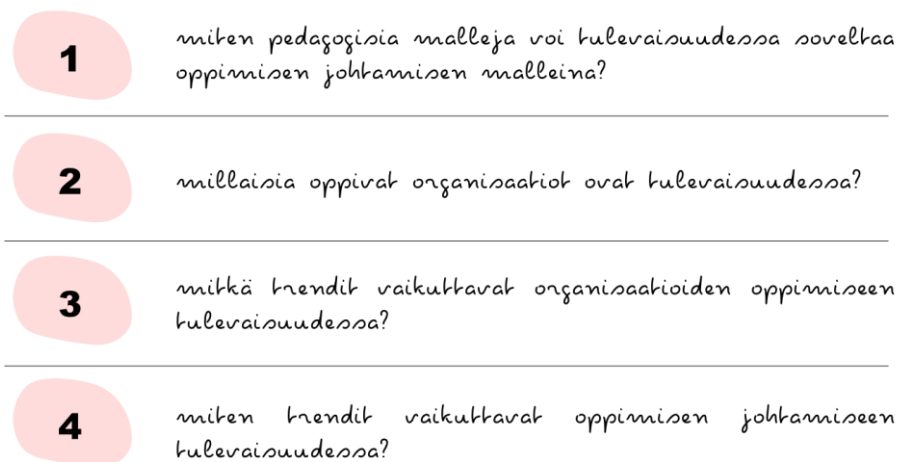
Opinnäytteen tavoite on osoittaa, että kiihtyvä muutos ja toimintaympäristöjen kompleksisuus luovat organisaatioihin kasvatustehtävän, johon tulee vastata uudella johtamisella. Tässä tehtävässä tarvitaan osaamisen johtamisen sijaan oppimisen johtamista, joka luo uudistumisen ja uuden luomisen edellytyksiä. Samalla horisontin sumentuminen muotoilee ennakoinnista ja ketteryydestä johtamisen uusia aikajänteitä. Vuosikelloajattelu on samalla sekä liian hidasta, että liian nopeaa. Koska oppimisen johtaminen vakiintumaton konstruktio, ja pedagogisen johtamisen sisarkäsite, opinnäytteen tarkoitus on hahmottaa, *miten pedagogisia malleja voi tulevaisuudessa soveltaa ketterän ja ennakoivan oppimisen johtamisen malleina.*

Opinnäyte on luonteeltaan futuriikki, tulevaisuudentutkimus, joka tarkastelee oppimisen johtamista toimintaympäristönsä kiinnittyvänä ilmiönä. Tulevaisuudentutkimukselle tyypillisesti tarkoitus on luoda opinnäytteestä monivaiheinen ja -vivahteinen kertomus oppimisen johtamisen tulevaisuudesta. Futuriikki on sekä tulevaisuutta kokoava, että tulevaisuutta luova tarina. Tarinan kautta vastataan opinnäytteen tutkimusongelmaan ja kuljetaan kohti kehittämistehtävää, vastausta siihen, millaista oppimisen johtaminen voisi tulevaisuudessa olla ja ennen kaikkea, millaisten uusien johtamisen mallien kautta se voisi muodostua.

1.3 Tutkimusongelma ja tehtävä

Opinnäytteen tutkimusongelmaksi on määritelty, *miten pedagogisia malleja voi tulevaisuudessa soveltaa ketterän ja ennakoivan oppimisen johtamisen malleina*. Jotta tutkimusongelmaan voi vastata, on aluksi ymmärrettävä, millaisia oppivat organisaatiot ovat tulevaisuudessa; mitkä trendit vaikuttavat organisaatioiden oppimiseen tulevaisuudessa, ja miten tunnistetut trendit vaikuttavat oppimisen johtamiseen tulevaisuudessa. Näiden kysymysten avulla hahmotetaan, millaisiin mahdollisiin tulevaisuuden prosesseihin ja ympäristöihin oppimisen johtaminen kiinnittyy. Opinnäytteen tutkimusongelma on muotoiltu kuvion 1 mukaisesti tutkimuskysymykseksi yksi ja täydentäviksi apukysymyksiksi kaksi, kolme ja neljä.

Opinnäytteen kehittämistehtävä on vastaus tutkimusongelmaan ja konkretisoi sen alkuasteisiksi suunnitelmiksi. Kehittämistehtävässä kohdeorganisaatiolle luodaan visioivat oppimisen johtamisen konseptit, joissa pedagogisia malleja sovelletaan johtamisen malleina organisaation oppimisen eri tasoilla. Visioivat konseptit mallinnetaan tulevaisuuden toimintaympäristöön, joita kuvaavat opinnäytteessä kehitetyt tulevaisuusväittämät. Konseptit ilmentävät kyvykkyyttä, eli jotain, jolla on potentiaali muodostua todellisuudeksi. Ne ovat luonnoksia mahdollisista tulevaisuuden ratkaisuista ja toimivat inspiraationa ja suuntana jatkokehittämislle.



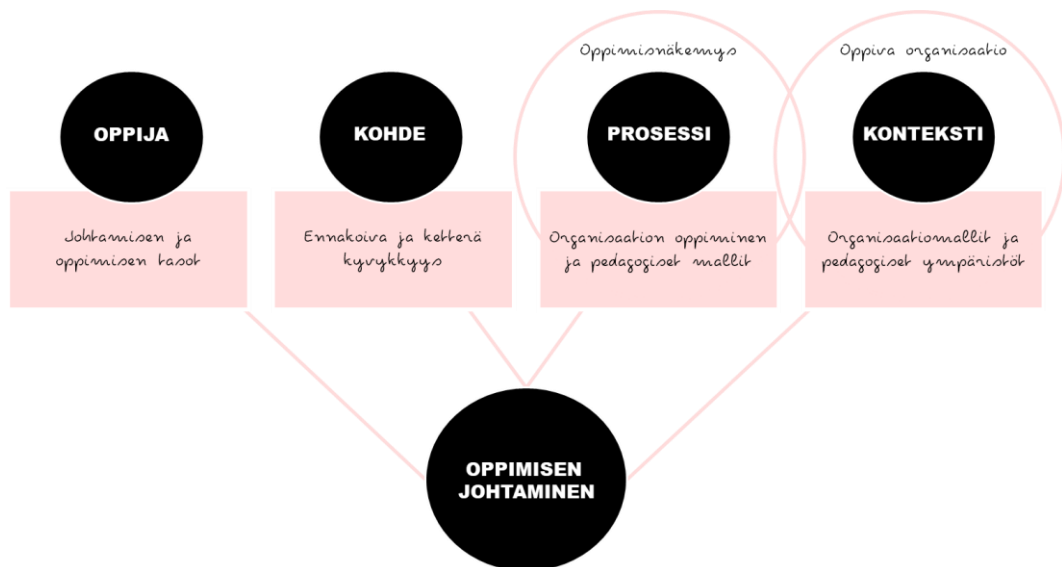
Kuvio 1: Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset.

1.4 Tutkimuksen viitekehys ja rajaus

Opinnäytteen viitekehys on vuoropuhelu postmodernien ja klassikoksi muodostuneiden teorioiden välillä. Tutkimusongelmaa ei kuitenkaan lähestytä tieteelliselle tutkimukselle tyypillisesti tietyn teorian rajaamana. Ensiksi se ei ole mahdollista, sillä oppimisen johtaminen on rakentamaton konstruktio. Toiseksi se ei ole tarkoituksenmukaista, sillä opinnäytteessä oppimisen johtamiselle tahdotaan luoda uusia konstruktioita pedagogisten mallien kautta. Kiinnittyminen

tiettyyn oppivan organisaation, organisaation oppimisen tai oppimisen johtamisen voisi estää eklektisen ja normatiivisen tutkimuksen tehtävän toteutumista.

Opinnäytettä ohjaavat kuitenkin tutkijan teoreettiset valinnat ja rajaukset. Ennakoinnin ja ketteryyden teorit muodostavat oppimisen johtamisen aikajänteen ja luonnehtivat samalla sen kohdetta eli kyvykkyyttä. Organisaation johtamisen ja oppimisen tasot, eli yksilö, tiimi, organisaatio ja verkosto, määrittävät oppijat. Organisaatiomallit, 'oppiva organisaatio' ja pedagogiset tilat rajaavat oppimisen johtamisen kontekstin. Samalla organisaation oppimisen teoria ja oppimisnäkemys kiinnittyvät pedagogiset mallit määrittävät oppimisen johtamisen prosessin ja prosessia ohjaavat ajattelu- ja toimintamallit. (kuvio 2.)



Kuvio 2: Opinnäytteen teoreettiset rajaukset.

1.5 Tutkimuksen kohdeorganisaatio

Kehittämistehtävässä luodaan oppimisen johtamisen visioivat konseptit kohdeorganisaatiolle, Elisa Oyj:lle. Elisa Oyj on tietoliikenne- ja digitaalisten palveluiden edelläkävijä ja markkina-johtaja, joka toimii koko Suomen ja Viron markkina-alueilla. Yritys tarjoaa digitaalisia palveluja kansainvälisille markkinoille ja toimii kumppanina esimerkiksi brittiläiselle Vodafonelle ja ruotsalaiselle Tele2:lle. Liittymien lisäksi Elisan portfolioon kuuluvat visuaalisen viestinnän palvelut, viihdepalvelut ja pilvipohjaiset IT-palvelut. Elisan asiakkaana on 2,8 miljoonaa kuluttajaa, yritystä ja julkishallinnon organisaatiota, ja yrityksen verkossa on yli 6,3 miljoonaa liittymää. Liiketoiminta jakautuu kahteen segmenttiin: henkilö- ja yritysasiakkaat. (Elisa 2019a.) Ope- raattorimarkkinoilla yrityksen suuret kilpailijat ovat Nasdaqissa noteeratut Telia ja DNA.

Nasdaq Helsingissä noteeratun Elisan liikevaihto oli vuonna 2018 1,83 miljardia euroa ja henki- löstö 4900 työntekijää. Elisan toimintaa ohjataan asiakasläheisesti ja kustannustehokkaasti

yksiköiden, tulosityksiköiden ja tukiyksiköiden kautta. Yrityksellä on lähes 140-vuotinen historia, joka alkoi Helsingin Telefoonyhdistyksenä vuonna 1882, ja jonka aikana se on etsinyt uutta ja haastanut vallitsevia käytäntöjä. Yritys toimii alalla, jolla tulevaisuuden palvelut muotoillaan jatkuvalla kehittämisellä ja innovaatioilla. Lisätäkseen ymmärrystään uusista tieteellisistä läpimurroista, Elisa työskentelee yhdessä akateemisten tutkijoiden kanssa. Yritys on tiiviisti mukana alan tutkimushankkeissa ja startup-toiminnassa sekä edistää 110 kumppanuuden kautta digiyhteiskunnan kehitystä. (Elisa Oyj 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2019e.)

Elisan toimintaa ohjaa missio, jonka tavoite on luoda digitalisaatiolla kestävää tulevaisuutta, sekä visio, jonka avulla yritys tavoittelee asemaa parhaana yhteyksien luojana. Missio ja visio on muotoiltu strategiaksi, jonka kautta yritys lisää verkon palvelujen liikevaihtoa, kasvattaa digitaalisten palvelujen liiketoimintaa sekä parantaa tehokkuutta ja laatua. Yritys tavoittelee jatkuvaa kehitystä, henkilöstön sitouttamisen, oppimisen kulttuurin luomisen ja innovaatioiden kautta. Jatkuvan kehityksen avulla Elisa tahtoo vaikuttaa myönteisesti asiakkaisiin, taloudelliseen tulokseen ja yhteiskuntaan. Tavoite kuvastuu yrityksen arvoissa: asiakaskeskeisyydessä, vastuullisuudessa, uusiutumisen, tuloksellisuudessa ja yhteistyössä. (Elisa Oyj 2019f.) Opin- näytteen kehittämistehtävä läpäisee arvot mutta kiinnittyy etenkin uusiutumisen ihanteeseen.

Jatkuva oppiminen ja oppiva kulttuuri on Elisan johdon ja henkilöstön yhteinen strateginen tahtotila; henkilöstölle uusiutumisen arvo merkitsee intoa oppia uutta ja parantaa jatkuvasti toimintaa. Se on uusien toimintamallien etsimistä, uskomuksien haastamista sekä epäonnistumisista ja onnistumisista oppimista. Samalla Elisalla sitoudutaan yhteisiin tavoitteisiin, toimintaan rohkeasti ja valitaan yhdessä, mihin toiminta keskittyy. Yrityksessä on arvokasta innostaa toisia ja kehittää toimintaa omistajien, asiakkaiden, henkilöstön, yhteiskunnan ja ympäristön hyväksi. (Elisa 2019f.) Kehittämistehtävässä luotavien visioivien konseptien kautta voi sekä edistää ja elää uusiutumisen arvoa, että arvioida, millaisena johtamisena ja toimintana se voi välittyä tulevaisuudessa. Visioivat konseptit konkretisoivat tutkimusongelman ratkaisuksi.

2 Tietoperusta

Tietoperusta on tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja osa sen toteuttamista. Se on vuoropuhelu postmodernien ja klassikoksi muodostuneiden teorioiden välillä. Tietoperustassa on tehty tietoisia rajauksia, sillä oppimista koskeva tieto on laajaa organisaatiotutkimuksen ja kasvatustieteen kontekstissa. Kappaleessa 2.1 tutustutaan ennakointiin ja ketteryyteen ajatteluna ja toimintana. Kappaleessa 2.2 organisaatiota lähestytään oppimisen alustana, joka muodostuu organisaatiomallien, johtamisen tasojen sekä käsitteiden oppiva organisaatio, organisaation oppiminen ja oppimisen johtaminen kautta. Kappaleessa 2.3 oppimisen johtamiselle luodaan pedagoginen kehys oppimiskäsitysten ja -ympäristöjen sekä pedagogisten mallien avulla.

2.1 Oppivan ajattelun ja toiminnan aikajänteet

- *“Do not wait; the time will never be ‘just right’. Start where you stand, and work with whatever tools you have --, better tools will be found as you go along.” - George Herbert*

Oppinnäytteessä ennakointi ja ketteryys kuvaavat jatkuvan oppimisen aikajänteitä; ne sitovat oppimisen suunnan samalle janelle joko ketterään hetkeen tai ennakoituun tulevaisuuteen. Taustalla vaikuttaa ajatus, että organisaatioissa vallitseva vuosikello tikittää aikajänteenä samaan aikaan sekä liian hidas, että liian nopea. Se ei vastaa ketterästi hetkessä tapahtuviin muutoksiin, eikä edistä ennakkoinnin tavoin tulevaisuuden luomista. Proaktiivinen ketterä aikajänne ohjaa oppimista ja uudistaa toimintaa hetkessä. Proaktiivinen ennakoiva aikajänne taas edistää oppimista ja uudistaa toimintaa tulevaisuuden suunnassa.

2.1.1 Ennakoivuus ajatteluna ja toimintana

- *“Thinking about the future will cause it to change.” - Thomas Frey*

Tulevaisuus on todellinen, väistymätön mutta olemassa eri tavalla kuin menneisyys ja nykyisyys (Kamppinen ja Malaska 2003, 96). Se ei ole vielä toteutunut ja siksi ennakointi (*anticipation*) on ainoa muoto, jonka tulevaisuus voi nykyisyydessä ottaa. Kaikki pyrkimykset sekä tuntee tulevaisuus, että käyttää siihen liittyvää tietoa ovat ennakointia. Yksinkertaistettuna se tarkoittaa tulevaisuuteen liittyvän ideamme käyttämistä nykyisyydessä (Poli 2019). Ideaa voi kutsua tulevaisuuskuvaksi tai visioiksi, joka muodostuu tulevaisuuden kuvittelemisen ja saavutetaan tulevaisuuden tekemisen kautta. Keskeistä on, kuinka luomme idean, ja kuinka käytämme sitä. Ideat tulevaisuudesta muodostuvat tulevaisuustietoisuuden ja -ajattelun avulla.

Tulevaisuustietoisuus on aktiivinen, toimintaa ohjaava näkemys menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiin suhteisiin. Tietoisuuden avulla muodostamme ymmärrystä asioiden ja päivittäisen toiminnan merkityksistä ja vaikutuksista. Se muodostuu ymmärryksestä, kuinka päätöksemme vaikuttavat todellisuuteen. (Rubin 2018.) Toisin sanoen ilman tietoisuutta, tai sen kautta muodostuneita asenteita, emme voi luoda tulevaisuutta. Ideat tulevaisuudesta syntyvät tietoisuuden lisäksi tulevaisuusajattelun välityksellä; sillä tarkoitetaan tulevaisuussuuntautunutta ja tulevaisuuden ilmiöistä kiinnostunutta ajattelumallia. Tulevaisuusajattelu liittyy tarpeeseen ymmärtää, mitä tulevaisuudessa tapahtuu, ja tunnistaa perusteita nykyisyydessä tehtäville valinnoille. (Rubin 2018.)

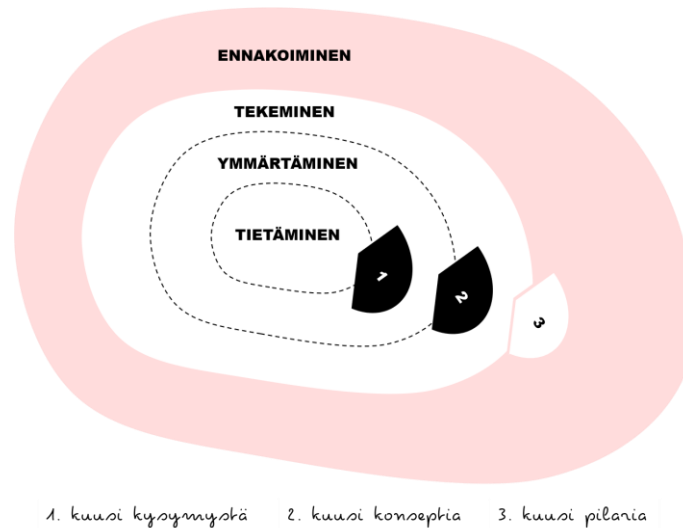
Ennakointiin yhdistyvällä tulevaisuusajattelulla pyritään ohjaamaan muutosta. Inayatullah (2008) jakaa tulevaisuusajattelun kuudeksi konseptiksi, joista kaksi ensimmäistä käytetty tulevaisuus (*used future*) ja kielletty tulevaisuus (*disowned future*) kuvaavat muuttumattomuutta. Käytetyllä tulevaisuudella tutkija viittaa kehitykseen, jota ohjaa toimijan oman vision sijaan lainattu malli. Tulevaisuus ei rakennu toive- tai tahtotilan mukaisesti, vaan toisen

menneisyyden tai nykyisyyden toistona. Kielletty tulevaisuus tarkoittaa, että toimijan nykyisen aseman korostuminen sokeuttaa ja johtaa reaktiiviseen toimintaan. Tulevaisuuteen ei valmistauduta, eikä muutoksen edellyttämiä tekijöitä ennakoita. (5; Kuosa 2009, 75-76.)

Kolmas konsepti, vaihtoehtoiset tulevaisuudet, (*alternative futures*) kuvaa ennakoinnin ideaa; tulevaisuudet ovat monikollisia ja ne muodostuvat valintojen kautta. Koska mahdollisia, todennäköisiä ja toivottavia tulevaisuuksia on useita, epävarmuuteen ja -jatkuvuuteen voi valmistautua vaihtoehtojen kautta. Vaihtoehtojen avaruudessa, valintoja ohjaa neljäs konsepti, linjaaminen (*alignment*). Se tarkoittaa, että nykyisyydessä tapahtuvan ongelmanratkaisun ja toimintaa ohjaavan strategian tulee yhdentyä. Strategian on oltava linjassa kokonaiskuvan kanssa ja kokonaiskuvan vision kanssa. Vision on taas palattava päivittäiseen toimintaan. Ulkoisen ja sisäisen todellisuuden sekä ajattelun ja toiminnan on yhdistyttävä. (Inayatullah 2008, 5-6.)

Viides konsepti, sosiaalisen muutoksen mallit (*models of social change*), kuvaa tulevaisuuteen suhtautumista: ajatellaanko, että tulevaisuus on 1. toiminnan kautta muuttuva vai 2. ennalta-asetettu (Inayatullah 2008, 6). Tietoinen ennakointi edellyttää asennetta, että voimme vaikuttaa tulevaisuuteen. Tiedostamaton ennakointi puolestaan huomioi luonnostaan, että muutos on mahdollinen. Inayatullahin (2008) kuudes konsepti, tulevaisuuksien käyttäminen (use of the future), on ennakoivaa ajattelua; miksi tulevaisuutta luodaan? Pintatasolla se voi keskittyä organisaatioiden osaamisen kehittämiseen. Syvätasolla se voi liittyä vaikuttavien kyvykkyyksien luomiseen. Ennakoiva ajattelu voi lisätä varmuutta luoda toivottuja tulevaisuuksia. (6.)

Kuosa (2009) esittelee väitöskirjassaan Inayatullahin teorian kautta tulevaisuusajattelun kuusi kysymystä ja pilaria. Kysymykset, eli tahto (*will*), pelko (*fear*), piilevät oletukset (*hidden assumptions*), vaihtoehdot (*alternatives*), toivomus (*wish*) ja seuraavat askeleet (*next steps*), kuvaavat tulevaisuusajattelun näkökulmia. Pilarit, eli kartoittaminen (*mapping*), ennakoiminen (*anticipation*), ajoittaminen (*timing*), syventäminen (*deepening*), vaihtoehtojen luominen (*creating alternatives*) ja uudistaminen (*transforming*), kuvaavat puolestaan tulevaisuustoiminnan vaiheita. Kuuden pilarin kehys yhdistää tulevaisuudentutkimuksen ajattelu- ja toimintatavat, joka tukee tulevaisuuden luomista. (Kuosa 2009, 75-76.)



Kuvio 3: Ennakoinnin piirteet ja kuusi pilaria.

Tulevaisuudentutkimuksessa ennakointi (*foresight*) on Dufvan (2015) mukaan kolmiulotteinen johtamisen väline, joka jäsentyy 1. tulevaisuuden tietämiseksi, 2. ymmärtämiseksi ja 3. tekemiseksi (22-23). Kettunen ja Meristö (2010) kuvaavat sitä tulevaisuutta luotaavana toimintana, joka edistää pitkän ajan uudistumiskyvykkyyttä. Ennakointi tutkii tulevaisuutta ohjaavia muutostoimia ja vastavoimia. (16-17.) Kuvio 3 on synteesi tulevaisuusajattelun ja ennakoinnin piirteistä. Kysymykset vaikuttavat tietämisen ja ymmärtämisen rajapinnalla heijastuen sisäiseen todellisuuteen. Konseptit sijaitsevat ymmärtämisen ja tekemisen rajapinnalla liittäen sisäisen ja ulkoisen todellisuuden yhteen. Pilarit kuvaavat ennakointia käytännön toimintana.

Ennakoinnin voi jakaa ideaalimalleiksi sen perusteella, miksi tulevaisuustietoa luodaan: menetelmiin suuntautuvaksi, kapasiteettia rakentavaksi ja uudistavaksi ennakoinniksi. Menetelmiin suuntautuva ennakointi keskittyy tulevaisuustietoa tuottaviin menetelmiin ja prosessiin. Tulevaisuustieto on tulos, joka ohjaa toimintaa sopivimman tulevaisuuden suuntaan. Kapasiteettia rakentava ennakointi keskittyy tunnistamaan organisaatioon vaikuttavia muutoksia havainnoidulla sen toiminnallista ympäristöä. Ennakoinnin tavoite on valmistautua ja selviytyä muutoksista. Uudistava ennakointi eroaa aiemmin kuvatuista, sillä se korostaa vaihtoehtoisten tulevaisuuksien kuvaamisen sijaan tulevaisuuden luomista. (Eerola ja Miles 2011, 265; Dufva 2015, 23.)

Uudistavassa ennakoinnissa keskitytään ongelmaan tai ilmiöön liittyvien toimijoiden osallistamiseen ja valtuuttamiseen. Tietämyksen luominen ei ole vaihtoehtoisten tulevaisuuksien kuvaamista, vaan mahdollisuuksien tutkimista. Ennakoinnin tavoitteena on tunnistaa toimijoiden arvot ja oletukset; mikä on toivottavaa, mikä ei-toivottavaa ja miten nykyinen toiminta vaikuttaa tulevaisuuteen. Kaikki kuvatut ennakoinnin mallit painottavat kuitenkin prosessia ja on kritisoitu, että ne sivuuttavat systeemiset suhteet. Siksi esimerkiksi uutta luovaa toimintaa

mallinnetaan nykyään systeemisen ennakkoinnin avulla (kts. Saritas, 2013; Andersen ja Andersen, 2012; Weber, Harper, Könnölä ja Carabias Barceló 2012; Dufva 2015, 22).

Saritas (2013) kuvaa systeemistä ennakkointia dynaamisena ja iteratiivisena prosessina, joka keskittyy oppimiseen ja systeemien tutkimiseen (84). Andersen ja Andersen (2012) määrittelevät systeemisen ennakkoinnin puolestaan osallistavaksi, toiminnalliseksi ja visioivaksi prosessiksi, joka korostaa innovaatioiden systeemistä luonnetta ja edistää innovaatiojärjestelmien suoritusta (19). Weberin ym. (2012) mukaan systeeminen ennakkointi yhdistää 1. organisaation asetelman ja johtamismallit sekä 2. yksilöiden kyvykkyyden ja ajattelumallit, joiden avulla muutoksia ennakoidaan nopeasti muuttuvissa tilanteissa. Sen tavoitteena on tukea tulevaisuussuuntaisten valintojen tekemistä nykyisyydessä. (154.)

Systeemisen ennakkoinnin kuvaukset yhdistävät tulevaisuustiedon rakentamisen sekä menetelmiin, että osallistujien ajatteluun ja toimintaan. Dufva (2015) jakaa systeemisen ennakkoinnin 1. systeemiseksi käytännöksi, 2. systeemien ennakkoinniksi ja 3. ennakkoinniksi systeeminä. Ensimmäinen kuvaa prosessia, jossa menetelmiä sovelletaan systeemisesti tulevaisuustiedon luomiseksi. Toisessa systeemi on ennakkoinnin kohde; ennakkointi on prosessi, jossa riippuvuuksien tutkiminen rakentaa ymmärrystä ja uudistaa systeemiä. Kolmas yhdistää ennakkoinnin osaksi systeemin käytäntöä. Kun systeemiä ymmärretään ja uudistetaan, ennakkointi vaikuttaa systeemin prosesseihin ja prosessit vaikuttavat systeemiin. (10-11.)

2.1.2 Ketteryys ajatteluna ja toimintana

– *“In any moment of decision, the best thing you can do is the right thing, the next best thing is the wrong thing, and the worst thing you can do is nothing.” - Theodore Roosevelt*

Nykyisyys on koettavissa oleva hetki menneen ja tulevan välillä. Nykyisyys ei kuitenkaan ole pysähtynyt vaan siihen kohdistuu ketteryyden vaatimus. Ketteryys on ajattelu- ja toimintamalli, joka kuvaa suhtautumista jatkuvasti muuttuviin ja kompleksisiin ympäristöihin (Ojala 2018, 25). Thoren (2017) erottaa toisistaan ketteryyden tekemisenä ja olemisena. Ketteryys tekemisenä kuvaa astetta, jolla se hyödyntää ketteriä menetelmiä. Ketteryys olemisena kuvaa astetta, jolla ketteryys on saavuttanut toiminta- ja ajattelumallien tason. (329.) Ketteryys olemisena painottaa 1. joustavuutta, 2. sopeutuvuutta, 3. itseohjautuvuutta, 4. läpinäkyvyyttä sekä 5. lyhyitä palautesyklejä ja muutosta niiden välissä (Ojala 2018, 25).

Conboy (2009) määrittelee ketteryyden jatkuvaksi valmiudeksi toteuttaa nopeita muutoksia, sopeutua niihin proaktiivisesti tai reaktiivisesti sekä oppia niistä. Ketteryydessä korostuvat sekä reaktiivisuus ja muutosten vastaanottaminen (*change-embracing*), että proaktiivisuus ja muutosten luominen (*change-creating*). Näiden avulla ketteryys keskittyy uusien toimintamallien kokeiluun tai vanhoista ajattelu- ja toimintamalleista luopumiseen. Sen tavoite on tuottaa

arvoa organisaatiolle kollektiivisen toiminnan sekä toimijoiden ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksen kautta. (2009, 337; 390; Gunasekaran ja Yusuf 2002, 1360).

Ketteryys liittyy yksilön, tiimin ja organisaation kyvykkyyteen vastata muutoksiin joustavasti ja nopeasti. Nopeus viittaa muutokseen reagointiin, ikään kuin luonnostaan, eli tapahtuman hetkellä. Joustavuus tarkoittaa yksilön, tiimin ja organisaation dynaamista kyvykkyyttä ottaa vastaan ja toteuttaa muutoksia. Nopeus kuvaa siis ketteryyden suhdetta aikaan ja joustavuus ketteryyden suhdetta toiminnan luonteeseen. Ketteryydessä muutos kuvataan toimintana, jota nopeuden ja joustavuuden lisäksi säätelee jatkuva valmius muuttua. Kiteytettynä ketteryys on yksilön, tiimin tai organisaation dynaamista toimintaa, joka ajoituksen, kyvykkyyden ja valmiuden avulla luo muutosta. (Iskanius 2006, 93; Conboy 2009, 337.)

Jotta ketteryys voi yhdistyä toimintaan, se edellyttää tavoitteiden asettamista, mahdollisuuksien ja kyvykkyyksien luomista ja vaihtoehtojen tutkimista. Näiden suhteen ketteryys korostaa oppimista ja tietämyksen rakentumista, joiden avulla tarkastellaan muutoksia ja ohjataan toimintaa. Li, Anderson ja Harrison (2003, 14-15) kuvaavat, että ketteryys edellyttää erilaisia oppimistekoja, kuten kokeilemalla, kehittämällä ja tekemällä oppimista sekä tiimeissä ja verkostoissa oppimista. Oppimista tapahtuu, kun ketteryys kiinnittyy organisaation kokonaisuuteen; muutoksia otetaan vastaan, toteutetaan ja niistä opitaan organisaation eri tasoilla vuorovaikutuksessa sen ympäristön kanssa. (Conboy 2009, 337.)

Organisaatioiden ketterää toimintaa kuvaillaan vaihtelevilla tavoilla. Sillä viitataan nopeisiin innovaatiokehiin, aikaan sidottuihin ja muuttuviin tilanteisiin sekä organisaation osien yhdistymiseen systeemiksi, jossa korostuvat ominaisuudet, kuten joustavuus, mukautuvuus ja samanaikaisuus. (Iskanius 2006, 93.) Goldman, Nagel ja Preiss (1995) määrittelevät organisaatioiden ketteryyden dynaamisena, kontekstuaalisena, kasvuun suuntautuvana ja muutoksen vastaanottavana ajatteluna. Tutkijat näkevät sen kyvykkyytenä vastata muutoksiin nopeasti epäjatkuissa ja -varmoissa ympäristöissä. Siksi ketteryydessä korostuvatkin sellaiset strategiat, joiden avulla voi toimia ennakoimattomissa tilanteissa. (Iskanius 2006, 93; 96.)

Iskaniuksen (2006) mukaan The European Agile Forum (2000) määrittelee ketteryyden puolestaan organisaation kyvykkyydeksi uudistaa ja uudelleenorganisoida sisäisiä ja ulkoisia kumppanuuksia, rakenteita, strategioita ja teknologioita tavalla, jolla se voi vastata muutoksiin. Muutokset tarkoittavat ennakoimattomia tilanteita kompleksisissa ympäristöissä. (94.) Sharifin ja Zhangin (2001) määritelmä on saman suuntainen; ketteryys on kyvykkyyttä vastata ennakoituihin tai ennakoimattomiin muutoksiin hetkeen sopivalla tavalla. Tutkijat kuitenkin jatkavat, että ketteryys ei ole vain soputumista vaan muutoksien hyödyntämistä; kyvykkyyttä kiinnittyä muutoksiin, jotka käsitetään emergensseiksi uusiksi mahdollisuuksiksi. (774.)

Kidd (2000) on tiivistänyt ketterän ajattelun ja toiminnan paradigman seuraavasti: Ketteryys on holistinen konsepti ja paradigman muutos, joka liittyy modernien organisaatioiden käytän-

töihin ja rakenteisiin. Se on strateginen kysymys, jonka avulla vastataan muutokseen kumppanuuksien rakentamisen avulla. Ketteryyden painotus on sopeutumisessa, jota ohjaa kyvykkyys uudelleenorganisointia. Se läpäisee organisaation, kyvykkyudet, prosessit, rakenteet ja voimavarat. Samalla ketteryys on innovointia jatkuvien kokeilujen ja ketterien syklien kautta. (Kidd 2000; Iskanius 2006, 94.) Taulukko 1 on synteesi aiemmissa kuvauksissa toistuvista ketterän ajattelun ja toiminnan monimuotoisista piirteistä.

YMPÄRISTÖ-TIETOISUUS	ENNAKOIMINEN	MUKAUTUMINEN	VAIKUTTAMINEN
JATKUVA VALMIUS	JOUSTAVUUS JA KESTÄVYYS	NOPEUS JA HERKKYYS	UUELLEEN-ORGANISOITUMINEN
OPPIMINEN	INNOVATIIVISUUS	TIIMIYTYMINEN	VERKOSTOITUMINEN

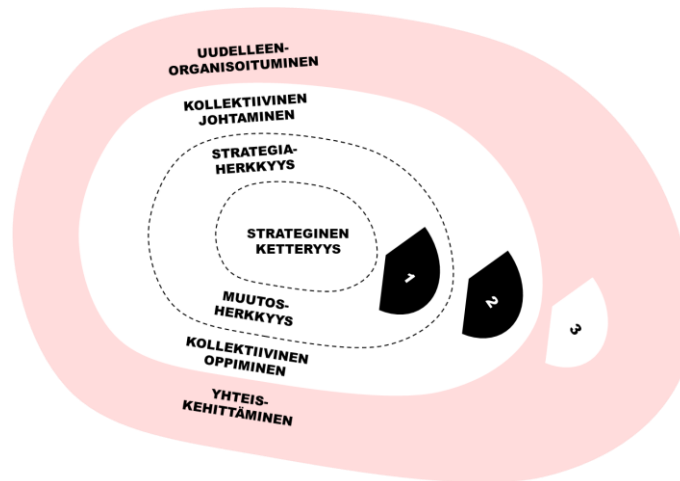
Taulukko 1: Ketteryys ajatteluna ja toimintana.

Doz ja Kosonen (2010, 370) ovat muotoilleet strategisen ketteryyden konseptiksi, joka lähestyy sitä liiketoiminnan uudistumisen kautta. Konseptissa ketteryys on syvällistä ja tarkoituksellista vuorovaikutuksen kautta johtamista, joka keskittyy kolmeen metakyvykkyyteen. Metakyvykkyksiä kuvataan seuraavasti: 1. *strateginen herkkyyys* eli intensiivinen tietoisuus, havainnointi sekä strategisten kehityksen suuntien ja vaihtoehtojen tarkkailu, 2. *johtamisen yhtenäisyys* eli kyvykkyys tehdä nopeita ja rohkeita valintoja ilman jumiutumista voitto-tappio-ajatteluun ja 3. *voimavarojen virtaaminen* eli sisäinen kyvykkyys uudelleenorganisoida nopeasti kyvykkyksiä ja voimavaroja. (Khosnood ja Nematizadeh 2017, 222.)

Kolme metakyvykkyyttä vaikuttavat ajattelun ja toiminnan tasoilla. Ensimmäinen kyvykkyys eli strateginen herkkyyys yhdistyy ennakoimiseen, kokeilemiseen, loitontumiseen, käsitteellistämiseen ja uudelleenmuotoilemiseen. Ennakointi tutkii tulevaisuuden käyttötarkoituksia ja kokeilu keskittyy tunnistamaan oivalluksia ja innovaatioita. Loitontumisen tavoite on etsiä uusia näkökulmia ja käsitteellistämisen muotoilla havainnot yleisiksi käsitteiksi. Uudelleenmuotoileminen tarkoittaa strategian ja toiminnan muutosta. Toinen kyvykkyys eli johtamisen yhtenäisyys pohjautuu dialogiin, näkyväksi tekemiseen, yhdentämiseen ja linjaamiseen. Dialogin avulla jaetaan oletuksia, näkemyksiä ja luodaan ymmärrystä kontekstista. (Doz ja Kosonen 2010, 372.)

Näkyväksi tekeminen on motiivien ja toiveiden kirkastamista, yhdentäminen suhteiden muodostamista ja linjaaminen yhteisen suunnan luomista. Kolmas kyvykkyys eli voimavarojen

virtaaminen tarkoittaa niiden kontekstuaalista ja tarkoituksellista irrottamista, erottamista, siirtämistä, vaihtamista ja rakentamista. Daz ja Kesnen (2013) lisäävät strategiseen ketteryyteen organisaation joustavuuden ja mahdollisuuksiin keskittyvän herkkyyden ja Mavengere (2009) verkoston yhteiset valinnat, yhteisen kehittämisen sekä tiedon ja vastuun jakamisen. Long (2000) taas yhdistää strategiseen ketteryyteen lisäksi kyvykkyyksien, tavoitteiden ja vision suuntaisen innovatiivisen toiminnan. (Khosnood ja Nematizadeh 2017, 222.)



1. jatkuva valmius 2. joustavuus ja nopeus 3. innovatiivisuus

Kuvio 4: Strateginen ketteryys ajatteluna ja toimintana.

Kuviossa 4 strateginen ketteryys on tiivistetty ajatteluksi ja toiminnaksi. Strategia- ja muutosherkkyys kuvaavat ajattelun tasoa; muutoksia ja niiden mahdollisuuksia havainnoidaan avoimesti ja tietoisesti. Kollektiivinen oppiminen ja johtaminen kuvaavat joustavuutta ja nopeutta ajattelun ja toiminnan tasolla. Niiden avulla ajattelu muuttuu samanaikaisesti muutoksien luomisen ja toteuttamisen kanssa. Jatkuva uudelleenorganisoituminen ja kokeileminen ja kehittäminen liittyvät toiminnan tasoon. Ne mahdollistavat konkreettisesti uuden luomisen.

2.2 Organisaatio oppimisen alustana

- *“When you look at the stars and the galaxy, you feel that you are not just from any particular piece of land, but from the solar system.” - Kalpana Chawla*

Modernin oppimiskäsityksen yhteiskunnallinen vaikutus välittyy selkeimmin modernien organisaatioiden toiminnan kautta. Niiden toiminta on muuttunut merkittävästi viime vuosikymmenen aikana. Modernit organisaatiot ovat alkaneet madaltamaan hierarkkisia pyramideja, purkamaan yksiköiden välisiä siloja ja luomaan uusia rakenteita. Raskaiden hierarkioiden tilalle on muotoutunut tiimi- ja verkosto-organisaatiota, jotka korostavat proaktiivisuutta ja kollektiivisuutta. Kyvykkyys uudistua ja oppia toiminnasta ovat tiimi- ja verkosto-organisaatioille

tyypillisiä ominaisuuksia. Merkittävimmät muutokset tapahtuvat kuitenkin, kun vapautetaan mielen rajoja, joita vanhat rakenteet ylläpitävät. (Soini 2013, 68.)

Soinin (2013) mukaan modernien organisaatioiden merkittävin piirre on kyvykkyyden kehittäminen oppimisen kautta. Oppiminen ja kyvykkyys rakentuu älykkäässä yhteisössä kollektiivisen toiminnan tuloksena. Kyvykkyys on luonteeltaan sellaista, ettei sitä voi monistaa tai määrittää yksilön ominaisuudeksi. Siksi yksilöiden tärkein taito on toimia yhdessä. Oppiminen tapahtuu suhteiden verkossa, joka muuttuu ja toimii kuin elävä organismi. Modernin oppimiskäsityksen mukaan kollektiivinen ajattelu ja toiminta ovat välttämättömiä kompleksisissa ympäristöissä. (68.) Nämä oppivien organisaatioiden ja organisaation oppimisen luonnehdinnat pohjautuvat jo 70-luvun lopussa ja 90-luvun alussa muodostuneisiin näkemyksiin.

2.2.1 Organisaatiomallit ja johtamisen tasot

Opinnäytteessä erilaisten organisaatiomallien ajatellaan muodostavan erilaisia oppimisympäristöjä. Organisaatiomalli yhdistyy organisaation ajattelu- ja toimintamalleihin ja määrittää niiden välityksellä, millainen oppimisen johtamisen alusta organisaatioon muodostuu. Vaikka oppivan organisaation konsepti esiintyy vuosikymmenten takaisessa tutkimuksessa, opinnäytteessä ajatellaan, että uusi organisaatioparadigma siirtää teorian käytäntöön. Uusissa organisaatiomalleissa johtaminen jakautuu tasoiksi ja irtautuu perinteisestä johtamisen konseptista. Se on itsensä johtamista, jaettava johtamista ja kokoavaa johtamista. Kappaleessa kuvataan erilaisten organisaatiomallien keskeisiä periaatteita ja johtamisen tasoja.

Organisaatiomallit

- *“The information age has ushered in a networked and interdependent world, one in which challenges and opportunities appear and disappear faster than traditional organizational models can manage.” - Chris Fussell*

Organisaatiomallit uudistuvat ympäröivän yhteiskunnan muutoksen sekä kompleksisuuden ja tietoisuuden lisääntymisen kautta vaiheittain. Vaikka kehitys ei olekaan lineaarista, seuraava vaihe on edellistä kypsempi ja tietoisempi. Harppauksina etenevät muutokset tekevät aiemman maailmankuvan suuntaisista ajattelu- ja toimintamalleista toimimattomia. Samalla jokainen uusi vaihe on heijastunut organisaatioiden johtamiseen ja rakenteisiin läpimurtoina, jotka vaikuttavat niihin edelleen. Ne ovat radikaalisti muotoilleet organisaatioiden tapaa organisoida ja toimia. Kun maailma muuttuu pysähtymättä, uusi organisaatioiden ajattelu- ja toimintamalli on jatkuvasti muodostumassa. (Laloux 2015, 3; 2016, 18-19.)

Perinteisten organisaatiomallien juuret ovat pitkällä menneessä, komentoa ja kontrollia korostavissa paradigmoissa. Vaikka perinteiset mallit ovat vielä yleisiä, muutoksen organisaatioiden ajattelussa ja toiminnassa voi jo havaita. Kun organisaatiot uudistuvat jatkuvan muutoksen tahdissa, ne muuttuvat rakenteeltaan väljemmiksi. Yksiköiden väliset siilot katoavat ja johtajuus

jakautuu luonnollisesti. Vuorovaikutus yksilöiden ja tiimien välillä alkaa virrata avoimempaan ja vapaampaan. (Thoren 2017, 46-47.) Thoren (2017, 47-54) ja Morgan (2015, 178-180) kuvaavat organisaatioiden muotoa ja niiden kehitystä viiden organisaatiomallin avulla: hierakinen, madallettu, matala, flatarchy- ja holokraattinen organisaatio.

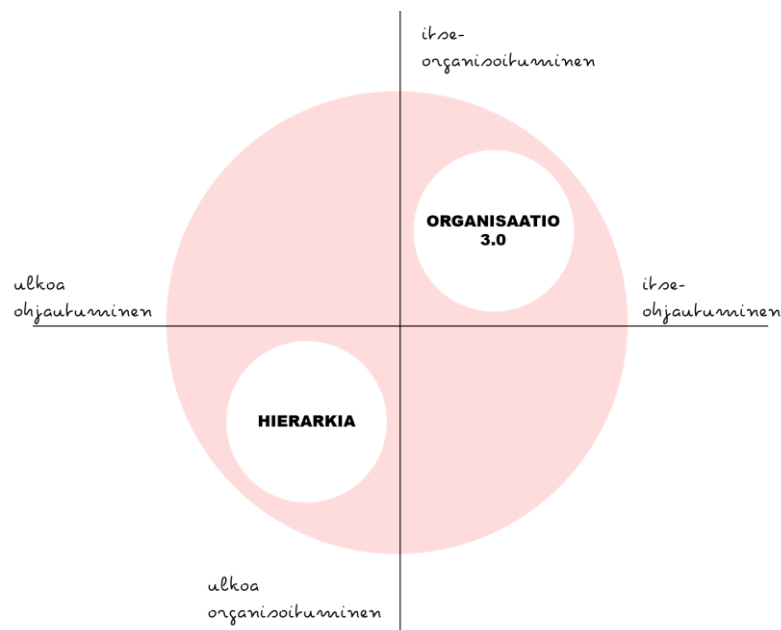
Suuri osa organisaatioista muodostuu edelleen *hierarkiaksi*. Laloux'n (2015, 5) mukaan hierarkioita johdetaan vesiputousmallilla, siiloutuneesti ja yksisuuntaisesti. Muodollinen johto tekee toimintaa koskevat linjaukset, jotka jalkautetaan organisaation tasoille kerroksittain, ylhäältä alas. Linjausten vaikutuksia organisaation osiin, kuten yksilöihin tai tiimeihin, ei arvioida eikä vaikutuksista keskustella. Hierarkiassa vuorovaikutuksen ja kollektiivisen toiminnan niukkuus kuvaa osien välisiä suhteita. On tavallista, että kasvaessaan organisaatiot muuttuvat hierarkkisemmiksi. Kun kerrokset lisääntyvät, mahdollisuus vaikuttaa kapenee. Samalla kerrokset tekevät organisaatioista joustamattomia. (Thoren 2017, 47; Martela ja Jarenko 2017, 16-17.)

Hierarkkisia organisaatioita voi kuvata Quinin ja Mcgrathyn (1985) ajattelun kautta *byrokraattis-rationaalina organisaatioina*, jotka toimivat klassisten organisaatorakenteiden mukaan. Ne rakentuvat joko divisioona-, funktio-, kehä-, linja-, markkina- tai matriisiorganisaatioiksi, joissa johdon voimavarat suunnataan strategian luomiseen ja toiminnan koordinoimiseen. (Viitala 2004, 115-116.) *Madalletut organisaatiot* muistuttavat hierarkkisia organisaatioita. Niissä kerroksia on kuitenkin madallettu ja käskyjen ketjua vaimennettu, jotta päätökset virtaavat ketterämmin. Päätöshierarkia ei vaikuta samalla lailla; se hajottaa siiloja, vapauttaa vuorovaikutusta ja mahdollistaa kollektiivisen toiminnan. (Morgan 2015, 178; Thoren 2017, 48.)

Matalat organisaatiot ovat hierarkiattomia ja yksinkertaisia. Ne edustavat avointa vuorovaikutusta, jaettua johtamista ja yhteistä ymmärrystä toiminnan suunnasta. (Morgan 2015, 178; Thoren 2017, 48-49.) Yhteisö valitsee itseohjautuvasti roolit ja tavoitteet. Ajatus on, että vaikuttavuus syntyy vapaudesta kokeilla. Epäonnistuminen on hyväksyttävää, sillä oivallukset voivat syntyä myös virheistä. Thoren (2017) huomauttaa, että yksilöt jakavat ideoita rakenteista riippumatta. Organisaatio voi muotoutua teoriassa tietynlaiseksi mutta todellisuudessa vuorovaikutus virtaa verkostoituneesti. Jos organisaatiot muotoillaan vastaamaan todellisuutta, ne rakentuvat yleensä koneen sijaan verkostoiksi. (51; Martela ja Jarenko 2017, 15.)

Flatarchy-organisaatiot eivät ole matalia eivätkä hierarkkisia, vaan hybridejä, jotka muuttavat rakennettaan joustavasti. Matalaan organisaatioon voi muodostua hetkellinen projektihierarkia, joka hajoaa muuttuessaan tarpeettomaksi. Samalla tavalla hierarkkinen organisaatio voi madaltua hetkellisesti. Malli sopii organisaatioille, joiden toiminnan sujuvuus edellyttää samaan aikaan vakaita ja väljiä rakenteita. Flatarchy-organisaatiot voi käsittää Quinin ja Mcgrathyn (1985) kuvaamiksi *prosessi- ja projektiorganisaatioiksi*. Projektiorganisaatioissa valinnat muodostuvat toiminnasta ja tilanteesta nousevan tiedon varassa ja siksi ne mukautuvat ketterästi muutoksiin. (Morgan 2015, 179-180; Thoren 2017, 52-54; Viitala 2004 112; 114.)

Holokraattiset organisaatiot rakentuvat kehien hierarkiasta. Kehät muodostuvat yksilöistä, joilla on muodollisten tittelien sijaan useita rooleja. Johtaminen ei sitoudu rooliin vaan vakiintuneisiin käytäntöihin. Organisaatiota ohjaa kestävä ajattelu- ja toimintamallit ja kehiksi rajatut tehtävät. Ulkokehät vastaavat ohjauksesta ja toiminnan tavoitteista. Sisäkehät vastaavat tavoitteiden demokraattisesta toteuttamisesta. Holokraattiset organisaatiot muistuttavat Quinnin ja Mcgrathyn (1985) kuvaamia varhaisia tiimiorganisaatioita, joissa tiimit muodostuvat niille asetettujen tavoitteiden ympärille. Tiimeillä on rajattu tehtävä, jota ne toteuttavat itsenäisesti ja joustavasti. (Viitala 2004; 118-119, Mohrman ja Quam 2000, 25.)



Kuvio 5: Organisaation 3.0 johtamisen asetelma (mukaiu: Martela ja Jarenko 2017, 14).

Suurin osa organisaatioista rakentuu useista organisaatiomalleista. Thoren (2017) lisää malleihin kaksi modernia lähestymistapaa: Avoimet osallistavat organisaatiot ja tulevaisuuden organisaatiot 3.0. *Organisaatio 3.0* ei ole keskitetty rakenne, vaan kokoelma aatteita, jotka luonehtivat tulevaisuuden organisaatioita. Ne ovat suuria, globaalisti hajautettuja, mutta mukautuvat ketterästi muutoksiin. Ketteryyden takana on sisäinen yrittäjyys ja itseorganisoituvat tiimit (kuvio 5). Organisaatiossa 3.0 ajatellaan, että kyvykkyys on ainoa kilpailuetu. Siksi ne keskittyvät innovaatioihin, oppimiseen ja perinteisen johtaja-alaisuuden purkamiseen. Yksilöt vastaavat itseohjautuvasti oppimisestaan sekä tehtäviä koskevista päätöksistä. (55-57.)

Hajautetun organisaation 3.0 käsitettä voi laajentaa Quinnin ja Mcgrathyn (1985) *verkosto-organisaatiomallin* avulla (Viitala 2004, 125). Verkosto-organisaatiot rakentuvat tietoisesti lukuisista organisaatioista, joita ohjaa yhteiset merkitykset, strategiat ja tavoitteet. Verkostoissa organisaatioiden välille muodostuu riippuvuuksia; rajat hämärtyvät ja sekoittuvat toisiinsa. Itseuudistuvien verkosto-organisaatioiden elinkaari kulkee neljä vaihetta: syntyminen, laajeneminen, johtaminen ja uudistuminen tai kuolema. Yhdessäorganisoitumisella etsitään vastausta

joustavuuteen; arvoa luodaan dynaamisesti, kyvykkyyksiä uudistetaan jatkuvasti ja voimavaroja jaetaan tehokkaasti. (Tekes 2014; Valkokari & Vesalainen 2014, 15.)

Verkosto-organisaatioiden rajapinnoille syntyy horisontaalisia ajattelun ja toiminnan tiloja sekä vertikaalisia hajautetun johtamisen rakenteita. Ne keskittyvät innovaatioihin ja luoviin prosesseihin. Verkosto-organisaatioiden innovaatio-orientaatiota kuvaa parviäly, kollektiivinen käyttäytyminen, jossa älykkäät toimintamallit rakentuvat vuorovaikutuksen kautta. (Kaunisto, Rainio & Sääksjärvi 2014, 41; Nykänen 2007, 209.) *Avoim osallistava organisaatio* on arvojen paradigma. Se edistää siirtymää keskitetyistä malleista hajautettuihin. Siirtymä tarkoittaa ajattelun muutosta: 1. hierarkia vaihtuu verkostoon, 2. kontrolli valtauttamiseen, 3. voitto merkitykseen, 4. suunnittelu kokeiluun ja 5. eristyneisyys läpinäkyvyyteen. (Thoren 2017, 57-58; 65.)

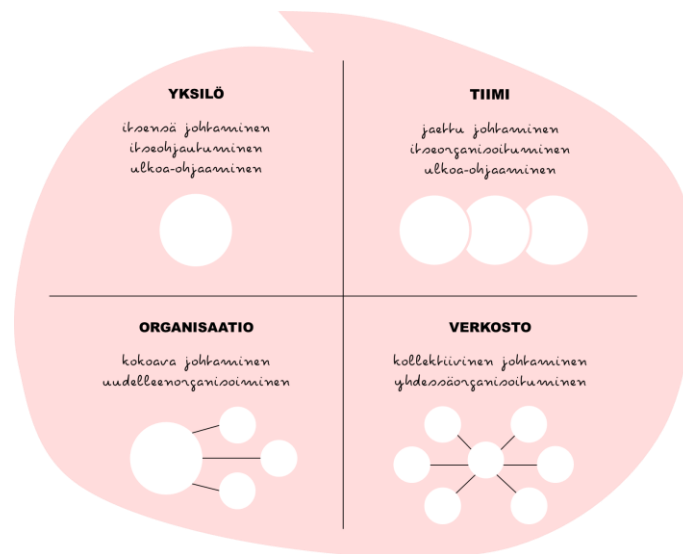


Kuvio 6: Organisaation 3.0 piirteet (mukailtu: Thoren 2017, 57).

Organisaation johtamisen tasot

– ”A leader is one who knows the way, goes the way, and shows the way.” - John Maxwell

Organisaatiomallit ovat ajattelun ja toiminnan rakenteita mutta samalla myös johtamisen konstruktioita. Johtaminen jakautuu tasoiksi, jotka Sydänmaanlakka (2009, 98) jäsentää yksilöksi, tiimiksi, yhteisöksi ja verkostoksi (kuvio 7). Verkostojen välityksellä johtamisen kysymykseksi muodostuu yhteinen toiminta asiakkaiden, kilpailijoiden ja kumppaneiden kanssa.



Kuvio 7: Organisaation johtamisen tasot.

Yksilön johtamisen voi käsittää yksilöä ohjaavaksi ulkoiseksi johtamiseksi tai yksilön sisäiseksi itsensä johtamiseksi ja itseohjautuvuudeksi. Moderneissa organisaatioissa käsitykset yhdistyvät; ulkoisen johtamisen avulla edistetään yksilön, tai tiimin, itsensä johtamista. Manz ja Sims (1980) esittivät itsensä johtamisen (*self-management*) käsitteen ensimmäistä kertaa 1980-luvulla. Sitä voi laueasti kuvata prosessiksi, jossa yksilö vaikuttaa itseensä. Neck ja Houghton (2006) esittävät syvemmän määritelmän ja kuvaavat itseensä vaikuttamista prosessina, jossa yksilö saavuttaa toiminnan edellyttämän itseohjautumisen ja itsemotivoitumisen tilan. (Neck ja Manz 2010, 4; Stewart, Courtright ja Manz 2011, 185.)

Itsensä johtamisessa (*self-leadership*) itseensä vaikuttamisen prosessi lähtee ajatuksesta, että yksilöllä on toimintaan vaikuttavia sisäisiä aikomuksia (*intention*) ja tarkoituksia (*purpose*). Itsensä johtamisen strategioiden avulla yksilö voi muokata ympäristöään ja ohjata toimintaansa niin, että ne edistävät sisäisiä tarkoituksia. Itsensä johtaminen sisältää sekä itsensä johtamisen strategiat, että yksilön itselleen ja toiminnalleen määrittämät tavoitteet. Itsensä johtamiseen liittyvät ajattelu- ja toimintastrategiat edistävät yksilön itsesäätelyä (*self-regulation*), itse-tietoisuutta (*self-awareness*), itsetuntemusta (*self-knowledge*) ja itseohjautumista (*self-direction*). (Manz 1991, 17; Stewart, ym. 2011, 188.)

Itsensä johtamisen alueena itseohjautuvuus määritellään usein Ryanin ja Decin (2000) itsemääräytymisteorian (*self-determination theory*) avulla. Teoriassa tutkijat tarkastelevat itsemotivoitumisen ja ulkoamotivoimisen suhdetta. Itsemotivoituminen on mahdollista, kun toiminta edistää autonomian, selviytymisen ja yhteenliittymisen tarpeita (Hakanen 2011, 30). Martela ja Jarenko (2014) jatkavat itseohjautumisen määrittelyä ja kuvaavat sitä omaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden kokemukseksi. Omaehtoisuus (*vapaus*) on valinnan- ja toiminnanvapautta. Kyvykkyys (*virtaus*) on tunne aikaansaamisesta ja oppimisesta. Yhteisöllisyys (*vastuu*) on kokemus yhteisöön kuulumisesta ja sen toiminnan edistämisestä. (28; 31-32.)

Itseohjautuminen luonnollinen tapa ohjautua ja itseorganisoituminen on luonnollinen tapa organisoitua. Näiden välinen ero on, että itseohjautuminen on yksilön ominaisuus ja itseorganisoituminen tiimin ominaisuus (Martela ja Jarenko 2017, 12). Itseorganisoituminen pohjautuu yhteiseen älykkyyteen (*parviäly*) ja jaettuun johtajuuteen (*shared leadership*). Se tarkoittaa, että tiimi asettaa tavoitteet, esittää kysymykset ja etsii ratkaisut ilman ulkoista ohjausta (Stähle ja Kuosa 2009, 1-2). Takeuchi ja Nonaka (1986, 139-140) kuvaavat tiimin itseorganisoitumista autonomian, itsen ylittämisen (*self-transcendence*) ja ristiinpölyttämisen (*cross-fertilization*) eli jaettujen kyvykkyyksien ja näkemysten kautta.

Itseorganisoituminen, eli tiimin itsensä johtaminen, edellyttää jaettua ja hajautettua johtamista. Käsitteenä hajautettu (*distributed*) johtaminen eriyttää johtamisen yksilöstä joukolle ja jaettu johtaminen määrittää sen yhteiseksi toiminnaksi. Carson, Tesluk ja Marrone (2007) kuvaavat jaettua johtamista yhdessävaikuttamiseksi. Se syntyy tiimin sisäisen ja ulkoisen ympäristön ja vuorovaikutuksen kautta. Sisäinen ympäristö viittaa täydentäviin ja vahvistaviin edellytyksiin: 1. jaettuun tarkoitukseen (*shared purpose*) eli yhteiseen ymmärrykseen tavoitteista ja tehtävistä, 2. sosiaalisiin suhteisiin (*social support*) sekä 3. kuulluksi tulemiseen ja osallisuuden (*voice*). Sisäistä ympäristöä voi kehittää ulkoisen fasilitoinnin avulla. (2-4; 14.)

Organisaation johtamisen tehtävä on edistää jatkuvuutta ja uudistumista sekä fasilitoida yksilön, tiimin ja verkoston toimintaa. Kokoavasta johtamisesta on kuitenkin monenlaisia määritelmiä ja paradigmoja. Tässä yhteydessä modernien organisaatioiden johtaminen ymmärretään Kotterin (1990) ajatteluun pohjautuen jatkuvaksi mission, vision ja strategian uudelleenmuotoilemiseksi ja toiminnan uudelleenorganisoimiseksi. Tutkijan mukaan johtaminen on organisaatioon vaikuttamista suunnan määrittämisen ja sitouttamisen kautta. Suunnan määrittäminen on mission, vision ja strategian muodostamista. Sitouttaminen on yhteisen ymmärryksen rakentamista ja varmistamista, että visio saavutetaan yhdessä. (5; Suominen 2011, 16-17.)

Kokoava johtaminen käsitetään myös Kotterin (1990) ajatuksia lähenevänä visiolla johtamisena, jota Holstius ja Malaska (2004, 35) kuvaavat vastauksena jatkuvaan muutokseen ja kompleksisuuden lisääntymiseen. Rampestadin (2001, 211; 213) mukaan visiolla johtamisessa strateginen suunnittelu ja strategian toteuttaminen ovat jatkuva prosessi. Prosessi rakentuu vaiheista: 1.

kuvittelusta (*envisioning*) eli vision muotoilemisesta, 2. vaikuttavasta viestimisestä, joka 3. sitouttaa vision toteuttamiseen. (Holstius ja Malaska 2004, 38.) Visiolla johtaminen muodostaa nykyisyyden ja tulevaisuuden välisestä kuilusta tavoitteita, joita se toteuttaa uuden kyvykkyyden kehittämisen avulla. (Malaska ja Holstius 1999, 14.)

Organisaation johtamisen raja laajenee, kun ne yhdistyvät verkostoihin eli kokonaisuusien väliin riippuvuuksiin ja suhteisiin. Verkoston tehtävä on ratkaista kompleksisia ongelmia, joita organisaatio ei voi yksin ratkaista (McGuire 2006, 678). Sydänmaanlakka (2009) määrittelee verkoston johtamisen yksilöt, tiimit ja organisaatiot ylittäväksi kokonaisuuden organisoimiseksi. Siinä esimerkiksi tiimin käsite murtaa organisaation rajan ja kiinnittyy asiakkaiden, kilpailijoiden ja kumppanien tiimeihin. Tutkija toteaa, ettei verkostoa voi johtaa vertikaalisesti, ylhäältä alas, sillä se ei perustu hierarkiaan. Verkostojen toiminta on modernien organisaatioiden tiimien toiminnan tavoin yhdessäorganisoituvaa, emergenttiä. (109.)

Samalla verkostojen toiminta liittyy itseohjautuviin yksilöihin, jotka kohtaavat verkostoon muodostuneilla organisaatioiden rajapinnoilla. Agranoff ja McGuire (2003) kuvaavat verkoston johtamista kollektiiviseksi johtamiseksi (*collaborative leadership*), jonka pohjan luovat verkoston aktivointi ja rakenteen eksplikointi eli näkyväksi tekeminen. Se keskittyy 1. verkoston prosessien käynnistämiseen, 2. yhteisen mission, vision ja strategia määrittämiseen sekä 3. verkoston kehittymisen seuraamiseen yhdessä toimijoiden kanssa. Verkoston johtaminen on tiimin johtamisen tavoin horisontaalista; Se rakentuu dialogista, vertaisuudesta ja tarjoamasta eli mahdollisuuksista, kyvykkyyksistä ja voimavaroista. (Nykänen 2010, 55-57; 96.)

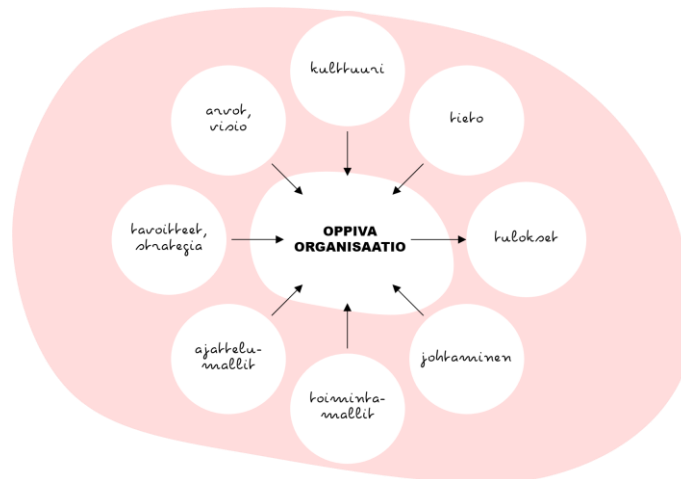
2.2.2 Oppiminen oppivissa organisaatioissa

Opinnäytteessä *organisaation oppiminen* ymmärretään oppimisen kontekstuaaliseksi, situationaaliseksi ja teoreettiseksi mallintamiseksi. Mallintamisen avulla organisaation sisäisiä tai siihen liittyviä ulkoisia oppimisprosesseja tutkitaan sekä tasoina, että vaiheina. *Oppiva organisaatio* käsitetään sekä oppimisympäristöksi, että organisaation ideaalimalliksi. Oppivalla organisaatiolla on kyvykkyys oppia, tutkia oppimista ja uudistua oppimisen avulla sekä jatkuvassa muutoksessa, että muuttuvissa ympäristöissä. Oppivan organisaation tutkimisen tavoite on ymmärtää, miten organisaation kyvykkyys oppia rakentuu. Organisaation oppimisen ja oppivan organisaation tarkastelu kiinnitetään kappaleessa yleisimpiin teorioihin.

Oppiva organisaatio

- ”Oppivalla organisaatiolla on kyky jatkuvasti sopeutua, muuttua ja uudistua ympäristön vaatimusten mukaisesti: se oppii kokemuksistaan ja pystyy nopeasti muuttamaan toimintatapojaan.” - Pentti Sydänmaanlakka

Oppivia organisaatioita on tutkittu erityisesti ennen 2000-lukua. Käsite nousi tieteelliseen keskusteluun 1980-luvulla ja vakiintui organisaation johtamismalleihin 1990-luvulla. Oppivilla organisaatioilla tahdottiin vauhdittaa jatkuvaa uudistumista. Otalan (2000) mukaan oppivan organisaation muodostaa joustava rakenne, joka mahdollistaa uudelleenorganisoinnin ja tiedon virtaamisen. Oppivan organisaation ydin rakentuu arvoista, visiosta sekä ajattelu- ja toimintamalleista, jotka välittyvät johtamisen, kulttuurin ja jatkuvasti uudistuvien strategioiden ja tavoitteiden kautta. Ydin toimii vakauttajana, vastapainona kaaokselle, jonka vapaus ja itseorganisointi tuottavat. (190-191; Hagman 2015, 28; kuvio 8.)



Kuvio 8: Oppivan organisaation elementit (mukailtu: Ojala 2000, 191).

McGill ja Slocum (1993) luokittelevat organisaatiot neljään oppijatasoon: 1. osaava organisaatio, 2. ymmärtävä organisaatio, 3. ajatteleva organisaatio ja 4. oppiva organisaatio. Osaavassa organisaatiossa oppiminen on muutoksiin sopeutumista ja uudistukset yhdistetään olemassa oleviin toimintamalleihin. Ymmärtävässä organisaatiossa oppiminen ja uudistuminen tapahtuu kulttuurin ja vallitsevien ajatusmallien ehdoilla. Kulttuuri on kantava voima muutoksissa mutta ei mahdollista ajatusten vaihtamista tai kyseenalaistamista. Ajatteleva organisaatio keskittyy kulttuurin sijaan nopeaan ongelmanratkaisuun. Johtamisen aikajänne ei jätä tilaa ennakkoinnille, kokeiluille, oppimiselle tai uusille vaihtoehdoille. (Viitala 2008, 49-50.)

McGillin ja Slocumin (1993) tasot voi käsittää organisaation kehitysvaiheina, jotka ilmentävät sen orientaatiota oppimiseen. Oppiva organisaatio on kehittynein taso, joka Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) mukaan rakentuu neljästä oletuksesta. Ensimmäisen oletuksen mukaan oppi-

vissa organisaatioissa on aina yhteys uuden omaksumisen ja tutkimisen sekä aiemmin opitun soveltamisen välillä. Toiseksi oppivassa organisaatioissa oppiminen on monitasoista ja koskettaa yksilöä, joukkoa ja organisaatiota. Kolmanneksi sosiaaliset ja psykologiset kehitysprosessit yhdistävät organisaation oppimisen tasot. Neljänneksi uuden oppimisen havainnointi vaikuttaa toimintaan ja päinvastoin. (Hagman 2015, 25; Viitala 2008, 48.)

Garvin (1993) määritteli oppivan organisaation organisaatioksi, joka on kyvykäs hankkimaan, siirtämään ja luomaan tietoa sekä muuttamaan toimintaansa uusien oivalluksien mukaiseksi. Vaikka uudet ideat ovat organisaation oppimisessa, muuttumisessa ja uudistumisessa keskeisiä, ne eivät yksin luo oppivaa organisaatiota. Jos uusia ideoita ei yhdistetä toimintaan, ne kuvaavat vain potentiaalia kehittyä. Oppivan organisaation toiminta jakautuu viiteen kyvykkyyteen: 1. systemaattinen ongelmanratkaisu, 2. uudenlaisen lähestymisen kokeilu, 3. omista kokemuksista ja menneestä oppiminen, 4. muiden kokemuksista ja parhaista käytännöistä oppiminen sekä 5. tiedon siirtäminen ketterästi läpi organisaation. (80.)

Garvinin (1993) määritelmä on vaikuttanut merkittävästi käsitykseen oppivista organisaatioista. Se on edelleen ajankohtainen mutta ei riitä kuvaamaan oppivia organisaatioita kompleksisissa ympäristöissä. Määritelmä kuvastaa aiemman kokemuksen ja ketteryyden ihanteita mutta ei huomioi tulevaisuuden aikajännettä. Pedler, Boydell ja Burgoyne (1989) määrittelevät oppivan organisaation organisaatioksi, joka ohjaa tasojensa oppimista ja uudistuu jatkuvasti saavuttaakseen strategiset tavoitteensa. Oppiva organisaatio kehittää itse itseään eikä muutosta tai oppimista säädellä ulkoisten interventioiden kautta. (92; 97) Pedlerin ym. määritelmä yhdistää oppivan organisaation strategian kautta pidemmälle aikajänteelle.

Viitala (2008) kuvaa, että Pedler ym. (1989) määrittävät oppivan organisaation ominaisuudet viideksi ulottuvuudeksi: 1. strateginen johtaminen, 2. oppimista tukevat rakenteet, 3. sisäinen monitorointi, 4. ulkoinen monitorointi ja 5. oppimisen edellytykset. Oppiva organisaatio luo ja uudistaa strategiaansa tutkivalla otteella. Oppimista edistää rakenteet eli joustavat rajat ja roolit sekä uudistuva toiminta. Oppivan organisaation tavoitteena on jatkuvasti kehittää oppimisen edellytyksiä. Se arvioi toistuvasti sisäistä toimintaansa mutta analysoi myös järjestelmällisesti ulkoista ympäristöä ja siinä tapahtuvia muutoksia. (100; Viitala 2008, 39-40.)

Pohjalainen (2016) esittelee Strömmerin (1997) synteessin oppivan organisaation piirteistä. Synteesi kuvaa oppivan organisaation yhteisiä näkemyksiä luovaa ja oppimista ohjaavaa visio- ja strategiaproessia. Oppivaa organisaatiota johdetaan visiolla, joka rohkaisee sitä jatkuvaan oppimiseen ja uudistumiseen. Organisaation ja johtamisen kulttuuri keskittyy osallistamiseen ja oppimisen mahdollistavan ilmapiirin luomiseen. Oppimista ohjaavat mittarit, jotka yhdistyvät oppimista edistäviin käytäntöihin. Oppiva organisaatio muodostuu joustavista tiimirakenteista ja niiden käsitys oppimisesta yhdistyy prosessi- ja systeemiajatteluun. (53.)

Viitalan (2008, 50) mukaan oppiva organisaatio on ihanteellinen, sillä se pystyy refleктоimaan kokemuksiinsa ja malleja, joilla reflektio tapahtuu. Oppivan organisaatioon ihanteeseen on vaikuttanut Sengen (1994) teoria sen ominaisuuksista (*discipline*) (Viitala 2008, 39). Oppiva organisaatio muodostuu yksilöllisen mestaruuden, yhteisten ajattelumallien, jaetun vision, tiimioppimisen ja systeemiajattelun ympärille. Tutkijan mukaan organisaation kyvykkyys oppia muodostuu yksilöiden kautta. Yksilöllinen mestaruus on oppimista, jossa toteutetaan yksilölle merkityksellisiä tavoitteita. Oppivassa organisaatiossa yksilöt kokevat kiinnittyvänsä yhteiseen prosessiin, johon voi vaikuttaa, mutta jota ei voi hallita. Prosessia ohjaavat yhteiset ajattelumallit eli käsitykset asioista, ilmiöistä ja niiden toiminnasta. (Senge 1994, 6; 2006, 9.)

Oppiva organisaatio reflektoi jatkuvasti kuvaa ulkoisesta ympäristöstä sekä rakentaa ymmärrystä, miten yhteiset ajattelumallit vaikuttavat valintoihin ja toimintaan. Oppiminen rakentuu vision ympärille, mikä yhdistää oppivan organisaation tulevaisuuden tekemiseen. Visio on jatkuva prosessi, jossa tarkastellaan, millaista tulevaisuutta organisaatio luo. Visio muuttuu toiminnaksi oppivien, eli dialogiin ja yhteiseen ajatteluun ja toimintaan sitoutuneiden, tiimien kautta. Oppivat tiimit ovat oppivan organisaation oppimisen keskus. Ilman niitä ei ole oppivaa organisaatiota, sillä oppivat tiimit voivat saavuttaa tavoitteita, joita yksilöt eivät voi yksin saavuttaa. (Senge 1994, 6; 2006, 8-9; Viitala 2008, 39; 44.)

Oppivaa organisaatiota ei voi rakentaa ilman sen ominaisuuksien vuoropuhelua. Kokoava piirre, systeemiajattelu, yhdistää muut piirteet loogisesti toisiinsa. Se on oppivan organisaation kyvykkyyttä tunnistaa ja tutkia rakenteita, suhteita ja voimia, jotka vaikuttavat sen toimintaan. Systeemiajattelun kautta organisaatio uudistuu ja ohjaa toimintaa ympäristön muutosten suuntaisesti. Ilman systeemiajattelua visio ei voi todentua, sillä se saavutetaan vaikuttamalla niihin voimiin ja vastavoimiin, jotka vallitsevat nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä. (Senge 1994, 6; 2006, 11-12.) Myös Engeström (2004) käsittää oppivan organisaation systeeminä, joka uudistuu vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

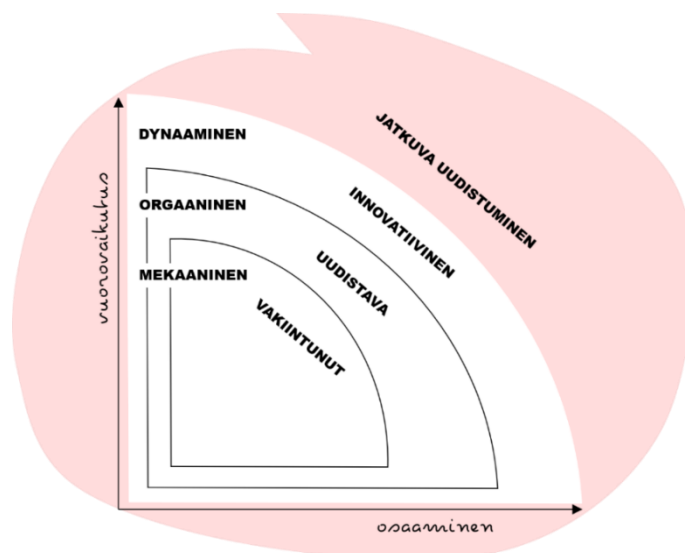
Engeströmin (2004) ja Sengen (1994) tavoin Stähle (2004, 4) tarkastelee oppivia organisaatioita systeemiajattelun läpi. Systeemiajattelu on kehittynyt kolmen paradigman, mekaanisen, orgaanisen ja dynaamisen, kautta. Tutkijan mukaan systeemit muodostuvat erilaisiksi oppimisen ympäristöksi riippuen siitä, millainen suhde niillä on tietoon. Yhteistä paradigmoille on, että tieto syntyy vuorovaikutuksen tuloksena. Sitä vaihdetaan, rikastetaan ja luodaan sosiaalisessa kontekstissa. Ensimmäinen paradigma liittyy mekaanisiin systeemeihin ja pysyvyyteen. Oppiminen on toistoa, sillä mekaaniset systeemit ovat suljettuja, konemaisia ja toimivat ennalta-annettujen ohjeiden mukaan. (Stähle 2004, 4; Kuosa 2009, 33; Kinnunen 2010, 38.)

Toinen paradigma kuvaa orgaanisten systeemien yleistä teoriaa. Systeemit eivät ole suljettuja järjestelmiä, vaan kaikkiallisia organismeja. Paradigmassa korostuu vaihtoehtoinen kehitys sekä jatkuva vuorovaikutus systeemin ja ympäristön välillä. Oppimista ja toimintaa ohjaa

kehässä virtaava palaute. Palauteet virtaavat ympäristöltä systeemille (*input*), systeemin läpi (*throughput*) ja systeemiltä ympäristölle (*output*). Avoimet systeemit uudistuvat jatkuvasti, sillä ne vakauttavat itseään. Tasapainon katoaminen johtaa systeemin hajoamiseen. (Stähle 2004, 4; Kuosa 2009, 34; Mele, Pels ja Polese 2010, 127.) Oppiminen on siis toimintaa, jonka kautta systeemi sopeutuu muutoksiin ja uudistuu tasapainon säilyttämiseksi.

Kaaos- ja kompleksisuustutkimus on tuottanut aiempiin paradigmoihin kolme keskeistä muutosta. Tutkimuksessa pysyvyys ja tasapaino vaihtuivat muutokseen ja epätasapainoon. Systeemi alettiin käsittää kompleksisena kokonaisuutena, jonka tavallinen tila on epätasapainoinen tai kaoottinen. Systeemin toimintaa määrittävät ennakoimattomuus (*nondeterminism*), epäjatkuvuus (*discontinuity*) ja paikkariippumattomuus (*non-locality*). Vastoin aiempaa näkemystä olemassa olon, oppimisen tai toiminnan edellytys ei ole vakauttaminen. Kaaos edistää systeemin oppimista ja uudistumista. Siksi kolmas paradigma painottaa sisäistä, omaehtoista dynamiikkaa. (Stähle 2004, 3-4; Kuosa 2009, 34.)

Dynaaminen paradigma keskittyy systeemin kyvykkyyteen itseorganisoitua ja -uudistua. Tavoitteena ei ole kontrolloida systeemiä, vaan ymmärtää, että systeemiin voi vaikuttaa sisäisesti sen toimintaan osallistumalla. Kun ennen etsittiin harmoniaa, symmetriaa ja universaaleja lakeja, kolmas paradigma keskittyy tarkastelemaan muutoksen luonnetta ja radikaalin uudistumisen prosesseja. Paradigmaan yhdistetään ajatus älykkäistä systeemeistä, kuten oppivista organisaatioista. Systeemin älykkyys tarkoittaa kyvykkyyttä oppia, kuunnella kontekstia, soveltaa itsekehittyvää tietämystä sekä etsiä kokemuksia ulkoisista tapahtumista. (Stähle 2004, 3-4; Kuosa 2009, 34; Mele ym. 2010, 129; kuvio 9.)



Kuvio 9: Organisaatiot erilaisina oppivina systeemeinä.

Organisaation oppiminen

- “An organization’s ability to learn, and translate that learning into action rapidly, is the ultimate competitive advantage.” - Jack Welch

Oppimisen tutkimuksessa organisaation oppimisesta on kaksi näkemystä. Ensimmäisen näkemyksen mukaan vain yksilöt voivat oppia ja organisaatiot voivat hyödyntää yksilöiden osaamista. Toisen näkemyksen mukaan organisaation oppiminen on yhdensuuntaista yksilöiden oppimisen kanssa. Kirjallisuudessa esitettyjen mallien perusteella organisaation oppiminen on yksilön oppimisen laajentuma, mutta samalla jollakin tavalla dynaamisempi ja kompleksisempi prosessi. Ajatus on, että kompleksisuus lisääntyy, kun siirrytään yksilöstä joukkoon. Tutkijat esittävät, että vaikka termin ’oppiminen’ merkitys on sama yksilö- ja organisaatiotasolla, organisaation oppiminen poikkeaa yksilön oppimisesta. (Sorama 2008, 31-33.)

Organisaatioiden oppimisen tutkimuksessa tunnistetaan kolme oppimisen tasoa: yksilö, joukko ja organisaatio. Yksilönäköyksessä organisaation oppiminen on yksilöiden oppimisen summa. Joukkonäkemys painottaa, että oppiminen tulee arvioida, integroida ja jakaa yksilöiden välillä. Organisaationäkemys kuvaa oppimista laajempaan kuin yksilöiden tai joukon oppiminen yhteensä. (Sorama 2008, 38-39.) Systeemiajattelu kiinnittää oppimisen yksilön, joukon ja organisaation lisäksi verkostoihin. Knight (2002) esittää, että jos oppiminen eroaa yksilön ja organisaation välillä, se eroaa myös organisaation ja verkoston välillä (Knight 2002, 429). Systeemissä osat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja niiden oppiminen on toisistaan riippuvaista.

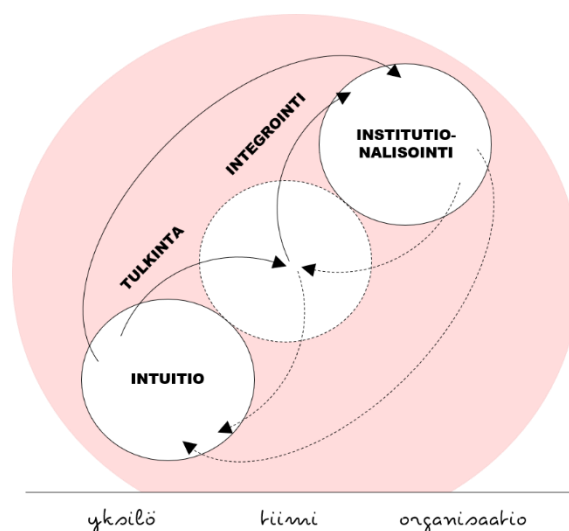
Organisaation oppimisen määrittely riippuu siitä, viitataan oppimisella oppimisprosessiin vai oppimisen tulokseen. Argyriksen ja Schöinin (1996) mukaan oppimisen tulos vastaa kysymykseen, mitä opitaan, ja prosessi kysymykseen, miten opitaan. Yhteenvedossaan organisaation oppimisen tutkimuksista Crossan, Lane, White ja Djurfeldt (1995) esittävät, että tutkimusta ohjaa kolme piirrettä: 1. oppimisen taso eli yksilö, joukko, organisaatio ja organisaatioiden välinen verkosto, 2. kognitio ja käyttäytyminen sekä 3. oppimisen ja suorituskyvyn yhteys. (Sorama 2008, 34.) Organisaation oppiminen kuvaa muutosta organisaation ajattelussa, tietämyksessä ja toiminnassa sekä niiden välisessä suhteessa.

Crossan, Lane ja Hildebrand (1991) näkevät organisaation oppimisen muutoksena sen tietämyksessä ja ymmärryksessä. Muutos liittyy sekä organisaatioon itseensä, että organisaation ja ympäristöön väliseen suhteeseen (Viitala 2008, 52). Organisaation uudistuminen edellyttää, että se siirtää ja soveltaa aiemmin opittua sekä tutkii ja kokeilee jatkuvasti uutta. Organisaation oppiminen ei ole tulos, vaan jatkuva tutkimisen ja soveltamisen prosessi (March 1991, 71; Laiken 2001, 6). Oppiminen muotoutuu Crossanin ym. (1999) mukaan neljäksi oppimista ohjaavaksi prosessiksi: intuitioksi (*intuiting*), tulkinnaksi (*interpreting*), integraatioksi (*integrating*) ja institutionalisoinniksi (*institutionalizing*) (522; 525; vrt. Pawlowski).

Oppimisprosessit yhdistävät organisaation oppimisen tasot toisiinsa. Koska ne virtaavat luonnollisesti toistensa läpi on vaikea määritellä, mihin yksi prosessi loppuu ja mistä toinen alkaa. Intuitio eli jatkuvuuksien ja mahdollisuuksien esitietoinen tunnistaminen ilmenee yksilön tasolla. Se vaikuttaa yksilön toimintaan mutta heijastuu vuorovaikutuksessa myös muihin. Tulkinta kiinnittää yksilön tiimiin. Se on ideoiden selittämistä itselle ja muille. Integrointi yhdistää yksilön ja tiimin organisaatioon. Se on prosessi, jossa dialogin ja yhteistoiminnan kautta luodaan yhteistä merkitystä ja ymmärrystä. Institutionalisointi vaikuttaa läpi organisaation, sillä se muuttaa käytännön toiminnan yleiseksi malleiksi. (Crossan ym. 1999, 525.)

Oppimisessa korostuvat sisäiset mallit, sosiaalinen vuorovaikutus ja hiljaisen tiedon muuttaminen jaetuksi tiedoksi. Organisaation oppiminen edellyttää, että yksilöiden kyvykkyys, siirtyy tiimien kyvykkyudeksi ja sen kautta osaksi organisaation toimintaa. Organisaation oppiminen on dynaaminen prosessi, joka muodostaa jännitteen uuden oppimisen ja opitun soveltamisen välille. Edisteiden (*feed forward*) avulla uusi idea virtaa ensin yksilöltä tiimille ja sitten organisaatiolle. Samanaikaisesti organisaatiolta tiimille ja yksilöille virtaavat palautteet (*feed back*) vaikuttavat ajatteluun ja toimintaan. (Crossan ym. 1999, 522; 532)

Vuorovaikutussuhteiden, edisteiden ja palautteiden, merkitys korostuu haasteena yhdistää tulkinta ja integraatio tai institutionalisointi ja intuitio toisiinsa. Siirtymä tulkinnoista integrointiin vaatii siirtymistä yksilön oppimisesta jaettuun oppimiseen. Se on haastavaa, sillä yksilön sisäisten mallien ja hiljaisen tiedon on muututtava yhteiseksi ymmärrykseksi. Jaettu ymmärrys muodostuu, jos ideat välittyvät tiimille. Siirtymä institutionalisoinnista intuitioon edellyttää intuitiivisten oivallusten ja kokeilevan toiminnan mahdollistamista. Sen esteitä ovat usein vakiintunut ajattelu ja toiminta. Kuvio 10 kuvaa organisaation oppimisprosessin vaiheita sekä edisteiden ja palautteiden välistä jännitettä. (Crossan ym. 1999, 532.)

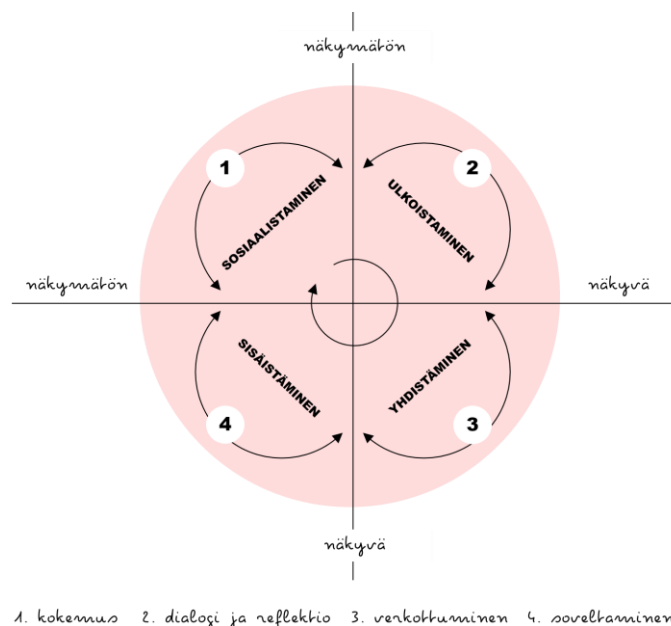


Kuvio 10: Oppiminen organisaation oppimisen tasojen välillä (Crossan ym. 1999, 532).

Myös Nonaka ja Takeuchi (1995) lähestyvät organisaation oppimista tietämyksen muutoksena eli *näkymättömän* tiedon muuttumisena *näkyväksi* ja yksilöllisen tiedon muuttumisena yhteisölliseksi. Tutkijoiden luomassa SECI- eli tietämyksen luomisen prosessimallissa, oppiminen käsitetään yksilöön, joukkoon ja organisaatioon sitoutuneena uuden tiedon luomisena. Malli rakentuu neljästä vaiheesta: sosiaalistamisesta (*socialization*), ulkoistamisesta (*externalization*), yhdistämisestä (*combination*) ja sisäistämisestä (*internalization*). Eri vaiheissa eli oppimisprosessissa, tietämys muuttuu, syvenee tai laajenee aina jollakin tavalla. (62.)

Sosiaalistaminen on näkymättömän tiedon jakamista mallioppimisen kautta. Yksilön näkymättömän tieto siirtyy yhteisön näkymättömäksi tiedoksi, kun yksilöt toimivat yhdessä ja jäljittelevät toistensa suorituksia. Sosiaalistamisessa tiedolla ei ole sanallista muotoa. Se on sitoutunut ajattelu- ja toimintamalleihin sekä arvoihin, normeihin ja kulttuuriin. Hiljainen tieto siirtyy ja yhteinen ymmärrys muodostuu jaetun kokemuksen kautta. Dialogin ja yhteisen reflektion käynnistämässä ulkoistamisen vaiheessa näkymättömän tieto muuttuu näkyväksi tiedoksi kielellisen ilmaisun kautta. Yksilöt käsitteellistävät mielikuviaan intuitiivisesti ilmiöiden, hypoteesien, kielikuvien ja mallinnojen vertailun avulla. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 63-66.)

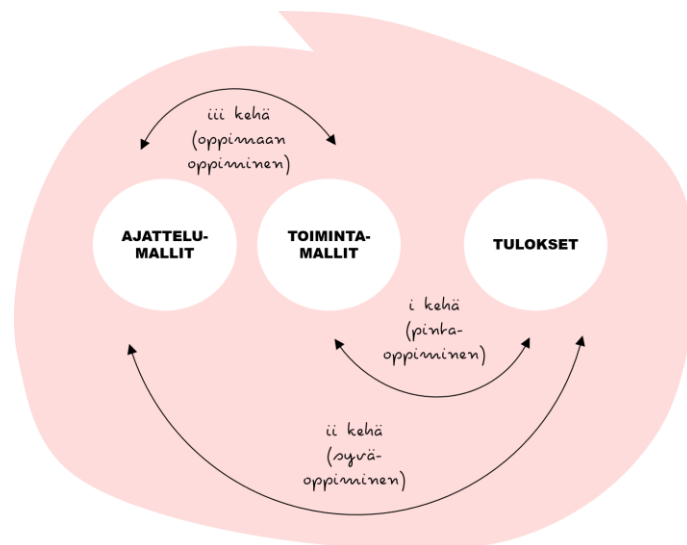
Ulkoistamisen prosessissa näkymättömän tieto hahmottuu näkyväksi, jäsentymättömäksi tiedoksi. Yhdistämisen vaiheessa jäsentymättömän tieto kootaan ja kooditetaan jäsentyneeksi tiedoksi. Oppimista tapahtuu, kun uusi tieto yhdistyy organisaatioon vertaamalla ja arvioimalla sen merkitystä suhteessa aiempaan tietoon. Sisäistämisen vaiheessa näkyvä tieto ikään kuin palaa, vaikkakin jalostuneena ja rikastuneena, takaisin näkymättömäksi, toiminnalliseksi tiedoksi. Yksilöt kokeilevat ja soveltavat tietoa käytännössä ja poisoppivat edellisistä käytännöistä. (1995, 67-69; kuvio 11.) Nonakan ja Takeuchin mallissa organisaation oppiminen on sen tasojen välistä ja pohjautuu näkyvän ja näkymättömän tiedon dynaamiseen vuorovaikutukseen.



Kuvio 11: Tietämyksen luomisen prosessi (Nonaka ja Takeuchi 1995, 72).

Argyris (1977) ja McGill, Slocum ja Lei (1992) jakavat organisaatiot sen mukaan, onko oppiminen sopeutumista vai ajatus- ja toimintamallien uudistumista (Viitala 2008, 54). Argyris (2002, 206) kuvaa oppimista kokemukselliseksi kehämallin avulla. Yksikehäinen oppiminen (*single-loop*) on sopeutumista ja kaksikehäinen (*double-loop*) uuden luomista. Kolmas kehä yhdistää muihin kehiin oppimaan oppimisen kautta luodut yhteiset merkitykset. Sopeutuvan oppimisen avulla ratkaistaan ongelmia ja ohjataan toimintaa. Uutta luovan oppimisen avulla arvioidaan ajattelu- ja toimintamalleja ja tarkastellaan sisäisen ja ulkoisen ympäristön muutoksia. Oppiminen muuttaa toimintaa ennakoivasti. (vrt. Kolb; Viitala 2008, 54; Soini 2013, 70.)

Uuden luomisen mahdollistaminen on Soinin (2013) mukaan oppivien organisaatioiden keskeisin tavoite. Oppiminen ei palaa puhtaasti toiminnan tasolle, vaan sen avulla kyseenalaistetaan toimintaan vaikuttavia oletuksia ja uskomuksia. (70.) Toimintaa uudistetaan muuttamalla ensin ajattelumalleja ja sitten toimintamalleja (Argyris 2002, 206; kuvio 12). Organisaatioiden oppimiseen vaikuttaa sopeutuvien ja uutta luovien kehien lisäksi läpäisevä oppimaan oppimisen kehä (*deutero- tai third-loop*). Kehällä organisaatio oppii oppimaan ja arvioimaan kyvykkyytään uudistaa ajattelu- ja toimintamalleja. Kolmikehäinen oppiminen on tietämystä siitä, miten opitaan, sekä strategiota, joiden avulla opitaan. (Viitala 2008, 54.)



Kuvio 12: Organisaation monikehäinen oppiminen (pohjalta: Argyris 2002, 206).

Argyris ja Schön (1978) määrittelevät kolmikehäisen oppimisen kyvykkyytenä 1. oppia edellisistä tilanteista, 2. kyseenalaistaa edelliset tapahtumat, 3. luoda uusia oppimisstrategioita 4. toteuttaa oppimisstrategioita ja 5. arvioida oppimisen ja toiminnan tulosta. Kun kehät yhdistyvät organisaatiossa luodaan yhteisiä merkityksiä. Monikehäinen oppiminen on systeemistä ymmärrystä, miten sisäinen toiminta vaikuttaa ulkoisten ilmiöiden ja vaihtoehtojen syntymiseen. (Suominen 2011, 73; 84.) Argyriksen ja Schönin (1978) teoria perustuu Batesonin (1972)

ajatukseen kolmiasteisesta oppimisesta. Vastaavasti Engeström (1998) on soveltanut Batesonin ajattelua teoriassaan ekspansiivisesta, laajentuvasta oppimisesta (85).

Visser (2007) syventää monikehäisen oppimisen ja oppimaan oppimisen käsitteitä Batesonin (1972) ajatuksilla. Monikehäinen oppiminen on toiminnan sovittamista muutoksen malleihin suhteiden tasolla. Oppimaan oppiminen viittaa tietoiseen ja tiedostamattomaan toiminnan ja vuorovaikutuksen suhteeseen. Sillä on taipumus paeta ohjausta ja organisointia, eikä se siksi suoraan johda uudistumiseen. Oppimaan oppimiseen tutkija liittyy myös meta- ja suunnitellun oppimisen käsitteet. Metaoppiminen on oppimisen tutkimista, joka tietoisena reflektiivisenä prosessina edistää organisaation uudistumista. Suunniteltu oppiminen luo malleja, systeemejä ja toimintaa, jotka ohjaavat metaoppimista, ja joihin se upotetaan. (665.)

2.2.3 Osaamisen vai oppimisen johtaminen?

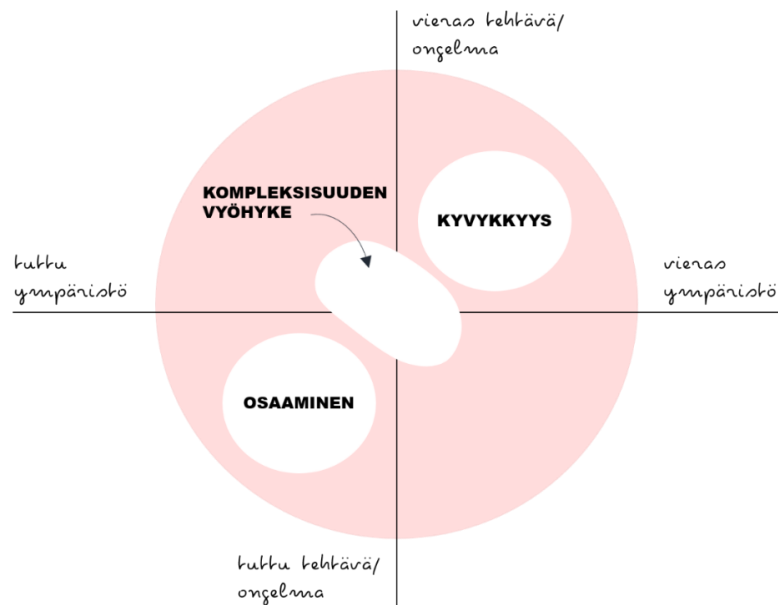
Opinnäytteessä oppimisen ja osaamisen johtaminen ymmärretään erillisinä konsepteina, joiden johtamisen kohteet ovat myös erilaisia. Oppimisen johtaminen käsitetään uudistavana ja uutta luovana johtamisena, jonka välityksellä rakennetaan oppimisprosesseja ja oppimista edistäviä tavoitteita, suhteita, tilanteita ja ympäristöjä. Oppimisen johtaminen yhdistää oppimisen ohjaamisen avulla mission, vision, strategian ja toiminnan toisiinsa. Sen johtamisen kohteeksi määritetään kyvykkyyden konsepti. Kyvykkyyttä ei aiemmissa tutkimuksissa olla teoreettisesti tarkasteltu oppimisen johtamisen kohteena. Kappaleessa kuvataan jäsentyvän oppimisen johtamisen konseptin ja kyvykkyyden konseptin teoreettisia lähtökohtia.

Osaaminen vai kyvykkyys?

- *”Looking up and out, how can we not respect this ever-vigilant cognizance that distinguishes us: the capability to envision, to dream, and to invent? the ability to ponder ourselves?” - Vanna Bonta*

Osaamisen ja oppimisen johtamisen eriyttäminen on perusteltua, sillä niiden kohteet ovat erilaisia. Kun keskitytään organisaation oppimiseen, on yhtä keskeistä ymmärtää, mitä johdetaan, kuin miten johdetaan. Aiemmin määritettiin, ettei oppiminen ole tulos, vaan jatkuva prosessi (March 1991, 71; Laiken 2001, 6). Osaamisen johtaminen keskittyy olemassa olevaan osaamiseen, joka tulkitaan oppimisprosessin tulokseksi. Se siirtää osaamista resurssien ja prosessien kautta organisaation käytäntöön. Oppimisen johtaminen on holistinen näkemys, joka keskittyy osaamiseen johtavaan prosessiin. Se johtaa kyvykkyyttä eli olemassa olevan osaamisen lisäksi potentiaalia (Stephenson 2009, 3), joka muuttuu osaamiseksi tulevaisuudessa.

Cairns ja Stephenson (2009) määrittelevät osaamisen ja kyvykkyyden eron seuraavasti: Osaaminen muodostaa nykyisyyteen ratkaisun menneisyyteen perustuvan kokemuksen avulla. Kyvykkyys kehittää nykyisyyttä ja suuntautuu tulevaisuuteen potentiaalain ja mahdollisuuksien kautta. (16.) Kuvio 13 kuvaa osaamisen ja kyvykkyyden kontekstia.



Kuvio 13: Osaamisen ja kyvykkyyden kontekstit (mukailtu: Cairns ja Stephenson 2009, 59).

Osaaminen rakentuu sellaisista arvoista, asenteista, ominaisuuksista sekä tiedoista ja taidoista, jotka on aiemmin omaksuttu. Se esiintyy käyttäytymisen ja toiminnan tasolla, eli kuvaa nykyisyydessä, mitä organisaatio tai sen osat osaavat tehdä. (Stephenson 2009, 22.) Prahalad ja Hamel (1990) kuvaavat organisaation osaamista ydinosaamisina (*core competence*). Ydinosaamisilla tarkoitetaan osaamisten, prosessien, resurssien ja teknologioiden kokonaisuutta, joka mahdollistaa nykyisen arvon luomisen ja laajentamisen. Ydinosaamiset ovat vakaita ja läpäisevät kaikki organisaation tasot; ne kehittyvät pitkän ajan kuluessa yhteisen oppimisen tuloksena ja siksi niitä on vaikea monistaa. (Hamel & Prahalad 1990, 2; 4-5.)

Kuviosta 13 ilmenee, että osaaminen toimii kuitenkin vain tutuissa tehtävissä ja tilanteissa. Siksi oppimisen johtaminen keskittyy kyvykkyyden konseptiin, joka edistää yksilöiden ja organisaatioiden toimintaa muutoksessa ja kompleksisissa ympäristöissä. Weaver (1994) määrittelee kyvykkyyden kuudeksi ominaisuudeksi (six C's): luovuus (*creativity*), kehittäminen (*cultivation*), osaaminen (*competence*), ymmärtäminen (*comprehension*), selviytyminen (*coping*) ja yhdessä toimiminen (*cooperation*). Myöhemmin Weaver lisäsi määritelmään itsevarmuuden (*confidence*). Cairns ja Stephenson (2009, 17) jatkavat Weaverin ajattelua ja kiteyttävät kyvykkyyden arvoiksi (*values*), itsevarmuudeksi (*self-efficacy*) ja taitavuudeksi (*ability*).

Kyvykkyys on myös itsessään oppimisprosessi, jossa taitavuus tarkoittaa nykyistä osaamista sekä yksilön ja organisaation mahdollisuuksia ja potentiaalia. Kapasiteetti viittaa mahdollisiin asenteisiin, osaamisiin ja voimavaroihin, joita voi sekä kehittää ajan kanssa, että soveltaa tulevaisuudessa. Tietoisuus kapasiteetista ja potentiaalista eli siitä, mitä voi olla mahdollista soveltaa ja toteuttaa, on keskeinen kyvykkyyden ulottuvuus. Taitavuuden kehittämisen, soveltamisen ja

ymmärtämisen oppiminen edellyttää dialogia, vuorovaikutusta ja yhteistä reflektiota. Toisin sanoen taitavuuden kehittäminen edellyttää kokemuksia, jotka haastavat, laajentavat ja vahvistavat kehittymistä. (Cairns ja Stephenson 2009, 17; 23.)

Itsevarmuus on uskoa yksilön (*individual self-efficacy*) tai organisaation (*collective efficacy*) taitavuuteen toimia tutuissa ja tuntemattomissa tilanteissa. Se ohjaa motivaatiota ja rakentaa toiminnan kautta luottamuksen ja pystyvyyden tunteita. Itsevarmuus vahvistaa kestävyyttä ja rohkeutta ottaa riskejä, joista kumpikin kuvaa yksilön tai organisaation kyvykästä toimintaa. Siksi kyvykkyyden kehittäminen edellyttää aina itsevarmuuden kehittämistä. Mahdollisuuksien, toiminnan ja tuloksien välisen yhteyden tunnistaminen ja onnistumisen kokeminen, vahvistavat itsevarmuutta. Organisaation itsevarmuuden vahvistamisessa keskitytään jaettuun kokemuksiin sekä kollektiivisen toiminnan tuloksiin. (Cairns ja Stephenson 2009, 17; 24.)

Kyvykkyyden alueena arvot ohjaavat oppimista ja toimintaa tuntemattomissa tilanteissa ja ympäristöissä. Ne toimivat suuntavaistona ja kuvaavat samaistumista toiminnan merkitykseen ja sitoutumista kysymyksiin, jotka nousevat toiminnan kontekstista. Kyvykkyyden kehittäminen edellyttää aina tietoisuutta arvoista, arvojen rajoista ja rajojen joustavuudesta. Tietoisuus on keskeistä, sillä uudet ideat, innovaatiot ja jännitteet edellyttävät usein nykyisten arvojen kyseenalaistamista ja uudelleenmuotoilemista. Taitavuus, itsevarmuus ja arvot eli kyvykkyyden ulottuvuudet ilmenevät käytännössä tietoisuuden, itseohjautuvuuden, kriittisten kysymysten ja ongelmanratkaisun kautta. (Cairns ja Stephenson 2009, 11; 18; 24.)

Organisaatiotasolla viitataan usein dynaamisiin ja luoviin kyvykkyyksiin. Dynaamiset kyvykkyydet tarkoittavat organisaation kykyä aistia vaatimuksia ja uudistaa osaamista nopeasti muuttuvissa ympäristöissä. Johtamisen tehtävänä se on kokemuksista oppimista, uuden osaamisen rakentamista ja aiemman osaamisen yhdistämistä tavalla, joka mahdollistaa uudet innovatiiviset ratkaisut. Dynaamiset kyvykkyydet eivät muodostu olemassa olevasta tiedosta, vaan uuden, tilanteesta nousevan tiedon rakentamisesta. (Teece, Pisano ja Shuen 1997, 515; Eisenhardt & Martin 2000, 1111.) Winterin (2003) mukaan organisaatioilla on dynaamisten kyvykkyyksien lisäksi myös luovia, korkeamman tason kyvykkyyksiä (6).

Näkemyksistä luovista kyvykkyyksistä korostaa, että kokemuksesta oppiminen on aina rajallista (Winter 2003, 6). Oppimaan oppiminen erottaa korkeamman tason kyvykkyydet dynaamisista, jatkuvaan parantamiseen keskittyvistä, kyvykkyyksistä. Luovien kyvykkyyksien avulla organisaatiot ylittävät kokemuksista oppimisen rajat. Mielikuvitus auttaa organisaatiota rakentamaan poikkeavia ajattelu- ja toimintamalleja, kokonaisuuksia ja strategiota. Luovat kyvykkyydet siis uudistavat dynaamisia kyvykkyyksiä. Organisaatio tarvitsee luovaa kyvykkyyttä uusissa, muuttuvissa, ei-jatkuvissa tai -lineaarissa ympäristöissä, koska jatkuva parantaminen ei ole niissä riittävää. (Winter 2003, 7; Ambrosini, Bowman ja Collier 2009, 19.)

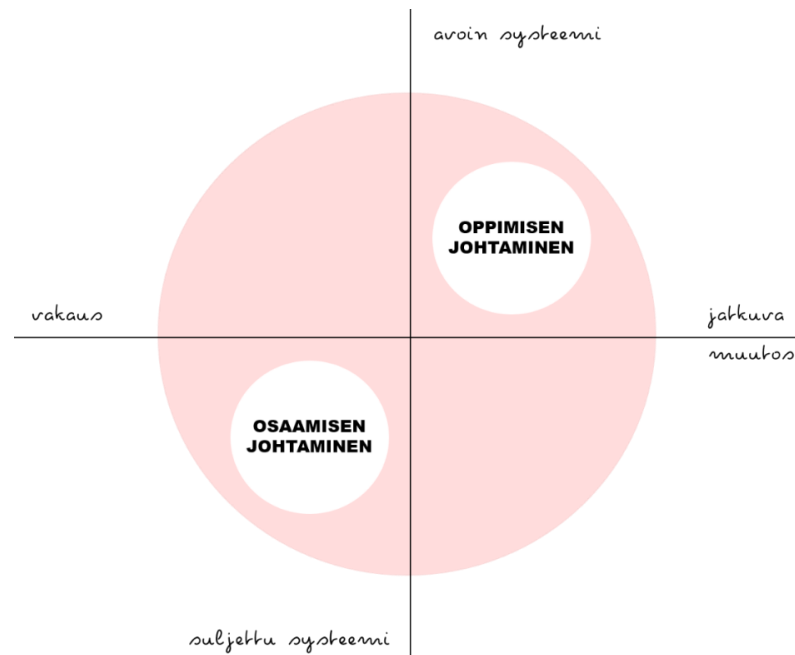
Yksilön ja organisaation kyvykkyys tiivistyy seuraavasti: Kyvykkyys on taitavuutta ja varmuutta toimia tutuissa ja tuntemattomissa tilanteissa. Se on luovuuden, mielikuvituksen ja innovoinnin kanavoimista, niin että ollaan avoimia ja tietoisia mahdollisuuksista, muutoksista ja epävarmuuksista. Kyvykkyys on uskoa omaan pystyvyyteen ja kiinnittymistä niihin yhteisiin arvoihin, jotka ovat toiminnan kannalta merkityksellisiä. Se on sitoutumista itseohjautuvaan ja -organisoiutuvaan oppimiseen sekä niiden kysymysten kysymistä, jotka johtavat ongelmien ratkaisemiseen. (Cairns ja Stephenson 2009, 16.) Oppimisen johtamisen tehtävä on tukea kyvykkyyttä oppimaan oppimisen, metaoppimisen ja suunnitellun oppimisen avulla.

Oppimisen johtamisen teoria

– *“Leadership and learning are indispensable to each other.” - John F. Kennedy*

Hierarkkisten organisaatiomallien ja -paradigmojen suuntainen johtaminen pohjautuu ohjeisiin. Koska valtaosa organisaatioista rakentuu edelleen hierarkiaksi, ne myös keskittyvät kapeasti johtamaan tietoa, osaamista ja suoritusta. Käytännössä johtaminen ylläpitää resursseja ja prosesseja enemmän kuin vuorovaikutusta tai uuden luomista. Ympäristön muuttuminen kompleksisemmaksi, ja muutoksen kiihtyvämmäksi, tekee vanhoista malleista kuitenkin toimimattomia. (Paananen 2015, 14-15.) Tulevaisuudessa organisaatioiden johtaminen edellyttää uusia ajattelu- ja toimintamalleja. Organisaation tulee keskittyä oppimiseen, ketterään uudistumiseen ja luomaan uutta ennakoiden niitä muutoksia, jotka vaikuttavat sen toimintaan.

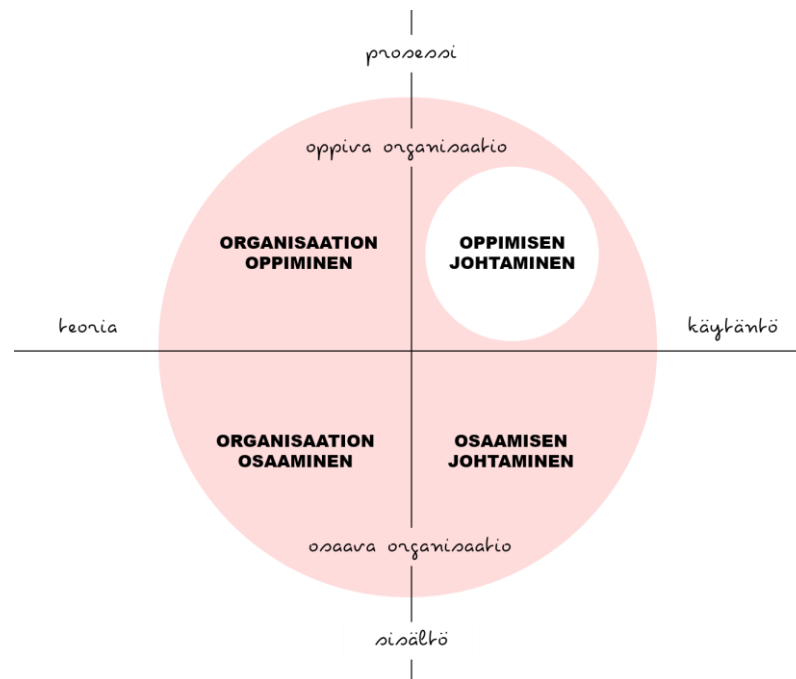
Osaamisen johtamiseen vaikuttaa kaksi sukupolvea. Ensimmäinen polvi vaikuttaa hierarkiassa ja keskittyy yksilöiden toiminnalliseen osaamiseen organisaation osaamisen kokonaisuudessa. Johtamisen avulla jaetaan, käytetään ja siirretään osaamista resurssina; oppiminen ylläpitää valitsevia käytäntöjä. Toinen polvi tulkitaan oppimisen johtamiseksi; se vastaa kysymykseen, kuinka uusi osaaminen muodostuu. Johtaminen on olemassa olevan uudistamista ja uuden luomista. Sukupolvien erot syventyvät siis ylläpitämisen käytännöistä uuden luomisen kysymykseen. (Virkkunen 2002, 12; Ahonen 2008, 4; Paananen 2015, 15.) Tulevaisuudessa ei ole mielekäästä keskittyä vain osaamisen johtamiseen, sillä pysyvyys vaihtuu jatkuvaan muutokseen.



Kuvio 14: Osaamisen ja oppimisen johtamisen kontekstit (mukailtu: Suominen 2011, 46).

Moderneissa organisaatioissa jatkuva oppiminen muodostuu siis saavutettua osaamista tärkeämmäksi. Oppiminen on työmuoto ja johtamisen kohde, jota lähestytään rajat läpäisevästi systeemin tasolla. Suhde ympäristöön kuvaa osaamisen ja oppimisen johtamisen välistä eroa (kuvio 14). Osaamista ylläpitävä johtaminen toimii suljetuissa systeemeissä ja vakaisissa ympäristöissä. Kompleksisuuden lisääntyminen edellyttää kuitenkin organisaatioiden avautumista, aiemman osaamisen kyseenalaistamista ja uuden muodostamista. Oppimisen johtaminen edistää uudistumista kompleksisissa ympäristöissä ja muodostuu oppimisprosessien edistämiseksi oppimisysteemeissä (Ahonen 2008, 4; Poikela 2011, 26; Paananen 2015, 6; 15).

Viitalan (2008) mukaan oppimisen ja johtamisen yhdistävä keskustelu painottaa käsitteitä: oppiva organisaatio, organisaation oppiminen ja oppimista edistävä johtaminen. (31-38.) Easterby-Smith ja Lyles (2005, 3) toteavat yhdensuuntaisesti, että osaamisen johtaminen keskittyy johdettavaan sisältöön (*tieto, taito, osaaminen*), ja oppimisen johtaminen prosessiin, jonka avulla sitä rakennetaan tai ympäristöön, jossa sitä rakennetaan. Kuvio 15 osoittaa käsitteiden oppiva ja osaava organisaatio, oppimisen ja osaamisen johtaminen sekä organisaation oppimisen ja osaaminen välisen suhteen. Oppivissa organisaatioissa oppimisen johtaminen muuttaa ideoita, jotka ilmenevät ajattelun tasolla, toiminnaksi, joka tapahtuu käytännön tasolla.



Kuvio 15: Oppimisen johtamisen yhteydet (mukailtu: Easterby-Smith ym. 2005, 3).

Poikelan (2011) mukaan oppimisen johtamisella on vertikaalinen ja horisontaalinen suunta. Vertikaalista suuntaa kuvaa hiljaisen tiedon ja uusien ideoiden siirtäminen eri sukupolvien ja rakenteiden välillä (Poikela 2011, 26). Se kiinnittyy kuitenkin hierarkiaan, eikä riitä oppimisen johtamisen lähtökohdaksi moderneissa organisaatioissa. Horisontaalisessa suunnassa oppimisen johtaminen muodostuu sosiaaliseksi prosessiksi, johon yksilöt, tiimit, organisaatiot ja verkostot kiinnittyvät. Oleellista ei ole ymmärtää, mitä tapahtuu oppimisen eri tasoilla, vaan mitä tapahtuu niiden välillä. (26; vrt. Crossan, Lane ja Hildebrand 1991.) Oppimisen johtamisessa korostuu siis systeeminajattelu, osien välisten yhteyksien ymmärtäminen.

Poikela (2011) jakaa oppimisen johtamisen ulottuvuudet neljäksi piirteeksi: tiedollisiin eli kognitiivisiin, taidollisiin eli operatiivisiin, kollektiivisiin eli sosiaalisiin ja arvioiviin eli reflektiivisiin oppimisprosesseihin (taulukko 2). Sosiaalisten oppimisprosessien johtaminen auttaa tietoa virtaamaan ja kyvykkyyttä kehittymään yksilöiden, tiimien, organisaatioiden ja verkostojen välillä. Kognitiivisten oppimisprosessien johtaminen tarkoittaa yksilön tiedon ja tiimissä, organisaatiossa ja verkostossa rakennetun tiedon yhdistämistä. Se etsii yhteistä ymmärrystä oppimisen kohteista. Operationaalisten oppimisprosessien johtaminen ohjaa uutta luovaa toimintaa ja sitouttaa oppimiseen osallistamisen kautta. (Poikela 2011, 26-27.)

Operationaalinen oppimisen johtaminen on oppimista ohjaavan toiminnan suunnittelua, kokeilua, toteuttamista ja vakiinnuttamista. Kokeiluista alkanut toiminta ja toiminnasta oppiminen johtavat uusien ideoiden ja tapojen yhdistämiseen osaksi organisaatiota. Reflektiivisten oppimisprosessien johtaminen on puolestaan yksilön ja yhteisten kokemusten arviointia. (Poikela

2011, 27.) Kokonaisuutena oppimisen johtaminen on toimintaa, joka mahdollistaa oppimisprosessin virtaamisen ja rakentaa oppimista edistäviä tiloja ja ympäristöjä (Paananen 2015, 16). Syväsuunnassa oppimisen johtamisen tehtävä on tukea aiemmin kuvattua oppimaan oppimista, metaoppimista sekä suunniteltua oppimista.

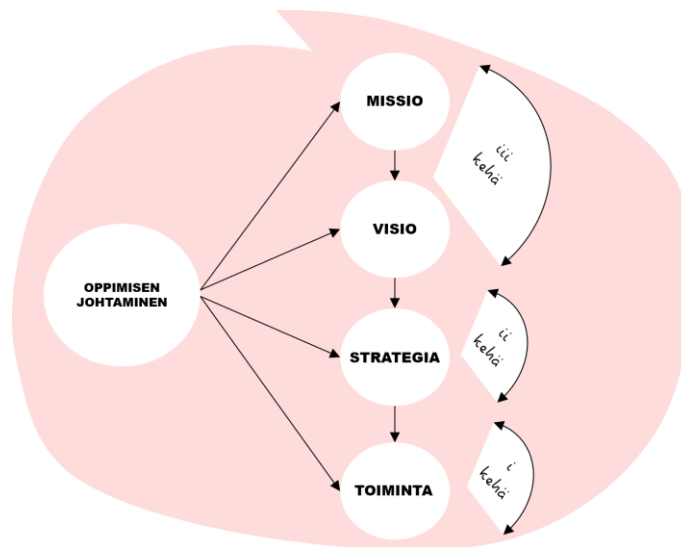
oppimisen johtaminen	sosiaaliset prosessit	reflektiiviset prosessit	kognitiiviset prosessit	operationaaliset prosessit
yksilö	KONKREETTINEN KOKEMUS	REFLEKTIIVINEN HAVAINNOINTI	ABSTRAKTI KÄSITTEELLISTÄMINEN	AKTIIVINEN TOIMINTA
tiimi	KOKEMUKSEN VAIHTO	KOLLEKTIIVINEN REFLEKTOINTI	KÄSITTEELLISEN TIEDON ORGANISOINTI	TOIMIMALLA OPPIMINEN
verkosto	INTUITION MUODOSTUS	INTUITION TULKINTA	INTUITION INTEGROINTI	TIEDON INSTITUTIONAALISTUMINEN

Taulukko 2: Oppimisen johtamisen ulottuvuudet (mukailtu: Paananen 2015, 31).

Voi todeta, että oppimisella ja johtamisella on oppivassa organisaatiossa luonnollinen riippuvuus. Oppivassa organisaatiossa johtamiskäsitys kuitenkin erkaantuu yhdestä johtajasta ja muuttuu näkemykseksi itseohjautuvuudesta, jakamisesta ja yhdistymisestä. Suominen (2011) kuvaa, että oppimisen johtamisen tärkein tehtävä on luoda uudistumisen ja uuden luomisen ympäristöjä, joita luonnehdittiin aiemmin dynaamisina systeemeinä. Tutkijan mukaan se edellyttää tapahtumien jatkuvaa tulkintaa ja toimintaa kompleksisuudessa. Ihannetilanteessa se tarkoittaa, että oppimisen tavoitteet muodostuvat ennakoivasti johtamisen välityksellä ja kehittyvät organisaation suunnaksi. (Suominen 2011, 84, 88-89; Paananen 2015, 29.)

Dynaamisissa ympäristöissä oppimisen johtaminen on kolmitasoista kyvykkyyttä ja muodostuu substanssi-, rakenne- ja prosessiosaamisesta. Substanssiosaaminen on oppimisen johtamiseen ja johtamisen kohteeseen liittyvää tietämystä ja sen syventämistä. Se on ratkaisevaa oppimisen johtamisessa ja yhteisen tiedon rakentamisessa. Rakenneosaaminen luo oppimiselle selkeän mutta joustavan tilan. Prosessiosaamisella taas viitataan kykyyn luoda prosessiin luova jännite ja yhteistoiminnan dynamiikka. Toisin sanoen, prosessiosaamisen avulla johdetaan vuorovaikutusta. Se on sitoutumisen ja tiedon virtaamisen edistämistä sekä alustan luomista dialogille eli yhdessä ajattelemiselle. (Stähle, Sotarauta ja Pöyhönen 2004, 53.)

Myös Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan johtamisen tehtävä on rakentaa tila, jossa uusi tieto muodostuu yhteistoiminnan kautta. Tila rakentuu, kun oppimisen merkitys yhdistyy sekä systeemiajatteluun, että itseohjautuvuuteen ja -organisoitumiseen. Oppimisen johtamisessa merkitys muodostuu vision, mission, strategian, tavoitteiden ja toiminnan kautta. (Suominen 2011, 48; 89; Paananen 2015, 23.) Kuviossa 16 oppimisen johtaminen on yhdistetty aiemmin kuvattuun Argyriksen ja Schönin (1996) organisaation oppimisen teoriaan. Ensimmäisellä kehällä oppimisen johtaminen kiinnittyy ketterään toimintaan, toisella kehällä ennakoivaan, uutta luovaan strategiaan ja kolmannella kehällä uudistuviin merkityksen rakenteisiin.



Kuvio 16: Oppimisen johtamisen ja organisaation suhteet (mukailtu: Suominen 2011, 89).

Missio luo oppimisen johtamisen tarkoituksen ja visio sen suunnan. Strategia määrittelee rajat, jotka kuitenkin uudistuvat jatkuvan tulkinnan avulla ja tukevat tarkoituksen ja suunnan toteutumista. Oppimisen johtamisella on toiminnallinen luonne, joka heijastuu uudistavissa hetkissä, kun ideoita kokeillaan ja ratkaisuja toteutetaan. Oppimisen johtaminen pakenee perinteistä johtaja-asemaa; se ilmenee yksilö-, joukko-, tiimi-, organisaatio- ja verkostotasoilla ja niiden välillä. Ajatus on, että kompleksisuudessa menestyminen (Stähle ym. 2004, 5) onnistuu vain itseuudistumisen dynamiikan avulla. Menestyminen edellyttää jaettua tai kokoavaa johtamista; oppijoiden välistä vuorovaikutusta ja sisältä ohjattua oppimisen prosessia.

Oppimisen johtamisella ei ole vakiintunutta määritelmää (Paananen 2015, 5). Opinnäytteessä se käsitetään oppimisen optimoimiseksi ja ohjaamiseksi. Oppimisen johtamisen tehtävä rajataan seuraavasti: oppimisen johtamisen tavoite on edistää oppimisen vaikuttavuutta tekemällä oppimisesta tietoista, kohteen, jota voi ohjata. Se on prosessi, jonka avulla luodaan oppimisen tavoitteita ja strategioita sekä ohjataan toimintaa niiden suunnassa. Lisäksi oppimisen johtaminen on prosessi, joka rakentaa oppimisen mahdollistavia suhteita, tilanteita ja ympäristöjä. Samalla oppimisen johtamista itseään mallinnetaan prosessina (Suominen 2011, 84-86), joka opinnäytteessä pohjautuu pedagogisiin malleihin.

2.3 Organisaatiopedagogiikan jäljillä

- ”*Maailma on muuttunut, oppiminen on muuttunut ja oppija on muuttunut.*” - Pasi Mattila & Jukka Miettunen

Kasvatustieteen ja pedagogiikan suhdetta kuvaa, että teoreettinen kasvatustiede ohjaa käytännön pedagogista ajattelua ja toimintaa. Pedagogiikka on yleisesti vallitsevasta kasvatuksen teoriasta ja käytännöstä rakentuva toiminnallinen kokonaisuus. Yleisessä merkityksessä se viittaa sekä oppimisen ohjaajan ajatteluun ja näkemykseen oppimisesta, että siihen, kuinka oppiminen mallinnetaan ja toteutetaan käytännössä menetelmällisenä kokonaisuutena. Pedagogiikan käsite viittaa siis sekä kasvatuksellisen toiminnan aatteellisiin ja käytännöllisiin tekijöihin, että käsitykseen siitä, kuinka oppiminen vaikuttaa oppijoihin, tai kuinka oppijat vaikuttavat oppimiseen. (esimerkiksi Hellström 2008, 296; Hämäläinen ja Nivala 2008, 15-16.)

Organisaatioissa pedagogiikan tulee asettua ketterälle ja ennakoivalle aikajänteelle. Ketterä oppiminen ymmärretään oppimiseksi, joka etsii ratkaisun hetkessä esiintyvään ongelmaan. Ennakoiva oppiminen käsitetään oppimiseksi, jonka tutkii ja luo tulevaisuutta. **Organisaatiopedagogiikan käsite** ei ole tieteellinen määritelmä, vaan opinnäytteessä luotu konsepti, jota voi kuvata seuraavasti: *Organisaatiopedagogiikka pohjautuu ajatukseen käytännöllisestä ja kontekstuaalisesta pedagogiikasta. Se on pedagogisen ajattelun ja toiminnan sekä mallien ja menetelmien soveltamista työssä, työprosesseissa ja työympäristöissä. Organisaatiopedagogiikan tehtävänä on johtaa oppimista organisaation oppimisen eri tasoilla.*

2.3.1 Pedagogisia näkemyksiä oppimisen luonteesta

- “All of these separations culminate in one between knowing and doing, theory and practice, between mind as end spirit of action and the body as its organ and means.” - John Dewey

Oppimisen määrittely on haastavaa, sillä käsitettä käytetään eri konteksteissa ja merkityksissä. (Barron, Hebets, Cleland, Fitzpatrick ja Hauber 2015, 405.) Pedagogiikan sisälläkin määrittely on mutkikasta, sillä se yhdistyy lukuisiin oppimisnäkömyksiin: behaviorismiin eli oppimiseen käyttäytymisen muutoksena, kognitivismiin eli oppimiseen tiedon prosessointina, humanismiin eli oppimiseen kokemuksena ja konstruktivismiin eli oppimiseen tiedon rakentamisena. Listaa voi jatkaa myös uusilla kulmilla: *pragmatismi* korostaa tiedon käytännöllistä arvoa, *konnektivismi* liittää oppimisen verkostoon ja *systemismi* käsittelee sitä oppijan ja ympäristön välisenä suhteena. Kappaleessa luodaan läpileikkaava katsaus näihin eri näkömyksiin.

Behaviorismi

Behavioristinen näkemys hallitsi oppimisen tutkimusta 1960-luvun alkuun saakka ja keskittyi näkyvään käyttäytymiseen (Tynjälä 2002, 21). Behaviorismissa oppiminen käsitetään sekä tiedon siirtämisenä ja määrällisenä kasvuna että näkyvän käyttäytymisen muutoksena, jota voi vahvistaa ulkoisesti. Saarinen (1989, 63) kuvaa, että näkemyksessä ihmisen ja eläimen oppiminen ymmärretään samanlaisina; kumpikin oppii sitä, mistä sitä palkitaan. Behaviorismissa oppiminen on kausallista, eli syy-seuraussuhteeseen, sopeutumista; ärsyke johtaa toivottuun tai ei-toivottuun reaktioon (vrt. Pavlov). Reaktiota, joko vahvistetaan palkitsemalla tai heikennetään rankaisemalla ja sivuuttamalla. (Ruohotie 2005, 108-110; Kupias ja Peltola 2019, 102.)

Kognitivismi

Kognitiivinen suuntaus alkoi 1950-luvulla kehittyä behaviorismin rinnalle ja keskittyä sen sivuuttamiin sisäisiin toimintoihin. Kognitivismi painottaa ajattelun, havaintojen ja muistin merkitystä ja käsittää oppimisen tiedon tallentumisena muistiin. Näkemyksessä oppimisen laukaisee havaittu ristiriita uuden ja aiemman tiedon välillä. Ristiriitaan haetaan ratkaisua joko uutta tietoa etsimällä (*assimilaatio*) tai aiempaa tietoa uudelleenjärjestämällä (*akkommodaatio*). Oppimisen tuloksena muodostuu uusia sisäisiä tietorakenteita eli *skeemoja*. Havaintojen kehässä skeemat vaikuttavat tulkintaan ja tulkinnat muokkaavat skeemoja. (vrt. Engeström; Tynjälä 2002, 41-43; Ruohotie 2005, 110-112; Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2007, 16.)

Humanismi

Humanistiseen psykologiaan pohjautuva *kokemuksellisen oppimisen* suuntaus alkoi 1950-luvulla nousta kognitivismin kanssa rinnakkain ja kuvata oppimista vaiheisena prosessina. Humanismin keskeiset ajatukset ovat, että oppiminen on itsensä toteuttamista ja uusi ymmärrys muodostuu itsereflektion eli kokemuksen ja toiminnan arvioimisen, tulkitsemisen ja tutkimisen kautta. Oppiminen on kehämäistä kokemuksen laajenemista ja tietämyksen syvenemistä. Kolb (1984) kuvaa kokemuksellista oppimista konkreettisen kokemuksen, reflektiivisen havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen sekä aktiivisen kokeilemisen vaiheina. (Kolb & Kolb 2009, 298-299; Kupias ja Hätönen 2000, 16; 24; Viitala 2008, 138; Kupias ja Peltola 2019, 107-108.)

Pragmatismi

Näkemykseen kokemuksellisesta oppimisesta on vaikuttanut Peircen ja Jamesin 1800-luvun lopulla herättämä pragmaattinen suuntaus, jota Dewey (1938) lähestyi oppimisen kautta 1930-luvulla. Myöhemmin Kolb (1984) muotoili kokemuksellisen oppimisen teoriansa esimerkiksi Deweyn teorian pohjalta. Pragmatismi painottaa inhimillisen käytännön ja toiminnan roolia oppimisessa ja merkityksen luomisessa. Suuntauksessa käytännön käsite murtaa näkemystä ajattelun, tietämisen ja toiminnan erillisyydestä. Ajattelu ja tietäminen kuuluvat yhteen ja ilmenevät

toiminnassa. Niiden totuudellisuus määrittyy suhteessa siihen, kuinka hyvin ne toimivat käytännössä (*pragmaattisen maksimi*). (Paavola ja Hakkarainen 2008, 176; Elkjaer 2009, 74)

Pragmatismi on merkittävä suuntaus tarkasteltaessa uuden luomisen ja oppimisen prosesseja. Suuntauksen mukaan oppiminen edellyttää toiminnallista jatkuvuutta; opettavat kokemukset jatkavat aiempia opettavia kokemuksia ja vaikuttavat tuleviin kokemuksiin. Oppimisprosessissa kokemukset liittävät nykyisyyden ja tulevaisuuden yhteen. Ne muodostuvat ympäristön sopeuttamisen ja oppijan sopeutumisen jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Ruohotie 2005, 138; Laitinen, Jalonen ja Stenvall 2014, 58-59.) James (1979) kuvaa, että oppija valitsee oppimisen kohteeksi toiminnalleen merkitykselliset syyt ja seuraukset ja kiinnostuu konkreettisista, toimintaan kiinnittyvistä kausaliitteisuhteista (Kivinen ja Piironen 2008, 206).

Pragmatismissa keskeinen ajatus on, että koska todellisuuden luonne on dynaaminen, tieto tai teoria eivät voi toimia oppimisen perustana. Paino on käytännössä, toiminnassa ja todellisuuden muuttumisessa. Jatkuvassa muutoksessa käytäntö antaa vihjeitä siitä, mikä toimii ja siitä, mikä ajatus, oivallus ja teoria on merkityksellinen. Käytännössä oppija joutuu aina vertaamaan toimintavaihtoehtoja ja etäännyttämään välittömästä kokemuksesta. Kun jokin vaihtoehto toimii ratkaisuna, oppija palaa välittömään kokemukseen. Dewey (1938) määrittää kokemuksen käsitteen laajasti 1. ajattelun ja toiminnan, 2. olemisen ja tietämisen sekä 3. yksilön ja ympäristön välitteiseksi suhteeksi. (Elkjaer 2009, 85; Laitinen ym. 2014, 58.)

Paavola ja Hakkarainen (2008) kuvaavat pragmatismia dialogisuuden kautta. Dialogisuus tarkoittaa, että oppija suhteuttaa oppimisensa kohteeseen ja toisten käsityksiin kohteesta (*hajautettu kognitio*). Kohde määrittyy, kun totuttu ajattelu ja toiminta häiriintyvät ja edellyttävät uudelleen tutkimista ja tulkittamista. Oppiminen ei rakennu monologina mielen sisällä, eikä dialogina yksilöiden tai yksilön ja ympäristön välillä. Se tapahtuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa, johon vaikuttavat yhteisesti kehitettävät ulkoistetut kohteet, kuten mallit ja teorit. Oppiminen edellyttää kuitenkin, että oppijat tulevat tietoiseksi näiden kohteiden toimivuudesta käytännön kautta. (181; Elkjaer 2009, 85; Laitinen ym. 2014, 58.)

Konstruktivismi

Kognitivismin ja humanismin rinnalle alkoi 1960-luvun lopussa nousta lisäksi konstruktivistinen suuntaus, jossa oppiminen nähdään sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Suuntaus pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan, mutta kiinnittyy myös sosiologiaan ja muihin tieteen aloihin. Koska konstruktivismin olemuksesta on useita tulkintoja, se ei ole ainoastaan näkemys oppimisesta, vaan laajempi tiedon olemuksen paradigma. Konstruktivismin eri suuntauksia yhdistää ajatus, että tieto on todellisuuden tulkintaa ja yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa. Oppiminen on aktiivista toimintaa, jossa aiemman tietämyksen ja kokemuksen avulla havaitaan, tulkitaan ja rakennetaan uutta tietoa. (Miettinen 2000, 277; Tynjälä 2002, 21-22; 37-38.)

Konstruktivismissa tiedolla ja todellisuudella on dynaaminen ja suhteellinen luonne. Mitä monimuotoisempaa ja rakentuneempaa tieto on, sitä helpommin sitä voi soveltaa uusissa tilanteissa. Uuden oppimiseen sekä havaintojen ja tulkintojen tekemiseen vaikuttaa siis aina aiemmin opittu. Samalla tiedon rakentamiseen liittyvät ne strategiat, jotka suuntaavat oppimista ja ongelmanratkaisua. Oppimisessa korostuvat oppimaan oppiminen, oppijoiden omat kysymykset sekä erilaisten vaihtoehtojen kokeileminen. Virheet ovat luonnollinen osa oppimista, sillä tulkitseminen ja ymmärtäminen ovat tietoja ja taitoja merkityksellisempiä. (Puolimatka 2002, 93; Rauste-von Wright ym. 2003, 162-173; Kauppila 2007, 39.)

Konstruktivismi jakautuu yksilölliseen ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Näistä ensimmäisessä kaikki tieto käsitetään yksilöllisenä ja jälkimmäisessä yhdessä rakennettuna ja kulttuurisidonnaisena. Sosiaalisessa konstruktivismissa oppiminen on samalla sekä itseohjautuvaa ja reflektiivistä että sosiaalista ja yhteistoiminnallista. Tieto ja todellisuus rakentuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhteisö mahdollistaa tavoitteellisen, toiminnallisen osallistumisen ja kompleksisen ongelman ratkaisun. Ideoita kehitetään, vaihtoehtoja kokeillaan ja ratkaisuja toteutetaan yhdessä. Oppimisessa korostuu ajatusten ja näkemysten jakaminen sekä yhteinen reflektio. (Puolimatka 2002, 93; Tynjälä 2002, 37-38; Kauppila 2007, 48-49.)

Konstruktivismiin liittyy ajatus oppimisen kontekstuaalisuudesta eli oppimisen ja ympäristön välisestä erottamattomasta suhteesta. Oppiminen tapahtuu ympäristön tarjoamalla ajattelun ja toiminnan välineillä. Ympäristön lisäksi konteksti viittaa oppimisen tilanteeseen ja kohteeseen sekä niiden väliseen yhteyteen. Kontekstualismin mukaan oppimisen tulee tapahtua siellä, missä tieto syntyy tai sitä sovelletaan. Se korostaa oppimista ohjaavaa aitoa tilannetta (*situatio*) ja siirtovaikutusta (*transfer*). Siirtovaikutus on opitun soveltamista uusissa tilanteissa ja yhteyksissä. Se on opittavan asian soveltamista muihin opittaviin tai opittuihin asioihin. (Oulujärvi ja Perä-Rouhu 2000, 10; 33; Nuutinen 2008, 9; Jyväskylän yliopisto 2011.)

Konnektivismi

Viime vuosikymmenellä kehittynyt postmodernin ajan oppimisenäkemys, konnektivismi, on tietoisesti erotettu konstruktivismista. Sosiaalisen konstruktivismin tavoin se kuvaa oppimista tiedon rakentamisena, jossa verkostot, vuorovaikutus ja yhteistoiminta suuntaavat oppimista. Siemensin ja Conolen (2011) mukaan näkemys perustuu tiedon etsimiseen, rakentamiseen ja jakamiseen itsenäisesti ja sosiaalisesti kompleksisissa ja verkostoituneissa ympäristöissä. Konnektivismi painottaa sosiaalisen median ja muiden virtuaalisten ympäristöjen merkitystä oppimisessa. Siksi näkemys on rakentunut epämuodollisen sekä verkko- ja digitaalisen oppimisen lähtökohdista. (Siemens 2005, 2; Downes 2008, 5; Siemens ja Conole 2011.)

Konnektivismin mukaan oppiminen tapahtuu epämuodollisissa ympäristöissä eri tavalla kuin muodollisissa ympäristöissä. Se käsitetään kaikkialliseksi prosessiksi, jota oppija ei voi täysin itsenäisesti säädellä. Säättely ei ole mahdollista, sillä oppiminen tapahtuu osittain oppijan

itsensä ulkopuolella, erilaisissa systeemeissä ja verkostoissa, yksilöä suurempana kokonaisuutena. Konnektivismi lähenee parviällyn käsitettä, jossa parven älykkyys nähdään laajempuna kuin yksilön älykkyys. Verkoston oppiminen on siis enemmän kuin yksilön oppiminen. Samalla, kun oppiminen ymmärretään osittain yksilöstä irrallisena ilmiönä, se nähdään aktiivisena ja itseohjautuvana prosessina. (Siemens 2005, 5; Siemens ja Conole 2011.)

Konnektivismissa oppiminen on yhteyksien luomista eri lähteistä koottujen tietojen välille. Oppimisen tila ja ympäristö sijaitsee oppijan kontekstissa. Se muodostuu oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa niiden sosiaalisten verkostojen solmukohtissa (*noodi*), joiden osana oppija toimii. Verkostojen välittämä tieto, tiedon yhdistäminen sekä yhteyksien luominen ja vaaliminen mahdollistavat jatkuvan oppimisen ja oppijan maksimaalisen kehittymisen. Siksi merkityksellisten yhteyksien havaitseminen eri alojen, ideoiden ja konseptien välillä on oppimisen ydin. Verkoston merkitys korostuu ajatuksessa, että kyvykkyys tietää enemmän on aina tärkeämpää kuin se, mitä tällä hetkellä tiedetään. (Siemens 2005, 5-6.)

Koska näkemyksen mukaan oppiminen ja tieto pohjautuvat lisäksi mielipiteiden moninaisuuteen, vaikuttavaa oppimista ei voi tapahtua ilman oppijan verkostoja. Mielipiteiden moninaisuus ja tiedon runsaus johtavat kuitenkin siihen, että oppijan on kehityttävä taitavaksi valintojen tekijäksi. Kyvykkyys valita oppimisen kohteita ja tunnistaa merkityksellistä tietoa, ymmärretään konnektivismissa oppimisprosessiksi oppimisprosessin sisällä. Valintoja ohjaa muuttuva todellisuus, joka yhdessä verkostoon kiinnittyneiden mielipiteiden kanssa muodostaa oppimisen tarkoituksen. Vastaus, joka on tänään oikea, voi olla huomenna väärä, sillä muuttuva tieto vaikuttaa sekä mielipiteisiin että valintoihin. (Siemens 2005, 5.)

Systemismi

Konstruktivismiin rinnalle on kehittynyt suuntauksia, jotka painottavat tiettyjä periaatteellisia kysymyksiä oppimisen tarkastelussa. Sosiaalisen konstruktivismiin ja konnektivismin lisäksi systeeminen näkemys kiinnittää huomiota oppijoiden ja ympäristön väliseen suhteeseen. Systeeminen näkemys kritisoi muita oppimisen näkemyksiä, sillä ne käsittelevät oppijaa ja ympäristöä sekä sisäisiä ja ulkoisia prosesseja erillisinä. Näkemyksen mukaan sisäiset ja ulkoiset tekijät yhdessä muodostavat sen, mikä määritellään oppimiseksi. Oppijan erottaminen ympäristöstä johtaa siihen, että oppiminen nähdään tiedon siirtona ja käsittelynä. Systeeminen näkemys liittää oppijan ja ympäristön yhteen. (Järvilehto 1994; Soini 2013, 29-30.)

Järvilehto (2013) kuvaa oppimista elämisen perustana; eläminen on jatkuvaa oppimista, eikä ilman oppimista ole elämää. Se on ympäristön valloittamista, oppijan ja ympäristön välisen suhteen jatkuvaa laajentumista ja eriytymistä sekä uuden toiminnan ja tulosten syntymistä. Oppiminen ei etene puhtaasti oppijan aikomusten ja ehtojen mukaisesti, vaikka sitä ohjaavatkin oppijan asettamat tavoitteet. Sen tarkoituksena on mahdollistaa oppijoiden yksilöllisten tavoitteiden saavuttaminen yhteisen toiminnan kautta. Näkemyksen mukaan oppiminen on

luonteeltaan aina sosiaalista, ja sitä tulee siksi tarkastella systeeminä ja loppuun saakka sosiaalisena toimintana. (Järvilehto 2013; Soini 2013, 29.)

Systeeminen näkemys korostaa oppimista jatkuvana prosessina, jossa ei etsitä vastauksia, vaan uusia merkityksellisiä kysymyksiä. Oppiminen on toiminnallisten kokonaisuuksien muodostumista oppija-ympäristösuhteessa. Suhde organisoituu jatkuvasti uusilla tavoilla, jotta sen toiminta tuottaa hyödyllisiä tuloksia vaihtelevissa olosuhteissa. Näkemyksen mukaan aitoa oppimista kuitenkin suuntaa oppijan tavoitteet, jotka ovat luonteeltaan väliaikaisia, eivätkä koskaan lopullinen oppimisen kohde. Ne yksinkertaisesti mahdollistavat vain seuraavaan toimintoon siirtymisen. Siksi oppijan ohjaajan tärkein tehtävä on antaa tilaa oppijan käsityksille ja pyrkimyksille. (Järvilehto 2013; Soini 2013, 29.)

Uusien kysymysten muodostaminen on systeemisen näkemyksen mukaan oppimisessa keskeisintä. Oppiminen tai ongelmienratkaisu eivät siis ole vastaamista, vaan kysymistä ja toimimista. Vastaukset puolestaan ovat sellaisten toiminnallisten osien löytämistä, jotka mahdollistavat ratkaisuun johtavan toiminnan. (Järvilehto 2013.) On tärkeää ymmärtää, ettei oppiminen systeemisen näkemyksen mukaan tapahdu aivoissa. Aivot eivät ole opitun varasto eikä hermosto ole havaintojen välittäjä oppijan ja ympäristön välillä. Hermoston tehtävä on näkemyksen mukaan mahdollistaa oppijan ja ympäristön liittyminen yhteen. (Soini 2013, 30.)

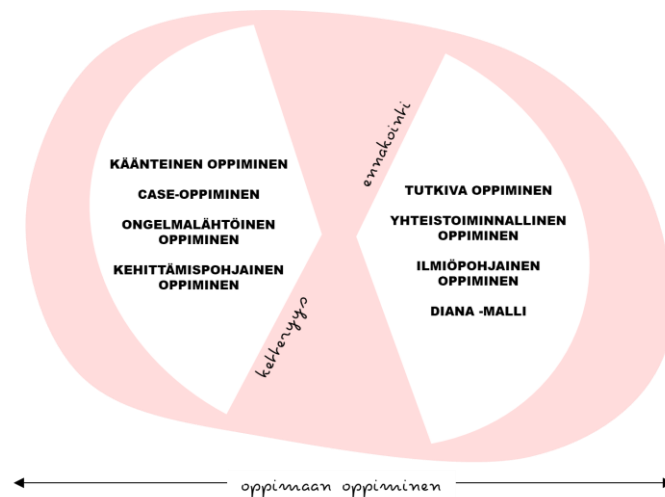
Opinnäytteessä oppija käsitetään yksilön lisäksi tiimiksi, organisaatioksi ja verkostoksi. Oppiminen ymmärretään toiminnallisena, systeemiin sidottuna prosessina, jossa korostuu uuden oppimiskäsityksen mukaisesti itseohjautuminen, tavoitteellisuus ja uudistuminen. Kaikilla näkemyksillä on tilanteellinen merkitys ja ne vaikuttavat organisaatioon, sen oppimiseen ja oppimisen johtamiseen myös päällekkäin. Lisäksi organisaatiomallit ja niihin yhdistyvä johtamisajattelu vaikuttavat siihen, millainen oppimisnäkemys organisaatioon voi muodostua. Opinnäytteen maailmankuvaan, moderneihin organisaatioihin ja valittuihin pedagogisiin malleihin kiinnittyvät vahvimmin konstruktivismi, pragmatismi, konnektivismi ja systemismi.

2.3.2 Oppimisnäkemyksistä pedagogisiksi malleiksi

– *”The learning process is something you can incite, literally incite, like a riot.” - Audre Lorde*

Oppimista, joka tapahtuu muutoksessa, voi luonnehtia oppimisprosessiksi (Crow ja Crow 1963, 1). Kun oppimista lähestytään prosessina, se kiinnittyy tilanteeseen ja toimintaan eli kontekstiin (*situaatio*). Pedagogisilla malleilla viitataan oppimisprosessin vaiheistamiseen ja oppimisnäkemys pohjautuviin käytännön malleihin. (Tenno 2011, 26.) Malleihin vaikuttaa näkemys oppimisen luonteesta, kuten itseohjautuvuudesta tai oppimaan oppimisen ja siirtovaikutuksen merkityksestä. Niiden avulla oppimisprosessi suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan; eli

varmistetaan eteneminen pedagogisen asetelman mukaisesti kohti oppimistavoitetta (Tenno 2011, 26). Pedagogisia malleja on lukuisia; Opinnäytteessä mallien valintaan vaikutti vakiintuneisuus, aiempi soveltaminen organisaation kontekstissa ja tutkijan intuitio mallin soveltuvuudesta johtamisen konseptiksi (kuvio 17).



Kuvio 17: Opinnäytteen pedagogiset valinnat.

Case-pohjainen oppiminen

Case-pohjaisen oppimisen malli kehitettiin Harvardin yliopistossa oikeustieteen opetuksessa. Se pohjautuu konstruktivismiin mutta sivuaa myös pragmatistista näkemystä oppimisesta. Mallin ajatus on, että asiantuntijat tulkitsevat eteen tulevia tilanteita ennakkotapauksien ja tapauspohjaisen järkeilyn avulla. Case-pohjainen oppiminen on lähtökohdiltaan autenttista; oppimisen kohteita tutkitaan ja tulkitaan ajattelun tasolla käytännön tapauksina. Tapaukset ovat kuvauksia ja kertomuksia, jotka havainnollistavat todellisia tapahtumia ja tilanteita. Ne kehittävät kyvykkyyttä valita näkökulmia ja tehdä yhdessä kriittisiä päätöksiä. (Enkenberg 2000, 24; Harjulahti ja Tuohi 2010, 25-26; Silander 2012; Pyörälä 2014, 11; Laukkanen 2015, 28.)

Case-pohjaisessa oppimisessä teoria yhdistyy käytäntöön, jota kuvatut tapaukset edustavat. Tapauksien pohjalta sekä hyödynnetään aiempaa tietoa ja kokemusta, että muodostetaan uutta tietoa ja osaamista. Ajatus on, että tapausten avulla opittavia asioita voi lähestyä kokonaisuuksina ja soveltaa niihin liittyvää tietoa käytännössä. Teoriatieto omaksutaan analysoimalla tapauksia sekä tekemällä niistä päätelmiä ja yleistyksiä. Kokonaisuuksien oppiminen edellyttää vastakkaisten näkökulmien analysoimista sekä sitoutumista emotionaaliseen, vuorovaikutteeseen ja älylliseen toimintaan. Siksi case-pohjaisessa oppimisessä korostuu yksilöllinen ja yhteinen aktiivisuus, eli itse- ja yhdessäohjautuminen. (Enkenberg 2000, 24; Harjulahti ja Tuohi 2010, 25-26; Silander 2012; Pyörälä 2014, 11; kts. Laukkanen 2015, 29.)

Parhaimmillaan tapaukset ovat oppijoiden itse tai yhdessä tuottamia. Case-pohjaiselle oppimiselle tyypillisiä, oppimista edistäviä prosesseja ovat analysoiminen, vertaileminen, luokitteleminen, syntetisoiminen, yleistäminen (*abstrahointi*) ja ongelmanratkaiseminen. Case-pohjaiselle oppimiselle ei silti ole vakiintunutta mallia. Silander (2012) kuvaa sitä kuutena vaiheena: 1. Autenttinen tilanne ja havainnoiminen, 2. tapauksien kuvaaminen, 3. tapauksien yhteinen kokoaminen, 4. tapauksien analysoiminen, 5. valittujen näkökulmien vertaileminen ja synteesi sekä 6. yleistettävän ajattelu- tai toimintamallin muodostaminen. Dolk, den Hertog ja Grave-meijer (2002, 173-174) rajaavat mallin viideksi vaiheeksi: 1. havainnoiminen, 2. havainnoinnista keskusteleminen, 3. analysoiminen, 4. reflektointi ja 5. narratiivisen tiedon rakentuminen.

DIANA-malli

DIANA-malli (*Dialogical Authentic Netlearning Activity*) kehitettiin Hämeen ammattikorkeakoulussa digitaalisen oppimisen kehykseksi. Malli pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimisnäemykseen, tutkivaan oppimiseen ja dialogiseen vuorovaikutukseen osana tiedonrakentamisen prosessia. Idea on, että oppiminen on luonteeltaan tutkiva sosiaalinen prosessi; yhteiseen tiedon muodostamiseen ja luomiseen osallistuminen on keskeisintä kompleksisten asioiden oppimisessa. Prosessissa aiempi tieto joko rikastuu tai muuttuu merkittävästi. Aidosti oppiessa tiedosta luodaan aina omia tulkintoja, käytetään sitä ongelmien ratkaisussa tai muodostetaan soveltamisen kautta uutta ymmärrystä ja ymmärryksen kautta uusia ratkaisuja. (Aarnio ja Enqvist 2016, 41; Alaniska, Hurskainen, Kähkönen, Maikkola, Pihlaja & Tauriainen 2019, 24.)

Mallissa oppiminen etenee autenttisesti ja dialogisesti, eli oppijälähtöisesti; aitojen, elämästä nousevien ongelmien kautta teoria yhdistetään käytäntöön (Alaniska ym. 2019, 24). Autenttisuus tarkoittaa, että oppimista ohjaavat oppijan käsitykset opittavista asioista. Käsitykset ja -lostuvat avoimiksi kysymyksiksi, joihin vastaamalla tieto sitoutuu oppijan kontekstiin. Mallissa dialogisuus, eli yhdessä ajattelemisen, kehystää oppimista. Inhimillinen toiminta tapahtuu sosiaalisissa yhteyksissä, joissa kieli on keskeistä silloin, kun tavoite on luoda uutta. Dialogisuuden kautta tehdään pinnanalaisia tulkintoja näkyväksi mutta samalla myös osallistutaan yhteiseen toimintaan. Autenttisesti ja dialogisesti oppimisessa oppijälähtöisyys tarkoittaaakin innovatiivista tiedon yhdessä luomista ja käytännön kokeiluja. (Aarnio ja Enqvist 2016, 41-42.)

DIANA-malli rakentuu neljästä vaiheesta ja niiden sisäisistä vaiheista: A. yhteisen perustan luominen eli 1. dialogisen ja autenttisen oppimisen idean ymmärtäminen, 2. dialogiseen oppimiseen valmentautuminen sekä 3. yhteisen toiminnan suunnitteleminen ja aloittaminen. B. autenttisen oppimisen mahdollistaminen eli 4. käytännöstä nousevien oppimistavoitteiden ja -tehtävien muotoileminen sekä 5. autenttisen tiedon etsiminen. C. dialogisen oppimisen tukeminen eli 6. uuden tiedon rakentaminen 7. vertaisoppimisen ja -toiminnan avulla sekä 8. avoimien, tarkentuvien kysymyksien muotoileminen. D. teorian ja käytännön yhdistäminen eli 9.

synteesin ja ratkaisun rakentaminen sekä 10. oppimisen reflektointi ja arviointi. (Aarnio 2006, 13-14; Aarnio ja Enqvist 2016, 44-46.)

Ilmiölähtöinen oppiminen

Ilmiölähtöisen oppimisen malli kehittyi 2000-luvun alussa Helsingin Yliopistossa kasvatustieteiden opetuksessa ja yleistyi 2010-luvulla yhtä aikaa Suomen opetussuunnitelmien uudistuksen kanssa. Se muodostui uudelleen pedagogiseksi ajatteluksi ja vastakohtaksi oppiainerajoja ylläpitävälle perinteiselle opettamisen tavalle. Ilmiölähtöisellä oppimisella ei ole vakiintunutta mallia. Se rakentuu muiden pedagogisten mallien avulla ja pohjautuu useisiin oppimiskäsitteisiin; humanistiseen, kognitiiviseen, konstruktivistiseen ja pragmatistiseen suuntaukseen. Ajatus on, että yksilö oppii luonnostaan ilmiölähtöisesti; mieli ei jakaudu oppiaineisiin, vaan pyrkii kokonaisvaltaiseen maailmankuvaan (Silander 2015; Häkkinen, Järvelä, Mäkitalo-Siegl, Ahonen, Näykki ja Valtonen 2016, 14; Lonka 2015, 56-57; 122; Lonka 2017, 17.)

Maailma koetaan kokonaisuuksina, jotka muodostuvat niistä merkityksellisistä asioista, joita yksilö kohtaa elämän varrella. Ilmiölähtöisen oppimisen mukaan oppimisen avulla etsitään vastauksia kokonaisvaltaisiin ilmiöihin. Siksi ilmiölähtöisessä oppimisessä tutustutaan todellisen maailman ilmiöihin useasta näkökulmasta, useiden tieteenalojen kautta. Ilmiölähtöisyys korostaa oppimisen holistisuutta, kontekstuaalisuutta, todellisuutta ja ajattelun taitojen joustavaa kehittämistä. Asioiden yhteyksien ymmärtäminen laajentaa tietokäsitystä oppimiskontekstin ulkopuoliseen maailmaan, arjen tapahtumiin ja maailmassa esiintyviin ilmiöihin. Mallissa ei keskitytä vain sisältöjen tarkasteluun, vaan lisäksi lähestymistapojen ja tulevaisuuden taitojen reflektointiin ja kehittämiseen. (Lonka 2015, 121-122; Rauste von Wright ym. 2003, 208-212.)

Ilmiölähtöinen oppiminen lähenee usein käytännön toteutukseltaan tutkivaa tai ongelmalähtöistä oppimista. Se kuitenkin suuntautuu yksittäistä ongelmaa tai tapausta laajempiin ilmiöihin ja tekee oppimisesta poikkitieteellistä. Ilmiölähtöinen oppiminen on luova prosessi, jonka ongelmalähtöistä oppimista mukailleen voi mallintaa seitsemäksi vaiheeksi: 1. ilmiöön ja osailmiöihin tutustuminen, 2. ilmiön analysoiminen, 3. ilmiön alustava määrittäminen, 4. oppimistavoitteiden muodostaminen, 5. täydentävän tiedon etsiminen, 6. ratkaisujen muotoileminen, 7. opitun soveltaminen ja arviointi. (Tarnanen ja Kostiainen 2020, 10; Lonka 2017, 181; 2015, 65-66; 122; Häkkinen ym. 2016, 14; Rauste von Wright ym. 2003, 206-207.)

Kehittämispohjainen oppiminen

Laurea-ammattikorkeakoulussa kehitetty kehittämispohjainen oppiminen (*learning by developing*) pohjautuu pragmatistiseen oppimiskäsitykseen ja Deweyn (1938) näkemykseen tekemällä oppimisesta (*learning by doing*). Mallissa oppiminen on kanava, joka tuottaa uutta toimintaa oppijan ja ympäristön välisessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Ympäristö on uudistuva, ja siksi kyvykkyys osallistua muutokseen ja toimia muutoksessa ovat mallissa keskeisiä. Kehittämispohjainen oppiminen on prosessi, joka muuttaa ympäristöä kehittämällä käytäntöä. Oppiminen ymmärretään tietämisen, ymmärtämisen, taitamisen ja tilanteiden hallinnan kokonaisuudeksi. (Raij, Niinistö-Sivuranta, Ahonen, Immonen, Orpana, Pääskyvuori, Rantanen & Lassila 2011, 8.)

Kehittämispohjaisen oppimisen piirteet autenttisuus, luovuus, kokemuksellisuus, kumppanuus ja tutkimuksellisuus kiinnittyvät käsitykseen osaamis pohjaisuudesta; osaaminen muodostuu kokonaisvaltaisesti erilaisissa ympäristöissä. Autenttisuus tarkoittaa yhteyttä työelämään, joka muodostuu oppimisympäristöksi ja mahdollistaa uudet toimintamallit. Luovuus on vapautta etsiä ja kokeilla uusia toimintamalleja. Kokemuksellisuus viittaa sekä uusien toimintamallien muodostamisen prosessiin, että osaamisen rakentumiseen merkityksiä tutkimalla. Kumppanuus on yhteistoimintaa, joka mahdollistaa uudet toimintamallit ja rakentuu osallistumisesta, sitoutumisesta ja vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Tutkimuksellisuus on tiedon hyödyntämistä oppimisprosessin aikana tieteelliselle tutkimukselle tyypillisesti. (Raij ym. 2011, 8; 29.)

Kehittämispohjainen oppiminen muodostuu toisiaan syventävistä vaiheista: 1. tutkimus- ja kehittämishankkeen ilmiöön perehtyminen, 2. aiempien tutkimusten ja ratkaisujen merkityksen pohtiminen, 3. hankkeeseen liittyvien prosessien ennakoiva tunnistaminen ja kuvaaminen, joka mahdollistaa hypoteesin ja oppimissuunnitelman muodostamisen, 4. yhdessä toimiminen, joka mahdollistaa uusien toimintamallien ja ongelmaratkaisutaitojen kehittymisen, 5. hankkeen ja oppimisprosessin jatkuva arvioiminen, 6. kokemusten jakaminen ja uusien merkitysten luominen, 7. saavutetun osaamisen tunnistaminen ja arvioiminen, 8. hankkeen vaikuttavuuden arvioiminen sekä 9. tulosten jakaminen, skaalaaminen ja tuotteistaminen. (Raij ym. 2011, 8.)

Käänteinen oppiminen

Käänteinen oppiminen on oppimisfilosofia tai -kulttuuri, joka muotoutui Coloradossa Woodland Park lukion kemian opetuksessa. Se perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen mutta uutena pedagogisena mallina, sillä ei ole vielä yleisesti hyväksyttyä teoreettista viitekehystä. Lisäksi mallista käytetään kahta eri käsitettä; käänteinen opetus ja käänteinen oppiminen. Vaikka käsitteet ovat samankaltaisia, *käänteinen opetus* viittaa opetusmenetelmän tai -tekniikan muutokseen ja *käänteinen oppiminen* opettamisen ja oppimisen pedagogisten olelusten muutokseen. Käsitteet sisältävät ajatuksen kahden vastakohtaisen näkökulman yhdistä-

misestä; yhteisöllisen oppimisen ja yksilöllisten tavoitteiden ohjaamisesta. (Toivola & Silfverberg 2014, 93-94; Toivola & Silfverberg 2016, 1; Toivola, Peura ja Humaloja 2017, 22.)

Yhteisöllisyys mahdollistaa oppimisen ja yksilöllisyys tavoitteiden saavuttamisen. Käänteisen opetuksen (flipped classroom) kehittäjät Bergmann ja Sams (2007) lähestyvät käänteisen oppimisen mallia (flipped mastery model) Bloomin tavoiteoppimisen (mastery learning) mallin pohjalta. He kuvaavat käänteistä opetusta toimintana, jossa asiat, jotka perinteisesti tehdään oppimistilanteen aikana, tehdään itsenäisesti ja asiat, jotka perinteisesti tehdään itsenäisesti, tehdään oppimistilanteen aikana. Bloomin tavoiteoppiminen laajentaa kuvausta ja lisää siihen ajatuksen sekä oppijoiden itseohjautuvuudesta, että oppijoiden yksilöllisistä tahdeista, taidoista ja tavoitteista. (13; Bergmann ja Sams 2012, 9-10.) Suomessa käänteistä oppimista kehittänyt Peura (2012) kuvaa mallia samoista lähtökohdista yksilöllisen oppimisen opetusmallina.

Käänteinen oppiminen etenee seuraavasti: 0. Oppimisen kohteen ja oppimistavoitteiden määrittely, 1. Oppimistilanteeseen valmistautuminen, jonka aikana tutustutaan teemaan itsenäisesti omassa tahdissa. Vaiheen tarkoitus on tutustua oppimisen kohteeseen ja ymmärtää siihen liittyvää tietoa. 2. Yhteinen oppimistilanne, jonka aikana tietoa syvennetään vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan kautta. Vaiheen tarkoitus on yhdessä analysoida oppimisen kohteeseen liittyvää tietoa ja tunnistaa, miten sitä voi soveltaa. 3. Oppimistilanteen purkaminen, jonka aikana ymmärrystä laajennetaan. Vaiheen tarkoitus on arvioida oppimistilanteessa syventynyttä tietoa ja luoda sen pohjalta uusia ajattelu- ja toimintamalleja. Vaiheen voi toteuttaa myös oppimistilanteen aikana. (Lonka 2017, 52; 2015, 61; 107, Morton ja Colbert-Getz 2016, 2.)

Ongelmalähtöinen oppiminen

Ongelmalähtöinen oppiminen kehitettiin Kanadassa lääketieteen opetuksessa. Se on saanut vaikutteita useasta eri oppimisenäkemyksestä, muun muassa humanistisesta, kognitiivisesta ja konstruktivistisesta suuntauksesta. Ongelmalähtöisessä oppimisessä aidot kysymykset ja avoimesti määritellyt ongelmat nähdään luonnolliseksi tavaksi oppia ja soveltaa opittua. Mallin keskeinen ajatus on, että oppiminen tapahtuu ongelmia asettamalla, kysymyksiä esittämällä ja edellyttää aiemman tiedon rakentamista uudelleen todellisissa tilanteissa. Koska ongelmien tehtävä on lähinnä virittää tiedon syvällistä omaksumista, niiden ratkaisu ole keskeisin tavoite. (ks. Barrows 1996; Rauste von Wright ym. 2003; 206-207; Kilroy 2004, 411; Lonka 2015, 64.)

Ongelmalähtöinen oppiminen on ensisijaisesti oppimis- ja oppijakeskeistä. Mallissa oppijoilla on omistajuus sekä ongelmasta, että sen ratkaisusta. Sosiokonstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaisesti ongelmalähtöinen oppiminen pohjautuu myös itseohjautuvuuteen ja yhteistoimintaan. Itseohjautuvan oppimisen tavoitteena on kehittää kyvykkyyttä etsiä, arvioida ja omaksua sellaista tietoa, joka edistää ongelmanratkaisua. Yhteistoiminnan tavoite on kehittää yhteistä tiedon luomista ja vuorovaikutusta oppijan ja sosiaalisen ympäristön välillä. Ajatus on,

että tietämys muodostuu sosiaalisissa neuvotteluissa, joissa yksilöiden näkemyksiä ja oivalluksia analysoidaan ja arvioidaan yhdessä. (Kilroy 2004, 411; Lonka 2015, 64; Lonka 2017, 36.)

Ongelmalähtöinen oppiminen etenee vaiheittain ja kannustaa oppijoita omien ongelmien etsimisen ja muokkaamisen prosessiin. Oppimisen pohjana on tapaus, jota ei voi ratkaista aiemman tiedon perusteella. Malli muodostuu seitsemästä toisiaan seuraavasta vaiheesta: 1. ongelmaan liittyvän tapauksen ja käsitteiden selvittäminen, 2. ongelman määrittäminen, 3. ideointi ja vapaa assosiointi, 4. ongelmaa kuvaavan selitysmallin rakentaminen, 5. oppimistavoitteiden muodostaminen, 6. itseohjautuva oppiminen, 7. opitun tiedon soveltaminen ja arviointi. (Rauste von Wright ym. 2003, 206-207; Lonka 2015, 65-66; Krajcik and Blumenfeld 2012, 318-319.) Itseohjautuva oppiminen voi olla myös yhdessä oppimista; ajatus on, että oppiminen erkaantuu ulkoajohtamisesta.

Tutkiva oppiminen

Tutkiva oppiminen kehitettiin Helsingin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnassa. Se pohjautuu sekä kognitiiviseen, että konstruktivistiseen oppimisnäkökäsitykseen. Mallissa oppimista lähestytään oppimisen ja tiedon rakentumisen välisenä vuorovaikutussuhteena. Tutkiva oppiminen pohjautuu ajatukseen, että aiemmin luodun tiedon ja teorian ymmärtäminen, on samanlainen tutkimusprosessi kuin uuden tiedon luominen tieteessä, taiteessa, liike-elämässä tai innovoinnissa. Mallissa keskeisin tavoite on, että tutkivasta oppimisesta muodostuu oppijalle luontainen tapa toimia. Siksi oppimisen kohdetta lähestytään oppijan asettamien kysymyksien ja merkityksien kautta. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 296; Muukkonen, Lakkala ja Hakkarainen 2009, 1; Lonka 2015, 187; Lipponen 2017, 31.)

Tutkiva oppiminen soveltuu sekä itseohjautuvan että yhdessäohjautuvan oppimisen malliksi. Mallia voi kuvata asteittain syveneväksi ihmettelemisen ja kysymisen sekä etsimisen ja vastaamisen prosessiksi, joka lähtee liikkeelle aiemman tiedon välityksellä rakentuvista alustavista kysymyksistä. Prosessissa vastausta ei voi löytää aiemman tiedon pohjalta, ja siksi sitä etsitään uuden tiedon muodostamisen kautta. Laajat alustavat kysymykset muuttuvat sarjaksi tarkentuvia kysymyksiä, joihin voi vastata yksi kerrallaan. Malli murtaa rajaa teorian ja käytännön välillä, sillä se keskittyy käytännön kohteiden ymmärtämiseen niiden käsitteellistämisen avulla. (Lonka 2015, 99-100; kts. Lipponen 2017, 29-36.)

Tutkiva oppiminen rakentuu seitsemästä vaiheesta: 1. kontekstin luominen eli merkityksellisen ja monimuotoisen kohteen valitseminen, 2. kysymyksien asettaminen, 3. työskentelyteorioiden (hypoteesin) luominen eli kohteen esiasteinen tulkitseminen, 4. kriittinen arvioiminen eli työskentelyteorioiden analysoiminen ja vertaileminen, 5. syventävän tiedon etsiminen ja luominen, 6. tarkentuvien kysymyksien asettaminen ja 7. tarkentuvien teorioiden luominen. Tutkivassa oppimisessa ratkaisu tai tulos rakentuu vaiheittain ja jaetaan prosessin lopussa. Prosessin

vaiheet läpäisee asiantuntijuuden jakaminen sekä tiedon ja teorian yhteiskehittäminen. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo ja Lonka 2005, 30-31; Lonka 2015, 100-102.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallista oppimista on merkittävimmin kehitetty Minnesotan yliopiston kasvatuspsykologian tiedekunnassa ja siihen on vaikuttanut useat eri oppimisnäkemykset, kuten behaviorismi, humanismi, kognitivismi, konstruktivismi ja pragmatismi. Yhteistoiminnallinen oppiminen kokoava käsite kaikille niille tieteeseen perustuville malleille, joiden avulla laaja oppijoiden joukko organisoidaan rajatuiksi ja tavoitteellisiksi tiimeiksi. Mallit korostavat oppimistavoitteiden saavuttamista tiimioppimisen ja yhdessäohjautumisen avulla. Niiden takana on ajatus rakenteellisten, eli tiedollisten ja sosiaalisten, edellytysten luomisesta sekä yhteisestä oppimaan oppimisesta. (Sahlberg ja Sharan 2002, 10-11; Repo-Kaarento 2007, 34-35; Hellström, Johnson, Leppilampi ja Sahlberg 2015, 20-21.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen pohjautuu sosiaaliseen riippuvuuteen, yksilölliseen vastuuseen, osallistavaan vuorovaikutukseen, sosiaalisiin taitoihin ja yhteiseen arviointiin. Positiivisessa riippuvuudessa toiminta ja tulokset sitoutuvat toisiinsa niin, että yksilön onnistuminen edellyttää tiimin onnistumista. Yksilöllinen vastuu viittaa itseohjautuvuuteen ja yksilön vastuuseen omasta ja tiimin oppimisesta. Osallistava vuorovaikutus on jokaisen tietämyksen hyödyntämistä ja edellyttää, että tiimin koko mahdollistaa vuorovaikutukseen osallistumisen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppimistavoitteet liittyvät sosiaalisten taitojen ja tietämyksen kehittymiseen. Sosiaalisia taitoja opitaan toiminnassa ja vahvistetaan yhteisen arvioinnin ja reflektoinnin kautta. (Hellström ym. 2015, 24-25.)

Tunnetuin yhteistoiminnallisen oppimisen malli on palapelimalli, jossa oppimistavoite saavutetaan yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun kautta. Mallista on erilaisia muunnelmia mutta se kuvataan aina toisiaan seuraavina vaiheina: 1. oppimisen kohteen ja tavoitteen määrittäminen sekä tavoitteen jakaminen tehtäviksi, 2. ydintiimien muodostaminen ja tavoitteeseen liittyvien tehtävien jakaminen jäsenien kesken, 3. asiantuntijatiimien muodostaminen, 4. tehtävään liittyvän tiedon ja teorian tutkiminen ja niihin syventyminen asiantuntijatiimeissä, 5. ydintiimiin palaaminen ja tehtäviin liittyvien tietojen ja teorioiden jakaminen, 6. kokonaisuuden ja ratkaisujen muodostaminen, 7. opitun yhdessä arvioiminen. (mukailtu Clarke 2002, 83-85.)

2.3.3 Pedagoginen tila ja oppimisen ympäristöt

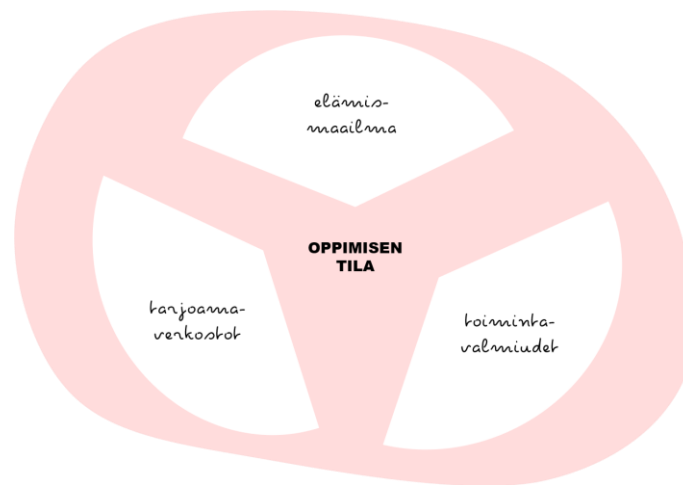
- “We live in a psychological reality or life space that includes not only those parts of our physical and social environment to us but also imagined states that do not currently exist.”
- Kurt Lewin

Perinteisen, muodollisen (*formaalin*) oppimisen ja fyysisten ympäristöjen lisäksi oppimista tapahtuu lukuisissa epämuodollisissa (*non-formaaleissa, informaaleissa*) ja virtuaalisissa ympäristöissä. Oppimisen käsite on laajentunut kaikkiallisiin (*ubiikkeihin*) tiloihin, mikä tarkoittaa, että oppiminen ymmärretään koko elämän laajuisena ja pituisena prosessina. Oppimista tapahtuu siis kaikkialla ja kaiken aikaa. Oppimisen tila on kokoava käsite, joka viittaa useisiin erilaisiin oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin. Se tarkoittaa fyysisen ympäristön, mentaalisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, johon oppiminen sijoittuu. (Kumpulainen ja Lipponen 2010, 17; Lonka 2015, 108-109; Savander-Ranne ja Lindfors 2013, 14; 16.)

Poikelan (2009) mukaan ajatus oppimisen tilasta liittyy Lewinin (1951) näkemykseen erilaisista elämän tiloista. Se on toiminnallinen kokonaisuus, joka liittyy mentaaliset, sosiaaliset ja subjektiiviset tilat toisiinsa. Näkemystä täydentää Bronfenbrennerin (1977) teoria kehittymisen vaiheista ja systeemisistä tasoista. Teoria luo kehityksen sosiaalisen systeemin ja sen toiminnan vaikutuksen tutkimiseen suhteessa oppijan kokemuksiin ja kehittymiseen. Vygotskyn (1978) teoria toiminnasta ja lähikehityksen vyöhykkeestä ja Laven ja Wengerin (1991) teoria sosiaalisesta ja situationaalisesta oppimisesta laajentavat ja syventävät näkemystä, sillä niiden mukaan elämän tilat eivät ole ainoastaan fyysisiä. (Poikela 2009, 12-13.)

Fyysisten, eli materiaalisten ympäristöjen lisäksi, mentaaliset, sosiaaliset ja kulttuuriset tilat vaikuttavat kokemusten muodostumisen välityksellä oppimiseen. Nonakan (1994) teoria näkyvämmän (*hiljaisen, implisiittisen*) tiedon muuntumisesta näkyväksi (*eksplisiittisen*) painottaa suhteita tiedon rakentajana. Nonakan ja Konnon (1998) mukaan tiedon rakentamisen vaiheet syntyvät vuorovaikutuksen ja yhdessä toimimisen kautta fyysisissä, mentaalisisissa ja virtuaalisissa tiloissa. Keskeistä on luoda tila, jossa oppiminen ja osaamisen muodostuminen on mahdollista. Siksi oppimisen tilan käsite korostaa oppijoiden ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. (Poikela 2009, 13; Lonka 2015, 106.)

Oppimisen tila on jotain, joka luodaan eikä se ole olemassa tai muodostu itseään varten. Lefebvre (1991, 229) määrittelee oppimisen kahdeksi tilaksi, abstraktiksi ja absoluuttiseksi. Absoluuttinen tila kuvaa vallitsevaa organisoitumista, jossa asiat ilmenevät toistoa ja olemassa olevaa tarkoitusta varten. Abstrakti tila on väline tavoitteiden ja toiveiden toteuttamiselle. Tilojen välinen kuilu tarkoittaa jännitteitä, kamppailuja ja neuvotteluja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Poikela 2009, 15). Barab ja Roth (2006, 3) kuvaavat, että yksilön ja yhteisön toiminnassa oppimisen tilat rakentuvat elämismaailman (*life-worlds*), tarjoamaverkoston (*affordance networks*) ja toimintavalmiuksien (*effectivity sets*) avulla (kuvio 18).



Kuvio 18: Oppimisen tilojen rakentuminen (mukailtu: Poikela 2009, 13).

Osallistuminen teoreettisen tiedon ja käytännön taidon oppimiseen tarkoittaa oppimisen tilassa toimimista. Tarjoamaverkoston tehtävä on ajan kanssa laajentaa toiminnallisia mahdollisuuksia ja edistää asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Verkosto on kokoelma voimavaroja eli käytäntöjä, konsepteja, menetelmiä, tietoja, sopimuksia ja oppijoita. Tarjoamaverkostossa pedagoginen tehtävä on ohjata oppijoiden osallistumista verkoston toimintaan ja auttaa havainnoimaan ja hankkimaan sen tarjoamaa tietoa. Verkostoon osallistuminen on vaikuttavinta silloin, kun yksilölliset kokemukset muuntuvat yhteisen ongelmanratkaisun kautta. (Barab ja Roth 2006, 3-5; Poikela 2009, 13.)

Vaikka verkostolle olisi sovittu tavoitteiden ja toiminnan kannalta merkitykselliset kehykset, toiminta edellyttää aina oppijan omia aikomuksia ja toiminnallisia valmiuksia. Valmiudet tarkoittavat dynaamista toimintaa, käyttäytymisiä ja yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka kehittyvät oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Ne mahdollistavat oppimisen, osaamisen muodostumisen sekä osaamisen siirtämisen ja arjessa soveltamisen. Elämismaailma liittyy oppijan päivittäiseen toimintaan. Se on yhteydessä fyysiseen ympäristöön ja samalla oppijan kokemukseen. Vaikka fyysinen ympäristö voi olla kaikille yhteinen, oppijoiden kokemukset voivat olla erilaisia. (Barab ja Roth 2006, 3; 6-7.)

Elämismaailman sisällöt ovat riippuvaisia tarjoamaverkostoista ja toimintavalmiuksista, mikä johtaa vuorovaikutuksen ja toiminnan jatkuvaan evoluutioon. Oppimisen kannalta merkitykselliset ympäristöt eivät ole sisäisiä tai ulkoisia, vaan toiminnallisia. Ne ovat havaittavia ja tulkittavia maailmoja, joihin oppijat vaikuttavat itselleen merkityksellisen ja sosiaalisen toiminnan kautta. (Barab ja Roth 2006, 7.) Tarjoamat ovat tiloja, jotka käsittävät fyysisen tilan sekä tiilallisen ja virtuaalisen toiminnan mahdollisuudet. Valmiudet liittyvät mentaalisen tilan,

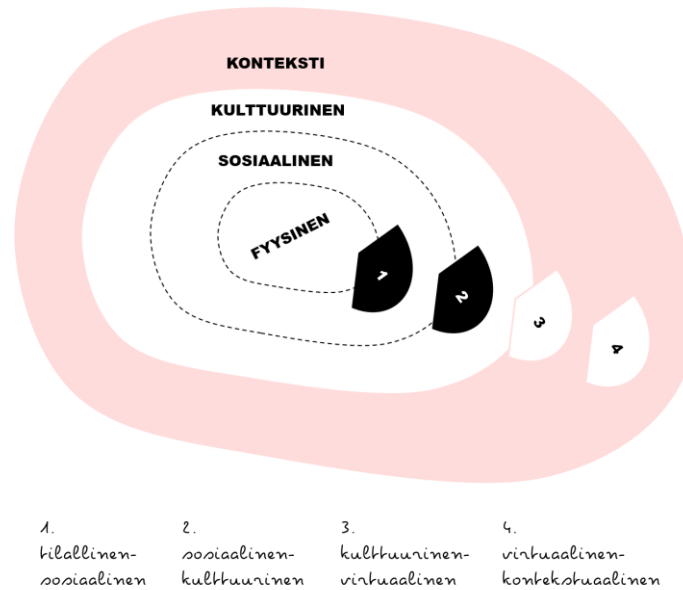
tiedollisten edellytysten ja kapasiteetin luomiseen. Maailmat kiinnittävät oppijat sosiaaliseen tilaan, kulttuurisiin todellisuuksiin ja eettisiin kehyksiin. (14.)

Wilson (1996) kuvaa oppimisympäristöä paikkana tai yhteisönä, jonka sisältämät voimavarat edistävät oppijoiden tietoisuuden ja ymmärryksen kehittymistä sekä ongelmien ratkaisemista (Savander-Ranne ja Lindfors 2013, 14). Oppimisympäristö muodostuu fyysisestä, mentaalista, sosiaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta, jotka luovat mahdollisuuden oppia. (Savander-Ranne, Lindfors, Lankinen ja Lintula 2013, 8.) Fyysinen oppimisympäristö tarkoittaa tiloja, joissa ollaan ja välineitä, joiden avulla vuorovaikutetaan ja toimitaan. Se kattaa lisäksi teknologisen ympäristön, johon virtuaaliset oppimisen tilat kiinnittyvät. (Hellström 2008, 281; Aksovaara ja Maunula-Eskelinen 2018.)

Mentaalinen oppimisympäristö käsittää mielen sisäisen ympäristön ja oppimisen kohteena olevat tiedot, taidot ja kysymykset. Mielen sisäisellä ympäristöllä tarkoitetaan niitä haasteita ja tehtäviä, jotka mahdollistavat oppimisen. Mentaaliseen oppimisympäristöön liitetään emotionaalinen ympäristö, jolla viitataan tunteisiin, niihin liittyviin kokemuksiin sekä oppimismotiivaatioon ja -ilmapiiriin. Sosiaalinen oppimisympäristö kiinnittyy sosiaaliseen verkostoon ja rakenteeseen, joihin vaikuttavat oppimistilanteessa olevat oppijat. Se käsittää systeemiin ja ympäristöön liittyvän kulttuurin, vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan. (Hellström 2008, 281, Kumpulainen ja Lipponen 2010, 17; Aksovaara ja Maunula-Eskelinen 2018.)

Fyysisessä oppimisympäristössä oppimisen ensisijainen kohde on tilallisten käytäntöjen oppimisessa, mentaalisten mallien tutkimisessa ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Sosiaalisen oppimisympäristön ensisijaisuus korostaa sosiaalisia valmiuksia ja liittyy mentaalisten mallien luomiseen materiaalisen käytännön vaikuttaessa taustalla. Kulttuurisen oppimisympäristön keskiössä ovat arvoin, etiikkaan ja toimintaan liittyvät ajatukset, oletukset, totuudet ja uskomukset. Kuviossa 19 eri ympäristöjä kuvaavien vyöhykkeiden rajapinnoille syntyy tiloja, joissa oppiminen tulee mahdolliseksi. Koska ympäristöt ovat avoimia, kehittämistä ja soveltamista varten tarvitaan rajatumpi oppimisen tilan käsite. (Poikela 2009, 14-15.)

Tilallis-sosiaalisessa oppimisen tilassa ratkaisevaa on oppijoiden kokemusta muokkaava toiminnallinen ja sosiaalinen suhde oppimisen kohteeseen, välineisiin ja muihin oppijoihin. Sosiaaliskulttuurisen oppimisen tilassa olennaista on oppia kohtaamaan erilaisia toiminta- ja ajattelumalleja, toimimaan erilaisuuden kanssa ja ratkomaan eettisesti vaativia ongelmia. Kulttuurisvirtuaalisen oppimisen tila avaa yhteyden rajattomaan tietoon, ohjaa toimimaan ajasta ja paikasta riippumatta ja tutkimaan asioita niiden kanssa, joita ei ole koskaan tavannut. Virtuaalinen oppimisen tila on suunniteltu tiedon rakentamisen, vuorovaikutuksen sekä reflektiivisen ongelman ratkaisun ja kriittisen arvioinnin kehittämistä varten. (Poikela 2009, 15.)



Kuvio 19: Erilaiset oppimisen tilat (mukailtu: Poikela 2009, 15).

Virtuaalinen tila poikkeaa muista oppimisen tiloista, sillä sen tilalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset suhteet on tuotettava uudelleen. Vaikuttavassa oppimisympäristössä yhdistetään fyysinen ulottuvuus ja teknologia siten, että ne luovat mahdollisuuden kehittää mentaalisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Fyysisestä, mentaalisesta, sosiaalisesta ja virtuaalisesta ulottuvuudesta muodostuu pedagoginen vyöhyke. Se viittaa oppimisessa käytettyihin pedagogisiin malleihin ja menetelmiin, joita monipuoliset oppimisympäristöt tukevat. Pedagogisella vyöhykkeellä oppimista ohjaa oppimissuunnitelma; se on oppijalle oppimisympäristö ja ohjaajalle toimintaa, joka mahdollistaa oppimisprosessin. (Poikela 2009, 14-15; Savander-Ranne ja Lindfors 2013, 14.)

Oppimisympäristöjä voi luonnehtia myös avoimiksi, suljetuiksi tai sulautuviksi. Sulautuvassa oppimisessa erilaiset oppimisen lajit ja ympäristöt sekoittuvat toisiinsa. Pedagogisena ratkaisuna se tarkoittaa sekä monimuotoisten ympäristöjen soveltamista, että oppimisen lajien yhdistelemistä oppimista edistävällä tavalla. Oppimisprosessiin voi liittyä muodollista, epämuodollista ja arkioppimista eli oppimista, joka tapahtuu eri konteksteissa. Pedagoginen paino on oppimisen ja oppimisprosessin ohjaamisessa. Sulautuva oppiminen painottaa oppimisen taustalla olevan tiedon siirtymistä ja soveltamista eri kontekstien välillä, missä se rakentuu myös sosiaalisena prosessina. (Savander-Ranne ym. 2013, 10; Itkonen-Isakov 2013, 57-59.)

Oppimisympäristöjä tulisi kehittää sellaisiksi, että niiden toimintakulttuuri edistää oppijoiden välistä vuorovaikutusta, osaamisen jakamista sekä uuden tiedon luomista (Kumpulainen ja Lipponen 2013, 16). Mäkinen ja Metsälä (2013) jakavat oppimisympäristöt kolmeksi kehitysas- teeksi: hyviä käytäntöjä ylläpitäviksi, uudistaviksi ja uutta luoviksi ympäristöiksi. Hyviä käytäntöjä ylläpitävissä oppimisympäristöissä osaamista päivitetään ja rakennetaan olemassa olevan tiedon avulla. Oppimisympäristöissä korostuu tiedon jakaminen, levittäminen ja siirtäminen.

Oppiminen tapahtuu perinteisissä ympäristöissä, joissa toimintaa ohjaavat vallitsevat toimintamallit. Ympäristöt halutaan pitää ymmärrettävinä ja ennustettavina. (23.)

Hyviä käytäntöjä ylläpitävät oppimisympäristöt vahvistavat aiempaa toimintaa. Uudistavat oppimisympäristöt korostavat ylläpitämisen sijaan jatkuvaa parantamista, osaamisen kehittämistä ja tietoista tulevaisuuteen tarkastelemista. Uudistaminen liittyy aiempaan tietoon mutta myös vertikaaliseen ja horisontaaliseen oppimiseen. Uudistavissa oppimisympäristöissä sosiaalisella oppimisella ja toimintamalleilla tavoitellaan jaettuja hyötyjä. Oppiminen sitoutuu voimakkaasti kontekstiin ja tapahtuu eri kontekstien rajapinnoilla. Uudistavat oppimisympäristöt ovat dynaamisia ja jatkuvasti kehittyviä. Sosiaaliset verkostot rakentuvat niissä myös virtuaalisiin tiloihin ja luovat uudenlaista yhteisöllisyyttä. (Mäkinen ja Metsälä 2013, 23-24.)

Uutta luovat oppimisympäristöt eroavat luonteeltaan kahdesta edellä kuvatusta. Ne ovat uutta toimintamallia etsiviä ympäristöjä, joita voi kuvata vuorovaikutteisiksi kohtaamispaikoiksi. Oppimisympäristön käsite muuntuu niissä oppimisyhteisöiksi, joissa korostuvat ilmiölähtöinen ja toiminnallinen oppiminen. Oppimisyhteisön toiminta perustuu eri toimijoiden väliseen kumpuuteen ja yhteisiin tavoitteisiin. Oppiminen on uusien ajattelu- ja toimintamallien, kulttuurin ja käsitteiden muodostamista. Se liittyy eri alojen ja organisaatioiden verkostoon, mikä mahdollistaa eri tieteiden rajojen läpäisemisen sekä jaetun asiantuntijuuden ja monialaisen osaamisen kehittämisen. (Mäkinen ja Metsälä 2013, 24; Mäkinen ja Sipari 2013, 70.)

Uutta luovissa pedagogisissa ympäristöissä pyritään ymmärtämään maailman kompleksisuutta ja systeemisyyttä sekä oppimisen kaikkiallisuutta. Kompleksinen ympäristö on etukäteen tuntematon eikä siitä ole olemassa olevaa tietoa. Vaikka ennakoitavuus on vähentynyt, uutta luovissa oppimisympäristöissä rakennetaan silti ymmärrystä ilmiöistä, ongelmista ja niiden vaikutuksista. Siksi niissä keskitytään *oppimishyppyihin* eli kokeiluihin, älykkäisiin arvauksiin ja etenemiseen tehtyjen havaintojen suunnassa. Uutta luovissa oppimisympäristöissä toiminta edellyttää autonomiaa, itseohjautuvuutta ja perustuu jatkuvasti arvioitaviin, muuttuviin ja syrjäytettäviin malleihin. (Ahonen 2013, 41-42; Kokkonen 2013, 29-13.)

3 Tutkimus- ja kehittämistehtävä

Opinnäyte toteutettiin empiirisenä eli kokemusperäisenä *tulevaisuudentutkimuksena*, joka sisälsi useita toisiinsa limittyviä vaiheita. Tutkimusvaiheet, eli trendspotting, delfoi ja käytäntöön sidottu kehittämistehtävä, ovat kokemusperäiselle tutkimukselle tyypillisesti toisistaan riippuvaisia. Käytännössä tutkimus ei edennyt myöskään suoraviivaisesti, vaan tieteen pyörän mukaisesti vaiheet esiintyivät iteratiivisessa suhteessa toisiinsa. Tutkimus kattaa empiirisen tutkimuksen vaiheet karrikoidusti seuraavasti: tutkimusongelman määrittäminen, aiheeseen perehtyminen ja ongelman tarkentaminen, aineiston hankkiminen ja analysoiminen sekä johtopäätöksien tekeminen ja raportointi. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 14-15.)

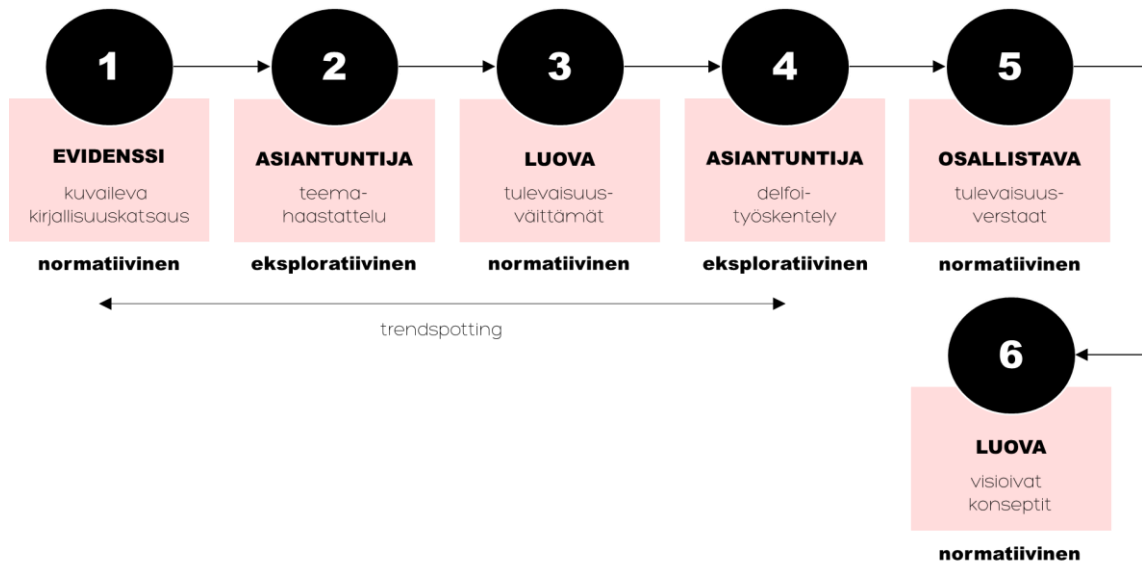
Opinnäytteen tutkimusote on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisuuden avulla pyrittiin kontekstuaalisuuteen sekä ilmiöistä muodostuneiden näkemysten tulkintaan ja soveltamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa todellisuus nähdään subjektiivisena, moninaisena ja sosiaalisesti rakentuvana; siksi se sopii sekä modernin oppimiskäsityksen mukaisen oppimisen että modernin johtamiskäsityksen mukaisen johtamisen tutkimiseen. Tutkimuksessa kohde, tutkija ja subjektiiviset ympäristöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään; tutkija osallistuu tutkimansa kohteen luomiseen. Laadullisessa tutkimuksessa kohteen tai tutkijan ääntä ei pyritä häivyttämään eikä se ole arvoista vapaata. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 22-23.)

Opinnäyte perustuu osallistumisen lähtökohtaan. Tutkimuskohde, eli oppimisen johtaminen, on vielä jäsentymätön ja sille tahdottiin luoda uusi normatiivinen, eklektinen kehys. Normatiivisuuteen liittyy arvojen mukaiset väittämät ilmiön tilasta eli kannanotot, miten asiat tulisi tehdä, tai millaiseen systeemiin tulisi pyrkiä. Eklektisyyteen liittyy puolestaan useiden suuntausten yhdistäminen toisiinsa. Samalla opinnäytteellä on konstruktivisen tutkimuksen luonne; se pyrkii käytännön ongelmanratkaisuun luomalla uusia konstruktioita ja konkreettisia malleja. Konstruktivisen tutkimuksessa teoria ja käytännön muutos sidotaan vuorovaikutteisesti toisiinsa. (Ojasalo, Moilanen ja Ritalahti 2015, 37-38.) Opinnäytteessä muutos kohdistuu tulevaisuuden oppimisen johtamisen mallintamiseen pedagogisten mallien avulla.

3.1 Menetelmävalinnat ja toteutus

Monitieteisen ja välineellisen luonteensa vuoksi tulevaisuudentutkimuksessa käytetään eri tavoin erilaisia laadullisia ja määrällisiä tai normatiivisia ja eksploratiivisia menetelmiä. Toisin sanoen, tulevaisuudentutkimus rakentuu triangulaatiosta, useiden menetelmien käytöstä samassa tutkimuksessa. Normatiiviset menetelmät ovat luonteeltaan ohjeellisia ja soveltuvat ensisijaisesti hyvän tulevaisuuden visioimiseen ja toivottavan tulevaisuuden aktiiviseen tekemiseen. Eksploratiiviset menetelmät ovat luonteeltaan objektiivisia ja soveltuvat ensisijaisesti tulevaisuustiedon keräämiseen, yhdistelyyn ja ryhmittelyyn mahdollisimman luotettaviksi kokonaisuuksiksi. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 39; Talvela ja Stenman 2012, 8-9; 25.)

Tulevaisuus luodaan näyttämällä toisin olemisen mahdollisuuksia ja siksi tulevaisuudentutkimus muodostuu monitasoiseksi ja -osaiseksi tarinaksi. Tarina rakennetaan menetelmäpaletin avulla; sen juoni on sekä pragmaattinen (*miksi tutkimusta tehdään*), syntaktinen (*miten tietoa saadaan*), että semanttinen (*mitä ilmiöitä tarkastellaan*). Menetelmäpaletti muodostuu evidenssi- ja asiantuntijamenetelmistä sekä osallistavista ja luovista menetelmistä. (Lätti 2019.) Opinnäytteessä menetelmät (*trendspotting, kuvaileva kirjallisuuskatsaus, teemahaastattelu, tulevaisuusväittämät, delfoi, tulevaisuusverstaat, visioivat konseptit*) on valittu triangulaation, yhteensopivuuden ja kehittämiseen soveltuvuuden periaattein seuraavasti, kuvio 20:



Kuvio 20: Opinnäytteen menetelmäpaletti.

3.1.1 Trendspotting - nousevien trendien tunnistamisen menetelmä

Toimintaympäristön muutosten tarkastelu on ilmiöihin liittyvien tapahtumien havainnoimista ja arvioimista, kuinka ne vaikuttavat tulevaisuuteen. Muutosvoimien jäljittäminen on yksi keskeisimmistä tulevaisuudentutkimuksen vaiheista. Holistisena lähestymistapana se pyrkii kartoittamaan tapahtumien kehityskulkua tapahtumahetkellä tai hetkenä, jona vaikutukset ilmenevät. Muutosten tarkastelu käsittää trendien, megatrendien ja heikkojen signaalien tunnistamisen, seuraamisen ja analysoimisen. Se liitetään systeemiajatteluun; toimintaympäristöllä tarkoitetaan toimijan sosiokulttuurista, poliittista, ekologista, taloudellista ja teknologista (PESTE) kokonaisuutta. (Rubin 2019a, Rubin 2019b.) Opinnäytteessä toimijoita, eli oppijoita, ovat oppimisen tasojen mukaisesti yksilö, tiimi, organisaatio ja verkosto.

Opinnäytteessä toimintaympäristön muutoksia lähestytään trendien ja *metatrendien* kautta. Pitkän ajan kuluessa tapahtuvaa ilmiön kehityssuuntaa kutsutaan trendiksi. Se on ajasta riippuvainen piirre nykyisyydessä ja voi jatkua tulevaisuudessa tavalla, jota voi näkyvästi ennakoita. Trendit kiinnittyvät megatrendeihin, joilla tarkoitetaan yksittäisiä ilmiöitä ja ilmiöiden tai trendien joukkoja. Megatrendit ovat suuria kehityksen linjoja, joiden historiaa ja yhteyttä muihin trendeihin tulee tutkia kokonaisuutena. Niiden vaikutukset ovat laajoja ja määrittävät hallitsevasti tulevaisuuden suunnan. Metatrendit ovat kaikkia trendejä ja megatrendejä läpileikkäviä muutoksia, ja vaikuttavat niiden taustalla. (Rubin 2019b; Sitra 2020.)

Opinnäytteessä toimintaympäristön tarkastelu toteutetaan trendspotting-menetelmällä. Menetelmän avulla tulevaisuus yritetään nähdä nykyisyydessä. Se tarkoittaa trendien ja niiden kehityksen ja vaikutusten tutkimista. Menetelmää käytetään muiden menetelmien rinnalla projekteissa, joiden tavoite on kehittää toimintaa. Trendspotting ei ole muihin menetelmiin verrattuna suoraviivainen, sillä siihen liittyy useita tapoja seurata muutoksia. Trendejä voi tutkia

esimerkiksi *haastattelujen*, havainnoinnin, *julkaisujen*, tilaisuuksien tai median kautta. Jotta menetelmä yhdistyy tutkimukselliseen kehittämistehtävään, aineisto tulee kuitenkin kerätä järjestelmällisesti. (Ojasalo ym. 2015, 45; Rehn ja Lindqvist 2013, 19-20.)

Trendspotting edustaa lineaarista aikakäsitystä ja yhdistyy trendianalyysiin, jonka avulla tunnistetut trendit muodostuvat näkemyksiksi tulevaisuudesta. Trendianalyysi on mahdollinen, jos trendspotting lähestyy ilmiötä laajasti. Trendianalyysiin yhdistettynä trendspotting koostuu neljästä vaiheesta: asetelma, skannaus, tulevaisuuskuvat ja arviointi. Asetelma tarkoittaa tutkimuskysymysten muodostamista. Skannaus on ilmiön tarkastelua tutkimuskysymysten avulla valittujen lähteiden kautta. Tulevaisuuskuviin ja niiden arvioinnin avulla kuvataan muutosten vaikutuksia ja etsitään merkityksiä. (Rehn ja Lindqvist 2013, 19; 21.) Trendspotting-vaiheen asetelma luotiin *kirjallisuuskatsauksen* avulla ja tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Millaisia oppivat organisaatiot ovat tulevaisuudessa, 2. Mitkä trendit vaikuttavat organisaatioiden oppimiseen tulevaisuudessa sekä 3. Miten trendit vaikuttavat oppimisen johtamiseen tulevaisuudessa. Opinnäytteessä tulevaisuuden skannaus toteutettiin *teemahaastatteluina*. Kumpikin tiedon keräystapa, kuvaileva kirjallisuuskatsaus ja teemahaastattelu, tukee aineiston järjestelmällistä muodostamista. Opinnäytteessä tulevaisuuskuvat muotoiltiin *tulevaisuusväittämiksi* (kuvio 21), jotka toimivat pohjana sekä delfoi-tutkimukselle, että kehittämistehtävälle eli visioivien konseptien kehittämiselle. Myöhemmin kuvatun *delfoi-menetelmän* avulla arvioitiin tulevaisuusväittämien todennäköisyyttä ja toivottavuutta.



Kuvio 21: Trendspotting menetelmät.

Kirjallisuuskatsaus trendspottingin osana

Kirjallisuuskatsaus on teoreettinen menetelmä, jonka avulla rajatusta aiheesta kootaan tieteellistä tietoa suhteessa tutkimuskysymyksiin. Kirjallisuuskatsauksen tavoite voi olla joko 1. olemassa olevan teorian ja uuden tiedon kehittäminen, 2. teorian arvioiminen, 3. kokonais kuvan

rakentaminen, 4. ongelmien tunnistaminen tai 5. teorian historiallisen kehityksen kuvaaminen. Eri tutkimuksien tuloksia analysoimalla yhtä tutkimusta voi tarkastella muiden tutkimuksien kontekstissa ja havaita uusia näkökulmia. Tieteellisen tiedon kokoamisen tarkoitus onkin luoda sekä käytäntöä, että aiheen tutkimusta tukeva synteesi. (Khan, Kunz, Kleijnen ja Antes 2003, 118; Russel 2005, 8; Leino-Kilpi 2007, 2; Salminen 2011, 3.)

Kirjallisuuskatsaus ei ole yksi menetelmä, vaan jakautuu tutkimisen tavoiksi: kuvailevaksi, systemaattiseksi ja meta-analyysiin pohjautuvaksi katsaukseksi. Ne erottaa toisistaan katsauksen tarkoitus, otoksen laajuus ja sen laatu. (Whittemore ja Knafl 2005, 547; de Souza, da Silva ja de Carvalho 2010, 103.) Kuvaileva eli narratiivinen katsaus on kevyin kirjallisuuskatsauksen muodoista. Se luo tapahtumien maisemaa, jossa irrallista tietoa jäsennetään yhtenäiseksi jatkumoksi; tutkittavaa ilmiötä kuvataan kokonaisuutena. (Freeman 1984, 7; 10; Salminen 2011, 6-7.) Kuvaileva katsaus valittiin opinnäytteen menetelmäksi näistä lähtökohdista; sen avulla voi kuvailla ilmiötä trendspottingin edellyttämällä avoimella ja holistisella tavalla.

Kuvaileva katsaus voi toimia itsenäisenä menetelmänä, jonka avulla voi ajantasaistaa ilmiöön liittyvää tutkimusta. Ainoana menetelmänä se kuitenkin johtaa rajalliseen analyttiseen tulokseen. Siksi kuvailevan katsauksen tehtäväksi muodostuu usein uusien tutkittavien ilmiöiden tuottaminen muille menetelmille. (Salminen 2011, 7.) Opinnäytteessä kuvaileva kirjallisuuskatsaus on osa kysymysten muodostamista mutta luo myös teoreettisen kehyksen pohjaksi muille menetelmille kiinnittymättä liikaa objektiivisuuden vaatimukseen. Opinnäytteessä myös tiedotetaan, että kuvaileva katsaus on johdattelleva ja puolueellinen (Salminen 211, 7). Se ei normatiivisessa tutkimuksessa ole kuitenkaan este menetelmän käytölle.

Kuvailevassa katsauksessa tietoa etsitään mahdollisimman laajasti: tietokannoista, julkaisuista, julkaisujen lähdeviitteistä ja julkaisemattomista lähteistä (de Souza ym. 2010, 104). Katsaukseen voi valita eri menetelmin muodostettua aineistoa eikä se rajaudu tieteellisiin julkaisuihin (Kangasniemi, ym. 2013, 296). Näistä lähtökohdista menetelmä soveltuu trendspotting -menetelmäksi, jossa tietoa kootaan lukuisista lähteistä. Opinnäytteessä aineisto sisältää tieteellisten artikkelien lisäksi alan teoksia ja asiantuntijajulkaisuja; se koottiin seuraavien tietokantojen kautta: Emerald Insight, Finna, Google Scholar, Helmet, ProQuest Central, ResearchGate, ScienceDirect ja vapaa internet -haku (taulukko 3).

TIETOKANTA	KUVAUS
EMERALD INSIGHT	Monitieteinen tietokanta
FINNA	Suomalaisten arkistojen ja kirjastojen tiedonhakupalvelu
GOOGLE SCHOLAR	Kansainvälisten tieteellisten julkaisujen tiedonhakupalvelu
HELMET	PK-seudun kirjasto-verkoston tiedonhakupalvelu
PROQUEST CENTRAL	Monitieteinen tietokanta
SCIENCEDIRECT	Monitieteinen tietokanta
GOOGLE	Internet -hakukone

Taulukko 3: Opinnäytteen tiedonhakukanavat.

Opinnäytteessä aineiston hakusanat ja valintakriteerit muodostettiin sekä aineiston kokoaminen toteutettiin kesällä 2018. Aineiston hakusanat muodostettiin esikatsauksen avulla. Sen tarkoitus oli rajata tutkimusongelma ja -kysymykset sekä tutustua niihin liittyvään tutkimukseen ja teoriaan. Aineiston kokoamisvaiheessa hakusanoja käytettiin yksin tai yhdistelminä:

- *Ennakointi, Foresight*
- *Ketteryys, Agile, Agility*
- *Organisaatiomalli, Organizational structure*
- *Johtamisen taso, Leadership level*
- *Oppiva organisaatio, Learning organization*
- *Organisaation oppiminen, Organizational learning*
- *Oppimisen johtaminen, Leadership of learning*
- *Pedagogiikka, Pedagogy*
- *Pedagoginen malli, Pedagogical model*
- *Oppimiskäsitys, Learning theory, Learning concept*
- *Oppimisympäristö, Learning environment*

Opinnäytteessä aineiston valintakriteereinä käytettiin julkaisualaa, -tyyppiä, -kieltä ja -vuotta (taulukko 4). Julkaisun tuli vastata tutkimuskysymyksiin tai kehittää tutkimusongelmaan liittyvää teoriaa. Kirjallisuuskatsauksen aineisto koottiin tietoperustaksi kolmen pääluvun alle. Lisäksi sen avulla luotiin trendspotting -vaiheen asetelma ja haastattelun teema-alueet.

SISÄÄNOTTOKRITEERIT	JULKAISUAIHE
	- vastaa tutkimusongelmaan - täydentää aiheen tutkimusta
	JULKAISUALA
	- organisaatiot, johtaminen - kasvatustiede, pedagogiikka
	JULKAISUTYYPPI
- tieteellinen artikkeli tai raportti - teoriaan pohjautuva ala teos - muu alan asiantuntijajulkaisu	
JULKAISUKIELI	
- suomi - englanti	
JULKAISUVUOSI	
- vuodesta 1938 vuoteen 2018 - alkuperäinen julkaisuajankohta	

Taulukko 4: Opinnäytteen aineiston valintakriteerit.

Teemahaastattelu trendspottingin osana

Haastattelu on joustava ja siksi yksi käytetyimmistä tutkimusmenetelmistä: se soveltuu moniin tieteellisiin tarkoituksiin. Menetelmänä haastattelu kohdistuu tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin; haastatteluja toteuttavan tutkijan tehtävä on välittää kuva haastateltavan ajatuksista, näkemyksistä tai kokemuksista. Koska haastattelija ja haastateltava ovat välittömässä vuorovaikutuksessa, tiedon hankkimista voi kohdistaa ja aiheiden järjestystä säädellä suoraan tilanteessa. Haastattelussa kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään arvoja, intressejä ja motiiveja, jopa toisin kuin aluksi oli ajateltu. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 34-35; 41.)

Tutkimushaastattelun tavoite on hankkia tietoa ennalta laaditun suunnitelman mukaisesti. Hankittua tietoa voi käyttää ongelmanratkaisussa, jos se on erilaisin tieteellisin menetelmin varmennettu. Tutkimushaastattelu ei ole yksittäinen menetelmä, vaan jakautuu erilaisiksi toteuttamisen tavoiksi: avoimeksi, strukturoiduksi ja puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Lisäksi haastattelutilanteen voi toteuttaa sekä yksilö- että ryhmähaastatteluna. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 61; Hyvärinen 2017, 16.) Opinnäytteessä haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina teemahaastatteluiden muodossa. Puolistrukturoituna menetelmänä teemahaastattelu mahdollisti samaan aikaan sekä riittävän kohdennetun, että riittävän väljän rakenteen.

Kaikille yhteiset teemat tekevät teemahaastattelusta puolistrukturoidun. Puolistrukturoidusta haastattelusta puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka järjestys ja muoto. Tarkkojen kysymysten sijaan haastattelu etenee teema-alueiden varassa, jolloin haastateltavan ääni saa tilaa ja tutkija vapautuu haastattelun rajoista. Ajatus on, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa; haastateltavan kokemukset ja asioille antamat merkitykset

muodostuvat siinä keskeisiksi. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 47-48; Ojasalo ym. 2015, 41.) Opinnäytteessä haastattelu valittiin trendspotting-menetelmäksi, sillä sen avulla voi ajantasaistaa ja syventää kirjallisuuskatsauksen teemoja asiantuntijoiden tulkintojen kautta.

Teemahaastattelu pohjautuu teema-alueisiin, jotka muodostetaan joko intuition, kirjallisuuden tai teorian perusteella. Kirjallisuuteen perustuvat teema-alueet luodaan tutustumalla aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen sekä yhdistämällä niissä esiintyvät kiinnostavat asiat toisiinsa. Teoriaan perustuvat teema-alueet puolestaan laaditaan muuttamalla teoreettiset käsitteet mitattavaan muotoon. (Eskola ja Vastamäki 2001, 33.) Opinnäytteessä teemahaastattelun teema-alueet ja haastattelun runko (liite 1) muodostuivat trendspotting -vaiheen asetelmaksi tutkimuskysymysten, kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla taulukon 5 mukaisesti.

TEEMA	TASO
OPPIVA ORGANISAATIO	X
OPPIVA ORGANISAATIO VUONNA 2030	X
ORGANISAATION OPPIMINEN	X
ORGANISAATION OPPIMISEN TRENDIT VUONNA 2030	1. yksilö, 2. tiimi, 3. organisaatio, 4. verkosto
OPPIMISEN JOHTAMINEN	X
EM. TRENDIEN VAIKUTUS OPPIMISEN JOHTAMISEEN VUONNA 2030	1. yksilö, 2. tiimi, 3. organisaatio, 4. verkosto

Taulukko 5: Opinnäytteen teema-alueet.

Teemahaastattelussa haastateltavien määrä riippuu aina tutkimuksen tarkoituksesta (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 58). Opinnäytteessä määrä oli tyypillistä pienempi - viisi aihetta eri kulmista lähestyvää asiantuntijaa (taulukko 6). Asiantuntijat olivat samoja kuin delfoi-paneelissa; valinnalla tahdottiin luoda iteraatiota, vaikka määrä muodostuikin suppeammaksi. Määrään vaikutti, että saturaatio saavutettiin varhaisessa vaiheessa, ja että haastattelun tarkoitus oli syventää toiseksi trendspotting-menetelmäksi valittua kirjallisuuskatsausta. Saturaatio tarkoittaa, että haastatteluja tehdään, kunnes ne eivät tuota uusia näkemyksiä (60). Lisäksi kokoon vaikutti se, ettei aineistosta yksin ollut tarkoitus tehdä tieteelle tyypillisiä yleistyksiä.

HAASTATELTAVAT	1	Henkilöstönkehittämisspäälikkö suuressa suomalaisessa pörssiyhtiössä
	2	Toimitusjohtaja suomalaisessa oppimisalustaa tuottavassa EdTech -yrityksessä
	3	Toimitusjohtaja (2018) kansainvälisessä pohjoismaiden suurimmassa oppimistapahtumassa
	4	Oppimisen johtamista tutkinut kasvatus-tieteen lisensiaatti ja oppimisvalmentaja
	5	Osaamisen johtamisen ja oppimismuotoilun yliopisto-opettaja ja yrittäjä

Taulukko 6: Teemahaastattelun asiantuntijat.

Opinnäytteessä teemahaastattelut toteutettiin syksyllä 2018 ja tallennettiin älypuhelimien sovelluksella. Kun aineisto on tallennettu, tutkija voi purkaa sen joko kirjoittamalla tekstiksi, tai tekemällä suoria päätelmiä. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 138) Koska opinnäytteessä haastateltavia oli suppeasti, aineisto litteroitiin eli kirjoitettiin sanasta sanaan puhtaaksi (Nikander ja Ruusuvoori 2017, 21). Litteroinnin voi tehdä koko haastattelusta, yksittäisestä teemasta tai haastateltavan puheesta (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 139-140). Opinnäytteessä aineisto litteroitiin kokonaisuutena tekstinkäsittelyohjelmalla ja analysoitiin aineistolähtöisesti.

1.1.1 Delfoi - todennäköisten ja toivottavien tulevaisuuksien arviointi

Delfoi-menetelmän nimen juuret ovat Kreikan historiassa. Nimen mytologia viittaa Delfoin alueella vaikuttaneisiin oraakkeleihin, jotka toimivat aikansa ajatushautomoina ja ennustivat tulevaisuutta heille välitetyn tiedon avulla. Tulevaisuudentutkimuksessa delfoi-käsitettä alettiin käyttää 1950-luvulla. Menetelmä ajautui kriisiin 1970-luvulla; sitä kritisoitiin kalliiksi, aikaa kulltavaksi ja konsensuksen kautta saavutetut tulokset nähtiin epäoleellisiksi. Kritiikin vuoksi menetelmän käyttö vaimeni lähes vuosikymmeneksi. Vaikka yksimielisyyden tavoitteluun suhtaudutaan edelleen kriittisesti, Delfoi-menetelmän soveltaminen laajeni uudelleen 1980-luvun puolivälissä. (Kuusi 2003, 203-204; 209-210.)

Delfoi on luonteeltaan laadullista tutkimusta, jonka avulla tuotetaan hypoteeseja tulevaisuuden mahdollisuuksista. Kysymykset voi asettaa niin, että näkemykset muodostavat uusia ideoita sekä vaihtoehtoisia strategioita päätösten tueksi. Tutkijat eivät kuitenkaan enää tavoittele yhtenäisyyttä, vaan argumentoituja näkemyksiä tulevasta kehityksestä. Näkemykset erotellaan yhtä- ja erimielisiksi; erimielisyyttä voi esiintyä tavoitteista tai mahdollisuuksista. Moninaisuus osoittaa, että tulevaisuuksia on useita. (Linturi ja Rubin 2011, 14; Kuusi 2014; Metodix 2017, 9.) Opinnäytteessä delfoi-menetelmä yhdistyy trendspotting vaiheeseen, sillä avulla arvioitiin tulevaisuusväittämien todennäköisyyttä ja toivottavuutta.

TIETO	JOHTAMISEN TULEVAISUUS	OPPIMISEN TULEVAISUUS	ORGANISAATIOIDEN TULEVAISUUS
(P) POLIITTINEN	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija
(E) TALOUDELLINEN	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija
(S) SOSIAALINEN	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija
(T) TEKNOLOGINEN	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija
(E) YMPÄRISTÖLLINEN	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija	Vähintään 1 asiantuntija

Taulukko 7: Delfoin asiantuntijoiden valintakriteerit.

Delfoi-menetelmää voi luonnehtia asiantuntija- ja kyselymenetelmäksi; näkemykset kootaan strukturoidusti asiantuntijapaneelilta. (Linturi ja Rubin 2011, 14; Kuusi 2014; Metodix 2017, 9.) Opinnäytteen paneeli muodostui 15 panelistista PESTE-analyysiä mukailevan asiantuntijamatriisin (Malho 2019; taulukko 7) avulla: henkilöstönkehittämispäälliköistä, muutos- ja osaamisen johtamisen asiantuntijoista, organisaatioiden kehittämiseen erikoistuneista konsulteista, Ed-Tech -startupien perustajista, oppimisinnovaatioiden kehittäjistä ja oppimisen, johtamisen ja tulevaisuuden työelämän tutkijoista ja yliopisto-opettajista (taulukko 8). Panelistit työskentelevät kotimaisissa ja kansainvälisissä ympäristöissä pk- ja pörssiyrityksissä.

Linturi ja Rubin (2011) esittelevät Turoffin (2009) näkemyksen Delfoi-menetelmän luonteesta. Tutkija luonnehtii sitä menetelmäksi, joka strukturoi vuorovaikutusta niin, että asiantuntijat yksilöinä ja yhteisönä kohtaavat ja jakavat monimutkaisen ongelma-asetelman. Ei riitä, että menetelmällä kerätään erilaisia näkemyksiä, vaan ne saatetaan dialogiin keskenään. (Linturi ja Rubin 2011, 14.) Dialogi mahdollistetaan niin, että asiantuntijat esittävät näkemykset nimettömästi. Opinnäytteessä anonyymiydellä vältettiin ennako-oletuksia ja ilmaisun rajoitteita. Toisin sanoen, tavoitteena oli varmistaa, ettei asema tai auktoriteetti vaikuta muiden asiantuntijoiden näkemyksiin. (Kuusi 2014; Metodix 2017, 9.)

Delfoi-menetelmässä ajatus, että asiantuntijat käyttävät parasta tietoaan, on kuitenkin asetettu kyseenalaiseksi. Koska näkemyksen esittäjää ei voi tunnistaa, on houkuttelevaa esittää kantoja, jotka ohjaavat näkemyksiä toivottuun suuntaan. Asiantuntijan arvot, motiivit ja intressit vaikuttavat hänen esittämiinsä arvioihin tulevaisuudesta. Asiantuntija tekee aina tietoisensa tai tiedostamattoman valinnan, kuinka tarkastelee tulevaisuuden vaihtoehtoja. (Kuusi 2014.) Opinnäytteessä haastetta häivytettiin kutsumalla paneeliin toisiaan täydentäviä, eri taustoista ja eri alojen lähtökohdista aihetta lähestyviä asiantuntijoita.

PANELISTIT	1	Henkilöstönkehittämispäällikkö suomalaisessa pörssiyhtiössä
	2	Henkilöstönkehittämispäällikkö suomalaisessa pörssiyhtiössä, valmentaja
	3	Muutosjohtaja kansainvälisessä asiantuntija-organisaatiossa
	4	Yritysten osaamisen kehittämiseen erikoistunut asiantuntija
	5	Strategiseen osaamiseen ja sen johtamiseen erikoistunut asiantuntija
	6	Toimitusjohtaja kansainvälisessä pohjoismaiden suurimmassa oppimistapahtumassa
	7	Osaamisen johtamisen ja oppimismuotoilun yliopisto-opettaja, yrittäjä
	8	Johtamisen professori, johtajuuden opettaja ja tutkija eri korkeakouluissa
	9	Yleiseen tulevaisuudentutkimukseen ja etenkin työn tulevaisuuteen erikoistunut tutkija
	10	Oppimisen johtamista tutkinut kasvatustieteen lisensiaatti ja oppimisvalmentaja
	11	Innovointikyvyn ja innovaatioiden johtamisen konsultti ja kouluttaja
	12	Business coach, muutosjohtamisen konsultti ja valmentaja
	13	Oppimiskäytäntöihin erikoistunut itsenäinen konsultti ja kouluttaja
	14	Usean EdTech -yrityksen perustaja, oppimisalustaa tuottavan yrityksen osakas
	15	EdTech -startupin perustajajäsen ja osakas, business coach

Taulukko 8: Delfoi -paneelin asiantuntijat.

Delfoi-tutkimuksessa näkemyksiä ei vain kerätä analysoitavaksi; niistä annetaan palautetta ja ne kierrätetään uudelleen arvioitavaksi. Tieto kehittyy, kun edellinen kierros muodostaa seuraavan pohjan. Iteratiivisuus erottaakin delfoi-menetelmän muista kyselymenetelmistä. Taulukko 9 kuvaa menetelmän vaiheita, joista kriittisiä ovat kyselyn luominen, paneelin muodostaminen, dialogin edistäminen ja näkemysten analysoiminen ja esittäminen. (Kuusi 2014; Metodix 2017, 9.) Opinnäytteessä käytettiin kuitenkin kierroksetonta RealTime Delphi -menetelmää; se toteutettiin vuonna 2018 eDelfoi.fi -sivuston avulla. Kierroksettomuus mahdollisti ketterän tiedon keräämisen muttei estänyt dialogia, sillä kysely oli auki kaksi viikkoa.

DELFOI -PROSESSIN VAIHEET	
1	Aiheen valinta ja tarkennus
2	Asiantuntijoiden valinta
3	Kysymysten muotoilu
4	Kyselykierros I
5	Vastausten analysointi
6	(Kysymysten uudelleenmuotoilu)
7	(Vaiheiden 4-6. toisto)
8	Tulosten analysointi ja viestintä

Taulukko 9: Delfoi-prosessin vaiheet.

3.1.2 Visioivat konseptit - huomisen ratkaisujen luomisen menetelmä

Konsepti on yhdistelmä ajatuksia ja ideoita, jotka muodostuvat mielessä kokonaisuudeksi. Konsepti saa alkunsa ideasta ja muotoutuu järjestyneeksi mielikuvaksi. Sitä voi luonnehtia tuotteiden tai palveluiden luonnokseksi tai suunnitelmaksi, joka rakentuu toiminta-ajatuksista sekä kohderyhmän ja rakenteen määrittelystä. Konseptisuunnittelu ei ole yksiselitteinen käsite, sillä konsepteja voi luoda eri tavoin eri tarkoituksia varten. Yhden näkemyksen mukaan konseptien kehittämisen voi jakaa neljään kategoriaan: visioiva (*visioning*), kehittävä (*emerging*), määrittävä (*defining*) ja ratkaiseva (*solving*) konseptisuunnittelu. (Kokkonen, Kuuva, Leppimäki, Lähteinen, Meristö, Piira ja Sääsکیlahti 2005, 17; Moritz 2005.)

Visioivat konseptit hahmottavat tulevaisuuden ratkaisuja. Ne kohdistuvat yli kymmen vuoden päähän, kehittävät tulevaisuuden toimintaa ja sijoittuvat tulevaisuuden toimintaympäristöihin. Visioiva konseptointi on ennakoinnin väline, joka yhdistää konseptoinnin ja tulevaisuudentutkimuksen menetelmällisesti toisiinsa. Sen avulla toimintaa ohjataan organisaation tavoitteiden suuntaan. Visioiva konseptointi konkretisoi abstrakteja tavoitteita, jotka luovat pohjan valinnoille, strategioille sekä uhkien ja mahdollisuuksien arvioinnille. (Kokkonen ym. 2005, 11-12, 18, 21; 25-27.) Opinnäytteessä visioivat konseptit vastaavat tutkimusongelmaan: miten pedagogisia malleja voi tulevaisuudessa soveltaa oppimisen johtamisen malleina?

Organisaation todellisuus muodostuu arjen tilanteista, joiden tulevaisuutta visioivat konseptit kuvaavat. Organisaatiolla on yleensä visio eli tavoite, jonka se pyrkii toiminnallaan saavuttamaan. Lisäksi organisaatiolla on tunnistettu ympäristö, jossa toimitaan ja ydinosaminen, jonka avulla toimitaan. Muuttuvissa ympäristöissä visio voi kuitenkin muuttua. Siksi visioivat konseptit yhdistyvät visiointiin eli uusien visioiden luomisen prosessiin. Visiointi on aina tulevaisuuden

mahdollisuuksien tutkimista; millaisia toiminta ja toimintaympäristö voivat tulevaisuudessa olla. Visiot todellistuvat strategisen suunnittelun avulla; se määrittää tavoitteet ja toiminnan niiden saavuttamiseksi. (Kokkonen ym. 2005, 25.)

Opinnäytteessä tulevaisuuden ympäristöä kuvaavat trendspotting -vaiheessa muodostetut abstraktit tulevaisuusväittämät, jotka muodostuivat pohjaksi visioivien konseptien kehittämiseksi. Koska opinnäyte on otteeltaan normatiivinen, erilaiset tulevaisuudet sivuutettiin. Konseptit kehitettiin vuoden 2018 lopussa neljässä tulevaisuusverstaassa. Verstaiden teemat olivat 1. yksilön ja joukon oppimisen johtaminen, 2. tiimin oppimisen johtaminen, 3. organisaation oppimisen johtaminen sekä 4. kumppanien ja verkoston oppimisen johtaminen. Verstaissa konseptejä kehitti kaksi 3-4 hengen tiimiä, jotka muodostuivat kohdeorganisaation henkilöstöstä. Taulukko 10 kuvaa osallistujien valintaa.

VERSTAI DEN OSALLISTUJAT	1	YKSI LÖ	Henkilöstöedustajat tai esimiehet
	2	JOUKKO	Vaihtuvissa projekteissa toimivat asiantuntijat
	3	TIIMI	Yhteiskehittely -tiimeissä toimivat asiantuntijat
	4	ORGANISAATIO	Strategisen kehittämisen asiantuntijat tai johto
	5	KUMPPANUUDET	Yrityskumppanien parissa toimivat asiantuntijat
	6	VERKOSTO	Asiakasrajapinnassa toimivat asiantuntijat

Taulukko 10: Tulevaisuusverstaiden osallistujat.

Ensimmäisen tulevaisuusverstaan kehitti 1980-luvulla Itävaltalainen kansalaisaktivisti ja tulevaisuudentutkija Robert Jungk, jonka tavoite oli osallistaa tavalliset kansalaiset itseään koskevaan päätöksentekoon. Ajatus oli luoda menetelmä, jonka avulla voi ratkaista sosiaalisia ongelmia ja lisätä kansalaisten tulevaisuustietoisuutta ja -valmiutta. Toiveiden, pelkojen ja odotusten tunnistamisen kautta vastuu tulevaisuuden luomisesta vapautettiin kansalaisille. Menetelmässä tulevaisuuden luominen siis demokratisoitui. (Rubin 2019c.) Idea kollektiivisen toiminnan kehittämisestä eri yhteisöissä on edelleen merkityksellinen ja menetelmää sovelletaan nykyisin myös organisaatioiden kontekstissa (Vidal 2005, 3; Ojala ym. 2015, 153).

Tulevaisuusverstaat ovat mielikuvituksen näyttämöitä, joissa luodaan sosiaalisia innovaatioita. Organisaatioissa menetelmää voi soveltaa rajatun tulevaisuuteen liittyvän ongelman ratkaisemisessa, tai toivotun päämäärän ja siihen johtavan strategian kehittämisessä. Pohjimmiltaan

tulevaisuusverstaas on ideointimenetelmä, jossa toimitaan yhteisen teeman ympärillä, ja jonka käyttövoimana toimii sosiaalinen mielikuvitus. Verstaissa osallistujat oppivat ajattelumallin, että tulevaisuutta luodaan ja ongelmia ratkaistaan visioiden välityksellä. Visioiden arviointi ja analysointi johtaa käytännön strategian kehittämiseen, toiminnan suunnitteluun ja lopulta muutokseen. (Nurmela 2013, 214; Ojasalo ym. 2015, 153; Rubin 2019c.)

Tulevaisuusverstaassa vaikuttaa yhtä aikaa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus; ennen kuin voi siirtyä tulevaisuuteen, on tunnettava suhde menneisyyteen. Menetelmälle leimallista on, että se muotoilee menneisyyden analysoinnin, nykyisyyden arvioinnin ja tulevaisuuden ideoinnin välisen suhteen toiminnaksi (Ojasalo ym. 2015, 153). Opinnäytteessä tulevaisuusverstaat rakentuivat menetelmän vaiheita soveltaen seuraavasti: 1. teemavaihe eli asetelman luominen, 2. ongelmavaihe eli nykyisyyden kuvaaminen, 2. mielikuvitusvaihe eli ideoiminen, 3. todellistamisvaihe eli mallintaminen ja visioiva konseptointi (Ojasalo ym. 2015, 153).

Teemavaihe aloitettiin kaksi viikkoa ennen jokaista verstaasta; osallistujat tutustuivat materiaalin avulla oppimisen johtamisen tulevaisuusväittämiin, niitä tukeviin tekijöihin ja pedagogisiin malleihin. Vaihetta jatkettiin verstaan alussa keskustelemalla verstaan ideasta. *Ongelmavaiheessa* kartoitettiin, kuinka organisaation oppimisen tasojen oppimista johdetaan nykyisyydessä. Nykyisyyden kartoitus kohdistui oppimistavoitteisiin, -tilanteisiin ja -ympäristöihin. Tunnetuista tilanteista valittiin yksi kehittämisen kohteeksi ja ne kuvattiin verstaasta varten kehitetylle nykyisyys -canvaalle (kuvio 22). *Mielikuvitusvaiheessa* ideoitiin, kuinka valittua pedagogista mallia voi hyödyntää kuvatuissa oppimistilanteissa.

NYKYISYYS

oppimistilanteen kuvaus

oppimisen taso:	oppimistavoitteet mikä on tilanteen tavoite & tarkoitus?	oppimisen vaiheet mistä vaiheista tilanne rakentuu?	oppimisympäristöt missä ympäristöissä tilanne tapahtuu?
oppimisen aikajänne:		<ol style="list-style-type: none"> 1 2 3 4 5 jne.	

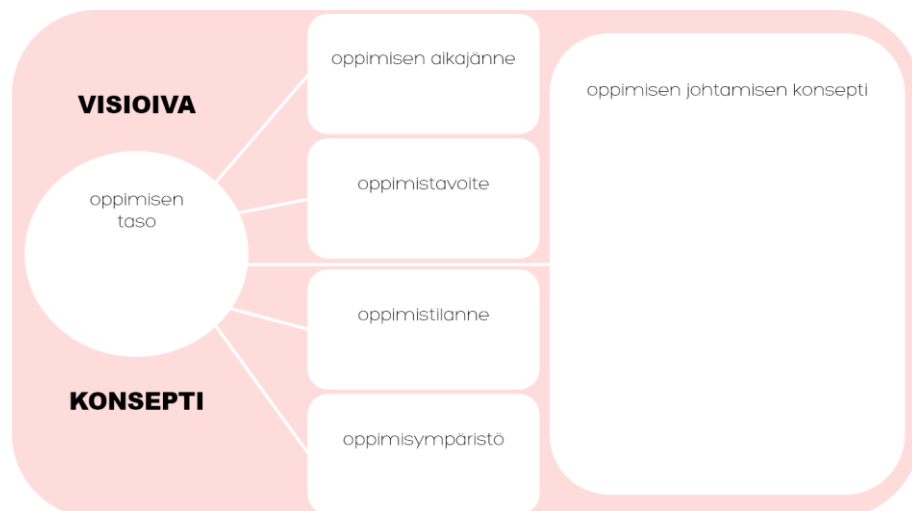
Kuvio 22: Nykyisyys -canvas.

Todellistamisvaiheessa idea mallinnettiin tiimin valitseman pedagogisen mallin mukaisesti verstaasta varten kehitetylle pedagoginen mallinnus -canvaalle (kuvio 23). Mallintamisen tarkoitus oli yhdistää nykyisyys -canvaalle kuvattu oppimistilanne pedagogiseen malliin ja samalla rikastaa sitä ideoinnin kautta syntyneillä oivalluksilla. Mallinnus loi pohjan todellistamisen toiselle

vaiheelle, visioivien konseptien kehittämiseksi. Visioivat konseptit muotoiltiin niitä varten kehitetylle visioiva konsepti -canvasille (kuvio 24). Konseptien tarkoitus oli kuvata, miten prosessin avulla johdetaan oppimista tulevaisuuden toimintaympäristössä. Verstaan vaiheissa sovellettiin erilaisia fasilitointimenetelmiä, jotka on kuvattu liitteessä 7.



Kuvio 23: Pedagoginen mallinnus -canvas.



Kuvio 24: Visioiva konsepti -canvas.

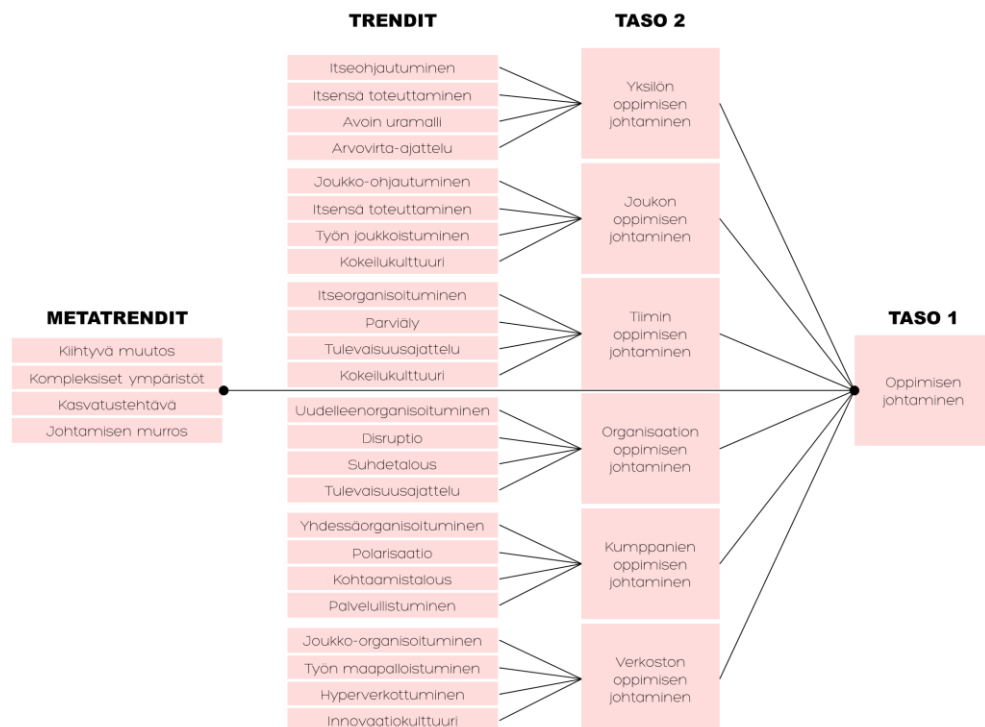
3.2 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tuloksissa tutustutaan oppimisen johtamisen toimintaympäristöjen muutokseen, toivottaviin ja todennäköisiin oppimisen johtamisen tulevaisuuksiin ja oppimisen johtaminen tulevaisuudet pedagogisina konstruktioina. Tulokset ovat vastauksia tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymyksiin: 1. miten pedagogisia malleja voi tulevaisuudessa soveltaa oppimisen johtamisen malleina, 2. millaisia oppivat organisaatiot ovat tulevaisuudessa, 3. mitkä trendit vaikut-

tavat organisaatioiden oppimiseen tulevaisuudessa, 4. miten trendit vaikuttavat oppimisen johtamiseen tulevaisuudessa.

3.2.1 Oppimisen johtamisen toimintaympäristön muutokset

Trenspotting -vaiheessa tutkittiin oppimisen, oppimisen johtamisen ja niiden toimintaympäristön trendejä; toimintaympäristöllä ei tarkoiteta vain fyysistä rakennetta, vaan yhdistyy kulttuurisiin, taloudellisiin, teknologisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin. Kuvio 25 on kokonaiskuva trendspotting -vaiheessa tunnistetuista trendeistä ja metatrendeistä sekä niiden kiinnittymisestä oppimisen johtamisen tasoihin. Jokaisen oppimisen ja sen johtamisen tason taustalla vaikuttaa luokittelun kautta neljä trendiä. Asiantuntijoiden mukaan ne ohjaavat merkittävästi sitä, millaiseksi oppiminen ja sen johtaminen muodostuu tulevaisuudessa.



Kuvio 25: Tunnistetut trendit ja metatrendit.

Teemahaastattelussa tunnistettujen trendien perusteella muodostettiin oppimisen johtamisen pääväittämä sekä yksilön, tiimin, organisaation ja verkoston oppimisen johtamisen tulevaisuusväittämät. Lisäksi yksilön ja verkoston trendien kuvauksista voi tunnistaa kaksi uudenlaista oppimisen ja sen johtamisen tasoa, joukko ja kumppanit. Näistä ensimmäiselle johdettiin väittämä yksilön ja tiimin oppimisen johtamisen trendeistä ja jälkimmäiselle verkoston oppimisen johtamisen trendeistä. Väittämät esitellään kappaleessa *Toivottavat ja todennäköiset oppimisen johtamisen tulevaisuudet*, jossa tarkastellaan niiden todennäköisyyttä ja toivottavuutta.

Oppimisen johtamisen trendi 2030

Vuonna 2030 oppimiseen johtamiseen vaikuttaa teemahaastattelujen perusteella merkittävästi neljä metatrendiä: kiihtyvä muutos, kompleksiset toimintaympäristöt, kasvatustehävä ja johtamisen murros.

1. Kiihtyvä muutos

Asiantuntijoiden kuvauksista voi havaita kiihtyvän muutoksen metatrendin, joka vaikuttaa vuonna 2030 oppimisen johtamiseen. Se liittyy jatkuvan uudistumisen ja uuden luomisen vaatimuksiin, joihin vastataan oppimisen johtamisen avulla. Oppiminen ei ole vain olemassa olevan tiedon omaksumista ja muutokseen sopeutumista, vaan uuden tiedon ja muutoksen proaktiivista luomista; siksi sitä ei voi johtaa aiempien johtamisen paradigmojen tavoilla. Kiihtyvässä muutoksessa oppimisen johtamisen aikajänne kiinnittyy oppijan kyvykkyyteen ennakoida oppimisen luomia tulevaisuuden mahdollisuuksia ja todellistaa niitä ketterästi:

”Maailma muuttuu ympärillä niin hirvittävän kovaa tahtia, et sen johtamisen aikajänneen pitää tästä operatiivisesta nykyhetken toiminnan kehittämisestä muuttua proaktiivisemmaksi, tavallaan nopeutua tai siirtyä enemmän sinne tulevaisuuteen. Et sitähan se just on, et ei opita vaan olemassa olevaa tietoa vaan luodaan uutta tietoa.”

2. Kompleksiset toimintaympäristöt

Asiantuntijoiden kokemuksista voi tunnistaa kompleksisten toimintaympäristöjen metatrendin, joka vaikuttaa oppimisen johtamiseen vuonna 2030. Kompleksiset toimintaympäristöt yhdistyvät ajatukseen sellaisista nousevista ilmiöistä, jotka vaikuttavat toisiinsa, mutta joiden on vaikutusta on vaikea selittää tai havaita. Oppimisen johtamisen metatrendinä ne edellyttävät tietoista toimintaympäristön ja vaihtoehtojen tutkimista, tulkitsemista ja toimimista havaittujen muutosten suunnassa. Kiihtyvän muutoksen tavoin kompleksiset toimintaympäristöt kiinnittävät oppimisen johtamisen proaktiiviselle ennakoivalle tai ketterälle aikajänteelle:

”Me eletään tosi kompleksisessä maailmassa, jossa vaikuttaa ilmiöt, joiden vaikutusta on vaikea ees tietää. Eikä mikään oo stabiili tai jatkuvaakaan. -- Oppimisen suhteen on vaan erilaisia ekosysteemejä --. Oppimisen johtamisen on sit asetuttava tähän systeemiin. Ja proaktiivisesti ennakoitava, mitä tapahtuu, ja mitä nousee.”

”Luettelen muutamii ilmiöitä. Tää digitaalisuus on vallankumous. Automatisaatio muuttaa työn uusiks. Tekoäly on tosi tärkeä. Sit mielenkiintosta on, miten talousjärjestelmä muuttuu, onko uusi vaihdantatalous tulossa. Ilmastomuutos vaikuttaa kaikkeen. Myös tää, jos ajatellaan maapalloa, niin joutuu miettii muita planeettoja apuna ympäristömuutokseen. Sit, miten nää vaikuttaa toisiinsa on kompleksista.”

3. Kasvatustehtävä

Asiantuntijoiden kuvausten perusteella voi tulkita, että vuonna 2030 kiihtyvän muutoksen ja kompleksisen toimintaympäristöjen vaikutuksesta organisaatioihin muodostuu kasvatustehtävä. Tulevaisuudessa organisaation menestys on riippuvaista sen oppimisesta, mutta oppiminen ei metatrendien vaikutuksesta voi tapahtua muodollisen koulutuksen kautta tai keskittyä välttämättömien asioiden hallintaan. Kasvatustehtävä tarkoittaa, että oppiminen on kilpailuetu, joka muodostaa organisaation toiminnan ytimen. Oppimisen johtaminen sitoutuu päivittäisiin, operatiivisiin ja strategisiin prosesseihin ja jakautuu organisaation oppimisen tasoille:

”Mä luulen, et se tulee muuttumaan, et organisaatiohan tähän asti on tehny paljon välttämättömiä asioita. Mut ne ei enää ees riitä kilpailukykyyn. Tulevaisuudessa organisaatiot tulee määrittelemään sen, et missä halutaan olla -- haetaan tietoa organisaation sisään strategisemmin, et meillä pitää olla osaamista näistä ja näistä asioista.”

”Mä aattelen, et sen oppimisen pitää olla toimintatavan ytimessä, ja sitten edellytykset, tai kaikki tavallaan johtamistavat tai johtamisen tulokset, jotka mahdollistaa oppimista on semmosii, minkä pitäs muutenkin toteutuu kaikkes muussa asiassa.”

”Mä uskon, et organisaatiot mahdollistaa ja budjetoj nämä siten, et ihmiset voi valita, mitä ne oppii. Tavallaan se on pakko kun se organisaation menestys syntyy oppimisesta, eikä siihen voi vaikuttaa perinteisellä koulutuksella tai sit johtamisella.”

4. Johtamisen murros

Asiantuntijoiden mukaan myös johtamisen murros vaikuttaa vuonna 2030 metatrendinä uudenlaisen oppimisen johtamisen muodostumiseen. Kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä oppimisen johtaminen erkaantuu olemassa olevaa ylläpitävästä osaamisen johtamisesta. Se liikkuu autoritäärisestä ja hierarkkisesta johtamisesta yksilön itseohjautuvuuteen, tiimin itseorganisoitumiseen, organisaation uudelleenorganisoitumiseen ja verkoston yhdessäorganisoitumiseen. Oppimisen johtaminen näyttäytyy hologrammin tavoin samanlaisena, vastuuna ja vapautena, näillä kaikilla oppimisen johtamisen tasoilla:

”Vuonna 2030... Mä puhun monikollisesta oppimisen johtamisesta. Se on enemmän, kun jaettu johtajuus, se voi olla jaettuu, se voi olla yhdisteltyä, se voi olla ketjutettua tai sit se voi olla parhaimmillaan ihan kollektiivista.”

”Niin ku organisaatiokin on jo kollektiivinen verkosto. Niin ku tiimi on tavallaan solu ja verkosto on vartalo, niin kaikki oppimisen johtamisen käytänteet, nehän tavallaan on samat. Se skaalautuu vaan yksilö yksi, tiimi neljä, organisaatio kaksikymmentä ja verkosto sata, tuhat. Se on hologrammi tää koko juttu.”

”Se on iso sihti siirtyä osaamisen johtamisesta oppimisen johtamiseen, koska osaamisen johtaminen on sitä manageerausta. Mut et sä et voi varsinaisesti vaikuttaa, tai päättää, toisen ihmisen tai tiimin oppimisen prosessista. -- Me ollaan kauan kohkattu osaamisesta, et me ei olla ajateltu, et se juttu, mitä tapahtuu, on oppiminen.”

”Just tää, että voiko kompleksisessa maailmassa yksi ihminen johtaa jotain? Että tällanen itseohjautuvuus tulee korostuun, koska jotta ihmiskunta selviää jokaisen pitää ottaa vastuuta oppimisesta ja vastuuta siitä, että me yhteisönä opitaan. Hierarkisesta autoritaarisesta johtamisesta siihen, et ihmiset ottaa vastuuta itsestä ja toisista.”

Yksilön oppimisen ja sen johtamisen trendit 2030

Vuonna 2030 yksilön oppimiseen ja sen johtamiseen vaikuttaa teemahaastattelujen perusteella merkittävästi viisi trendiä: itseohjautuvuus, itsensä toteuttaminen, avoin uramalli, työn joukkoistuminen ja arvovirta-ajattelu.

1. Itseohjautuvuus ja itsensä toteuttaminen

Asiantuntijoiden kuvauksista voi havaita, että vuonna 2030 organisaation oppimisen trendeistä yksilötasolla korostuu etenkin itseohjautuvuus. Samalla itseohjautuvuus koettiin merkittävimmäksi yksilön oppimisen johtamisen trendiksi vuonna 2030. Yksilön kyvykkyys sekä oppia jatkuvasti, että ennakoida oppimisen luomia mahdollisuuksia ja vastata niihin ketterästi, nousee entistä keskeisemmäksi kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksissa toimintaympäristöissä. Itseohjautuva oppiminen ja sen johtaminen ajateltiin toisaalta vastuuna ja välttämättömyytenä, toisaalta itsensä toteuttamisena ja merkityksellisen työn tai työelämän muotona.

”Luulen, että itseohjautuvuus ja sit itsensä toteuttaminen. -- Todennäköisesti milleniaalit on ensimmäinen sukupolvi, jolla on oikeesti radikaali tarve ihan itse ja itseohjautuvasti ylläpitää omaa osaamistaan, toisin kun aiemmilla sukupolvilla. Siinäkin todennäköisesti korostuu -- henkilökohtasten vastuiden rajat tulee hämärtymään.”

”Tietystihän itseohjautuvuus vaan korostuu ja se jatkuva oppiminen ja vaatimus jatkuvaan oppimiseen. Sitten, jos meidän hyvinvointikehitys jatkuu samaa mallia, --, niin varmaan tää merkityshakuisuus, joka on jatkunu jo pitkään, jatkuu yhä. Et ihmiset hakee jotain semmosta kasvua ja kehitystä koko ajan enemmän.”

2. Avoin uramalli ja työn joukkoistuminen

Asiantuntijoiden kokemuksista voi tunnistaa, että vuonna 2030 työn monimuotoistuminen vaikuttaa entistä vahvemmin trendinä yksilötason oppimiseen. Lisäksi työn monimuotoistuminen

ajateltiin trendiksi, joka vaikuttaa vuonna 2030 merkittävästi yksilön oppimisen johtamiseen perinteisten urien murtumisen ja työn joukkoistumisen kautta. Perinteiset urat avautuvat, projektoituvat, ulkoistuvat ja muuttuvat jatkuvaksi oppimiseksi. Samalla työ joukkoistuu eli sitä organisoidaan uudella tavalla sisäisten ja ulkoisten toimijoiden tehtäväksi. Joukossa yksilön kyvykkyys oppia yhdessä, jakaa tavoitteita ja luoda arvoa nousee merkittäväksi.

”Sitten koko automatisaatio muuttaa työn uusiks tietyllä lailla. Työn merkitys murtuu, työn ja vapaa-ajan rajat, ja tietysti sitten, jos ajatellaan tavallaan tää oppimisen tahti nopeutuu ja pitää löytyä ratkasu, et millä lailla sitten opittas nopeemmin.”

”Ehkä semmoset perinteiset urat vielä enemmän murtuu. -- Ihan sama yksilötasolla, että miten me mallinnetaan se oppiminen arkeen ja työhön, varmasti se lisääntyy.”

”Joo, jos aattelee yksilön oppimista, niin ollaan tavallaan joukko-ohjastamisen maailmassa. Työkin itessään joukkoistuu. -- Tärkeeks nousee siellä käytännössä ne asiat, että mitä se yksilö joutuu siinä ryhmässä tai prosessissa miettimään.”

3. Arvovirta-ajattelu

Asiantuntijoiden tulkinnan mukaan vuonna 2030 yksilötason oppimiseen heijastuu itseohjautuvuuden ja työn monimuotoistumisen lisäksi arvovirta-ajattelun trendi. Samalla arvovirta-ajattelu koettiin trendiksi, joka vaikuttaa vuonna 2030 yksilön oppimisen johtamiseen. Arvovirta-ajattelun kautta yksilön oppimistavoitteet kiinnittyvät arvoon, jota yksilön oppiminen luo muille ja muiden kanssa. Oppimisen edellytys laajenee, kun oppiminen yhdistyy sisäisten tai ulkoisten yksilöllisten tavoitteiden lisäksi asiakkaan, tiimin ja liiketoiminnan tavoitteisiin. Oppimisen koettiin kiinnittyvän niiden kautta osaksi työtä ja sen tuottavuutta.

”Käyttöarvopohjanen oppiminen, joka tarkoittaa, että koko ajan mietitään et, mitä arvoa tuotetaan. -- Se tavallaan lähtee niinkun tällasesta ymmärryksestä, et ymmäretään et oppiminen ei oo irrallinen siitä tuottavasta työstä, vaan et se oppiminen ei ole mikään sivutoiminto vaan se on se tapa, millä me luodaan lisää arvoa muille.”

”Mun mielestä se tarkoittaa yksilön oppimisena, mitä hän tarvitsee liiketoiminnan tavoitteiden saavuttamiseen ja tuottaa arvoa omassa funktiossa. Mitä yksilö niinku tarvitsee siihen, että hänen niinku todennäköisyys viedä meidän organisaatiota kohti tavoitteita kasvaa mahdollisimman paljon.”

Tiimin oppimisen ja sen johtamisen trendit 2030

Vuonna 2030 tiimin oppimiseen ja sen johtamiseen vaikuttaa teemahaastattelujen perusteella merkittävästi neljä trendiä: itseorganisoituminen, parviäly, kokeilukulttuuri ja tulevaisuusajattelu.

1. Itseorganisoituminen

Asiantuntijoiden kokemukset kuvastavat, että vuonna 2030 organisaation oppimisen trendeistä tiimitasolla korostuu etenkin itseorganisoituminen. Samalla itseorganisoituminen koettiin vuonna 2030 nousevaksi tiimin oppimisen johtamisen trendiksi. Tiimin kyvykkyys ennakoita oppimisen luomia mahdollisuuksia ja vastata niihin ketterästi oppimisen avulla nousee kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä keskeiseksi. Itseorganisoituva oppiminen ja sen johtaminen ajateltiin toisaalta tavaksi järjestellä tiimin työtä oppimisen ympärille, toisaalta merkityksellisten tavoitteiden muodostamiseksi ja niiden suuntaiseksi toiminnaksi.

”Nimenomaan just se, että on tiimi, ei oo yks johtaja ja se ymmärtää, mikä on strategia ja sitten vie tiimiä eteenpäin, vaan et se tavallaan se sisäinen ymmärrys siitä, että mitä me yhdessä tavoitellaan, ja miten. -- Samalla tavallaan tiimin tekeminen niinkun liittyy johonkin toiseen toimintoon, vaikka sit siihen oppimiseen.”

”Täytyy olla tämmöstä emergoituvaa ja fluidia ja kypsää, että vähän tämmönen itseohjautuva tiimi, jolla on kuitenkin jonkinlainen pelisääntö ja tavote.”

”Tavallaan viel se, et niinkun tiimit tunnustetaan silleen, että tehokkaat autonomiset tiimit voi olla niitä parhaita tapoja oppia järjestää hyvin monenlaisia töitä.”

1. Parviäly

Asiantuntijat kuvauksista voi havaita, että vuonna 2030 parviällyn valjastaminen organisaation käyttöön heijastuu trendinä entistä vahvemmin tiimin oppimiseen. Lisäksi parviäly ajateltiin trendiksi, joka vaikuttaa vuonna 2030 merkittävästi tiimin oppimisen johtamiseen. Parviällyn valjastamista luonnehdittiin trendinä monin erilaisin termein; sitä kuvattiin tiimin vertais- ja yhteisölliseksi oppimiseksi, jaetuksi kognitioksi, kollektiiviseksi osaamiseksi ja ryhmän viisaudeksi. Yhteistä kuvauksille on, että tiimin oppiminen, tiedon luominen ja toiminta nähtiin jaettuna ja yhteisenä. Parviällyn avulla tiimin kyvykkyys voi ylittää yksilön kyvykkyiden.

”Se, mikä on mielenkiintosta teknologiakehityksen kautta, se, mihin ihmisiä tarvitaan, on monimutkainen kognitiivinen ongelmanratkaisu, ja se on ryhmätyötä. -- Yksilöt pysyy semmoseen korkeemman tason kognitiiviseen ongelmanratkaisuun yhdessä. Ihmisiä tarvitaan enemmän siihen yhdessä tekemiseen, jaettuun kognitioon.”

”Semmonen asia mis on viel tekemistä on, että ihmiset saatas tunnistamaan yhteisiä osaamisia. Mitä me kollektiivina osaamme. Et tunnistettais sitä kollektiivista osaamista ja sit viel, et pystyittäis hyödyntään niitä, niin toi on iso tiimejä koskeva juttu.”

”Jotta me ymmärrettäis komplekseja asioita, niin tiimin kaikki asiantuntemus pitää tavallaan tuoda yhteen. Se viisaus on niinkun siinä ryhmässä. Tarvitaan yhteisiä oppimisen välineitä, eli et me pystytään siihen vertaiseen ja yhteisölliseen oppimiseen.”

2. Kokeilukulttuuri ja tulevaisuusajattelu

Asiantuntijoiden mukaan vuonna 2030 tiimitason oppimiseen heijastuu itseorganisoitumisen ja parviällyn lisäksi uuden luomisen trendi. Samalla uuden luominen koettiin trendiksi, joka heijastuu tiimin oppimisen johtamiseen vuonna 2030. Trendinä se välittyy yhteisen oppimisen avulla ja kuvastaa ketterää nykyisyyden uudistamista sekä ennakoivaa tulevaisuuden luomista. Uuden luomisen voi ajatella kiinnittyvän kokeilukulttuurin ja tulevaisuusajattelun trendeihin. Ne korostavat potentiaalia, jota tutkimalla ja toteuttamalla tiimi luo omaa toimintaansa. Näistä molemmissa korostuvat tiimin yhteinen tietoisuus ja jaettu reflektio.

”No tiimeissä varmasti ne niinkun kokeilut ja ketterät menetelmät tulee vieläkin leviämään. Ja sit siit tavallaan tulee semmost potentiaali, et hei, me voitas myös tehdä kaikkee sellasta, mitä me ei olla viel tunnistettu.”

”Tää maailma on niin kompleksinen, et kukaan ei selviä yksin, vaan nimenomaan sen tiimin pitäis oppia yhdessä. Ei ainoastaan jakaa niissä yksilöissä olevaa tietoa toinen toisilleen, vaan niinkun luoda uusia ratkasuja ja etsiä uusia kysymyksiä.”

”Yhteisölliseen suuntaan ja sitten tämmösest omaksuvasta oppimisesta niinku uutta luovaan oppimiseen. Millasta tulevaisuutta voitais oppimisella rakentaa ja sit taas kenen kanssa. Se tiimikään ei oo mikään suljettu organisaatio vaan se on niinkun tavallaan tällanen avoin ja dynaaminen.”

Organisaation oppimisen ja sen johtamisen trendit 2030

Vuonna 2030 organisaation oppimiseen ja sen johtamiseen vaikuttaa teemahaastattelujen perusteella merkittävästi neljä trendiä: uudelleenorganisoituminen, disruptio, suhdetalous ja tulevaisuusajattelu.

1. Uudelleenorganisointumisen

Asiantuntijoiden näkemyksistä voi tulkita, että vuonna 2030 organisaation oppimisen trendeistä organisaatiotasolla korostuu uudelleenorganisointumisen. Samalla uudelleenorganisointumisen koettiin merkittäväksi vuonna 2030 nousevaksi organisaation oppimisen johtamisen trendiksi. Organisaation kyvykkyys ennakoita oppimisen luomia mahdollisuuksia ja vastata niihin ketterästi oppimisen avulla nousee kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä keskeiseksi. Uudelleenorganisointumisen mahdollistaa oppimisen ja sen johtamisen organisaation rajojen avautumisen ja rakenteen joutavuuden kautta; ne vapauttavat vuorovaikutusta.

”Semmonen uusiutuva ja semmonen joustava, elävä systeemi, jossa kaikki osat vuorovaikutuksessa oppii. -- Uskon tosi vahvasti, et ne rakenteet, mitä me luodaan, vaikuttaa siihen, et minkälaiset mahdollisuudet siellä on oppia -- Jotenki systeemi, joka vuorovaikutuksessa tuottaa oppimista kokonaisuudelle ja sen osalle.”

”Todennäköisesti jalkautetaan enemmän mahdollisuuksia valita, mitä opitaan sinne niin kun alemmas organisaatiohierarkiassa. Eli se ei välttämättä enää tuu sieltä ihan ylhäältä, vaan todennäköisesti mahdollisuus oppia ja kehittää itseään, niin sitä jalkautetaan alemmas organisaatiossa.”

”Mä toivon, että organisaatiot alkaa enemmän ja enemmän ymmärtää, et se niitten ihan aito kilpailukyky, se oppiminen eri tasoilla organisaatios, ni alkaa järjestyä, rakentaa niit rakenteit ja toiminteita sen ympärille.”

2. Disruptio

Asiantuntijoiden tulkinnan mukaan vuonna 2030 markkinoilla ilmenevä disruptio vaikuttaa trendinä organisaation oppimiseen. Lisäksi disruptio koettiin trendiksi, joka heijastuu vuonna 2030 organisaation oppimisen johtamiseen. Organisaation ympärillä vaikuttaa kompleksinen maailma ja kiihtyvät muutokset, joita on vaikea tulkita tai tunnistaa. Oppimisen ja sen johtamisen trendinä disruptio liittyy organisaation proaktiiviseen suhtautumiseen omaa menestystään kohtaan. Oppimisen johtamisen kautta organisaatio voi tavoitella sellaisia innovaatioita, jotka samalla sekä häiritsevät markkinoita, että vaikuttavat sen asemoitumiseen niillä.

”Pyritään tunnistamaan asioita, jotka vaikuttaa. --. Kylhän se varmaan, se on vaikeeta nyt, ku maailma on niin kompleksinen. Et sä voit tulkita tosi väärin niitä muutoksia ympärillä, mutta parempi ainaki yrittää. Samal sit taas organisaatio voi iteki pyrkii innovoimaan ja vaikuttaa tällasella, ku disruptiolla, siihen ympärillä olevaan.”

3. Suhdetalous

Asiantuntijoiden kuvauksista voi havaita, että vuonna 2030 suhdetalous vaikuttaa nousevana trendinä organisaation oppimiseen. Lisäksi suhdetalous koettiin trendiksi, joka vaikuttaa vuonna 2030 organisaation oppimisen johtamiseen. Suhdetalous yhdistyy ajatukseen organisatioiden avautumisesta ja kiinnittymisestä eri toimijoiden, kuten asiakkaiden, kilpailijoiden ja kumppanien, verkostoihin. Asiantuntijat ajattelivat, että suhdetaloudessa organisaatio voi menestyä vain oppimalla yhdessä eri toimijoiden kanssa. Suhteet edistävät oppimista osaamisen ja tiedon virtaamisen kautta ja mahdollistavat uudenlaisen arvon luomisen yhdessä.

”Sanotaan, että organisaatiokäsite on häviämässä, et on olemassa erilaisia ekosysteemejä tai ihmisten verkostoja, joissa on aikamoinen jakamis- tai ehkä suhdetalous valalla, mun mielestä. Suhteiden kautta tietoa ja osaamista jaetaan ja jotenki se ymmärrys, et se yhden organisaation menestys on enemmän, kun yhden toimijan panos.”

”Mä lähtisin enemmän jotenkin puhumaan et miten me oppimisella luodaan arvoa, ja miten me tuotetaan oppimisella yhdessä arvoa asiakkaalle tai suhteiden kautta. Mä kyseenalaistaisin koko organisaation käsitteen siinä mielessä, missä se nyt tunnetaan.”

4. Tulevaisuusajattelu

Asiantuntijoiden tulkinnan mukaan uudelleenorganisoinnin, disruptiivisuuden ja suhteiden lisäksi organisaation oppimiseen vaikuttaa vuonna 2030 tulevaisuusajattelun trendi. Lisäksi tulevaisuusajattelu ajateltiin trendiksi, joka vaikuttaa vuonna 2030 organisaation oppimisen johtamiseen. Oppimisen ja sen johtamisen painopiste siirtyy hetkellisen tehokkuuden tavoittelusta jatkuvamman vaikuttavuuden tavoitteluun. Organisaatio pyrkii oppimisen avulla vaikuttamaan omaan asemaansa; toisaalta se pyrkii tunnistamaan ympärillään tapahtuvia muutoksia ja toisaalta ohjaamaan toimintaansa tietoisesti toivomansa tulevaisuuden suuntaan.

”Toivon, että organisaatiot alkaa ymmärtää, et se niitten aito kilpailukyky muodostuu oppimisesta. Se ei oo se hetkellinen tehokkuus, vaan se on pitkäjänteinen ja eteenpäin katsova ajattelu. Et jos me tänään ei panosteta oppimiseen, ni sit huomenna ei pärjätä, ja päinvastoin, jos me tänään panostetaan oppimiseen, ni se on pitkäkantoista.”

”Ehkä se, mitä se vois olla, on tietoista kehittymistä johonkin tiettyyn toivottuun suuntaan silleen et tunnistetaan niitä osaamistarpeita ja sitten niitä olemassa olevia osaamisia ja sitten kehitetään suhteessa niihin tarpeisiin.”

”Silloin organisaatiot on strategisemmin oppivia, kun mitä ne on nykyään. Luulen, et tulevaisuudessa organisaatiot tulee selkeemmin määrittelemään sen, et missä me

halutaan olla. Tunnistetaan, että nää ja nää asiat on niitä, mitkä tulee meidän alalla vaikuttamaan, me ei ihan tiedetä, et mitä niillä tehdään, mut opetellaan.”

Verkoston oppimisen ja sen johtamisen trendit 2030

Vuonna 2030 verkoston oppimiseen ja sen johtamiseen vaikuttaa teemahaastattelujen perusteella merkittävästi kahdeksan trendiä: yhdessä- ja joukko-organisoiduminen, polarisaatio, hyperverkottuminen, kohtaamistalous, palvelullistuminen, työn maapalloistuminen ja innovaatiokulttuuri.

1. Yhdessä- ja joukko-organisoiduminen

Asiantuntijoiden kuvauksista voi havaita, että organisaation oppimisen trendeistä vuonna 2030 verkostotasolla korostuu yhdessä- tai joukko-organisoiduminen. Samalla yhdessä- tai joukko-organisoiduminen vaikuttaa vuonna 2030 trendinä verkoston oppimisen johtamiseen. Verkoston kyvykyys ennakoida oppimisen luomia mahdollisuuksia ja vastata niihin ketterästi oppimisen avulla nousee kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä keskeiseksi. Yhdessäorganisoiduminen on oppimisen johtamista yhdessä verkoston osien kanssa ja joukko-organisoiduminen irtautumista organisaatiosta ja liittymistä uutta luovan oppimisen ympärille.

”Lukematon määrä pikkulintuja ja kukaan ei johda, se ei oo niinkun kurkiaura, missä on se yks johtava vaan niinkun parveilu tavallaan tämmönen kun niinkun menee aina eri suuntiin, ja kukaan ei tunnu johtavan sitä toimintaa. Ja se perustuu tämmöseen integraatioon, luottamukseen ja siihen että kaikki tähtää yhteiseen päämäärään.”

”Sanotaan näin, että monta kertaa on, että on tavallaan jossakin semmonen verkostokeskittymä, josta käsin sitten ohjataan näitä. Sillon, kun on nää globalisaatio ja globalisoivat verkostot, mikä sitä sitten ohjaa. Mä en oikeestaan siihen osaa sanoa, että mikä sen ajatuksen kokooa. Joka tapauksessa joukkoistaminenhan siinäkin tulee.”

”Olis tärkeä -- miten paljon, vaikka yksilö pystyy tuomaan organisaation sisäpuolelle toimimalla siellä ulkopuolella verkostoissa. -- Aiemmin ajateltiin, että se yksilötieto on valtaa, mutta jatkossa ne verkostot on tavallaan mahdollisuutta vaikuttaa yhdessä.”

”Se miten sitä voi johtaa niin ehkä niinkun konkreettisemmin se ois tavallaan verkostojen kuratointia yhdessä, että niillä johtajilla on ymmärrystä siitä, mitkä ois semmoisia relevantteja verkostoja, joiden kanssa oppia, tai miten niit voi syntyä.”

2. Polarisaatio ja hyperverkottuminen

Asiantuntijoiden kokemuksista voi tulkita, että verkoston oppimista ohjaa vuonna 2030 polarisaation ja hyperverkottumisen trendit. Lisäksi polarisaatio ja hyperverkottuminen koettiin trendeiksi, jotka vaikuttavat merkittävästi verkoston oppimisen johtamiseen vuonna 2030. Polarisaatio yhdistyy ajatukseen asiakkaiden, kilpailijoiden ja kumppanien välisen asemoinnin hämärtymisestä. Verkoston oppimista johdetaan siis monisuuntaisessa kokonaisuudessa. Hyperverkottuminen liittyy ajatukseen, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa monimuotoisen ja -mutkaisen maailmaan kanssa eikä sen johtaminen voi olla ympäristöstä irrallista.

”Oppiminen kulkee molempiin suuntiin, eikä se oo verkostosta irrallista vaan kytkeytynyttä. Organisaatio elää siinä oppimisen ekosysteemissä. Yhteinen tiedonvaihto, niin se kyllä erottaa kehittyvät organisaatiot muista organisaatioista, eli se, että pyritään niin kun avoimesti hyödyntämään sellasta tietoa, mitä tulee muualta.”

”Organisaatio avautuu asiakas- ja kilpailijarajapintaan. Et se organisaatio ei opi suljetun systeeminsä sisällä, vaan yhdessä ympäröivän maailman, yhteiskunnan, sidosryhmien ja ennen kaikkea yhdessä asiakkaan kanssa. -- Tulevassa maailmassa on vaikea hahmottaa kuka on tuottaja, kuka on asiakas, kuka tästä saa rahaa, kuka maksaa.”

3. Kohtaamistalous ja palvelullistuminen

Asiantuntijoiden tulkinnoista ilmenee, että vuonna 2030 kohtaamistalous ja palvelullistuminen vaikuttavat trendeinä verkoston oppimiseen. Lisäksi ne ajateltiin trendeiksi, jotka heijastuvat vuonna 2030 verkoston oppimisen johtamiseen. Asiantuntijoiden mukaan kohtaamistalous yhdistyy ajatukseen sosiaalisesta jakamisesta ja verkoston toimijoiden oppimisesta yhteisissä kohtaamisissa ja yhteisessä suunnassa. Palvelullistuminen liittyy oppimiseen ja sen oppimisen johtamiseen arvonluonnin logiikkana. Verkoston yhteisen oppimisen ja johtamisen kautta kehitetään palveluita, jotka vastaavat asiakkaiden odotuksia ja tavoitteita.

”Ymmärtäsin, et jos ajatellaan horisontaalista johtamista ja horisontaalista oppimista ja horisontaalisen oppimisen muotoiluja, niin tämmösiä globaaleja verkostosoluja, oppimisverkostoja on helppo sitten muodostaa, koska siinä kuitenkin on tämä kohtaamistalous tärkeitä. Eletään tavallaan kohtaamistaloudessa, mun mielestä.”

”Se on kytkeytynyt sellaseen suureen trendiin, kun palvelullistuminen. Enää ei myydä muttereita ja härveleitä, vaan ylläpitopalveluita, jollon partneriverkostolta vaaditaan ihan eri tason osaamista, kun aiemmin. -- Sä myyt jatkuvaa palvelua loppuasiakkaalle. Palvelumallien muuttuminen vaikuttaa siihen, et tarvitaan jatkuvaa oppimista.”

4. Työn maapalloistuminen ja innovaatiokulttuuri

Asiantuntijat kuvauksista voi myös havaita, että vuonna 2030 edellä mainittuihin verkoston oppimisen trendeihin yhdistyvät työn maapalloistuminen ja innovaatiokulttuuri. Trendeinä työn maapalloistuminen ja innovaatiokulttuuri vaikuttavat vuonna 2030 entistä vahvemmin verkoston oppimisen johtamiseen. Asiantuntijoiden mukaan kumpikin niistä kiinnittyy globaalien ongelmien ratkaisuun oppimisen kautta. Innovaatiokulttuuriin yhdistyvä verkoston oppimisen johtaminen edistää uuden luomista. Työn maapalloistumisen mahdollistaa erilaisten alojen ja kulttuurien välisen oppimisen ja vaikuttavimmillaan poikkiammatilliset innovaatiot.

”Verkostojen oppimisesta, jos aatellaan, että se organisaatio on jo verkosto ja tiimi on oma pienempi solu, niin sitten mennään tähän makrotasolle, niin ehkä se globalisaatio siinä nousee tärkeeks. Mä luulen, et oisko tämmösiä temanttisia ja poikkiammatillisia, globaaleja oppimisverkostoja sitten tulevaisuudessa enemmän.”

”Aattelen että se ensisijaisesti sen oppimisen täytyy jatkos tapahtuu jotenkin verkostojen kautta. -- tavallaan pakko rikkoo niit ammatillisii kansallisii kuplia ja on paljon toimialoi, joissa työ on globaalia, eikä niinkun korkeesti koulutetut ammattilaiset tunne niinkun kollegoitaan, jotka on ulkomailla.”

”--. Siitä pitäis päästä seuraavalle tasolle, koska välttämättä kenelläkään ei verkostossa ole vastausta kinkkiseen, vaik globaaliin ongelmaan, kun kukaan ei välttämättä tiedä kysymystäkään. Pitäis kyetä oppimaan uudella tavalla, eli luotas uutta siinä verkostossa. Eli koordinaatiosta niinkun yhteiseen kehittelyyn ja innovointiin.”

”Eli siin verkostossa oppimisessa on tavallaan sellasta niin kun jatkuvan uudistuksen tai innovoinnin henkeä. Ja sitä, että halutaan niin, kun oppia yhdessä ympäriltä.”

3.2.2 Toivottavat ja todennäköiset oppimisen johtamisen tulevaisuudet

Delfoi-menetelmän avulla asiantuntijat arvioivat trendspotting-vaiheessa muodostettujen tulevaisuusväittämien todennäköisyyttä ja toivottavuutta. Seitsemän tulevaisuusväittämää teemoiteltiin seuraavasti: 1. Oppimisen johtaminen, 2. Yksilön oppimisen johtaminen, 3. Joukon oppimisen johtaminen, 4. Tiimin oppimisen johtaminen, 5. Organisaation oppimisen johtaminen, 6. Kumppanien oppimisen johtaminen ja 7. Verkoston oppimisen johtaminen. Asiantuntijat arvioivat tulevaisuusväittämät vähäisin varauksin todennäköisiksi ja toivottaviksi. Varauksellisuuden voi ajatella kuvastavan moniäänisyyden kautta lähtökohtaa, että tulevaisuuksia on useita.

Oppimisen johtaminen

Oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvattiin seuraavalla väittämällä:

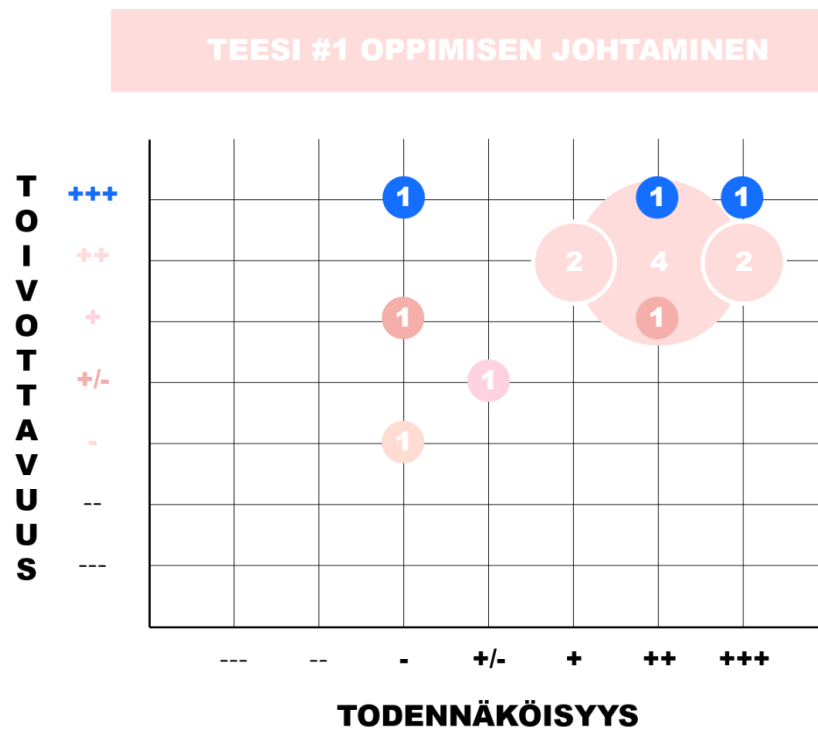
Vuonna 2030 organisaatioissa johdetaan oppimista eikä osaamista.

Vuonna 2030 kiihtyvä muutos on luonut organisaatioihin kasvatustehtävän, johon resursseja ja prosesseja ylläpitävä osaamisen johtaminen ei pysty vastaamaan.

Osaamisen johtaminen on yhä useammassa organisaatiossa ulkoistettu tai automatisoitu tekoälyn avulla, ja korvattu jatkuvan oppimisen johtamisella.

Konseptina oppimisen johtaminen on hologrammi, joka pakenee perinteistä johtaja-asemaa. Se heijastuu samanlaisena yksilö-, tiimi-, organisaatio- ja verkostotasoille sekä niiden välille.

Oppimisen johtaminen korostaa jaettua oppimista. Sen avulla luodaan oppimistavoitteita, edistetään oppimisprosesseja ja luodaan oppimisen mahdollistavia tilanteita ja ympäristöjä.



Kuvio 26: Oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.

Oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvaavan väittämän vastauksista suurin osa sijoittui nelikentän lohkokon todennäköistä-toivottavaa (kuvio 26). Väittämä koettiin siis myönteisesti sekä suhteessa sen toteutumiseen, että tahtoon. Asiantuntijat kokivat väittämän todennäköiseksi, sillä se toteutuu osittain jo nykyisyydessä. Laajan yleistymisen nähtiin kuitenkin toteutuvan

vuotta 2030 hitaammin, sillä muutokseen vaikuttavat ihmisille luonteenomaiset taannuttavat voimat, kuten totuttuun ja hallinnan tunteeseen kiinnittyminen. Kyseessä on suuri muutos, joka siirtää johtamisen organisaatiokeskeisestä ajattelusta ihmiskeskiseen ajatteluun. Oppimisen koettiin tuottavan ihmiselle enemmän merkityksiä kuin osaamisen kehittämisen:

”Tämä alkaa tapahtua jo nyt eli on todennäköinen. Olemme murrosvaiheessa. Oppiminen luo enemmän merkitystä yksilöille kuin osaamisen kehittäminen organisaatiolähtöisenä resurssien kehittämisenä. Suuri muutos menossa ihmiskeskiseen ajatteluun, joka tukee tätä teesiä. Mahtavaa jos saadaan teknologia valjastettua tähän käyttöön.”

”Jo nyt parhaimmillaan tilanne on teesin mukainen. Vuosi 2030 tulee kuitenkin liian nopeasti, koska paikallaan pitävät taannuttavat voimat ovat suuret ja ihmisille ja ihmisryhmille luonteenomaiset. Tällaisia ovat esim. valtaan, oman edun tavoitteluun, totutusta kiinni pitämiseen, hallinnan tunteen säilyttämiseen yms. liittyvät tekijät.”

Väittämän todennäköisyyttä vahvistaa asiantuntijoiden näkemys, että elinikäisen oppimisen ja metataitojen merkitys korostuu jo nykyisyydessä. Kiihtyvässä muutoksessa ne tukevat organisaatioita uudistumaan jatkuvasti kokonaisuutena. Uudistuminen edellyttää organisaatioilta valmiutta kehittyä; niiden tulee oppia oppimaan ja tuottamaan innovaatioita. Oppimisen johtamisen avulla kehitymisprosesseja voi ohjata; se edistää muutoksien ja mahdollisuuksien tunnistamista ja tulkitsemista sekä toimintaa niiden suunnassa. Väittämän toivottavuutta kuitenkin sävyttää se, kuinka inklusiivisesti oppijat osallistetaan uudistumisen prosessiin, eli kuinka mahdollistetaan kaikille samanlaiset valmiudet kehittyä:

”Oppiminen ja metataidot korostuvat jo nyt. Toivottavuuteen vaikuttaa se, kuinka hyvin kaikki saadaan muutokseen mukaan, eli onko kaikilla yhtäläiset valmiudet ja kyvyt kehittää osaamistaan vs. opetella valmiita kokonaisuuksia.”

”Uudistuminen vaatii sekä tietojen ja faktojen pohtimista, analyttisyyttä ja tulkintaa ja myös heikkojen signaalien tunnistamista ja valintojen tekemistä. Oppimisen johtaminen haastaa innovatiivisuuteen, kykyä dialogin keinoin hahmottaa erilaisia näkökulmia, jopa mahdottomilta tuntuvia asioita.”

Asiantuntijat kokivat väittämän todennäköiseksi vielä siksi, että oppimisen johtaminen muodostuu nykyisyydessä vaihtoehdoksi osaamisen johtamisen rinnalle. Osaamisen johtamiseen kiinnittyvän perinteisen koulutusajattelun nähtiin muuttuvan, kun oppimisen johtamiselle muodostuu oma selkeä määritelmä, joka saa merkityksen työnkehittämisen kautta. Tällöin osaaminen on työnkehittämisen tulos ja oppiminen sen mahdollistava voima. Työnkehittäminen nähtiin tärkeäksi oppimisen viitekehyydeksi myös siksi, että tekeminen synnyttää uusia tietoja,

taitoja ja tapoja, jotka muodostuvat osaamiseksi ja osaksi toimijan minuutta. Tekemisen kautta siis kiinnitytään ympäristöön ja se muovaa toimijan valmiuksia:

”Osaamisen kehittämisen keinona nähdään edelleen perinteinen koulutus ja esimerkiksi työssäoppimisen ja työnkehittämisen yhteyttä on -- vaikea ymmärtää. Uskon, että oppimisen kehittäminen sanoittuu tulevaisuudessa työnkehittämisen kautta, jolloin osaaminen on sivutuote ja oppiminen kehittämisen mahdollistava moottori.”

”Tekeminen luo tietoa ja teko sitoo maailmaan. Teko muovaa aivoja. Minuus muodostuu teoista. Teon toistoista syntyy taito ja tapa. Taitojen toistosta syntyy osaaminen ja valmius.”

Väittämän toivottavuutta vahvistaa asiantuntijoiden näkemys, että tulevaisuudessa yli puolet organisaatioiden tehtävistä ovat joko uusia tai muuttuneita. Uusien tehtävien rinnalla liiketoiminnan logiikka uudistuu ja edeltävät logiikat muuttuvat toimimattomiksi. Oppimisen johtaminen tukee liiketoiminnan uudistumisen prosesseja disruption keskellä. Aluksi sen logiikan omakuvat edelläkävijäyritykset, joista se kloonataan seuraajaorganisaatioihin. Tekoäly voi tukea logiikan leviämistä, sillä se koettiin oppimisen johtamisessa mahdollisuudeksi; se ei vain automatisoi osaamisen johtamista, vaan voi edistää oppimisen johtamista. Sen avulla voi tarkkailla organisaation oppimista ja kehittää oppimisprosesseja:

”20 vuoden kuluessa yli puolet nykyisistä työpaikoista on uusia tai kokenut kokonaisen transformaation, minkä vuoksi oppimaan oppiminen ja elinikäinen oppiminen korvaavat työuran kestävän ”substanssiosaamisen”. Yksilöt, yritykset ja yhteiskunnat, jotka pystyvät mukautumaan (oppimaan) pärjäävät parhaiten disruption keskellä.”

”Tekoäly on iso kysymys, jonka edistyneisyys määrittää organisaation toimintaa. Kiehtovaa on, kuinka hyvin tekoäly kykenee tarkkailemaan organisaatiossa tapahtuvaa oppimista ja mahdollistamaan sitä tukevia prosesseja.”

Kaksi näkemystä sijoittui väittämän nelikentän lohkoon toivottavaa-ei todennäköistä ja yksi lohkoon ei toivottavaa-ei todennäköistä. Lisäksi yksi näkemys sijoittui lohkojen leikkaus-pisteseen eli neutraalille vyöhykkeelle. Asiantuntijat epäilivät väittämän todennäköisyyttä, sillä suurin osa organisaatioista rakentuu edelleen perinteiseksi hierarkiaksi. Hierarkiat eivät vielä tavoita modernin johtamisen ideaa, eikä oppimisen johtaminen siksi voi siirtyä käytäntöön laajasti. Tulevaisuuden toteutuminen edellyttää organisaatioiden järjestäytymistä uudella tavalla. Organisaatioiden todellisuuden luonne koettiin myös osittain sellaiseksi, ettei tulevaisuudessa välttämättä tarvita uudenlaista tapaa johtaa:

”Väittäisin, että -- suurin osa yrityksistä Suomessa on edelleen hyvinkin perinteisiä, hierarkkisia organisaatioita. Näissä on usein haasteita -- johtamisen ja johtajuuden kanssa, joten näen hieman epätodennäköisenä sen, että oppimisen ”johtamisen” merkitys ymmärrettäisiin -- jo vuonna 2030. Erittäin toivottavaa se kyllä olisi!”

”Kaunis idea -- mutta todellisuus lienee raadollisempi. Lisäksi tulevaisuudessakin lienee tilanteita, joissa ei tarvita kovinkaan monimutkaisia kommervenkejä, vaan sitä, että yksi tietää, toinen ei, ja ensimmäinen kertoo toiselle, miten jokin tehdään.”

Yksilön oppimisen johtaminen

Yksilön oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvattiin seuraavalla väittämällä:

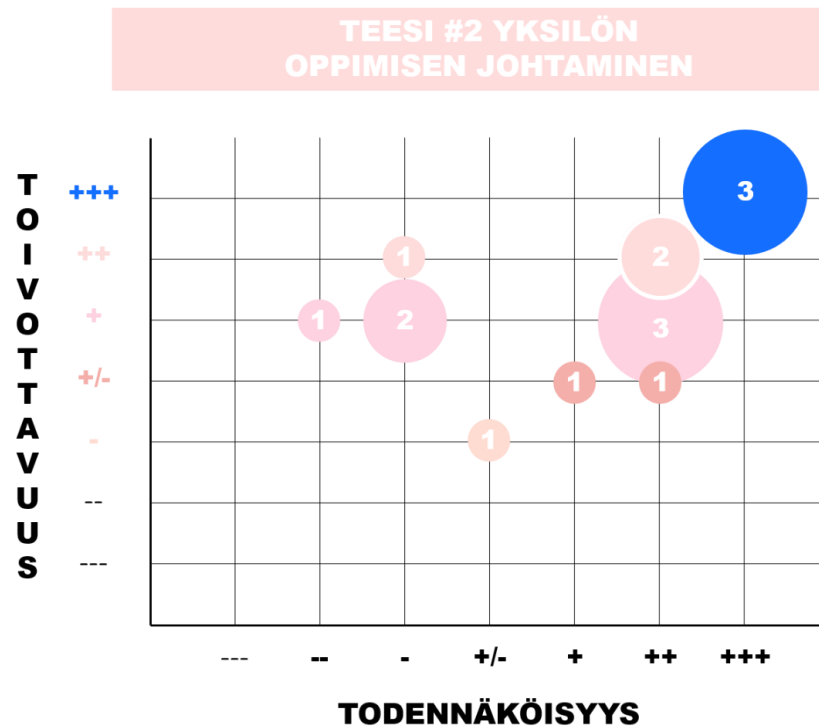
Vuonna 2030 yksilöt johtavat organisaatioissa oppimistaan itseohjautuvasti.

Vuonna 2030 urat rakentuvat lineaarisen etenemisen sijaan kasvun mahdollisuuksista ja kokemuksista, kuten toimeksiannoista ja projekteista.

Yksilöiden oppimista ohjaa avoin uramalli, joka yhdistää oppimisen hetkittäin asiakkaiden ja vaihtuvien tiimien tavoitteiden toteuttamiseen.

Oppimisesta itsestään on tullut sekä välttämätöntä, että modernin työn muoto, jonka avulla yksilö toteuttaa itseään ja luo arvoa myös muille.

Kiihtyvä muutos edellyttää yksilön oppimisen johtamiselta ketteryyttä ja ennakointia. Se tapahtuu on-demand ja tutkien tulevaisuuden mahdollisuuksia.



Kuvio 27: Yksilön oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.

Yksilön oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvaavan väittämän vastauksista vähän yli puolet sijoittui nelikentän lohkon todennäköistä-toivottavaa (kuvio 27). Väittämä koettiin siis myönteisesti sekä suhteessa sen toteutumiseen, että tahtoon. Elinikäisen oppimisen tulkittiin muodostuneen nykyisyydessä pysyväksi trendiksi, joka kuljettaa kehitystä väittämän suuntaan. Trendinä se muokkaa yksilöiden elämää kahteen suuntaan; se on sekä välttämättömyys, että mahdollisuus. Välttämättömyytenä elinikäinen oppiminen yhdistyy osaamisen vanhenemisen kiihtyvään tahtiin. Mahdollisuutena se on tapa elää arvojen ja kutsumuksen mukaista elämää. Yksilön oppimisen johtamisessa korostuu puolista kumpikin:

”Elinikäisen oppimisen tarve on trendi, joka muuttaa -- elämää monin tavoin -- eikä uusi osaaminen toimi tekemisen tasolla kuin lyhyen aikaa. Kyky oppia uutta korostuu, ymmärtää itseä ja muita sekä tavoitella -- arvojen mukaisia kehityshyppäyksiä.”

”Työssä on aina ollut oppimismahdollisuuksia. Uutta on se, kuinka nopeasti uusia asioita otetaan haltuun. Toki epävarma työelämä pakottaa tekemään uusia valintoja, jolloin toiminta voi näyttäytyä arvovetoisempänä. Tällöin on kuitenkin kyse valintojen määrän kasvusta eikä vapauden kasvusta kunkin valinnan kohdalla.”

Väittämän todennäköisyyttä vahvistaa asiantuntijoiden näkemys, että perinteiset urat ovat jo nykyisyydessä murtuneet. Uran lineaarinen eteneminen asiantuntijasta tai työntekijästä johtajaksi on saanut rinnalleen rikkaamman käsityksen kehityksestä. Uralla eteneminen tapahtuu tulevaisuudessa yhä useammin sivusuunnassa asiantuntijasta asiantuntijaksi tai työntekijästä työntekijäksi. Samalla urat muodostuvat projekteiksi, jotka lisäävät yksilöiden osaamista orgaanisesti. Oppimisen johtaminen on kyvykkyyttä kehittää osaamista projekteissa ja projektien edellyttämällä tavalla. Yksilön osaaminen ja oppiminen leviävät niissä laajalle ja luovat arvoa itselle, vertaisille ja useille organisaatioille:

”Perinteiset urapolut alkavat olla historiaa, voidaan puhua osaamis- ja urakartoista. Lineaarinen urakehitys korvautuu varsinkin asiantuntija-aloilla ”ostoskorijattelulla”, jossa yksilö lisää portfolioonsa kompetensseja ja osaamisia ja muodostaa niistä lisäarvoa (ei vain yhdelle organisaatiolle tai asiakkaalle, vaan useille tahoille yhtä aikaa).”

”Avoin ura-ajattelu eli se, että ura ei etene suoraan (esimerkiksi asiantuntijasta johdotehtäviin) vaan koostuu vaihtelevista projekteista, jotka opettavat aina jotakin uutta ja johtavat siten uralla kehittymiseen, on mielestäni totta jo tänään.”

Väittämän toivottavuutta vahvistaa kahden asiantuntijan näkemys, että tulevaisuuden työelämässä menestyminen edellyttää yksilöiltä laaja-alaisia osaamisia. Oppimisen johtamisen avulla osaamisia voi jatkuvasti kehittää; se on tutkimisen, valinnan ja vaikuttamisen prosessi, joka luo oppimisen tiloja ja tekee yksilöistä tulevaisuuden kestäviä. Oppimisen johtaminen edellyttää kuitenkin yksilöiltä useita erilaisia kyvykkyyskäsitteitä, kuten taitoa johtaa omaa mieltä, suunnitella ja toteuttaa oppimista, sekä käydä vuoropuhelua itsen ja ympäristön kanssa. Yksilön oppimisen johtamista ohjaa siis sekä sisäinen tila, eli oppimistahto ja -taito, että ulkoinen tila, eli oppimisympäristö ja sen kehityksen suunta:

”Oman oppimisen itseohjautuva johtaminen edellyttää ulkoisen ja sisäisen dialogin taitoja. Miten opin ketterästi ja otan oppimisajan niin kauan, että uusi toimintatapa tulee näkyväksi yhteisössä.”

”Yksilön oppimisen johtamisessa on tärkeää tilannetietoisuus --. On hyvä tiedostaa toimintaan vaikuttavista ympäristön kehityssuunnista ja tekijöistä samoin välittömästä toimintaympäristöstä sekä oman oppimisympäristön tilasta. -- Tilanteen tietoinen tutkiminen mahdollistaa uudistamis- ja uudistustarpeen oppimistilan luomisen.”

Kolme asiantuntijaa suhtautui väittämän todennäköisyyteen varauksin. Asiantuntijat kokivat, että väittämän suuntainen kehitys voi siirtää yksilöille liikaa vastuuta oppimisesta ja johtaa syvenevään eriarvoistumiseen. Eriarvoistuminen voi juontua sekä työmuotojen kaventumisesta,

että yksilöiden edellytyksistä. Kun työn tekemisen muodot muuttuvat, samalla ne kaventuvat. Väittämän mukainen suunta voi olla myönteinen asiantuntijatehtävissä toimiville, mutta samalla se rajoittaa mahdollisuuksia toimia muunlaisissa tehtävissä. Lisäksi kaikilla ei ole valmiuksia, eli tahtoa tai taitoa, johtaa oppimistaan itseohjautuvasti. Silloin ulkoisen johtamisen rooli itseohjautuvuuden edistämässä muodostuu keskeiseksi:

”Tässä näen pelon syvemmästä kahtiajakautumisesta: ne pärjäävät ja kehittyvät, joilla on taitoja ohjautua itse. -- Toivoisin, että myös ne, jotka eivät ole kehittäneet taitojaan, saisivat siihen vahvasti tukea. Siksi en toivo pelkästään tällaista suuntaa.”

”Yksilön autonomisuus oppimisessa varmasti tulee lisääntymään. Kiinnostava kysymys, onko tämä toivottavaa? Se riippuu vahvasti oppimisen edellytyksien tarjoamisesta. Iso kysymys on pystyvätkö kaikki sopeutumaan sopeutuvaisuuteen ja itseohjautuvuuteen?”

Viisi asiantuntijaa suhtautuivat väittämän todennäköisyyteen vastaavin ajatuksin varauksella. Vaikka työmuotojen muuttuminen ja lisääntyvä työmarkkinakilpailu ovat tulevaisuudessa todennäköisiä, kaikkien yksilöiden valmiudet eivät seuraa samassa tahdissa. Kun yksilöiden valmiudet eivät kohtaa uudenmuotoisen työn vaatimuksia, kehitys kohti itseohjautuvaa oppimisen johtamista estyy. Yksilöt tarvitsevat tulevaisuudessa edelleen ulkoista oppimisen johtamista, jotta voivat omaksua itseohjautuvan tavan oppia ja toimia. Uudet työmuodot ja itseohjautuva oppimisen johtaminen todellistuvat rinnakkain nykyisten työmuotojen kanssa ja niiden kehittymistä edistetään perinteisen johtajuussuhteen avulla:

”Yksilölle sysätään tällä hetkellä enemmän vastuuta oppimisestaan. Siinä on paljon mahdollisuuksia työn autonomian ja työn merkityksellisyyden lisäämiseen, mutta samalla uhkana on, että liikaa menee yksilön vastuulle.”

”Teesi on liian optimistinen. Vain 25 % ihmisistä kykenee tuohon, koska teesin toteutuminen on riippuvainen ihmisten kapasiteetista, persoonista, arvomaailmoista yms. Teesin sijasta toteutunee hybridimalli, 25 % tuollaista ja 75 % nojaa perinteisempään.”

Joukon oppimisen johtaminen

Joukon oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvattiin seuraavalla väittämällä:

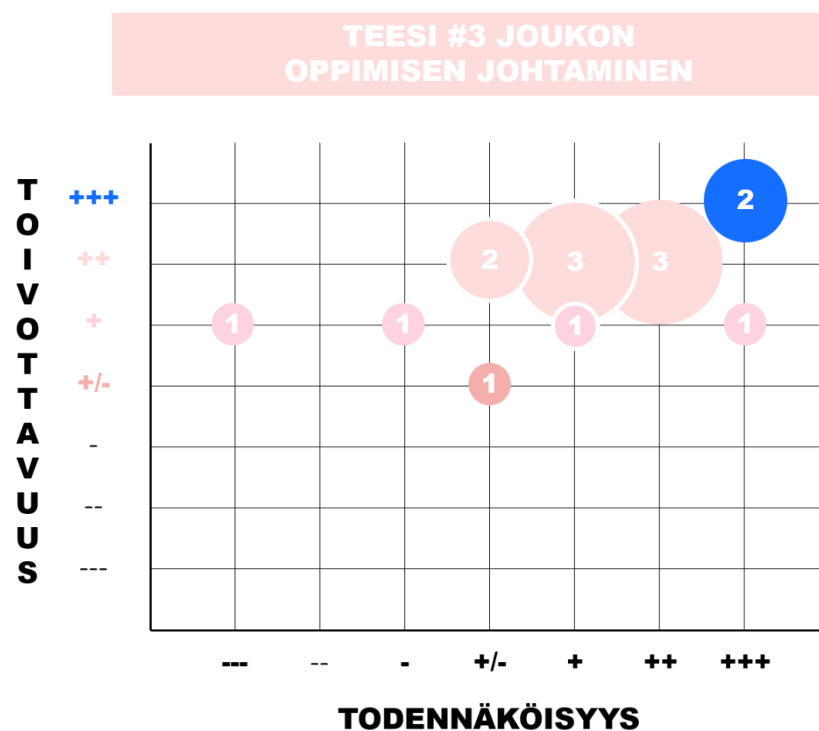
Vuonna 2030 joukon oppimista johdetaan yli organisaation rajojen.

Vuonna 2030 työn joukkoistuminen muodostaa organisaatioihin avoimia sisäisten työntekijöiden ja ulkoisten toimijoiden verkostoja.

Projektoituissa organisaatioissa joukon oppimista johdetaan toiminnan mahdollistamisen ja jatkuvan uudelleenorganisoimisen kautta.

Oppimisesta on tullut jaettu työnmuoto, jonka avulla joukon jäsenet toteuttavat sekä itseään, että jaettuja arvoja ja yhteisiä tavoitteita.

Kiihtyvä muutos on vakiinnuttanut organisaatioihin kokeilukulttuurin, jossa joukon oppiminen on ketterää kehittämistä ja mahdollisuuksien tunnistamista.



Kuvio 28: Joukon oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.

Joukon oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvaavan väittämän vastauksista suurin osa sijoittui nelikentän lohkon todennäköistä-toivottavaa (kuvio 28). Väittäjä koettiin siis myönteisesti sekä suhteessa sen toteutumiseen, että tahtoon. Asiantuntijat kokivat väittämän todennäköiseksi, sillä se toteutuu jo nykyisyydessä. Jatkuvassa muutoksessa ja kompleksisuudessa edelläkävijäyritykset organisoituvat jo uudelleen ja ylittävät organisaatioiden rajoja. Niiden toiminta keskittyy yhteiskehittelyyn ja ketteriin kokeiluihin. Vuonna 2030 muiden organisaatioiden rajat joustavat samassa suunnassa ja ne omaksuvat edelläkävijäyritysten toimintamallit. Suunta nähtiin välttämättömänä, jotta organisaatio voi tulevaisuudessa menestyä:

”On jo nähtävissä tänä päivänä. Nopeuden vaatimuksen kasvaessa ja kompleksisuuden lisääntyessä todennäköinen suunta. Ilman ketterää kokeilemista ei varmasti pärjää jatkossa. Perinteiset rakenteet vielä tänä päivänä on esteenä mutta 10 vuodessa tulee tapahtumaan paljon.”

”Yhdessä tekeminen, yhteistyötaidot, vallan ja vastuun uusjako on jo tapahtumassa edelläkävijäyrityksissä. Suomi on pieni maa, joten tekemällä yhteistyötä yli rajojen, saavuttaisimme valtavaa kilpailuetua.”

Väittämän toivottavuutta vahvistaa asiantuntijoiden kokemus, että uusi organisoituminen luo uusia ekosysteemejä, jotka luovat uusia oppimisen mahdollisuuksia. Organisaatioiden rajat kiertoutuvat joukkojen välityksellä toisiinsa ja niiden risteysiin muodostuu vaikuttavia oppimisen tiloja. Risteykset kumuloivat yksittäisten organisaatioiden kehitystä mutta voivat muodostua vain yhteisistä intresseistä. Toisin sanoen, joukon oppimisen ja sen johtamisen on tuotettava hyötyä kaikille. Hyöty muodostuu vaihdannasta; kehittymisen, osaamisen ja resurssien virtaamisesta, jossa jokaisella on oma tehtävä. Samalla hyöty liittyy yhteisestä toimintaympäristöstä nouseviin kysymyksiin ja niihin vastaamiseen:

”Ekosysteemeissä voidaan jakaa resursseja entistä tehokkaammin. Maailmanlaajuisia haasteita ratkotaan uusilla areenoilla, joiden päätöksentekoa eivät ratko yksin organisaatiot esim. kiertotalous, ja vaihtoehtoiset energia- ja materiaaliratkaisut. Pidentyvän eliniän merkitys luo monitieteisiä opinpaikkoja biografian eri vaiheissa.”

”Yritykset ja oppilaitokset toimivat varmasti enemmän yhteistyössä sen vuoksi, että 'laituskoulutuksella' ei ole mahdollista vastata aikuiskoulutuksen kasvaviin tarpeisiin. Oppiminen tulee jatkossakin tapahtumaan suhteessa odotettavaan hyötyyn - siksi että tehtävä edellyttää pätevyyttä ja työnkuvan muutos aiheuttaa lisäkoulutustarpeen.”

Kolme asiantuntijaa koki väittämän todennäköiseksi vain, jos työn joukkoistuminen mahdollistaa eri työmuotojen välillä liikkumisen myös muille kuin asiantuntijoille. Asiantuntijat eivät kokeneet väittämää myöskään toivottavaksi, jos työpaikkanomadius ei ole inklusiivista, eli muodostuu vaihtoehdoksi tai etuoikeudeksi vain tietyille työntekijöille. Työmuotojen rikastuminen ja osaamisen kautta organisoituminen koettiin kuitenkin myönteisesti. Työmuotojen rikastuminen edistää aitoa joukkojen välistä oppimista, jos luodaan mahdollisuuksia ja kyvykkyksiä toimia yhdessä. Joukon oppimisen johtamisen on siis keskityttävä dialogiin, osallistamiseen ja niitä edistävän luottamuksen ilmapiiriin kehittämiseen:

”Uskon kehityksen siirtyvän tähän suuntaan -- siinä on selkeitä etuja --. Kysymys minulla on kuitenkin siinä koskeeko tämä lähinnä moniosaavia asiantuntijoita? -- Miten

parhaiten yksityisessä, spesifissä puurtamisessa ansioituvat voimakkaasti introvertit sopeutuvat projektimaiseen verkostotoimintaan?”

”Toivottavasti tulevaisuudessa työntekijät voivat liikkua -- vapaammin myös siten, että työntekemisen mallit, joissa työnantajina on useita yrityksiä ja perinteisempi one- on one -työsuhde voivat olla helpommin rinnakkain työntekemisen muotoina. Organisaatioituminen tapahtuisi osaamisten kautta, ei span of controlin kautta.”

”Yhteistoimintakyky vaatii joukon oppimisen johtamiselta luottamuksen synnyttämistä. Dialogissa yritetään yhdessä ymmärtää, mistä on kysymys ja mitä pitäisi tehdä. Tosiasioiden monimutkaisuus ei selviä väitteiden voimakkuudella vaan kaikkien tekijöiden huomaamisella ja niiden merkityksen oivaltamisella.”

Viisi asiantuntijaa koki väittämän toivottavaksi mutta liian optimistiseksi. Suuressa kuvassa organisaatioiden muutosta viivyttävää vielä pitkään perinteiset organisaatiomallit ja vallitsevia käytäntöjä ylläpitävä hierarkkisuus. Trendi on väittämän suuntainen, oppiminen projektoituu ja sen johtaminen joukkoistuu, mutta organisaatioiden rajat avautuvat hitaammin. Lisäksi, vaikka organisaatioiden kehitys liikkuukin trendinomaisesti kohti matalia, itseohjautuvia organisaatioita, jokaisella trendillä on vastatrendi. Mahdollinen hierarkian uudelleen nousu saattaa taannuttaa organisaatioiden madaltumisen. Tällöin työn joukkoistuminen vähenee ja työssäoppiminen kiinnittyy perinteisiin työntekijä-työnantajasuhteisiin:

”Näky jo tällä hetkellä, mutta todennäköisesti etenee melko hitaasti. Jatkossa työpaikkojen ja organisaatioiden rajat tulevat ehdottomasti hämärtymään enemmän, työ ja samalla oppiminen muuttuu projektiluontoisemmaksi.”

”Kehitystä on tähän suuntaan, mutta toisaalta myös perinteiset organisaatiomallit ja hierarkkisuus verkostomaisuuden sijaan näyttävät pitävän pintansa.”

”Samaa mieltä. Voi tapahtua tai olla tapahtumatta. Ilmiölle syntyy useimmiten vastailmiö, minkä vuoksi nykyinen itseohjautuviin ja mataliin organisaatioihin perustuva trendi voimistunee vielä hetken, mutta saattaa saada vielä yllättävänkin vastareaktion aikaiseksi ”perinteisten” organisaatioiden ja organisoitumisen muodossa.”

Tiimin oppimisen johtaminen

Tiimin oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvattiin seuraavalla väittämällä:

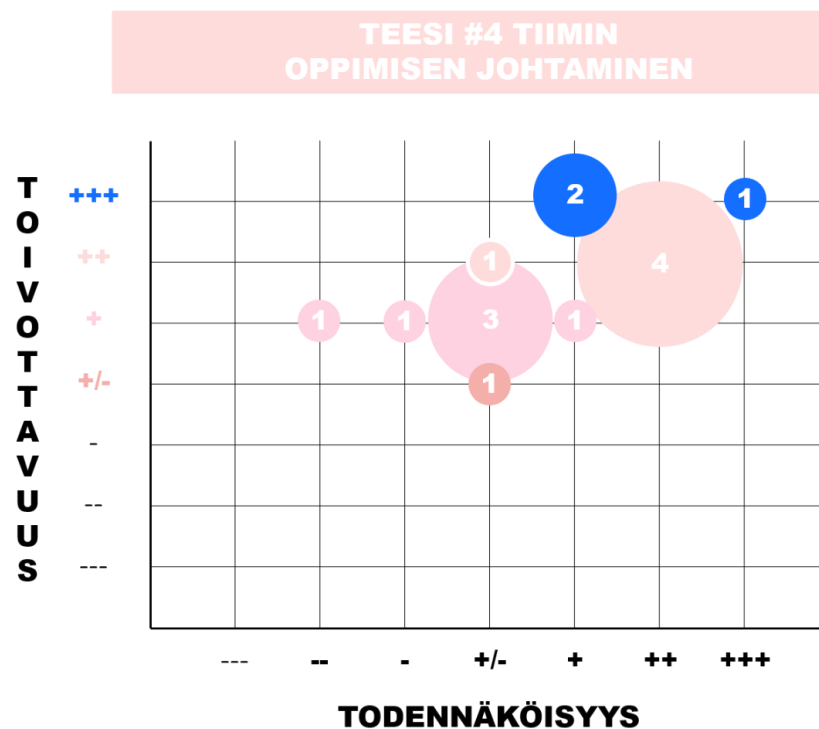
Vuonna 2030 tiimit johtavat oppimistaan itseorganisoituvasti yhdessä.

Vuonna 2030 organisaatiot vastaavat toimintaympäristön muutoksiin ja monimutkaisuuteen parviällyn ja itseorganisoituvien tiimien avulla.

Organisaatioihin vakiintunut kokeilukulttuuri vauhdittaa tiimien toimintaa ja sommittelee niitä jatkuvasti uudistuvien tavoitteiden ympärille.

Tiimien oppimista ohjaa organisaation visio ja toiminnasta nousevat kysymykset. Silti tiimit valitsevat itse asetelmat, joilla niihin vastataan.

Oppimisesta on tullut tiimityön muoto, jota johdetaan yhdessä. Tiimin oppimisen johtaminen on ketterää kehittämistä ja tulevaisuuden luomista.



Kuvio 29: Tiimin oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.

Tiimin oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvaavan väittämän vastauksista yli puolet sijoittui nelikentän lohkon todennäköistä-toivottavaa (kuvio 29). Viisi asiantuntijaa suhtautui

väittämän todennäköisyyteen neutraalisti. Väittäjä koettiin kuitenkin pääosin myönteisesti sekä suhteessa sen toteutumiseen, että tahtoon. Asiantuntijat tulkitsevat, että oppiminen muodostuu tiimien toiminnassa keskeiseksi ja yhdessä ohjatuksi. Tulevaisuudessa ne muodostavat oppivien organisaatioiden ytimen ja mahdollistavat kokeilevan toiminnan. Tiimi on rajapinta yksilöiden ja organisaation kokonaisuuden välillä; tiimin oppimisen johtaminen mahdollistaa horisontaalisen yksilöiden oppimisen ja vertikaalisen organisaation oppimisen:

”Oppiminen varmasti nousee tiimin työskentelyn keskiöön ja yhdessä ohjattavaksi. Tänä päivänä tiimit ainakin vielä tarvitsevat ymmärrystä lisää siihen, että oppiminen on keskiössä ja myös konkreettisia menetelmiä ja työkaluja oppimien jakamiseen.”

”Tiimi, oppimisyhteisön toimintayksikkö; todelliset tiimit muokkautuvat aikojen kuluttua, kun tiimiläiset hyväksyvät toisensa ja uskaltavat luottaa toisiinsa. Yksilön oppiminen tehostuu, kun hän saa toimia muiden kanssa, olla osa oppivaa yhteisöä.”

”Kokeilukulttuuria on jo nytkin paljon, ja joustavaa organisoitumista tullaan tarvitsemaan. Lisäisin, ettei horisontaalinen oppiminen ole yksin riittävää, vaan tarvitaan myös vertikaalista oppimista, mindsetin muutosta tiimeissään.”

Kolme asiantuntijaa koki väittämän toivottavaksi ja todennäköisesti mutta vaajaavaiseksi, sillä se sivuuttaa yksilön sisäiset tavoitteet ja valmiudet. Sosiaaliset kohtaamiset ja yhteiset tavoitteet voivat parhaimmillaan muotoilla työstä monotonisen sijaan merkityksellistä. Tiimin on kuitenkin edistettävä yksilön tavoitteiden yhdistymistä yhteisiin tavoitteisiin. Sen toimintaa ohjaa yhteisen vision lisäksi yksilön sisäiset valmiudet. Siksi tiimin oppimisen johtaminen edellyttää syvempää kulttuurin muutosta, jonka avulla yksilö oppii vaikuttamaan yhteiseen toimintaan. Vaikuttaminen on sekä tahtoa, että taitoa; yrittäjämäistä asennetta, jonka avulla yksilö ottaa vastuun omasta ja tiimin kehittämisestä:

”Yrittäjämäinen toimintatapa yleistyy kaikissa, varsinkin asiantuntijaorganisaatioissa. Tämä tuki edellyttää yksilöiltä valmiuksia ymmärtää omia motiivejaan ja vahvuuksiaan, sekä kypsyttää olla voimia omista kehittymisen kohteistaan. Epäsuoran vaikuttamisen ja selkeän johtamisen merkitys tulee korostumaan entisestään.”

”Parvityöhön pitäisi tuoda vahvemmin yksilön omat tavoitteet. Työelämässä tekemistä ohjaa väkisin ei vain yrityksen visio vaan yksilön omat motivaatiotekijät. Millaisia ne tulevaisuudessa ovat, missä määrin poikkeavat tästä hetkestä. Millaisia motivaatiotekijöitä vasten tiimit työskentelevät ja millaisia visioita yrityksillä tulisi olla?”

”Teesion toivottavaa ja mahdollisesti ratkaisee merkityksettömältä tuntuvan työn ongelmia. Itseohjautuvuus on silti helpommin sanottu kuin tehty, se vaatii kulttuuri-interventiota, että ihmiset kykenisivät omaksumaan mahdollisuuden vallankäyttöön ja kommunikaation kehittämistä, jotta ryhmissä ei synny toksisia valtarakenteita --.”

Kolme asiantuntijaa koki väittämän toivottavaksi mutta liian optimistiseksi. Asiantuntijat uskoivat itseorganisoituvien tiimien yleistyvän hitaammin, jos ollenkaan. Väittäminen on mahdollinen, jos koko organisaatio madaltuu uuden johtamiskulttuurin ympärille. Itseorganisoituminen on tiimin valmiutta johtaa omaa toimintaansa. Tiimi voi oppia johtamaan itseään sisältä vain, jos sen oppimista aluksi johdetaan ulkoa. Lisäksi organisaatioiden madaltuminen itseorganisoituviksi tiimeiksi on vain yksi toimintamalli muiden toimintamallien rinnalla. Madaltumisen trendi voi saada rinnalleen vastatrendin, hierarkoiden uudelleen nousun. Tällöin itseorganisoitumisesta liikutaan takaisin keskitettyyn johtamisen malliin:

”Teesi on ylioptimistinen --. Tiimien kykyä teesin mukaiseen toimintaan on yliarvioitu tiimien itsensä johtamisen osalta. Teesin mukaiset asiat ovat tavoiteltavia ja hyödyllisiä, mutta vaativat toteutuakseen jälleen hybridityyppisiä johtamismalleja.”

”Voi olla, että tulee vain -- pieneksi tavaksi tehdä työtä nykyisten tapojen rinnalle.”

”Ilmiölle syntyy useimmiten vastailmiö, minkä vuoksi nykyinen itseohjautuviin ja mataliin organisaatioihin perustuva trendi voimistunee hetken, mutta saattaa saada -- vastareaktion ”perinteisten” organisaatioiden ja organisoitumisen muodossa.”

Organisaation oppimisen johtaminen

Organisaation oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvattiin seuraavalla väittämällä:

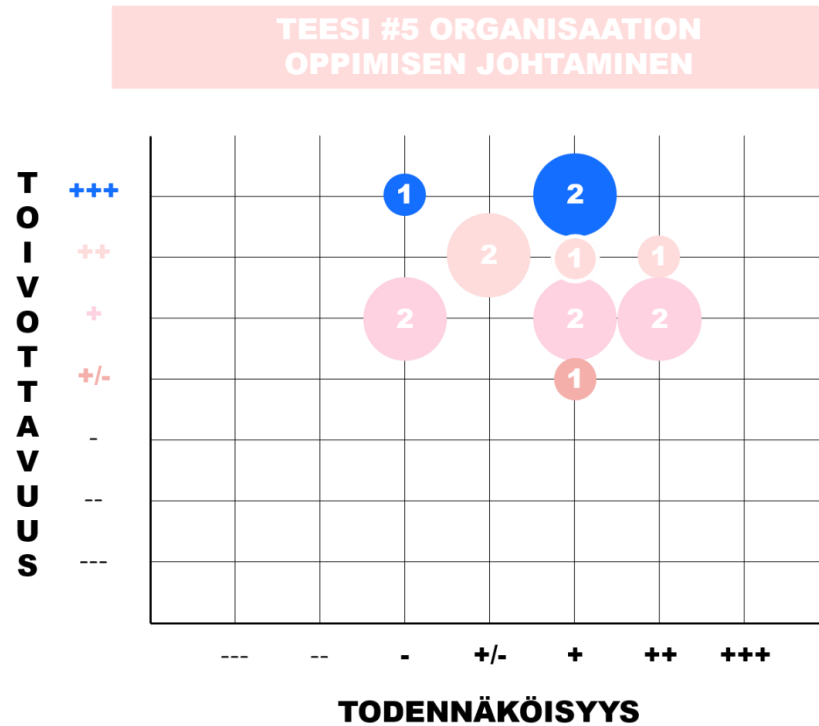
Vuonna 2030 organisaatioiden oppimista johdetaan tulevaisuusajattelun avulla.

Vuonna 2030 organisaatiot kiinnittyvät monimutkaisiin toimintaympäristöihin ja polarisoituneisiin kilpailija-kumppaniverkostoihin.

Jatkuvassa muutoksessa organisaatiot etsivät pysyvyyttä sekä suhteiden, että proaktiivisen muutokseen yhdessävaikuttamisen avulla.

Oppimisesta on tullut yhteistyön muoto, joka sekä läpäisee organisaation tasot, organisaatioiden väliset rajat, että ratkaisee menestyksen.

Organisaation oppimisen johtaminen keskittyy jatkuvaan uudistumiseen disruption kautta ja tulevaisuuden luomiseen visiotyöskentelyn avulla.



Kuvio 30: Organisaation oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.

Organisaation oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvaavan väittämän vastauksista yli puolet sijoittui nelikentän lohkon todennäköistä-toivottavaa (kuvio 30). Väittämä koettiin siis myönteisesti sekä suhteessa sen toteutumiseen, että tahtoon. Asiantuntijat tulkitsivat väittämän todennäköiseksi, sillä tulevaisuusajattelu vaikuttaa trendinä jo nykyisyydessä. Lisäksi he kokivat sen toivottavaksi, sillä tulevaisuusajattelun avulla huomista luodaan tänään. Tulevaisuutta tulee kuitenkin luoda osallistavasti ja poikkitieteellisesti; oppimisen johtamisen tehtävä on edistää sisäisen ja ulkoisen todellisuuden kohtaamista. Sisäiset ja ulkoiset rajat ylittämällä organisaatiot oppivat sekä yhdessä, että ympäristön kanssa:

”Tulevaisuuskyvykyys, tulevaisuusajattelu, tulevaisuuslukutaito ovat pinnalla --.”

”Näkisin tärkeänä kiinnittää huomiota osallistavaan visiotyöskentelyyn. Tulevaisuus luodaan tämän päivän puheessa ja puheen soisi olevan moniäänistä. -- Siihen saadaan lihaa luiden ympärille, kun keskitytään -- yrityksen sisäiseen ja ulkoiseen törmäyttämiseen, jolloin on pakko ajatella monipuolisesti ja laaja-alaisesti.”

”Visio ja strategiatyö toivottavasti tehdään oppien yhdessä menneestä ja ennakoiden tulevaa. Ne organisaatiot menestyvät, jotka pystyvät hyödyntämään henkilöstön kapasiteetin yhteiseen ennakkointiin, ja joissa työntekijät kokevat oppivansa.”

Kolme asiantuntijaa kokivat väittämän toivottavaksi ja todennäköiseksi mutta liian optimistiseksi. Vuoteen 2030 mennessä vain edelläkävijäyritykset oppivat jatkuvan uudistumisen ja tulevaisuuden luomisen logiikan. Avoimen ja joustavan toimintakulttuurinsa vuoksi ne voivat muodostua alustaksi oppimisen johtamisen kokeiluille. Oppimisen johtaminen voi ottaa niissä myös uusia muotoja, kuten oppimisen johtaminen palveluna (*leading learning as a service*), vertaismentorointi ja vastavuoroinen valmentaminen (*co-coaching*). Onnistuneet kokeilut voivat olla sekä esimerkkejä, että palveluja seuraajaorganisaatioille, jotka kloonavat niitä osaksi omia johtamiskäytäntöjään ja toimintamallejaan:

”Tässäkin näen niin, että valtaosa yrityksistä ei vielä 2030 ole tällä tasolla. Edelläkävijät tulevat pärjäämään ja näyttämään mallia.”

”Oppimisen johtamisen haaste on luoda yhteisöllisiä opinpaikkoja esim. alustat, leadership -as-a learning leading service, kollega mentorointi ja co-coaching.”

Viisi asiantuntijaa suhtautuivat väittämän todennäköisyyteen varauksin. Vuoteen 2030 mennessä tulevaisuuteen suuntautuva trendi saa rinnalleen nykyisyyteen suuntautuvan trendin. Tulevaisuus ja nykyisyys vuorottelevat organisaatioiden huomion kohteina. Nykyisyyden kehittämisen logiikka muodostuu asiakaslähtöisyydestä ja markkinoiden ajantasaisesta tutkimisesta. Organisaatiot oppivat tulkitsemalla hetkellistä todellisuuttaan. Johtaminen keskittyy oppimisen, poisoppimisen ja uudelleenoppimisen väliseen suhteeseen; muutos ja muuttumattomuus tunnistetaan niissä mahdollisuuksiksi. Opittuja asioita tarkastellaan kriittisesti; ne kyseenalaistavat nykyisyyden mutta samalla ne kyseenalaistetaan tulevaisuutena:

”Tällaiset innostukset tulevat aalloittain, eli voi olla että jonkin ajan päästä taas kiinnitetään huomiota enemmän nykyhetkeen kuin ajatellaan pidempää aikaväliä.”

”Tiedolla johtaminen -- mahdollistaa entistä strategisemmän oppimisen. On luultavaa että strategia perustetaan reaaliaikaiseen markkinadataan - eli lopulta merkittävästi suurempaan määrään datapisteitä mutta pienemmän ihmismäärän prosessiin.”

”Erottelukyky on tärkein taito todellisuuden tutkimisessa. Muuttumattomuus voi olla voimaa myös. Poisoppimisen osaamattomuus synnyttää muutosvastarinnan ja sillä testataan erottelukyvyn toimivuutta tilannetajussa.”

Kumppanien oppimisen johtaminen

Kumppanien oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvattiin seuraavalla väittämällä:

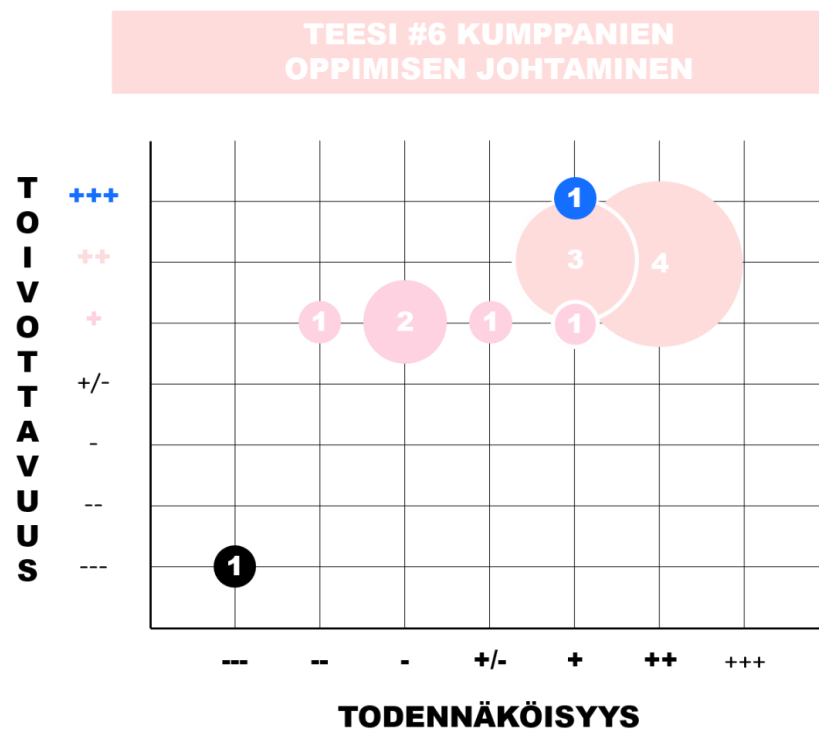
Vuonna 2030 organisaatiot, kilpailijat ja kumppanit johtavat oppimistaan yhdessä.

Vuonna 2030 oppiminen on organisaatioiden merkittävin kilpailuetu mutta polarisoituneet verkostot ovat murtaneet kilpailija -käsitteen.

Kompleksisissa ympäristöissä organisaatioiden rajat ovat hämärtyneet; kilpailijat ovat kumppaneita ja samoin ovat asiakkaat.

Toimijat organisoituvat jaettujen intressien ympärille. Oppiminen on yhteistyön muoto, joka vastaa jatkuvan uudistumisen vaatimuksiin.

Kumppanien oppimisen johtaminen on kollektiivista johtamista, joka keskittyy yhteiskehittelyyn ja jaetun arvon luomiseen.



Kuvio 31: Kumppanien oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.

Kumppanien oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvaavan väittämän vastauksista suurin osa sijoittui nelikentän lohkon todennäköistä-toivottavaa (kuvio 31). Väittämä koettiin siis

myönteisesti sekä suhteessa sen toteutumiseen, että tahton. Asiantuntijat kokivat väittämän todennäköiseksi, sillä tulevaisuudessa organisaatioiden on kiinnityttävä luonnolliseksi osaksi asiakkaan ekosysteemiä. Asiakkaan ekosysteemi on useiden organisaatioiden kokonaisuus, jossa asiakaslähtöisyys tarkoittaa kumppanuutta eri organisaatioiden välillä. Kumppanien välisen oppimisen ja kehittämisen intressi on arvo, joka luodaan asiakkaalle. Arvoa ei kuitenkaan luoda tyhjiössä, vaan oppimista tapahtuu myös yhdessä asiakkaan kanssa:

”Asiakasrajapinta varmastikin hälvenee entisestään, arvonluonti yhdessä on tärkeää.”

”Asiakaslähtöisyys edellyttää yhteistyötä organisaatioiden välillä. Asiakkaat eivät luota palveluntarjoajiin, jotka eivät integroidu osaksi asiakkaan ekosysteemiä.”

”Ekosysteemimäinen verkottuminen lisääntyy. Osittain tämä on tätä päivääkin yritysten välisenä yhteistyönä. Toivottavasti yhdessä oppimisen kulma vahvistuisi. Itse lisäisin tähän ketjuun asiakkaan. Arvontuotto asiakkaalle on vahvasti yhdessä oppimista asiakkaan kanssa. Molemmat saavat lisäarvoa samassa tilanteessa tai prosessissa.”

Väittämän toivottavuutta vahvistaa asiantuntijoiden näkemys, että kumppanien välisen oppimisen johtaminen auttaa yksittäisiä organisaatioita oppimaan muiden organisaatioiden kokemuksista. Kumppanien välinen oppiminen paikkaa yksittäisen organisaation osaamisvajeita ja rakentaa organisaatioiden välille yhteisiä kyvykkyksiä. Asiantuntijat tulkitsivat, että kumppanien välisen oppimisen johtaminen on sekä vertailu-, että vertaisoppimista. Siksi se ei ohjaudu organisaatiokeskeisesti tai ylhäältä alas, vaan yksilöiden kautta sivusuunnassa. Kumppanien välisen oppimisen johtaminen välittyy yksilöiden kohtaamisissa; toimiessa yhdessä muissa organisaatioissa vaikuttavien yksilöiden kanssa:

”Vertailuoppiminen on kumppanien oppimisen johtamisessa tehokasta ja käytännöllistä toimintaa (benchlearning). Vertailuoppimisessa keskitytään uusimpaan osaamiseen käytännössä ja kyseisen osaamisen oppimiseen. Se toimii globaalissa moniarvoisessa maailmassa, koska ihmisyyys ja monet prosessit ovat prototyyppejä maailmassa. Kyky oppia muiden kokemuksista on tulevaisuudessa toimiva prosessi.”

”Itseohjautuminen poikkeaa hierarkiaa korostavasta toiminnasta. Itseohjautuvissa malleissa johtamisjärjestelmät lähtevät horisontaalisesta ja verkostomaisesta ajattelusta, joissa pyritään tukemaan sisäisten rihmastojen syntymistä. Raportointiketjut eivät näissä systeemeissä ole ylhäältä alas rakentuva puu, jossa vastuu on ylhäällä, vaan vastuu on tekijöillä, solmukohdissa. Katkelma teoksesta: Perttu Salovaara.”

Neljä asiantuntijaa koki väittämän toivottavaksi mutta liian optimistiseksi. Markkinatalouden ajattelu- ja toimintamallit muuttuvat hitaasti ja ilmenevät edelleen perinteisenä kilpailuna.

Väittämän suuntainen kehitys edellyttää paradigman muutosta ja kilpailun uudenlaista jäsentelyä. Kilpailun nykyinen logiikka ei mahdollista saman alan organisaatioiden allianssia yhdessä oppimisen tai yhteisen arvon luomisen ympärille. Kilpailulogiikan vahvan aseman lisäksi organisaatioiden strategisten valintojen välinen kuilu kasvaa kompleksisissa toimintaympäristöissä. Kumppanien välisen oppimisen johtaminen edellyttää yhteisiä intressejä ja tavoitteita, joita on vaikea saavuttaa polarisoituneilla organisaatioiden strategioilla:

”Todennäköisyyttä oli vaikea arvioida: markkinatalous perustuu kilpailuun, joten tämän laajamittainen toteutuminen vaatii uudenlaista kilpailun jäsentelyä. Nythän ekosysteemissä -- voitonjako ei ehkä ole optimi - on ratkaistava kilpailun kysymys.”

”Vastaavanlainen uudistuminen olisi toivottavaa. Olisi hienoa, jos kilpailevat yritykset kykenisivät halussaan luoda jaettua arvoa liittoutumaan keskenään. Olen kuitenkin skeptinen, jos asetelmaa tulkitaan esimerkiksi peliteorian kautta. Varmaan luottamuksen kulttuuri sekä 2030-luvun johtajuusihanteet määrittelevät tämän mahdollisuuden?”

”Kehitys on suotavaa, muttei -- kovin realistista. Organisaatioiden valitsemien teiden välillä oleva kuilu tulee kasvamaan ja valinnoissa näkynee polarisoitumista.”

Verkoston oppimisen johtaminen

Verkoston oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvattiin seuraavalla väittämällä:

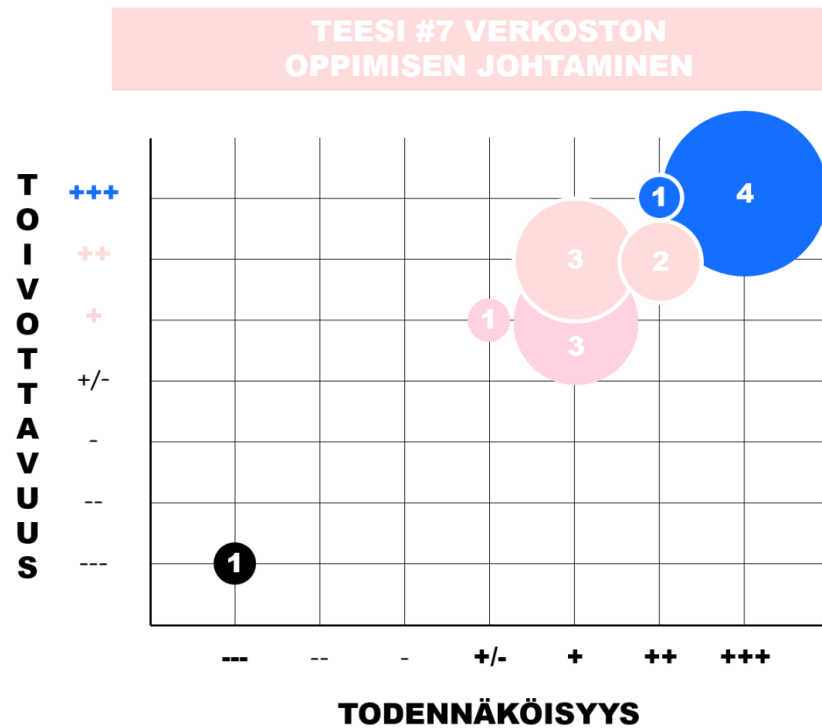
Vuonna 2030 verkoston oppimisen johtaminen on innovaatioiden luomista.

Vuonna 2030 työn maapalloistuminen ja sosiaalinen jakaminen ohjaavat eri alojen välisiä kohtaamisia ja kiihdyttävät poikkitieteellisiä innovaatioita.

Organisaatiot rakentuvat verkostoiksi eli joukkojen ja tiimien yhdistelmiksi, jotka kiinnittyvät kilpailijoihin, kumppaneihin ja asiakkaisiin.

Oppimisesta on tullut toimijoiden rajapinnoilla vaikuttava arvonluonnin logiikka. Se korostaa tiedon siirtoa verkoston ja organisaation välillä.

Verkoston oppimisen johtaminen keskittyy alojen rajoja rikkoviin innovaatioihin ja uusien mahdollisuuksien ennakkointiin.



Kuvio 32: Verkoston oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.

Verkoston oppimisen johtamisen tulevaisuutta kuvaavan väittämän vastauksista suurin osa sijoittui nelikentän lohkokon todennäköistä-toivottavaa (kuvio 32). Väittämä koettiin siis myönteisesti sekä suhteessa sen toteutumiseen, että tahtoon. Asiantuntijat kokivat väittämän todennäköiseksi, sillä verkottumisen myönteisen vaikutuksen voi tunnistaa jo nykyisyydessä. Verkoston oppimisen johtaminen luo organisaatioille ja yksilöille arvoa, jota ei voi kaupallisesti mitata. Arvo muodostuu parviällyn avulla yhteisen kehittymisen ja sosiaalisen pääoman ympärille. Verkoston oppimisen johtamisen nähtiin tulevaisuudessa vahvistuvan entisestään oppimisen alustojen kehittymisen kautta. Uusilla alustoilla opitaan jatkuvasti ja vaikuttavasti yhdessä:

”Verkostojen voittokulku on ollut nähtävissä jonkin aikaa ja on mielenkiintoista seurata sen seurauksia. Uskon, että ei-kaupallisuus on yksi erottautumistekijä, tulevaisuuden luksus. --. Sosiaalista tai verkostopääomaa ei ole koskaan voinut ostaa rahalla.”

”Oppimisverkostojen rooli tulee kasvamaan, ja ehkä jo lähitulevaisuudessa opimme paremmin hyödyntämään niitä.”

”Uskon vahvasti verkostoihin ja jaettuun oppimiseen. Se tuntuu vaan vahvistuvan koko ajan. Verkostot on osa yksilön osaamista. Omassa oppimisessa verkostot on jo nyt keskeinen elementti ja kun vauhti kiihtyy niin se vaan lisääntyy. Odotan vielä, että yhdessä oppimisen alustat ja mahdollisuudet tulevaisuudessa paranevat.”

Väittämän toivottavuutta vahvistaa asiantuntijoiden näkemys, että sen suuntainen kehitys sisältää suuria mahdollisuuksia. Verkostoissa oppiminen muodostuu parviällyn ympärille. Parhaimmillaan parviäly taas muodostuu poikkitieteellisesti, maantieteelliset rajat ylittävästi, ja mahdollistaa maailmanlaajuisiin kysymyksiin vastaamisen. Verkostojen monimuotoisuus ohjaa oppimista suuntaan, jossa ilmiöitä voi lähestyä aivan uusista näkökulmista. Verkoston oppimisen johtamisen vaikuttavuutta ohjaa kuitenkin sattuma. Samalla, kun verkostoihin muodostuu radikaalit innovaatiot mahdollistavia tiloja, niihin muodostuu myös epävarmuuden tiloja. Siksi verkoston oppimisen johtaminen edellyttää sattumanvaraisuuden sietoa:

”Uskon vahvasti joukkoällyn ja poikkitieteellisyyden mahdollisuuksiin ongelmien ratkaisemiseksi kompleksisemmaksi käyvässä maailmassa. Myös systeemiajattelu tuo siihen lisänsä. Kysymys ehkä onkin ajassa sekä tieteen kulttuurissa käytänteissä, arkipöytäällä tämä näyttää ainoalta mahdolliselta ratkaisulta.”

” Odota odottamatonta, koska välimaastoja on kaikkialla. Valmistaudu yllättymään. Välimaasto verkostojen oppimisen johtamisessa on -- tuntematonta aluetta, jossa aikaisemmista tiedoista ja kokemuksista ei saa juurikaan oppia.”

”Välimaastoinnovaatiot ovat radikaaleja, yllättäviä ja kiehtovia, harppauksia uusiin suuntiin, avaavat uusia aloja, ovat määräsuuntaisten innovaatioiden lähteitä ja vaikuttavat maailmaan ennennäkemättömin tavoin.”

Kaksi asiantuntijaa suhtautuivat väittämän todennäköisyyteen varauksella. Väittäjä koettiin mahdolliseksi mutta liian optimistiseksi, sillä sen todellistuminen edellyttää suurempaa arvojen paradigmaa. Vaikka työn maapalloistuminen ja sosiaalinen jakaminen edistävät yhdessä oppimista ja innovaatioiden syntymistä, niitä voi ohjata myös piilotetut motiivit. Piilotetut motiivit, kuten oman edun tai taloudellisen hyödyn tavoittelu, estävät verkostoa oppimasta ja toimimasta tehokkaasti. Ne voivat estää oppimisen, jonka vaikutus muodostuu yhteiseksi hyväksi. Koska verkoston oppimisen johtaminen edellyttää jaettuja arvoja ja läpinäkyviä tavoitteita, piilotetut motiivit eivät mahdollista sen onnistumista:

”Teesin suuntaan kuljetaan, mutta hitaammin, heikkolaatuisemmin ja pinnallisemmin. Jälleen pinnan alla vaikuttavat piilotarpeet ja -motiivit voivat ohjata verkostoa enemmän kuin julkimotiivit tai estää verkostoa toimimasta ja oppimasta tehokkaasti.”

”Samaa mieltä, joskin tähän liittyy myös isoja vastuukysymyksiä, kuten miten tunnistaa aito tieto ja ”fake news”, kun kuka tahansa voi oppia ja elämäntapaguru luennoi samalla statuksella kuin 30 vuotta tutkimusta tehnyt tutkijatohtori.”

	TOIVOTTAVUUS	TODENNÄKÖISYYS
KOKONAISUUS	<ul style="list-style-type: none"> Organisaation tehtävien muuttuminen Liiketoiminta logiikojen uudistuminen Tekoaily oppimisen kehittäjänä 	<ul style="list-style-type: none"> Metataitojen korostuminen Vaihtoehto osaamisen johtamiselle Oppiminen työnkehittämisen muotona
YKSIÖ	<ul style="list-style-type: none"> Laaja-alaisten osaamisten kehittyminen Ura mahdollisuuksien avaruutena Valinnan vapauden lisääntyminen 	<ul style="list-style-type: none"> Elinikäisen oppimisen trendi Perinteisten urien murros Työmuotojen muuttuminen
JOUKKO	<ul style="list-style-type: none"> Laaja oppimisen ekosysteemi Osaamisen uusi vaihdanta-arvo Osaamisen kautta organisoituminen 	<ul style="list-style-type: none"> Yhteiskehittely menestyksen ehtona Työpaikkanomadius uusi normaali Työmuotojen rikastuminen
TIIMI	<ul style="list-style-type: none"> Yksilön oppimisen vauhdittuminen Monotonisuudesta merkitykseen Yhdessä yhteiseen vaikuttaminen 	<ul style="list-style-type: none"> Oppiminen tiimin toiminnan ytimenä Sisäisen yrittäjyyden lisääntyminen Joustavan organisoitumisen vaatimus
ORGANISAATIO	<ul style="list-style-type: none"> Ulkaisen ja sisäisen todellisuuden yhteys Osallistava tulevaisuuden luominen Oppimisen johtaminen palveluna 	<ul style="list-style-type: none"> Tulevaisuustaitojen kehittämisen trendi Edelläkävijät tulevaisuustaidon areenana Onnistuneiden kokeilujen kloonautuminen
KUMPPANIT	<ul style="list-style-type: none"> Oppiminen eri organisaatioiden kokemuksista Osaamisen ekosysteemin laajeneminen 	<ul style="list-style-type: none"> Asiakasarvon luominen yhteisenä oppimisena Kiinnittyminen asiakkaan ekosysteemiin
VERKOSTO	<ul style="list-style-type: none"> Kaupallisesti mittaamaton arvo Parviälyn luomat innovaatioiden tilat 	<ul style="list-style-type: none"> Oppiminen verkostojen välityksellä Oppimisen alustojen kehittyminen

Taulukko 11: Väittämien todennäköisyyttä ja toivottavuutta tukevat ajurit.

Taulukko 11. on läpileikkaava yhteenveto tulevaisuusväittämien todennäköisyyttä ja toivottavuutta kuvaavista ajureista. Asiantuntijoiden näkemyksiä kuvaavissa tekijöissä heijastuu kiihtyvän muutoksen ja kompleksisten toimintaympäristöjen vaikutus väittämien toivottavuuteen ja todennäköisyyteen. Nämä kaksi metatrendiä läpileikkaavat asiantuntijoiden näkemyksiä. Näkemyksistä voi myös havaita johtamisen murroksen vaikutuksen; oppimisen ja sen johtamisen merkitys kuvastuu uuden arvon, merkityksen ja mahdollisuuksien luomisena mutta myös edellytyksenä toiminnalle. Lisäksi voi tunnistaa, että metatrendinä kasvatustehtävä jakautuu tulkinnoissa useiden oppijoiden ja toimijoiden välille.

3.2.3 Oppimisen johtaminen tulevaisuudet pedagogisina konstruktioina

Neljän tulevaisuusvertaan aikana osallistujat kehittivät tunnistamiensa oppimistilanteiden, -tavoitteiden ja -ympäristöjen sekä pedagogisten mallien avulla oppimisen johtamisen visioivat konseptit. Konseptien asetelmana toimivat trendspotting -vaiheessa kehitetyt ja delfoi -vaiheessa arvioidut tulevaisuusväittämät. Koska väittämät arvioitiin vähäisin varauksin

toivottavaksi ja todennäköiseksi, ne valittiin konseptien normatiiviseksi pohjaksi, eli kuvaukseksi tilasta, johon tulisi pyrkiä. Tulevaisuusvertaan aikana ne kuvasivat oppimisen johtamisen toimintaympäristöä yksilön, joukon, tiimin, organisaation, kumppanien ja verkostojen tasolla; myös verstaat rakentuivat näiden organisaation oppimisen tasojen kautta (taulukko 12, liitteet 3-7).

TULEVAISUUS- VERSTAAT	OPPIMISEN TASO	KETTERÄ OPPIMINEN	ENNAKOIVA OPPIMINEN
	1 YKSIÖ / JOUKKO	Käänteinen oppiminen	Tutkiva oppiminen
	2 TIIMI	Case-pohjainen oppiminen	Yhteistoiminnallinen oppiminen
	3 ORGANISAATIO	Ongelmalähtöinen oppiminen	Ilmiöpohjainen oppiminen
	4 KUMPPANUUDET / VERKOSTO	Kehittämispohjainen oppiminen	DIANA-malli

Taulukko 12: Tulevaisuusverstaaiden rakenne.

Yksilön oppimisen johtamisen pedagoginen konstruktio

Tulevaisuusverstaan aikana osallistujat tunnistivat nykyisyydestä 13 yksilön oppimistilannetta, 11 oppimistavoitetta ja 11 oppimisympäristöä, jotka nimettiin teoriaohjaavasti (liite 8). Yksilön oppimisen johtamisen kehityskohteeksi valittiin valmennus, jonka tavoitteeksi määriteltiin tulevaisuuden urakehitys ja ympäristöiksi fyysinen (sisältäen virtuaalinen), mentaalinen ja sosiaalinen tila. Nykyisyydessä valmennus tukee kohdeorganisaatiossa yksilön työssä kehittymistä. Se on selkeästi tunnistettu yksilön kasvua tukevaksi oppimisprosessiksi.

Valmennus mallinnettiin oppimisen johtamisen tilanteena uudelleen tutkivan oppimisen pedagogisen mallin avulla. Se muodostui kahdeksanvaiheiseksi prosessiksi, joka käynnistyy nykyisen osaamisen ja tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen määrittelystä, ja keskittyy intuitiivisesti kysymykseen, mitä osaamista tarvitsen tulevaisuudessa. Määrittelyn kautta yksilö tutkii nykyisyyden ja tulevaisuuden välistä kuilua. Intuitiivisuudesta siirrytään tietoisuuteen hankkimalla tietoa oman alan kehityksestä ja muuttuvista osaamisvaatimuksista sekä analysoimalla, mitkä niistä ovat kriittisiä. Analyysin pohjalta yksilö määrittelee tulevaisuussuuntautuneet oppimistavoitteet ja rakentaa niitä tukevan kehityssuunnitelman. Mallinnuksessa yksilön oppimista johdetaan itseohjautuvasti mutta myös ulkoa, valmentajan tuella. (Kuvio 33.)



Kuvio 33: Valmennuksen pedagoginen mallinnus.

Tulevaisuusverstaan aikana arvioitiin, miten valmennuksen pedagoginen mallinnus yhdistyy yksilön oppimisen johtamista kuvaavaan tulevaisuusväittämään ja hahmoteltiin, miten sitä sovelletaan oppimisen johtamisen mallina tulevaisuudessa. Kysymysten pohjalta visioitiin *tutkiva coaching -konsepti*, joka noudattaa mallinnusta, mutta jolle tarkennettiin uusi oppimistavoite, -tilanne ja -ympäristö. Tutkiva coaching luo kasvun mahdollisuuksia sekä tukee itseohjautuvuutta ja itsensä toteuttamista yksilön määrittämien tavoitteiden ja toiminnan kautta. Tutkivaan oppimiseen pohjautuvan konseptin avulla johdetaan yksilön tulevaisuuskestävyyden kehittymistä käyttämällä sitä työnkulussa oppimisen välineenä. Tutkiva coaching kehittää yksilön ennakoivaa kyvykkyyttä ja sulautuu osaksi päivittäistä uutta luovaa työtä. (Kuvio 34.)



Kuvio 34: Tutkiva coaching -konsepti.

Tulevaisuusverstaan aikana osallistujat tunnistivat nykyisyydessä 13 joukon oppimistilannetta, 10 oppimistavoitetta ja 11 oppimisympäristöä, jotka nimettiin teoriaohjaavasti (liite 8). Joukon oppimisen johtamisen kehityskohteeksi valittiin työkierto, jonka tavoitteeksi määriteltiin osaamisen jakaminen ja ympäristöiksi fyysinen (sisältäen virtuaalinen), mentaalinen ja sosiaalinen tila. Nykyisyydessä työkiertoa käytetään kohdeorganisaatiossa yksilön osaamisen rikastamisessa. Se on selkeästi tunnistettu yksilön kasvua tukevaksi oppimisprosessiksi.

Työkierto mallinnettiin oppimisen johtamisen tilanteena uudelleen käännteisen oppimisen pedagogisen mallin avulla. Se muodostui kolmevaiheiseksi prosessiksi, joka käynnistyy itsenäisestä tehtävänkuvaaan tutustumisesta sekä työn varjostamisesta eli havainnoimisesta ja havaintojen analysoimisesta. Tarkoitus on valmistautua itseohjautuvasti työkiertoon. Valmistautumisen jälkeen tehtäviä vaihtavat yksilöt muotoilevat yhdessä tavoitteet ja suunnitelman toistensa työkiertoille. Työkierron aikana kehitetään sekä omaa osaamista, että toisen tehtäviä. Siksi työkierto aloitetaan rinnakkain ja sen aikana annetaan jatkuvaa palautetta ja vaihdetaan ideoita, jotka syventävät oppimista mutta myös kehittävät työtä. Lopuksi palataan omaan työhön. Mallinnuksessa oppimista johdetaan joukko-ohjautuvasti ja jaetusti. (Kuvio 35.)



Kuvio 35: Työkierron pedagoginen mallinnus.

Tulevaisuusverstaan aikana arvioitiin, miten työkierron pedagoginen mallinnus yhdistyy joukon oppimisen johtamista kuvaavaan tulevaisuusväittämään ja hahmoteltiin, miten sitä sovelletaan oppimisen johtamisen mallina tulevaisuudessa. Kysymysten pohjalta visioitiin *käännteinen roolijako -konsepti*, joka noudattaa mallinnusta, mutta jolle tarkennettiin uusi oppimistavoite, -tilanne ja -ympäristö. Käännteinen roolijako mahdollistaa itsensä ja yhteisten tavoitteiden toteuttamisen sekä jaetun työskentelyn joustavan uudelleenorganisoinnin kautta.

Käänteiseen oppimiseen pohjautuvan konseptin avulla johdetaan joukon poikkiammattillisuuden kehittymistä käyttämällä sitä roolien vaihtamisen välineenä. Käänteinen roolijako kehittää joukon ketterää kyvykkyyttä ja sulautuu osaksi päivittäistä uudistavaa työtä. (Kuvio 36.)



Kuvio 36: Käänteinen roolijako -konsepti.

Tiimin oppimisen johtamisen pedagoginen konstruktio

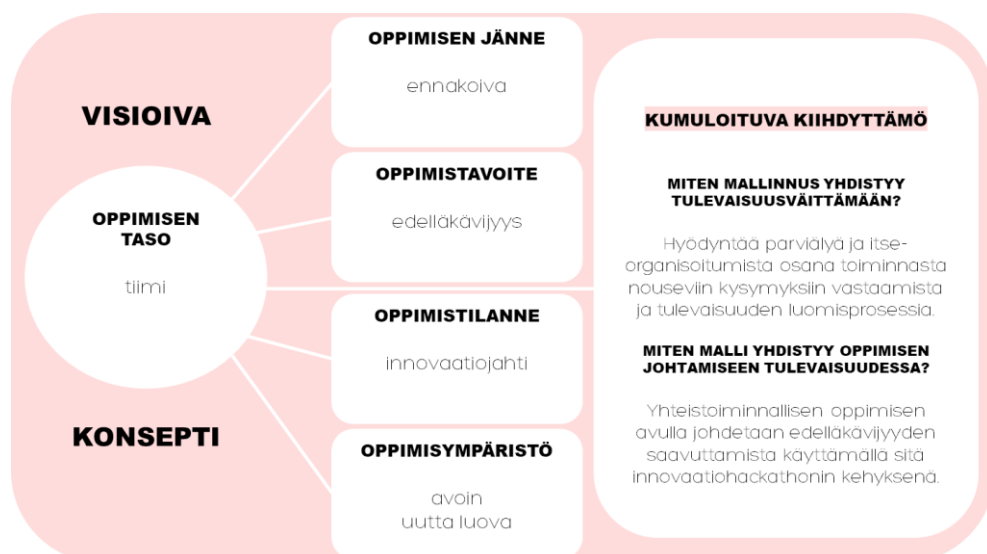
Tulevaisuusverstaan aikana tiimi 1 tunnisti nykyisyydessä 13 tiimin oppimistilannetta, 13 oppimistavoitetta ja 11 oppimisympäristöä, jotka nimettiin teoriaohjaavasti (liite 8). Tiimin oppimisen johtamisen kehityskohteeksi valittiin ratkaisukehitys, jonka tavoitteeksi määriteltiin innovoiminen ja ympäristöiksi fyysinen (sisältäen virtuaalinen), kulttuurinen ja sosiaalinen tila. Nykyisyydessä ratkaisukehitystä käytetään uusien tuotteiden ja palveluiden luomisessa. Sitä ei kuitenkaan lähestytä oppimisprosessina, vaikka sen tulos syntyykin oppimisen kautta.

Ratkaisukehitys mallinnettiin oppimisen johtamisen tilanteena uudelleen yhteistoiminnallisen oppimisen pedagogisen mallin avulla. Se muodostui kahdeksanvaiheiseksi prosessiksi, joka käynnistyy liiketoimintaan liittyvän casen ja asiantuntija-aiheiden rajaamisesta. Asiantuntija-aiheet voivat liittyä esimerkiksi toimintaympäristön muutoksiin. Rajaamisen jälkeen muodostetaan poikkiammattilliset kehitystiimit, ja asiantuntijatiimit, jotka tutkivat toimintaympäristöstä nousevia ilmiöitä aiheensa ympärillä. Parviällyn avulla asiantuntijatiimit muodostavat tietoa, joka jaetaan kehitystiimille. Kehitystiimi rakentaa tiedosta kokonaiskuvan, jonka pohjalta luodaan tulevaisuuden ratkaisuja. Ratkaisuja testataan ja niistä parhaat valitaan jatkokehittettäviksi. Mallinnuksessa oppimista johdetaan itseorganisoituvasti ja jaetusti. (Kuvio 37.)



Kuvio 37: Ratkaisukehityksen pedagoginen mallinnus.

Tulevaisuusverstaan aikana arvioitiin, miten ratkaisukehityksen pedagoginen mallinnus yhdistyy tiimin oppimisen johtamista kuvaavaan tulevaisuusväittämään ja hahmoteltiin, miten sitä sovelletaan oppimisen johtamisen mallina tulevaisuudessa. Kysymysten pohjalta visioitiin *kumuloitua kiihdyttämö -konsepti*, joka noudattaa mallinnusta, mutta jolle tarkennettiin uusi oppimistavoite, -tilanne ja -ympäristö. Kumuloitua kiihdyttämö hyödyntää parviälyä ja itse-organisointumista osana toiminnasta nouseviin kysymyksiin vastaamista ja tulevaisuuden luomisprosessia. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen pohjautuvan konseptin avulla johdetaan tiimin edelläkävijyyden kehittymistä käyttämällä sitä innovaatiojohdin kehyksenä. Se kehittää tiimin ennakoivaa kyvykkyyttä ja avautuu osaksi uutta luovaa tiimityötä. (Kuvio 38.)



Kuvio 38: Kumuloitua kiihdyttämö -konsepti.

Tulevaisuusverstaan aikana tiimi 2 tunnisti nykyisyydessä 13 tiimin oppimistilannetta, 12 oppimistavoitetta ja 11 oppimisympäristöä, jotka nimettiin teoriaohjaavasti (liite 8). Tiimin oppimisen johtamisen kehityskohteeksi valittiin retroperspektiivi, jonka tavoitteeksi määriteltiin jatkuva parantaminen ja ympäristöiksi fyysinen (sisältäen virtuaalinen), mentaalinen ja sosiaalinen tila. Nykyisyydessä retroperspektiiviä käytetään kohdeorganisaatiossa toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä. Se on tunnistettu tiimin kehitystä tukevaksi oppimisprosessiksi.

Retroperspektiivi mallinnettiin oppimisen johtamisen tilanteena uudelleen case-pohjaisen oppimisen pedagogisen mallin avulla. Se muodostui seitsemänvaiheiseksi prosessiksi, joka käynnistyy toiminnasta nousevan palautteen itsenäisellä tutkimisella. Palautteesta tunnistetaan epäonnistuneita ja onnistuneita tilanteita, joita kehittämällä myös tiimin toimintaa voi kehittää. Tiimin jäsenet luovat tilanteista itsenäisesti tapauskuvaukset, jotka esitellään koko tiimille. Tapauksia analysoidaan yhdessä etsien niistä vastaavuuksia ja eroavuuksia. Yhteisen analyysin tuloksena valitaan yhteiset kehityskohteet ja toimintaa muotoillaan niiden mukaisesti uudelleen. Mallinnuksessa oppimista johdetaan itseorganisoituvasti ja jaetusti. (Kuvio 39.)



Kuvio 39: Retroperspektiivin pedagoginen mallinnus.

Tulevaisuusverstaan aikana arvioitiin, miten retroperspektiivin pedagoginen mallinnus yhdistyy tiimin oppimisen johtamista kuvaavaan tulevaisuusväittämään ja hahmoteltiin, miten sitä sovelletaan oppimisen johtamisen mallina tulevaisuudessa. Kysymysten pohjalta visioitiin *tapauspeilaus-konsepti*, joka noudattaa mallinnusta, mutta jolle tarkennettiin uusi oppimistavoite, -tilanne ja -ympäristö. Tapauspeilaus edistää kokeilukulttuuria ja hyödyntää parviälyä toiminnasta nousevien kysymysten ratkaisussa sekä tavoitteiden ja toiminnan uudelleenmuotoilemisessa. Case-pohjaiseen oppimiseen pohjautuvan konseptin avulla johdetaan tiimin

asteittaista uudistumista käyttämällä sitä toiminnan hienosäädön välineenä. Tapauspeilaus kehittää tiimin ketterää kyvykkyyttä ja sulautuu osaksi uudistavaa tiimityötä. (Kuvio 40.)



Kuvio 40: Tapauspeilaus -konsepti.

Organisaation oppimisen johtamisen pedagoginen konstruktio

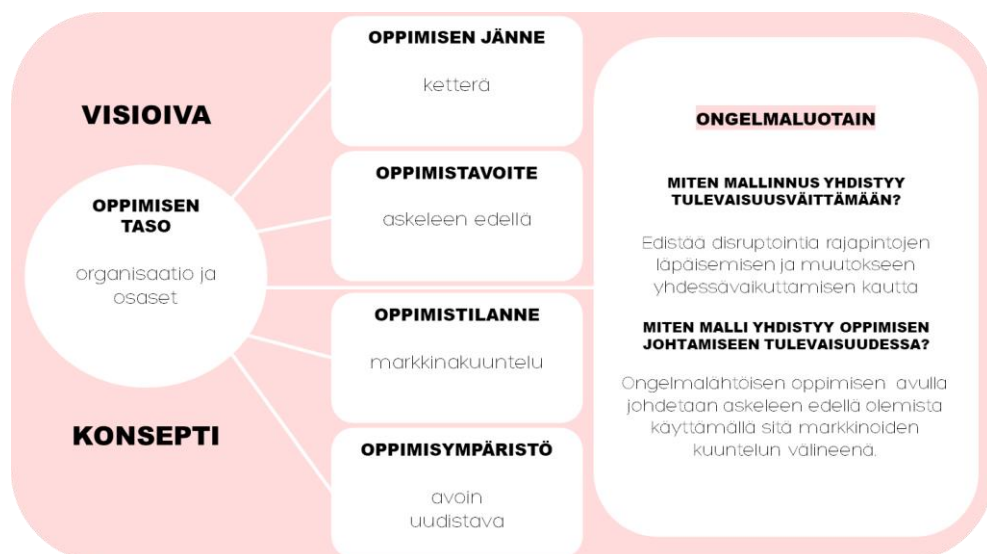
Tulevaisuusverstaan aikana tiimi 1 tunnisti nykyisyydessä 13 organisaation oppimistilannetta, 11 oppimistavoitetta ja 11 oppimisympäristöä, jotka nimettiin teoriaohjaavasti (liite 8). Organisaation oppimisen johtamisen kehityskohteeksi valittiin markkinaseuranta, jonka tavoitteeksi määriteltiin olemassa olo ja ympäristöiksi fyysinen (sisältäen virtuaalinen), kulttuurinen ja sosiaalinen tila. Nykyisyydessä markkinaseuranta ohjaa kohdeorganisaatiossa organisaation aseointia, ulkoisen muutoksen ohjaamia sisäisiä muutoksia ja toiminnan kehittämistä. Sitä ei kuitenkaan lähestytä oppimisprosessina, vaikka sen tulos syntyykin oppimisen kautta.

Markkinaseuranta mallinnettiin oppimisen johtamisen tilanteena uudelleen ongelmaoppimisen pedagogisen mallin avulla. Se muodostui kahdeksanvaiheiseksi prosessiksi, joka käynnistyy organisaatiossa markkinamuutoksen tunnistamisella ja muutosajurien määrittämisellä. Muutoksen määrittäminen on pohja sen vaikutusten tutkimiselle ja sisäisen muutostarpeen tulkitsemiselle; niiden avulla mallinnetaan organisaation sisäistä muutosta. Muutoksen mallintamisen jälkeen tiimit johtavat siitä itselleen tavoitteet. Tiimit tulkitsevat muutoksen merkitystä omalle toiminnalleen ja suunnittelevat kokeiluja, joiden kautta testataan, miten muutos siirtyy käytäntöön. Kokeiluja arvioimalla valitaan uudet vakiinnutettavat toimintatavat. Mallinnuksessa oppimista johdetaan uudelleenorganisoidusti ja kokoavasti. (Kuvio 41.)



Kuvio 41: Markkinaseurannan pedagoginen mallinnus.

Tulevaisuusverstaan aikana arvioitiin, miten markkinaseurannan pedagoginen mallinnus yhdistyy organisaation oppimisen johtamista kuvaavaan tulevaisuusväittämään ja hahmoteltiin, miten sitä sovelletaan oppimisen johtamisen mallina tulevaisuudessa. Kysymysten pohjalta visioitiin *ongelmaluotain -konsepti*, joka noudattaa mallinnusta, mutta jolle tarkennettiin uusi oppimistavoite, -tilanne ja -ympäristö. Ongelmaluotain edistää disruptiota rajapintojen läpäisemisen ja muutokseen yhdessävaikuttamisen kautta. Ongelmälähtöiseen oppimiseen pohjautuvan konseptin avulla johdetaan organisaation ajanhermoisuutta ja askeleen edellä olemista käyttämällä sitä markkinakuuntelun välineenä. Se kehittää organisaation ketterää kyvykkyyttä ja avautuu osaksi uudistavaa yhteistyötä. (Kuvio 42.)



Kuvio 42: Ongelmaluotain -konsepti.

Tulevaisuusverstaan aikana tiimi 2 tunnisti nykyisyydessä 10 organisaation oppimistilannetta, 10 oppimistavoitetta ja 11 oppimisympäristöä, jotka nimettiin teoriaohjaavasti (liite 8). Organisaation oppimisen johtamisen kehityskohteeksi valittiin skenaariotyöskentely, jonka tavoitteeksi määriteltiin tulevaisuuskestävyys ja ympäristöiksi fyysinen (sisältäen virtuaalinen), kulttuurinen ja sosiaalinen tila. Nykyisyydessä skenaariotyöskentely on kohdeorganisaatiossa osa visiointia ja strategista suunnittelua, jotka ohjaavat toiminnan kehittämistä. Sitä ei kuitenkaan lähestytä oppimisprosessina, vaikka sen tulos syntyykin oppimisen kautta.

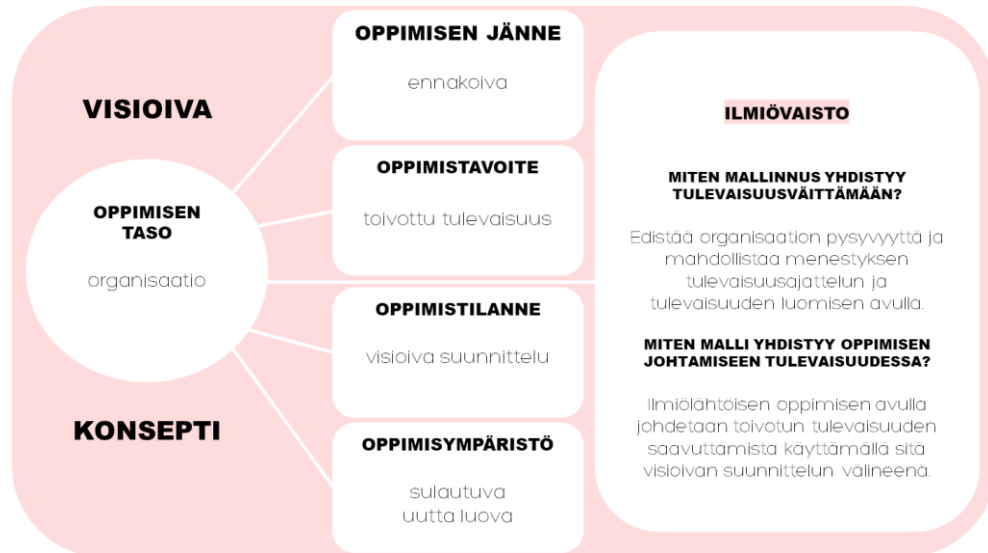
Skenaariotyöskentely mallinnettiin oppimisen johtamisen tilanteena uudelleen ilmiölähtöisen oppimisen pedagogisen mallin avulla. Se muodostui kahdeksanvaiheiseksi prosessiksi, joka käynnistyy nykyisen liiketoimintakontekstin määrittelystä. Kontekstin määrittelyn avulla luodaan pohja tulevaisuuteen liittyvien oletuksien tunnistamiselle ja nykyisyydestä johdetun tulevaisuuskuvan muotoilemiselle. Oletuksista siirrytään mahdollisuuksiin esittämällä laajentavia kysymyksiä ja etsimällä uusia näkemyksiä. Ajatus mahdollisesta tulevaisuudesta laajenee, kun oletettua tulevaisuuskuvaa verrataan uusiin näkemyksiin. Vertailun kautta tulevaisuuskuva muotoillaan visioksi ja skenaarioiksi, joista lopuksi johdetaan organisaation toiminnallinen strategia. Mallinnuksessa oppimista johdetaan uudelleenorganisoituvasti ja kokoavasti. (Kuvio 43.)



Kuvio 43: Valmennuksen pedagoginen mallinnus.

Tulevaisuusverstaan aikana arvioitiin, miten skenaariotyöskentelyn pedagoginen mallinnus yhdistyy organisaation oppimisen johtamista kuvaavaan tulevaisuusväittämään ja hahmoteltiin, miten sitä sovelletaan oppimisen johtamisen mallina tulevaisuudessa. Kysymysten pohjalta visioitiin *ilmiövaisto -konsepti*, joka noudattaa mallinnusta, mutta jolle tarkennettiin uusi oppimistavoite, -tilanne ja -ympäristö. Ilmiövaisto edistää organisaation pysyvyyttä ja mahdollistaa menestyksen tulevaisuusajattelun ja tulevaisuuden luomisen avulla. Ilmiölähtöiseen

oppimiseen pohjautuvan konseptin avulla johdetaan toivotun tulevaisuuden saavuttamista organisaatiossa käyttämällä sitä visioivan suunnittelun välineenä. Se kehittää organisaation ennakoaivaa kyvykkyyttä ja sulautuu osaksi uutta luovaa yhteistyötä. (Kuvio 44.)



Kuvio 44: Ilmiövaisto -konsepti.

Verkoston oppimisen johtamisen pedagoginen konstruktio

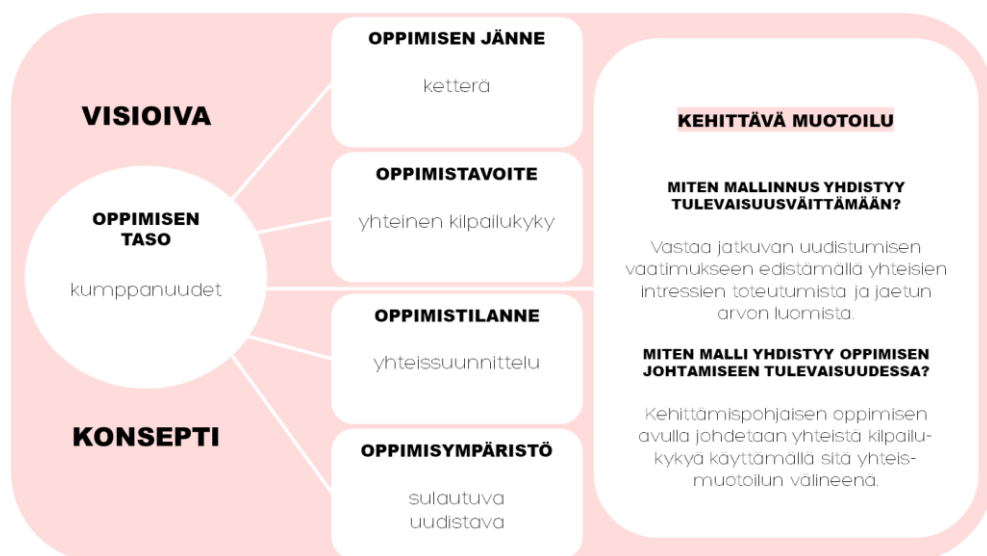
Tulevaisuusverstaan aikana osallistujat tunnistivat nykyisyydessä 11 kumppanien oppimistilannetta, 9 oppimistavoitetta ja 11 oppimisympäristöä, jotka nimettiin teoriaohjaavasti (liite 8). Kumppanien oppimisen johtamisen kehityskohteeksi valittiin palvelukehitys, jonka tavoitteeksi määriteltiin asiakasarvon luominen ja ympäristöiksi fyysinen (sisältäen virtuaalinen), kulttuurinen ja sosiaalinen tila. Nykyisyydessä palvelukehitys on kohdeorganisaatiossa sekä uusien palveluiden luomista, että olemassa olevien palveluiden asiakaslähtöistä uudistamista. Sitä ei kuitenkaan lähestytä oppimisprosessina, vaikka sen tulos syntyykin oppimisen kautta.

Palvelukehitys mallinnettiin oppimisen johtamisen tilanteena uudelleen kehittämispohjaisen oppimisen pedagogisen mallin avulla. Se muodostui kahdeksanvaiheiseksi prosessiksi, joka käynnistyy asiakkaan tavoitteisiin tutustumisella ja nykyisen palvelun ja asiakkaan tavoitteiden vertailulla. Vertailun avulla tunnistetaan nykyisyyden ja tavoitteiden välisiä kuluja, joita suljetaan yhteiskehittelyn kautta. Yhteiskehittely toteutetaan projektina, jonka aikana palvelua kehitetään ja etenemistä arvioidaan asiakkaan kanssa. Kehittämisen aikana palvelua myös kokeillaan käytännössä; palvelukokemuksen avulla arvioidaan sekä yhteiskehittelyn onnistumista, että hetkeä, jona palvelu on valmis tuotteistettavaksi ja lopuksi käynnistettäväksi. Mallinnuksessa oppimista johdetaan yhdessäorganisoituvasti ja kollektiivisesti. (Kuvio 45.)



Kuvio 45: Palvelukehityksen pedagoginen mallinnus.

Tulevaisuusverstaan aikana arvioitiin, miten palvelukehityksen pedagoginen mallinnus yhdistyy kumppanien oppimisen johtamista kuvaavaan tulevaisuusväittämään ja hahmoteltiin, miten sitä sovelletaan oppimisen johtamisen mallina tulevaisuudessa. Kysymysten pohjalta visioitiin *kehittävä muotoilu -konsepti*, joka noudattaa mallinnusta, mutta jolle tarkennettiin uusi oppimistavoite, -tilanne ja -ympäristö. Kehittävä muotoilu vastaa jatkuvan uudistumisen vaatimukseen edistämällä yhteisten intressien toteutumista ja jaetun arvon luomista. Kehittämispohjaiseen oppimiseen pohjautuvan konseptin avulla johdetaan organisaation ja kumppanin yhteistä kilpailukykyä käyttämällä sitä yhteissuunnittelun välineenä. Se kehittää kumppanien ketterää kyvykkyyttä ja sulautuu osaksi uudistavaa yhteistyötä. (Kuvio 46.)



Kuvio 46: Kehittävä muotoilu -konsepti.

Tulevaisuusverstaan aikana osallistujat tunnistivat nykyisyydessä 10 verkoston oppimistilannetta, 10 oppimistavoitetta ja 11 oppimisympäristöä, jotka nimettiin teoriaohjaavasti (liite 8). Verkoston oppimisen johtamisen kehityskohteeksi valittiin joukkoistaminen ja konseptointi, joiden yhteiseksi tavoitteeksi määriteltiin arvovirta-ajattelu ja ympäristöiksi fyysinen (sisältäen virtuaalinen) ja sosiaalinen tila. Nykyisyydessä joukkoistamista käytetään ratkaisujen kehittämisessä sekä sisäisen ja ulkoisen toiminnan uudistamisessa. Sitä ei kuitenkaan lähestytä oppimisprosessina, vaikka sen tulos syntyykin oppimisen kautta.

Joukkoistaminen mallinnettiin oppimisen johtamisen tilanteena uudelleen dialogisen ja autenttisen oppimisen (DIANA) pedagogisen mallin avulla. Se muodostui kymmenenvaiheiseksi prosessiksi, joka käynnistyy joukkoistamisen ideaan ja teemaan tutustumisella sekä yhteisön tiimiytämällä. Ideaan tutustumisen avulla tiimit suunnittelevat kehittämisen tavoitteet, tehtävät ja muodostavat tietoa kehittämisen pohjaksi. Alustavan tiedon etsimisen kautta tiimit tunnistavat teemaan liittyviä nousevia (emergenssejä) ongelmia ja rajaavat niitä ratkaistaviksi kysymyksiksi. Syventävän tiedon etsimisen avulla tiimi puolestaan konseptoi kysymyksiin ratkaisuja, jotka arvioidaan, ja joista osa palkitaan ja valitaan jatkokehityksen kohteeksi. Mallinnuksessa oppimista johdetaan joukko-organisotuvasti ja kollektiivisesti. (Kuvio 47.)



Kuvio 47: Joukkoistamisen pedagoginen mallinnus.

Tulevaisuusverstaan aikana arvioitiin, miten joukkoistamisen pedagoginen mallinnus yhdistyy verkoston oppimisen johtamista kuvaavaan tulevaisuusväittämään ja hahmoteltiin, miten sitä sovelletaan oppimisen johtamisen mallina tulevaisuudessa. Kysymysten pohjalta visioitiin *joukkologi-konsepti*, joka noudattaa mallinnusta, mutta jolle tarkennettiin uusi oppimistavoite, -tilanne ja -ympäristö. Joukkologi edistää rajoja rikkovien innovaatioiden syntymistä ja arvon

luomista tiedon virtaamisen ja sosiaalisen jakamisen kautta. Dialogiseen ja autenttiseen oppimiseen (DIANA) pohjautuvan konseptin avulla johdetaan vaikuttavaa arvovirtaa käyttäen sitä avoimen konseptoinnin välineenä. Se kehittää verkoston ennakoivaa kyvykkyyttä ja avautuu osaksi uutta luovaa yhteistyötä. (Kuvio 48.)



Kuvio 48: Joukkologi -konsepti.

4 Johtopäätökset

Johtopäätöksissä kuvataan johtopäätöksiä ja pohdintoja, punnitaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, tunnistetaan jatkotutkimusaiheita ja arvioidaan tulosten hyödynnettävyyttä. Tämän opinnäytteen kohteena oli oppimisen johtamisen tulevaisuus ja pedagogisten mallien muodostuminen oppimisen johtamisen malleiksi sekä organisaation ketteräksi ja ennakoivaksi kyvykkyydeksi. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa ajatus kiihtyvistä muutoksesta ja kompleksisista toimintaympäristöistä, joiden vaikutuksesta perinteinen osaamisen johtaminen murtuu ja organisaatioihin muodostuu jatkuvan oppimisen vaatimuksen kautta kasvatustehtävä.

4.1 Oppimisen johtamisen kasvatustehtävät

Opinnäytteen tavoitteena oli osoittaa, että kiihtyvä muutos ja kompleksiset toimintaympäristöt luovat organisaatioihin kasvatustehtävän, johon tulee vastata uudella johtamisella. Näiden tutkimuksessa tunnistettujen metatrendien ja niihin kiinnittyvien trendien kautta opinnäyte luo oppimisen johtamisen futuriikin, kuvan sen tulevaisuudesta ja toimintaympäristöstä. Trendspotting -vaiheessa, teemahaastatteluiden kautta (taulukot 5-6) tunnistetut trendit ovat havaintoja kiihtyvistä muutoksesta ja kompleksisista toimintaympäristöistä, joiden vaikutuksesta johtaminen murtuu perinteisessä merkityksessä. Kasvatustehtävä jakautuu monikollisesti oppimisen tasoille (kuviot 10-11; 25), joita johdetaan uudistavasti ja uutta luovasti.

Organisaation oppimisen tasoille muodostuvat kasvatustehtävät kuvasivat uudistumisen ja uuden luomisen edellytyksiä. Yksilön oppimisen johtamisen tasolla nousevien trendien mukaisiksi kasvatustehtäviksi jäsenyivät itseohjautuminen, itsensä toteuttaminen sekä avoimien urien ja arvovirta-ajattelun suuntainen oppiminen. Joukon oppimisen johtamisen tasolla nousevien trendien suuntaisiksi kasvatustehtäviksi muodostuivat joukko-ohjautuminen, itsensä toteuttaminen sekä työn joukkoistumisen ja kokeilukulttuurin ohjaama oppiminen. Joukon oppimisen ja sen johtamisen taso muodostui itsessään tunnistettujen trendien välityksellä.

Kuljettaessa yksilön oppimisesta, yhteisön oppimisen tasolle, ensimmäisen kohdataan tiimi. Sen oppimisen johtamisen tason kasvatustehtäviksi tunnistettiin itseorganisoituminen, kokeilukulttuurin ohjaama oppiminen sekä tulevaisuusajattelua ja parviälyä hyödyntävä oppiminen. Organisaation oppimisen ja sen johtamisen kasvatustehtäviksi puolestaan jäsenyivät uudelleenorganisoituminen, disruptio sekä suhdetalouden ohjaama ja tulevaisuusajattelua hyödyntävä oppiminen. Läpäistessä organisaation rajat kohdataan kumppanien ja verkoston oppimisen tasot. Kumppanien oppimisen johtamisen taso muodostui nousevien trendien kautta.

Kumppanien oppimisen johtamisen tasolla kasvatustehtäväksi muodostuivat yhdessäorganisoituminen sekä kohtaamistalouden ohjaama ja palvelullistumisen ja polarisaation suuntaama ja oppiminen. Kumppanien taso erotettiin verkoston oppimisen johtamisen tasosta, jonka kasvatustehtäviksi tunnistettiin joukko-organisoituminen sekä työn maapalloistumisen ja hyper-verkottumisen ohjaama ja innovaatiokulttuurin suuntaama oppiminen. Kuvatut kasvatustehtävät ovat samalla tulevaisuuden toimintaympäristön määrittäjiä ja vastauksia tutkimuskysymyksiin, mitkä trendit vaikuttavat organisaatioiden oppimiseen tulevaisuudessa ja miten trendit vaikuttavat oppimisen johtamiseen tulevaisuudessa (kuvio 1; 25).

Kun kasvatustehtäviä tarkasteltiin kokonaisuutena, muodostui vastaus kolmanteen tutkimuskysymykseen, millaisia oppivat organisaatiot ovat tulevaisuudessa (kuvio 1). Menestyäkseen kiihdyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä organisaatioiden on oltava oppivia. Nousevat trendit - disruptio, kokeilu- ja innovaatiokulttuuri ja tulevaisuusajattelu - korostivat, että ketterä uudistuminen ja ennakoiva uuden luominen muodostavat oppivien organisaatioiden perustehtävän. Trendit - hyperverkottuminen, polarisaatio tai suhde- ja kohtaamistalous - ilmensivät, että oppivat organisaatiot oppivat yhdessä ympäristönsä kanssa.

Nousevat trendit - arvovirta-ajattelu, itsensä toteuttaminen ja palvelullistuminen - osoittivat, että oppiminen on tulevaisuuden oppivissa organisaatioissa keino saavuttaa sisäisiä ja ulkoisia tavoitteita ja muodostuu liiketoimintalogiikaksi. Trendit - erilaiset ohjautuvuuden ja organisoitumisen tavat sekä työn monimuotoistumisen ja maapalloistuminen - osoittivat, että tulevaisuuden oppivissa organisaatioissa johtaminen sirpaloituu organisaation osille ja läpäisee niiden rajat. Tulokset indikoivat, että oppimista johdetaan organisaation oppimisen tasoilla. Koska

oppimisen johtaminen on vakiintumaton konstruktio opinnäytteen tarkoitus oli hahmottaa, miten pedagogisia malleja voi tulevaisuudessa soveltaa oppimisen johtamisen malleina (kuvio 1).

Tutkimusongelmaan vastattiin tulevaisuuden toimintaympäristöön kiinnittyvillä visioivilla konsepteilla. Nousevien trendien, kasvatustehtävien, perusteella muodostettiin trendspotting-vaiheessa (kuvio 21) seitsemän tulevaisuusväittämää, jotka kuvasivat oppimisen johtamisen tulevaisuutta ja toimintaympäristöä organisaation oppimisen tasoilla. Delfoi-vaiheessa paneeli (taulukot 7-9) arvioi tulevaisuusväittämät lievin varauksin todennäköisiksi ja toivottaviksi eli suhtautui niihin positiivisesti suhteessa toteutumiseen ja tahtoon. (kuviot 26-32; taulukko 11). Siksi ne valittiin muuttamatta visioivien konseptien pohjaksi. Oppimisen johtamisen todellisuus muodostui arjen tilanteista, joiden tulevaisuutta visioivat konseptit kuvasivat.

Visioivat konseptit konkretisoivat opinnäytteen tutkimusongelman ratkaisuksi; ne luotiin tulevaisuusverstaissa kohdeorganisaatiolle, Elisa Oyj:lle. Nykyisyydestä (kuvio 22) tunnistettiin kahdeksan tilannetta, joissa pedagogisia malleja voi soveltaa oppimisen johtamisen malleina: *valmennus* (yksilö), *työnkierto* (joukko), *retroperspektiivi* (tiimi), *ratkaisukehitys* (tiimi), *markkinaseuranta* (organisaatio), *skenaariotyöskentely* (organisaatio), *palvelukehitys* (kumppani) ja *joukkoistaminen* (verkosto). Tilanteiden pedagoginen mallinnus osoitti, että oppimista voi johtaa pedagogiikan avulla työarjessa ja -ympäristöissä organisaation oppimisen tasoilla (kuvio 23; 33; 35; 37; 39; 41; 43; 45; 47). Arjen tilanteille yhteistä oli, että ne tavoittelevat oppimisen kautta kasvua, kestävyyttä, uudistumista tai uuden luomista.

Tulokset osoittivat, että mallinnukset ohjaavat oppimisen tasolle jakautuvan oppimisen johtamisen avulla kasvatustehtävien toteutumista nykyisyydessä. Valmennuksen ja työkierron mallinnukset todensivat, että pedagogisia malleja voi soveltaa itse- ja joukko-ohjautuvan oppimisen johtamisen malleina. Retroperspektiivin ja ratkaisukehityksen mallinnukset osoittivat, että ne soveltuvat itseorganisoituvan oppimisen johtamisen malleiksi. Markkinaseurannan ja skenaariotyöskentelyn mallinnukset ilmaisivat, että ne toimivat uudelleenorganisoituvan oppimisen johtamisen malleina. Palvelukehityksen ja joukkoistamisen mallinnukset indikoivat pedagogisten mallien soveltuvuutta yhdessä- ja joukko-organisoituvan oppimisen johtamisen malleiksi.

Kahdeksasta arjen oppimistilanteesta johdettiin visioivat konseptit, jotka kuvasivat oppimisen johtamisen tulevaisuutta ja vastasivat pedagogisten mallinnusten avulla kasvatustehtäviin: tutkivaan malliin perustuva *tutkiva coaching*, käännteiseen malliin perustuva *käännteinen roolijako*, case-pohjaiseen malliin perustuva *tapauspeilaus*, yhteistoiminnalliseen malliin perustuva *kumuloituvaa kiihdyttämö*, ongelmalähtöiseen malliin perustuva *ongelmaluotain*, ilmiölähtöiseen malliin perustuva *ilmiövaisto*, kehittämispohjaiseen malliin perustuva *kehittävä muotoilu* ja DIANA -malliin perustuva *joukkologi* (kuvio 17; 24; 34; 36; 38; 40; 42; 44; 46; 48; taulukko 12). Ne indikoivat, että mallien avulla oppimista voi johtaa ennakoivasti, ketterästi, ja ennen kaikkea käytännössä tulevaisuuden toimintaympäristössä, tai sitä kohti.

Organisaatioilla ei ole omia pedagogisia malleja; visioivat konseptit auttavat kohdeorganisaatiota, ja muita organisaatioita, johtamaan oppimista pedagogisesti. Tutkimus osoitti, että tulevaisuudessa pedagogiset mallit voivat konstruoida oppimisen johtamista arjessa ja muodostua kyvykkyudeksi. Niiden avulla oppimista voi optimoida ja johtamisen vaikuttavuutta voi lisätä, sillä ne yhdistyvät pragmaattiseen oppimisen tutkimukseen. Tästä lähtökohdasta organisaation pedagoginen kyvykkyys muodostuu metatrendien vaikutuksesta, eli kiihtyvässä muutoksessa, kompleksisissa toimintaympäristöissä ja johtamisen murroksessa, tärkeäksi.

4.2 Läpileikkaavia futuriikin tulkintoja

Olet nyt tutustunut tarinaan oppimisen johtamisen tulevaisuudesta. Näit maiseman, joka hahmotteli trendien ja metatrendien kautta sen toimintaympäristön. Kuulit tarinankertojia, ja punnitsit ehkä itsekkin, onko maisema kangastus vai todennäköinen ja toivottava. Paljastit tarinan juonen, miten pedagogisia malleja voi käyttää oppimisen johtamisen malleina maiseman kaltaisessa maailmassa. On aika päättää tarina; älä silti sulje uutiskanavaa tai -sivustoa lopullisesti. On tärkeää, että seuraat, miten kiihtyvä muutos ja kompleksiset toimintaympäristöt vaikuttavat sinuun ja organisaatioihin. Ennen kuin käänämme viimeisen sivun, pohdimme tarinan opetusta, ja kuinka tarinaa voi jatkaa tai kertoa muissa konteksteissa.

Palataan vielä alkuun; avasit valintasi mukaan joko tv:n tai internetin. Uutisten kautta havaitsit, että aikaamme leimaa kiihtyvä muutos ja kompleksiset toimintaympäristöt, jotka vaikuttavat meihin ihmisiin mutta myös organisaatioihin. Huomasit ehkä, että pysyvyys ja tasapaino ovat vaihtuneet muutokseen, tai että organisaatioiden toimintaympäristöt rakentuvat kompleksisiksi kokonaisuuksiksi, joiden tavallinen tila on epätasapainoinen. Organisaatioiden toimintaa on alkanut määrittää kaaos: arvaamattomuus, epäjatkuvuus ja paikkariippumattomuus (Stähle 2004, 3-4; Kuosa 2009, 34), jotka nouseviin trendeihin kiinnittyvinä heijastuvat uudistumisen - ketteryden - ja uuden luomisen - ennakoinnin - vaatimuksina.

Nousevia trendejä tulkitsemalla voit havaita, että muutos todella on kiihtyvää ja toimintaympäristöt todella ovat kompleksisia. Totesimme kuitenkin, että kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä olemme organisaatioiden olemassa olon ja toiminnan edellytysten äärellä. Vastoin aiempaa näkemystä edellytykset eivät piile vakauttamisessa (Stähle 2004, 3-4; Kuosa 2009, 34.), vaan oppimisessa. Siksi nousevat trendit ovat muutoksien lisäksi mahdollisuuksia; ne ovat kasvatustehtäviä, joita johtamalla jokainen organisaatio ja sen oppimisen tasot voivat vastata uudistumisen ja uuden luomisen vaatimuksiin. Ne kuitenkin edellyttävät, että tulevaisuuden organisaatiot ovat oppivia organisaatioita (kuvio 8).

Tulkitsemalla kiihtyvistä muutoksesta ja kompleksisista toimintaympäristöstä nousevia trendejä, kuten palvelullistumista tai työn joukkoistumista ja maapalloistumista, voimme päätellä, että kasvatustehtäviä voi toteuttaa vain oppivissa organisaatioissa, joissa johtaminen jakautuu organisaation tasoille ja läpäisee niiden rajat (kuviot 7). Päätelmällä on teoreettinen kehys: oppivat organisaatiot (kuviot 8-9) uudistuvat oppimisen avulla jatkuvassa muutoksessa (Sydänmaanlakka 2009) mutta niissä oppiminen tapahtuu organisaation tasoilla ja tasojen välillä (kuviot 10-11; Nonaka ja Takeuchi 1995, 72; Crossan ym. 1999, 532). Tulevaisuuden oppivat organisaatiot eivät ehkä kuitenkaan ole sellaisia, jollaisena tunnemme ne nykyisyydessä.

Kun kasvatustehtävät jakautuvat organisaation oppimisen tasoille, ne muodostavat kysymyksen, tarvitaanko organisaatioita, oppiviakaan, enää tulevaisuudessa niiden perinteisessä merkityksessä. Nousevina trendeinä uudet organisoitumisen tavat, kuten itseohjautumisen ja -organisoitumisen, ilmentävät, että tulevaisuudessa organisaatioiden rakenteet avautuvat, ja ehkä myös murtuvat ja korvautuvat uusilla liiketoimintalogiikoilla ja ekosysteemeillä. Nousevat organisoitumisen trendit kuvastavat organisaatioiden 3.0 asetelmaa ja piirteitä (kuviot 5-6); niitä tulkitsemalla voi todeta, että organisaatiot todella kulkevat kohti uutta ajattelun ja toiminnan (Laloux 2016, 18-19), ja ennen kaikkea johtamisen, paradigmaa.

Tulevaisuuden organisaatioiden rakenteesta huolimatta tarinankertojien tulkintojen kautta, voit todeta, että oppimisesta muodostuu olemassa olon edellytys. Se on aina ollut sitä meille ihmisille, mutta tulevaisuudessa se on sitä myös organisaatioille. Nousevien trendien, kuten kokeilu- ja innovaatiokulttuurin tai työn ja liiketoimintalogiikkojen murroksen, vaikutuksesta oppiminen muodostaa tulevaisuuden organisaatioiden toiminnan ytimen. Siksi oppimista on myös johdettava, mutta ei kuitenkaan perinteisessä merkityksessä. Oppimisen johtamisen on erkaannuttava vallitsevia käytäntöjä ylläpitävästä osaamisen johtamisesta, sillä sen tehtäväksi muodostuu olemassa oleminen uudistumisen ja uuden luomisen avulla (Virkkunen 2002, 12; Ahonen 2008, 4; Paananen 2015, 15).

Horisontin sumentuessa oletimme, että uudistuminen ja uuden luominen edellyttävät oppimisen johtamisen kiinnittymistä ennakoivalle ja ketterälle aikajänteelle. Ajatuksena oli, että vuosikelloajattelu ei palvele näitä oppimisen johtamisen tehtäviä (Paananen 2015, 5) kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisten toimintaympäristöissä. Ennakointia kuvattiin kirjallisuuskatsauksessa tulevaisuuteen liittyvän idean käyttämiseksi nykyisyydessä (Poli 2019; kuvio 3). Ketteryyttä kuvattiin puolestaan uusien toimintamallien kokeiluksi tai vanhoista luopumiseksi (Conboy 2009, 337; 390; kuvio 4; taulukko 1). Kummallakin aikajänteellä korostuu proaktiivisuus ja oppimisen johtamisen tehtävät. Myös nousevien trendien, kuten disruption ja tulevaisuusajattelun, perusteella johtaminen tarvitsee uuden aikajänteen.

Oppimisen johtaminen on kuitenkin vielä vakiintumaton konstruktio (Paananen 2015, 5), jota voimme hahmotella organisaatiopedagogiikan lähtökohdista. Oppimisen johtamisen konteksti voisi oppivissa organisaatioissa muodostua moderneista oppimiskäsityksistä, eli konstruktivismista, pragmatismista, konnektivismista ja systemismista, sekä avoimista, sulautuvista, uudistavista ja uutta luovista oppimisen tiloista (Savander-Ranne ym. 2013, 10; Itkonen-Isakov 2013, 57-59; Mäkinen ja Metsälä 2013, 23). Lisäksi oppimisen johtamisen prosessi voisi muodostua pedagogiikan avulla. Mutta, miten? Tutkimusongelmaksi muodostui selvittää, miten pedagogisia malleja voi tulevaisuudessa soveltaa oppimisen johtamisen malleina.

Tuloksista voi tulkita, että oppimisen johtamisen malleina pedagogiset mallit voivat muodostua organisaation ketteräksi ja ennakoivaksi kyvykkyudeksi. Kyvykkyys eroaa osaamisesta; se kehittää nykyisyyttä ja suuntautuu tulevaisuuteen potentiaalin ja mahdollisuuksien kautta (Cairns ja Stephenson 2009, 16). Kehitetyt pedagogiset mallinnukset ja niistä johdetut visioivat konseptit yhdistyivät arjen tilanteisiin (liite 8), joiden tavoitteena oli juuri, joko ketterä nykyisyyden uudistaminen (käänteinen roolijako, tapauspeilaus, ongelmaluotain ja kehittävä muotoilu) tai ennakoiva tulevaisuuden luominen (tutkiva coaching, kumuloituva kiihdyttämö, ilmiövaisto ja joukkologi). Niiden avulla potentiaali muuttuu käytännön toiminnaksi.

Olemme nyt pohtineet yhdessä tarinan merkitystä ja voimme todeta, että pedagogiikka on toimiva lähtökohta oppimisen johtamiselle. On aika esitellä tarinan pääkertoja; opinnäytteen tekijä on koulutukseltaan bussiness coach, ammatillinen opettaja ja opinto-ohjaaja, joka työskentelee sivutoimisena yrittäjänä oppimisen optimoinnin parissa ja päätoimisesti organisaation oppimisen kehittämisen parissa. Oppimisen ammattilaisena ja pedagogina hänen tärkein tehtävänsä on työskennellä kahden kysymyksen äärellä: kuinka oppiminen muodostuu osaksi työtä, ja kuinka sitä johdetaan itse ja yhdessä. Näistä lähtökohdista tarinankertoja, on oikea henkilö johdattamaan sinut läpi tämän tarinan, oppimisen johtamisen futuriikin.

Pääkertojan tehtävä oli Laurean opetussuunnitelman mukaisesti osoittaa ongelmanratkaisukykyä, itseohjautuvuutta, aloitteellisuutta ja yhteistyökykyä, tämän tarinan, ja suuremman matkan aikana. (Laurea ammattikorkeakoulu 2020, 4.) Aloitteellisuus on opinnäytteessä rohkeutta avata aivan uudenlainen keskustelu. Ongelmanratkaisu kyky näyttäytyy vakiintumattoman konstruktion lähestymisenä aivan uudesta näkökulmasta. Itseohjautuvuus ilmenee opinnäytteen itsenä toteuttamisena ja yhteistyökyky siinä, että tutkimukseen osallistui lukuisia asiantuntijoita ja merkittävä organisaatio. Osasta heistä tuli pysyviä yhteistyökumppaneita.

4.3 Eettisyys ja luotettavuus

Opinnäyte tuottaa tietoa eklektisesti, normatiivisesti ja pragmaattisesti tutkimuskohteesta sekä siihen liittyvistä ilmiöistä. Tunnistetut trendit toimivat virikkeinä oppimisen johtamisen tulevaisuuden merkityksen ymmärtämiselle ja visioivat konseptit tarjoavat menetelmiä johtaa oppimista käytännössä tulevaisuuden maailmassa. Opinnäytteessä ei kuitenkaan pyritä totuu-

teen, sillä tulevaisuudentutkimusta ei käsitetä tieteen- vaan tiedonalaksi. Siksi se voi muodostua vain hyvin perustelluista uskomuksista, jotka ovat rakentuneet tutkimuksessa triangulaation kautta. (Mannermaa 1993.) Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava näistä lähtökohdista.

Opinnäytteessä on käytetty aineistoon, teoriaan ja menetelmiin liittyvää triangulaatiota, joka edistää useiden näkökulmien huomioimista tulosten muodostamisessa. Triangulaatiolla on alun perin viitattu siihen, että vasta, kun eri menetelmillä saadaan sama tulos, siihen voi luottaa. Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan, joko että samaa menetelmää käytetään eri tilanteissa, tai että eri menetelmiä käytetään samassa tutkimuskohteessa. Opinnäytteessä menetelmätriangulaatiota käytettiin komplementaarisesti eli eri menetelmin tavoiteltiin erilaisia näkökulmia samasta kohteesta (density of empirical coverage). Komplementaarinen käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta ja edistää teorian kehittelyä. (Hirsjärvi ja Hurme 2021; 31-32, 39.)

Teoriatriangulaatiolla tarkoitetaan, että ilmiötä tulkitaan useista teorioista käsin, tai että aineisto mahdollistaa teoriakehittelyt, joita varmennetaan uudelleen kerättävän aineiston kautta. Opinnäytteessä teoriatriangulaatio kuvastuu oppimisen johtamisen teoreettisena tulkintana ja teoriakehittelynä ennakoinnin ja ketteryyden sekä pedagogisten mallien lähtökohdista. Aineistotriangulaatio tarkoittaa, että tutkimuksessa käytetään useita aineistoja, joiden keräämisaika tai -kontekstin voivat vaihdella. Opinnäytteessä aineistotriangulaatiota on käytetty siten, että aineisto on kerätty eri menetelmien ohjaamana erilaisista konteksteista. Teoria- ja aineistotriangulaatio lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ja Hurme 2021; 39-40.)

Tutkimusta ohjaa aina myös hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettisen lautakunnan mukaan tieteellinen tutkimus voi olla eettistä ja luotettavaa ja sen tulokset voivat olla uskottavia vain, jos tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia ovat:

- Rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä sekä tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa
- Tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten ja eettisten tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien soveltaminen
- Asianmukainen muiden tutkijoiden työn ja saavutusten huomioiminen sekä huolellinen muiden julkaisuihin viittaaminen
- Tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukainen suunnitteleminen, toteuttaminen, raportoiminen ja aineistojen tallentaminen
- Tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen ja tutkijan mahdollisen esteellisyyden huomioiminen päätöksenteko tilanteissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012; 2020.)

Opinnäytteessä ja sen tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa on noudatettu rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden lähtökohtia. Tutkimusaineisto on kerätty, esitetty ja arvioitu johdonmukaisesti tieteellisin menetelmin ja niiden käyttötarkoitusta noudattaen. Tutkimusmenetelmät ja niiden väliset yhteydet on kuvattu järjestelmällisesti ja yksiselitteisesti. Kaikkien asiantuntijoiden ja osallistujien näkemysten kokoamisessa on käytetty samoja menetelmiä ja kehyksiä tutkimusvaiheet huomioiden. Lisäksi tulokset on raportoitu oleellisilta osin huolellisesti ja esiin on nostettu suoria lainauksia asiantuntijoiden näkemyksistä, jotta lukija ja tutkimukseen osallistujat voivat seurata tulosten muodostumista.

Osallistujien suostumusta on opinnäytteessä lähestytty informointiin liittyvänä (Hirsjärvi ja Hurme 2012, 20); kutsuissa ja kohtaamisissa on annettu tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, tavoitteista ja teemasta. Lisäksi opinnäytteessä on viitattu huolellisesti ja tutkijoiden työtä kunnioittavasti aiempiin tutkimuksiin, julkaisuihin ja muihin lähteisiin. Aiempia tutkimuksia ja julkaisuja ei ole valittu sokeasti julkaisuajan perusteella, vaan opinnäytteessä tärkeämmäksi on muodostunut postmodernin tutkimustiedon ja klassikoksi muodostuneiden teorioiden välinen vuoropuhelu. Vuoropuhelu kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä ja luo riittävän läpileikkauksen opinnäytteen tutkimusongelmaan kiinnittyvistä teorioista ja käsitteistä.

Kaikkiin tutkimuksiin liittyy eettisiä ratkaisuja ja ihmisistä muodostuvaa maailmaa tutkittaessa joudutaan eettisten kysymysten eteen joka vaiheessa. Tutkimuksen tarkoituksen on edistettävä inhimillistä tilannetta ja suunnitelman, analyysin, todentamisen ja raportoinnin on varmistettava luottamuksellisuus ja pohdittava inhimillisiä seurauksia. Lisäksi analyysin on huomioitava, miten kriittisesti ja syvällisesti aineistoa voi analysoida ja todentamisen on otettava huomioon, että tutkimus tuottaa tietoa, joka on mahdollisimman varmaa. (Hirsjärvi ja Hurme 2012, 19). Opinnäyte edistää inhimillistä tilannetta, sillä se tuottaa malleja, jotka edistävät yksilöiden ja organisaatioiden kyvykkyyttä ja yhteyttä yhdenlaisessa tulevaisuuden maailmassa.

Opinnäytteessä luottamuksellisuuden ja inhimillisten seuraamusten näkökulma on huomioitu anonymiteetillä ja tiedon suojaamisella. Asiantuntijoiden nimiä ei julkaista, eivätkä ne ole tutkimuksen eri vaiheissa olleet tiedossa muilla asiantuntijoilla. Aineistoja säilytettiin suojatulla tietokoneella ja ne poistettiin, kun ne muuttuivat tarpeettomiksi. Analyysin lähtökohta, normatiivisuus, on kerrottu läpinäkyvästi tutkimukseen osallistuneille. Normatiivisessa tutkimuksessa ei ole pyritty peittämään tutkijan ääntä eikä tutkimus voi tulevaisuuksien monikollisuuden vuoksi olla varmaa. Läpinäkyvyyden avulla on kuitenkin varmistettu, että osallistujat ovat tietoisia analyysin syvyydestä ja siitä näkökulmasta, josta kerrontaa analysoidaan.

4.4 Aiheita jatkotutkimukselle

Opinnäyte kiinnittyy vain yhteen tulevaisuuden maailmaan ja normatiiviseen näkemykseen, että oppiminen ja sen johtaminen ovat olemassaolon ja toiminnan edellytys. Koska tulevaisuudet ovat monikollisia, aihetta voisi luonnollisesti tutkia muistakin lähtökohdista. Kiihtyvän muutoksen ja kompleksisten toimintaympäristöjen sekä niiden ohjaaman johtamisen murroksen ja kasvatustehtävän lisäksi ympärillä vaikuttaa myös muita metatrendejä, jotka voisivat yhtälailla olla tutkimuksen lähtökohtia. Samalla voisi varmasti tunnistaa lukuisia toisia trendejä, jotka vaikuttavat oppimisen ja sen johtamisen tulevaisuuteen organisaation oppimisen tasoilla. Millaiseksi tutkimus silloin muodostuisi? Seuraava tutkija voi jatkaa kysymyksen äärellä.

Opinnäytteessä tunnistetut metatrendit, kiihtyvä muutos ja kompleksiset toimintaympäristöt, ovat luonteeltaan sellaisia, että ne vaikuttavat pitkäkestoisesti, ja pysyvästi, meihin ihmisiin, organisaatioihin ja nouseviin trendeihin. Niiden vaikutuksesta perinteisen johtamisen murrosta, uudenlaisen kasvatustehtävän muodostumista tai uudenlaisen johtamisen edellytystä ei voi sivuuttaa. Ei ainakaan, jos tavoite on toivottu paikka tulevaisuudessa. Opinnäyte on keskustelunavaus oppimisen johtamisen tieteelliselle ja teoreettiselle määrittelylle sekä pedagogiikan soveltamiselle johtamisen välineenä tai laajemmin erilaisten organisaatioiden kontekstissa. Keskustelunavauksesta voi johtaa useita jatkotutkimusaiheita.

Jos ajatellaan organisaation oppimisen tasoja, olisi kiinnostavaa keskittyä yhteen niistä ja tutkia pedagogisten mallien soveltamista oppimisen johtamisen malleina vain tällä tasolla; esimerkiksi tiimin johtamisessa. Jos puolestaan ajatellaan pedagogisia malleja, olisi yhtä kiinnostavaa keskittyä yhteen niistä ja tutkia mallin soveltamista oppimisen johtamisen mallina kaikilla organisaation oppimisen tasoilla; esimerkiksi tutkivaa oppimista. Toisaalta voisi keskittyä tarkastelemaan oppimisen johtamista vain yhden mallin ja yhden tason kautta; ja toisaalta irtautua kokonaan oppimisen johtamisen ajatuksesta ja lähestyä organisaation oppimista pedagogisena prosessina pedagogisten mallien avulla, yhden tai useamman.

Jos taas ajatellaan opinnäytteessä alustavasti hahmoteltua organisaatiopedagogiikan käsitettä, olisi kiinnostavaa luoda sille oma - ei vain lainattu - pedagoginen malli, joko olemassa olevien mallien piirteitä yhdistelemällä, tai alusta alkaen oppimisnäkemysistä johdattelemalla. Jos puolestaan ajatellaan oppivia organisaatioita, olisi yhtä kiinnostavaa lähestyä niitä pedagogisina ympäristöinä; esimerkiksi sulautuvina tai avoimina. Tarkastelun voisi samalla yhdistää teoriaan dynaamisista systeemeistä. Toisaalta voisi keskittyä kyvykkyyden ja oppimisen johtamisen yhteyteen, toisaalta syventyä osaamisen ja kyvykkyyden tai osaamisen ja oppimisen johtamisen välisiin eroihin, joista kaikki on opinnäytteessä alustavasti tunnistettu.

Kuvatut jatkotutkimusaiheet ovat vain osa mahdollisista aiheista, jotka voisivat kehittää pedagogiikan, kyvykkyyden, oppivien organisaatioiden, organisaation oppimisen ja oppimisen johta-

misen välisiä yhteyksiä. Aiheita voisi johtaa myös ennakkoinnin ja ketteryyden suhteesta näihin konstruktioihin. Tutkijan näkökulmasta jatkotutkimusaiheista merkityksellisimpiä ovat:

1. Organisaatiopedagogiikan tieteellinen konstruktio
2. Organisaation oppiminen pedagogisena prosessina
3. Kyvykkyyden muodostuminen oppimisen johtamisen kohteena
4. Yksi organisaation oppimisen taso + monta pedagogista mallia
5. Yksi pedagoginen malli + monta organisaation oppimisen tasoa

4.5 Tulosten laajempi hyödynnettävyys

Kiihtyvä muutos ja kompleksiset toimintaympäristöt ovat metatrendejä, joiden vaikutus meihin ihmisiin mutta myös organisaatioihin ja muihin trendeihin on pitkäkestoista. Ne ovat kaikille megatrendeille yhteisiä, ja kuten opinnäytteestä voi havaita, niiden vaikutuksesta perinteinen johtaminen murtuu ja organisaation oppimisen tasoille muodostuu sisäisiä kasvatustehtäviä, jotka korostavat oppimista olemassa olon ja toiminnan edellytyksenä. Oppimista on johdettava mutta ei perinteisessä merkityksessä. Opinnäyte osoittaa, miten pedagogisia malleja voi soveltaa oppimisen johtamisen malleina yhdessä mahdollisessa maailmassa; koska tulevaisuutta tarkastellaan nykyisyydestä käsin (Rubin 2018), mallinnukset ovat sovellettavissa välittömästi.

Oppimiseen, organisaation oppimiseen ja oppiviin organisaatioihin liittyvää tutkimusta on runsaasti, mutta johtamisen näkökulma jää usein teoreettiseksi tai painottuu perinteisistä lähtökohdista osaamisen johtamiseen. Se ei sitoudu oppimisen johtamiseen arjen tilanteissa tai todellisuudessa. Havainto ei ole yllättävä, sillä oppimisen johtaminen on tieteellisesti ja teoreettisesti rakentumaton konstruktio (Paananen 2015, 5). Sen sisäkäsitteitä, pedagogista, pedagogisesti tai pedagogiikalla johtamista, ei ole laajennettu oppilaitosten kontekstin ulkopuolelle. Suomessa on tehty vain vähän erilaisiin organisaatioihin kiinnittyvää oppimisen johtamisen tutkimusta, eikä sitä ole liitetty opinnäytteen tavalla laajasti pedagogisiin malleihin.

Merkittävimmät oppimisen johtamista käsittelevät 2010-luvun julkaisut ovat Paananen (2015) lisensiaattityö *”Oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä”*, Poikelan (2011) artikkeli *”Oppiminen, työ ja osaaminen - haasteena asiantuntijuus ja yrittäjyys”* ja Suomisen (2011) väitöskirja *”Kohti oppivaa organisaatioita. Konstruktio muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisistä riippuvuussuhteista”*. Julkaisuja on käytetty opinnäytteessä lähteinä. Opinnäyte tarkastelee oppimisen johtamista kuitenkin eri lähtökohdista, organisaation oppimisen tasoilla ilmenevänä ja niitä läpileikkaavana trendinä ja konstruktiona, joka voi rakentua käytännöksi pedagogisten mallien avulla. Näistä lähtökohdista opinnäyte laajentaa aiempaa tutkimusta.

Opinnäytettä ja siihen liittyvän tutkimuksen tuloksia voivat hyödyntää kaikki oppijat ja organisaatiot, jotka tahtovat reagoida proaktiivisesti johtamisen murrokseen, uudenlaisten sisäisten

kasvatustehtävien muodostumiseen, ja ovat näiden kautta kiinnostuneita nousevan oppimisen johtamisen trendin ja pedagogiikan mahdollisuuksista. Vaikuttavina ja vakiintuneina oppimisen malleina pedagogiset mallit auttavat yksilöitä, tiimejä, organisaatioita ja verkostoja optimoimaan ja johtamaan oppimistaan kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä sekä ennakoivasti, että ketterästi mutta ennen kaikkea aidosti käytännössä.

Lähteet

Julkaisemattomat lähteet

Lätti, R. 2019. Tulevaisuudentutkimuksen menetelmät. Menetelmät tulevaisuudentutkimuksessa ja pehmeä systeemimetodologia. Luento 26.2.2020. Helsingin seudun kesäyliopisto, Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia.

Malho, M. 2019. Tulevaisuudentutkimuksen menetelmät. Asiantuntija menetelmät. Luento 12.3.2020. Helsingin seudun kesäyliopisto, Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia.

Kirjalliset lähteet

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2016. Uudistettu DIANA-malli kehikseksi digiajan oppimiselle. Julkaisussa Nokelainen, P., Pylväs, L., Rintala, H. & Lundén, T. (toim.) Vuorovaikutuksen sähköistyminen ja opettajuus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 18 (3), 39-48.

Aarnio, H. 2006. Oppijälähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä tietoverkkoja ja verkostoja hyödyntävään oppimiseen. Tutkimustuloksia DIANA-klinikalta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Ahonen, H. 2008. Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys. Tele-yrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknistaloudellista kumousta. Helsinki: Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 218.

Ahonen, H. 2013. Oppimishyppy työpaikalla. Teoksessa Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P. & Lintula, L. (toim.) Kehittyvät oppimisympäristöt. Helsinki: Unigrafia.

Ambrosini, V., Bowman, C. & Collier, N. 2009. Dynamic capabilities: An exploration of how firms renew their resource base. *British Journal of Management* 20 (1), 9-24.

Argyris, C. 2002. Double-Loop Learning, Teaching, and Research. *Academy of Management Learning & Education* 1 (2), 206-219.

Barab, S. & Roth W-M. 2006. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective. *Educational Researcher* 35 (5), 3-13.

Barron, A., Heberts, E., Cleland, T., Fitzpatrick, C., Hauber M. & Stevens, J. 2015. Embracing multiple definitions of learning. *Trends in Neurosciences* 38 (7), 405-407.

Bergmann, J. & Sams, A. 2007. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. USA: International Society for Tech in Ed.

Cairns, L. & Stephenson J. 2009. *Capable Workplace Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Clarke, J. 2002. Palapeli. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.

Conboy, K. 2009. Agility from First Principles: Reconstructing the Concept of Agility in Information Systems Development. *Information Systems Research* 20 (3), 329-354.

Crossan, M., Lane, H. & White, R. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review* 24 (3), 522-537.

Crossan, M., H. Lane, R. White & L. Djurfeldt. 1995. Organizational learning: Dimensions for a theory. *The International Journal of Organizational Analysis* 3:4, 337-360

- De Souza, M., da Silva, M. & de Carvalho, R. 2010. Integrative review: What is it? How to do it? *Einstein* 8 (1), 102-106.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Doz, Y. & Kosonen, M. 2010. Embedding Strategic Agility. A Leadership Agenda for Accelerating Business Model Renewal. *Long Range Planning* 43, 370-382.
- Dolk, M., den Hertog, J. & Gravemeijer, K. 2002. Using multimedia cases for educating the primary school mathematics teacher educator: a design study. *International Journal of Educational Research* 37, 161-178.
- Dufva, M. 2015. *Knowledge creation in foresight. A practice- and systems-oriented view*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Unigrafia.
- Easterby-Smith, M. & Lyles, M. 2005. Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. Teoksessa Easterby-Smith, M. & Lyles, M. (edit.) *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Maiden: Blackwell Publishing.
- Eerola, A. & Miles, I. 2010. Methods and tools to FTA: A knowledge-based perspective. *Futures* 43, 265-278.
- Eisenhardt, K. & Martin, J. 2000. Dynamic capabilities: What are they? *Strategic Management Journal* 21, 1105-1121.
- Engeström, Y. 1998 *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita*. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. 2004 *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Julkaisussa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & -Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Freeman, M. 1984. History, Narrative, and Life-span Developmental Knowledge. *Human Development* 27, 1-19.
- Garvin, D. 1993. Building a Learning Organization. *Harvard Business Review* 71 (4), 78-91.
- Gunasekaran, A. & Yusuf, Y. 2002. Agile manufacturing: a taxonomy of strategic and technological imperatives. *International Journal of Production Research* 40 (6), 1357-1385.
- Hakanen, J. 2011. *Työn imu*. Tampere: Tammerprint.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka K. 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Harjulahti, E. & Tuohi, R. 2010. Mitä opetusmenetelmiä opettajilla on? - Opetusmenetelmäkesä. Julkaisussa Harjulahti, E. & Metsävuori, L. (toim.) *Miten meni mitoitus? Onnistuiko oppiminen? Turun ammattikorkeakoulun raportteja* 97, 19-65.

- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. 1. painos. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2012. Muuttumaton lisäpainos. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Häkkinen, P., Järvelä S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., Valtonen, T. 2016. Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching* 7/2016, 1-17.
- Inayatullah, S. 2008. Six pillars: futures thinking for transforming. *Emerald Group Publishing* 10 (1), 4-21.
- Itkonen-Isakov, T-M. 2013. Kohti sulautuvaa oppimisympäristöä. Teoksessa Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P. & Lintula, L. (toim.) Kehittyvät oppimisympäristöt. Helsinki: Unigrafia.
- Iskanius, P. 2006. An agile supply chain for a project-oriented steel product network. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kamppinen, M. ja Malaska, P. 2003. Mahdolliset maailmat ja niistä tietäminen. Teoksessa Kampainen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toimi.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. 2013. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 25 (4), 291-301.
- Kaunisto, K., Rainio, K. & Sääksjärvi, I. Parvikäyttäytyminen ja parviäly. Julkaisussa Maula M. & Peltoniemi M. (toim.) Tietointensiivinen palvelutoiminta. Näkökulmina kompleksisuus ja tiedonhallinta. Cityoffset: Tampere.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. 1. painos. Juva: WS Bookwell.
- Kettunen, J. & Meristö, T. 2010. Seitsemän tarinaa ennovaatiosta. Rohkea uudistaa ennakoiden. Tampere: Tammerprint.
- Khan, K., Kunz, R., Kleijnen, J. & Antes, G. 2013. Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine* (96), 118- 121.
- Kilroy, D. 2004. Problem-based learning. *Emerg Med* 21, 411-413.
- Kinnunen, M. 2010. Virheistä oppimisen esteet ja mahdollistajat organisaatiossa. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Kivinen, O. & Piironen, T. 2008. Kehollisesta osaamisesta kielilliseen tietoon. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Helsinki University Press.
- Knight, L. 2002. Network learning: Exploring learning by interorganizational networks. *Human Relations* 55 (4), 427-454.
- Kokkonen, J. 2013. Toiminta kompleksisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P. & Lintula, L. (toim.) Kehittyvät oppimisympäristöt. Helsinki: Unigrafia.

- Kolb, D. A. 1984. *Experimental learning - Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2009. The learning way - Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming* 40 (3), 297-327.
- Kotter, J. 1990. *A Force for Change: How Leadership Differs From Management*. New York: The Free Press.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. *Koulu 3.0. Kuinka teemme visioista totta? Teoksessa Vähähyyppä, K. (toim.) Koulu 3.0. Opetushallitus*.
- Kuosa, T. 2009. *Towards the dynamic paradigm of futures research. How to grasp a complex futures problem with multiple phases and multiple methods*. Akateeminen väitöskirja. Turku: Uniprint.
- Kupias, P. & Hätönen H. 2000. *Oppia opetusmenetelmistä*. Lisäpainos. Helsinki: Educa-Instituutti.
- Kuusi, O. 2003. *Delfoi-menetelmä*. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset*. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Laitinen, I., Jalonen, H. & Stenvall, J. 2014. *Se toimii sittenkin. Kohti organisaatiotutkimuksen pragmaattista kompleksisuusteoriaa*. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 42. Tampere: Juvenes.
- Laukkanen, M. 2015. *Julkaisussa (toim.) Opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen Toimitusketjun hallinta -kurssilla*. Öystilä, S. Laine, P. & Naukkarinen, J. *Oppiva opettaja 14: Yliopistopedagogisen koulutuksen 2014 - 2015 opetuksen kehittämishankkeet*. 20-42.
- Lefebvre, H. 1991. *The Production of Space*. USA: Blackwell.
- Li, J-H., Anderson, A. & Harrison, R. 2003. *The Evolution of Agile Manufacturing*. *Business Process Management Journal* 9 (2), 170 - 189.
- Linturi, H. & Rubin, A. 2011. *Toinen koulut, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030*. Turku: Uniprint Suomen yliopistopaino
- Lipponen, L. 2017. *Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. 1. painos. Keruu: Otava.
- Lonka, K. 2017. *Phenomenal Learning from Finland*. Helsinki: Edita.
- Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. *Haastatteluaineiston litterointi*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Manz, C. & Sims, H. 1980. *Self-management as a substitute for leadership: A social learning perspective*. *Academy of Management Review*, 5, 361-367.
- Manz, C. 1991. *Leading employees to be self-managing and beyond: Toward the establishment of self-leadership in organizations*, *Journal of Management Systems*, 3: 15-24.
- March, J. 1991. *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*. *Organization Science* 2 (1), 71-78.

- Martela, F. & Jarenko, K. 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3.
- Martela, F. & Jarenko, K. 2017. Itseohjautuvuus tulee, oletko valmis? Teoksessa Martela, F. & Jarenko, K. (toim.) Itseohjautuvuus. Miten organisoitua tulevaisuudessa. Liettua: BALTO print.
- McGuire, M. 2006. Intergovernmental management: A view from the bottom. *Public Administration Review* 66 (5), 677-679.
- Mele, C., Pels, J. & Polese, F. 2010. A Brief Review of Systems Theories and Their Managerial Applications. *Service Science* 2 (1-2), 126-135.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 20 (4), 276-292.
- Mohrman, A. & Quam, K. 2000. Consulting to Team Based Organisations : An Organisational Design and Learning Approach. *Consulting Psychology Journal Practise and Research* 52(1), 20-35.
- Mäkinen, E. & Metsälä, E. 2013. Osaaminen rakentuu monenlaisissa ympäristöissä. Teoksessa Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P. & Lintula, L. (toim.) Kehittyvät oppimisympäristöt. Helsinki: Unigrafia.
- Mäkinen, E. & Sipari, S. 2013. Oppimisympäristöistä oppimisyhteisöihin. Teoksessa Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P. & Lintula, L. (toim.) Kehittyvät oppimisympäristöt. Helsinki: Unigrafia.
- Neck, C. & Manz, C. 2010. *Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence*. 5. painos. Upper Saddle River, NJ: Pearson PrenticeHall.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2007. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Horppu, R. & Iivanainen A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. 1.-4. painos. Vantaa: WSOY.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Firm: How Japanese Companies Create Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nurmela, J. 2013. Tulevaisuusverstas ja uusia "verstashenkisiä" tulevaisuuden muovaamisen menetelmiä. Teoksessa Kuusi, O., Bergman, T, & Salminen, H. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuuksia? Sastamala: Vammalan kirjapaino.
- Nuutinen, P. 2008. Transfer. Opitun siirtovaikutus. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa - Matkalla verkostojohtamiseen? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Otala, L. 2000. Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Otala, L. 2018. Ketterä oppiminen - keino menestyä jatkuvassa muutoksessa. 1. painos. Helsinki: Kauppakamari.
- Ojasalo, K., Moilanen, T & Ritalahti, J. 2015. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. 3.-4. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2008. Pragmatistinen välittyneisyys uuden luomisen perustana. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Helsinki University Press.

Pedler M., Boydell T. & Burgoyne J. 1989. The Learning Company. *Studies in Continuing Education* 11 (2), 91-101.

Pohjalainen, M. 2016. Hiljaisen tiedon tunnistaminen, jakaminen ja uuden tiedon luominen kirjastotyön kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: University Press.

Poikela, E. 2009. Oppimisen design. Julkaisussa Ruohonen, S. & Mäkelä-Marttinen, L. (toim.) Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. *Learning and Competence Creating Ecosystem - LCCE*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisu A (24), 10-17. Jyväskylä: Kopijyvä.

Poikela, E. 2011. Oppiminen, työ ja osaaminen - haasteena asiantuntijuus ja yrittäjyys. Julkaisussa Pell, R. & Ruohonen S. (toim.) Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi: *Learning and Competence Creating Ecosystem - LCCE*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisu A (32), 12-21. Tampere: Tammerprint.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. 1. painos. Vammala: Vammalan Kirjapaino.

Pyörälä, E. 2014. Paradigman muutos ja aktivoivat oppimismenetelmät lääketieteen koulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka* 21(2), 3-15.

Raij, K., Niinistö-Sivuranta, S., Ahonen, O., Immonen-Orpana, P., Pääskyvuori, M., Rantanen & Lassila, E. 2011. Kehittämispohjaista oppimista. *LbD-opas*. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.

Rampersad, H. 2001. A visionary management model. *The TQM Magazine* 13 (4), 211-223.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 1.-9. painos. Juva: WSOY.

Rehn, A. & Lindkvist, M. 2013. *Trendspotting - The Basics*. Bloomington: Booktango.

Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY.

Russel, C. 2005. An overview of the integrative research review. *Progress in Transplantation* 15 (1), 8-13.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. 1. painos. Lahti: Salpausselän Kirjapaino.

Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisu. *Opetusjulkaisu* 62.

Saritas, O. 2013. Systemic foresight methodology. Teoksessa Meissner, D., Sokolov, A. & Gokhberg, L. (edit.) *Science, Technology and Innovation Policy for the Future*. Berliini: Springer.

Savander-Ranne, C. & Lindfors, J. 2013. Oppimisympäristö ja oppiminen. Teoksessa Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P. & Lintula, L. (toim.) *Kehittyvät oppimisympäristöt*. Helsinki: Unigrafia.

Savander-Ranne, C., Lindfors, J., Lankinen, P. & Lintula, P. 2013. *Kehittyvät oppimisympäristöt*. Helsinki: Unigrafia.

Senge, P. 1994. *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. 1. painos. USA: Doubleday.

Senge, P. 2006. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. 2. Painos. USA: Doubleday.

Silander, P. & Ryymin, E. 2012. Johtaminen toimintakulttuurin muutoksen työkaluna. Teoksessa Silander, P., Ryymin, E. & Mattila P. (toimi.) *Tieto-yhteiskunta kehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa*. Helsinki: Staroffset.

Sorama, K. 2008. Oppiminen yritysten kahdenvälisen yhteistyösuhteen kontekstissa. Toimittajan oppiminen metalliteollisuuden alihankintasuhteissa. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Stewart, G., Courtright, S. & Manz, C. 2011. Self-leadership: A multilevel review. *Journal of Management* 37 (1), 185-222.

Stähle, P., Sotarauta, M. & Pöyhönen, A. 2004. Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen. *Tulevaisuusvaliokunta teknologian arviointeja* 19. Eduskunnankanslian julkaisu 6.

Suominen, J. 2011. Kohti oppivaa organisaatioita. Konstruktion muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisistä riippuvuussuhteista. Turku: Uniprint.

Sydänmaanlakka, P. 2007. *Älykäs organisaatio*. 8. painos. Helsinki: Talentum.

Sydänmaanlakka, P. 2009. *Jatkuva uudistuminen. Luovuuden ja innovatiivisuuden johtaminen*. 2. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.

Takeuchi H. & I. Nonaka, I. 1986. The New Product Development Game. *Harvard Business Review*, 137-146.

Talvela, J. & Stenman, K. 2012. Tulevaisuudentutkimuksen menetelmiä. *Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja A* (35).

Teece, D., Pisano, G. & Shuen, A. 1997. Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal* 18 (7), 509-533.

Tenno, T. 2011. Surffaajat ja syventyjät. Verkko-oppimisympäristön pedagogisen rakenteen ja opiskelijoiden toimintaorientaatioiden tarkastelua. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 71.

Thoren, P-M. 2017. *Agile People: A Radical Approach for HR & Managers (That Leads to Motivated Employees)*. Kindle painos. Lioncrest Publishing.

Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. *Flipped Learning. Käänteinen oppiminen*. Helsinki: Edita.

Toivola, M. & Silfverberg, H. 2014. Flipped Learning -Approach in Mathematics Teaching - a Theoretical Point of View. , 93-102. Julkaisussa Hästö P. & Silfverberg, H. (toim.) *Annual Symposium of the Finnish Mathematics and Science Education Research Association*. Oulu_ Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimusseura.

Toivola, M. & Silfverberg, H. 2016. The Espouse Theory of Action of an Expert Mathematics Teacher Using Flipped Learning. Turku: 13th International Congress on Mathematical Education.

Tynjälä, P. 2002, *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 1.-3. painos. Tampere: Tammer-Paino.

Valkokari, K. & Vesalainen, J. 2014. Tämän päivän liiketoimintaverkostot. Julkaisussa Apilo, T., Kaunisto, K. Koskela, M., Rajala, A., Salminen, J. & Valkokari, K. (toim.) *Ekosysteemit ja parviäly. Tulevaisuuden liiketoiminnan suuntaviivoja*. Kuopio: Kopijyvä.

Vidal, R. 2005. The Future Workshop: Democratic problem solving. Informatics and Mathematical Modelling. Technical University of Denmark.

Viitala, R. 2008. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. 3. painos. Keuruu: Otava.

Virkkunen, J. 2002. Konseptien kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena. Teoksessa Virkkunen J. (toim.) Osaamisen johtaminen muutoksessa. Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelystä. 1. painos. Helsinki: Työministeriö.

Visser, M. 2007. Deutero-learning in organizations: A review and a reformulation. *Academy of Management Review* 32 (2), 659-667.

Weber, M., Harper, J. Könnölä, T. & Carabias Barceló, V. 2012. Coping with a fast-changing world: Towards new systems of future-oriented technology analysis. *Science and Public Policy* 39, 153-165.

Whittemore, R. & - Knafl, K. 2005. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing* 52 (5), 546-553.

Winter, S. 2003. Understanding Dynamic Capabilities. *Strategic Management Journal* 24 (10), 991-995.

Sähköiset lähteet

Alaniska, H., Hurskainen, J., Kähkönen, T., Maikkola, M. Pihlaja, J. & Tauriainen, T-M. 2019. Pedagogisia malleja. Viitattu 1.10.2019. https://www.oamk.fi/c5/files/5215/7045/0684/Pedagogisia_malleja.pdf

Andersen, A., & Andersen, P. 2012. Innovation-system foresight: Explicating and systemizing the innovation-system foundations of foresight and exploring its implications. Viitattu 10.10.2018. http://orbit.dtu.dk/files/10590515/Innovation_system_foresight.pdf

Aksovaara, S. & Maunola-Eskelinen, I. 2018. Artikkelit: Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö. 4GEE-hanke. Viitattu 3.10.2018. <https://oppimateriaalit.jamk.fi/ajatusliikkuu/artikkelit/oppimisen-iloa-tukeva-oppimisymparisto/>

Bateson, G. (1972). Steps to an Ecology of Mind: A Revolutionary Approach to Man's Understanding of Himself. Viitattu 1.8.2019. http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/bateson_1972_%20logicalcategories_learningcommunication.pdf

Downes, S. 2008. Places to Go: Connectivism & Connective Knowledge. *Innovate: Journal of Online Education* 5 (1). Viitattu 18.8.2018. <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss1/6>

Elisa Oyj. 2019a. Tietoa Elisasta. Viitattu 13.5.2020. <https://corporate.elisa.fi/tietoa-elisasta/>

Elisa Oyj 2019b. Tutkimus ja kehitys. Viitattu 13.5.2020. <https://corporate.elisa.fi/tietoa-elisasta/tutkimus-ja-kehitys/>

Elisa Oyj 2019c. Startupit. Viitattu 13.5.2020. <https://corporate.elisa.fi/tietoa-elisasta/tutkimus-ja-kehitys/startupit/>

Elisa Oyj. 2019d. Toimintamalli ja tytäryhtiöt. Viitattu 13.5.2020. <https://corporate.elisa.fi/tietoa-elisasta/toimintamalli-ja-tytaryhtiot/>

Elisa Oyj 2019e. Historia. Viitattu 13.5.2020. <https://corporate.elisa.fi/tietoa-elisasta/historia/>

- Elisa Oyj 2019f. Strategia ja arvot. Viitattu 13.5.2020. <https://corporate.elisa.fi/tietoa-eli-sasta/Strategia-visio-arvot/>
- Elkjaer, B. 2009. Pragmatism A learning theory for the future. Viitattu 15.8.2019. https://www.researchgate.net/publication/284384611_Pragmatism_A_learning_theory_for_the_future
- Holstius, K. & Malaska, P. 2004. Advanced Strategic Thinking. Visionary Management. Viitattu 12.8.2019. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/97004/Ae8_2004.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Jyväskylän yliopisto. 2011. Mielekäs oppiminen. Viitattu 18.8.2018. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/oppimisesta-ja-opettamisesta/mielekaes-oppiminen>
- Järvilehto, T. 2013. Oppiminen ja sivistys. Puheenvuoro. Viitattu 18.8.2018. <http://tjarvile.puheenvuoro.uusisuomi.fi/156305-oppiminen-ja-sivistys>
- Kidd, P. 2000 Two Definitions of Agility. Viitattu 11.10.2018. <https://www.cheshirehenbury.com/agility/two-definitions-of-agility.html>
- Kuusi, O. 2014. Delfoi-metodi. Viitattu 19.9.2018. <https://metodix.fi/2014/05/19/kuusi-delfoi-metodi/>
- Laiken, M. 2001. Models of Organizational Learning: Paradoxes and Best Practices in the Post Industrial Workplace. Viitattu 23.9.2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461030.pdf>
- Laloux, F. 2015. The Future of Management is Teal. Viitattu 19.9.2018. https://www.corenewalker.com/uploads/The_Future_of_Management_Is_Teal.pdf
- Laurea ammattikorkeakoulut. Opetussuunnitelma. Tulevaisuuden johtaminen ja asiakaslähtöinen palveluliiketoiminta. Viitattu 6.12.2020. https://www.laurea.fi/contentassets/8364b274d7404d2bbd52ad7e6ae2b792/tulevaisuuden-johtaminen-ja-asiakaslahtoinen-palveluliiketoiminta_ops-2021-pdf.pdf
- Malaska, P. & Holstius K. 1999. Visionary Management. Viitattu 12.8.2019. http://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/tutkimus/hankearkisto/Documents/futu_2_99.pdf
- Mannermaa, M. 1993. Tulevaisuudentutkimus tieteellisenä tutkimusalana. Viitattu 11.5.2020. https://www.tutuseura.fi/wp-content/uploads/2013/03/B01-AFF5_Mannermaa_.pdf
- Metodix. 2017. DARE 2030 - Oppimisen tulevaisuuksissa. Viitattu 19.9.2018. http://www.utu.fi/fi/yksikot/tva/Documents/Dare_to_learn_2030.pdf
- Morton, D. & Colbert-Getz, J. 2016. Measuring the Impact of the Flipped Anatomy Classroom: The Importance of Categorizing an Assessment by Bloom's Taxonomy. Anatomical Sciences Education. Viitattu 2.9.2019. <https://www.researchgate.net/publication/305415281>
- Muukkonen, H., Lakkala, M. & Hakkarainen, K. 2009. Technology-Enhanced Progressive Inquiry in Higher Education. Viitattu 3.9.2019. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1488&rep=rep1&type=pdf>
- Oulujärvi, J. & Perä-Rouhu E. Oppiminen työelämässä - työssäoppiminen opiskelussa. Viitattu 18.8.2018. https://www.oph.fi/download/49197_oppiminen_tyoelamassa.pdf
- Paananen, T. 2015. Oppimisen johtamisen design oppimissysteemissä. Akateeminen lisensiaatin tutkimus. Viitattu 25.9.2018. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96645/lisuri07225.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Peura, 2012. Tehottoman ja epätasa-arvoisen opetuskulttuurin haastaja: mastery learning -menetelmä kaventaa osaamistasokuilua. Viitattu 2.9.2019. <https://maot.fi/2012/05/tehottoman-ja-epatasa-arvoisen-opetuskulttuurin-haastaja-mastery-learning-menetelma-kaventaa-osaamistasokuilua/>
- Prahalad, C. & Hamel, G. 1990. Viitattu 5.10.2018. The Core Competence of Corporation. <https://pdfs.semanticscholar.org/8c8a/55409a0bfd9d25ff7a453cb75d5b29321009.pdf>
- Rubin, A. 2018. Tulevaisuudesta tietämisen ongelma. Viitattu 7.10.2018. <https://tulevaisuus.fi/filosofiset-perusteet/tulevaisuudesta-tietamisen-ongelma/>
- Rubin, A. 2019a. Toimintaympäristön muutosten tarkastelu. Viitattu 25.4.2020. <https://tulevaisuus.fi/menetelmat/toimintaympariston-muutosten-tarkastelu/>
- Rubin A. 2019b. Trendianalyysi tulevaisuudentutkimuksen menetelmänä. Viitattu 25.4.2020. <https://tulevaisuus.fi/menetelmat/toimintaympariston-muutosten-tarkastelu/trendianalyysi-tulevaisuudentutkimuksen-menetelmana/>
- Rubin, A. 2019c. Tulevaisuusverstaas. Viitattu 7.5.2020. <https://tulevaisuus.fi/menetelmat/skenaariotyoskentelyn-sovelluksia/osallistavat-menetelmat/tulevaisuusverstaas/>
- Siemens, G. 2005. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (1). Viitattu 18.8.2018. http://er.dut.ac.za/bitstream/handle/123456789/69/Siemens_2005_Connectivism_A_learning_theory_for_the_digital_age.pdf
- Siemens, G & Conole G. 2011. Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 14 (3). Viitattu 18.8.2018. https://www.researchgate.net/publication/50888824_Special_Issue_-_Connectivism_Design_and_Delivery_of_Social_Networked_Learning
- Silander, P. 2012. Case-pohjainen malli. Viitattu 2.9.2019. <https://sites.google.com/site/mobiililaluonnollisesti/case-pohjainen-mobiilioppiminen>
- Silander, P. 2015. Phenomenal Education. Viitattu 2.9.2019. <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>
- Sitra. 2020. Metatrendi. Viitattu 28.11.2020. <https://www.sitra.fi/tulevaisuussanasto/metatrendi/>
- Soini, H. 2013. Kasvu, kehitys oppiminen - Johdatus kasvatuspsykologian kysymyksiin. Viitattu 18.8.2018. https://noppa.oulu.fi/noppa/kurssi/410069p/materiaali/410069P_soini_kasvu_kehitys_oppiminen.pdf
- Stähle, P. 2004. Itseuudistumisen dynamiikka - systeemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana. Viitattu 23.9.2018. <https://www.researchgate.net/publication/230792093>
- Stähle, P. & Kuosa, T. 2009. Systeemien itseuudistuminen - uutta ymmärrystä kollektiivien kehittymiseen. Viitattu 12.8.2019. <https://www.researchgate.net/publication/230791929>
- Tarnanen, M. & Kostiainen, 2020. Viitattu 7.3.2020. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68035/lmio%25CC%2588ma%25CC%2588ista%25CC%2588_7-19_web_v2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tekes. 2014. Ekosysteeminäkökulma innovaatiopolitiikkaan. Viitattu 1.8.2019. https://www.tekes.fi/globalassets/global/ohjelmat-ja-palvelut/kampanjat/innovaatiotutkimus/policybrief_8_2014_becci.pdf

Kuviot

Kuvio 1: Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset.	9
Kuvio 2: Opinnäytteen teoreettiset rajaukset.	10
Kuvio 3: Ennakoinnin piirteet ja kuusi pilaria.	14
Kuvio 4: Strateginen ketteryys ajatteluna ja toimintana.	18
Kuvio 5: Organisaation 3.0 johtamisen asetelma (mukailtu: Martela ja Jarenko 2017, 14). ...	21
Kuvio 6: Organisaation 3.0 piirteet (mukailtu: Thoren 2017, 57).	22
Kuvio 7: Organisaation johtamisen tasot.	23
Kuvio 8: Oppivan organisaation elementit (mukailtu: Ojala 2000, 191).	26
Kuvio 9: Organisaatiot erilaisina oppivina systeemeinä.	29
Kuvio 10: Oppiminen organisaation oppimisen tasojen välillä (Crossan ym. 1999, 532).	31
Kuvio 11: Tietämyksen luomisen prosessi (Nonaka ja Takeuchi 1995, 72).	32
Kuvio 12: Organisaation monikehäinen oppiminen (pohjalta: Argyris 2002, 206).	33
Kuvio 13: Osaamisen ja kyvykkyyden kontekstit (mukailtu: Cairns ja Stephenson 2009, 59). .	35
Kuvio 14: Osaamisen ja oppimisen johtamisen kontekstit (mukailtu: Suominen 2011, 46). ...	38
Kuvio 15: Oppimisen johtamisen yhteydet (mukailtu: Easterby-Smith ym. 2005, 3).	39
Kuvio 16: Oppimisen johtamisen ja organisaation suhteet (mukailtu: Suominen 2011, 89). ..	41
Kuvio 17: Opinnäytteen pedagogiset valinnat.	48
Kuvio 18: Oppimisen tilojen rakentuminen (mukailtu: Poikela 2009, 13).	56
Kuvio 19: Erilaiset oppimisen tilat (mukailtu: Poikela 2009, 15).	58
Kuvio 20: Opinnäytteen menetelmäpaletti.	61
Kuvio 21: Trendspotting menetelmät.	62
Kuvio 22: Nykyisyys -canvas.	72
Kuvio 23: Pedagoginen mallinnus -canvas.	73
Kuvio 24: Visioiva konsepti -canvas.	73
Kuvio 25: Tunnistetut trendit ja metatrendit.	74
Kuvio 26: Oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.	86

Kuvio 27: Yksilön oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.	90
Kuvio 28: Joukon oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.	93
Kuvio 29: Tiimin oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.	96
Kuvio 30: Organisaation oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus. ..	99
Kuvio 31: Kumppanien oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus. ...	101
Kuvio 32: Verkoston oppimisen johtamisen väittämän todennäköisyys ja toivottavuus.	104
Kuvio 33: Valmennuksen pedagoginen mallinnus.....	108
Kuvio 34: Tutkiva coaching -konsepti.	108
Kuvio 35: Työkierron pedagoginen mallinnus.	109
Kuvio 36: Käänteinen roolijako -konsepti.	110
Kuvio 37: Ratkaisukehityksen pedagoginen mallinnus.	111
Kuvio 38: Kumuloituva kiihdyttämö -konsepti.	111
Kuvio 39: Retroperspektiivin pedagoginen mallinnus.	112
Kuvio 40: Tapauspeilaus -konsepti.	113
Kuvio 41: Markkinaseurannan pedagoginen mallinnus.	114
Kuvio 42: Ongelmaluotain -konsepti.	114
Kuvio 43: Valmennuksen pedagoginen mallinnus.....	115
Kuvio 44: Ilmiövaisto -konsepti.	116
Kuvio 45: Palvelukehityksen pedagoginen mallinnus.	117
Kuvio 46: Kehittävä muotoilu -konsepti.	117
Kuvio 47: Joukkoistamisen pedagoginen mallinnus.	118
Kuvio 48: Joukkologi -konsepti.	119

Taulukot

Taulukko 1: Ketteryys ajatteluna ja toimintana.	17
Taulukko 2: Oppimisen johtamisen ulottuvuudet (mukailtu: Paananen 2015, 31).	40
Taulukko 3: Opinnäytteen tiedonhakukanavat.	64
Taulukko 4: Opinnäytteen aineiston valintakriteerit.	65
Taulukko 5: Opinnäytteen tema-alueet.	66
Taulukko 6: Teemahaastattelun asiantuntijat.	67
Taulukko 7: Delfoin asiantuntijoiden valintakriteerit.	68
Taulukko 8: Delfoi -paneelin asiantuntijat.	69
Taulukko 9: Delfoi-prosessin vaiheet.	70
Taulukko 10: Tulevaisuusverstaiden osallistujat.	71
Taulukko 11: Väittämien todennäköisyyttä ja toivottavuutta tukevat ajurit.	106
Taulukko 12: Tulevaisuusverstaiden rakenne.	107

Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelurunko.	144
Liite 2: Delfoi -paneelin kutsu.	145
Liite 3: Ennakkomateriaali workshop 1 - Yksilön ja joukon oppimisen johtaminen.	147
Liite 4: Ennakkomateriaali workshop 2 - Tiimin oppimisen johtaminen.	152
Liite 5: Ennakkomateriaali workshop 3 - Organisaation oppimisen johtaminen.	157
Liite 6: Ennakkomateriaali workshop 4 - Kumppanien ja verkoston oppimisen johtaminen. .	162
Liite 7: Workshop 1, 2, 3 ja 4 runko.	168
Liite 8: Tulevaisuusverstaan nykyisyyden kartoituksen tulokset.	173

Liite 1: Teemahaastattelurunko.

OPPIMISEN JOHTAMISEN FUTURIIKKI

Pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä

Opinnäytteen tarkoituksena on selvittää, kuinka pedagogisia malleja voi tulevaisuudessa soveltaa ketterän ja ennakoivan oppimisen johtamisen malleina. Jotta kysymykseen voi vastata, tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, millaisia oppivat organisaatiot ovat tulevaisuudessa; mitkä trendit vaikuttavat organisaatioiden oppimiseen ja miten nämä trendit vaikuttavat oppimisen johtamiseen. Tunnistettujen trendien suunnassa muotoillaan oppivien organisaatioiden ja oppimisen johtamisen tulevaisuuskuvat.

TEEMAHAASTATTELU

Oppiva organisaatio ja organisaation oppiminen

Miten ymmärrät oppivan organisaation? Entä organisaation oppimisen?

Kun ajattelet äsken antamaasi kuvausta ja siirryt vuoteen 2030, mieti, millaisessa maailmassa silloin elämme.

Millaisia ajattelet oppivien organisaatioiden olevan vuonna 2030?

Millaiset trendit vaikuttavat silloin organisaatioiden oppimiseen?

- Yksilö
 - Tiimi
 - Organisaatio
 - Verkosto
- tasolla?

Oppimisen johtaminen

Kuinka kuvailisit oppimisen johtamista?

Jos pohdit jälleen äsken antamaasi kuvausta ja siirryt jälleen vuoteen 2030, millaista ajattelet oppimisen johtaminen olevan silloin?

Miten aiemmin kuvaamasi trendit vaikuttavat silloin oppimisen johtamiseen?

- Yksilö
 - Tiimi
 - Organisaatio
 - Verkosto
- tasolla?

Millainen suhde ketteryydellä ja ennakkoinnilla on oppimisen johtamiseen vuonna 2030?

Liite 2: Delfoi -paneelin kutsu.

KUTSU: OPPIMISEN JOHTAMINEN 2030

DELFOI -TUTKIMUS

THE SECRET OF FUTURE SUCCESS:

“Tomorrow belongs to those
who prepare for it today.”

-MALCOM X

MIKSI?

Menestyäkseen kiihtyvässä muutoksessa ja kompleksisissa toimintaympäristöissä organisaatiot tarvitsevat uusiin ajattelu- ja toimintamallien pohjautuvia uusia tapoja johtaa. Mallien tulee edistää ketterää uudistumista ja ennakoivaa uudenlaisen tulevaisuuden luomista

TERVETULOA DIALOGIIN OPPIMISEN JOHTAMISEN TULEVAISUUDESTA,

Oppimisen johtaminen 2030 delfoi-tutkimus on osa tulevaisuuden johtamisen YAMK opinnäytettä "Oppimisen johtamisen futurilikki - pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä".

Delfoi-tutkimuksessa sinulle esitetään seitsemän tulevaisuusväittämää, jotka on rajattu tieto- ja asiantuntijatyön kontekstiin. Vastaaminen on anonyymia mutta päätet jakamaan ajatuksia ja ideoita muiden kanssa.

Tulevaisuusväittämät toimivat keskustelun avauksena vielä vakintumattomalle johtamisen aiheelle ja eri näkökulmat ovat tilaisuus rikkaalle dialogille. Tartu rohkeasti keskusteluun, sillä dialogi on tärkeä osa tutkimusta.

Tulevaisuusväittämien tunnelmaan sinut virittää **MOOD BOARD** (esimerkki seuraavalla dialla). Väittämät on luotu trendspotting -menetelmällä, tarkemmin viiden teema-haastattelun ja kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla.

Delfoi-tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, kuinka todennäköisiä ja toivottavia tulevaisuusväittämät ovat. Tutkimus on pohja opinnäytteen kehittämistehtävälle, jossa pedagogisia malleja sovelletaan oppimisen johtamisen malleina.

Dialogin mahdollistamiseksi voit palata alustalle useita kertoja 12.11-22.11.2018 välisenä aikana. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi linkki on sinun omasi henkilökohtainen.

INNOSTUTAAN OPPIMISEN JOHTAMISESTA YHDESSÄ!



Liite 3: Ennakkomateriaali workshop 1 - Yksilön ja joukon oppimisen johtaminen.

#1 WORKSHOP

YKSILÖN JA JOUKON OPPIMISEN JOHTAMINEN

ENNAKKOMATERIAALI

PILVIKKI IBRIQI

#1 WORKSHOP JA KULKU

WORKSHOP liittyy YAMK-opinnäytteeseen "Oppimisen johtamisen futuriikki: pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä".

Ensimmäisessä workshopissa lähestymme aihetta yksilön ja joukon näkökulmasta. Tervetuloa!

WORKSHOPIN VAIHEET:

- tulevaisuuden teeseihin ja pedagogisiin malleihin tutustuminen
- nykyisyyden kuvaaminen
- ideointi
- mallintaminen ja visioiva konseptointi

#1 VALMISTAUTUMINEN

- Tutustu tulevaisuuden teeseihin ja pedagogisiin malleihin materiaalin avulla.
- Tulevaisuuden teesit toimivat inspiraationa ja jännitteenä workshopin kehittämistehtävälle eli visioiville konsepteille.
- Pohdi, kuinka **ELISALLA** tuetaan tai edistetään yksilön ja joukon oppimista nykyisyydessä?
- Kirjaa ylös materiaalin ja pohdinnan tuottamat oivallukset.

TULEVAISUUS- TEESIT

“Leadership and learning are indispensable to each other.”

- JOHN F. KENNEDY

**M
O
O
D**



**B
O
A
R
D**

VÄITTÄMÄ #1 OPPIMISEN JOHTAMINEN

Vuonna 2030 organisaatioissa johdetaan oppimista eikä osaamista.


Vuonna 2030 kiihtyvä muutos on luonut organisaatioihin kasvatustehtävän, johon resursseja ja prosesseja ylläpitävä osaamisen johtaminen ei pysty vastaamaan.

Osaamisen johtaminen on yhä useammassa organisaatiossa ulkoistettu tai automatisoitu tekoälyn avulla, ja korvattu jatkuvan oppimisen johtamisella.

Konseptina oppimisen johtaminen on hologrammi, joka pakenee perinteistä johtaja-asemaa. Se heijastuu samanlaisena yksilö-, tiimi-, organisaatio- ja verkostotasolle sekä niiden välille.

Oppimisen johtaminen korostaa jaettua oppimista. Sen avulla luodaan oppimistavoitteita, edistetään oppimisprosesseja ja luodaan oppimisen mahdollistavia tilanteita ja ympäristöjä.

YKSILÖN OPPIMISEN JOHTAMISEN TRENDIT 2030



Itseohjautuminen
Itsensä toteuttaminen
Avoin uramalli
Arvovirta-ajattelu

M
O
O
D

B
O
A
R
D

VÄITTÄMÄ #2 YKSILÖN OPPIMISEN JOHTAMINEN

Vuonna 2030 yksilöt johtavat organisaatioissa oppimistaan itseohjautuvasti.

Vuonna 2030 urat rakentuvat lineaarisen etenemisen sijaan kasvun mahdollisuuksista ja kokemuksista, kuten toimeksiannoista ja projekteista.

Yksilöiden oppimista ohjaa avoin uramalli, joka yhdistää oppimisen hetkittäin asiakkaiden ja vaihtuvien tiimien tavoitteiden toteuttamiseen.

Oppimisesta itsestään on tullut sekä välttämätöntä, että modernin työn muoto, jonka avulla yksilö toteuttaa itseään ja luo arvoa myös muille.

Kiihtyvä muutos edellyttää yksilön oppimisen johtamiselta kettenyyttä ja ennakointia. Se tapahtuu on-demand ja tutkien tulevaisuuden mahdollisuuksia.



VÄITTÄMÄ #3 JOUKON OPPIMISEN JOHTAMINEN

Vuonna 2030 joukon oppimista johdetaan yli organisaation rajojen.

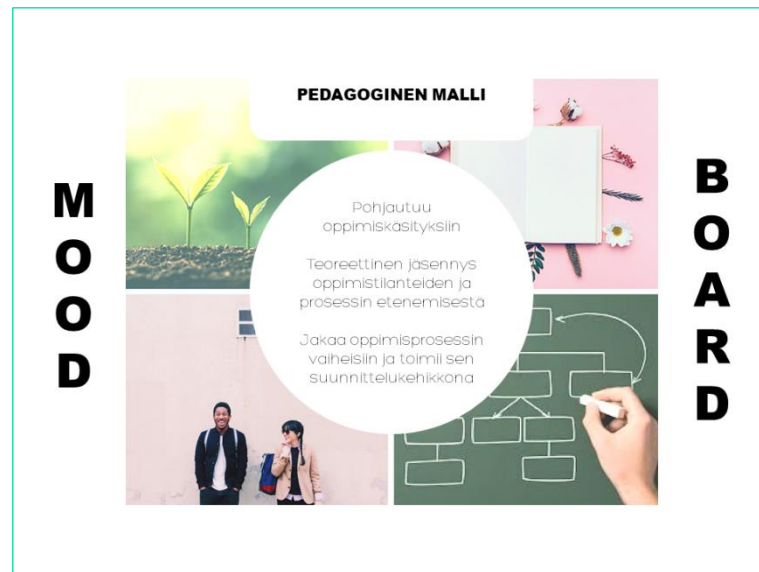
Vuonna 2030 työn joukkoistuminen muodostaa organisaatioihin avoimia sisäisten työntekijöiden ja ulkoisten toimijoiden verkostoja.

Projektoituvissa organisaatioissa joukon oppimista johdetaan toiminnan mahdollistamisen ja jatkuvan uudelleenorganisoinnin kautta.

Oppimisesta on tullut jaettu työnmuoto, jonka avulla joukon jäsenet toteuttavat sekä itsensä, että jaettuja arvoja ja yhteisiä tavoitteita.

Kiihtyvä muutos on vakiinnuttanut organisaatioihin kokeilukulttuurin, jossa joukon oppiminen on ketterää kehittämistä ja mahdollisuuksien tunnistamista.

**PEDAGOGISET
MALLIT**



#1 MALLI KÄÄNTEINEN OPPIMINEN

KÄÄNTEINEN OPPIMINEN tarkoittaa, ettei ohjaaja opeta teemaa koko joukolle yhteisesti (perinteinen opetus), vaan oppijat tutustuvat siihen itsenäisesti tai yhteisöllisesti hyödyntäen oppija-oppija vertaistukea. Teemaan tutustuminen tehdään ennen oppimistilannetta, jolloin oppimistilanteeseen jää enemmän aikaa vuorovaikutukselle. Tavoite on tukea oppijan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta

VAIHEET: 1. Valmistautuminen: oppija tutustuu teemaan omassa tahdissa (itsenäisesti tai vertaisen kanssa) itse valitseman materiaalin tai ohjaajan tarjoaman materiaalin avulla. 2. Yhteinen oppimistilanne: oppijat työskentelevät ryhmässä ja syventävät tietoa teemasta. Edenneemmät oppijat ja ohjaaja tukevat hitaampia oppimaan asiat. 3. Oppijat jatkavat työskentelyä itsenäisesti tai yhdessä oppimistilanteen jälkeen.

#2 MALLI TUTKIVA OPPIMINEN

TUTKIVASSA OPPIMISESSÄ pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä ja ratkaista ongelmia. Ajatuksena on, että oppijat oppivat tutkimalla sekä määrittelemällä itse oppivat asiat. Oppijat ohjaavat omaa oppimistaan asettamalla kysymyksiä ja ongelmia, luomalla asioista omia käsityksiä ja etsimällä syventävää tietoa. Tietoa etsitään ensin itsenäisesti ja rakennetaan sitten ryhmässä.

VAIHEET: 1. orientaatio eli asyayhteyden luonti, 2. ongelmien asettelu, 3. oppijoiden oma näkemys tai selitys eli hypoteesi, 4. hypoteesien vertailu ja kriittinen arviointi suhteessa muiden hypoteesihin, 5. syventävän tiedon hankinta, 6. uusien syventävien kysymysten asettelu, 7. asteittain tarkentuvan teorian ja ratkaisun luonti, 8. tulosten jakaminen ja reflektio.

Liite 4: Ennakkomateriaali workshop 2 - Tiimin oppimisen johtaminen.

#2 WORKSHOP

TIIMIN OPPIMISEN JOHTAMINEN

ENNAKKOMATERIAALI

PILVIKKI IBRIQI

#2 WORKSHOP JA KULKU

WORKSHOP liittyy YAMK-opinnäytteeseen "Oppimisen johtamisen futuriikki: pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä".

Toisessa workshopissa lähestymme aihetta tiimin näkökulmasta. Tervetuloa!

WORKSHOPIN VAIHEET:

- tulevaisuuden teeseihin ja pedagogisiin malleihin tutustuminen
- nykyisyyden kuvaaminen
- ideointi
- mallintaminen ja visioiva konseptointi

#2 VALMISTAUTUMINEN

- Tutustu tulevaisuuden teeseihin ja pedagogisiin malleihin materiaalin avulla.
- Tulevaisuuden teesit toimivat inspiraationa ja jännitteenä workshopin kehittämistehtävälle eli visioiville konsepteille.
- Pohdi, kuinka **ELISALLA** tuetaan tai edistetään tiimin oppimista nykyisyydessä?
- Kirjaa ylös materiaalin ja pohdinnan tuottamat oivallukset.

TULEVAISUUS- TEESIT

“Leadership and learning are indispensable to each other.”

-JOHN F. KENNEDY



VÄITTÄMÄ #1 OPPIMISEN JOHTAMINEN

Vuonna 2030 organisaatioissa johdetaan oppimista eikä osaamista.

Vuonna 2030 kiihtyvä muutos on luonut organisaatioihin kasvatustehtävän, johon resursseja ja prosesseja ylläpitävä osaamisen johtaminen ei pysty vastaamaan.

Osaamisen johtaminen on yhä useammassa organisaatiossa ulkoistettu tai automatisoitu tekoälyn avulla, ja korvattu jatkuvan oppimisen johtamisella.

Konseptina oppimisen johtaminen on hologrammi, joka pakenee perinteistä johtaja-asemaa. Se heijastuu samanlaisena yksilö-, tiimi-, organisaatio- ja verkostotasolle sekä niiden välille.

Oppimisen johtaminen korostaa jaettua oppimista. Sen avulla luodaan oppimistavoitteita, edistetään oppimisprosesseja ja luodaan oppimisen mahdollistavia tilanteita ja ympäristöjä.



VÄITTÄMÄ #4 TIIMIN OPPIMISEN JOHTAMINEN

Vuonna 2030 tiimit johtavat oppimistaan itseorganisoiuvasti yhdessä.

Vuonna 2030 organisaatiot vastaavat toimintaympäristön muutoksiin ja monimutkaisuuteen parviälyn ja itseorganisoiuvien tiimien avulla.

Organisaatioihin vakiintunut kokelukulttuuri vauhdittaa tiimien toimintaa ja somittelee niitä jatkuvasti uudistuvien tavoitteiden ympärille.

Tiimien oppimista ohjaa organisaation visio ja toiminnasta nousevat kysymykset. Silti tiimit valitsevat itse asetelmat, joilla niihin vastataan.

Oppimisesta on tullut tiimityön muoto, jota johdetaan yhdessä. Tiimien oppimisen johtaminen on ketterää kehittämistä ja tulevaisuuden luomista.

PEDAGOGISET MALLIT



#1 MALLI CASE-OPPIMINEN

CASE-POHJAINEN OPPIMINEN on todelliseen maailmaan pohjautuvaa oppimista, jossa opittavia asioita lähestytään aitojen esimerkkien kautta. Teoreettisten asioiden oppiminen tapahtuu mallissa konkreettisia tapauskuvauksia käsittelemällä. Tapaukset voivat olla ohjaajan, oppijan itsensä, tai oppijoiden yhdessä tuottamia kertomuksia, kuvauksia ja tarinoita ilmiöistä ja tilanteista. Tavoitteena on vastavuoroinen oppiminen ja ratkaisuvaihtoehtojen vertailu sekä "oppia ja opitusta".

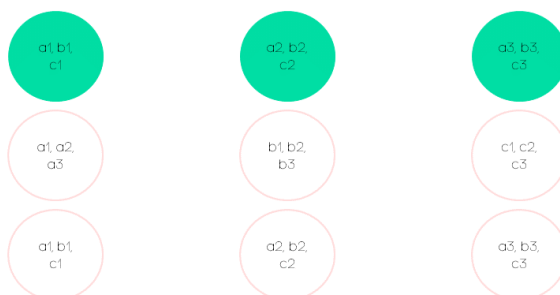
VAIHEET: 1. aito tilanne ja havainnoiminen, 2. tapauksien kuvaaminen, 3. tapauksien yhteinen kokoaminen, 4. tapauksien analysoiminen, 5. valittujen näkökulmien vertaileminen ja synteesi, näkökulmien vertailu, 6. yleistettävän ajatus- tai toimintamallin muodostaminen.

#2 MALLI YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN

YHTEISTOIMINNALLISELLA OPPIMISELLÄ tarkoitetaan oppimista, jossa ryhmä oppijoita toimii yhdessä ja käyttää hyväksi koko ryhmän tietämystä. Kyseessä on yhteistoiminnallinen ryhmätyö, jonka aikana oppijat oppivat samat asiat ja osallistuvat aktiivisesti yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Mallissa jokaisen oppijan panos on ratkaiseva ja jokainen kantaa vastuuta ryhmän oppimisesta ja tuotoksesta.

VAIHEET: 1. yhteisen tavoitteen, ratkaistavan ongelman ja osa-ongelmien määrittäminen, 2. kotiryhmien muodostaminen, 3. asiantuntijaryhmien muodostaminen, 4. osaongelmaan perehtyminen asiantuntijaryhmässä, 5. kotiryhmään palaaminen, 6. osaongelmaan liittyvän tiedon esitleminen kotiryhmässä, 7. kokonaisuuden ja ratkaisun muodostaminen.

#2 MALLI YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN



Liite 5: Ennakkomateriaali workshop 3 - Organisaation oppimisen johtaminen.

#3 WORKSHOP

ORGANISAATION OPPIMISEN JOHTAMINEN

ENNAKKOMATERIAALI

PILVIKKI IBRIQI

#3 WORKSHOP JA KULKU

WORKSHOP liittyy YAMK-opinnäytteeseen "Oppimisen johtamisen futuriikki: pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä".

Kolmannessa workshopissa lähestymme aihetta organisaation näkökulmasta. Tervetulo!

WORKSHOPIN VAIHEET:

- tulevaisuuden teeseihin ja pedagogisiin malleihin tutustuminen
- nykyisyyden kuvaaminen
- ideointi
- mallintaminen ja visioiva konseptointi

#3 VALMISTAUTUMINEN

- Tutustu tulevaisuuden teeseihin ja pedagogisiin malleihin materiaalin avulla.
- Tulevaisuuden teesit toimivat inspiraationa ja jännitteenä workshopin kehittämistehtävälle eli visioiville konsepteille.
- Pohdi, kuinka **ELISALLA** tuetaan tai edistetään organisaation oppimista nykyisyydessä?
- Kirjaa ylös materiaalin ja pohdinnan tuottamat oivallukset.

TULEVAISUUS- TEESIT

“Leadership and learning are indispensable to each other.”

-JOHN F. KENNEDY



VÄITTÄMÄ #1 OPPIMISEN JOHTAMINEN

Vuonna 2030 organisaatioissa johdetaan oppimista eikä osaamista.

Vuonna 2030 kiihtyvä muutos on luonut organisaatioihin kasvatustehtävän, johon resursseja ja prosesseja ylläpitävä osaamisen johtaminen ei pysty vastaamaan.

Osaamisen johtaminen on yhä useammassa organisaatiossa ulkoistettu tai automatisoitu tekoälyn avulla, ja korvattu jatkuvan oppimisen johtamisella.

Konseptina oppimisen johtaminen on hologrammi, joka pakenee perinteistä johtaja-asemaa. Se heijastuu samanlaisena yksilö-, tiimi-, organisaatio- ja verkostotasolle sekä niiden välille.

Oppimisen johtaminen korostaa jaettua oppimista. Sen avulla luodaan oppimistavoitteita, edistetään oppimisprosesseja ja luodaan oppimisen mahdollistavia tilanteita ja ympäristöjä.



VÄITTÄMÄ #5 ORGANISAATION OPPIMISEN JOHTAMINEN

Vuonna 2030 organisaatioiden oppimista johdetaan tulevaisuusajattelun avulla.

Vuonna 2030 organisaatiot kiinnittyvät monimutkaisiin toimintaympäristöihin ja polarisoituneisiin kilpailija-kumppaniverkostoihin.

Jatkuvassa muutoksessa organisaatiot etsivät pysyvyyttä sekä suhteiden, että proaktiivisen muutokseen yhdessävaikuttamisen avulla.

Oppimisesta on tullut yhteistyön muoto, joka sekä läpäisee organisaation tasot, organisaatioiden väliset rajat, että ratkaisee menestyksen.

Organisaation oppimisen johtaminen keskittyy jatkuvaan uudistumiseen disruption kautta sekä tulevaisuuden luomiseen visiotyöskentelyn avulla.

PEDAGOGISET MALLIT



#1 MALLI ONGELMALÄHTÖINEN OPPIMINEN

ONGELMALÄHTÖINEN OPPIMINEN pohjautuu ohjaamiseen ongelmia asettamalla. Oppimista suuntaavat avoimesti määritellyt ongelmat eli kysymykset tai reaali maailman tapaukset. Oppiminen alkaa ongelmasta, jota ei voi ratkaista olemassa olevan tiedon pohjalta. Ongelmanratkaisu ei ole itsetarkoituksellinen, vaan sen tehtävä on virittää tiedon syvällistä oppimista. Ongelmalähtöisessä oppimisessä oppijat työskentelevät pienissä ryhmissä.

VAIHEET: 1. ongelmaan yhdistyvien termien ja ilmiöiden selvittäminen, 2. ongelman määrittely, 3. aivoriihi (eli brainstorming), 4. ilmiötä kuvaavan selitysmallin rakentaminen, 5. oppimistavotteiden muotoilu, 6. Itsenäinen opiskelu, 7. Opitun tiedon soveltaminen ja arviointi.

#2 MALLI ILMIÖPOHJAINEN OPPIMINEN

ILMIÖPOHJAISELLA OPPIMINEN perustuu laajojen ja kokonaisvaltaisten ilmiöiden tutkimiseen aidoissa tilanteissa ja ympäristöissä. Oppimisen lähtö-kohta on avoimesti määritelty ilmiö tai ongelma, jota ei voi ratkaista kaava-maisesti valmiiden mallien avulla. Ilmiön tutkiminen ja ongelman ratkaisu rikkoo eri alojen ja oppiaineiden rajat. Opittavat asiat nähdään kokonaisuuksina ja systeemeinä eikä erillisinä osina. Oppimisen tavoitteena on ymmärtää maailmaa laajasti yhdessä muiden kanssa.

VAIHEET: 1. ilmiöön ja osailmiöihin tutustuminen, 2. ilmiön analysoiminen, 3. ilmiön alustava määrittäminen, 4. oppimistavoitteiden muodostaminen, 5. täydentävän tiedon etsiminen, 6. ratkaisujen muotoileminen, 7. opitun soveltaminen ja arviointi.

Liite 6: Ennakkomateriaali workshop 4 - Kumppanien ja verkoston oppimisen johtaminen.

#4 WORKSHOP

KUMPPANIEI JA VERKOSTON OPPIIISEN JOHTAMINEN

ENNAKKOMATERIAALI

PILVIKKI IBRIQI

#4 WORKSHOP JA KULKU

WORKSHOP liittyy YAMK-opinnäytteeseen "Oppimisen johtamisen futuriikki: pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä".

Neljännessä workshopissa lähestymme aihetta kumppanien ja verkoston näkökulmasta. Tervetuloa!

WORKSHOPIN VAIHEET:

- tulevaisuuden teeseihin ja pedagogisiin malleihin tutustuminen
- nykyisyyden kuvaaminen
- ideointi
- mallintaminen ja visioiva konseptointi

#4 VALMISTAUTUMINEN

- Tutustu tulevaisuuden teeseihin ja pedagogisiin malleihin materiaalin avulla.
- Tulevaisuuden teesit toimivat inspiraationa ja jännitteenä workshopin kehittämistehtävälle eli visioiville konsepteille.
- Pohdi, kuinka **ELISALLA** tuetaan tai edistetään kumppanien ja verkoston oppimista nykyisyydessä?
- Kirjaa ylös materiaalin ja pohdinnan tuottamat oivallukset.

TULEVAISUUS- TEESIT

“Leadership and learning are indispensable to each other.”

-JOHN F. KENNEDY



VÄITTÄMÄ #1 OPPIMISEN JOHTAMINEN

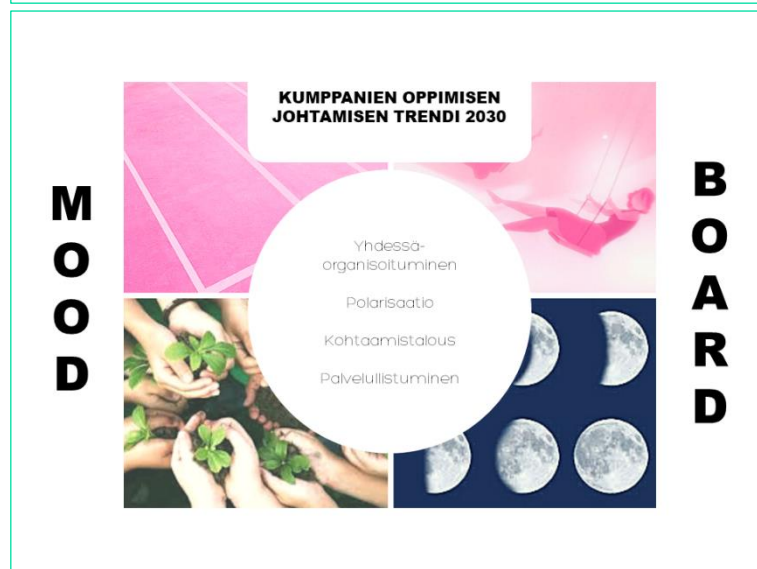
Vuonna 2030 organisaatioissa johdetaan oppimista eikä osaamista.

Vuonna 2030 kiihtyvä muutos on luonut organisaatioihin kasvatustehtävän, johon resursseja ja prosesseja ylläpitävä osaamisen johtaminen ei pysty vastaamaan.

Osaamisen johtaminen on yhä useammassa organisaatiossa ulkoistettu tai automatisoitu tekoälyn avulla, ja korvattu jatkuvan oppimisen johtamisella.

Konseptina oppimisen johtaminen on hologrammi, joka pakenee perinteistä johtaja-asemaa. Se heijastuu samanlaisena yksilö-, tiimi-, organisaatio- ja verkostotasolle sekä niiden välille.

Oppimisen johtaminen korostaa jaettua oppimista. Sen avulla luodaan oppimistavoitteita, edistetään oppimisprosesseja ja luodaan oppimisen mahdollistavia tilanteita ja ympäristöjä.



VÄITTÄMÄ #6 KUMPPANIEI OPPIMISEN JOHTAMINEN

Vuonna 2030 organisaatiot, kilpailijat ja kumppanit johtavat oppimistaan yhdessä.

Vuonna 2030 oppiminen on organisaatioiden merkittävin kilpailuetu mutta polarisoituneet verkostot ovat murtaneet kilpailija -käsitteen.

Kompleksisissa ympäristöissä organisaatioiden rajat ovat hämärtyneet; kilpailijat ovat kumppaneita ja samoin ovat asiakkaat.

Toimijat organisoituvat jaettujen intressien ympärille. Oppiminen on yhteistyön muoto, joka vastaa jatkuvan uudistumisen vaatimuksiin.

Kumppanien oppimisen johtaminen on kollektiivista johtamista, joka keskittyy yhteiskehittelyyn ja jaetun arvon luomiseen.



VÄITTÄMÄ #7 VERKOSTON OPPIMISEN JOHTAMINEN

Vuonna 2030 verkoston oppimisen johtaminen on innovaatioiden luomista.

Vuonna 2030 työn maapalloistuminen ja sosiaalinen jakaminen ohjaavat eri alojen välisiä kohtaamisia ja kiihdyttävät poikkitieteellisiä innovaatioita.

Organisaatiot rakentuvat verkostoiksi eli joukkojen ja tiimien yhdistelmiksi, jotka kiinnittyvät kilpailijoihin, kumppaneihin ja asiakkaisiin.

Oppimisesta on tullut toimijoiden rajapinnalla vaikuttava arvoluonnin logikka. Se korostaa tiedon siirtoa verkoston ja organisaation välillä.

Verkoston oppimisen johtaminen keskittyy alojen rajoja rikkoviin innovaatioihin ja uusien mahdollisuuksien ennakointiin.

PEDAGOGISET MALLIT



#1 MALLI DIANA-MALLI

DIANA-MALLI kuvaa dialogista ja autenttista oppimista verkossa mutta soveltuu myös muihin oppimisen ympäristöihin. DIANA-mallissa oppiminen etenee dialogisesti. Sen lähtökohta on yhdessä ajattelemisessa sekä perehtymisessä. Dialogissa luodaan kokonaiskuva tosielämän asiasta tai toiminnasta aktiivisen osallistumisen ja keskusteluun sitoutumisen avulla.

VAIHEET: A. yhteisen perustan luominen eli 1. autenttisen ja dialogisen oppimisen idean ymmärtäminen, 2. dialogiseen oppimiseen valmentautuminen sekä 3. yhteisen toiminnan suunnittelemisen ja aloittaminen. **JATKUU...**

#1 MALLI JATKUU

B. autenttisen oppimisen mahdollistaminen eli 4. käytännöstä nousevien oppimistavoitteiden ja -tehtävien muotoileminen sekä 5. autenttisen tiedon etsiminen.

C. dialogisen oppimisen tukeminen eli 6. uuden tiedon rakentaminen 7. vertaisoppimisen ja -toiminnan avulla sekä 8. avoimien, tarkentuvien kysymysten muotoileminen.

D. teorian ja käytännön yhdistäminen eli 9. synteessin ja ratkaisun rakentaminen sekä 10. oppimisen reflektointi ja arviointi

#2 MALLI KEHITTÄMISPOHJAINEN OPPIMINEN

KEHITTÄMISPOHJAINEN OPPIMINEN perustuu ongelma- ja innovaatiolähtöiseen työelämän tutkimiseen sekä kehittämiseen. Oppimisen lähtökohhta on intuitio, uusi idea tai havaittu ongelma, jota ei voi ratkaista aiemman toiminnan varassa. Oppiminen on toimintaa, joka johtaa uusiin näkemyksiin ja toimintatapoihin sekä työelämän kehittämiseen.

VAIHEET: 1. ilmiöön perehtyminen, tiedonhankinta ja käsitteellistäminen, 2. merkitysten tulkinta ja reflektio suhteessa aiempaan kokemukseen, 3. hankkeen rajaus, prosessit ja niiden kuvaaminen, 4. uusien välineiden haltuun ottaminen, 5. toiminnallinen ongelmanratkaisu, 6. hankkeen ja oppimisen arviointi ja seuranta, 7. kokemusten jakaminen ja merkitysten testaaminen, 8. osaamisen arviointi ja syventäminen, 9. uuden tiedon tuottaminen ja vaikuttavuuden arviointi, 10. tulosten jakaminen, monistaminen ja tuottelutaminen **JATKUU...**

#1 MALLI JATKUU

Vaiheiden ajattelulliset ja toiminnalliset lähtökohdat:

AUTENTTISUUS	vaiheet 1-2
KUMPPANUUS	vaiheet 3
KOKEMUKSELLISUUS	vaiheet 4-5
TUTKIMUKSELLISUUS	vaiheet 6-8
LUOVUUS	vaiheet 9-10

Liite 7: Workshop 1, 2, 3 ja 4 runko.

#1, 2, 3, 4, WORKSHOP

PILVIKKI IBRIQI

#1, 2, 3, 4, WORKSHOP JA KULKU

WORKSHOP liittyy YAMK-opinnäytteeseen "Oppimisen johtamisen futuriikki: pedagogiset mallit organisaation ketteränä ja ennakoivana kyvykkyytenä".

WORKSHOPIN KULKU:

- workshop asetelma
- nykyisyyden kuvaus
- ideointi
- mallintaminen
- visioiva konseptointi

TULEVAISUUSVERSTAS

- **VAIHE 0.** (15 min) workshop asetelma
- **VAIHE 1.** (60 min) nykyisyyden kuvaus
- **VAIHE 2.** (60 min) ideointi
- **VAIHE 3.** (45 min) mallintaminen
- **VAIHE 4.** (45 min) visioiva konseptointi
- Missä välissä tahdotaan tauko? Kuinka pitkä?
- **RYHMÄJAKO: ORGANISAATIOTASO + PEDAGOGINEN MALLI**



NYKYISYYS

60 MINUUTTIA

1A. VAIHE NYKYISYYDEN KUVAUS

- Miten yksilön / joukon / tiimin / organisaation / kumppanien / verkoston oppimista edistetään **ELISALLA** ?
- Tiimi käy **NYKYISYYS** canvaksen teemat (oppimistavoite, -tilanne ja ympäristö) läpi brainwriting menetelmän avulla.
 - **ESIMERKKI OPPIMISTAVOITE:** uudistuminen, perehtyminen
 - **ESIMERKKI OPPIMISTILANNE:** projekti, palaveri, tapaaminen
 - **ESIMERKKI OPPIMISYMPÄRISTÖ:** fyysinen, mentaalinen, sosiaalinen, kulttuurinen, virtuaalinen
- **BRAINWRITING:** Kirjoita ajatuksiasi teemasta **5 MINUUTTIA** paperille. Kun aika on kulunut, anna paperi eteenpäin. Tutustu paperille kirjattuihin ajatuksiin, jatka niitä tai lisää joukkoon uusia. Kierros jatkuu, kunnes kaikki on pohtinut kaikkia teemoja.

1B. VAIHE NYKYISYYDEN KUVAUS

- **(15 MIN)** Käykää läpi vaiheessa 1A syntyneet ajatukset, etenkin oppimistilanteet, ja tutustukaa tiiminne pedagogiseen malliin.
- **(10 MIN)** Verratkaa oppimistilanteita pedagogiseen malliin ja valitkaa yksi tilanne, jota tahdotte kehittää mallin avulla.
 - Valinnan voi tehdä **ÄÄNESTÄMÄLLÄ:** jokainen antaa äänen kolmelle tilanteelle. Suosituin valitaan jatkoon.
- **(15 MIN)** Nimetkää oppimistilanne ja kuvatkaa se **NYKYISYYS** canvakselle seuraavien teemojen avulla: oppimisen aikajänne, oppimistavoite, oppimistilanne ja sen vaiheet, oppimisympäristö.

NYKYISYYS			
oppimistilanteen kuvaus			
oppimisen taso:	oppimistavoitteet mikä on tilanteen tavoite & tarkoitus?	oppimisen vaiheet mistä vaiheista tilanne rakentuu?	oppimisympäristöt missä ympäristöissä tilanne tapahtuu?
oppimisen aikajänne:		<ol style="list-style-type: none"> 1 2 3 4 5 jne. :	



IDEOINTI

60 MINUUTTIA

2. VAIHE IDEOINTI (60 MIN)

- **O = (5 MIN)** kirjaa paperille OMIA ajatuksia, miten pedagogista mallia voisi käyttää oppimistilanteessa käytännön toiminnan tasolla.
- **P = (10 MIN)** käykää PARIN kanssa läpi kummankin ideat ja valitkaa 3-5. Kirjatkaa ideat post-itelle ja liimatkaa ne seinälle.
- **E = (10 MIN)** ESITELKÄÄ ideanne koko tiimille.
- **R = (10 MIN)** Arvioioka ehdotukset RISTIIN JA
- **A = (10 MIN)** Yhdistäkää samanlaiset ASIAT ja nimeykää ne tarvittaessa uudelleen.
- **(10 MIN)** Luokitelkaa ideat kuumiin, haaleisiin ja kylmiin ideoihin. Valitkaa yksi mallinnusta varten.



MALLINTAMINEN

45 MINUUTTIA

PEDAGOGINEN MALLINNUKSEN

pedagoginen
malli

oppimisen
taso

oppimis-
tavoite

oppimis-
tilanne

oppimis-
ympäristö

OPPIMISPROSESSIN VAIHEET:

1

2

3

4

5

6

7

8

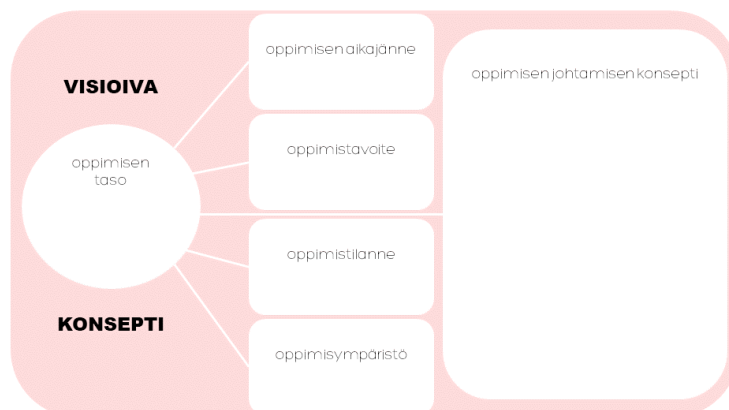


KONSEPTOINTI

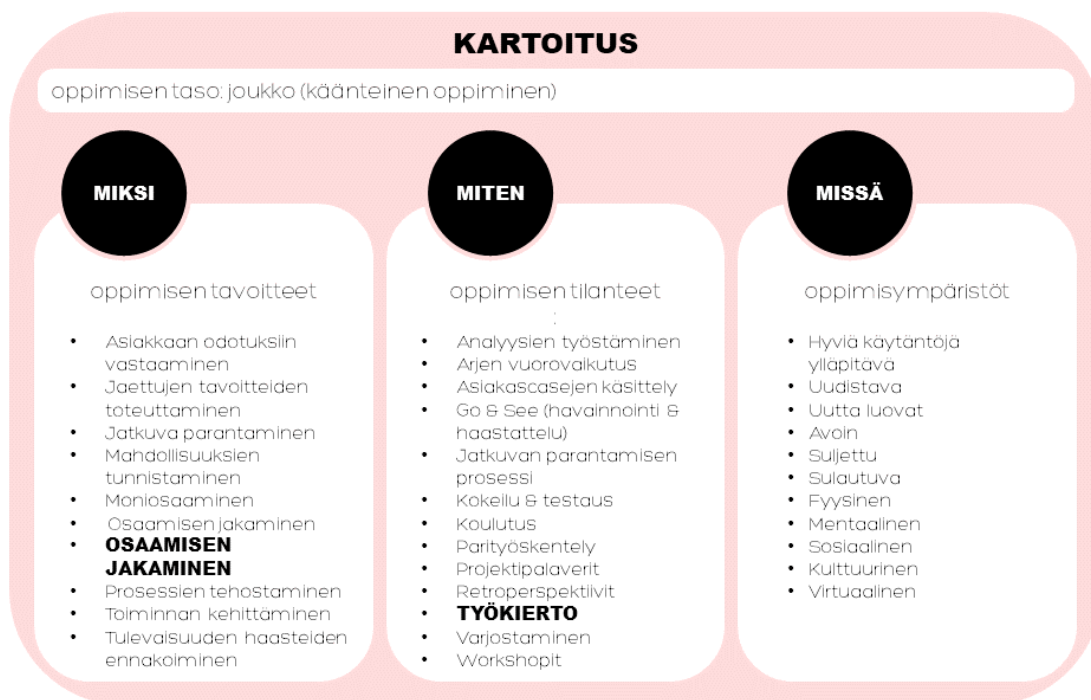
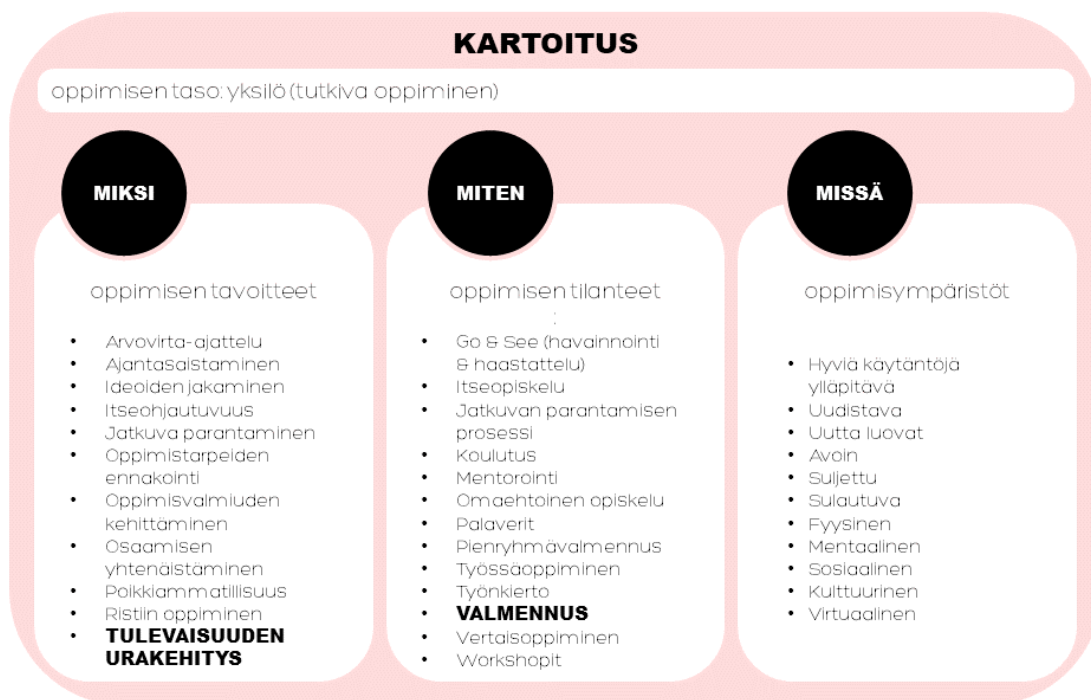
45 MINUUTTIA

4. VAIHE KONSEPTOINTI (45 MIN)

- **(5 MIN) HILJAISUUS:** Lue huolella läpi tiimin tulevaisuusväittämä.
 - **(5 MIN) PORINARYHMÄ:** Keskustelkaa 1. miten mallinnus yhdistyy tulevaisuusväittämään ja 2. oppimisen johtamiseen tulevaisuudessa?
 - **(40 MIN) KONSEPTOINTI:**
 - Muotoilkaa oppimisen johtamisen konsepti näiden kysymysten avulla **VISIOIVA KONSEPTI** -arvakselle.
 - Hahmottakaa konseptille oppimisen aikajänne (ketterä tai ennakoiva) ja nimekää **uus**i oppimistavoite, -tilanne ja -ympäristö.
- Ympäristöt (valitkaa 2 parhaiten sopivinta vaihtoehtoa):
avoin, suljettu, sulautuva + käytäntöjä ylläpitävä, uudistava, uutta luova



Liite 8: Tulevaisuusverstaan nykyisyyden kartoituksen tulokset.



KARTOITUS

oppimisen taso: tiimi (yhteistoiminnallinen oppiminen)

MIKSI

oppimisen tavoitteet

- Asiakasarvon luominen
- Asiakaslähtöisyys
- **INNOVOIMINEN**
- Jatkuva parantaminen
- Kulttuurinmuutos
- Luottamuksen ilmapilvi
- Ongelmanratkaisu
- Prosessien kehittäminen
- Rajat ylittävä yhteistyö
- Tiedon luominen
- Toiminnan luominen
- Tuottelaminen
- Yhdessä kehittyminen

MITEN

oppimisen tilanteet

- Asiakastapaamiset
- Arjen kohtaamiset
- Konsultointi
- Koulutus
- Päivittäisjohtaminen
- **RATKAISUKEHITYS**
- Retroperspektiivit
- Rinnakkaistyöskentely
- Strategiatyö
- Tilmipalaverit
- Valmennus
- Verkostoyhteistyö
- Workshop

MISSÄ

oppimisympäristöt

- Hyviä käytäntöjä ylläpitävä
- Uudistava
- Uutta luovat
- Avoin
- Suljettu
- Sulautuva
- Fyysinen
- Mentaalinen
- Sosiaalinen
- Kulttuurinen
- Virtuaalinen

KARTOITUS

oppimisen taso: tiimi (case-pohjainen oppiminen)

MIKSI

oppimisen tavoitteet

- Arvojen toteuttaminen
- Innovointi
- Jaettu johtaminen
- **JATKUVA PARANTAMINEN**
- Kulttuurin kehittäminen
- Itseorganisoiduminen
- Oppimaan oppiminen
- Palvelu- ja työn kriteerien täyttäminen
- Tavoitteen saavuttaminen
- Työn kehittäminen
- Työnvakiointi
- Tulevaisuuden toiminta

MITEN

oppimisen tilanteet

- Benchmarking
- Ongelmanratkaisu
- Palautteesta oppiminen
- Projektit
- **RETROPERSPEKTIIVI**
- Ristilintyöskentely
- Tilmipalaverit
- Sijaistaminen
- Työnkierto
- Uudet työtilanteet
- Walkthrough, Gemba
- Valmentaminen
- Yhteiskehittäminen

MISSÄ

oppimisympäristöt

- Hyviä käytäntöjä ylläpitävä
- Uudistava
- Uutta luovat
- Avoin
- Suljettu
- Sulautuva
- Fyysinen
- Mentaalinen
- Sosiaalinen
- Kulttuurinen
- Virtuaalinen

KARTOITUS

oppimisen taso: organisaatio (ongelmalähtöinen oppiminen)

MIKSI

oppimisen tavoitteet

- Ajan tasalla pysyminen
- Kilpailukyky
- Mahdollisuuksien tunnistaminen
- Merkityksen kokemus
- **OLEMASSA OLO**
- Osaajien houkuttelu
- Osaamistarpeiden tunnistaminen
- Strategian toteuttaminen
- Tavoitteiden saavutus
- Työntekijöiden sitouttaminen
- Uhkien ennakointi

MITEN

oppimisen tilanteet

- Disruptointi
- Jatkuvan parantamisen prosessi
- **MARKKINASEURANTA**
- Onnistumisten ja virheiden reflektointi
- Organisaatiomuutos
- Prosessien kehitystyö
- Skenaariotyöskentely
- Startup ja tutkimusyhteistyö
- Strategiatyö
- Tulosten arviointi ja mittaaminen

MISSÄ

oppimisympäristöt

- Hyviä käytäntöjä ylläpitävä
- Uudistava
- Uutta luovat
- Avoin
- Suljettu
- Sulautuva
- Fyysinen
- Mentaalinen
- Sosiaalinen
- Kulttuurinen
- Virtuaalinen

KARTOITUS

oppimisen taso: organisaatio (ilmiölähtöinen oppiminen)

MIKSI

oppimisen tavoitteet

- Erottautuminen
- Johtamisen kehittäminen
- Kilpailukyky
- Kulttuurin muutos
- Mahdollisuuksien tutkiminen
- Motivaatio ja merkityksen vahvistaminen
- Oppiminen osana työtä
- Osaajien houkuttelu
- Osaamisen jakaminen ja näkyväksi tekeminen
- **TULEVAISUUS-KESTÄVYYS**
- Uuden luominen

MITEN

oppimisen tilanteet

- Kokellut
- Kumppanivierailut
- Onnistumisten ja virheiden reflektointi
- Ongelmanratkaisu
- Organisaatiomuutokset
- Palaaverit
- **SKENAARIO-TYÖSKENTELY**
- Tavoitekeskustelut
- Uudet työtilanteet
- Verkostoyhteistyö
- Visiointi
- Walkthrough't, Gembat
- Yhteistyöprojektit

MISSÄ

oppimisympäristöt

- Hyviä käytäntöjä ylläpitävä
- Uudistava
- Uutta luovat
- Avoin
- Suljettu
- Sulautuva
- Fyysinen
- Mentaalinen
- Sosiaalinen
- Kulttuurinen
- Virtuaalinen

KARTOITUS

oppimisen taso: kumppanuudet (kehittämispohjainen oppiminen)

MIKSI

oppimisen tavoitteet

- **ASIAKASARVON LUOMINEN**
- Käyttöönotto ja ylläpito
- Kilpailukyky
- Palvelun tuottaminen
- Sitouttaminen
- Toimintamallien muutos
- Tuotekehitys
- Tuotteen toimittaminen
- Uudet asiakkuudet

MITEN

oppimisen tilanteet

- Allhankkijayhteistyö
- Asiakaspalvelutilanteet
- Asiakastapaamiset
- Havainnointi, mielikuva-harjoittelu
- Jatkuvan parantamisen prosessi
- Koulutukset, itseopiskelu
- Kehitysprojektit
- Onnistumisten ja virheiden reflektointi
- **PALVELUKEHITYS**
- Työssäoppiminen
- Sidosryhmäpalaverit

MISSÄ

oppimisympäristöt

- Hyviä käytäntöjä ylläpitävä
- Uudistava
- Uutta luovat
- Avoin
- Suljettu
- Sulautuva
- Fyysinen
- Mentaalinen
- Sosiaalinen
- Kulttuurinen
- Virtuaalinen

KARTOITUS

oppimisen taso: verkosto (diana-malli)

MIKSI

oppimisen tavoitteet

- **ARVOVIRTA-AJATTELU**
- Kilpailukyky
- Käyttöönotto
- Ongelmanratkaisu
- Palvelun tuottaminen
- Sitouttaminen
- Toimintamallien muutos
- Tuotekehitys
- Tuotteen toimittaminen
- Uudet asiakkuudet

MITEN

oppimisen tilanteet

- Allhankkijayhteistyö
- Asiakaspalvelutilanteet
- Konseptointi
- Koulutukset, itseopiskelu
- Jatkuvan parantamisen prosessi
- **JOUKKOISTAMINEN**
- Kehitys- ja asiakasprojektit
- Onnistumisten ja virheiden reflektointi
- Sidosryhmätyö
- Työssäoppiminen
- Uuden palvelun kehitys
- Yhteistyöpalaverit

MISSÄ

oppimisympäristöt

- Hyviä käytäntöjä ylläpitävä
- Uudistava
- Uutta luovat
- Avoin
- Suljettu
- Sulautuva
- Fyysinen
- Mentaalinen
- Sosiaalinen
- Kulttuurinen
- Virtuaalinen