

OPINNÄYTETYÖ

Tutkimus oppimismuotoilun vaikuttavuudesta

Case Oppimismuotoilu Bootcamp

Anniina Rönkä

Yhteisöpedagogi ylempi AMK
(90 op)

Arvioitavaksi jättämisaika 1/2022

TIIVISTELMÄ

Humanistinen ammattikorkeakoulu
Yhteisöpedagogi ylempi AMK

Tekijät: Anniina Rönkä

Opinnäytetyön nimi: Tutkimus oppimismuotoilun vaikuttavuudesta: Case Oppimismuotoilu Bootcamp

Sivumäärä: 83 ja 19 liitesivua

Työn ohjaaja: Pia Lundbom

Työn tilaaja: Mukamas Learning Design Oy

Opinnäytetyö on toteutettu aikavälillä lokakuu 2020 - joulukuu 2021, yhteistyössä jyvaskyläläisen oppimismuotoilutoimiston Mukamas Learning Design Oy:n sekä Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennukseen vuosina 2018–2021 osallistuneiden oppimismuotoilijoiden kanssa. Laadullinen tapaustutkimus on toteutettu tutkivan oppimisen keinoin.

Tutkimuksessa on koottu tietoa oppimismuotoilusta, siihen liittyvistä viitekehyksistä sekä oppimismuotoilun vaikuttavuudesta. Tutkimuksessa on toteutettu moninäkökulmaista tiedontuotantoa sekä vaikuttavuuden arviointia osana tutkimuksellista kehittämistyötä. Luovan tutkimusprosessin aikana syntyi käytännönläheisiä reflektiotyökaluja sekä hyviä käytäntöjä testattavaksi sekä oppimismuotoilun vaikuttavuuden edistämiseksi. Tutkimus on tarkoitettu kaikille oppimismuotoilusta, strategisesta johtamisesta, lähijohtamisesta, valmentamisesta, fasilitoinnista, opettamisesta sekä oppimisesta kiinnostuneille.

Asiasanat: Oppiminen, muotoilu, johtaminen, kehittäminen, fasilitointi, valmennus, opetus

ABSTRACT

Humak University of Applied Sciences
Community educator Master of Humanities

Author: Anniina Rönkä
Title: A study on the effectiveness of learning design: Case Oppimismuotoilu Bootcamp
Number of Pages: 83 and 19 attachment pages
Supervisor: Pia Lundbom
Commissioned by: Mukamas Learning Design Oy

The thesis has been carried out between years 2020 and 2021, in collaboration with the Jyväskylä-based learning design agency Mukamas Learning Design Oy and the learning designers, who participated in the Learning Design Bootcamp -training between years 2018-2021. The qualitative case study has been implemented by the method of progressive inquiry.

The study has compiled information on learning design, related frameworks and the effectiveness. The research has carried out multidimensional data production and evaluation as part of research and development work. During the creative research process, on the basis of the research material and the researcher's own interpretations, good practices and practical tools were also developed for testing and to support learning design. The research is intended for anyone interested in learning design, strategic management, leadership, coaching, facilitation, teaching and learning.

Keywords: Learning design, learning and development, facilitation, coaching, leadership, management

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 6 |
| 1.1 | Mistä liikkeelle ja kenen kanssa?..... | 6 |
| 1.2 | Tutkimukselliset lähtökohdat ja tavoitteet | 7 |
| 1.3 | Lähtökohdat tutkijana ja oppijana..... | 9 |
| 2 | OPPIMINEN MUOTOILUN KOHTEENA | 11 |
| 2.1 | Oppimiskäsitykset..... | 11 |
| 2.2 | Oppimiskokemus | 13 |
| 2.3 | Oppiva yksilö, oppiva ihminen | 15 |
| 2.4 | Oppivat yhteisöt ja organisaatiot, eli oppimissysteemit | 17 |
| 2.5 | Oppivat ekosysteemit..... | 22 |
| 2.6 | Oppiminen, tiedonluominen ja uusiutuminen inhimillisissä systeemeissä..... | 25 |
| 3 | MENETELMÄLLISIÄ VALINTOJA..... | 29 |
| 3.1 | Tutkimuskohteen havainnointia..... | 29 |
| 3.1.1 | Mitä oppimismuotoilu on ja missä yhteyksissä sitä voidaan hyödyntää? | 29 |
| 3.1.2 | Osallistujana Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennuksessa | 32 |
| 3.2 | Vaikuttavuuden arvioinnin taustatieto ja arviointimenetelmät | 36 |
| 3.3 | Kehittämisprosessi, -menetelmät, -tavoitteet ja aineiston hankinta..... | 39 |
| 4 | AINEISTON KÄSITTELY..... | 42 |
| 4.1 | Vaikuttavuuden arviointia viitekehysten pohjalta | 42 |
| 4.2 | Aineiston sisällönanalyysi tutkimuskysymyksen johdattamana | 48 |
| 4.2.1 | Kokonaisvaltainen ihmis- ja oppimiskäsitys | 49 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.2.2 | Vastuu oppimisesta kaikilla, oppiminen tapahtuu yhteistyössä | 50 |
| 4.2.3 | Systemaattisuus | 58 |
| 4.2.4 | Toiminta | 64 |
| 4.3 | Yhteenveto ja johtopäätökset..... | 65 |
| 4.4 | Kehittämisehdotukset ja tuotokset | 71 |
| 5 | SOVELLETTAVUUS JA HYÖDYNNETTÄVYYS TYÖELÄMÄSSÄ... | 73 |
| 6 | POHDINTA..... | 74 |
| 6.1 | Ajatuksia prosessista..... | 74 |
| 6.2 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 75 |
| | LÄHTEET | 77 |
| | LIITTEET..... | 84 |

1 JOHDANTO

1.1 Mistä liikkeelle ja kenen kanssa?

Kiinnostuin oppimismuotoilusta aiemman osaamiseni pohjalta ja sain mahdollisuuden yhteisöpedagogiopintojeni työyhteisöjen kehittämisen suuntautumisprofiiliin liittyvän opinnäytetyön toteuttamiseen yhteistyössä jyvaskyläläisen oppimismuotoilutoimiston Mukamas Learning Design Oy:n (2021a) kanssa. Mukamas Learning Design Oy:n (2021a) oppimismuotoilukonseptin tavoitteet ovat myös työyhteisöjen sekä organisaatioiden kehittämisessä, joten myös opinnäytetyön toteuttaminen tässä yhteydessä liittyy opiskelemaani alaan. Tutkittava ilmiö sekä konsepti alkoivat tarkentua osallistuttuani yrityksen (emt. 2021a) Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennukseen syksyllä 2020, josta myös oma oppimismuotoiluprosessini eli tämä opinnäytetyö alkoi. (Mukamas Learning Design 2021a; Mukamas Learning Design 2021b)

Opinnäytetyöni on siis tilannut jyvaskyläläinen oppimismuotoilutoimisto Mukamas Learning Design Oy (2021a). Yrityksen (emt. 2021c) tavoitteena on auttaa muotoilemaan oppivia työpaikkoja, missionaan luoda organisaatioihin ketteriä ja kestäviä ”oppimisen puitteita sekä kulttuuria, joissa ihmiset sekä liiketoiminta voivat kukoistaa” (Mukamas Learning Design 2020c). Yrityksen (emt. 2021c) palvelutarjoomaan kuuluu johdon konsultointia, koulutuksia, fasilitointia, valmennuksia henkilöstölle, erilaiset materiaalit ja työkalut työssä tapahtuvan oppimisen fasilitointiin sekä johtamiseen, sekä erilaiset avoimet koulutukset. (Mukamas Learning Design 2020a; Mukamas Learning Design 2021b; Mukamas Learning Design 2020a)

Mukamas Learning Design Oy:n (2021a) oppimiskäsitys perustuu tekemiseen ja kokemiseen sekä dialogiin, jossa rakennetaan uutta tietoa sekä ymmärrystä yhdessä muiden ihmisten kanssa. Opinnäytetyöni tilaajan (emt. 2021a) taustafilosofia sekä oppimismuotoilu-malli perustuvat myös ajatukseen työyhteisöjen systeemiälykkyydestä, tiimioppimisesta ja muotoiluajattelusta. Mukamas Learning Designin (2021a) tavoitteena on oppimismuotoilu-mallinsa avulla edistää elämyksellistä sekä hauskaa työelämäoppimista ja -kehittämistä, sekä edistää jatkuvaa ketterää oppimista strategiseksi voimavaraksi myös liiketoimintaan. (Mukamas Learning Design 2021a)

Jatkuva kehittyminen ihmisinä sekä ammattilaisina, toisia tukien sekä kannustaen, kuuluvat Mukamas Learning Design Oy:n (2021a) toimijoiden arvoihin. Yrityksen (emt. 2021a) tiimiin kuuluvat jäsenet toimivat aktiivisesti verkostoissa (esim. Kansainväliset fasilitaattoriyhdistykset sekä Art of Hosting, Tiimiakatemia, Henry), oppivat ja hankkivat jatkuvasti uutta osaamista sekä tietoa myös erilaisista koulutuksista. (Mukamas Learning Design Oy 2021a)

”Mukamaksen tehtävä on synnyttää maailmaan lisää oppivia työyhteisöjä.” (Mukamas Learning Design Oy 2021a)

1.2 Tutkimukselliset lähtökohdat ja tavoitteet

Tämän opinnäytetyön ensimmäisenä kehittämistavoitteena on ollut tuottaa tietoa oppimismuotoilun vaikuttavuudesta sekä oppimismuotoilusta työyhteisöjen kehittämisen menetelmänä, etsien vastauksia siihen, mitä tapahtuu vaikuttavassa oppimismuotoiluprosessissa. Opinnäytetyöni kehittämistehtävä on siis ensisijaisesti rajattu tiedontuotantoon, tutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteiden tarkentuessa kuitenkin tutkimusprosessin edetessä. Tässä opinnäytetyössä olen tarkastellut oppimismuotoilua sekä tutkittavaa ilmiötä työyhteisöjen kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuksen rakenteellinen ratkaisu ilmentää omaa tutkimuksen aikaista oppimisprosessiani, jäsentyen näin myös lukijalle ymmärrettävässä järjestyksessä. Tutkimus on siis kirjoitettu omien havaintojeni sekä tulkintojeni johdattamana. (Toikko & Rantanen 2009, 49)

Oppimiseen, johtamiseen sekä organisaatioiden oppimiseen liittyvää tutkimusta on tehty havaintojeni mukaan vuosien saatossa paljon, mutta suomalaisen oppimismuotoilun (Mukamas Learning Design Oy 2021a) vaikuttavuudesta en löytänyt kohdennettua tutkimusta oman tutkimusprosessini alussa syksyllä 2020. Esikysymykseni liittyivät valmennuksen oppien siirtovaikutukseen, työyhteisöjen jatkuvan kehittämisen sekä oppimisen liikkeellelähdon ja liikkeellä pysymisen laveisiin teemoihin, siihen miten ilmiö toteutuu käytännössä. Opinnäytetyön tilaajan toive oppimismuotoilun vaikuttavuuden tutkimisesta yhdistyi omiin oppimiskysymyksiini, ja oppimismuotoilun vaikuttavuuden teema on johdattanut tutkimusta eteenpäin.

Päädyin opinnäytetyöni tutkimusstrategiana laadullisen tapaustutkimuksen valintaan, aiheen ollessa minulle ennalta tuntematon (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2003, 41-42; Kiviniemi 2018a, 162-182; Kiviniemi 2018b, 62-73, Koppa 2021b). Tutkimuksellinen kehittämistyö on edennyt tutkivan oppimisen keinoin, hermeneuttisin keinoin jatkuvasti kehittyen ja täydentyen

kohti tavoitteitaan. Tutkiva oppiminen on siis ollut myös yksi tämän tutkimuksen läpäisevistä kehittämismenetelmistä (3). Tutkimuksen rakenne sekä sisältö ilmentävät tutkimuksenaikaista tiedontuotantoa sekä jatkuvaa tiedon arviointia, tehden myös samalla oppimisprosessin aikana tehtyjä valintoja näkyväksi. (Koppa 2021c; Nonaka ym. 2000, 4)

Tutkimuksen tietopohjan keräämisessä sekä aineiston hankinnassa on hyödynnetty tutkivan oppimisen lisäksi etnografisia menetelmiä, kuten havainnointi ja haastattelut (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 24–46; Vilkkä 2018, 133–146). Dialogi tilaajan kanssa varsinkin tutkimuksen alkuvaiheessa on mahdollistanut oppimistani sekä tutkimuksen etenemistä (Toikko & Rantanen 2009, 49). Olen koonnut tietopohjan erilaisiin lähteisiin tutustumalla, pyrkien ymmärtämään sekä hahmottamaan tutkittavaa kokonaisuutta (Koppa 2021c). Kiviniemi (2018b, 64) kirjoittaa laadullisessa tutkimuksessa korostuvan kentältä saadusta aineistosta eli käytännöstä nousevien havaintojen sekä ominaispiirteiden merkityksen ”teoreettisen tarkastelun jäsentäjinä” tutkittavan ilmiön, eli tässä tapauksessa oppimismuotoilun vaikuttavuuden tarkastelussa.

Lakkalan (2012, 93–99) mukaan tutkivan oppimisen perusajatus pohjautuu oppijoiden osallistamiseen yhteisölliseen tiedonluomisen prosessiin omien ennakkokäsitystensä pohjalta, perustuen käsiteltävän asian osalta aitoihin kysymyksiin. Hän (emt. 2012, 93–99) kirjoittaa tutkivan oppimisen etenevän ”asteittain syvenevänä prosessina”, jonka edetessä tuotetut kysymykset tarkentuvat ja selitykset rakentuvat erilaisista tietolähteistä hankitun tiedon avulla. Hakkaraisen (2017, 1) mukaan tutkivan oppimisen pedagogiikalla voidaan edistää luovan asiantuntijuuden kehitystä, kykyä ymmärtää, luoda ja omaksua tietoa. Hänen mukaansa tutkivan oppimisen pedagogiikka nojaa yhteisölliseen toimintaan sekä jaettuun asiantuntijuuteen. Tämä opinnäytetyö on ollut myös itsenikehittämistehtävä, eli oppimisprosessi, jonka on mahdollistanut osallisuus opinnäytetyön tilaajan sekä oppimismuotoiluverkoston toimintaan.

Kiviniemi (2018b, 62) luonnehtii laadullista tutkimusta oppimisprosessiksi, jossa näkökulmat voivat kehittyä tutkijan oman tietoisuuden kasvaessa jatkuvan päätöksentekemisen tai ongelmanratkaisun tuloksena ja aineiston keruuseen liittyvät ratkaisut voivat muotoutua prosessin aikana sen sijaan, että toteutettaisiin tarkasti ennalta määriteltä suunnitelmaa. Kiviniemen (2018b, 62) mukaan laadullisen tutkimuksen prosessimainen eteneminen perustuu myös siihen, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija inhimillisenä tutkimusvälineenä (human instrument) pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tai ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä. (Kiviniemi 2018, 62)

Paavola & Hakkarainen (2006, 8) kirjoittavat ”abduktiosta” eli kokemuksen myötä kehittyvästä ”arvaamisvaistosta” puhuttaessa myös asiantuntijoiden ammatillisesta intuitiosta (psykologia) osana hiljaisen tiedon (tacit knowledge) kehittymistä ja jonkinlaiseen ”vaistoon löytää hypoteeseja”. Hiljainen tieto on heidän mukaansa haastavaa sanallisesti ilmaista, mutta asiantuntijatiedon ja toiminnan kannalta ratkaisevan tärkeää. (Paavola & Hakkarainen 2006, 6–9). ”Arvaamisvaistolla” he (Paavola & Hakkarainen 2006, 6–9) eivät kuitenkaan tarkoita suoraan abduktiivista päättelykykyä, jota he kuvaavat esimerkiksi tutkimustyön osalta kompleksisena kaoottisena sekä iteratiivisena vähitellen pienistä paloista kehittyvänä prosessina, jollainen myös tämä tutkimus on ollut. (Paavola & Hakkarainen 2006, 6–9; Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 77)

Kiviniemen (2018b, 63) esimerkkien mukaisesti, tässä opinnäytetyössä on ollut välitavoitteena ensin selvittää mistä oikeastaan on kysymys, kun puhutaan oppimismuotoilusta tai vaikuttavuudesta? Mitä oikeastaan arvioidaan, mitataan tai todennetaan? Onko tarpeen mitata tai todentaa? Mihin näkökulmaan lopulta keskitytään aineiston sisällön analyysissä tai millaisia näkökulmia aineistosta nousee? Mihin näkökulmiin tutkimus lopulta tiivistyy? (Lakkala 2012, 93–99)

1.3 Lähtökohdat tutkijana ja oppijana

Minulla ei ole ollut aiempaa kokemusta tieteellisen tutkimuksen tai tutkimuksellisen kehittämistyön tiedollisista näkökulmista tai toteuttamisesta (Toikko & Rantanen 2009; Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2014), tarkkaa tietämystä oppimismuotoilukonseptin teoreettisista lähtökohdista, johtamisen ammattisanastosta tai -käytännöistä. Aiempi tanssinopettajan opinnäytetyöni (amk) on ollut taiteellinen.

Aiempi ammatillinen kokemukseni on pohjautunut kasvatuksen, taiteen sekä hyvinvoinnin näkökulmista erilaisiin ihmisläheisiin tanssinopetus- ja ohjaamistehtäviin, liikunta- ja hyvinvointipalveluihin, sekä valmennustehtäviin (yksilöt, duetot, erilaiset ryhmät, joukkueet, yhteisöt, kaikki ikäryhmät). Aiempi kokemus tanssikoulun perustamisesta tanssinkentän asiantuntijan roolissa, taiteen perusopetuksen koulutusohjelmien muotoilusta, kokemus erilaisista työkuultuureista henkilöstörekrytoinnin ja asiakkuuksien parissa, sekä esimerkiksi lähiesimies- ja perehdytystehtävistä, on tuoneet erilaisia työelämän näkökulmia tutummiksi (työkuulttuurit, organisaatiot, johtaminen, liiketoiminta). Toiminta taiteen parissa on kartuttanut luovaa osaamista.

Oppimisen ohjaaminen tanssin kontekstissa on tuonut kokemusta työelämäoppimiseen verrattavasta yhteisöllisestä oppimisesta, -toiminnasta, sekä tavoitteellisesta oppijalähtöisestä osaamisen kehittämisestä käytännössä.

Aiempi osaamiseni opetustyössä on pohjautunut voimauttavaan oppijalähtöiseen ohjausotteeseen, arvostavaan kohtaamiseen, ihmisten innostamiseen ja hyvän vuorovaikutuksen edistämiseen toiminnallisten sekä luovien menetelmien avulla. Mindfulness ja mentaalivalmennus on nivoutunut luonnolliseksi osaksi työtäni sekä osaamistani erilaisissa käytännönläheisissä tanssin kentän opetus-, valmennus- ja ohjaamistehtävissä. Osaamiseni on suurelta osin omaksuttu käytännössä tekemällä sekä ihmisiä kohtaamalla. Kokemukseni mukaan tärkeintä ihmisten parissa- sekä yhdessä työskentelemisessä on ollut kuuntelun ja läsnäolon taito, hyväksyvä ja arvostava kohtaaminen, joka on luonut pohjan hyvälle dialogille sekä luottamukseen perustuvalla kestäväällä yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella. Tämä kokemus on johdatellut minut yhteisöpedagogi työyhteisön kehittäjän opintojen pariin, sekä tämän tutkimuksellisen kehittämistyön ääreen.

2 OPPIMINEN MUOTOILUN KOHTEENA

2.1 Oppimiskäsitykset

Mukamas Learning Design Oy:n oppimismuotoilu-mallin perustuessa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (ks. 3.1.1), minun on pitänyt kerrata oppimiskäsitysten historiaa. Oppimiskäsitykset ovat kehittyneet vuosikymmenten aikana mekanistisen ihmiskäsityksen pohjalta rakentuneesta behavioristisesta oppimiskäsityksestä, kohti humanistiseen kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvaa, kognitiivisesta- sekä humanistisesta psykologiasta rakentuvaa, konstruktivististen oppimiskäsitysten suuntausta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei Tynjälän (2004, 27–37) mukaan ole yhtenäinen teoria, vaan tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka koostuu useasta eri lähteestä. (Tynjälä 2004, 9–38; von Wright & Rauste-von Wright 1992; Pylkkä 2021a; Pylkkä 2021b; Pylkkä 2021c; Pylkkä 2021d)

Humanistisen psykologian tutkimuksen perinteeseen kuuluu kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä luovana, henkiseen kasvuun pyrkivänä olentona, tavoitteenaan pyrkiä tasapainoon (von Wright & Rauste-von Wright 1992, 210; Maslow 1954). Maslowin (1954) motivaatioteoria on ollut olennaisena lähtökohtana humanistisen psykologian rakentumisessa ja pedagogisten sovellusten kannalta tärkeänä on pidetty myös esimerkiksi Rogersin (1951) terapianäkemyistä, jossa fasilitaattori toimii empatialähtöisesti rinnalla kulkien ja tukien, antaen ihmiselle mahdollisuuden löytää itsellensä mielekkäät lähtökohdat elämään ja henkiseen kasvuun (Nonaka ym. 2000, 4; von Wright & Rauste-von Wright 1992, 211). Humanistisesta ihmiskäsityksestä juontuva konstruktivistisen oppimiskäsitysten suuntaus rakentuu kolmesta paradigmasta: kognitivistinen (minän synty sosiaalisessa vuorovaikutuksessa), konstruktivistinen (reflektiivisen toiminnan tavoitteellisuus) sekä kokemuksellinen (yksilön itsereflektiivisyys) (Pylkkä 2021a; Pylkkä 2021b; Pylkkä 2021c; Pylkkä 2021d; Tynjälä 2004, 9–27, 37–38; von Wright & Rauste-von Wright 1992, 210–212).

Oppimiskäsitysten kehityttyä ja siirryttyä pelkästä ulkoisesta arvioinnista, palkitsemisesta sekä käyttäytymisen muutosten tarkastelusta ihmisen sisäisten mentaalisten prosessien huomiointiin osana oppimisen prosessia, on siirrytty myös arvioimaan oppimistuloksia muilla kuin määrällisillä keinoilla (Tynjälä 2004, 29–36, 171). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan op-

piminen on oppijan aktiivista toimintaa, jossa havaintoja ja uutta tietoa tulkitaan oppijalähtöisesti aiemman tiedon sekä kokemusten pohjalta ja oppimisen tulokset ilmenevät oppijan arvioidessa omien tavoitteidensa toteutumista sekä käsityksiään itsestään oppijana (Tynjälä 2004, 9–38). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä, kognitiiviset prosessit huomioiden, oppimista ei nähdä tietokoneen kaltaisena toimintana vaan laajempien kokonaisuuksien oppimisena aktiivisen tiedon jäsentämisen, ryhmittelyn sekä rakentamisen prosessina pelkän informaation kertaamisen sijaan (Tynjälä 2004, 29–36).

Tynjälän (2004, 108–110) mukaan motivaatio muuttuu ulkoa ohjautuvaksi sekä suoritusorientoituneeksi kontrolloivassa auktoriteetti ympäristössä. Hänen mukaansa itseohjautuvuutta edistetään asteittain vastuuta sekä kontrollia siirtämällä oppijalle itselleen, sillä itseohjautuvuus ei ole sisäsyntyistä. Hän kirjoittaa, että oppijoita ei tulisi jättää oman onnensa nojaan, vaan heillä pitäisi olla mahdollisuus tukeen. Motivaatiota voidaan edistää esimerkiksi antamalla vaikutusmahdollisuuksia omaan tekemiseen, huomioida yrittämisestä, sekä hyväksyä virheet osaksi oppimisprosessia. (Tynjälä 2004, 108–110)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiset tavoitteellisen oppimisen arvioinnin piirteet ovat: pääosin laadullista, tiedon ymmärtämistä ja muunnoksia korostavaa, mahdollisimman luonnolliset arviointitilanteet, osana oppimisprosessia, opettaja, oppilas ja opiskelukollegat arvioivat yhdessä, huomion kohteena oppimisprosessi sekä muutos ja lopputulos (Tynjälä 2004, 171). Itsereflektiivisen luonteen mukaisesti, kokemuksellisessa oppimisessä tavoitteena on oppijan itsetuntemuksen kasvattaminen, minuuden (self) tunteminen ja kehittäminen, erilaisten toimintastrategioiden kokeilu sekä uusien asenteiden sisäistäminen omien kokemusten eli ”elämysten” kautta (von Wright & Rauste-von Wright 1992, 212–213).

Teknologian kehityksen, sekä tiedon nopeasti muuttuvan luonteen myötä on alettu puhua myös konnektivismista (Siemens 2004), jonka ajatuksena poiketen aiemmista käsityksistä on, että oppiminen voi tapahtua myös ihmisen sisäisen kokemusmaailman ulkopuolella. Siemens (2004, 4–5) käsittelee oppimista nopean tiedonsiirron, päivittämisen ja tiedon virtauksen näkökulmasta, viitaten myös oppimisympäristöihin, toimintaan verkostoissa, nopeaan päätökseen tekoon, eli ajatukseen siitä, ettei täydellistä tietoa ole olemassa. Sujuva tiedonkulku tai virtaus auttaa yksilöitä hahmottamaan organisaation tilaa. Myös yksilöillä nähdään konnektivismin mukaan olevan enemmän tietoa, kuin muodollisesti tai ulkoisesti voidaan havaita (vrt. ruumiin muisti, eletty keho, hiljainen tieto 2.3). Konnektivismin lähtökohtana on yksilö, jonka henkilökohtainen tieto rakentuu verkostoissa, siirtyen organisaatioihin ja

instituutioihin, sekä niistä jälleen takaisin verkostoihin ja sitä kautta taas yksilöille. Konnektivismiin mukaan tieto ei ole yksilön omaa. (Siemens 2004, 4-6, vrt. minäkuva, minuus, identiteetti, ruumiin muisti, kehomieli, oma kokemus 2.3) On alettu puhua myös ketterästä oppimisesta, ketteristä työntekemisen ja työssäoppimisen tavoista, sekä oppimisen helpottamisesta työelämän kontekstissa (Ojala 2018, Ojala & Meklin 2021). Ojala (2018) näkee ketterän oppimisen keinona menestyä jatkuvassa muutoksessa ja Ojalan & Meklinin (2021, 16) mukaan ”oppiminen on muutoksessa”. He (Ojala & Meklin 2021) keskittyvät kirjassaan tarkastelemaan strategian siirtämistä käytäntöön.

Sosiaalisen konstruktivismin mukaan oppiminen voidaan nähdä sosiaalisena myös silloin, kun oppija opiskelee esimerkiksi kirjan avulla, jolloin hän on vuorovaikutuksessa kirjan tekemiseen liittyviin sosiaalisiin konstruktioihin tai ”keskustelee” kirjoittajan kanssa, muodostaen jaettuja merkityksiä. Ei siis oleteta, että henkilöt olisivat oppiessaan keskenään välittömässä vuorovaikutuksessa. Voidaan puhua myös asynkronisesta oppimisesta, jolloin oppiminen voi tapahtua ajasta ja paikasta riippumatta (Jaffee 1997) sekä teknologia-avusteisesta mukauttavasta oppimisesta eli adaptiivisesta oppimisesta (Kabudi, Pappas & Olsen 2021). Erilaiset tiimi-, ryhmä- ja projektityötavat nähdään työelämässä tärkeinä oppimisen ja tiedon konstruoinnin muotoina ja niihin liittyvät taidot nähdään tärkeinä (Tynjälä 2004, 147–149). Oppimiskäsityksistä on havaintojeni mukaan tulkittavissa aikamme yhteiskunnalliset kehitysaskeleet sekä myös suomalaisen oppimismuotoiluajattelun juuret (3.1.1 Mukamas Learning Design Oy 2021a).

2.2 Oppimiskokemus

Havaintojeni mukaan oppimismuotoiluun kuuluu olennaisena osana oppimiskokemuksen muotoilu, jonka ajatuksena on edistää oppimista luomalla oppijoille mahdollisimman hyvät oppimispuitteet. Oppimispuitteiden muotoilemisen tavoitteena on mahdollistaa hyvä oppimiskokemus erilaisten oppimisinterventtioiden sekä -tilanteiden osalta, myös teknologiaa hyödynnettäessä käyttäjäkokemuksen (3.1.1 UX, LX) näkökulmista. (Tynjälä 2004, 28; Marstio ym. 2021, 11; Ojala 2018, 281–283; von Wright & Rauste-von Wright 1992, 210–212)

Tynjälä (2004, 28) määrittelee hyvän oppimiskokemuksen tilanteena, jossa oppija kokee oppineensa erityisen hyvin ja syvällisesti. Tynjälän (2004, 104–105) mukaan myös oppijan aiemmat

kokemukset vaikuttavat oppimiseen. Dirksen (2020, vi-viii) kirjoittaa, että menestyksellisen oppimiskokemuksen pitäisi jättää oppijalle menestyksekkäs ja onnistunut olo. (Dirksen 2020, vi-viii) Ojala (2018) mainitsee vuorovaikutusta sekä oppimista edistävien työtilojen ja -ympäristön tärkeyden osana työssäoppimista (Ojala 2018, 281–283; Tynjälä 2004, 28). Dirksen (2020, vi-viii) muistuttaa, että jokainen oppija kokee maailman ”eri lailla kuin sinä” (Dirksen 2020, vi-viii), joten oppimismuotoilua toteutettaessa pitäisi pystyä ymmärtämään ja suunnittelemaan oppimismatka oppijan näkökulmasta. Hänen mukaansa ”parhaat oppimiskokemukset on suunniteltu selkeä tavoite tai määränpää mielessä” (Dirksen 2020, vi-viii, vrt. Mutka, Havanka & Karkama 2019, 22).

Tavoitteiden saavuttamista ei Dirksenin (2020, 10) mukaan määritä enempi tieto (vrt. konnektivismi 2.1), vaan enempi tekeminen, jolloin oppimista pitää helpottaa hyvällä suunnittelulla. Hänen (Dirksen 2020, 2) mukaansa oppimiskokemus on matka, joka alkaa siitä missä ollaan nyt ja mikäli tavoite on määritelty, niin matka päättyy siihen että onnistutaan. Hyvällä suunnittelulla ja muotoilulla voidaan vaikuttaa oppijoiden motivaatioon sekä työhön sitoutumiseen (Dirksen 2020, vi-viii, 10). Aloittelijat tarvitsevat enemmän tukea sekä ohjeita, kun taas edistyneemmät oppijat enemmän tilaa itsenäiselle työskentelylle (Dirksen 2020, 31–41). Dirksenin (2020, 148) mukaan kaikki eivät motivoitu esimerkiksi kilpailullisuudesta ja siitä voi tulla tavoite oppimisen sijaan. Kilpailullisuus saattaa opettaa Dirksenin (2020, 148) mukaan ”kuinka voitetaan” ”kuinka opitaan” sijaan, joten kilpailullisuus ei hänen mukaansa välttämättä toimi pitkän tähtäimen strategiana, sillä se vie huomion pelkkään kilpailemiseen ja tärkeitä asioita voi jäädä huomiotta (Dirksen 2020, 148–156).

”Sisäinen motivaatio voidaan hävittää, jos toiminnasta ryhdytään palkitsemaan ja yksilö tulkitsee toimintansa tämän palkinnon tavoitteluksi” (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 151).

Liimatainen (2021) avaa oppimiskokemuksen muotoilun käsitettä määrittelemällä oppimiskokemuksen muotoilun erilaisena johtamisen lähestymistapana organisaatioiden oppimisen yhteydessä. Liimatainen (2021) määrittelee oppimisen suunnittelun lähtevän yleensä liikkeelle ihmisten oppimistarpeiden tunnistamisesta ja siitä suoraan johdettuna oppimisohjelmien järjestäminen tehokkaasti ja hallitusti. He määrittelevät oppimisen kokemuksen muotoilun olevan erilainen lähestymistapa, viitaten erilaiseen tapaan havaita organisaatiota sekä johtamista, sekä

oppimisen näkemistä laajempänä kokonaisuutena kuin pelkkä ”tiedon syöttäminen”. Liimataisen (2021) näkemyksessä tarkastellaan useiden tekijöiden vaikutusta oppimiseen, kuten ”henkilökohtainen merkityksellisyys, soveltuvuus päivittäiseen työhön, sitoutuminen, opitun muistaminen sekä juurruttaminen oppimiskulttuuriin osana jokapäiväistä elämää” (Liimatainen 2021).

Liimataisen (2021) mukaan haluttujen tulosten tavoitteen määrittäminen ihmiskeskeisesti on oppimiskokemuksen suunnittelun lähtökohta, huomioon ottaen laajalti erilaiset näkökulmat, kuten ”käyttäjäkokemuksen suunnittelu, tieteelliset näkökulmat, suunnitteluajattelu (design thinking), sisällön suunnittelu, tiedon kerääminen, joukkolähteet ja kaikkein tärkeimpänä ymmärtää miten ihminen oppii, ymmärtäen myös sosiaalisuuden ja osallisuuden roolin” (Liimatainen 2021; 2.3; 3.1.2) He myös korostavat yhteisöllisen oppimisen tärkeyttä organisaatio-oppimisen käytännöissä ja oppimisen nähtävän laajana aiheena ketteryyttä ja nopeaa oppimista vaativassa ”myrskyisässä” maailmassa. Oppimista tulisi heidän mukaansa lähestyä rohkeasti ja luovasti sekä oppijalähtöisesti. (Liimatainen 2021) Oppimiskokemuksesta voidaan havaintojeni mukaan puhua niin työyhteisöjen sekä arjen työssäoppimisen kontekstissa, kuin myös opilaitos tai koulutus kontekstissa, teknologia-avusteisesti tai ilman.

2.3 Oppiva yksilö, oppiva ihminen

Oppimismuotoilun perustuessa myös systeemiajatteluun, olen halunnut oman oppimiseni kannalta syventää tarkasteluani oppimisen eri tasoista (2.4 Senge 2006, 63–73; 3.1.1; 3.1.2). Olen tähän lukuun koonnut muutamia eri näkökulmia oppivasta ihmisestä. Havaintojeni (3.1.1; 3.1.2) sekä aiemman osaamiseni (1.3) pohjalta oppiminen voidaan pilkkoa yksilön näkökulmasta pienempiin osiin, kuten yleisesti itsesäätelyn sekä metakognitiivisten taitojen osalta elämänhallinnan, mielen, itsetuntemuksen, tunteiden- ja stressin säätelyn (Lakkala 2012, 93–99; 16, 17; Ojala & Mäkelä 2021, 47; Sajaniemi & Suhonen & Nislin & Mäkelä 2020, 57–59) tai esimerkiksi kehomieliyhteyden ja tietoisien läsnäolon näkökulmiin (Anttila 2011, 157; Helkkula 2019, 39-40; Lakkala 2012, 93–99; 16, 17; Vaininen, Keckman, & Kuusiluoma 2019).

Ajan ilmiönä on havaintojeni mukaan alettu puhua myös enemmän esimerkiksi uteliaisuudesta osana oppimisen taitoja (Hakala 2021; Siefen 2021). Siefen (2021, 85-132, 135-161) kirjoittaa uteliaisuudesta psykologisesta näkökulmasta, esimerkiksi uteliaasta avoimesta

suhtautumisesta itseen sekä toisiin. Hakala (2021, 79–99) käsittelee uteliaisuutta inhimillisestä näkökulmasta ja pohtii esimerkiksi uteliaisuuteen aiemmin liittynyttä, jo jokseenkin kulttuurissamme selätettyä häpeää tai ”noloutta”. Ojala & Meklin (2021, 46-47) kirjoittavat ketteristä oppijoista muutoskykyisinä, kasvun asenteen omaavina, uteliaina, itseohjautuvina yksilöinä. Myös sosiaalipedagogisesta näkökulmasta yksilön tavoitteisiin pyrkimiselle pohjan luo ”usko omaan voimiseen”, sekä realististen, että epärealististen tavoitteiden osalta (Dweck 2017; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 150). Yksinkertaisimmillaan Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä (2020, 57) kuvaavat yksilön oppimista niin, että ”hyvä mieli” innostaa oppimaan, kun taas ”huono mieli” ei edistä oppimista. Tämän tutkimuksen vaikuttavuuden arvioinnin viitekehyksissä rinnastetaan oppimisen ilmentyminen myös ihmisten käyttäytymiseen (kaavio 2.).

”Jos haluamme tietää, miksi ihminen käyttäytyy tietyllä tavalla, on parasta kysyä häneltä itseltään” (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 70, 75).

Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä (2020, 60) kirjoittavat, että stressin tai tunteiden ”säätelyä ei yksinkertaisesti voi oppia yksin” ja että tällä tavoin ajateltuna ihminen ei ole vain yksilö vaan aina jollain tavalla myös yhteydessä toisiin. Ihmisen syvä kokemus omasta olemassaolosta syntyy siis yhteydessä toisiin. Sosiaalipsykologiassa puhutaan myös syvistä henkisistä tarpeista sekä minätietoisuudesta ihmisen rakentaessa maailmankuvaansa sekä identiteettiänsä eli mieltään suhteessa muihin (minäkuva, minuus, itsetuntemus, sosiaalinen identiteetti, kyvykkyys, motivaatio). Konstruktivismin mukaan mielen sisällöt sekä mieli itsessään ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen tuotetta eli ”maailma rakennetaan mielessä” (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 70). (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 56-68, 70–75, 116, 150, 276; Sajaniemi & Suhonen & Nislin & Mäkelä 2020, 60)

Helkkula (2019) sekä Anttila (2011) käsittelevät kehomieli -yhteyden sekä tietoisien läsnäolon merkityksiä sekä dynaamista luonnetta osana kokonaisvaltaisena ihmisenä olemista. Helkkula (2019, 39-40) käsittelee Proustin (1913-1927) romaanin ”Kadonnutta aikaa etsimässä” pohjautuvassa ihmiskäsityksessä ihmisen havaitsevan maailmaa kehonsa kautta kaikilla aisteillaan ja myös kiinnittyvän maailmaan kehonsa kautta (ruumiin muisti). Anttila (2011, 157) tarkastelee ihmisen esireflektiivistä (tapojen, taitojen, tottumusten, havaitsemisen, kuvittelemisen, tuntemisen ja aistimisen jatkuva virta) sekä reflektiivistä olemisen ja tietoisuuden tasoa. Anttila (2011, 157) kuvaa tietoista reflektiivistä havainnointia seuraavasti:

”[...] Kun sitten pysähdymme tuokioksi tarkastelemaan toimintaamme tai muotoilemaan ajatuksiamme sanoiksi, siirrymme reflektiiviselle tasolle. [...] Ihmisen elämässä nämä kaksi tasoa ovat koko ajan läsnä ja liike niiden välillä on jatkuvaa. (Maitland 1995, 71–72.)” (Anttila 2011, 157)

Tiedonhankintani johdosta minulle vahvistui kehomielen sekä kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen ymmärtämisen merkitys oppimisessa (3.1.2).

2.4 Oppivat yhteisöt ja organisaatiot, eli oppimissysteemit

Oppimismuotoilun viitekehysten sekä käytännön nivoutuessa myös yhteisölliseen oppimiseen, oppivien organisaatioiden muotoiluun, sekä systeemiajatteluun ja -älykkyyteen, minun on pitänyt tarkentaa millaisia merkityksiä näihin käsitteisiin sisältyy (3.1.1). Olen koonnut tähän lukuun erilaisia näkökulmia oppivista yhteisöistä sekä organisaatioista.

Juutin (1996, 244–246) mukaan ”Aikuismainen kulttuuri on oppivan organisaation kulttuuri”. Hänen mukaansa oppivassa organisaatiossa pyritään reflektoinnin avulla oppimaan pois yksilön ja organisaation kehittymistä haittaavista puolustusmekanismeista ja pyritään myös jakamaan aito todellinen informaatio kaikille. Puolustusmekanismien käyttöä minimoidaan muun muassa luomalla tilanteita, joissa ihmiset voivat olla aitoja ja voivat sopeutua yhteisöön omana itsenään. Juuti (1996, 244–246) kirjoittaa, että yhteisesti jaetun tiedon avulla käydään mahdollisimman avointa keskustelua asioiden käsittelyn sujuvoittamiseksi, osallistamalla ihmisiä kaikenlaiseen päätöksen tekoon. Tällaisen toiminnan avulla voidaan luoda perusta empatialle sekä ihmisten väliselle yhteistyölle. (Juuti 1996, 244–246)

”Itsenäisen toiminnan syntymisen ehdoton edellytys on, että ihmiset tuntevat, että heihin luotetaan.” (Juuti 1996, 246)

Otala (2018, 7) toteaa vuorovaikutuksen sekä tiimityön olevan kaiken kehittämisen keskiössä ketterästi oppivissa organisaatioissa. Hän kertoo oppivan organisaation olevan ihmisten oppimipaikka, jossa oppeja voidaan jakaa. Hänen (Otala 2018, 57) mukaansa organisaatiot voivat investoida kilpailukykyynsä panostamalla ihmisten valmiuksiin sekä mahdollisuuksiin oppia ketterästi. Otala (2018, 322–323) puhuu myös osaamisstrategiasta sekä osaamisen jakamisesta, kertoen esimerkin osaamisen jakamisesta esimerkiksi organisaation läpäisevien valmennusten

ja osalta. Ojala (2018, 323) muistuttaa osaamisen hallinnan, kehittämisen, jakamisen sekä hyödyntämisen olevan ”ihmisten käyttäytymistä, ei tekniikkaa”. Ojala (2018, 323) kertoo, että helppointa uusien toimintatapojen käyttöön ottamisessa on tehdä se tutussa tiimissä, jatkuvan parantamisen ja arvioinnin, ongelmanratkaisutekniikoiden avulla. (Ojala 2018, 7, 57, 322–323) Ojala & Meklin (2021, 229) nostavat esiin myös oppimisen esteiden poistamisen, sekä mahdollistamisen ketterän oppimisen näkökulmasta. He kirjoittavat johtamisen roolista oppimisen edistämiseksi ja ehdottaa henkilöstön oppimistarpeista kysymisen, sekä henkilöstön kuuntelemisen edistävän ketterää oppimista. (Ojala & Meklin 2021, 229)

Sengen (2006, 63–73) teoria oppivasta organisaatiosta ja sen viidestä eri tasosta kuvaa organisaatiota eri tasojen kautta osiensa summana eli oppivana systeeminä. Hänen mukaansa viisi oppivan organisaation tasoa ovat:

1. Yksilön osaaminen (personal mastery) – yksilön oma visio ja sitoutuminen oppimiseen
2. Mielen mallit (mental models) – mielenmallit ja asenteet suhteessa käyttäytymiseen
3. Tiimioppiminen (teamlearning) – jakaminen
4. Jaettu visio (shared vision) - fokus ja jaettu visio tiedossa kaikilla organisaatiooppimisen tasoilla
5. Systeemiajattelu (systems thinking) (Senge 2006, 63–73)

Sengen (2006, 63–73; 3.1.2) mukaan nopeat ratkaisut voivat johtaa hitaampaan tai johtaa jopa totaaliseen pysähtymiseen pitkällä aikavälillä. Hänen mukaansa lähes kaikilla luonnollisilla järjestelmillä on todellisuudessa luonnostaan optimaalinen kasvuvauhti, kuten ekosysteemeillä sekä organisaatioilla. Systeemiajattelu on hänen (2006, 63–73) mukaansa haastavampaa, mutta myös lupaavampaa, kuin totuttujen tapojen kautta toimiminen. Syy ja seuraus eivät monesti-kaan ole läheisessä yhteydessä ajassa ja tilassa. Pienillä asioilla voi olla suuri vaikutus, mutta paras vaihtoehto valinnalle ei aina ole välttämättä selkeimmin näkyvillä. Suurin ”vipuvaikutus” vaikean ongelman ratkaisussa on Senge (2006, 63–73) mukaan sellainen, joka voi johtaa vähällä vaivalla (minimum effort) pysyvästi merkittävään parannukseen. Todellinen vipuvaikutus siis syntyy, kun kehitetään asioita pitkällä tähtäimellä. (Senge 2006, 63–73) Dirksen

(2020) muistuttaa muutoksen olevan prosessi pelkän yksittäisen tapahtuman sijaan (Dirksen 2020, 227; vrt. Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 102).

Myös Sengen (2006, 74) mukaan systeemiajattelun ydin piilee kokonaisuuksien sekä keskinäisten suhteiden näkemisessä staattisten tilannekuvien sijaan. Hän kirjoittaa, että luottamus ja vastuu voivat helposti heikentyä kompleksisuuden johdosta. Hänen mukaansa elävien järjestelmien eheys riippuu kokonaiskuvan luonteesta. Organisaatioiden sisäiset rajat voivat estää rajoja ylittävää tärkeää vuorovaikutusta (esimerkiksi osastojen tai tiimien välisen vuorovaikutuksen esteet, vrt. 2.1 konnektivismi Siemens 2004). Sengen (2006) mukaan voidaan esimerkiksi helposti kokea, että ”en voi tehdä mitään, koska vika on järjestelmässä” tai ”kaikki on liian monimutkaista minulle”, mutta systeemiajattelu on kuitenkin hänen ajattelussaan lääke avuttomuuden tunteeseen. Hänen mukaansa pitää siis hahmottaa kokonaisuus, nähdä rakenteet kompleksisten asioiden taustalla ja kehittää osa kerrallaan. (Senge 2006, 63–73)

Chileläinen biologi, sosiaalisten järjestelmien kognitiotutkimuksen pioneeri, Humberto Maturana (Senge 2006, 244; Maturana 2000), on kertonut älykkään toiminnan syntyvän sosiaalisissa systeemeissä, joissa kaikki verkoston jäsenet hyväksytään tasavertaisiksi toimijoiksi. Maturana (Senge 2006, 244; Maturana 2000) on puhunut rakkaudesta voimana tunnistaa toinen ihminen tasavertaiseksi olennoksi ja rakkaudesta tunteena, joka ”laajentaa älykkyyttä”. (Senge 2006, 244; Maturana 2000)

Wheatley & Kellner-Rogers (1998, 3–4) kirjoittavat, että organisaatiot täynnä eläviä olentoja eli ihmisiä ihmissuhteiden verkostossa, jossa ei ole yksinkertaista mallia syy-seuraussuhteille. Suurin osa kommunikaatiosta tapahtuu nopeasti ja näkymättömästi. Jokainen elävä olento kehittyy, jos sillä on vapaus luoda ja säilyttää itsenäisyytensä. Wheatley & Kellner-Rogers (1998, 4) mukaan ilman vapautta luoda, ei ole elämää. On otettava huomioon, että kaikki edellyttävät olonsa ehdoksi vapautta päättää omasta elämästään, sillä ihminen ei toimi robottimaisesti. Wheatley & Kellner-Rogers (1998) kirjoittavat, että jos katsomme organisaatioita elävien systeemien näkökulmasta, niin ”niin emme havaitse vastarintaa, sabotaasia tai tyhmyyttä”, vaan tarkastelemme luovasti työskenteleviä ihmisiä. Heidän mukaansa maksamamme hinta täydellisestä tottelevaisuudesta organisaatiossa, on se, että menetämme elinvoiman. (Wheatley & Kellner-Rogers 1998, 3–4)

”Vapaus luoda oma itsensä, on elämän perusvapaus [...] Jos annat jollekulle selkeät ohjeet, niin he aina muuttavat niitä jollakin tavalla, säätelevät sitä tulkitsevat,

jättävät huomiotta ja lisäävät oman värin tai korostuksen. (Wheatley & Kellner-Rogers 1998, 3–4).

Myös konstruktivistinen oppimiskäsitys sopii systeemiteoreettisen näkemyksen kanssa yhteen, korostaen ympäristön sekä oppijan välistä yhteisvaikutusta (Tynjälä 2004, 108–110, Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 75, 150–155, 273, 276). Esimerkiksi opettajan vuorovaikutus oppijaan vaikuttaa oppijan motivaatioon sekä pystyvyyden tunteeseen eli uskomiseen omiin mahdollisuuksiinsa oppia (Hakkarainen 2017, 48; Tynjälä 2004, 104–104). Konstruktivismin suuntauksiin kuuluvat yksilökonstruktivismi eli moderni informaatioteoria (in put – out put nähty heikkona suuntauksena), sekä sosiaalinen konstruktivismi, joka pohjautuu sosiokulttuurisiin lähestymistapoihin, symboliseen interaktionismiin (Hankamäki 2016; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 71), sekä sosiaaliseen konstruktivismiin (Tynjälä 2004, 39). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta Nivala & Rynänen (2013, 10) pohtivat osallisuutta sekä osallistumisen luonnetta ja esittävät, että kyse on pohjimmiltaan siitä, millä tavoin olemme yhdessä, millaisia suhteita muodostamme muiden ihmisten kanssa ja miten koemme ne (vrt. 2.1 kokemuksellinen paradigma: von Wright & Rauste-von Wright 1992, 210–212; 2.2).

Kulovesi (2006, 33) määrittelee systeemiälykkyyden eräänlaisena systeemiajattelun ”laajenuksena”, jossa myös inhimillistä toimintaa käsitellään kokonaisvaltaisemmin, yksityiskohdat, ympäristön muuttuvuuden ja epätäydellisyyden huomioiden, myös tavoitteellisessa toiminnassa. Systeemiälykkyys on Hämäläisen (2004) mukaan ”älykästä toimintaa inhimillisissä vuorovaikutuskokonaisuuksissa, inhimillisissä systeemeissä” (Hämäläinen & Saarinen 2006, 11). Systeemihahmotuksessa on Hämäläinen & Saarinen (2006, 3) mukaan kyse kompleksisissa ja tiedollisesti sameissa ympäristöissä tapahtuvasta näkyvästä ja näkymättömästä yhteisvaikutuksesta ja sen seurauksista. Heidän mukaansa inhimillisessä maailmassa pieni muutos voi sysätä liikkeelle valtavia seurauksia systeemin muissa osissa. He määrittelevät mikro- ja makrotason osaksi systeemiä, vaikuttavuuksien kulkevan niiden välillä molempiin suuntiin ja kirjoittavat systeemiälyviitekehityksen nousevan useasta eri suunnasta, pyrkimyksenään yhdistää ”teoria ja käytäntö, tekeminen ja ajattelu, yksilö ja yhteisö, realiteetti ja mahdollisuus”, tavoitteenaan ”osoittaa, avata ja rakentaa yhteyksiä sekä mahdollistaa inhimillinen kasvu” (Hämäläinen & Saarinen 2006, 3–5).

Törmänen (ym. 2021) kertoo systeemiälyn olevan ”inhimillisen herkkyyden ja insinööriajattelun yhdistävä käsite, joka huomioi kokonaisvaltaisen vuorovaikutuksen yksilön ja hänen ympäristönsä välillä”. Hän luettelee systeemisen tarkastelun keskittyvän esimerkiksi havaintokykyyn, positiiviseen asenteeseen, ajattelevaisuuteen, rakentavaan toimintaan, sanattomaan yhteyteen, innostuvaan mieleen, viisaaseen toimintaan sekä aikaansaavuuteen. (Törmänen ym. 2021; Törmänen 2021, 19–20) Törmäsen (ym. 2021) mukaan

”Systeemiälykäs organisaatio menestyy hyvin. Lisäksi systeemiälykäs organisaatio on luonnostaan oppiva ja kykenee kehittymään. Systeemiälykkään organisaation työntekijöillä on käyttäytymis- ja toimintamalleja, jotka mahdollistavat oppimisen” (Törmänen ym. 2021).

Hämäläinen & Saarinen (2006, 4–5) kirjoittavat subjektiivisen sekä elämyksellisen intuition sekä käytännössä osoitettujen ratkaisujen merkityksestä systeemiälyssä. Heidän mukaansa ”On tärkeää tietää, mitä tapahtuu, mutta vielä tärkeämpää että tapahtuu” (Hämäläinen & Saarinen 2006, 4–5). He nostavat esiin, että ihmisen on pystyttävä toimimaan systeemisissä ympäristöissä ja toimittava vaikka tarkkaa tietoa siitä mikä on merkityksellistä tai mistä on kysymys. ”Systeemiäly lähtee liikkeelle toimimisen imperatiivista yhdistyneenä tietämättömyyden väistämättömyyteen” (Hämäläinen & Saarinen 2006, 4–5; vrt. 3.1.1 Mukamas Learning Design Oy 2021b). Hämäläinen & Saarinen (2006, 4–5) mukaan systeemiäly ei ole ulkopuolellamme, vaan se on meissä itsessämme luonnostaan ja toimimme sen mukaisesti kaiken aikaa ja pyrimme toimimaan paremmin (vrt. 2.3 Dweck 2017; 3.1.2 kasvuhakuinen ihmiskäsitys). Ojalan & Meklinin (2021) mukaan ”Ihmiset ovat kaiken toiminnan ydin” (Ojala & Meklin 2021, 238–239).

Systeemi tarkoittaa siis kokonaisuutta, johon kuuluvat toimijat, niiden ympäristö ja kaikki näiden välinen vuorovaikutus (Kulovesi 2006, 34)

Tähän lukuun keräämiäni lähteiden pohjalta korostuu vuorovaikutuksen jatkuva läsnäolo ihmisistä koostuvissa työyhteisöissä sekä organisaatioissa.

2.5 Oppivat ekosysteemit

Tämän tutkimuksen vaikuttavuuden arvioinnin viitekehyksissä esiintyy myös abstrakti ekosysteemin käsite (kaavio 3.), jonka merkityksiä minun on pitänyt tutkimusprosessin aikana tarkentaa sekä pystyä paremmin ymmärtämään. Tähän lukuun olen koonnut tietoa oppivista ekosysteemeistä.

Symbolisen interaktionismin mukaan yhteiskunta on ”koostuma meneillään olevista vuorovaikutustapahtumista” ja yhteiskunta tulisi nähdä ”jatkuvien muutosten prosessina, ei pysyvänä rakenteena” (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 71). Ojala & Meklin (2021, 235) kirjoittavat ketterän oppimisen ekosysteemin rakentuvan uudentaisista oppivista yhteisöistä sekä oppimisverkostoista. Ojala & Meklin (2021, 235–136) kertovat James F. Mooren (1996) luomasta ”Business Ecosystems” käsitteestä ja tarkastelevat ketterän oppimisen ekosysteemiä liike-elämän näkökulmasta. Käsite kuvaa tietyn tuotteen tai palvelun tuottamiseen sitoutuneiden jäsenten, eli saman teeman tai toimialan ympärille kehittyntä organisaatioiden verkostoa, jota yhdistää yhteinen päämäärä tai tehtävä (vrt. 3.2 Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9). (Ojala & Meklin 2021, 235–236)

Ojalan & Meklinin (2021, 236) mukaan vastavuoroisuus kuuluu ekosysteemiajatteluun, jolloin tietoa ei hankita vain oman muutoksen tai oppimisen pohjaksi, vaan tarkoituksena on auttaa myös muita toimijoita kehittymään ja menestymään. Ojalan & Meklinin (2021, 236) mukaan ekosysteemin tavoitteena on palvella sekä yritysten, että oppivien yksilöiden oppimistarpeita työelämän kiihtyvässä vauhdissa. Ketterän oppimisen ekosysteemiin kuuluvia toimijoita Ojalan & Meklinin (2021, 236) mukaan ovat:

- ”Ketterät oppijat” (kaiken keskiössä)
- ”Työpaikat/ yritykset”
- ”Kumppanit” (täydentävät yritysten osaamista)
- ”Opintuottajat” (oppilaitokset, korkeakoulut, asiantuntijat)
- ”Opin välittäjät” (alustat, palvelut, digitaalinen pääsy oppisisältöihin)
- ”Digitaalisten palvelujen tarjoajat” (yrityskohtaiset oppimisalustat ja -ympäristöt, sisäinen ja ulkoinen oppisisältö)
- ”Oppimisen asiantuntijat ja toimijoiden yhdistäjät” (auttavat yrityksiä, osaamisen johtamisen konsultit, oppimismuotoilijat, oppimisen tukipalvelujen tuottajat, tekniikan asiantuntijat)
- ”Opetus- ja työvoimaviranomaiset” (Ojala & Meklin 2021, 236)

Ekosysteemikäsite on Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen (2019, 6–7) mukaan tuotu myös kasvatuksen tutkimukseen. He kertovat Bronfenbrennerin (1979) teoksesta, jossa käsitellään ihmisen kehittymistä sekä sosiaalistumista yhteiskunnan jäseneksi, kehittyen vuorovaikutuksessa ”ympäristön erilaajuisten sisäkkäisten kehien kanssa” (yksilö/mikro-, toimintaympäristöt/meso-, yksilön ja toimintaympäristön välinen/ ekso-, kulttuuriset arvot, tavat, normit/ makrosysteemit, kehien ajallinen muutos/ kronosysteemi vrt. kaavio 6.) (Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen 2019, 6–7). Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen (2019, 4) ovat kartoittaneet artikkelissaan ekosysteemin määritelmää ja mainitsevat koulun ja työelämän yhteistyöverkostosta käytettäneen käsitettä ”oppimisen ekosysteemi”. He kirjottavat käsitettä ekosysteemi käytettävän erilaisissa yhteyksissä ja selittävät käsitteen kiinnittymistä innovaatio-, liiketalous- digitaalisiin oppimisen ekosysteemeihin. (Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen 2019, 4)

Käsite ”oppimisen ekosysteemi” liittyy Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen (2019, 5) mukaan tarpeeseen ”ymmärtää ja sanoittaa uudella tavalla” myös ”ammattillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen työelämäyhteistyön monimuotoisuutta”, dynaamisuutta sekä interaktiivisuutta. Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen (2019, 6) mainitsevat erilaisia ekosysteemistä käytettyjä käsitteitä ”oppimisen ekosysteemin” lisäksi, kuten osaaamisen-, digitaaliset- liiketoiminta- ja innovaatioiden ekosysteemit. Ekosysteemeitä on siis heidän mukaansa tarkasteltu monitieteisesti, termiä on käytetty korvaavasti tai rinnalla puhuttaessa verkostoista, sekä tietoyhteiskuntakeskusteluiden vakiintumisen johdosta käytetty myös kuvaamaan korkeakoulujen, ammatillisten oppilaitosten sekä työelämän välisiä yhteyksiä. (Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen 2019, 6)

Heidän (Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen 2019, 5–6) mukaansa teoreettiset lähtökohdat auttavat hahmottamaan eri toimijoiden liittymistä toisiinsa (mikro-, meso- ja makrotaso) ja auttaa tunnistamaan toimintaa ohjaavia sekä järjestäviä periaatteita. He (emt. 2019, 5) pohtivat myös ”oppimisen ekosysteemin ontologista perustaa” suhteessa oppimisen merkitykseen ”ihmislaajan olemassaolon ja eloonjäämisen kannalta globaalissa ekosysteemissä”. (Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen 2019, 5)

Tikkamäki (2007, 223) on luonnehtinut nyky-yhteiskuntaa oppimis- ja verkostoyhteiskunniksi, joissa tiedon tuottaminen sekä oppiminen ovat tärkeässä roolissa menestymisen kannalta. Tikkamäki (2007, 223) on kirjoittanut aikakautemme laadullisen kehitysvaiheen verkostoitumisen ilmenevän sekä teknisenä, taloudellisenä, organisatorisena sekä kulttuurisena muutoksena,

jossa sosiaalisen pääoman merkitys on suuri. Tällainen verkostomainen organisaatiokulttuuri perustuu luottamukseen sekä asiantuntijuuteen, yhteistoiminnan valmiuksien, itsenäisen päätöksenteon sekä jatkuvan kehittämisen muodostaessa ammattitaidolliset vaatimukset. (Tikka-mäki 2007, 223)

Ympäristösosiologian näkökulmasta yhteiskunnallisia (ihminen, talous, ympäristö) ilmiöitä tarkastellaan suhteessa toisiinsa (Valkonen ym. 2010). Siirilä & Salonen & Laininen & Pantsar & Tikkanen (2019, 46) ovat huolissaan kilpailuyhteiskunnastamme ja pohtivat, että saatamme kilpailla toisemme ”voimattomiksi, mikä voi jakaa ihmiset luovuttajiin ja voittajiin” (Siirilä & Salonen & Laininen & Pantsar & Tikkanen 2019, 46; vrt. 3.2 Dirksen 2020, 148–156). Ihmisen ja luonnon väliseen tasapainoon kuuluu heidän mukaansa kohtuullisuus ja vastuullisuus sekä ekosysteemien elinvoimaisuus. Näitä ominaisuuksia voimme heidän mukaansa ylläpitää ja tavoitella esimerkiksi jatkuvan oppimisen keinoin. (Siirilä & Salonen & Laininen & Pantsar & Tikkanen 2019, 47)

Tulevaisuudentutkija Markku Wilenius (2015, 61–70) kirjoittaa Tulevaisuuskirjassaan Venäläisen taloustieteilijän Nikolai Kondratjevin pitkien kehityssykliden teorian pohjalta, että kuudetta aaltoa eli jälkiteollista aikakauttamme leimaavat ”nopeus, läpinäkyvyys ja kasvavat vaikutusmahdollisuudet”. Wileniuksen mukaan kuudennen aallon pitää ensisijaisesti tarkoittaa maapallon luonnonvarojen ja koko biosfäärin tuhoamisen lopettamista eli nopeaa oppimista ja ”kriittisen tietoisuuden kasvua sekä syvempää yhteistyötä hyvien asioiden puolesta” (Wilenius 2015, 20–22, 61–70, 226).

Yhteiskunnallinen kehittämislähtökohta ilmastokriisien aikakaudella on Lahikaisen (2020) mukaan hyvän merkityksellisen työelämän, hyvinvoinnin sekä yhteisöllisyyden kestävässä kehittämisessä. Lahikaisen (2020) mukaan työ on osa minuutta, minuuden kehittyessä suhteessa toisiin, se on itsensä kehittämistä ja toteuttamista, yhteisön jäsenyyttä, osallisuutta sekä yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa. (Lahikainen 2020) Tähän lukuun keräämieni havaintojeni mukaan oppivilla ekosysteemeillä on yhteiskunnallisesta näkökulmasta monia toisiinsa keskinäisesti sekä monikerroksisesti vaikuttavia tavoitteita, joita tulisi tarkastella suhteessa toisiinsa.

2.6 Oppiminen, tiedonluominen ja uusiutuminen inhimillisissä systeemeissä

Tutkimusprosessin edetessä hankkimani sekä tilaajalta saamani teoreettisen tiedon pohjalta, minulle tuli tarve syventää, mitä organisaatioiden oppiminen teoriassa tarkoittaa. Hankkimani tiedon pohjalta sekä niistä tekemieni tulkintojen pohjalta, erilaisten yhteisöjen, sosiaalisten verkostojen, organisaatioiden, tiimien sekä myös yksilöiden jatkuva oppiminen perustuu esimerkiksi jatkuvaan tiedon luomiseen sekä uudistumiseen jatkuvasti muuttuvissa systeemeissä (vrt. 2.4). Tämä minun on pitänyt ensin ymmärtää, jotta olen voinut tarkastella vaikuttavuuden ehtoja jatkuvasti muuttuvissa ympäristöissä. (Esimerkiksi: Hämäläinen & Saarinen 2006; Ojala 2018; Saarivirta 2008) Koin myös tärkeäksi selvittää millaisia määritelmiä tiedonluomisen kontekstissa käsitteelle ”tieto” on annettu.

Tiedon määritelmiä:

Tynjälän (2004, 23) sekä Nonakan (ym. 2000, 14) mukaan perinteisesti tieto käsitetään ”hyvin perusteltuna tosiuskomuksena”. ”Konstruktivistinen käsitys tiedonmuodostuksesta” Tynjälän (2004, 25) mukaan korostaa, että emme voi tavoittaa suoraan aistihavaintojemme kautta todellisuutta, sillä tulkitsemme todellisuutta suhteessa mieleemme sisäisiin rakenteisiin (vrt. 2.4 Hämäläinen & Saarinen 2006, 3). Tynjälä (2004, 25) kertoo nykykonstruktivistien kertovan, että mieleemme sisäiset rakenteet muuttuvat ja kehittyvät koko ajan kielen sekä kulttuurin mukaan (vrt. Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 70). Tynjälä (2004, 25) mainitsee, että ”tietomme maailmasta ei voi tällöin koskaan olla absoluuttista”, jolloin ”totuutena voidaan pitää käytännössä toimivaa ja elinkelpoiseksi osoittautuvaa tietoa” (vrt. 2.1 ja 2.2 kokemuksellinen oppiminen: von Wright & Rauste-von Wright 1992, 210–212; 2.3 Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 70, 75).

Konstruktivismin taustalla on siis ”pragmatistinen totuusteoria”, jonka käytännössä toimiviksi osoittautuvat uskomukset ovat tosia. Myös ”totuuden konsensussteoria”, eli ihmisten välillä vallitseva yksimielisyys sekä ”totuuden koherenssiteoria” eli ”tieto ei voi olla ristiriidassa itsensä kanssa”, kuuluvat konstruktivismiin. (Tynjälä 2004, 23–26; Nonaka ym. 2001, 14; Dahler-Larsen 2005, 10–11; vrt. ”ketterät kokeilut” Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9) Nonaka ym. (2000, 14) kirjoittavat myös erilaisista tiedonlajeista, kuten ”hiljainen tieto” sekä ”selkeä tieto”. Tieto on siis havaintojeni mukaan muutakin

kuin pelkkää informaatiota (Tynjälä 2004, 29–36) ja sen luonne on jatkuvasti muuttuva (Ojala 2018).

Tiedonluominen ja uudistuminen:

Hakkarainen & Paavola & Lipponen (2003, 4) mainitsevat tiedonluomisen kolmantena metaforana oppimiselle, jonka pyrkimyksenä on tuottaa uutta tietoa, pyrkien ylittämään aiempi tieto, joka jo tiedetään. Tässä näkökulmassa oppiminen ilmentyy jonkinlaisena tuotteena tai tuotoksena. (Hakkarainen & Paavola & Lipponen 2003, 4) Nonakan ja Takeuchin (2000, 14) mukaan ”hiljainen tieto” ja ”selkeä tieto” täydentävät toisiaan ja kumpikin kuuluu olennaisena osana tiedonluomisen prosessiin (SECI-prosessi: kaavio 4.). Tiedonlajit ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja yhdistyvät ihmisten välisessä luovassa toiminnassa (tiedon muuntaminen). Tieto luodaan vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä erilaisten tiedon tyyppien (hiljainen tieto, selkeä tieto) avulla. Näiden kahden tiedonlajin vuoropuhelun ymmärtäminen on tiedonluomisen edellytys. (Nonaka ym. 2000, 14)

Saarivirta (2008, 232) kirjoittaa itseuusiutumisen, olotilan jatkuvasta muutoksesta, jonka katsotaan alkavan yksilöstä, hyödyttävän myös organisaatioita sekä alueita, oppimisprosessien toimien myös kilpailukyvyyn lähteenä. Saarivirran (2008, 232) mukaan ihmiset ovat talouden tärkein voimavara, verkostojen luodessa ”linkin” inhimillisen pääoman hyödyntämiseen. Valinnan mahdollisuudet, erilaisuus, sekä ”kilpailuun perustuva dynaamisuus” ovat teorian mukaan taloudellisen kehittymisen ytimessä (Saarivirta 2008, 234; vrt. 2.2 Dirksen 2020, 148; 2.5 Siirilä & Salonen & Laininen & Pantsar & Tikkanen 2019, 46). Saarivirta (2008, 232) kirjoittaa vakiintuneiden toimintatapojen voivan myös estää uusiutumista ja olevan kehityksen jarruna, mikäli ei pystytä tuottamaan uusia ideoita tai esimerkiksi osallistamaan ”sisäpiiriin uusia ihmisiä”. Tällöin innovatiivisuus kärsii. Evolutionaarisessa talousteoriassa ollaan kiinnostuneita kuvaamaan ilmiöitä ajassa ja pitämään valinnan mahdollisuudet laajoina ”lukkiutumisen” välttämiseksi. (Saarivirta 2008, 221–232; vrt. kaavio 6.)

Nonaka (ym. 2000, 4) on havainnollistanut tiedonluomisen prosessia spiraalimaisena ja jatkuvana syklinä (SECI: hiljainen tieto, keskustelut, mallinnettu tieto, toteuttaminen). Ojala (2018, 49) puhuu tiimin kanssa yhteistyössä tehtävistä ketteristä oppimispyrähdyksistä, joiden tarkoituksena on nopeuttaa oppimista. Rahkamo (2016, 119–152, 169–175) kuvaa huippuosaajaksi

kehittymistä kumuloituvalla spiraalimallilla, jossa ”luovan ongelmanratkaisun synnyttämä kipinä” edistää osaamisen kehittymisen prosessia vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa. Hän kirjoittaa kollektiivisesta luovuudesta sekä luovuuden tärkeydestä prosessissa, kuvaa prosessia dynaamiseksi ja lähestyy prosessia systeemisestä näkökulmasta. Tie huippuosajaksi koostuu hänen mukaansa kysymisestä ja ajatusten pallottelusta, näkemysten muodostamisesta, soveltamisesta, uskosta omaan tekemiseen, sisäisestä palosta sekä sinnikkäästä periksi-antamattomasta työstä. (Rahkamo 2016, 119–152, 169–175) Kuloleden (2006) mukaan ”Heuristiikka on nopea, keskittyy oleelliseen, on sidottu käytäntöön ja toimii äärimmäisen haastavissa ympäristöissä” (Kulovesi 2006, 38; vrt. 2.1 Siemens 2004, 4–5; 2.4 Hämäläinen & Saarinen 2006, 4–5; 2.1 Mukamas Learning Design Oy 2021b).

Nonakan & Takeuchin (2000, 4) ”The concept of BA” (Kaavio 5.) tarkoitetaan fyysistä, virtuaalista, ja/tai mentaalista tilaa, joka jaetaan kahden tai useamman yksilön välillä tai organisaatiossa. ”BA” tarkoittaa sosiaalisia suhteita sosiaalisten yksiköiden välissä, jotka vaikuttavat määräävästi tiedon luomisen prosessin laajuuteen. Nonakan (ym. 2000, 4) mukaan jokaista vaihetta pitäisi tukea ja vaalia asianmukaisella ja sopivalla muotoilulla. Nonaka (ym. 2000, 4) ehdottaa, että johtamisen rooli tiedontuotannon prosesseissa, on ensin suunnitella tai fasilitoida sopiva ”BA” eli tila jokaiselle tasolle, sen sijaan, että mennään suoraan pelkkään tiedon luomisen prosessiin. Nonakan (ym. 2000, 4) esseissä korostetaan sosiaalisten suhteiden merkitystä organisaatioissa sekä välittämisen ja empatian (care) tärkeää roolia yksilöiden välillä, toisista välittämisen luovan luottamusta työyhteisössä (toisten auttaminen, saavutettavuus, tarkkaavaisuus, lempeys, samat välittämisen arvot). ”Korkean välittämisen organisaatioissa” yksilöitä tuetaan sosiaalisessa verkostossa mahdollistaen hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen prosessin, kuten myös sen jakamisen ja sisäistämisen muiden kanssa, eli niitä ei vain seurata. (Nonaka ym. 2000, 4)

Nonakan (ym. 2000, 13) mukaan tiedonhallinta ei ole staattinen prosessi, vaan dynaaminen jatkuvasti uusiutuva tiedonluomisen prosessi, jossa luodaan uutta tietoa vanhan pohjalta. Sekä Nonaka (ym. 2000), että Wenger (2004) nostavat esiin ihmisten osallistamisen tärkeäksi osaksi tiedonluomista (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003). Myös Saarivirran (2008, 235) mukaan kokonaisuutta tarkasteltaessa, pitäisi ottaa huomioon myös toimijoiden näkökulmat. Nonaka (ym. 2000) käsittelee aihetta BA:n eli kohtaamisen tilan luomisen sekä selkeän tiedon jakamisen näkökulmasta. Myös Wenger (2004) käsittelee tiedonluomista käytännön yhteisöjen osallistamisen ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta, huomioiden myös hiljaisen tiedon

osana prosessia. Wengerin (2004) mukaan on olennaista asettaa tieto niiden saataville, jotka sitä työssään tarvitsevat ja hän näkee myös tiedon yhtenä organisaation resurssina muiden resurssien ohella (vrt. konnektiivisuus ja tiedon virtaaminen: 2.1 Siemens 2004, 4–5).

Nonaka (2001, 27) kirjoittaa, että johtajien pitää vaalia ”BA”:n tilaa luomalla myös puitteet itseohjautuvuudelle jatkuvassa tiedonluomisen prosessissa. Se onnistuu sallimalla ”luova kaaos” – antaen tilaa, vaihtelua, rakkautta, välittämistä, luottamusta ja sitoutumista (vrt. Wheatley & Kellner-Rogers 1998, 3–4). Kristevan (Nonaka 2001, 28; Kristeva 1986) mukaan luova dynamiikka syntyy asioiden sekä esineiden ja tekemisen välisenä liikkeenä. Nonaka (2001, 28) lisää, että sama dynamiikka syntyy ”hiljaisen tiedon” sekä ”selkeän” tiedetyn tiedon välillä ja mainitsee yksilön kokemuksen pohjalta muodostuvan tiedon, sekä ryhmän muodostaman yhteisen kielen. (Nonaka 2001, 27–28; Kristeva 1986) Dirksenin (2020) mukaan ”sosiaalinen vuorovaikutus voi olla hyvä keino lisätä kitkaa” (Dirksen 2020, 193; vrt. 3.3 ja 4.2)

Nonakan (2001, 28) mukaan luovuus voi syntyä ”BA”:n tilassa, kun rationaalinen ajattelu sekä intuitiivinen ajattelu kohtaavat. Hän viittaa hiljaisen tiedon olevan ”nonverbaalia viestintää” sekä ”kehon kieltä” sosiaalisissa prosesseissa (vrt. 2.3 ruumiin muisti, kehomieli, tietoinen läsnäolo). ”Yhdistävässä prosessissa” tieto pitää Nonakan (2001, 28) mukaan olla kaikille ymmärrettävässä muodossa ja ulkoistamisen prosessissa voidaan luoda vaikuttavuutta viestimällä kielikuvin sekä vertauskuvin hiljaisen tiedon pohjalta. Tiedolla johtamisessa sekä tiedonluomisessa pitää valita ja suunnitella harkiten kussakin tiedonluomisen vaiheessa tarvittava ”kieli”, nonverbaali viestintä mukaan lukien. (Nonaka 2001, 28) Lahikaisen (2020) mukaan ”keskittymällä siihen, miten tehdään työtä, voidaan vaikuttaa ihmisten työhyvinvointiin” (Lahikainen 2020). Hankkimani tiedon pohjalta, havaintojeni mukaan jatkuva oppiminen, tiedonluominen, sekä uusiutuminen inhimillisissä systeemeissä perustuu vuorovaikutuksen- sekä toiminnan tapoihin ja laatuun.

3 MENETELMÄLLISIÄ VALINTOJA

3.1 Tutkimuskohteen havainnointia

3.1.1 Mitä oppimismuotoilu on ja missä yhteyksissä sitä voidaan hyödyntää?

Omassa oppimisprosessissani on ollut tärkeää sisäistää, mistä kaikesta puhutaan, kun puhutaan oppimismuotoilusta? Mitä muotoillaan? Millaisista viitekehyksistä oppimismuotoilu teoriassa koostuu?

Mukamas Learning Design Oy:n (2021a) kotisivuilla oppimismuotoilu on määritelty osaamisen kehittämisen sekä liiketoiminnan tarpeita yhteen sovittavaksi menetelmäksi, tarkoittaen ”ketterää oppijälähtöistä kehittämistä, joka vastaa tämän päivän organisaatioiden kehittämishaasteisiin” (Mukamas Learning Design Oy 2021a). Mukamas Learning Design Oy:n (2021a) mukaan jatkuvan oppimisen kyky on edellytys koko työyhteisön menestymiselle ja myös olevan tärkein työelämätaito. Mukamas Learning Design Oy:n (2021a) oppimismuotoilu-mallissa yhdistyvät ”yhteisöllisen oppimisen sekä muotoilun työkalut” ja konstruktivistinen oppimisteoria, jossa tiedonrakentamista tapahtuu koko ajan yhdessä, toimii oppimismuotoilu-mallin teoreettisena tausta-ajatuksena. (Mukamas Learning Design Oy 2021a) Myös Peter Sengen (2006) ajatukset oppivista organisaatioista sekä systeemiälykyys (Hämäläinen & Saarinen 2006) vaikuttavat oppimismuotoilun taustalla. (Mukamas Learning Design Oy 2021a)

”Alun perin Learning Design -termillä on viitattu ensisijaisesti digitaalisessa ympäristössä tapahtuvaan koulutusmuotoiluun. Modernin työssäoppimisen kontekstissa suomenkielinen ”oppimismuotoilu” tarkoittaa holistista näkemystä oppimisesta, jota tapahtuu kaikkialla ja kaiken aikaa arjessa, ei vain koulutuksissa.

Oppimismuotoilun lähtökohtana toimii oppijan uteliaisuuden herättäminen oman ajattelun ja toiminnan suhteen. Yksilön oppimisen taitojen lisäksi onnistumisen elementtejä ovat organisaation positiivinen oppimista arvostava kulttuuri ja strategia, riittävän yhteinen käsitys oppimisen tarpeista nyt ja tulevaisuudessa sekä arjen jatkuvaa oppimista tukevat toimintamallit.” (Mukamas Learning Design Oy 2021a)

Mukamas Learning Design Oy (2021a) esittelee oppimismuotoilun jatkuvan ketterän oppimisen ja kehittämisen menetelmällisenä keinona organisaatiokontekstissa. Mukamas Learning Design Oy:n mukaan oppiminen on sekä kilpailukyvyyn, että hyvinvoinnin lähde ja oppimismuotoilun tavoitteena on synnyttää ihmisissä halu sekä kyky oppia (Mukamas Learning Design Oy 2021a). Marstio (ym. 2021) käsittelee oppimisen muotoilua oppilaitoskontekstissa ja hänen mukaansa palvelumuotoilu, jonka pohjalta myös oppimisen muotoilu rakentuu (design thinking), on käyttäjäkeskeinen, empatialähtöinen, luovaan suunnitteluun sekä ongelman ratkaisuun pohjautuva ajattelu ja toimintatapa. Hänen mukaansa vuorovaikutteinen, opettajan intuitiivinen suunnittelu on mukana oppimisen muotoilun prosessissa osallistumisen ja yhteiskehittämisen lisäksi. (Marstio ym. 2021, 11). Myös Tynjälän (2004) mukaan ”oppimisstrategiat ja toimintatavat määräytyvät oppimistilanteen, ympäristön, tilannetulkinnan välisessä vuorovaikutuksessa” (Tynjälä 2004, 104–106).

Marstio (ym. 2021, 11) mainitsee myös instructional-design -perinteen, käyttöliittymäsuunnittelun sekä kasvatustieteiden erilaiset sovellukset oppimisen muotoilun taustalla ja oppimiskokemuksen muotoilun (LX Design) käsitteen pohjautuessa käyttäjäkokemuksen muotoiluun (UX Design). Myös esimerkiksi pelillistäminen on yksi oppimismuotoilun sovelluksista (Kallio, Saarinen, Marjanen, Kurkipää, & Siira 2018). Marstion (ym. 2021, 11–12) mukaan myös digitaalisuutta hyödyntävän opetuksen ja oppimisen aikakauden synnyttämää oppimisen muotoilun periaatetta voidaan hyödyntää oppimiskokemuksen rakentuessa joko verkkoympäristössä tai kasvotusten. Marstio (ym. 2021, 12; Lakkala 2012, 35) kuvaa oppimisen muotoilua systemaattisena, luovana ja yhteisöllisenä prosessina. Hän mainitsee myös digitaalisessa opetuksessa puhuttavan myös esimerkiksi pedagogisen infrastruktuurin rakentamisesta. (Marstio ym. 2021, 11–12; Lakkala 2010, 35; Lakkala & Lipponen 2004, 113–134)

Lakkala (2012, 93–99; 16–17) mainitseekin pedagogisen infrastruktuurin mallin, joka koostuu neljästä keskeisestä oppimisympäristön rakentamisen osa-alueesta:

1. ”tekniset rakenteet eli teknologian käytön järjestäminen ja tukeminen”
2. ”sosiaaliset rakenteet eli yhteistyön käytännöt”
3. ”tietoon liittyvät rakenteet eli tavat käyttää ja tuottaa tietoa”
4. ”kognitiiviset rakenteet eli oppilaiden itsesäätelyn ja metakognitiivisten taitojen edistämisen tavat” (Lakkala 2012, 93–99; 16–17)

Lakkalan (2012, 93–99; 17) mukaan opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota tutkivan oppimisen kannalta olennaisiin käytäntöihin sekä taitoihin, joita oppilaat eivät välttämättä ennalta hallitse tai joihin ei aiemmissa opetusmenetelmissä ole kiinnitetty huomiota. Teknologian tar koituksena on hänen mukaansa helpottaa monipuolista sekä joustavaa työskentelyä ja tiedonrakentelua. Lakkalan (2012, 93–99) mukaan sosiaalisten rakenteiden sekä yhteistyön käytäntöjen suunnittelu tulisi toteuttaa yhtä huolellisesti kuin teknologian käyttö. Lakkala (2012, 93–99) kirjoittaa tutkivan oppimisen prosessiin liittyvien tehtävien määrittelystä niin, että se edistää tasapuolista vastuun jakautumista osapuolten kesken ja viittaa tällä myös tuloksellista sekä tavoitteellista yhteistyötä tukeviin ratkaisuihin. (Lakkala 2012, 93–99)

Myös Mukamas Learning Design Oy:n (2021a) kumppanuusverkostoon kuuluva Muutosvalmius (Havanka 2021) määrittelee oppimismuotoilun teoreettisen viitekehyksen koostuvan konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, luoden lähtökohdat oppimismuotoilun metodiikalle korostaen ”yhteisöllistä ja toiminnallista pedagogiikkaa” sekä ilmiö-/ ongelmakeskeisyyttä. Muutosvalmiuden (Havanka 2021) mukaan ”oppiminen on tutkimista ja tutkiminen oppimista” (Havanka 2021; Poikela & Öystilä 2001). Marstion (ym. 2021, 14) mukaan oppimisen muotoilu on yhteisöllinen sekä systemaattinen prosessi, jonka keskiössä on opiskelijan tekeminen. Hänen mukaansa oppimisen muotoilussa myös digitaaliset ratkaisut integroidaan pedagogisesti mielekkäällä tavalla suhteessa oppijan tekemiseen ja opettajat tekevät yhteistyötä jakaen hyviä pedagogisia ideoita ja käytäntöjä toisilleen, dokumentoiden ja mallintaen. Kokeileva kehittäminen ja luovuus olemassa olevien elementtien yhdistelyssä ovat ominaisia oppimisen muotoilussa. (Marstio ym. 2021, 14)

Mukamas Learning Designin (Pikkarainen 2021) blogitekstissä kerrotaan oppimisen muotoilun ja -johtamisen olevan avainasemassa globaalin osaamishaasteen ratkaisemisessa, pärjätäksemme jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä. Blogitekstissä (Pikkarainen 2021) mainitaan oppimisen olevan myös työtä ja työn oppimista.

”Meidän tulee kyetä suoriutumaan optimaalisesti myös niissä tilanteissa, joista ei vielä ole tarjolla dataa analysoitavaksi (esim. menneet kokemukset). Oppimismuotoilua tapahtuu sosiaalisissa konteksteissa, kompleksisissa systeemi-rakenteissa, joissa yhteistä tietoa rakennetaan aktiivisesti ja toiminnallisesti, kaiken aikaa, kaikkialla ja kaikkien kanssa” (Mukamas Learning Design Oy 2021b)

Mukamas Learning Design Oy:n (2021a) oppimismuotoilu-mallissa lähestytään oppimismuotoilua kokonaisvaltaisesti sekä systeemisesti (vrt. Tynjälä 2004, 104–106). Oppimismuotoilua voidaan siis havaintojeni mukaan tarkastella yksilötasolta tiimitasolle (2.1; 2.3; Tynjälä 2004, 104–106), työyhteisöistä organisaatiotasolle (2.4), verkostoihin ja ekosysteemeihin (2.5), koulutuksesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021) arjen jatkuvaan oppimiseen sekä työssäoppimiseen (2.4; 2.5), oppimisen erilaisiin tasoihin ja sovelluksiin, esimerkiksi teknologian käyttöön oppimisen apuna (Huhtanen 2019; Jaffee 1997; Kabudi, Pappas & Olsen 2021).

3.1.2 Osallistujana Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennuksessa

Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennus:

Osallistuin syksyllä 2020 Mukamas Learning Design Oy:n (2021c) palvelutarjoamaan kuuluvaa Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennukseen (Mukamas Learning Design Oy 2021b), joka järjestettiin vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi täysin verkossa. Osallistumiseni valmennukseen mahdollisti orientoivan konseptiin tutustumisen sekä oman opinnäytetyöprosessin aloituksen. Tutkittavan ilmiön tarkastelu eli tapaus on rajattu Mukamas Learning Designin (2021b) Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennuksen ympärille. (Mukamas Learning Design Oy 2021b; Mukamas Learning Design Oy:n 2021c)

Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennuksessa on mahdollisuus saada oppeja jatkuvan oppimisen ja kilpailukykyisen organisaation kehittämiseen. Valmennus on suunnattu yritysten tai organisaatioiden oppimisen- ja kulttuurin kehittämisestä sekä -johtamisesta vastaaville henkilöille (learning & development, human resource development, people development, osaamisen johtaminen, tiiminvetäjät, johtajat, valmentajat, fasilitaattorit). Valmennus koostuu neljästä vuorovaikutteisesta kohtaamistuokiosta maksimissaan 15 osallistujan keskuudessa. (Mukamas Learning Design Oy 2021b)

Mukamas Learning Design Oy:n (2021b) Oppimismuotoilu Bootcampin tavoitteena on tarjota tehokas ja hauska oppimiskokemus, sparrausta sekä ajatussyöttöjä, luottamuksellisessa vertaisoppimisen ympäristössä oppija- sekä organisaatiolähtöisiin tarpeisiin. Valmennusta on toteutettu sekä verkko, että lähitoteutuksena, joissa kummassakin on hyödynnetty digitaalista

työtilaa oppimisen tukena. Oppimismuotoilu Bootcamp mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen ja -tiedonjakamisen sekä vertaisverkostoon liittymisen. (Mukamas Learning Design Oy 2021b)

Havaintoja valmennuksesta tekemistäni muistiinpanoista, osana tutkimuksen tietopohjaa:

Olen voinut palata tekemään havaintoja valmennuksesta tekemistäni muistiinpanoista osaksi tutkimuksen tietopohjaa. Tekemäni havainnot valmennuksesta, ovat luoneet pohjan tämän tutkimuksen tiedonrakentamiselle. Oppimismuotoilu Bootcampilla osallistuneiden oppimismuotoilijoiden kanssa pohdimme oppien hyödyntämistä omissa oppimismuotoiluprosesseissa, omassa työssä tai työyhteisöissä. Havaintojeni mukaan Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennuksen aikana nousseet kysymykset liittyivät siihen, miten luodaan yhteyksiä ihmisten välille, saadaan ihmiset mukaan kehittämiseen ja loistamaan omassa työyhteisössä, miten innostetaan ihmisiä ja edistetään ihmisten sisäistä motivaatiota? Omat esikysymykseni liittyivät oppimisen ja kehittämisen liikkeelle lähtemiseen, liikkeellä pysymiseen, sekä oppimisen siirtovaikutukseen työyhteisöissä. Sain muistiinpanoistani esille seuraavia havaintoja:

1. Ensin on tärkeää tiedostaa mitä kaikkea oppiminen voi olla käytännössä

Havaintojeni perusteella kehittäminen on oppimisprosessi ja oppimisen yksinkertaistaminen lukuina on haasteellista. Havaintojeni mukaan kuitenkin oppimisen kehittämisellä ja -johtamisella voidaan saada aikaan kustannustehokkuutta. Kehittäminen ja oppiminen jäävät pinnalliseksi, mikäli oppimista ei reflektoida. Reflektoinnilla voidaan havaintojeni mukaan saada myös tekemiselle merkitystä. Muistiinpanoistani nousi esiin, että tavoitteelliseen oppimiseen tarvitaan tietoa, suunnitelma, sekä toimintaa (soveltaminen, kokeilut, harjoittelu). Pitää myös huomioida ihmisten oppimisvalmiudet (asenne, taidot, tausta, tilanne), tunnistaa ja kuulla oppimistarpeet sekä tukea niitä, rauhoittua (keskittyminen, tarkkaavaisuus) ja antaa tilaa (aivot, kalenteri) sekä lepoaikaa (aivojen työ). Havaintojeni mukaan oppiminen vaatii rohkeutta ja kärsivällisyyttä. Oppiminen on siis muistiinpanojeni perusteella useita päällekkäisiä prosesseja, taitojen opettelua, kertausta ja reflektiota (aktiivista ajattelua), sekä havainnointia, johon

tarvitaan aikaa, sillä oivallukset ja oppimisen tulokset saattavat näkyä vasta viiveellä (oppimisviive).

2. Vuorovaikutus ja resilienssi

Oppimiseen tarvitaan valmennuksen muistiinpanoista tekemiäni havaintojeni mukaan myös stressin ja tunteiden säätelyä, eli omien tunteiden sekä oman olon reflektointia ja asenteella voidaan vaikuttaa esimerkiksi hallinnan sekä pystyvyyden tunteen edistämiseen. Oppiminen on muistiinpanojeni mukaan dialogista sekä vuorovaikutteista ja se voi tapahtua erilaisissa kohtaamisissa dialogin aktivoimalla toimintaan, osallistaen, osallistuen ja kokemuksia jakamalla. Aito kohtaaminen mahdollistaa erilaisten oppimistarpeiden kuulemista ja sisäistämistä. Vuorovaikutteista reflektiivistä oppimista voi tapahtua tiimeissä, yhteisöissä sekä verkostoissa. Eli yhteisöllisen vuorovaikutteisen oppimisen pitäisi nopeuttaa oppimista. Käytännössä se voi merkitä tiedon päivittämistä, ajattelun treenaamista yhdessä, yhteyden rakentamista ihmisten ja asioiden välille, tarinoiden ja esimerkkien jakamista, sekä kohtauksia ilman agenda eli ennalta sovittua aihetta tai tavoitetta.

Oppimista voidaan havaintojeni mukaan edistää luomalla hyviä yhteyksiä, eli luomalla hyvää vuorovaikutusta, dialogia sekä viestintää. Näin voidaan ilmeisesti vähentää esimerkiksi konflikteja ja sairaspotilaita. Muistiinpanojeni mukaan avoimuus, keskusteluiden laatu, hyvä käytös, sekä ilmapiiri ja vuorovaikutustilanteista jäävä positiivinen tunnejälki edistävät oppimista. Reflektio arjessa tarkoittaa siis oppien syventämistä ja jakamista. Oppimista voidaan edistää osoittamalla empatiaa, arvostusta ja myötätuntoa itselle sekä muille, ja hyväksymällä virheet osaksi oppimista. Oppimista voidaan havaintojeni mukaan edistää huomioimalla myös tekemisen ja oppimisen palkitsevuus.

3. Oppimiskulttuurin rakentaminen ja systemaattisuus

Tavoitteellinen oppiminen on havaintojeni perusteella systemaattista toimintaa, jossa oppiminen on esimerkiksi erilaisia strategiasta kumpuavia arjen oppimisrutiineja. Oppimista voi

myös edistää huolellisella orientaatiolla, valmistelulla ja tarvikkeilla. Oppimista voidaan edistää muodostamalla selkeä ymmärrys siitä mitä tehdään, muodostamalla tulevaisuustietoisia ennakoivia tavoitteita. Havainnoistani nousi esiin, että kokeiluista oppiminen on hyvä keino päästä liikkeelle oppimisessa, mutta kokeilut kannattaa tehdä hallitusti ja antaa oppimiselle aikaa. Muistiinpanoistani tekemieni tulkintojen mukaan pienin pyrähdyskin ja välitavoittein voidaan päästä kohti isompaa tavoitetta, jolloin oppimisen hinta pienenee. Havaintojeni mukaan jatkuvassa oppimisessa tarvitaan myös pysähtymistä sekä seurantaa ja pienillä asioilla voi lopulta olla suuri vaikutus.

Oppimisprosessia voidaan edistää seuraamalla prosessia jatkuvasti ja havaita mahdollisia oppimisen paikkoja, jotta voidaan tarkistaa onko suunta oikea tai pitääkö sitä kohdistaa uudelleen. Strategista kehittämistä voidaan toteuttaa esimerkiksi soveltamalla erilaisia kehittämistyökaluja. Oppimista voidaan tukea valmennuksilla, fasilitoinnilla, tiimityöskentelyllä, yhteisön tuella sekä ”konkreettisella infrastruktuurilla”. Tiedon pitää myös olla saavutettavaa ja oppijoita pitää auttaa tiedonlähteille ja aktivoida ajattelua esimerkiksi erilaisilla ajatussyötyillä.

Oppimismuotoilu Bootcampilta nousseiden havaintojen pohjalta oppimiskulttuuria voidaan edistää tekemällä oppimista näkyväksi, puhumalla oppimisesta ja tiedostamalla että oppiminen on osana arjen tekemistä. Kokonaisuuksien hahmottaminen on tavoitteiden muodostamisen sekä strategian laatimisen kannalta tärkeää. Kokonaisuuden hahmottamista voidaan helpottaa ja nopeuttaa esimerkiksi visualisoinnilla ja erilaisilla tarinoilla. Tämä auttaa myös pysähtymään, aktivoimaan aisteja, keskittymään, virittäytymään, herättelemään intuitiota, parantamaan muistijälkeä, kommunikoimaan, ymmärtämään ja parantamaan oppimiskokemusta.

Oppimista voidaan edistää muotoilemalla organisaatioiden oppimiskulttuuria, kehittämällä olosuhteita, toimintatapoja, toimintaa ympäröiviä erilaisia rakenteellisia oppimiseen vaikuttavia osatekijöitä. Parantamalla oppimiskokemusta, voidaan tuottaa myös hyvinvointia ja tuottavuutta. Oppimista edistävä kulttuuri valmennuksessa olleiden mukaan on psykologisesti turvallinen ja kannustava kulttuuri, eli kestävä, menestyvä organisaatiokulttuuri, jossa johto osallistuu oppimiseen omalla esimerkillään ja tuellaan. Hyvää oppimiskulttuuria voidaan edistää näkemällä ihmiset eli oppijat aktiivisina kehittyvinä toimijoina (kasvuhakuinen ihmiskäsitys), arvostetaan oppimista ja annetaan aikaa sekä muita resursseja.

Huomio:

Osallistujakokemukseni valmennuksesta on huomioitu luvussa 4.1 viitekehysten pohjalta tehdyssä vaikuttavuuden arvioinnissa, muistiinpanoista tekemiäni havaintojen lisäksi. Eli vaikuttavuuden arviointiin liittyviä havaintoja ei avata tässä luvussa, vaan ne esitellään osana aineiston pohjalta tehtyä vaikuttavuuden arviointia. (4.1)

3.2 Vaikuttavuuden arvioinnin taustatieto ja arviointimenetelmät

Havainnoidakseni tutkimukseen osallistuneiden oppimismuotoilijoiden prosessien kehitystä (Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9), minun on pitänyt ensin ymmärtää, mitä kaikkea tarkoitetaan vaikuttavuudella tai sen arvioinnilla oppimismuotoilun kontekstissa. Opinnäytetyöni tilaajalta saamani vaikuttavuuden arvioinnin menetelmälliset viitekehykset ovat olleet lähtökohtina oppimismuotoiluprosessien havainnoinnille, havainnollistamiselle sekä mahdollisten kehittämiskohteiden paikantamiselle osana tutkimuksellisen kehittämistyöni tiedontuotantoa (1.2; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9). Oppimismuotoilun vaikuttavuuden tutkimisen lähtökohtina ovat tutkimuksessani olleet erilaiset viitekehykset sekä dokumentit, kuten esimerkiksi Mukamas Learning Designin teettämä ”Vaietaanko vai voitetaanko? Selvitys jatkuvan työssäoppimisen käytänteistä ja kulttuurista suomalaisilla työpaikoilla” (Mutka, Havanka, Karkama 2019) ja vaikuttavuuden arvioinnin menetelmällisinä viitekehyksinä olen käyttänyt Mukamas Learning Design Oy:n mallintamaa ohjelmateoriaa (kaavio 2.) sekä oppimismuotoilun seitsemän portaan mallia (kaavio 3.).

Havaintojani vaikuttavuuden arvioinnista sekä -menetelmistä:

Tähän lukuun tiivistämäni tiedon pohjalta, olen voinut syventää ajatuksiani vaikuttavuuden arvioinnin merkityksistä omassa opinnäytetyöprosessissani. Viitaten myös tutkimuksen ohjelmateoriaan (kaavio 2.), Heliskosken, Humalan, Kopolan, Tonterin & Tykkyläisen (2018, 9) mukaan vaikuttavuuden syntyminen tapahtuu ”keskipitkällä (3-6 vuotta) tai pitkällä (6+ vuotta) aikavälillä”. Oppimisen todentamiseen systeemisestä näkökulmasta tarvitaan Tynjälän (2004, 104–105) mukaan pitkittäistutkimusta. (Mutka & Havanka & Karkama 2019, 22; Saarivirta 2008, 221–232; Tynjälä 2004, 104–105)

Mutka & Havanka & Karkama (2019, 22) mukaan vaikuttavuus lähtee liikkeelle tavoitteiden määrittämisestä. Myös Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen (2018, 4, 9) mu-

kaan toiminta tulisi suunnitella vaikuttavuustavoitteesta käsin haluttujen tulosten saavuttamiseksi ja myös uudistetussa Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 31) mallissa (The New World Kirkpatrick Model) ohjeistetaan lähtemään liikkeelle toteutuksen suunnitteluvaiheessa tavoitteista eli tasosta neljä (4.1; kaavio 2.). Konkreettisten muutosten toteutuminen toimii Heliskosken, Humalan, Kopolan, Tonterin & Tykkyläisen (2018, 9) mukaan organisaatiokontekstissa onnistumisen mittarina keskipitkällä (3–6 vuotta) aikavälillä.

Dahler-Larsenin (2005, 7) mukaan vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohtana on saada käsitys siitä ”mikä vaikuttaa mihinkin, miten, milloin ja millä edellytyksillä”. Lumijärvi (2009, 15) kirjoittaa organisaationäkökulmasta, että vaikuttavuudella (effectiveness, performance) pitäisi kuvata sitä, että ”tehdään oikeita asioita” ja erottaa vaikuttavuus tehokkuudesta (”productivity”). Hän täsmentää tuloksellisuuden merkitsevän yleisesti kokonaisuonnistumista moninaisine sisältöineen laadullisuus huomioiden (”organizational effectiveness”, ”total performance”). (Lumijärvi 2009, 15)

Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016, 23) käyttävät termiä ”koulutus” tarkoittaen myös esimerkiksi verkko-oppimista, arkioppimista, sosiaalista oppimista tai mitä tahansa interventiota, jossa yksilöt saavat tietoa tai taitoja tehdä työtään paremmin. (ohjelmateoria kaavio 2.; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 23, 39–40, 202) Myös Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen (2018, 9) mukaan vaikutusketjun tehtyä työtä, eli ”tekoja” (output) ilmentävää toista osaa voidaan kutsua interventioiksi ja muutosten toteutumiseen tarvitaan kohdennettuja tekoja, joiden suunnittelussa pitää tunnistaa ja segmentoida kohderyhmät, suuntaamalla tavoitteiden saavuttamiseksi rajalliset resurssit oikein. Hyvä strategia varmistaa, että resurssit on suunnattu niihin toimenpiteisiin, joilla on suurin vaikutus. (Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25)

Kirkpatrickien (2016, 39–40, 202) uudistetun mallin ”monitor and adjust” -vaihe auttaa havaitsemaan prosessin esteet ja ryhtymään tarpeellisiin toimenpiteisiin, jolloin mittaamisen tarkoituksena on saada käyttökelpoista tietoa. Kirkpatrick & Kirkpatrickin (2016, 216) mukaan edistymisestä tulisi raportoida koko prosessin aikana, esimerkiksi graafisesti mallintamalla, jolloin esitys on helposti ymmärrettävässä muodossa. Myös tärkeimmät koulutustulokset voidaan raportoida välittömästi intervention jälkeen (ks. 4.1). Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen (2018, 9) mukaan ”vaikuttavuudella” tarkoitetaan ”yhteiskunnan myönteistä kehitystä, eli yhteiskunnallista hyötyä”, sen ilmentyessä vaikutusketjun ylimpään osaan mallinnettuna. Tulosten arvioinnin ja mittaamisen perustana uudistetussa Kirkpatrickin (2016) mallissa

on määritelmä ROE, eli ”return on expectations”. ROE:n mukaan arvo pitää ensin tuottaa, ennen kuin sitä voidaan arvioida (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 47–63, 59, 246–338; kaavio 6.).

”Return on expectations (ROE) is the ultimate indicator of value.” (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 246)

Hyväksi todetuilla indikaattoreilla voidaan seurata kehitystä (Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9; kaaviot 2. ja 3.). Hoffren & Lemmetyinen & Pitkä (2010) mukaan, indikaattoriksi (indicator) voidaan kutsua ”jonkin ilmiön tilaa tai kehitystä karkealla tasolla tai epäsuorasti”, jota ei kyetä suoraan mittaamaan. Indikaattorilla ilmaistaan nimenomaan kehityksessä tapahtunutta muutosta tarkkojen absoluuttisten numeroarvojen sijaan. (Dahler-Larsen 2005, 10; Hoffren & Lemmetyinen & Pitkä 2010; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 98; kaavio 2., 3., 6.; Owl Group 2020) Dahler-Larsen (2005, 18) kirjoittaa perhosvaikutuksesta, eli ajatuksesta, että pienikin sysäys kuten perhosen siipien liike voi lopulta erinäisten tapahtumaketjujen ansiosta aiheuttaa hirmumyrskyn toisella puolella maailmaa, jolloin tarkkoja kausaalisuhteita on mahdotonta havaita. Mutta hän myös mainitsee kompleksisuudesta huolimatta tällaisissa tapahtumissa ilmenevän myös säännönmukaisuuksia. (Dahler-Larsen 2005, 18; vrt. 2.4; Senge 2006, 63–73; Hämäläinen & Saarinen 2006, 3–5; ks. 4.3 ja 4.4)

Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016, 23–24) kertovat, että arviointia tulisi tehdä niin ohjelman aikana kuin sen jälkeen, pyytämällä palautetta osallistujilta esimerkiksi koulutuksen materiaaleista sekä kouluttajista. Jos arviointi osoittaa, että ohjelma otettiin hyvin vastaan ja keskeiset tiedot opittiin, niin ohjelmaa voidaan pitää tehokkaana ja vaikuttavana. Tehokas koulutus on heidän (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25) mukaan sellainen, joka saa hyvän vastaanoton osallistujiltaan, kykenee tarjoamaan asiaankuuluvia tietoja sekä edistämään oleellisia taitoja ja luo osallistujille itseluottamusta tietojen ja taitojen soveltamiseen työssä. (4.1) Useimmat organisaatiot odottavat kuitenkin koulutuksilta enemmän. Organisaatiot odottavat mitattavissa olevaa osoitusta tuloksista ja koulutuksen vastaavan suoraan yrityksen tavoitteisiin. Oppien siirtymisen systemaattinen seuranta sekä prosessia hankaloittavien juurisyiden etsiminen ja havaitseminen, vaikuttavat myönteisesti organisaation keskeisiin tuloksiin. (ks. 4.1, 4.3 ja 4.4) Onnistuakseen, koulutuksen on ylitettävä luokkahuoneen rajat, sillä koulutuksella ei ole arvoa, ellei sitä voida soveltaa työhön. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25)

Ketterät kokeilut ovat Heliskosken, Humalan, Kopolan, Tonterin & Tykkyläisen (2018, 9) mukaan keskeinen yhteiskehittämisen työväline vaikuttavuuslähtöisessä toiminnassa, toimivien tekojen jääminen käyttöön. Jatkuvalla seurannalla eli vaikuttavuuden todentamisella voidaan ennakoita muutosten toteutumista keskipitkällä ja pitkällä aikavälillä. Vaikutusketjun ensimmäisen osan ”panokset” (input) eli resurssit voidaan käsittää esimerkiksi rahana, työnä, materiaalina, aikana, oikeuksina, sopimuksina, osaamisena, ideoina, tai kontakteina, mahdollistaen myös esimerkiksi vaikuttavuutta tukevien yhteistyöverkostojen tunnistamisen tai investointilaskelmat. Ketjun sijaan vaikuttavuutta voidaan tarkastella myös ekosysteeminä eli useiden tekojen ja panosten verkostona, tehden yhteiseksi tavoitteeksi asetetun yhteiskunnallisen hyödyn laajentumisen näkyväksi. Ekosysteemi ilmentää palveluntuottajan yhteyttä haluttujen vaikutusten syntymiseen. (Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9; vrt. 2.5; kaaviot 2., 3. ja 6.)

Heliskosken, Humalan, Kopolan, Tonterin & Tykkyläisen (2018, 9) mukaan ”vaikuttavuus syntyy yhteistyössä”, mahdollistaen yhteisenä tavoitteena olevan tavoitteen toteuttamiseen tarvittavien tekojen ja panosten suuntaamisen muutosten toteuttamiseksi, vaikuttavuuden mallintamisen ollessa keskeistä tavoitelähtöisessä vaikuttavuudessa. Mallintamista voidaan tehdä eri tarkoituksia varten vaikutusketjun eri vaiheissa ja sillä voidaan kuvata tavoitteen saavuttamisen prosessia sekä todentaa tavoitteiden saavuttamista. Tavoitelähtöinen vaikuttavuuden mallintaminen tehdään kolmessa osassa: ”1. Yhteiskunnallisen hyödyn mallinnus, 2. vaikutusten mallinnus ja 3. toiminnallinen mallinnus”. (Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9)

3.3 Kehittämisprosessi, -menetelmät, -tavoitteet ja aineiston hankinta

Kehittämisprosessi ja menetelmät:

Aivan tutkimusprosessin alussa, minun piti poimia nopeasti käyttöni jokin yksinkertainen tutkimuksellisen kehittämistyön prosessimalli, pystyäkseen hahmottamaan sekä organisoimaan tutkimuksellisen kehittämistyöni etenemistä tutkivan oppimisen menetelmän tueksi (1.2). Hahmottelin tutkimuksellisen kehittämisprosessin vaiheita palvelumuotoilun tuplatimanttityökalun (kaavio 1.) avulla, jonka ensimmäisessä vaiheessa tutkitaan ja hankitaan asiakaslähtöistä, eli

tässä tapauksessa oppijälähtöistä tietoa. Tuplatimanttimalli (kaavio 1.) auttoi minua hahmottamaan prosessin ajallista etenemistä sekä pitämään ajatukset kasassa nopeaa oppimista vaativissa tilanteissa. Tuplatimanttityökalun (kaavio 1.) vaiheet tukivat myös Kirkpatrickin & Kirkpatrickin (2016, 39–40, 202) uudistetun vaikuttavuuden arvioinnin neljän tason mallin ”monitor and adjust” -vaiheen mukaista oppijälähtöistä tiedonhankintaa, sekä oppimismuotoilun oppijälähtöistä lähestymistapaa (Mukamas Learning Design Oy 2021a). Tuplatimanttimallin (kaavio 1.) avulla minun on ollut mahdollista hahmottaa tutkimuksellisen kehittämisprosessin vaiheista, vaikkakin jatkuvasti täydentyvää etenemistä. (Kiviniemi 2018b, 64; Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2014; Toikko & Rantanen 2009)

Aineiston hankinta:

Tutkimuksen primääriaineisto on siis hankittu tuplatimanttimallin (kaavio 1.) ensimmäisen timantin toisen vaiheen mukaisesti viiden teemahaastattelun avulla (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 24–26). Teemahaastattelut toteutettiin maaliskuussa 2021 verkkovälitteisesti Mukamas Learning Designin Oppimismuotoilu Bootcampille vuosina 2018–2020 osallistuneiden oppimismuotoilijoiden (henkilöstöjohtamisen asiantuntijoiden) kanssa. Haastattelut toteutettiin ”oppimisretroilun” hengessä eli tarjoten haastateltaville myös samalla mahdollisuuden omaan reflektioon haastattelukysymysten johdattelemana (Kiviniemi 2018a, 176, 180). Haastattelulomakkeen (Liite 1) muotoilin yhteistyössä opinnäytetyöni tilaajan kanssa, Mukamas Learning Designin mallintaman ohjelmateorian (Kaavio 2.), oppimismuotoilun seitsemän portaan (kaavio 3.), sekä omien ”esikysymysteni” (1.2) pohjalta tutkimusprosessin alkupuolella (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 28). Haastattelut olivat kestoltaan 40–60 minuutin pituisia, tallensin haastattelut Zoom-alustan sekä sanelimen avulla ja litteroin haastattelut tulevaa sisällönanalyysia varten. Muotoilin myös haastateltavien informointiin tarkoitetut dokumentit (informointi, tietosuojaseloste) haastattelukutsun yhteyteen nähtäville. Lähestyin tutkittavia sähköpostitse ja sovimme verkkovälitteisistä tapaamisista haastateltavakohtaisesti. Sovelsin haastattelurunkoa haastateltavakohtaisesti tilanteeseen sopien.

Haastattelun kysymysrunгон muodostin tutkimuksen alkuvaiheessa melko laajasta näkökulmasta, teoreettisten viitekehysten pohjalta luovasti ja soveltavasti, oppimisprosessini ollessa kovin alussa. Tutkimuskysymyksiä oli myös haastatteluiden hetkellä vielä useampia, liittyen aiemmin mainittuihin liikkeelle lähtemisen teemoihin sekä ”oppimiskitkan” poistamiseen (ks.

liite 1). Ensimmäisessä opinnäytetyön tilaajan kanssa tiivistetyssä tutkimuskysymyksessä käsiteltiin ”oppimiskitkaa” rinnastettuna ”oppimisen esteille”, mutta tutkivan oppimisen edetessä teoreettisen käsitteen ”oppimiskitka” merkitys tarkentui. Oppimiseen tarvitaan siis myös kitkaa, jotta tieto tarttuu, eli käytännössä harjoittelua, jotta tiedoista tulee taitoja (Dirksen 2020, 31–41, 227). Haastateltavien käyttämänä käsite ”oppimiskitka” on siis rinnastettu analyysissä tarkoittamaan oppimisen esteiden poistamista (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 39–40, Ojala & Meklin 2021, 229).

Tutkimuksellisen kehittämistyöni tavoitteiden tarkentuminen:

1. Oppimismuotoilun ”kädenjäljen” eli oppimismuotoilun vaikutusten arviointi aikavälillä 1–3 vuotta, sekä oppimismuotoiluprosessien kehityksen havainnollistamiseen opinnäytetyöni tilaajalta saamieni menetelmällisten viitekehysten (kaavio 2. ja 3.) avulla. (Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 4, 9; Kirkpatrick & Kirkpatrickin 2016, 216; 4.1)
2. Oppimismuotoilua edistävien hyvien käytäntöjen, eli vaikuttavan oppimismuotoilun apuehtojen koostaminen (4.2 Dahler-Larsen 2016, 7, 14–17; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 4, 9; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 47–63, 216, 246–338; Kulovesi 2006, 35).

4 AINEISTON KÄSITTELY

4.1 Vaikuttavuuden arviointia viitekehysten pohjalta

Tässä luvussa olen havainnoinut aineistoa teoriajohteisesti saamani vaikuttavuuden arvioinnin viitekehysten pohjalta (3.2; 3.3 kehittämistavoite 1.), sekä seuraavassa luvussa (4.2; 3.3 kehittämistavoite 2.) erikseen tutkimuskysymyksen johdantelemana. Sisällönanalyysissä on analysoitu viiden teemahaastattelun pohjalta tehtyjä haastattelulitterointeja (3.3). Tämän luvun analyysissä on siis pyritty vastaamaan luvun 3.3 kehittämistavoitteeseen 1. Olen kummassakin luvussa (4.1 ja 4.2) analysoinut tekemäni havainnot sekä niistä tekemäni tulkinnat realistisen kielikäsityksen (Saaranen-Kauppinen 2020) mukaisesti opinnäytetyöni tilaajalta saamani Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 39–40, 202) mallista mukaillun ohjelmateorian (kaavio 2.) sekä oppimismuotoilun seitsemän portaan (kaavio 3.) avulla. Arvioinnin vaiheet ohjelmateorian (kaavio 2.) sekä vaikuttavuuden arvioinnin viitekehysten (3.2) mukaisesti:

Taso 1. Koulutukseen liittyvät välittömät reaktiot (kaavio 2. ohjelmateoria)

Havainnot muistiinpanoistani, Bootcamp-valmennus syksy 2020 (itse osallistujana):

Valmennuksesta tekemiäni havaintojen sekä oman kokemukseni mukaan valmennuskokonaisuus oli innostava ja hyvä yhteisöllinen reflektiomahdollisuus. Valmennuksessa oli innostavia teemoja ja viitekehysjä, sekä hyviä harjoitteita. Valmennus oli hyvin toteutettu sisältöineen ja rytmityksineen, sekä valmentajat koettiin helposti lähestyttäväksi ja innostaviksi. Moniaistisuus toimi oppimista tukevana elementtinä. Valmennuksessa oli tilaa erilaisille ajatuksille sekä lämmin tunnelma. Valmennus mahdollisti irtautumisen arjesta. Oppimismuotoilu Bootcamp antoi havaintojeni sekä kokemukseni mukaan osallistujilleen uusia näkökulmia sekä uusia oivalluksia.

Oma verkkoalustalle tallentunut arviointini valmennusprosessin aikana, vastauksena kysymykseen ”miten meillä meni ja kuinka onnistuimme?” (3.2 Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25):

”Prosessi oli selkeästi mennyt eteenpäin ja omat ajatukset kirkastuneet. Myös ryhmä tuntui tutummalta ja ilmapiiri oli todella hyvä 😊 Ohjaajan ohjeet oli myös

selkeitä ja teimme hyvää aktiivista reflektiota muiden kanssa ryhmissä. Jäi hyvä fiilis!” (Oma palaute 2020)

Tutkimusaineistosta tekemäni havainnot:

Tutkimukseen osallistuneiden (haastateltavat 2 ja 4) valmennukseen oli osallistuttu myös suositusten johdattelemana ja valmennus koettiin kaikkien haastateltavien osalta hyväksi sekä hyödylliseksi. (3.2 Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25)

”No se valmennus ehkä niinku antoi lisää vahvistusta ja uskoo siihen, että olen ajatukseni kanssa oikealla tiellä. [...] ehkä vähän samanlainen tarve, että kun on niin vähän sellaisia paikkoja missä pysähtyy tällöisten teemojen äärelle ja ja päästä silleen niinku syvällisesti kehittää, että musta tuntuu, että se taas kun meiltä [kollega2] osallistui niin se toi niinku sykäyksen tai sysäyksen eteenpäin, että se niinku vauhdittaa sitä kehittymistä mitä toki muutenkin tapahtuu [...] ” [...] semmoista uskoa unelmiin, että tällaista kannattaa tehdä [...] ennen kaikkea niinku antoi tukea ja uskoa siihen, että kyllä ollaan oikealla tiellä [...]” (Haastateltava 2)

”Tosi kiva konsepti tää Bootcamppi, tosi niin kun vakuuttavaa osaamista ja tosi kivat vetäjät [...] ” (Haastateltava 3)

”On kyllä täysin sovellettavissa ja relevantti asiakokonaisuus työhöni.” (Haastateltava 4)

”Ihan, mitä valmennus mahdollisti, niin ihan siis mielettömän hyviä kontakteja siis ja niinku upeit niinku semmoisii [...] niinku se mitä mitä tota ni hienoja, niin kun kontakteja täst on niinku lähtenyt ja ja tota niin paljon niinku laajentanu sitä omaa ymmärrystä, että missä niinku oppimisessa mennään eri niinku organisaatioissa. Päässy niinku mukaan siihen oppimiskeskusteluun, niin se on niinku tosi tärkeä. [...] parhaimmat tai niinku keskeisimmät hyödyt itselleni, niin on oikeasti ollut ne et mä oon kattonu, et wau tääl osaa porukat tosi hienosti fasilitoida, että ne ihan, että fasilitoinnin tekniikat, no sitten se visuaalisuus pitihän [...] sitä siellä sieläkin meille, niin niin se osallisuuden niinku voima ja ja sitten sitten ne muut osallistujat ja niinku heidän näkemyksensä ja ja se se niin kuin kokemusten vaihto [...]” (Haastateltava 5)

Taso 2. Oppimisen ja osaamisen kehittymisen arviointi (kaavio 2. ohjelmateoria)

Havainnot muistiinpanoistani, Bootcamp-valmennus syksy 2020 (itse osallistujana):

Valmennuksen aikana saatiin muistiinpanoista tekemieni havaintojeni sekä kokemukseni mukaan tehtyä konkreettisia suunnitelmia sekä saatiin uutta suuntaa omaan tekemiseen, lisää ymmärrystä ja rohkeutta omaan työhön. Valmennuksen sisällöt mahdollistivat muistiinpanoistani

tekemieni havaintojen sekä kokemukseni mukaan osallistujilleen perusteluita omassa työssä sekä oppimisen johtamiseen sovellettavia työkaluja. (3.2 Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25, 216)

Tutkimusaineistosta tekemäni havainnot:

Aineistosta tekemieni havaintojen perusteella osallistujat (haastateltavat 1, 2, 4, 5) olivat saaneet Oppimismuotoilu Bootcampilta varmuutta omiin ajatuksiinsa sekä tekemiseensä ja olivat voineet melko pian voineet soveltaa opittua työhönsä, moni jopa jo valmennusjakson aikana. Valmennuksen aikana saatiin tehtyä konkreettisia suunnitelmia sekä uutta suuntaa omaan tekemiseen, lisää ymmärrystä ja rohkeutta omaan työhön (haastateltavat 1, 2, 4, 5). Aineiston perusteella oppimista ja kehitystä oli selkeästi tapahtunut yksilötasolla myös jälkeensä arvioituna. (3.2 Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25, 216)

”On ollut iso merkitys, se avas niinku ajattelemaan oppimista kokonaisuutena ja semmosena niinku strategisesti johdettavana prosessina, että siin on niinku niinku mahdollisuudet semmoiseen ja sitten jotenkin niinkö ja iso oivallus itelle oli se oppimisen näkyväksi tekeminen.” (Haastateltava 1)

”[...] opin perustelemaan.” (Haastateltava 1)

”[...] kirkastumista omalle ajattelulle. [...] Asenteeseen vahvistusta ja omiin ajatuksiin [...] (Haastateltava 2)

”[...] ehkä semmoista vähän niinku jäsennellympää sit se oma ajattelu noissa, tämän myötä. [...] omaa oppimista, omaa tekemistäni hyvinkin paljon [...]” (Haastateltava 3)

”Lisääntynyt tietoisuus ja itsevarmuus. Huomaan valmennuksen aikana miettinyeni asioita lähes yksinomaan työyhteisön kautta. Olisin voinut ehkä enemmän miettiä myös henkilökohtaista oppimispolkuani. Tavoitteellistaa sitä. Siihen oli kyllä harjoituskin, silti ajatukset tuntuvat menevän alati työyhteisön esimerkkeihin ja tarpeisiin. [...] oon saanu semmosta niinkun teoriapohjaista itsevarmuutta niinku tuoda asioita esiin ja niinku sillee ja seistä semmosen niinku niinku people agendan takana niinku vahvemmin [...]” (Haastateltava 4)

”[...] no ensinnäkin se ehkä oivallutti ittee siitä et semmosta osaamista, joka on ollut vähän piilossa taas niin kun viimeisimmät vuodet, jota ei ole niinkään päässyt hyödyntää, mutta sieltä tuli just silleen et vau, että mullahan on itse asiassa en mä ookaan ajatellut tota tolta kantilta, mutta mullahan onki tähän itse asiassa aika paljon annettavaa ja sit niinku huomannut sen, että et mä voin toimia niinku omassa organisaatiossa myöskin näitten asioiden niinkun eteenpäin viejänä, niin niinku se.” (Haastateltava 5)

Taso 3. Koulutuksen vaikutus työkäyttäytymiseen (kaavio 2. ohjelmateoria)

Havainnot muistiinpanoistani, Bootcamp-valmennus syksy 2020 (itse osallistujana):

Valmennus mahdollisti havaintojeni sekä kokemukseni mukaan konkreettisia tekoja, eli vaikutuksia työkäyttäytymiseen. Harjoitteet sekä materiaalit olivat muistiinpanojeni mukaan saaneet hyvän vastaanoton myös työyhteisöissä jo valmennusjakson aikana. (3.2 Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25, 216)

Tutkimusaineistosta tekemäni havainnot:

Pidemmän ajanjakson jälkeisissä arvioinnissa ilmeni seuraavia konkreettisia edistysaskelia tai suunnitelmia suhteessa työkäyttäytymiseen ja valmennuksen opit oli otettu hyvin vastaan omassa työyhteisössä (kaavio 2. taso 3.):

”Aloin tekemään asioita näkyväksi ja opin perustelemaan.” (Haastateltava 1)

”[...] ehkä se vähän ohjeet siihen mistä niinku sitä oppimiskäsitystä...se ei ollut minulla ehkä niin selkeästi aikaisemmin, että ehkä sitten sitäkin me päädyttiin sanoittamaan vähän enemmän ja ottamaan tommosta oppivaa organisaatiota [...]” (Haastateltava 2)

”Vielä on toiveissa tuoda aihe keskusteluun muutamien tiimien/henkilöiden kanssa.” (Haastateltava 4)

”[...] laittanut paljon niinku paukkui siihen valmisteluun ja ja tuota niin piirtänyt niitä visuaali... visualisointeja niinku ja tuota ihanasti sit porukat niinku onki siitä, että vau, että täällä niinku on ihan mieletöntä fasilitointia ja ja niinku, että on saanut niinku semmoist niinku, no sitä sitä niinku vietyä niin oman oman esimerkin kautta sitten ehkä meillä meillä niinku kasvatettuu.” (Haastateltava 5)

Oppien soveltamiseen liittyvien hidasteiden koettiin tulkintani mukaan johtuvan esimerkiksi johdon päätöksentekoon liittyvästä odottamisesta (haastateltava 3), työyhteisössä ilmenevistä ennakkoluuloista (haastateltava 1, 3), yhteisen ymmärryksen puutteesta tai toteutumisesta toisissa työtehtävissä tai työrooleissa paremmin kuin toisissa (haastateltavat 2, 3). Ne nähtiin tulkintani mukaan kuitenkin oppimisprosessiin kuuluvina ilmiöinä ja uskottiin kehitykseen sekä yhteistyössä oppimiseen. (3.2 Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 39–40, 202)

”Me ei olla vielä päästy sen meidän henkilöstöjohtajan kanssa niinku ihan tuosta oppimismuotoilusta käsitteenä, että hyvin samantyyppinen ihmiskäsitys meillä on ja jotenkin se niinku suunta on sama ja tekemisen tavat, mutta et ei olla päästy... Mä näen, että siinä on niinku potentiaalia vielä nyt kun se on sinne strategiaan saatu, että varmasti niinku siellä todo-listalla jossain kohtaa. Kyllä se on vaatinu sitä, että tavallaan niinku on paikka ja on henkilöt, jotka puhuu siitä, jotta saadaan sitä systematiikkaa niinku vietyä sinne.” (Haastateltava 2)

” [...] omaa oppimista, omaa tekemistäni hyvinkin paljon, mutta sitten se, että tai sanotaan, että se ois varmaan tuolla jossain 3:n ja 4:n välillä, mut sit se, että mitä niin kuin hyötyä ja tai miten niinku tavallaan muut sen kokee, niin sen kyllä sanoisin, että menisi enemmän tuonne heikon puolelle [...] Pitää selkeyttää lähtötilannetta, ennen kuin pystyy hyödyntämään oppeja käytännössä, ei vielä sillä tasolla kehityksessä, että opit relevantteja – odotetaan itsestä riippumattomia asioita selkeämmiksi, odotetaan johdon päätöksiä. [...] että odotan vielä, että se on niinku vähän nupuillaan se homma, että ja sieltä se sit puskee jossain vaiheessa.” (Haastateltava 3)

Taso 4. Koulutuksen vaikutus oppijan organisaation toimintaan (kaavio 2. ohjelmateoria)

Tutkimusaineistosta tekemäni havainnot:

Aineistosta ilmeni oppimismuotoilun seitsemän portaan (kaavio 3.) avulla arvioituna, että valmennuksen vaikutukset näkyivät myös positiivisesti pidemmän ajan (1–3 vuotta) kuluttua organisaatiotason toiminnassa (kaavio 2. taso 4.; kaavio 6. vaikuttavuuden mallinnus).

”Perustettiin positio – HR asiantuntija, oppiminen & työhyvinvointi – eli saatiin oppiminen näkyväksi osaksi organisaatiota ja sille oma ’vartija/edistäjä/näkyväksi tekijä. [...] Koulutussuunnitelmasta muotoutui oppimisen ja osaamisen suunnitelmat.” (Haastateltava 1)

” [...] me neuvotaan sitä prosessin omistajaa, että miten hän voi itse lähteä siinä osallistamaan ihmisiä tai miten sitä prosessia kannattaisi viedä eteenpäin eli autetaan toisia tekemään ja tavallaan opetetaan organisaatiota, että näin tämä toimii ja ollaan paljon myös tiimissä on sellaista osaamista, jolla on paljon niinku visualisoitu ja mallinnettu erilaisia prosesseja, jolloin sitten se lisää niinku kaikilla ymmärrystä, että siihen ei tarvita välttämättä meitä aina paikalle, vaan et sitten organisaatiossa tulee sitä oppimista [...]” (Haastateltava 2)

Vaikutusten ilmenemiseen koettiin tarvittavan hieman aikaa. Alle vuoden päästä ei vielä pystytty todentamaan näkyviä vaikutuksia organisaatiotason käyttäytymisessä (kaavio 2. taso 3.)

ja vallitseva pandemiatilanne oli aineistosta tekemieni tulkintojen mukaan myös haastanut oppimismuotoiluprosessien liikkeelle saamisessa, vaikuttaen esimerkiksi henkiseen läsnäoloon, sekä organisaatiossa entistä vaihtelevampien tilanteiden johdosta (2.3; 2.4). (Kaavio 2., 3. ja 6. vaikuttavuuden mallinnus; 3.2 Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9)

”Aikaa ei ole kulunut vielä kovin paljon, sen vuoksi vaikutukset ovat vielä piste-mäisiä.” (Haastateltava 4)

Taso 5. Koulutuksen vaikutus yhteiskuntaan, asiakkaisiin, jne. (kaavio 2. ohjelmateoria)

Tutkimusaineistosta tekemäni havainnot:

Aineistosta ilmeni, että valmennuksen jälkeen oltiin päästy osittain jo myös juurtuneeseen vaiheeseen oppimismuotoilun seitsemällä portaalla (kaavio 3.; kaavio 6.) sekä oppimista saatu mukaan myös asiakaskeskusteluihin (2.5 ekosysteemi).

” [...] pikkuhiljaa ollaan ehkä joissain asioissa ainakin päästy tuollaiselle niinku juurtumisvaiheelle.” (Haastateltava 2)

” [...] verkostoissa tietysti ollaan oltu mukana erilaisissa niinku oppimisverkostoissa keskusteluissa [...] missä ei aiemmin oltu. Ja sitten asiakkailla toki niin se oppiminen on tässä niinku [...] kun me ollaan sitä liiketoimintaa ylipäätään täs aloitettu samalla, niin se on tullu myös sinne asiakas keskusteluihin vahvemmin. Mutta monta monta niinkun asiaa vaikuttanut samanaikaisesti ja ne on sitten niinku johtanut siihen, että itseasiassa niinku ollaan tossa aika aika paljonkin niinku edistytty.” (Haastateltava 5)

Muita havaintoja (3.1.2 havainnot Oppimismuotoilu Bootcamp syksy 2020 sekä 3.3 haastattelut 2021):

Valmennusjakson aikana lähtötilanteen kartoittamiseen (vrt. kaavio 3.) toivottiin vielä osittain lisää tukea sekä lisää mahdollisuuksia reflektioon (Oppimismuotoilu Bootcamp 2020 havainnot; haastateltava 3.). Reflektiomahdollisuuksia toivottiin myös pidemmän aikavälin päähän Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennuksesta (esimerkiksi 1 vuosi) ja oma Oppimismuotoilu

Bootcamp -ryhmä koettiin tärkeäksi yhteisen oppimisen kannalta (haastateltava 1). Myös tutkimuksessa toteutettu haastattelu koettiin aineiston mukaan hyväksi sekä kivaksi reflektiomahdollisuudeksi (haastateltava 4.). Haastatteluaineistosta ilmeni konkreettinen toive oppimismuotoilun edistämiseksi, kuten digialustojen (Teams, Zoom, yms.) käyttämiseen soveltuvan tiiviin yksinkertaisen työkalupakin tai fasilitoinnin muistilistan tuottaminen suunnittelun avuksi (haastateltava 4).

4.2 Aineiston sisällönanalyysi tutkimuskysymyksen johdattelemana

Tein aineiston sisällönanalyysin teoriaohjaavasti tarkentuneen tutkimuskysymyksen johdattelemana, kokoamaani tietopohjaan (1.3–3.2) verraten ja seuraten millaisiin teemoihin analyysi kiteytyy (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a; Vartiainen 2020; Marjanen 2020; Saarto 2020; Saaranen-Kauppinen 2020). Tämän luvun analyysillä on pyritty vastaamaan luvun 3.3 toiseen (2.) kehittämistavoitteeseen. Opinnäytetyöprosessin aikana yhteistyössä opinnäytetyön tilaajan kanssa sekä pohjatietojen osalta tarkentui tutkimus- eli vaikutuskysymys:

Miten poistetaan oppimisen esteitä oppimismuotoilussa?

(Dahler-Larsen 2016, 7; Dirksen 2020, vi-viii, 2, 25; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 39–40; Ojala & Meklin 2021, 229; 3.1.2; 3.2)

Sisällönanalyysissä on analysoitu viiden teemahaastattelun pohjalta tehtyjä haastattelulitterointeja (3.3). Sisällönanalyysissä olen edennyt edellä mainitsemani tutkimuskysymyksen johdolla (vrt. 3.3 kehittämistavoite 2.) ja aineiston sisällönanalyysi perustuu tekemiini tulkintoihin. Teemoittelu tapahtui Word-tiedostoja sekä Excel-taulukkoa hyödyntäen aineistolähtöisen koodaamisen sekä luokittelun kautta. Havaitsin aineistosta tutkimuskysymyksen johdolla seuraavia teemoja sekä alaluokkia:

- Kokonaisvaltainen ihmis- ja oppimiskäsitys
- Vastuu oppimisesta kaikilla, oppiminen tapahtuu yhteistyössä
 - Oppimisen saavutettavuus, helpottaminen ja mahdollistaminen
 - Yhteistyössä oppiminen (dialogisuus)
 - Oppijälähtöisyys ja oppimistarpeet
 - Asenne

- Systemaattisuus
 - Oppimisrutiinit, järjestelmällisyys, johdonmukaisuus
 - Suunta, visio, tavoitteet
 - Oppiminen näkyväksi
 - Seuranta ja aikajana-ajattelu
- Toiminta

4.2.1 Kokonaisvaltainen ihmis- ja oppimiskäsitys

Kokonaisvaltainen oppimis- ja ihmiskäsitys sekä oppimisen kokonaisuuden hahmottaminen on havaintojeni mukaan aineistosta nousseiden teemojen osalta oppimismuotoilun vaikuttavuuden tärkeimpiä lähtökohtia. Kasvuhakuinen ihmiskäsitys sekä oppijälähtöisyyden ymmärtäminen ja toteuttaminen arjessa ovat tulkintani mukaan haastateltavien osalta tärkeitä oppimiselle. (2.1; 2.4; 3.1.1; 3.1.2; kaavio 3.) Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

” [...] tuommoinen niinku ihmis- ja oppimiskäsitys, että voimauttava ja voimavarakeskeinen tällöisen niinku jatkuvan oppimisen hengessä tällöinen uutta etsivä ja uutta tutkiva. Hyvin niinku semmonen muutoksen mahdollistava.” (Haastateltava 2)

”No ehkä se just se tasoajattelu, et on niinku eri tasoja. Niin ja tai yli ja niinku just, et organisaatio yksilö ja joo sitä niin edelleen, että se on varmaan ollut sellainen suurin anti.” (Haastateltava 3)

Tulkintani mukaan kasvuhakuinen ihmiskäsitys koettiin (haastattelut 2, 4 ja 5) tarvittavan ensin, jotta oppimisessa ja kehittämisessä päästään liikkeelle, sisäisten fasilitaattorien, dialogisten rakenteiden ja koulutusjärjestelmien ollessa kasvuhakuista ihmiskäsitystä tukevia toimintatapoja (2.3; 2.4; 2.6; kaavio 3.). Inhimillisyyden huomioiminen, ihmisiin uskomisen, heidän kykyihinsä luottaminen sekä ihmisissä potentiaalin näkeminen ovat asioita, jotka aineiston tekemieni tulkintojen mukaan ilmentävät käytännössä kasvuhakuista ihmis- ja oppimiskäsitystä. Myös erilaisten mielipiteiden arvostaminen, erilaisuuden hyväksyminen, ihmisten kuuleminen ja ymmärtäminen koettiin tulkintani mukaan tärkeiksi vaikuttavuuden lähteiksi oppimismuotoilussa (2.1 Tynjälä 2004, 9-38, 171; von Wright & Rauste-von Wright 1992, 210-212; Maslow 1954; 2.2 Liimatainen 2021; 2.3 Dweck 2017; 2.4 Hämäläinen & Saarinen 2006, 4-5;

Wheatley & Kellner-Rogers 1998, 4; 2.6 Saarivirta 2008, 232–235). Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

”Niin niin, et siinä niinku tota, jotenki hänen niinku ymmärtäminen ja ja tota, kuuleminen ja semmonen niinku arvostaminen niinku mielipiteitä ja tota että, että sitten jos ne ei ole semmoisia kuin sinä toivot, niin sitten se sinä voit itse vaikuttaa siihen niinkun asiaan, että tuota ei ole sinänsä niinku vääriä...vääriä ne ihmiset, niinku väärillä mielipiteillä tai tai asenteella tulevia, vaan että sä pysyt itse niinku oppimismuotoilulla niin kuin vaikuttamaan asiaan. Niinkun sillä ihmiskäsityksellä.” (Haastateltava 4)

” [...] mä nään edelleenkin mahdollisuuksia lasin ja edelleen puoliksi täynnä kuin lähtee johonkin isoon, vaikka niinku välillä on on ahdistanut ja itkettänyt ja ollut vähän silleen niska lysisssä, mutta kuitenkin, että jotenkin semmoista niinku uskoa ja joku ihminen, joka luottaa siihen, että on tärkeitä niin sillä pääsee yllättävän pitkälle.” (Haastateltava 2)

4.2.2 Vastuu oppimisesta kaikilla, oppiminen tapahtuu yhteistyössä

Oppimisen saavutettavuus, helpottaminen ja mahdollistaminen

Aineistosta tekemieni tulkintojen pohjalta tiedon tulisi olla saavutettavaa (2.1 Siemens 2004, 4-6; 2.6 Nonaka ym. 2001, 4, 14). Tulkintani mukaan tiedon lisäksi itse oppiminen pitää tehdä mahdolliseksi ja saavutettavaksi. Ihmisiä tulisi osallistaa keskusteluun ja kysyä heidän kokemuksista sekä ajatuksista. Yleisesti keskusteluun osallistaminen sekä osallistuminen nähtiin havaintojeni mukaan tärkeiksi oppimisen esteiden poistamisessa. (2.1 Tynjälä 2004, 29–36, 171; von Wright & Rauste-von Wright 1992, 211, 2.4 Nonaka ym. 2000, 4; Wenger 2004; 4.1 Ojala & Meklin 2021, 229). Aiheeseen liittyvä esimerkki aineistosta:

”Oppimismahdollisuudet on avattu organisaatiossa laajasti kaikkien saataville.” (Haastateltava 1)

Aineistosta tekemieni havaintojen mukaan johtamisella on suuri rooli yksilöiden oppimisen mahdollistamisessa ja myös liikkeenjohto pitäisi osallistaa mukaan oppimiskeskusteluun (haastattelu 5). Johdon aktiivinen osallistuminen oppimiseen ja kehittämiseen, tuki, sekä omalla esimerkillä johtaminen nähtiin havaintojeni mukaan tärkeänä oppimisen edistämisessä

(haastattelut 1–5). Esihenkilöiden tulisi aineiston mukaan ymmärtää tulevaisuuden vaatimuksia ja tukea sekä tarjota ihmisille mahdollisuuksia oppimiseen (haastattelu 1). Oppijalähtöisyys koettiin tulkintani mukaan kaikissa haastatteluissa yleisesti tärkeäksi (2.1–2.4; 3.1.1; 3.1.2; 3.2) Aiheeseen liittyvä esimerkki aineistosta:

” [...] laittanut paljon niinku paukkui siihen valmisteluun ja ja tuota niin piirtänyt niitä visuaali... visualisointeja niinku ja tuota ihanasti sit porukat niinku onki siitä, että vau, että täällä niinku on ihan mieletöntä fasilitointia ja ja niinku, että on saanut niinku semmoist niinku, no sitä sitä niinku vietyä niin oman oman esimerkin kautta sitten ehkä meillä meillä niinku kasvatettuu.” (Haastateltava 5)

Aineistosta (haastattelut 1 ja 5) tekemieni tulkintojen mukaan myös yksilöillä on omalta osaltaan vastuu omasta oppimisestaan ja osaamisensa kehittämisestä, sekä ketterästä oppimismahdollisuuksien hyödyntämisestä ja tiedonhankinnasta (2.3 Dweck 2017; Ojala & Meklin 2021, 46–47). Myös tiedon hankintaa ja teorian omaksumista tulisi helpottaa sekä tarjota tarvittaessa myös haastetta. Hyvä vuorovaikutus, keskusteluiden laatu, rauhallisuus, helposti lähestyttävyyden, turvallinen oppimiskulttuuri sekä tila edistävät oppimista. Aineiston mukaan kaikki inhimillinen oppiminen, kuten esimerkiksi itseohjautuvuus, vaativat myös taitojen harjoittelua. (2.1 Tynjälä 2004, 29–36, 108–110; 2.2 Dirksen 2020, 2, 10; Ojala 2018, 281–283; 2.6 Nonaka ym. 2001, 4; 4.1 Ojala & Meklin 2021, 229) Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

” [...] varmaan niinku se tärkein on ollut just ymmärtää se organisaatiotason ja se semmoinen niinku ympäristön luomisen merkitys [...]” (Haastateltava 3)

” [...] et tavallaan se toisto, semmonen niin niin silleen sitten varmaan aiheuttaa semmost ylioppimista, et sitte niinkun muistas, muistaa sen tota sen, sen tota integroidun sisäisen oppimissysteemin sitten kun sen on niinku yli oppinut.” (Haastattelu 4)

”Tai tai sitten sitä, että sitten kun ihmiset on niinku nähnyt, että miten hyviä tuloksia saadaan aikaan, niin se seuraava on se, että heidät siihen... et tarvitse aina et tarvitse aina niinku ulkopuolista fasilitoijaa, vaan voit oppia itse, et ehkä semmoinen niinku toimijuuden vahvistaminen ylipäättään [...]” (Haastateltava 2)

” [...] Jotenkin siihen ehkä siellä se, että oppimista tapahtuu joka tapauksessa, voi antaa syötettä ja suuntaa ja näin [...]” (Haastateltava 2)

Oppimisen esteitä voidaan poistaa sekä oppimisen hintaa pienentää vaalimalla kestäviä, inhimillisiä ja oppijalähtöisiä oppimisen tapoja. Oppimista voidaan edistää antamalla aikaa aitoon osallisuuden rakentumiseen ilman, että mentäisiin tehokkuus edellä (2.1 Tynjälä 2004, 29–36; 2.2; Senge 2006, 63–73; 3.2 Lumijärvi 2009, 15). Laadukkaiden lähtökohtien luomisella voidaan poistaa oppimisen esteitä, antamalla aikaa laadukkaammille ratkaisuille sekä sitoutumiselle ja oppimisen aika- ja tunnehintaa tulisi huomioida yhteisellä suunnittelulla. Arki pitäisi rauhoittaa, irrottautua suorittamisesta, luoda oppimishetkiä. Avoimella agendalla yhdessä oppien, ja antamalla aikaa dialogiin, koettiin edistävän kestävästä oppijalähtöistä oppimista. (2.1 Marstio ym. 2021, 11; Tynjälä 2004, 29–36, 108–110; 2.4 Nivala & Ryyänen 2013, 10; 2.6 Nonaka ym. 2001, 4–5; 3.1.2 ”oppimisviive”). Aiheeseen liittyvä esimerkki aineistosta:

” [...] lähtökohtaisesti oppiminen on aina kuitenkin niinku semmonen niinkun rankka, se vaatii et sä teet uudel taval tai eri taval niin sil on se hinta niin niin sit jos mietitään tavallaan, et haluttais niinku aika paljon sinne suuntaa et ihmiset ois niinku itseohjautuvia oman uransa niinku kahvoissa, niin tota niin sithän se vaatii heiltä myös ja niin vaatii kaikki elämän osa-alueet myös perhe ja kaikki, ni sit et siin pysyis kuitenkin semmonen, et mentäis jotenkin sinne suuntaan mut sillee jotenki niinku kestävästi, sillee inhimillisesti nii, nii että tota et ei kuitenkaan sitte haluis, että ollaan niinku jotenkin sellasel agendalla, et hei sinä nuori joka tulit työyhteisöön, sinä olet koko ajan keskeneräinen ja riittämätön, ni ei niinku silleen. [...] tunne- tai ajankäytön hinta, silloin kun ihmiseltä edellytetään uuden vuoksi mukavuusalueensa ulkopuolelle menemistä.” (Haastateltava 4)

Oppimiselle pitää varata sekä antaa resursseja (aika, tila, raha, henkilö, tieto), jotta se toteutuu. Tarvitaan aikaa työstimiseen, itsenäiseen työskentelyyn ja reflektointiin. (2.1 Siemens 2004, 4–6; Tynjälä 2004, 29–36; 2.6 Nonaka ym. 2001, 4–5). Napakat rajatut tehtävänannot (ei liian isoa tehtävää kerralla), toimivat työvälineet ja oppimisympäristö (esim. oppimisalusta, ärsykkeiden poistaminen), materiaalien saavutettavuus, helpottaminen ja työkuorman keventäminen (läsnäolo, keskittyminen) koettiin tärkeiksi. (2.1 Jaffee 1997; Kabudi, Pappas & Olsen 2021; 3.1.1 Huhtanen 2019; Lakkala 2012, 93–99; 16, 17; 3.2; 4.1 Ojala & Meklin 2021, 229) Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

” [...] tavallaan se, että annetaan mahdollisuuksia, jos itse olet innostunut jostakin ja haluaa viedä asiaa eteenpäin [...] tavallaan lupa tehdä...tai niinku annettu lupa siihen, että saa toteuttaa [...] (Haastateltava 1)

” [...] tää on tärkeä ja tämä on mielekästä, kun sulla on yksi riittävän vaikutusvaltainen henkilö, joka niinku täysillä uskoo ja meillä se oli meidän kehitysjohtaja ja sitten sinulla on riittävät resurssit, että hän oli mulle ihan kohtuullisen budjetin

siihen hoitanut niin, että pystyin tarvittaessa ostamaan apuja ja tekemään jonkinlaisia panostuksia niihin mitkä näin tärkeiksi. [...] niinku, että mikään tämmöinen niinku resurssi homma ei valtavasti niinku kahlitse tai jotenkin rajaa, niin senkus tekee vaan [...] (Haastateltava 2)

” [...] meidän firmassa itseasiassa on budjetoitu 100 % työajasta oppimiseen, niin jokainen oppii niinku niin hemmetisti niinku joka päivä ja se oppiminen pitää tuoda vaan niinku näkyväksi [...]” (Haastattelu 5)

Aineistosta tekemieni tulkintojen mukaan työkuulttuurin pitäisi olla sellainen, jossa on lupa innostua, oppia, tehdä ja toteuttaa (3.1.2). Oppijoiden toimijuutta tulisi vahvistaa, ymmärrystä lisätä, luottaa, uskoa, arvostaa ja kuunnella heitä, aktivoida esimerkiksi tehtävillä ja antaa ajatusyötyjä itseohjautuvaan oppimiseen. Toimijuutta voidaan tulkintani mukaan vahvistaa innostamalla, oivalluttamalla, näyttämällä suuntaa, jakamalla esimerkkejä, osallistamalla, auttamalla, ohjaamalla, aktivoimalla, kannustamalla sekä rinnalla kulkemalla (fasilitointi). (2.1 Tynjälä 2004, 108–110, 171; 2.2 Dirksen 2020, 10; 2.6 Nonaka ym. 2001, 4; 4.1 Ojala & Mäkelin 2021, 229)

Yhteistyössä oppiminen (dialogisuus)

Keskusteluiden ja vuorovaikutuksen laadulla, sekä yhteistyössä oppimisessa nähtiin tulkintani mukaan olevan suuri rooli oppimisen esteiden poistamisessa (2.4 Hämäläinen & Saarinen 2006, 11; Törmänen 2021, 19–20; 2.5 Dirksen 2020, 193; 2.6 Nonaka ym. 2001, 4; 3.2 Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9). Tilan ja luvan antaminen oppimiselle, sekä luontaisen oppimisen ohjaaminen, toistuivat aineistossa. (2.1 von Wright & Rauste-von Wright 1992, 211; Nonaka ym. 2000, 4; 2.4 Törmänen ym. 2021)

Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

” [...] opetetaanko organisaatiota vai oppiiko se itsenäisesti? Jotenkin siihen ehkä siellä se, että oppimista tapahtuu joka tapauksessa, voi antaa syötettä ja suuntaa ja näin, että se ei olekaan sitä, että minulla on näkemys ja opetan sitä muille, että ehkä se on niinku sitä luontaisen jotenkin oppimisen suuntaamista enemmän [...]” (Haastateltava 2)

”Pitää painopiste yhteisessä ideoinnissa ja oivaltamisessa aina kun se on mahdollista [...] yhteisen tekemisen ja suunnittelemisen matka siinä oppimisessa, on kitkaa jo vähennetty.” (Haastateltava 4)

Verkostoyhteistyön sekä kumppanuuden, oppimisverkostoissa olemisen ja verkostoissa toimimisen koettiin tulkintani mukaan poistavan oppimisen esteitä (2.1 Siemens 2004, 4-5; 2.5-2.6 Dirksen 2020, 193; Saarivirta 2008, 232). Yleisesti sosiaalisten kontaktien hyödyntämisen, yhteisöllisen reflektoinnin, yhteisen ideoinnin, osallistamisen ja osallistavien menetelmien, osaaamisen, esimerkkien ja tiedon jakamisen, epävirallisten keskusteluiden ja dialogisten toiminnan rakenteiden, sekä yhteisen suunnittelemisen koettiin edistävän laaja-alaisesti oppimista (2.1 Lakkala 2012, 35; Marstio ym. 2021, 12–14; Mukamas Learning Design Oy 2021a; 2.4 Hakkarainen 2017, 1; 2.2 Liimatainen 2021; 2.5 Lahikainen 2020; 3.6). Aiheeseen liittyvä esimerkki aineistosta:

”Se, että me päästään ylipäätään organisaationa siihen niin kuin ymmärrykseen ja tuodaan se näkyväks, et se oppiminen tapahtuu siinä työssä ja se tapahtuu siinä vuorovaikutuksessa työkavereitten ja asiakkaiden ja osallistujien ja ja kumppaneiden niinku kanssa [...]” (Haastateltava 5)

Toisten kuunteleminen, kuuleminen ja ymmärtäminen yhteisessä toiminnassa, yhteisen ”kielen”, ymmärryksen ja suunnan luominen sekä yhteisen näkemyksen etsiminen yhteisen kokemuksen kautta koettiin myös tärkeiksi (Tynjälä 2004, 171). Oppimisesta pitäisi puhua arjessa sekä jakaa opittua. Yhdessä oppimisen ja tekemisen koettiin antavan voimaa sekä inspiraatiota ja yhteisen reflektoinnin mahdollistavan oivalluksia. (2.1 Siemens 2004, 4–5; 2.6 Nonaka ym. 2001, 4–5; Saarivirta 2008, 221–232) Vertaisoppimisen nähtiin mahdollistavan myös vertaispalautteen antamista sekä hyvien käytäntöjen jakamista ja siten edistävän oppimista. Aineiston mukaan vertaistuki motivoi oppimaan. (2.1 Hakkarainen 2017, 1; Tynjälä 2004, 9–38, 171) Erilaisten näkemysten kuuleminen koettiin arvokkaana oppimiselle ja myös kompromissien tekemisen tarvittaessa. Avun pyytämisen sekä hyödyntämisen yli tiimi- tai organisaatorajojen, sekä oppiminen osana asiakaskeskusteluita, nähtiin olevan oppimista edistävä vaikutus. (2.5 Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9; 2.6 Nonaka ym. 2001, 4–5; Ojala & Meklin 2021, 235–239; Saarivirta 2008, 232; Tikkamäki 2007, 223; Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen 2019, 6–7)

Oppijälähtöisyys ja oppimistarpeet

Ihmisiä tulisi aineistosta tekemieni havaintojen ja tulkintojen mukaan ohjata voimavarakeskeisesti oppijälähtöiset oppimistarpeet huomioiden. Oppimistarpeiden nähtiin havaintojeni

mukaan ilmenevän sekä organisaatiolähtöisesti, että oppijalähtöisesti, myös inhimilliset perustarpeet mukaan lukien. Oppimishaasteiden huomioiminen ja huomaaminen, sekä oppimistarpeiden täyttyminen ilmenivät aineistosta tekemäni tulkinnan mukaan edellytyksenä oppimiselle. Yleisesti oppimistarpeiden huomaaminen sekä huomioiminen, ymmärryksen lisääminen sekä toiminnan ohjaaminen oppijalähtöisesti koettiin poistavan oppimisen esteitä (Tynjälä 2004, 171). Aineistosta tekemieni havaintojen mukaan hyvinvoinnin sekä oppimistarpeiden toteutuminen voimauttaa ja mahdollistaa oppimista, sekä myös oppiminen puolestaan edistää hyvinvointia. (2.1 von Wright & Rauste-von Wright 1992, 211; Maslow 1954; 2.2 Liimatainen 2021; Mukamas Learning Design Oy 2021b; 2.6 Nonaka ym. 2000, 4; Ojala & Meklin 2021, 229) Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

” [...] tuo ihminen keskiössä on asia, jota tulee aika-ajoin itsellekin muistuttaa.” (Haastateltava 4)

”Oppimisen ja työhyvinvoinnin linkittäminen vahvasti yhteen.” (Haastateltava 1)

” [...] niin vähän tota että sitte, semmostakin on niinku nähny, et se on hyvin niinku semmonen niinkun niinkun... mikä se nyt ois hyvä niinkun termi suomeks, mut semmonen 'pushaava' esimies niinkun vaikka jossain, niin kun sellanen todella kehittämishakuinen ja semmonen, ni sit se saattaa olla et se tiimi niinku uupuu siinä, kun ne niinku koko ajan tavoittelee jonnekki, mis ne ei oo niinku hetkeekää [...] (Haastateltava 4)

Aineistosta tekemäni tulkinnan mukaan myös organisaatiolähtöiset oppimistarpeet pitää tuoda yhteiseen keskusteluun ja oppijalähtöiset oppimistarpeet huomioida strategisessa suunnittelussa, muodostaen tavoitteet sekä niiden saavuttaminen ihmisten ja heidän kokemuksensa kautta (Ojala & Meklin 2021, 28). Työntekemisen näkökulman esiin tuominen nähtiin tulkintani mukaan tärkeäksi, osallisuuden kokemus tärkeäksi oppimisessa sekä merkityksen luominen arjen tekemiseen. (2.4 Nivala & Ryyänen 2013, 10; Senge 2006, 63–73; 2.6 Wenger 2004). Onnistumisen tunteen sekä asioiden valmiiksi saamisen kokemus nähtiin (haastateltava 4) tulkintani mukaan tärkeäksi kestäväälle oppimiselle (2.2; 2.3 Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2020, 57). Aiheeseen liittyvä esimerkki aineistosta:

” [...] voi olla et joku viisaampi voi tutkia, mut saattaa olla et ihmisil on kuitenkin niinku tarve silleen jossain määrin joskus kokea sitä, että nyt mä niinku riitin ja mä tein ton hyvin [...] Niin minkä tästä tuosta niinku jatkuvan niinku oppimisen niin kuin tavallaan vaateesta ja minkä tavallaan sanan saattaja itsekin oon, mut sit niinku joskus niinku miettii sitä, että että tuleeko siin joskus sitten joku korjausliike, että jotkut psykologit sanookin että hei, ihmisen pitää saada joskus

tuntea, että nyt mä sain tän talon valmiiksi [...] et jaksais niinku työelämässä sit että niinku kuitenkin vuosi kymmeniä eikä vain kymmeniä vuosia.” (Haastateltava 4)

Aineiston perusteella tekemäni tulkinnan mukaan vahvistui, että vaikuttamismahdollisuudet vaikuttavat motivaatioon (haastateltavat 1 ja 2; 2.1 Tynjälä 2004, 108–110). Yhteinen kokemus edisti havaintojeni mukaan yhteisen kielen ja ymmärryksen luomista (haastattelu 2) ja kokemus osallisuudesta koettiin myös tärkeäksi oppimisessa (haastattelu 4) (2.1 Tynjälä 2004, 171; von Wright & Rauste-von Wright 1992, 212–213; 2.5–2.6 Lahikainen 2020; Sajaniemi & Suhonen & Nislin & Mäkelä 2020, 60; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 56–68, 70–75, 116, 150, 276). Aineistosta tekemiäni tulkintojen mukaan kokemuksen kautta voidaan edistää ymmärrystä, arvostusta, sekä motivaatiota (haastattelut 2, 4, 5; Tynjälä 2004, 108–110, 171) ja tulkintani mukaan myös keskusteluiden, vuorovaikutuksen sekä oppimisen laadulla on tärkeä merkitys osana oppimista (haastattelut 2, 3, 4; 2.4 Hämäläinen & Saarinen 2006, 11). Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

” [...] tuommoinen niinku ihmis- ja oppimiskäsitys, että voimauttava ja voimavarakeskeinen tällaisen niinku jatkuvan oppimisen hengessä tällainen uutta etsivä ja uutta tutkiva [...] (Haastateltava 2)

” [...] et onhan sellainen klassinen niin kun osallistamisen... niin kuin nyt on, niin kuin silloin joku termikin niinku onhan se niinku ollut aina, mutta jotenkin jo jollain tasolla, mutta että sitten tein niinku sellaisen jonkun aika tehokkuuden niinku vuoksi sitä niinku syrjäytetään, koska saadaan niinku laadukkaampia niin kuin todennäköisesti niinku laadukkaampia ratkaisuja tai ainakin se sitoutuminen heti sieltä alusta...et huomioimalla ihmisiä kysymällä ja ottamalla mukaan niihin ratkasemiseen, ni ehkä semmosii niinku, ehkä semmosii niinku ehkä semmosest niinku yhdessä oppimisesta vaikkapa vois olla osa tohon vastaukseen lisäksi.” (Haastateltava 4)

Asenne

Aineistosta tekemiäni tulkintojeni mukaan vahvistui, että omalla asenteella ja esimerkillä voi yrittää vaikuttaa oppimisen edistämiseen yksin ja yhteistyössä. Avoimella mielellä, positiivisella suhtautumisella sekä asenteella voidaan siis tulkintani mukaan poistaa oppimisen esteitä oppimismuotoilussa. (Haastattelut 2, 5) Valmennus- ja vertaisoppimisen (sparrailun), tai työpajojen avulla voidaan aineistosta tekemiäni havaintojeni pohjalta luoda uskoa sekä varmuutta omaan tekemiseen, antaa inspiraatiota, suuntaa ja syötettä ajatteluun sekä tekemiseen. Tulkin-

tani mukaan ymmärrystä lisäämällä ja asioita omaksumalla voidaan hälventää ennakkoluuloja, parantaa asennetta, auttaa sanoittamaan asioita ja puhumaan oppimisesta. Uskomalla omaan sekä muiden tekemiseen sekä ihmisiin, antamalla resursseja, suuntaa ja syötettä, sekä kannustamalla voidaan tulkintani mukaan innostaa ihmisiä oppimaan. (Haastattelut 1–5)

Asenteen ja tahdon pitää olla aitoja, jotta voidaan selvittää vaikeista oppimishaasteista (haastattelu 2). (2.1 Tynjälä 2004, 29–36, 108–110; 2.3 Dweck 2017; 2.4 Senge 2006, 63–73) Aiheeseen liittyvä esimerkki aineistosta:

” [...] vähän niinku tekemistä vaille valmis, että kun on kun on usko ja joku tsemp-paa [...] mutta se asenne pitää se pitää olla aito, että sitä ei voi feikata, että sä voit joskus mennä silleen huonona päivänä pirtsakkana vetämään jotakin, mutta isoo projektia ei voi vetää semmoisella niinku feikki asenteella, niin se näkyy läpi ja se ei mene että sen takia se...jotenkin, että löytyy semmoinen kehittämissuunta ja semmoinen organisaation kanssa niinku oma arvomaailma tai ihmiskäsitys tai tämänlainen kohtaa, niin se on aika olennaista.” (Haastateltava 2)

Mahdollisuuksien näkeminen haastavissa tilanteissa, sitkeys ja tsemppiasenne edistävät havaintojeni mukaan oppimista. Asennetta ja tahtoa voidaan myös aineistosta tekemieni tulkintojen mukaan edistää antamalla tekemiselle jokin merkitys. (haastattelu 2) Tulkintani mukaan myös pieniä onnistumisia, kehittymistä ja tehtyä työtä huomaamalla, sekä välituloksista nauttimalla, voidaan vaikuttaa kokemukseen ja sitä kautta asenteeseen (haastattelu 4, 5) (2.2 Dirksen 2020, 2; 2.3 Dweck 2017). Havaintojeni mukaan tulkitsen, että uteliaisuutta herättelemällä voidaan ruokkia motivaatiota ja omalla heittäytymisellä, osallistumisella sekä osallistamisella innostaa myös muita (haastateltavat 2, 3, 5; 2.3 Siefen 2021, 85-132, 135-161; Hakala 2021, 79–99;

3.1.1 Mukamas Learning Design Oy 2021a) Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

” [...] et haluaa niinku tsempata muitakin, että joku tuskailee sen kanssa, kun ei tämä oikein lähde käyntiin, että hei sitkeästi vaan ja ja niinku työpaja kerrallaan ja porukka kerrallaan, että kun kutsuu mukaan niin kyllä se siitä lähtee sitten niinku etenemään ja menemään [...]” (Haastateltava 2)

”Niin on sillä varmaan ollut sellainen merkitys, että kun on ollut ihan niinku uuvuksissa kaikesta, niin se, että joku on jaksanut olla niinku silleen mukavalla tavalla innostunut ja niin kuin kannustava, niin totta kai silloin suuri merkitys [...]” (Haastateltava 3)

Kasvuhakuinen ihmis- ja oppimiskäsitys vaatii tulkintani mukaan myös tietynlaista asennoitumista toteutuakseen käytännössä (haastattelut 2, 4, 5). Oppimisen esteitä voidaan havaintojeni mukaan poistaa näkemällä oppiminen tärkeänä arvona, ei hukkaan heitettynä aikana (haastattelut 1, 4). Ihmisiä arvostamalla ja oppimista mahdollistamalla, kuuntelemalla sekä resursseja antamalla voidaan tulkintani mukaan myös vaikuttaa motivaatioon. Teoria auttaa pukemaan ajatuksia sanoiksi, tuoden myös itsevarmuutta omien ajatusten esiin tuomiseksi. Kokemus tuottaa ymmärrystä sekä arvostusta asioita kohtaan. Keskusteluiden arvostaminen ja oppimisen näkeminen tärkeänä arvona arjen toiminnassa edistävät havaintojeni mukaan oppimista. ”Ei tallata oppimista” (haastateltava 4), vaan asennoidutaan antaen aikaa, tilaa sekä lupa oppia (haastattelut 1–5). (2.3 Dweck 2017; 2.4 Senge 2006, 63–73; 3.1.2) Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

” [...] toi niinku tavallaan et oppiminen on arvo tai ainakin silloin kun mä kysyin tota niinku voi olla vastauksen osana se kun jos aattelee toi kasvuhakuinen ihmis- ja oppimiskäsitys, ni tavallaan se on just se, mutta niinkun käytännön niinkun ikäänkun prosesseissa ja arjen tekemisessä ja viestinnässä. Ja et esimerkiksi joku toinen esimerkki tost integroitu sisäinen oppimissysteemi ois vaikka niinkun turvallisuus menee niinkun osaksi sellast, että ei oo vaan niinkun puhetta taikka kalvoja eikä periaatteita vaan se on siinä arjessa.” (Haastateltava 4)

4.2.3 Systemaattisuus

Oppimisrutiinit, järjestelmällisyys, johdonmukaisuus

Kaiken kaikkiaan tulkintani mukaan erilaisten oppimisen rutiinien, järjestelmällisyyden, johdonmukaisuuden ja systemaattisten keinojen todettiin rakentavan oppimiskulttuuria (haastattelut 1–5; kaavio 3., 4. ja 5.; 2.1 Marstio ym. 2021, 12; Lakkala 2012, 35; Tynjälä 2004, 171; Dirksen 2020, 10, 227; 3.1.1). Arjen oppimisen rutiineja voivat aineiston mukaan olla esimerkiksi oppimisesta puhuminen, reflektointi tai ”oppimisretrot”, eli dialogiset toiminnan rakenteet (kaavio 3.). Konkreettisia liikkeelle lähtemisen vaiheita, kuten keskustelun avaaminen, keskusteluun osallistaminen ja osallistuminen, keskusteluiden laadun tarkasteleminen ja viestinnän kehittäminen, viestinnän kehittäminen vetovastuullisen henkilön tai tiimin avulla, ilmenivät ai-

neistosta. Dialogisuutta yleisesti ilmensivät myös verkostoyhteistyö, oppimisverkostoihin kuuluminen ja niissä toimiminen, epäviralliset keskustelut, sosiaaliset kontaktit, yhteinen reflektointi, kuunteleminen, osallistavat menetelmät, fasilitointi, osaamisen jakaminen, visualisointi ja mallintaminen, oppimisesta puhuminen, yhteinen kieli, tiedon jakaminen, yhteistyössä oppiminen, ajatusten jakaminen, avun pyytäminen, oppiminen mukana asiakaskekseluissa sekä oppimisen ekosysteemeissä. (Haastattelut 1–5; 2.4 Senge 2006, 63–73; Ojala & Mäkelä 2021, 238–239; Härmäläinen & Saarinen 2006, 4–5, 11; Törmänen ym. 2021; Tynjälä 2004, 108–110, 2.4–2.5 Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2013, 71, 75, 150–155, 273, 276; Nivala & Ryynänen 2013, 10; kaavio 3.). Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

”On dialogisia rakenteita ja löytyy sisäisiä coacheja ja fasilitaattoreita, jotka ei kyllä tosin kauhean järjestelmällisesti toimi [...] kyllä meillä niinku on oppimisen ekosysteemi on niin kuin keskusteluissa, että se, että oikeastaan kaikkea tätä löytyy, mutta ei vaan kauhean järjestelmällisesti, että se on ehkä se ongelma, niin sanottu ongelma tässä.” (Haastateltava 3).

”Kyllä se on vaatinu sitä, että tavallaan niinku on paikka ja on henkilöt, jotta puhua sitä, jotta saadaan sitä systematiikkaa niinku vietyä sinne. [...] se taas niinku se vaikuttavuus kasvaa sitä kautta, että kun sen saa sen saa sinne rakenteisiin jotenkin, siinä on lisää käsipareja ja sille on sanotusta ja ihmisillä on enemmän kokemusta, niin sitten se niinku polku levenee, että sitten sitä on niinku hyvä askeltaa vähän niinku leveämpänä rintamana”. (Haastateltava 2)

Myös työpajat tai valmennukset koettiin tulkintani mukaan hyvinä pysähtymisen ja reflektion paikkoina (haastattelut 1–5). Pysähtyminen ja rauhoittuminen koettiin tärkeiksi oppimisessa. (2.2.1; 3.3 Anttila 2011, 157) Olennaisena systemaattisen oppimismuotoilun (3.1.1) lähtökohdina koettiin myös nykytilan tai lähtötilanteen kartoittaminen, tunnistaminen sekä kokonaisuuden hahmottaminen (Kaavio 3.; 2.4 Härmäläinen & Saarinen 2006, 11; Senge 2006, 74). Kokonaisuuksien hahmottamisella sekä strategisella prosessin johtamisella oli voitu poistaa oppimisen esteitä ja oppimistarpeita segmentoida oppimisen eri tasoilla, kuten mitä tahansa liiketoimintaa (2.4 Härmäläinen & Saarinen 2006, 11; Ojala & Mäkelä 2021, 25; Senge 2006, 63–74; 3.2 Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25).

Myös oppijälähtöisyys sekä kasvuhakuinen ihmis- ja oppimiskäsitys tarvitaan ajattelutavaksi ja osaksi arjen toimintaa, oppijälähtöisyys ajattelutapana arjessa. (2.1, 3.1.1). Oppimisella pitäisi olla jokin merkitys tekijälleen ja suunnitelmat pitäisi tehdä oppija huomioiden (Dirksen

2020, vi-viii; 2.2 Liimatainen 2021; 2.5 Lahikainen 2020). Hyvällä suunnittelulla, ennakkoinnilla, jatkuvalla seurannalla ja toteutuksella koettiin olevan tärkeä rooli systemaattisuuden rakentamisessa. (kaaviot 4. ja 5.; 3.2 Dahler-Larsen 2016, 7; Dirksen 2020, vi-viii, 2; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 30–41; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 4) Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

”[...] mitataan niinku jälkijättösesti, ai ku on kauhee ja sellasii niinku ootko tyytyväinen vai etkö ole, et ei ne kerro mitään.” (Haastateltava 1)

”Ja tavoitteeksi laitettiin ehkä se, että pilotoidaan ensin vuoden ajan ja sitten ja pysähdytään ja katsotaan, että et mitä on saatu aikaan ja miten on saatu aikaan, että mulla oli niinku itsestään selvää, että jollain tavalla pitää niinku pysähtyä ja mitata ja sitten päättää jatkosta.” (Haastattelu 2)

”[...] se on kans niinku yks oivallus et vaik ois tunninki niinku joku valmennus niin kans se semmonen jotenki semmonen niinku rytmiikka on aika tärkeitä näissä niinku, näissä tota virtuaalijutuissa.” (Haastateltava 4)

Hyvä orientaatio, tekemisen rytmittäminen koettiin havaintojeni mukaan tärkeäksi synkronisessa verkkotyöskentelyssä (dynamiikka: 2.1 Jaffee 1997; 2.6 Nonaka 2001, 27–28; Kristeva 1986; Ojala 2018, 49; 2.6 Kulovesi 2006, 35; 3.1.1). Valmistelu, orientaatio, sekä suunnittelu olivat olennaisia vaikuttavuuden lähtökohtia niin yksilö, kuin organisaatiotasolla (haastattelut 1, 2; 2.2 Dirksen 2020, vi-viii, 10; 3.2 Mutka, Havanka & Karkama 2019, 22). Ajan ja tilan varaaminen oppimiselle, sekä pysähtyminen ja reflektointi sekä maltillisuus, suunnitelmallisuus, järjestelmällisyys ja johdonmukaisuus toistuivat aineistossa. Erilaiset käytännönläheiset työkalut, ohjeet ja muistilistat koettiin myös hyödyllisiksi oppimismuotoilun tukena (haastattelut 1, 4). Myös tiedostava ajattelu sekä ymmärryksen lisääminen nähtiin tulkintani mukaan tärkeäksi osaksi systemaattista kehittämistä ja oppimisen muotoilua (haastattelut 1, 2, 4; 2.1 Tynjälä 2004, 29–36, 171; 2.6 Anttila 2011, 157; Helkkula 2019, 39–40; Nonaka ym. 2000, 4–5, 13–14, 27–28; 3.1.1; 3.1.2). Aiheeseen liittyvä esimerkki aineistosta:

”Mitä ajattelee, niin tapahtuu.” (Haastateltava 1)

Suunta, visio, tavoitteet

Tärkeää systemaattisessa oppimisessa ja kehittämisessä aineistosta nousseiden havaintojeni mukaan olivat vision, näkemyksen, päämäärän, tavoitteiden ja suunnan hahmottaminen, etsiminen, tarkentaminen, sekä vahvistaminen ja uuden suunnan löytäminen tarvittaessa (haastattelut 1, 2, 3; 2.1; 3.2 Mutka, Havanka & Karkama 2019, 22; 3.2 Dahler-Larsen 2016, 13–14). Visiolla tai suunnalla voidaan tulkintani mukaan saada myös merkitystä oppijälähtöiseen tekemiseen (haastattelut 1, 2; 2.5 Lahikainen 2020; 3.1.1 Liimatainen 2021). Suunnan näyttämällä sekä auttamisella voidaan havaintojeni mukaan myös auttaa oppimisen systemaattista etene- mistä kohti tavoitteita (haastattelut 1, 2, 4, 5; 2.2 Dirksen 2020, 31–41). Yhteisen suunnan et- siminen ja löytäminen nähtiin tulkintani mukaan myös oppimisen kannalta tärkeänä (haastatte- lut 2, 3, 4). Yksilökohtaisen oppimisen ja osaamisen suunnitelman luominen sekä prosessin aktiivinen seuranta koettiin tärkeäksi, jotta esimerkiksi kehityskeskustelu ei olisi vain pakolli- nen rutiini, vaan sillä olisi jotain oikeaa merkitystä yksilön arjessa ja oppimisessa (2.5 Lahikai- nen 2020; 3.1.1 Liimatainen 2021). Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

”Jotenkin, että löytyy semmoinen kehittämissuunta ja semmoinen organisaation kanssa niinku oma arvomaailma tai ihmiskäsitys tai tällainen kohtaa, niin se on aika olennaista.” (Haastateltava 2)

”Ehkä se on just enemmän se niinku nykyhetken selkeytys on tällä hetkellä se mikä on se olennainen.” (Haastateltava 3)

Suunnitelma, kokeilut, valmistelu ja selkeän tiedon jakaminen toistuivat aineistossa. Pienin as- kelin eteneminen sekä suunnitelman päivittäminen oppimistarpeista käsin, koettiin edistävän oppimista (vrt. kaavio 4.; Ojala 2018, 49–51) sekä oppijälähtöisen ymmärryksen lisääminen tarpeesta käsin ohjaamalla ja auttamalla (Nonaka ym. 2000, 4; von Wright & Rauste-von Wright 1992, 211; Rogers 1951). Mahdollisimman realistisesti mitoitettut aikatavoitteet koettiin myös tärkeäksi (Dahler-Larsen 2016, 9; Dirksen 2020, vi-viii; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 5, 9; Mutka & Havanka & Karkama 2019, 22; Tynjälä 2004, 171). Aiheeseen liittyvä esimerkki aineistosta:

”[...] pala palalta se muutos on mahdollista.” (Haastateltava 2)

Oppiminen näkyväksi

Oppimisen näkyväksi tekeminen nousi yhdeksi tärkeimmistä oppimisen esteiden poistamisen elementeistä. Näkyväksi tekemistä kuvaavia asioita olivat aineiston mukaan esimerkiksi: nimetty positio (henkilö tai tiimi) vastuuseen oppimisesta sekä oppimistarpeiden viestinnästä, oppimistarpeet esiin, tiedolla perusteleminen, mallintaminen, kokeiluilla arvon todentaminen, perustelut ajankäytölle, prosessin seuraaminen ja mittaaminen, suunnitelma, kokeilut, oppimisen todentaminen, saavutettavuus, lupa innostua, tehdä ja toteuttaa, oppimisesta puhuminen, oppien jakaminen, dialogi, keskustelu, reflektointi, fasilitointi, esimerkit, osaamisen jakaminen, oppimisen sanoittaminen, yhteinen kieli, visuaaliset koosteet, oppimistulosten dokumentointi ja näkyväksi tekeminen, oppimisen arvon todentaminen, teoriasta itsevarmuutta tuoda asioita esiin. (2.6 Nonaka ym. 2000, 4; kaavio 4.) Myös oppimismuotoilun seitsemän portaan malli todettiin hyväksi työkaluksi strategisessa suunnittelussa sekä toteutuksessa:

”Täsmälleen sama jana kulkee meillä oppimisen ja osaamisen kehittämisen suunnitelman mukana, ja sitä kautta edistymistä on ollut helppo seurata ja myös perustella uutta askelta johtoryhmälle” (Haastateltava 1).

Muita aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

”Aloin tekemään asioita näkyväksi” (Haastateltava 1).

”[...] sinänsä loogista kun käy tommosen, niin on sen jälkeen innostunut, että pitää sitten vaan avata suu” (Haastateltava 1).

”[...] semmoinen kaikenlainen semmonen visualisointi ja ääneen sanoittaminen niin aina jotenkin kirkastaa” (Haastateltava 2).

”[...] meillä on pitänyt sitä perustella, että minkä takia kannattaa ottaa se aika ja tila sille, että kutsutaan ihmisiä esimerkiksi vaikka osallistavan prosessin äärelle sen sijaan, että päätettäisiin ja kerrottaisiin, että miksi” (Haastateltava 2).

”[...] ollaan paljon myös, tiimissä on sellaista osaamista, jolla on paljon niinku visualisoitu ja mallinnettu erilaisia prosesseja, jolloin sitten se lisää niinku kaikilla ymmärrystä, että siihen ei tarvita välttämättä meitä aina paikalle, vaan et sitten organisaatiossa tulee sitä oppimista [...]” (Haastateltava 2).

”[...] ollaan sittemmin muodostettu tällainen [...] tiimi, jotka näitä niinku ihan sitten miettii niin sanotusti työkseen, ja et tavallaan se on niinku toiminut eniten semmoisena, niinku keskustelun herättäjänä” (Haastateltava 3).

Oppimistarpeista oli tulkintani mukaan tärkeää viestiä, tuoda ne keskusteluun yhteisen käsityksen luomiseksi, sekä edetä suunnitelmassa pienin askelin, suunnitelmaa päivittäen oppimistarpeista käsin (haastattelut 1, 2, 3, 4). Oppimisen esteitä voidaan siis systemaattisesti poistaa nimeämällä vastuuhenkilöitä tai vastuullisia tiimejä viestimään ja avaamaan keskustelua oppimistarpeista organisaatiossa (1, 2, 3). Oppiminen, ihmiset sekä kulttuuri tarvitaan tulkintani mukaan osaksi strategiaa ja oppimisstrategiaa pitäisi toteuttaa ihmisten kautta arjessa oppimismatkaa yhdessä reflektoiden (haastattelut 1–5; 2.6 Wenger 2004; Nonaka ym. 2001, 4; Ojala & Meklin 2021, 36).

Seuranta ja aikajana-ajattelu

Pitkän aikavälin strategian suunnittelussa painotettiin lähtökohtaisesti oppimistarpeisiin liittyvien ”isojen teemojen” hahmottelemista ja lyhyemmälle aikavälille hieman tarkempia suunnitelmia (haastattelu 1; 2.4 Dirksen 2020, 227; Hämäläinen & Saarinen 2006, 11; Senge 2006, 63–74). Prosessin jatkuva seuranta koettiin tulkintani mukaan yhtä tärkeäksi osaksi prosessin arviointia, kuin mittaaminen tai arviointi prosessin jälkeen. Suunnitelmaa tulisi päivittää matkanvarrella tarpeen mukaisesti ja myös mittaamista ja arviointia tulisi suunnitella etukäteen (haastattelut 1, 2, 4). Mittaaminen tarkoituksen mukaisilla mittareilla nousi tärkeänä huomiona esiin (haastattelu 1) ja aikajana-ajattelu koettiin havaintojeni mukaan olennaisena osana suunnittelua, arviointia ja mittaamista (haastattelu 1, 2). (3.2 Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 30–41; Owat Group 2020; Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen 2019, 6–7; vrt. kaavio 2. ja 3.) Pidemmän aikavälin suunnittelu, seuranta ja kokeilut, sekä kehittymisen seuranta ja mittaaminen lähtötilanteesta nykyhetkeen toistuivat aineistossa oppimisen esteiden poistamiseksi. (haastattelut 1, 2; 3.2 Dahler-Larsen 2016, 7; Dirksen 2020, vi-viii, 2, 25, 227; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 4; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 30–41; vrt. kaavio 3.) Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

”[...] minulla on mennyt niinku 3 vuotta siihen, että olen vasta saanut, että on saanut täysin niinku tehtyä ne asiat mitä on ajatellut ja nyt kun ne asiat on niinku aika hyvin tehtyä, niin nyt minulla olisi aikaa niinku pysähtyä ajattelemaan sitä, että on pysähtynyt, että pystyy niinku, että mitä minä ajattelen ja mitä minä haluan, niin niinku siihen, että mikäs tässä on oikein niinku ajatus tai...” (Haastateltava 1)

” Mutta ehkä sitten jos katsotaan miten suunnitelma kehittyi matkan varrella, kuinka edistytettiin, niin sitten siihen tuli just tätä niinku oppivaa organisaatio kulmaa ja ehkä sitten se myös niinku selviytyi se, että mihin kohtaan tuota strategiaa me

nivoudutaan ja miten sitten konkreettisesti näkyy siinä, miten me tehdään niinku sekä tekemisen tasolla, että sitten ihan suunnittelun tasolla, että sekin ehkä niinku vahvistu, että se täytyy olla siellä organisaation rakenteissa, että se ei voi olla mitään kermää ja koristetta siinä kakun päällä, vaan sen täytyy olla siellä niin kun perus rakenteissa, niin ehkä sitä ymmärrystä sieltä tuli lisää.” (Haastateltava 2)

4.2.4 Toiminta

Erilaisilla tehtävillä aktivoiminen sekä oppijalähtöinen oivalluttaminen nähtiin tulkintani mukaan tärkeäksi toimintaan ryhtymisen edistämiseksi (haastattelut 2, 4, 5). Aineiston perusteella tekemieni tulkintojen pohjalta vahvistui, että oppimiseen tarvitaan siis myös toimintaa. Aineistosta ilmeni, että oppimismatka on vain aloitettava jostakin, edettävä kärsivällisesti ja oppiminen pitää ottaa tietoisesti osaksi jokapäiväistä arjen toimintaa (haastateltavat 1–5). (2.1 Tynjälä 2004, 9–38; 2.2 Dirksen 2020, 2, 10; 2.4 Hämäläinen & Saarinen 2006, 4–5; 3.1.1 Mukamas Learning Design Oy 2021a; Liimatainen 2021; 3.2 Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 30–41; kaavio 4.) Aiheeseen liittyviä esimerkkejä aineistosta:

”Niin toihan on toi on mun mielestä niinku se keskeinen, mitä sä sanoit, jotain pieniä syötteitä, hei, mitä mieltä ootte tällaisesta? Mitä mieltä te olette tällasesta jutusta ja sitten niistä poristaa ja ja tuota sitten tehdään jotain tiettyä harjoitustyötä niistä ja niistähän ihmisetkin saa eniten niinku tai osallistujat eniten irti, kun sä pääset jotain oikeasti tekemään [...]” (Haastattelu 5)

”[...] jos sä tarviit jotain uutta uutta osaamista, niin niin kylhän se voi olla, ettei meillä organisaatio sitä löydy ja sitten sitä pitää hakea niinku jotenkin ulkopuolelta, mut että ehkä sitä, että niitä tapoja oppia on niin monia ja sitten sitä tietoo on paljon saatavilla ja sä pystyt aika ketterästi ottaa uusia juttuja, on kaiken maailman niinku verkko opintoja, jotka on ilmaiseksi käytettävissä ja sinä voit opiskella silloin kun sä haluat, eikä sun tarvii enää mennä sinne kahen viikon seminaarin jonnekin [...]” (Haastattelu 5)

Oppimiskulttuuria voidaan haastateltavien mukaan arjessa rakentaa ketterien kokeilujen ja pienempien välitavoitteiden kautta (haastateltavat 4, 5), kokeilevan oppimisen avulla, sekä oppimismahdollisuuksia ketterästi ja itseohjautuvasti hyödyntämällä (haastattelut 1, 5). Oppimisen esteitä voidaan siis poistaa helpottamalla ja ketteröittämällä oppimista sekä oppimisen johtamista (haastattelut 4, 5). Aineiston perusteella ketterä kokeileminen tavoitteita palastellen voi olla nopeampaa, kuin liian raskaan suunnitelman laatiminen etukäteen. Tekemällä oppiminen ja ketterä osaamisen johtaminen koettiin tärkeäksi arjessa. (haastattelu 5;

Dirksen 2020, 10; Ojala 2018; Ojala & Meklin 2021; Tynjälä 2004, 29–36; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9) Aiheeseen liittyvä esimerkki aineistosta:

” [...] myöskin liiketoiminta ymmärtää, että että tota miten työelämä ja arvostukset ja osaamiset muuttuu ja ja ja miten niitä saadaan sitten niinku myöskin johdettua silleen ketterästi, kun ei ihan tiedetä, että minkälaiseks se maailma muotoutuu tulevaisuudessa [...]” (Haastateltava 5)

4.3 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimustuloksista tekemiäni tulkintojen perusteella ilmenee, että kokonaisvaltaisella sekä kasvuhakuisella ihmis- ja oppimiskäsityksellä on merkittävän suuri rooli oppimisen esteiden poistamisessa. Se, miten ajattelemme, heijastuu asenteisiin, tekemiseen sekä käyttäytymiseen. Myös se, miten ajattelemme oppimisesta tai muista ihmisistä tai kuinka tietoisesti teemme arjen oppimiseen ja sen muotoiluun liittyviä valintojamme. Ihmiskäsityksemme heijastuu tulosten perusteella esimerkiksi siten, että näemmekö ihmisissä potentiaalia, luotammeko siihen, että ihmiset yrittävät parhaansa, arvostammeko tai kuuntelemmeko erilaisia mielipiteitä tai hyväksymmekö esimerkiksi inhimilliset virheet osaksi oppimisprosessia. Tulosten perusteella omalla hyvällä asenteella ja esimerkillä, voidaan vaikuttaa positiivisesti sekä omaan- että toisten oppimiseen. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Tutkimuksesta ilmenneiden tulkintojeni mukaan oppimisen pitäisi tähdätä ymmärtämiseen ja ymmärrystä lisäämällä voidaan vaikuttaa myös asenteisiin (esimerkiksi ennakkoluulot). Ymmärrystä lisäämällä oli aineiston perusteella saatu myös lisää itseluottamusta, sekä varmuutta omaan tekemiseen, johtaen siten myös todennäköisesti kehitykseen organisaatiotasolla, mikäli työyhteisön kulttuuri sen sallii. Tutkimuksen pohjalta päättelisin, että ei ole myöskään yhden-tekuvää, millaisen kuvan ihminen muodostaa itsestään suhteessa työyhteisöönsä, voidakseen kokea oman tekemisensä riittäväksi ja merkitykselliseksi, motivoitua kokea tai kokeakseen esimerkiksi pystyvyyden ja onnistumisen tunnetta omassa työssään. Niinpä päätelmäni mukaan oppimismuotoilun keinoin voidaan tukea yksilöiden onnistumisia, innostaa, motivoida, kannustaa ja rohkaista oppimaan. Oppimismuotoilulla voidaan tukea yksilöiden oppimisen taito-

jen sekä kykyjen kehittymistä ja rakentaa hyvää oppimiskulttuuria. Tulosten pohjalta vahvistui, että psykologisesti turvallinen oppimisympäristö ja hyvä vuorovaikutuksen- sekä keskusteluiden laatu edistävät oppimista. Tämän perusteella päättelen, että oppimismuotoilulla voidaan vaikuttaa oppimispuitteiden sekä turvallisen oppimiskulttuurin rakentamiseen. Oppimistarpeet pitää siis pystyä tuomaan turvallisesti mielin myös yhteiseen keskusteluun, jotta voidaan saavuttaa vaikuttavaa oppimistoimintaa. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Tulosten pohjalta ilmeni myös, että esimerkiksi johtaminen ”työntämisen” ajatuksella, vaikkakin esimerkiksi innostuneena, voi myös johtaa ihmisten uupumiseen, mikäli oppijalähtöisiä oppimistarpeita ei havaita, kuunnella tai huomioda tarpeeksi. Kaksisuuntaista vuorovaikutusta siis tarvitaan oppimisessa esimerkiksi yksisuuntaisen tiedonjakamisen sijaan. Yhteisön tai esimerkiksi tiimin tuki on tulosten perusteella yksilölle huomattavan suuri oppimisen sekä sen muotoilun voimavara ja yhteiseen ymmärrykseen pyrkimisellä voidaan edistää oppimismuotoilun vaikuttavuutta. Ymmärrystä lisäämällä voidaan päätelmieni mukaan myös helpottaa kommunikointia. Tuloksista ilmeni, että yhteiseen ymmärrykseen pääseminen saattaa vaatia myös kykyä kompromisseihin, kuuntelemisen taitoja sekä kärsivällisyyttä. Lähtökohtaisesti siis esimerkiksi erilaiset mielipiteet eivät ole vääriä, vaan omalla suhtautumisellamme sekä toimintatavoillamme voimme vaikuttaa yhteiseen oppimiskokemukseen ja yhteistyön onnistumiseen. Sosiaalisten- sekä vuorovaikutustaitojen rooli oppimisen esteiden poistamisessa ovat tulkintani perusteella olennaisia vaikuttavassa oppimismuotoilussa. Myös haastatteluista saadun palautteen perusteella vahvistui yksilöllisen reflektioavun, eli ”1+1” keskustelun tärkeys oppimisessa ja sen edistämisessä. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Tulkintani mukaan kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen ymmärtämisellä sekä kokonaisuuk-sien systeemisellä hahmottamisella, voidaan edistää vaikuttavaa oppimismuotoilua sekä vaikuttavuuslähtöistä oppimisstrategiaa. Systemaattisilla keinoilla on havaintojeni mukaan voitu rakentaa organisaatioiden oppimiskulttuuria. Havaintojeni mukaan suunnan tai tavoitteen määrittämisellä, myös tekemisestä ja oppimisesta voidaan saada merkityksellisempää. Pelkkä tavoite ei kuitenkaan tulkintani mukaan riitä vaikuttavuuteen, vaan myös eteneminen pitää suunnitella ja oppimisesta tehdä näkyvää vaikutusten arvioimiseksi sekä todentamiseksi. Suunnittelu ja oppiminen tulisi tapahtua aina yhteistyössä ihmisiä osallistamalla. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Tutkimustulosten pohjalta voisin päätellä, että mikäli ihmisiä ei osallisteta oppimiseen ja kehittämiseen, he eivät myöskään pysty itseohjautuvasti suhteuttamaan omaa tekemistään suhteessa tavoitteisiinsa. Myöskään tavoitteita ei voida tulkintani mukaan muodostaa, mikäli ei tiedetä oppijoiden kokemuksista, ajatuksista tai tekemisestä. Emme voi siis yrittää arvata tai olettaa muiden kokemuksia, vaan ihmisiä pitää kuunnella sekä osallistaa keskusteluun tasavertaisina toimijoina, yksilölliset lähtökohdat huomioiden. Tulosten mukaan vahvistui, että on ehdottoman tärkeää tehdä oppimismatkaa yhdessä, luottaa sekä uskoa ihmisiin, ihmisten tekemiseen, auttaa toisia ja mahdollistaa myös tiedon saavutettavuus sekä sen jakaminen. Tulosten perusteella vahvistui, että yhteistyö merkitsee käytännössä vaikuttavuutta. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Oppimismuotoilussa pitää saamieni tulosten mukaan huomioida ennakkoiden myös oppimisviive, eli oppimiseen ja kehittämiseen tarvitaan myös aikaa. Tuloksista ilmenee, että oppimiselle sekä vuorovaikutukselle pitää luoda laadukkaat lähtökohdat, jotta voidaan saada aikaan laadukkaampia ratkaisuja. Päätelmieni mukaan oppimista tulisi helpottaa ketterän kokeilevan oppimisen avulla, mutta tehdä silti kokeilut huolellisesti. Eli mikäli halutaan tuloksia nopeammin, niin pitää ensin hieman hidastaa ja antaa aikaa reflektoinnille, hyvän yhteistyön, osallisuuden sekä yhteisen ymmärryksen ja laadukkaampien ratkaisujen rakentumiselle. Oppimiseen vaaditaan kärsivällisyyttä, resursseja (oppimistarpeet), sekä tietoista valmistautumista ja läsnäoloa. Vahvistui myös, että ihmisille pitää mahdollistaa myös lepoaikaa, jotta he jaksavat oppia. Kompleksisessa nopeatempoisessa ympäristössä tarvitaan siis myös oppimisrauhaa eli oppimismuotoilua tulisi toteuttaa kestävästi ja vastuullisesti. Oppijälähtöiset oppimistarpeet pitää tietenkin suhteuttaa esimerkiksi organisaatiokohtaisiin oppimistarpeisiin, jolloin dialogisuuden ja onnistuneen viestinnän tärkeys kasvaa. Myös valmistautuminen ja ennakointi edistivät päätelmieni mukaan vaikuttavuutta. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Vastuuta oppimisesta ei tulosten mukaan voida siirtää vain yhdelle taholle, vaan oppimisen toteutuessa vuorovaikutteisesti vastuu oppimisesta kuuluu ja jakautuu kaikille omassa roolissaan, oppijälähtöiset lähtökohdat huomioiden. Näin ollen tuloksista tekemieni päätelmien mukaan myös vastuullisuus kuuluu vaikuttavaan oppimismuotoiluun. Laadukkaan oppimismuotoilun ja oppimisen johtamisen avulla voidaan siis tulkintani mukaan myös huolehtia esimerkiksi ihmisten hyvinvoinnista, kehitymisestä sekä motivaatiosta oppimiseen, sallimalla myös

oppijälähtöisiä vaikuttamismahdollisuuksia omaan tekemiseen. Tulkintani perusteella voidaan vahvistaa, että yksilöiden oppiminen on organisaation menestykselle välttämätöntä sekä oppiminen myös yksilöille välttämätöntä. Niin oppija- sekä organisaatiolähtöisistä oppimistarpeista viestiminen ja viestinnän kehittäminen vahvistui tulosten perusteella vaikuttavan oppimismuotoilun edellytykseksi. Tulosten perusteella oppimiseen tarvitaan harjoittelua, toistoa, kokeiluja eli toimintaa, jotta tiedosta voi syntyä taitoja, toimintamalleja tai esimerkiksi uutta tietoa. Ilman toimintaa oppiminen jää ainoastaan ajatuksen tasolle, eli on tärkeää että jotain tapahtuu myös käytännössä, ja että lähdetään jostain liikkeelle. Sama ajatus pätee tulosten perusteella myös systemaattiseen oppimiskulttuurin muotoiluun ja rakentamiseen. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Organisaatioiden koostuessa ihmisistä, vuorovaikutusta kannattaa myös tuloksista tekemieni tulkintojen perusteella toteuttaa yli organisaatorajojen (verkostot, asiakkaat). Dialogisten toiminnan rakenteiden tärkeys vahvistui aineistosta nousseiden havaintojen johdosta. Dynaaminen vuorovaikutteinen tiedonmuodostus kuuluu siis tärkeänä osana jatkuvaan oppimiseen kaikissa muodoissaan. Tiedonmuodostus on havaintojeni mukaan kuitenkin lopulta aina sosiaalinen ilmiö, eli vuorovaikutuksen ja tiedonmuodostukseen liittyviin toimintatapoihin voidaan vaikuttaa oppimismuotoilun keinoin, tekemällä yhteisöllisistä prosesseista laadukkaampia. Oppimisen näkyväksi tekemisellä voidaan myös tulosten mukaan edistää yhteisöllistä tiedonmuodostusta sekä -ymmärrystä. Tuloksista tekemieni tulkintojen mukaan tieto pitää myös sisäistää ja sen sisäistäminen varmistaa käytännössä. Oppimismuotoilun avulla voidaan huolehtia toimivista työvälineistä sekä oppimisalustoista tai -ympäristöistä, tiedon ja materiaalien saavutettavuudesta oppijälähtöisistä oppimistarpeista käsin. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Havaintojeni mukaan oppiminen on siis lähtökohtaisesti rankkaa, joten oppimista tulisi helpottaa. Oppimismuotoilun vaikuttavuus ilmenee siis päätelmieni mukaan vaikuttavan oppimisen kautta, monen asian yhteisvaikutuksena. Ketterän oppimisen johtamisen tarkoituksena on tulkintani mukaan tehdä oppimisesta helpompaa ja sitä kautta myös vaikuttavampaa. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että oppimismuotoilu sekä tavoitteiden muodostaminen tapahtuvat oppijälähtöisesti, kestävästi, vastuullisesti, sekä johdonmukaisesti. Tekemieni tulkintojen perusteella ei siis pitäisi toteuttaa mikrotason oppimismuotoilua esimerkiksi tehokkuus tai kilpailullisuus edellä, vaan oppimismuotoilun tai oppimisstrategian päällimmäiseksi tavoitteeksi

tulisi tässä tapauksessa asettaa vaikuttava ja laadukas – eli ketterä, kestävä ja vastuullinen oppiminen. Tuloksista tekemieni tulkintojen pohjalta, toteutuakseen, oppiminen tarvitaan osaksi oppivan organisaation strategiaa. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Tulosten perusteella oppimista tapahtuu koko ajan ja jotta oppimismuotoilusta saadaan vaikuttavaa, ja jotta sitä voidaan arvioida, mitata tai todentaa, tulee oppimismuotoilun tapahtua systemaattisesti. Oppiminen, oppimismuotoilu tai esimerkiksi organisaation tila, eivät ole tulkintani mukaan koskaan staattisia, vaan jatkuvassa muutoksessa ja liikkeessä, ikään kuin liikuvana kohteena. Liikkeisiin pitäisi pystyä reagoimaan ketterästi, ennakoiden sekä jatkuvasti oppien. Tulosten mukaan siis pelkkä jälkijätöinen arviointi tai staattinen tilannekuva eivät mahdollista ketterää oppimistarpeisiin reagointia, vaan myös prosessin aikana tulisi tehdä jatkuvaa arviointia eli jatkuvaa oppimista. Tässä mielessä ketterä oppijalähtöinen oppimismuotoilu pitäisi saada vakiintuneeksi ajattelu- sekä toimintatavaksi arkeen niin yhteisöille, kuin niiden jäsenille ja tukea oppimista oppijalähtöisesti. Tämän kaltaisia toimintatapoja kannattaa siis tulkintani mukaan harjoitella arjessa.

Tulkintani mukaan, harjoitellut toimintatavat juurtuvat hiljalleen pysyviksi tavoiksi sekä taidoiksi arjessa, jolloin opittujen taitojen harjoitteluun tarvittavan panostuksen tarve myös ajan myötä pienenee (vrt. kaavio 3.). Päättelisin että vaikuttava oppimismuotoilu, eli esimerkiksi työyhteisö- sekä organisaatiokontekstissa oppimiskulttuurin rakentaminen, vaatii tulosten mukaan pitkäjänteistä yhteistyötä. Tulosten mukaan myös tiivistäisin, että oppiminen ei voi tapahtua ilman ihmisten tietoisuutta siitä mitä tehdään, ilman osallisuutta kehittämiseen tai oppimiseen työyhteisöissä ja organisaatioissa. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15) Päätelmiäni mukaan, ketterien helppojen kokeilujen, eli ketterän kokeilevan oppimisen avulla voidaan tuottaa konkretiaa, jota voidaan ketterästi myös arvioida sekä johtaa. Kuten pohjatiedotkin osoittavat, että ensin pitää tuottaa arvo, jotta sitä voidaan mitata (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 47–63, 59, 246–338).

Tulosten perusteella päättelen myös, että hyvä oppimiskulttuuri on vastavuoroinen sekä vuorovaikutteinen auttamisen kulttuuri, jossa laadukkaalla kommunikoinnilla ja viestinnällä on suuri rooli. Tutkimustulosten perusteella oppiminen on ennen kaikkea prosessi ja todellisuudessa useita päällekkäisiä prosesseja, joita näkyväksi tekemällä sekä oppimismuotoilun keinoin voidaan edistää. Vahvistui myös, että mittaamista sekä arviointia olisi hyvä tehdä ennen

oppimisinterventiota, oppimis-/ kehittämisprosessin aikana jatkuvasti seuraten ja parantaen, sekä prosessin jälkeen ennen seuraavaa isompaa kehittämissykliä. Tutkimuksen perusteella pitkäaikaisempi isompi strateginen oppimis- ja kehittämissykli koostuu useista pienemmistä ketteristä kokeiluista, eli oppimis- ja kehittämissykleistä. Päätelmiäni mukaan oppiminen on ajattelemista ja tutkimista, toimintaa ja kokeiluja, pysähtymistä ja reflektointia, kehittämistä sekä jälleen kokeiluista oppimista, mutta myös taitoa kohdata ja käsitellä uusia asioita, harjoitella sekä vakiinnuttaa käytännössä hyväksi todettuja kestäviä ajattelun ja toiminnan tapoja jatkuvassa muutoksessa. Oppiminen on havaintojeni mukaan myös kykyä havaita oppimistarpeita sekä kykyä muuttaa tapoja, jotka eivät palvele nykyisiä oppimistarpeita. (3.2 Dahler-Larsen 2005, 7; Lumijärvi 2009, 15)

Tutkimustulokset ilmentävät, että vaikuttavana toteutuneen Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennuksen (kaavio 2.) sekä yhteistyöverkoston toimijoiden, valmennuksen jälkeen jatkunut yhteistyö, toimi yhtenä tärkeimmistä vaikuttavan oppimismuotoilun edellytyksistä (2.5). Tulokintani mukaan voidaan siis vahvistaa, että yhteistyössä oppiminen sekä erilaiset oppimisinterventiot, kuten valmentaminen, fasilitointi, arjen johtaminen sekä koulutukset, edistävät yksilöiden sekä organisaatioiden oppimismuotoilun vaikuttavuutta oppijalähtöisistä tarpeista käsin. Havaitsin myös, että oppimistulosten (ROE: Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 47–63, 59, 246–338) realisoitumiseen tässä tutkimuksessa käytettyjen mittarien (kaaviot 2., 3, ja 6) avulla arvioidut tulokset näkyivät jo aiemmin (aikavälillä 1–3 vuotta), kuin keskipitkällä (3–6 vuotta) aikavälillä (Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9).

Tulosten perusteella tekemäni päätelmien mukaan lopuksi tiivistäisin, että oppimismuotoilun vaikuttavuus lähtee liikkeelle mikrotason vuorovaikutteisesta toiminnasta sekä käytännöistä, oppijalähtöisiin oppimistarpeisiin vastaamisesta. Oppimiseen tarvitaan kokonaisvaltainen ihmis- ja oppimiskäsitys, vastuu oppimisesta on kaikilla, oppiminen tapahtuu hyvässä yhteistyössä, systemaattisin keinoin kokeilemalla. Oppimismuotoilu on havaintojeni mukaan jatkuvan oppimisen menetelmä, ajattelutapa, sekä toimintatapa, jossa toiminta ohjautuu oppijalähtöisistä (yksilö, organisaatio) tarpeista ja tavoitteista käsin (2.5 Siirilä & Salonen & Laitinen & Pantsar & Tikkanen 2019, 47; 3.1.1; 3.2). (Dahler-Larsen 2005, 7; Hämäläinen & Saarinen 2006, 4–5; Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen 2019, 5–7; Lumijärvi 2009, 15).

4.4 Kehittämisehdotukset ja tuotokset

Oppimismuotoilun seitsemän portaan malli (kaavio 3.) osoittautui tutkimustulosten perusteella toimivaksi arviointivälineeksi yhdessä ohjelmateorian (kaavio 2.) kanssa. Kehittämisehdotuksina ehdottaisin työyhteisö-/ organisaatiolähtöisen vaikuttavuuden arvioinnin toistamista yhteistyössä verkoston toimijoiden kanssa, yhdistäen oppimismuotoilun sekä -kulttuurin laadullisen arvioinnin myös muihin mittareihin vaikutusten arvioimiseksi sekä todentamiseksi (yhteisvaikutus: esimerkiksi hyvinvointi, työolot, liiketoiminta, jne.). Toiminnan muutoksen (käyttäytyminen, oppiminen) sekä vaikutusten arviointia kannattaa siis toteuttaa organisaationäkökulmasta pidemmällä aikavälillä (kaaviot 2., 3. ja 6.). Arviointia voitaisiin toteuttaa sekä aikavälillä (1–3 vuotta) että keskipitkällä aikavälillä (3–5 vuotta). (kaaviot 2., 3. ja 6.) Tulosten perusteella on tärkeää tehdä arviointia sekä siitä oppimista jatkuvasti myös prosessin aikana erilaiset oppimistarpeet huomioiden. (3.2 Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9)

Ennakoiva vuorovaikutteinen oppimismuotoiluprosessin aikainen arviointi sisältää jo itsessään oppimiskokemuksen arvioinnin, sekä siihen reagoinnin ennakoivasti oppimistarpeista käsin, mutta organisaatiokontekstissa esimerkiksi oppimiskokemukseen (2.2) liittyvää tiedonkeruuta ja arviointia voitaisiin toteuttaa myös laadullisin tai määrällisin keinoin pidemmällä aikavälillä ”käyttäytymisen” sekä ”oppimiskokemuksen” muutoksen havaitsemiseksi. Myös oppimismuotoilun vaikutuksista työhön sitoutumiseen, koettuun hyvinvointiin tai esimerkiksi luottamuksen ja psykologisesti turvallisen oppimiskulttuurin rakentumiseen, voitaisiin toteuttaa tutkimusta joko määrällisesti tai laadullisesti. Tutkimustulosten mukaan oppimistarpeita voidaan segmentoida osana liiketoimintaa, joten tutkimustulosten mukaan se voidaan myös liittää strategiseen suunnitteluun osaksi vaikuttavuuden edistämistä sekä arviointia, jolloin myös mittaamisesta tulee ennakoivaa sekä todenmukaisempaa.

Tutkimustulosten sekä pohjatietojen perusteella syntyi myös kehittämistyökalut testattavaksi, kehiteltäväksi ja oppimisen esteiden poistamiseksi (3.2; 4.2).

Oppimismuotoilijan reflektiotyökalut:

1. Oppimismuotoilijan reflektiopuu (kaavio 7.).
2. Muistilista oppimismuotoilun hyvistä käytännöistä (liite 2),

3. Pohjatietojen sekä ohjelmateorian pohjalta, mallinsin myös ohjelmateorian perusajatuksen, eli yksinkertaisen ohjelmateorian. (kaavio 6.; Dahler-Larsen 2005, 10–11, 29).

Tutkimusaineistosta ilmenneet oppimismuotoilun sekä Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennukseen liittyneet haastateltavilta saadut konkreettiset kehittämis ehdotukset löytyvät luvun 4.1 lopusta ja ehdotukset on huomioitu tutkimuksen kehittämistuotoksissa.

5 SOVELLETTAVUUS JA HYÖDYNNETTÄVYYS TYÖELÄMÄSSÄ

Oppimismuotoilua voidaan tutkimuksen aikaisten havaintojeni johdosta soveltaa sekä hyödyntää laaja-alaisesti hyvin erilaisissa yhteyksissä sekä oppimisinterventioissa, oppimisen eri tasoilla (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 23; 2.3–2.5). Oppimismuotoilua voidaan hyödyntää esimerkiksi työyhteisöjen oppimiskulttuurin strategisessa kehittämisessä sekä osana liiketoimintaa, arjen työssäoppimisesta yhteiskunnallisen kehittämisen tasolle asti (2.3–2.5).

Tutkimuksen aikana syntyneet vaikuttavan oppimismuotoilun reflektiotyökalut (kaavio 7. ja liite 2.) ovat ehdotuksia testattavaksi ja sovellettavaksi oppimismuotoilussa, kaikilla oppimisen tasoilla sekä ulottuvuuksilla, työelämässä sekä työelämän ulkopuolella. (2.2–2.6) Työkalut on tarkoitettu testattavaksi erikseen tai yhdessä, ja ne täydentävät toisiaan. Oppimismuotoilijan reflektiopuun (kaavio 7.) sisältöä ja merkityksiä voidaan syventää perehtymällä oppimismuotoilun hyvien käytäntöjen muodossa olevaan muistilistaan (liite 2.). Reflektiotyökaluja voi testata ja soveltaa erilaisten oppimisinterventioiden suunnittelussa sekä toteuttamisessa. Tämän tutkimuksen pohjalta oppimismuotoilun oppimisinterventiolla voidaan työelämässä tarkoittaa esimerkiksi strategista johtamista, arjen johtamista, fasilitointia, valmentamista, koulutuksia, yhteisöllistä oppimista, sekä yksilön oppimista. (3.2 Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 23; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9)

Työkalujen tarkoituksena on auttaa pääsemään liikkeelle kohti vaikuttavaa oppimismuotoilua käytännössä, eli harjoittelemaan ja vakiinnuttamaan myös organisaatioissa vaikuttavan oppimiskulttuurin rakentamiseen tarvittavia taitoja. Työkaluja voi soveltaa myös yhdessä esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytettyjen oppimismuotoilun seitsemän portaan (kaavio 3.), sekä tämän tutkimuksen ohjelmateorian (kaavio 2.) kanssa. Tutkimuksen aikana syntyneet kehittämis ehdotukset soveltuvat myös testattavaksi oppimismuotoilun vaikuttavuuden jatkotutkimuksissa. Ehdotukset on tarkoitettu testattavaksi kaikille oppimisesta ja sen muotoilusta kiinnostuneille yksilöille, tiimeille, työyhteisöille, organisaatioille, sekä verkostoille.

6 POHDINTA

6.1 Ajatuksia prosessista

Lähdin toteuttamaan tutkimusta hyvin vähäisellä tutkimuksellisen kehittämistyön kokemuksella, mutta aktiivisuuteni sekä työelämäohjaajani ja opinnäytetyöni ohjaajan tuki ovat mahdollistaneet oppimistani. Tutkimus on ollut pienistä osista jatkuvasti kehittyvä oppimisprosessi, jossa myös oman kokemukseni pohjalta noussut hiljainen tieto on johdatellut luovaa tiedonluomisen prosessia eteenpäin. Tutkimuksen jokainen vaihe ilmentää oppimisprosessiani ja sitä myöden myös tutkimuksen sekä oppimiseni tuloksia. En erittele tässä itsearvioinnissa mitään kaikkea tekisin tulevaisuudessa toisin, sillä olen oppinut niin valtavasti uusia asioita kaikesta opinnäytetyöhöni sekä opintoihini liittyvistä sisällöistä, sekä myös itsestäni. Opin prosessin aikana tunnistamaan omia vahvuuksia, heikkouksia sekä omaa osaamistani paremmin. Elämäni ensimmäisten tutkimushaastatteluiden osalta opin haastattelu haastattelulta antamaan enemmän tilaa haastateltaville ja sain kokea myös onnistumisia:

”Haastattelu oli hyvä ja kiva tapa palauttaa asiat ’etuotsalohkoon’” (Haastateltava 4).

Tämän tutkimuksen kehittämistehtävässä on mielestäni onnistuttu tuottamaan tietoa oppimismuotoilusta työyhteisöjen sekä organisaatioiden kehittämisen kontekstissa, -oppimismuotoilun vaikuttavuudesta, sekä luomaan pohjaa myös oppimismuotoilun vaikuttavuuden tutkimiseen ja kehittämiseen myös jatkossa. (1.2; 3.3) Huomioiden omaan osaamiseeni liittyvät lähtökohdat, on tässä opinnäytetyössä mielestäni saavutettu tutkimukselliselle kehittämistyölle asetetut alkuperäiset tavoitteet (1.2), sekä onnistuttu tuomaan tämän tutkimuksen puitteissa esiintyneitä oppimismuotoilun vaikuttavuuden säännönmukaisuuksia esiin, eli työkaluja sekä hyviä käytäntöjä testattavaksi työyhteisöjen ja organisaatioiden kehittämisessä (Dahler-Larsen 2005, 18; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–25).

Tutkimuksellisen kehittämistyöni prosessi eteni tässä työssä käytetyn tuplatimanttimallin (kaavio 1.; Design Council 2015, 6) toisen timantin ensimmäiseen vaiheeseen (kehitä), eli myös Humanistisen ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tavoitteiden täyttymiseen vaadittavaan kehittämisvaiheeseen. Myös prosessin aikana tilaajalta saamani palautteen mukaan työstä on ollut heille hyötyä. (Anttila 2007; Eskola & Suoranta, 211; Toikko & Rantanen 2009, 49)

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyössäni on huomioitu tutkimuseettisen lautakunnan TENK:n (2020; 2012) tutkimuseettiset ohjeistukset sekä tehty jatkuvaa kriittistä arviointia myös tutkimuksen aikana nousseiden tutkimuseettisten kysymysten osalta. Aineiston elinkaari on suunniteltu etukäteen huolellisesti ja tutkittavien tietosuojasta on huolehdittu vaitiolovelvollisuuden jatkuessa myös tutkimuksen jälkeen. Tutkittavia on informoitu tutkimussuunnitelman pohjalta ennen tutkimukseen osallistumista. (Arene ry 2020; Eskola & Suoranta, 211; Henkilötietolaki 1999/523; Kiviniemi 2018b, 70–73; Kuula, 2011; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b; Tekijänoikeuslaki 1961/404; TENK 2020; TENK 2012; Tietosuojalaki 2018/1050)

Opinnäytetyön tilaaja on ollut vastuussa tutkimuksessa kertyneistä henkilörekistereistä, tutkijan toimiessa ainoastaan henkilötietojen käsittelijänä. Yhteydenpito tutkittaviin on tapahtunut opinnäytetyön tilaajan aloitteesta ja jatkunut Humanistisen ammattikorkeakoulun suojatun sähköpostiyhteyden kautta tutkijan sekä tutkittavien välillä. Haastattelut on toteutettu Zoom-alustan avulla ja videot siirretty suojattuun paikkaan haastatteluiden jälkeen. Aineistosta on tuhottu kaikki tunnistetietoja sisältävät osat heti kun niitä ei olla enää tarvittu ja aineisto on säilytetty huolellisesti ja suojatusti Humanistisen ammattikorkeakoulun OneDrive for Business -pilvipalvelussa sekä muistitikulla suojatussa paikassa tutkijan toimesta. (Arene ry 2020; Eskola & Suoranta, 211; Henkilötietolaki 1999/523; Kiviniemi 2018b, 70–73; Kuula, 2011; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b; Tekijänoikeuslaki 1961/404; TENK 2020; TENK 2012; Tietosuojalaki 2018/1050)

Tutkimuksen tiedonhaku on suoritettu pääosin Humanistisen ammattikorkeakoulun Humak Finnan sekä Google Scholar -hakukoneen kautta ja osa lähteistä on saatu opinnäytetyöni ohjaajan sekä työelämäohjaajani Vilma Mutkan suosittamana. Tutkimuseettistä arviointia on tehty

koko tutkimuksen ajan ja kääntynyt tarvittaessa ohjaajan sekä työelämäohjaajan puoleen. Tutkimuksen luotettavuutta sekä uskottavuutta ilmentää tutkimuksen prosessimainen rakenne, josta ilmenee hermeneuttisen oppimisprosessin vaiheet. Tutkimus on kirjoitettu tutkijan näkökulmasta, perustuen tutkijan omaan tulkintaan. (Arene ry 2020; Eskola & Suoranta, 211; Henkilötietolaki 1999/523; Kiviniemi 2018b, 70–73; Kuula, 2011; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b; Tekijänoikeuslaki 1961/404; TENK 2020; TENK 2012; Tietosuojalaki 2018/1050)

- Design Council 2015. Design methods for developing services -guide. Viitattu 25.12.2021. [DesignCouncil Design methods for developing services.pdf](#)
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Teoksessa Valli & Aaltola 2018. (E-kirja) PS-kustannus, 24–26.
- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. Aikuiskasvatus, Vuosikerta. 37, Nro 1, Sivut 47–56. Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki. Viitattu 8.8.2021 [Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen - Doria](#)
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus, 20 (2), 84–98. Artikkelin pohjautuu Etienne Wengerin teokseen *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* (Cambridge University Press, 1998). Viitattu 22.9.2021. <https://doi.org/10.33336/aik.93274>
- Hakkarainen, K. & Paavola, S., & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus, 23(1), 4–13. Viitattu 26.8.2021 <https://doi.org/10.33336/aik.93451>
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY. Hakkarainen, Lonka, K., & Paavola, S. (2008) Verkostoälykkyys: Välittynyt näkökulma älykkyyden tutkimiseen. Teoksessa Virkkunen, J. & Engeström, R. (toim.) Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessa (117–155). Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Tutkimusraportteja 11. Helsinki: Yliopistopaino. Hakkarainen, K., Wires, S., Stubb, J., Paavola, S., Pohjola, P., Lonka, K., & Pyhältö, K. (2014). On personal and collective dimensions of agency in doctoral training: Medicine and natural science programs. *Studies in Continuing Education*, 36, 83–100. DOI: 10.1007/s10902-013-9455-6.
- Hankamäki, Jukka Sakari 2016. Sosiaalipsykologian sydän: George H. Mead ja symbolinen interaktionismi sosiaalipsykologian tutkimustraditioissa ja toimijuuden teoriassa. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, sosiaalitieteiden laitos. Viitattu 12.11.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1036-7>
- Havanka, C. 2021. Oppimismuotoilun viitekehys. Kotisivut. Muutosvalmius. Viitattu 16.11.2021. [Oppimismuotoilun viitekehys — \(muutosvalmius.com\)](#)
- Helkkula, M. 2018. Proust ja ruumiin muisti. Synteesi (3–4): taiteidenvälisen tutkimuksen aikakauslehti, researchgate.net. Viitattu 12.11.2021. [Proust ja ruumiin muisti \(researchgate.net\)](#)
- Helkama, K., Myllyniemi R. & Liebkind K. 2013. Johdatus sosiaalipsykologiaan. (E-kirja) Bookwell Oy, Porvoo.
- Heliskoski, J., Humala H., Kopola R., Tonteri A. & Tykkyläinen S. 2018. Vaikuttavuuden askelmerkit. Sitra. Viitattu 3.11.2021. [Vaikuttavuuden askelmerkit - Sitra](#)
- Henkilötietolaki 1999/523. Annettu Helsingissä 22 päivänä huhtikuuta 1999. Viitattu 10.1.2021. [Henkilötietolaki 523/1999 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX ®](#)

- Hoffren, Jukka & Lemmetyinen, Inka & Pitkä, Leeni 2010. Esiselvitys hyvinvointi-indikaattoreista. Sitran selvityksiä 32. Viitattu 14.10.2021. [Esiselvitys hyvinvointi-indikaattoreista.pdf \(kestavakehitys.fi\)](#)
- Huhtanen, A. 2019. Verkko-oppimisen muotoilukirja. Aalto-yliopisto. Tuotettu osana FITech-verkostoyliopiston toimintaa. Viitattu 19.11.2021. [Verkko-oppimisen muotoilukirja v 1.4.1 \(pdf\) \(fitech.io\)](#)
- Kulovesi, J. 2006. Systeemiälyn psykologiaa. Teoksessa Hämäläinen, Raimo P. & Saarinen, Esa 2006. Systeemiäly 2006. Helsinki University of Technology Systems Analysis Laboratory Research Reports B26, 33–46. Viitattu 19.11.2021. [Systeemiäly 2006 — Aalto University's research portal](#)
- Hämäläinen, Raimo P. & Saarinen, Esa 2006. Systeemiäly 2006. Helsinki University of Technology Systems Analysis Laboratory Research Reports B26. Viitattu 21.9.2021. [Systeemiäly 2006 — Aalto University's research portal](#)
- Jaffee, David 1997. Asynchronous Learning: Technology and Pedagogical Strategy in a Distance Learning Course. Teaching Sociology Vol. 25, No. 4 (Oct., 1997). American Sociological Association, 262–277. Viitattu 19.11.2021. <https://doi.org/10.2307/1319295>
- Juuti, P. (1996). Mitä on johtaminen. Aikuiskasvatus, 16(4), 244–252, 341. <https://doi.org/10.33336/aik.92404>
- Kallio, P., Saarinen, S., Marjanen, J., Kurkipää, T., & Siira, H. 2018. Digitaalisen oppimisen suunnittelu & toteutus. Prosessi & työkalut yhteiskehittämiseen. E-oppiva. Haus Kehittämiskeskus Oy, Helsinki. [Pelikirja - eOppiva](#)
- Kabudi, T., Pappas I. & Olsen D. H. 2021. Ai-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. Computers and Education: Artificial Intelligence, Volume 2, 2021, 100017. University of Agder, Kristiansand, Norway. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
- Kirkpatrick, J. & Kayser, W. 2016. Kirkpatrick's Four levels of training evaluation. Atd-press. USA. (E-kirja)
- Kiviniemi, K. 2018a. 176, 180
- Kiviniemi, K. 2018b. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli Raine (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (E-kirja) PS-kustannus, Jyväskylä, 62–74.
- Koppa 2021b. Laadullinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 13.11.2021. [Laadullinen tutkimus — Jyväskylän yliopiston Koppa \(jyu.fi\)](#)
- Koppa 2021c. Hermeneutiikka. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 13.11.2021. [Hermeneutiikka — Jyväskylän yliopiston Koppa \(jyu.fi\)](#)
- Koppa 2021d. Konstruktivismi. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 13.11.2021. [Konstruktivismi — Jyväskylän yliopiston Koppa \(jyu.fi\)](#)
- Kosonen, M. & Jalonen, H. 2020. Kehollinen oppiminen näkyy ja kuuluu. Tietoasiantuntija. Tietoasiantuntijat Ry:n jäsenlehti 35(5), 18–19. Viitattu 25.11.2021. [Kehollinen oppiminen näkyy ja kuuluu \(researchgate.net\)](#)

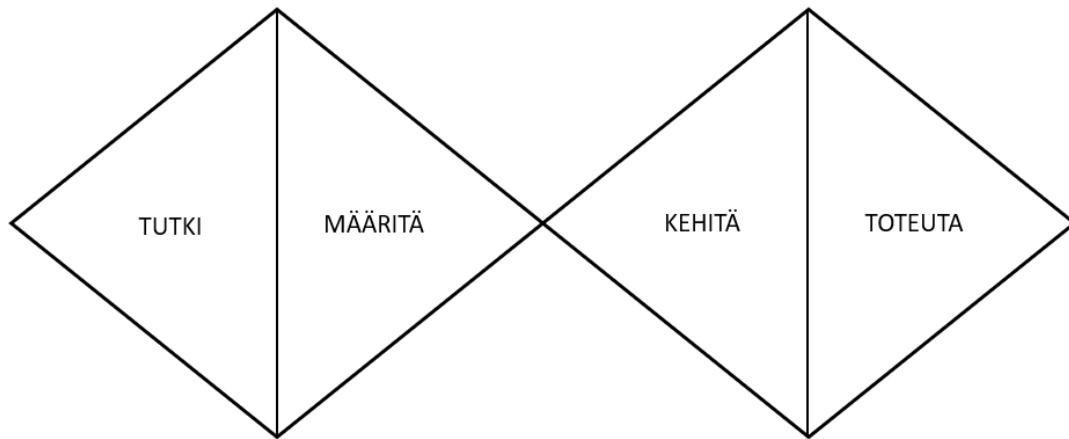
- Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. Viitattu 24.1.2021 [Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys | E-kirja | Ellibs E-kirjakauppa](#)
- Lahikainen, Lauri 2020. Työ, hyvinvointi ja yhteisöllisyys ympäristökriisien aikakaudella. Verkkoluento. YamkYp2020, Humanistinen ylempi ammattikorkeakoulu. (Viittaamiseen kysytty lupa)
- Lakkala, M. 2012. Tutkiva oppiminen. Teoksessa L. Ilomäki (toim.), Laatus e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa (ss. 93–99). Helsinki: Opetushallitus. (http://www.oph.fi/julkaisut/2012/laatus_e_oppimateriaaleihin) Viitattu 10.11.2021.
- Lakkala, M. & Lipponen, L. (2004). Oppimisen infrastruktuurit verkko-oppimisen tukena. Teoksessa V. Korhonen (toim.), Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka (ss. 113–134). Tampere: Tampere University Press.
- Liimatainen, Hanna 2021. What is learning experience design? Verkkosivut, How Space. Viitattu 19.11.2021. [What is learning experience design? \(howspace.com\)](#)
- Lumijärvi, Ismo 2009. Johtamisen vaikutus organisaation tuloksellisuuteen: Mikä on johtamisen vaikutus organisaation korkean tuloksellisuuden synnyttämisessä ja miten vaikutus ilmenee? Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere. Viitattu 5.9.2021. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65338/johtamisen_vaiutus_organisaation_tuloksellisuuteen_2009.pdf?sequence=1
- Marjanen, P. 2020. Laadullisten aineistojen analyysi: Sisällönanalyysi. Oppimateriaalit. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Marstio, Tuija (toim.) & Alanko-Turunen, Merja & Eronen, Sanna & Huhtanen, Akseli 2021. Pedagogista uudistumista oppimisen muotoilun avulla. Laurea-ammattikorkeakoulu. Viitattu 6.10.2021. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-621-1>
- Mukamas Learning Design Oy 2021a. Kotisivut. Viitattu 3.11.2021. [Oppimismuotoilu - Mukamas Learning Design](#)
- Mukamas Learning Design Oy 2021b. Kotisivut. Viitattu 22.11.2021. [Oppimismuotoilu Bootcamp synnyttää ketterää oppimisen kulttuuria! \(mukamas.fi\)](#)
- Mukamas Learning Design Oy 2021c. Kotisivut. Viitattu 22.11.2021. [Etusivu - Mukamas Learning Design](#)
- Mutka, V. & Havanka, C. & Karkama, A. 2019. Vaietaanko vai voitetaanko? Selvitys jatkuvan oppimisen käytännöistä ja -kulttuurista suomalaisilla työpaikoilla. Mukamas Learning Design Oy & Muutosvalmius. Viitattu 15.10.2021. [Materiaalit - Mukamas Learning Design](#)
- Niikko, Anneli 2018. Dekonstruktio kvalitatiivisessa tutkimuksessa: piilomerkitusten ja ristiriitojen etsintää ja tulkintaa. Teoksessa Valli Raine (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (E-kirja) PS-kustannus, Jyväskylä, 77.
- Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013. Viitattu 9.11.2021. [Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia \(academia.edu\)](#)

- Ojasalo, K. & Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2014. Kehittämistyön menetelmät: Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. (E-kirja) Sanoma Pro.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021. Jatkuva oppiminen. Valtioneuvosto ja ministeriöt. Kotisivut. Viitattu 6.12.2021. [Jatkuva oppiminen - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö](#)
- Otala, Leenamajja 2018. Ketterä oppiminen: keino menestyä jatkuvassa muutoksessa. (E-kirja) Helsinki: Kauppakamari.
- Owal Group 2020. Esiselvitys työelämässä tapahtuvan oppimisen vaikuttavuuden indikaattoreista. Viitattu 31.7.2021. <https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2020/10/Esiselvitystyöelamassa-tapahtuv-an-oppimisen-mittaaminen-raportti.pdf>
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2006. Entäpä jos ...? Ideoiden (abduktiivinen) kehittäminen tutkimusprosessin olennaisena osana Sami Paavola & Kai Hakkarainen Käsikirjoitus: Julkaistu teoksessa K. Rolin, M.-L. Kakkuri-Knuuttila & E. Henttonen (toim.) (2006) Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 268–284. Viitattu 15.10.2021. [Entäpä jos...? Ideoiden abduktiivinen kehittäminen tutkimusprosessin olennaisena osana \(academia.edu\)](#)
- Pikkarainen, Katriina 2021. Kotisivut, Mukamas Learning Design Oy. Viitattu 22.11.2021. [Mitä on oppimismuotoilu 2020-luvulla? -blogisarjan osa 1 - \(mukamas.fi\)](#)
- Poikela, Esa & Öystilä, Satu 2001. Tutkiminen on oppimista ja oppiminen tutkimista. Viitattu 17.8.2021. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5482-0>
- Pylkkä, Outi 2021a. Ammatillisen opettajakorkeakoulun avoimet oppimateriaalit. JAMK. Viitattu 3.11.2021. [Oppimiskäsitykset \(jamk.fi\)](#)
- Pylkkä, Outi 2021b. Ammatillisen opettajakorkeakoulun avoimet oppimateriaalit. JAMK. Viitattu 3.11.2021. [Humanistinen / Kokemuksellinen oppiminen | Oppimiskäsitykset \(jamk.fi\)](#)
- Pylkkä, Outi 2021c. Ammatillisen opettajakorkeakoulun avoimet oppimateriaalit. JAMK. Viitattu 3.11.2021. [Konstruktivismi ja oppiminen | Oppimiskäsitykset \(jamk.fi\)](#)
- Pylkkä, Outi 2021d. Ammatillisen opettajakorkeakoulun avoimet oppimateriaalit. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. (Sisällön käyttöoikeus [Creative Commons -lisenssi](#).) Viitattu 28.9.2021. [Oppimiskäsitykset \(jamk.fi\)](#)
- Rahkamo, Susanna 2016. The road to exceptional expertise and success – a study of the collective creativity of five multiple olympic gold medalists. Department of industrial engineering and Management. Aalto University. Viitattu 23.11.2021. [The Road to Exceptional Expertise and Success - A Study of the Collective Creativity of Five Multiple Olympic Gold Medalists \(urn.fi\)](#)
- Rogers, C. 1951. Client-centered therapy. Houghton, Boston.
- Rossi, Leena 2012. Muisti, muistot ja muistitietohistoria. Teoksessa Asko Nivala ja Rami Mähkä (toim.) 2012. Tulkinnan polkuja: Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä. Cultural History — Kulttuurihistoria. Turku, Finland. Viitattu 13.11.2021. [Muisti, muistot ja muistitietohistoria \(utupub.fi\)](#)

- Saarivirta, T. 2008. Inhimillinen pääoma sosiaalisissa verkostoissa: osaamisen hyödyntäminen ja itseuudistuminen taloudellisessa kehityksessä. Teoksessa Mustikkamäki N. & Sotara M. (toim.) 2008. Innovaatioympäristön monet kasvot. Tampere University Press, Tampere - trepo.tuni.fi. Viitattu 16.11.2021. Inhimillinen pääoma sosiaalisissa verkostoissa: osaamisen hyödyntäminen ja itseuudistuminen taloudellisessa kehityksessä (tuni.fi)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. Viitattu 30.7.2021. KvaliMOTV - 7 Analyysi ja tulkinta (tuni.fi)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. Viitattu 30.7.2021. KvaliMOTV - 3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi (tuni.fi)
- Saaranen-Kauppinen, A. 2020. Laadullisten aineistojen analyysi: Laadullinen analyysi, yleiskatsaus. Oppimateriaalit. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Saarto, A. 2020. Laadullisten aineistojen analyysi: Laadullisen aineiston koodaaminen. Oppimateriaalit. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Sajaniemi, Nina & Suhonen, Eira & Nislin, Mari & Mäkelä, Jukka E. 2015. Stressin säätely: kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. (E-kirja) PS-kustannus, Jyväskylä.
- Senge, Peter M. (1990) 2006. The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization. (E-kirja) United States: Crown Business; Maturana, Humberto 2000. ISO seminar.
- Siemens, G. 2004. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. [Viitattu 11.11.2021] <http://devrijeruimte.org/content/artikelen/Connectivism.pdf>
- Sitra 2018. Vaikuttavuuden askelmerkit. Helsinki: Sitra. Viitattu 25.5.2021. Vaikuttavuuden askelmerkit - Sitra . Viitattu 15.10.2021. Vaikuttavuuden askelmerkit - Sitra
- Sitra 2021. Jatkuvan oppimisen rakenteita maailmalla. Tiivistelmä kansainvälisestä vertailusta. Julkaisut. Sitra, kotisivut. Viitattu 6.12.2021. Jatkuvan oppimisen rakenteita maailmalla - Sitra
- Tekijänoikeuslaki 1961/404. Annettu 8.7.1961. Viitattu 10.1.2021. Tekijänoikeuslaki 404/1961 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX ®
- Tietosuojalaki 2018/1050. Annettu Helsingissä 5 päivänä joulukuuta 2018. Viitattu 10.1.2021. Tietosuojalaki 1050/2018 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX ®
- Toikko, T & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta: näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Viitattu 17.8.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-7732-4>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2020. Ohjeet ja aineistot. Viitattu 16.10.2021. Ohjeet ja aineistot | Tutkimuseettinen neuvottelukunta (tenk.fi)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012. HTK-ohje. Viitattu 6.1.2021 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Törmänen, Juha 2021. Systems Intelligence – Measurement and Modelling . Doctoral Thesis. Department of Industrial Engineering and Management. School of Science. Aalto University. Viitattu 22.9.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0468-4>
- Törmänen, J., Hämäläinen, R. & Saarinen, E. 2021. Systeemiälykäs organisaatio menestyy – rakenteista riippumatta. Kotisivut. Info, STT. Viitattu 22.11.2021. [Systeemiälykäs organisaatio menestyy – rakenteista riippumatta | Aalto-yliopisto \(sttinfo.fi\)](https://sttinfo.fi/organisaatio-menestyy-rakenteista-riippumatta)
- Vaininen, S., Keckman, M. & Kuusiluoma, R-K. 2019. SOMEBODYN® YTIMESSÄ: Mene-
telmän idea, tavoitteet ja käytäntö lyhyesti. Satakunnan ammattikorkeakoulu, Pori. Viitattu 24.11.2021. [SomeBodyn® ytimessä - Theseus \(urn.fi\)](https://theseus.fi/urn:urn:fi:SomeBodyn%20ytimessa)
- Valli, Raine (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (E-kirja) PS-kustannus, Jyväskylä.
- Vartiainen, P. 2020. Laadullisten aineistojen analyysi: Dokumenttianalyysi. Oppimateriaalit. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Vilka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus, Jyväskylä, 133–146.
- Virolainen, M., Heikkinen, H. L., Siklander, P., & Laitinen-Väänänen, S. 2019. Mitä ovat oppimisen ekosysteemit?. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja, 21(4), 4–25. Viitattu 21.11.2021. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/89249>
- von Wright, J., & Rauste-von Wright, M. (1992). Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen. *Aikuiskasvatus*, 12(4), 210–215. <https://doi.org/10.33336/aik.96841>
- Wenger, E. 2004. "Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice", Ivey Business Journal, vol. 68, no. 3, pp. 1–8. Viitattu 1.12.2020 <https://iveybusinessjournal.com/publication/knowledge-management-as-a-doughnut/>
- Wheatley, M. & Kellner-Rogers, M. 1998. Bringing Life to Organizational Change. Journal for Strategic Performance Measurement. Viitattu 31.11.2021. [Bringing life to organizational change \(margaretwheatley.com\)](https://margaretwheatley.com/bringing-life-to-organizational-change)
- Wilén, M. 2015. Tulevaisuuskirja – metodi seuraavan aikakauden ymmärtämiseen. Kustannusosakeyhtiö Otava.

LIITTEET

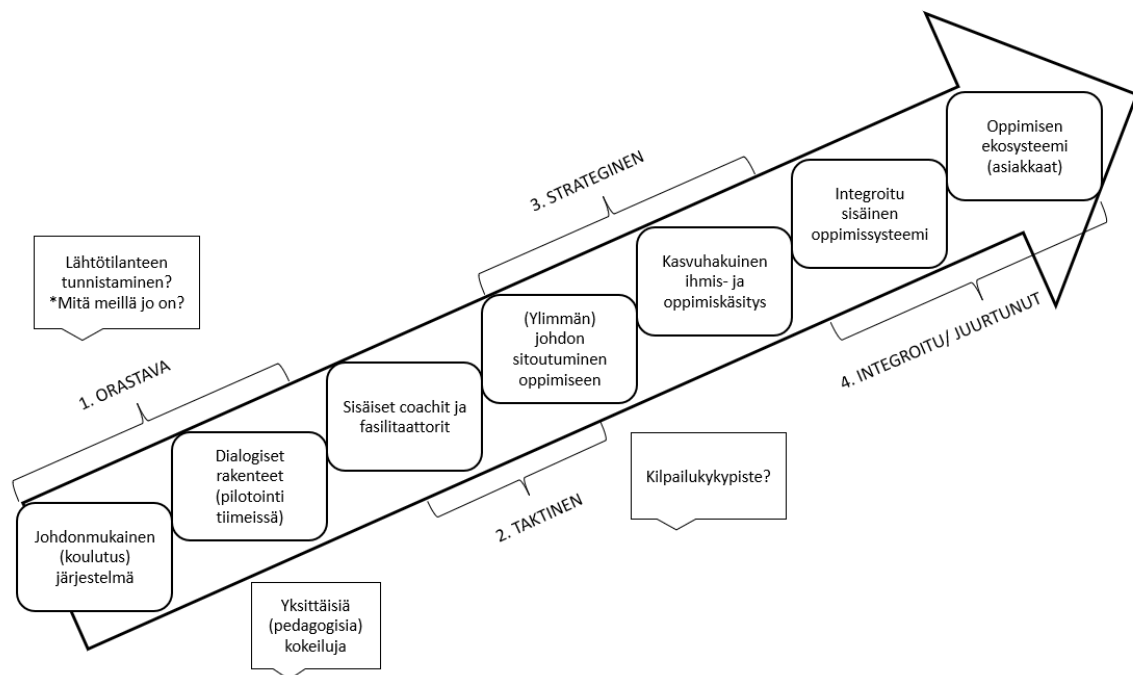


Kaavio 1. Tuplatimanttimalle (mukailtu Design Council 2015, 6)

KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS
Kirkpatrickin mallin mukaisesti



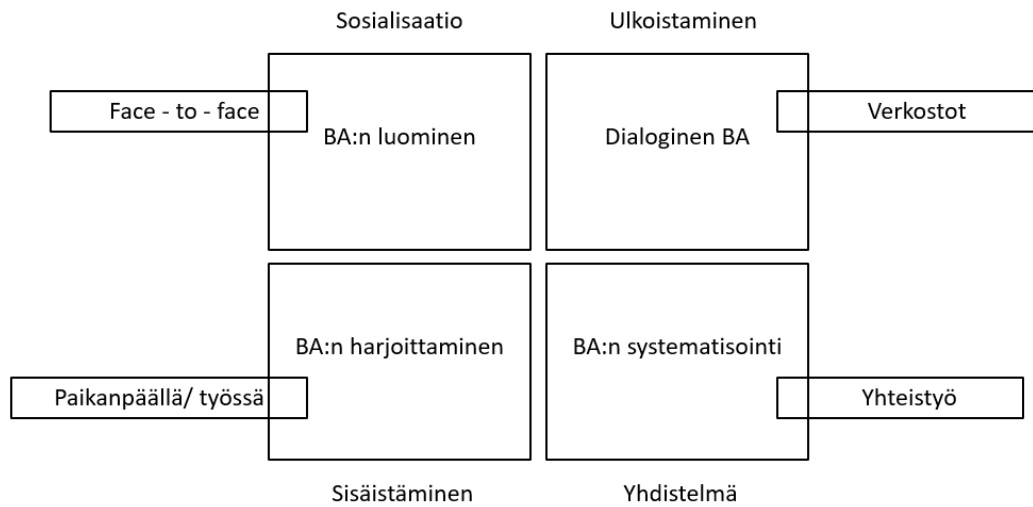
Kaavio 2. Ohjelmateoria Mukamas Learning Designin mallintamana. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016; Dahler-Larsen 2005; Sitra 2018)



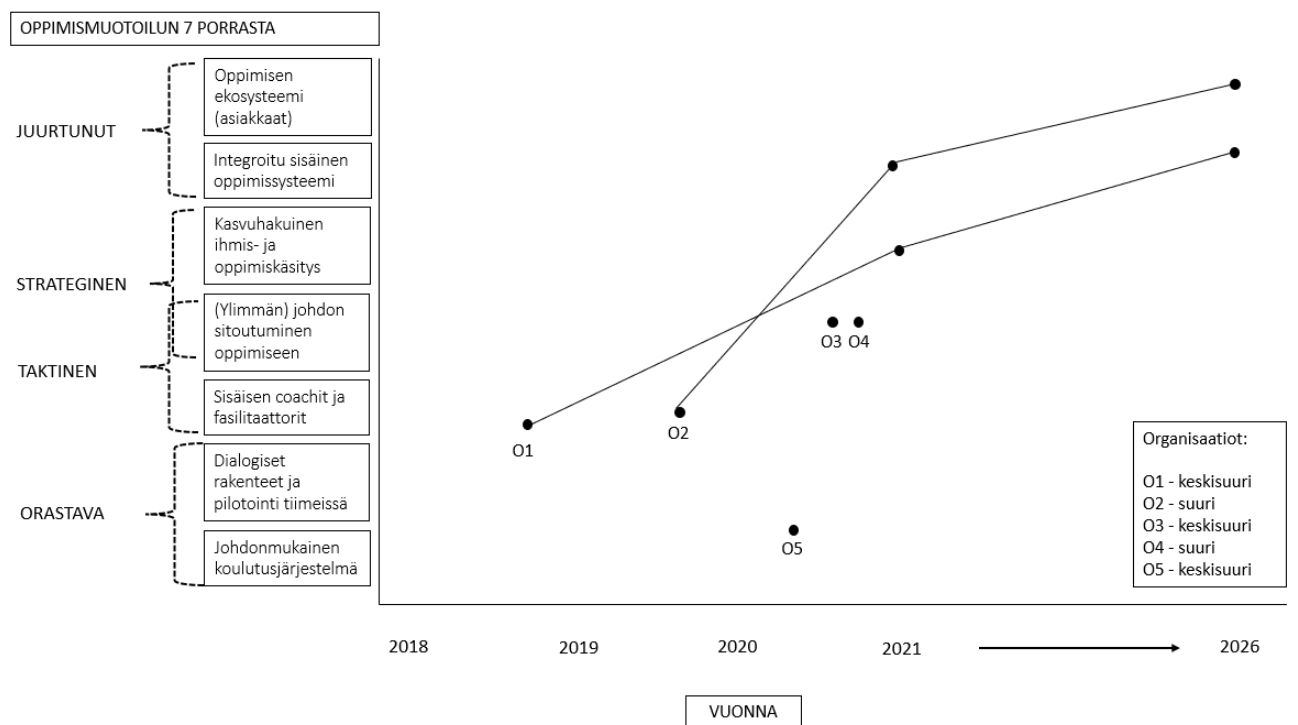
Kaavio 3. ”Oppimismuotoilun seitsemän porrasta” (Mutka, Sundberg & Leppänen 2018 [2020]; Clutterbuck & Megginson 2005; Owl Group 2020)



Kaavio 4. ”SECI” jatkuvan tiedonluomisen prosessi (mukailtu Nonaka ym. 2001, 18)

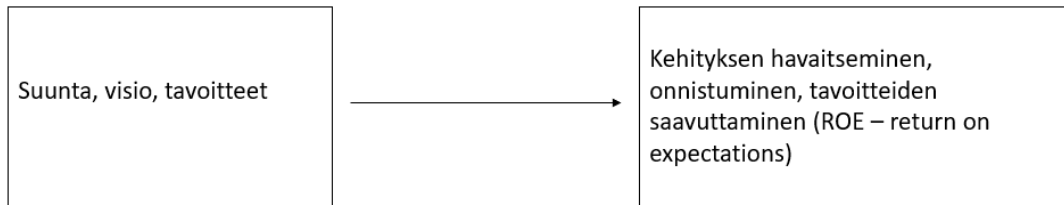


Kaavio 5. ”Four types of BA” (mukailtu Nonaka ym. 2001, 19)

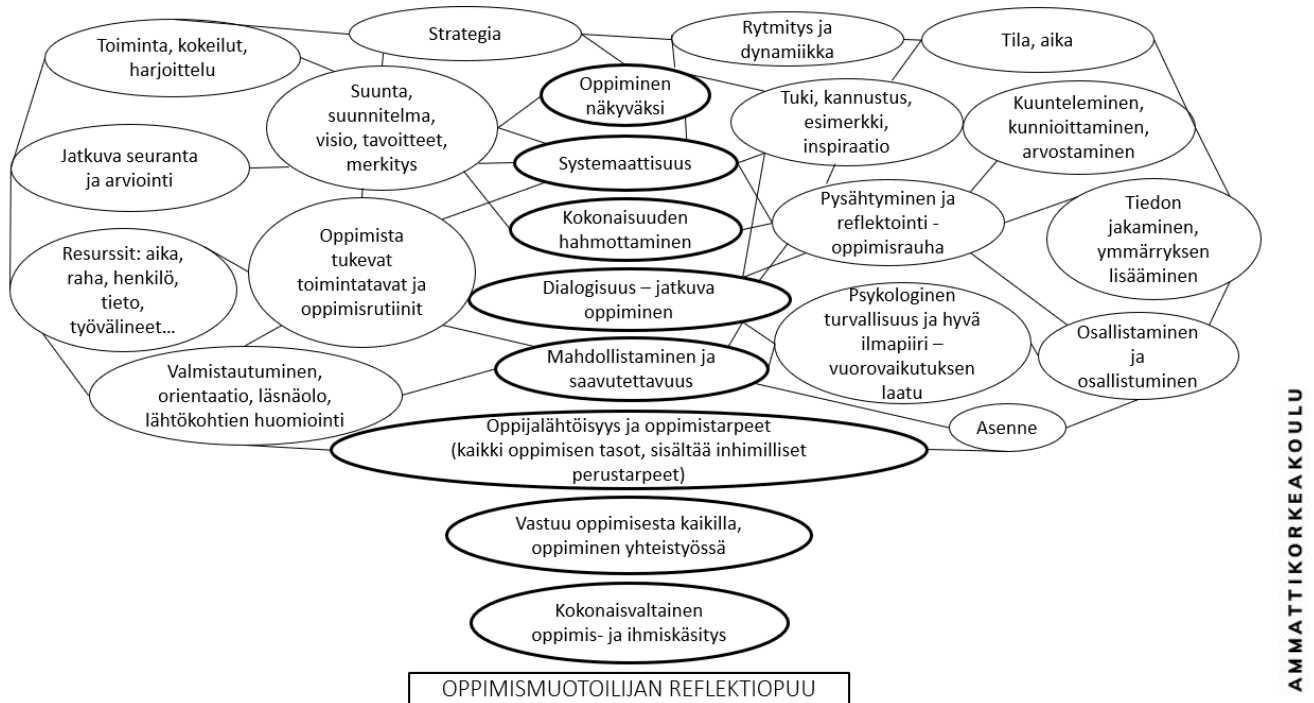


Kaavio 6. Tutkimukseen osallistuneiden oppimismuotoilijoiden organisaatioiden oppimisprosessien ajallisen muutoksen mallintaminen aikajanalla (kokemukset käytännöstä): lähtötilanne – nykyhetki (kevät 2021) – tavoite viiden vuoden päästä (Mukailtu oppimismuotoilun seitsemän porrasta: Mutka, Sundberg & Leppänen 2018; mukailtu Clutterbuck & Megginson 2005; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 59, 216; Saarivirta 2008, 221–232;

Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2003, 42; Owal Group 2020; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 9; Virolainen, Heikkinen, Siklander, & Laitinen-Väänänen 2019, 6–7).



Kaavio 6. Oppimismuotoilun vaikuttavuuden laadullisen mallintamisen ja arvioinnin perusajatus (ohjelmateorian osa). (Dahler-Larsen 2005, 10–11, 29; Dirksen 2020, 10; Heliskoski, Humala, Kopola, Tonteri & Tykkyläinen 2018, 4, 9; Hoffren & Lemmetyinen & Pitkä 2010; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 21–22, 31, 59, 98, 246; Mutka & Havanka & Karkama 2019, 22; Nonaka ym. 2001, 14; Sitra 2018; Tynjälä 2004, 23–26; von Wright & Rauste-von Wright 1992, 210–212)



Kaavio 7. Tutkimustulosten pohjalta mallinnettu vaikuttavan oppimismuotoilun reflektiotyökalu oppimismuotoilijoille testattavaksi ja sovellettavaksi (vrt. liite 2).

Liite 1

Humanistinen ammattikorkeakoulu

Yhteisöpedagogi YAMK

Opinnäytetyötutkimus 2020–21

Anniina Rönkä

Haastattelulomake

(Tutkija täyttää haastattelun aikana)

Haastattelu nro: _____

Haastattelu kohdistettu/ toimenkuva:

Organisaation koko: _____ (pieni, keskisuuri...)

Oppimismuotoilu Bootcamp: _____ (alkamiskuukausi/vuosi)

Toteutus: _____ (Live - vai verkkovalmennus)

Haastattelun ennakotehtävä (1. & 2.):

1. Kuvaile oma oppimismuotoiluprosessi Oppimismuotoilu Bootcamp:sta nykyhetkeen.
 - a. Lähtötilanne sekä -ajatukset Oppimismuotoilu Bootcampin alussa (vrt. kuva)
 - b. Oppimismuotoilu Bootcampin vaikutukset oppimismuotoiluprosessiini
 - c. Missä ollaan nyt? (vrt. kuva)
 - d. Mihin tähdätään viiden vuoden sisällä? (Oppimis-/ osaamisstrategia)
- Tyyli vapaa (teksti, kuvittaminen, aikajana, etc.).
 - Voit käyttää itsellesi sopivan ajan tämän tehtävän tekemiseen (10-20min)
 - Toimita dokumentti tutkijalle sähköpostikeskustelunne kautta liitteenä, edellisenä päivänä ennen haastattelua. (jpeg, pdf)



2. Voit halutessasi miettiä haastattelun vastauksia jo valmiiksi.
 - a. Muistiinpanot voivat sujuvoittaa haastattelun kulkua sekä syventää omaa pohdintaa. Vastauksia käsitellään haastattelussa vuorovaikutteisesti.

Osa 1

1. Oppimismuotoilu Bootcamp -valmennuksen valinta

- a) Miten/ miksi lähdin mukaan valmennusprosessiin?
- b) Millaisia odotuksia minulla oli tullessani valmennukseen?

2. Valmennusprosessi

- a) Millaisena koin valmennusprosessin?
- b) Miten valmennus vastasi odotuksiani? Oliko valmennus tarkoituksen mukainen?
- c) Pystyinkö osallistumaan valmennukseen täysipainoisesti?
- d) Miten kuvailisit valmentajien roolia prosessissa?
- e) Millainen merkitys valmennuksella on ollut omalle oppimiselleni?
- f) Miten valmennus on vaikuttanut käsitykseeni oppimismuotoilusta tai oppimisesta?

- g) Millä tavoin valmennus on vaikuttanut ymmärrykseeni organisaationi oppimistoiminnasta?

3. Oppien arkeen ja käytäntöön vieminen

- a) Mitä ajatuksia minulla on herännyt saamieni oppien toteuttamisesta ja mahdollisuuksista?
- b) Mitä valmennus mahdollisti?
- c) Onko valmennuksen avulla voitu edistää oppimista? Millä tasoilla?
- yksilö – tiimi – työyhteisö – organisaatio – verkostot – asiakkaat
- d) Kuinka pääsin alkuun omassa oppimismuotoiluprosjektissa (omassa työssä) valmennuksen aikana?
- Miten ehdotukseen suhtauduttiin tai kuinka se vastaanotettiin?
 - Miten päästiin tavoitteiden asettamisen äärelle?
 - Miten suunnitelma kehittyi matkan varrella? Kuinka edistytettiin?
 - Onnistuttiinko poistamaan ”oppimiskitkaa” eli oppimisen esteitä? Miten?
 - Millaisia esteitä tai haasteita mahdollisesti havaitsin?
- e) Tilanne 6 kk valmennuksen jälkeen?
- f) Tilanne 12 / 18 kk valmennuksen jälkeen?

4. Vaikutukset omassa työssä, työyhteisössä tai organisaatiossa

- a) Miten oppimismuotoilu vaikutti käytännössä? Millaisia vaikutuksia mahdollisesti ilmeni?
- b) Tuottiko oppimismuotoilu työyhteisössäni uusia oivalluksia suhteessa aiempiin käsityksiin, odotuksiin ja tavoitteisiin? Millaisia oivalluksia?

Osa 2

5. Kuinka hyvin olen voinut hyödyntää Bootcamp:illa oppimaani omassa työssäni? (Bootcamp:lta saatujen oppien hyödyt käytännössä)

Heikosti 1---2---3---4---5 Erittäin hyvin

- Mikäli en ole voinut hyödyntää oppeja haluamallani tavalla, niin miksi?

6. Kuinka hyvin olen pystynyt jakamaan oppeja työyhteisössäni?

Heikosti 1---2---3---4---5 Erittäin hyvin

7. Kuinka hyvin valmennusprosessilla onnistuttiin tukemaan omaa toimintaani?

Heikosti 1---2---3---4---5 Erittäin hyvin

8. Kuinka hyvin oppimismuotoilun avulla on voitu edistää toimintaa omassa työyhteisössä?

Heikosti 1---2---3---4---5 Erittäin hyvin

Osa 3

Muita havaintoja tai ajatuksia aiheesta

Liite 2

OPPIMISMUOTOILUN HYVIÄ KÄYTÄNTÖJÄ

Muistilista testattavaksi ja sovellettavaksi:

Yksilöille, tiimeille, yhteisöille, organisaatioille ja verkostoille

Kokonaisvaltainen ihmis- ja oppimiskäsitys:

Esimerkkejä:

- Inhimillisyyden ymmärtäminen ja huomioiminen, ihmisiin uskomisen, heidän kykyihinsä luottaminen sekä ihmisissä potentiaalin näkeminen (kasvuhakuinen ihmiskäsitys).
- Kasvuhakuista ihmiskäsitystä tukevat toimintatavat (oppijalähtöisyys/ ihmislähtöisyys).
- Ihmis- ja oppijalähtöisten oppimistarpeiden (perustarpeet) ja yksilöllisyyden huomioiminen (moninaisuuden eli erilaisuuden hyväksyminen).
- Oppimisen eri tasojen- sekä kokonaisuuden systeeminen hahmottaminen.
- Oppiminen on kaksisuuntainen vuorovaikutusprosessi, ei pelkkää yksisuuntaista tiedonjakoa. Tarvitaan esimerkiksi reflektointimahdollisuuksia, työkaluja, toimintamalleja, aikaa ja muita ihmisiä.

- Oppiminen on muutakin kuin tiedon hankintaa sekä omaksumista, sen on vuorovai-
kutuksen lisäksi ihmisenä kasvamista ja kärsivällistä taitojen harjoittamista käy-
tännössä.
- Virheet sekä sivupolut kuuluvat oppimiseen (kokeilut, kokemukset).

Vastuu oppimisesta kaikilla, oppiminen tapahtuu yhdessä:

- Johtaminen, valmennus, fasilitointi, opetus, ohjaaminen, mentorointi, jne.

Esimerkkejä:

- Vastuu oppimisen mahdollistamisesta ja saavutettavuudesta (mahdollista kaikille,
oppijälähtöiset ratkaisut).
- Inhimillisyyden hyväksyminen ja ymmärtäminen (kokonaisvaltainen ihmiskäsitys,
virheet ja tunteet kuuluvat oppimiseen, tilanteiden huomioiminen).
- Omien asenteiden tiedostaminen.
- Oppijan lähtökohtien huomioiminen (osaaminen, kokemus, elämäntilanne).
- Oppimistarpeiden ja haasteiden huomaaminen (mitä oppimiseen tarvitaan).
- Oppimisen jatkuva seuranta ja tuki.
- Oppimisen näkeminen tärkeänä arvona, ei hukkaan heitettynä aikana.
- Resurssien antaminen ja varaaminen (aika, tila, raha, henkilö, tieto, toimivat työvä-
lineet sekä sosiaaliset ja tekniset oppimisympäristöt, materiaalit, ym. tuki ja panos-
tus).
- Aktiivinen osallistuminen oppimiseen ja kehittämiseen (oppimiskulttuuri).
- Omalla heittäytymisellä, esimerkillä muiden innostaminen (oppimiskulttuuri).
- Oppimisen helpottaminen ja keventäminen tarvittaessa (esim. tiedon hankinta, teo-
rian omaksuminen, tarkkaavaisuus, jaksaminen, kokeilut, onnistuminen).

- Auttaminen tai haasteen tarjoaminen tarvittaessa (motivaatio).
- Annetaan lupa innostua, oppia, tehdä ja toteuttaa.
- Toimijuuden vahvistaminen ja ymmärryksen lisääminen (itseohjautuvuuden ja yksilökohtaisen kasvun tukeminen).
- Vastuullisuus ja turvallisuus (psykologinen turvallisuus, minäkuva, minuus, itsetuntemus, sosiaalinen identiteetti, kyvykkyys, motivaatio)
- Uskominen ihmisten oppimiseen ja tekemiseen (luottamus).
- Arvostava kohtaaminen, kuunteleminen ja ymmärtäminen (arvostus).
- Tehtävillä ja ajatussyötyillä ajattelun aktivoiminen.
- Innostaminen, oivalluttaminen, suunnan näyttäminen, esimerkkien jakaminen (uteliaisuuden herättely).
- Luovuuden edistäminen.
- Tsemppaaminen, kannustaminen, innostaminen, rinnalla kulkeminen (omaehtoisen kasvun tukeminen yksilökohtaisista oppimistarpeista käsin).
- Annetaan aikaa taitojen harjoitteluun, työstämiseen ja reflektointiin (kärsivällisyys).
- Napakat rajatut tehtävänannot, selkeät ohjeet (ei liian isoa tehtävää kerralla).
- Valmistelu ja orientaatio.
- Mahdollisuuksien näkeminen haastavissa tilanteissa (sitkeys ja tsemppiasenne).
- Kestävät, inhimilliset ja oppijälähtöiset oppimisen tavat (aika- ja tunnehinnan huomiointi).
- Arjen rauhoittaminen, irrottautuminen suorittamisesta, ei tehokkuus tai kilpaileminen edellä, vaan oppiminen ja hyvinvointi edellä (kestävät vastuulliset toimintatavat).
- Osallistaminen (merkitys, arvostus, osallisuus).
- Aikaa aitoon osallisuuden rakentumiseen (laadukkaat lähtökohdat oppimiselle – laadukkaammat ratkaisut).
- Asenteella vaikuttaminen omaan sekä muiden tekemiseen (tunteiden hyväksyminen ja reflektointi, hyvän tunneilmaston luominen, avoin mieli ja positiivinen suhtautuminen asioihin, tsemppiasenne).
- Kärsivällisyys (oppimisviive).
- Kertaaminen.
- Aktiivinen osallistuminen oppimiseen ja kehittämiseen.

- Ennakkoluulojen hälventäminen ymmärrystä lisäämällä (kokemus, asenne).
- Pieniä onnistumisia, kehittymistä, yrittämistä ja tehtyä työtä huomaamalla (kannustaminen).
- Rohkeus ja uskallus kokeilla uusia asioita (oppijalähtöisesti).

➤ Oppiva yksilö (ihminen)

Esimerkkejä:

- Omien lähtökohtien huomioiminen ja tunnistaminen.
- Omien asenteiden tiedostaminen.
- Vastuu omasta oppimisesta (itsenäinen harjoittelu, taitojen kehittäminen ja työskentely, ajattelu ja reflektointi, aktiivinen tiedonhankinta, oppimismahdollisuuksien hyödyntäminen).
- Aktiivinen osallistuminen oppimiseen ja kehittämiseen (yksin ja muiden kanssa).
- Asenteella vaikuttaminen omaan sekä muiden tekemiseen (tunteiden tunnistaminen, hyväksyminen ja reflektointi, avoin mieli ja positiivinen suhtautuminen asioihin, tsemppiasenne).
- Kärsivällisyys (harjoittelu, oppimisviive).
- Uskominen omaan sekä muiden oppimiseen ja tekemiseen (luottamus).
- Itsensä havainnointi ja kuunteleminen (itsetuntemus, itsensä johtaminen, itsensä hyväksyminen).
- Oman inhimillisyyden hyväksyminen ja ymmärtäminen (kokonaisvaltainen ihmis käsitys, virheet ja tunteet kuuluu oppimiseen).
- Omien oppimistarpeiden tunnistaminen, niihin vastaaminen ja niistä viestiminen myös muille (mitä oppimiseen tarvitaan: perustarpeet, omat resurssit, ajanhallinta, haasteet, tunteet, jaksaminen).
- Avun pyytäminen.
- Oman yrittämisen, onnistumisten, edistymisen ja tehdyn työn huomaaminen (valmiiksi saamisen tunne, jaksaminen, itsemyötätunto, arvostus, itseluottamus).

- Uskoa, inspiraatiota, varmuutta ajatteluun ja tekemiseen koulutuksista, valmennuksista, työpajoista, teoriasta, vertaisoppimisesta (ajatusten sanoittaminen, perustelut, itseluottamus).
- Omien ennakkoluulojen hälventäminen omaa ymmärrystä lisäämällä (tieto, harjoittelu, kokemukset, taidot).
- Valmistautuminen ja orientaatio.
- Rohkeus ja uskallus kokeilla uusia asioita.
- Kestävät, inhimilliset ja oppijalähtöiset oppimisen tavat.
- Arjen rauhoittaminen, irrottautuminen suorittamisesta (oppimishetkien luominen).
- Mahdollisuuksien näkeminen haastavissa tilanteissa.
- Tekemiselle merkityksen löytämisellä lisää motivaatiota sekä tahdonvoimaa.
- Oman uteliaisuuden havainnointi, kysymysten esittäminen ja luovuuden edistäminen.

➤ Yhteistyössä oppiminen

Esimerkkejä:

- Osallistaminen sekä osallistuminen (yhdessä oppiminen).
- Aikaa keskusteluille, vapaalle yhdessäololle ja myös epäviralliselle keskustelulle.
- Hyvä vuorovaikutus, keskusteluiden laatu, rauhallisuus, helposti lähestyttävyys (psykologisesti turvallinen ympäristö ja tila, päivittäinen oppimiskokemus).
- Sosiaalisten kontaktien hyödyntäminen, yhteisöllinen reflektointi, yhteinen ideointi, oppien-, osaamisen-, oivallusten- ja tiedon jakaminen.
- Verkostoyhteistyö, verkostoissa oleminen ja toiminta.
- Toisten ja itsen kuunteleminen, sekä ymmärtämiseen pyrkiminen (kunnioitus, arvostus).
- Yhteisen ”kielen”, suunnan, näkemyksen ja ymmärryksen etsiminen ja luominen (yhteinen kokemus, yhteinen suunnittelu).

- Oppimisesta puhuminen ja oppiminen arjessa.
- Vertaisoppiminen ja vertaistuki – osaamisen, tiedon, käytäntöjen jakaminen (motivaatio, voima).
- Erilaisten näkemysten huomioiminen (yhteisöllinen oppiminen).
- Kompromissit tarvittaessa (yhteistyö).
- Muiden auttaminen, tukeminen ja kannustaminen.
- Avun pyytäminen sekä hyödyntäminen yli tiimi- tai organisaatorajojen (ekosysteemi).
- Yhdessä tekeminen.

- Oppijälähtöisyys käytännössä (yksilö, tiimi, yhteisöt, organisaatiot, ekosysteemit, yhteiskunta)

Esimerkkejä:

- Oppijan tekeminen ja ihminen keskiössä.
- Asenteiden tiedostaminen (lähestymistapa).
- Ihmisen ja toiminnan ohjaaminen oppijälähtöisesti ja voimavarakeskeisesti.
- Yksilökohtaisten oppimistarpeiden sekä inhimillisten perustarpeiden huomiointi ja täyttyminen (koettu hyvinvointi ja minuus, jaksaminen, pystyvyys, arvostus, palkitsevuus, motivaatio).
- Yhteisö- ja organisaatiolähtöiset oppimistarpeet yhteiseen keskusteluun (huomioiminen, merkitys tekemiseen).
- Tavoitteiden muodostaminen sekä niiden saavuttamisen arviointi ihmisen/ ihmisten kautta.
- Työtä tekevien ja yhteisöön kuuluvien näkökulman huomioiminen (arvostus).
- Onnistumisten ja edistymisen huomaaminen (valmiiksi saamisen tunne, jaksaminen, arvostus).
- Vaikuttamismahdollisuudet.
- Tekemiselle merkityksen luominen oppijälähtöisesti (motivaatio, tahto, asenne).

- Oppimishaasteiden tunnistaminen, huomaaminen ja huomioiminen (jaksaminen, onnistuminen).
- Ennakkoluulojen hälventäminen ymmärrystä lisäämällä (asenne, motivaatio, pystyvyys, luottamus, merkitys).

Systemaattisuus käytännössä:

- Oppimismuotoilu systemaattisten keinojen avulla (oppimista tukevat toimintamallit ja käytännöt, kulttuurin rakentaminen, oppiminen).
- Oppimisrutiinit, suunnitelmallisuus, järjestelmällisyys, johdonmukaisuus.

Esimerkkejä:

- Dialogiset toiminnan rakenteet (sosiaaliset rakenteet ja tiedon muodostus).

Oppimisesta puhuminen, reflektointi, ”oppimisretrot”, keskustelun avaaminen, keskusteluun osallistaminen ja osallistuminen, keskusteluiden laadun tarkasteleminen ja viestinnän kehittäminen, viestinnän kehittäminen vetovastuullisen henkilön tai tiimin avulla, verkostoyhteistyö, oppimisverkostoihin kuuluminen ja niissä toimiminen, epäviralliset keskustelut, sosiaaliset kontaktit, yhteinen reflektointi, kuunteleminen, osallistavat menetelmät, fasilitointi, osaamisen jakaminen, oppimisesta puhuminen, yhteinen kieli, tiedon jakaminen, yhteistyössä oppiminen, ajatusten jakaminen, avun pyytäminen, oppiminen mukana asiakaskekseluissa sekä oppimisen ekosysteemeissä eri toimijoiden kanssa yhteistyössä.

- Ajan ja tilan varaaminen, pysähtymisen ja reflektoinnin paikat (kalenteri, aivot, valmennukset, työpajat, kohtaamiset, jne.).
- Nykytilan tai lähtötilanteen kartoittaminen (suunnitelma, tavoitteet, strategia).
- Kokonaisuuksien hahmottaminen ja strateginen prosessin johtaminen.
- Oppijälähtöisyys sekä kasvuhakuinen ihmis- ja oppimiskäsitys tietoisena ajattelutapana arjen toiminnassa.
- Suunnittelu, valmistelu, orientaatio, ennakointi.
- Jatkuva seuranta ja tuki, ohjaaminen ja auttaminen, suunnan näyttäminen.
- Mahdollisimman hyvä toteutus (arjen oppiminen, oppimistuokiot, ympäristö, jne.).
- Tekemisen rytmittäminen (dynamiikka).
- Käytännönläheiset työkalut, ohjeet ja muistilistat.
- Tiedostava ajattelu sekä ymmärryksen lisääminen.
- Vision, suunnan, päämäärän, tavoitteiden ja suunnan hahmottaminen, etsiminen, tarkentaminen, sekä vahvistaminen ja uuden suunnan löytäminen tarvittaessa (systemaattinen eteneminen kohti tavoitteita).
- Yhteisen suunnan, näkemyksen ja suunnan etsiminen sekä löytäminen (kompromissit tarvittaessa).
- Suunnitelman luominen sekä prosessin aktiivinen seuranta (merkitys arjessa).
- Kokonaisuuksien hahmottaminen ja strateginen prosessin johtaminen (suunnitelmallisuus).
- Oppimistarpeiden kartoittaminen (oppimisen eri tasot, segmentointi, huomiointi suunnittelussa, strategia).
- Pienin askelin eteneminen sekä suunnitelman päivittäminen oppimistarpeista käsin.
- Mahdollisimman realistisesti mitoitettut aikatavoitteet.
- Asianmukaiset oppijälähtöisiä oppimistarpeita palvelevat ja oppimista helpottavat työvälineet sekä oppimisympäristöt:

Turvallinen ja salliva oppimiskulttuuri, toimintatavat, oppimista tukevat fyysiset työtilat, turvalliset oppimista tukevat oppimisalustat verkossa, sosiaalisen sekä teknisen infrastruktuurin ihmis- ja oppijälähtöinen integrointi
- Kestävät vastuulliset oppimisen tavat ja niiden harjoittelu.

- Oppiminen näkyväksi (viestintä, oppimiskulttuuri, arviointi)

Esimerkkejä:

- Nimetty positio (henkilö tai tiimi) vastuuseen oppimisesta sekä oppimistarpeiden viestinnästä.
- Oppimistarpeet esiin.
- Tiedolla perusteleminen.
- Mallintaminen ja oppimisen todentaminen.
- Kokeiluilla arvon todentaminen.
- Perustelut ajankäytölle.
- Prosessin seuraaminen ja mittaaminen.
- Suunnitelma, kokeilut, oppimisen todentaminen.
- Saavutettavuus.
- Lupa innostua, tehdä ja toteuttaa.
- Oppimisesta puhuminen, oppien jakaminen, dialogi, keskustelu.
- Reflektointi (kertaaminen, ajattelu, havainnointi).
- Fasilitointi.
- Esimerkit.
- Osaamisen jakaminen.
- Oppimisen sanoittaminen.
- Yhteinen kieli.
- Visuaaliset koosteet.
- Oppimistulosten dokumentointi.
- Teoriasta itsevarmuutta tuoda asioita esiin, ajatukset näkyville.
- Oppimistulosten sekä arvon todentaminen.
- Yhteisen kielen muodostaminen ja oppimismatkan reflektointi.

➤ Seuranta ja arviointi

Esimerkkejä:

- Aikajana-ajattelu osana suunnittelua, arviointia ja mittaamista.
- Mittaamisen ja arvioinnin suunnittelu etukäteen.
- Mittaaminen tarkoituksen- ja todenmukaisilla mittareilla oppimistarpeista käsin.
- Pidemmän aikavälin suunnittelu, seuranta ja kokeilut, kehittymisen seuranta ja mittaaminen lähtötilanteesta nykyhetkeen.
- Pitkän aikavälin strategian suunnittelussa oppimistarpeiden ”isojen teemojen” hahmotteleminen (iso kuva, tavoitteet).
- Lyhyemmälle aikavälille tarkemmat suunnitelmat (miten konkreettisesti edetään kohti tavoitteita).
- Prosessin jatkuva seuranta, uudelleenarviointi (jatkuva ketterä kokeiluista oppiminen, suunnitelman päivittäminen tarpeen mukaisesti).
- Mittaaminen tai arviointi prosessin jälkeen (onko tavoitteet saavutettu?).

Toiminta:

Esimerkkejä:

- Oppimiseen tarvitaan harjoittelua ja toimintaa, sekä myös kitkaa, jotta uusista tiedoista tulee uusia taitoja (käyttäytyminen).
- Erilaisilla tehtävillä aktivoiminen sekä oppijalähtöinen oivalluttaminen.

- Oppimismatka on vain aloitettava jostakin ja edettävä kärsivällisesti.
- Oppiminen tietoisena osana jokapäiväistä arjen toimintaa.
- Oppimiskulttuurin rakentaminen arjessa ketterien kokeilujen kautta, ketterän kokeilevan oppimisen avulla, oppimismahdollisuuksia ketterästi hyödyntämällä (helpottamalla ja ketteröittämällä oppimista).
- Ketterä kokeileminen tavoitteita palastellen ja ketteristä kokeiluista oppiminen on nopeampaa, kuin aluksi liian raskaan tai yksityiskohtaisen suunnitelman laatiminen pitkälle aikavälille (varsinkin jos ollaan uuden äärellä, tavoitteet pitkälle aikavälille, tavoitteiden päivittäminen jatkuvasti oppimistarpeista käsin).
- Tekemällä oppiminen ja ketterä osaamisen ja oppimisen johtaminen arjessa.
- Ketterillä helpoilla kokeiluilla, eli ketterällä kokeilevalla oppimisella yhteistä ymmärrystä sekä suuntaa tekemiseen.
- Hallitut, mutta ketterät kokeilut ja havainnointi (hitaasti on nopeasti).
- Harjoittelu (toimintamallit, taidot, uusien asioiden sisäistäminen).