

**VAASAN YLIOPISTO**

**KAUPPATIETEELLINEN TIEDEKUNTA**

Mari Koukkunen

**OSAAMISEN KEHITTÄMISEN KEINOT**

Case Vaasan Osuuspankki

Kasvuyrityksen johtaminen  
pro gradu -tutkielma

**VAASA 2013**

<b>SISÄLLYSLUETTELO</b>	<b>SIVU</b>
<b>TAULUKOT JA KUVIOT</b>	7
<b>TIIVISTELMÄ</b>	9
<b>1. JOHDANTO</b>	11
1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma	12
1.2 Rajaukset	13
1.3 Kirjallisuuskatsaus	13
1.4 Tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä	14
<b>2. YKSILOTASON OPPIMINEN</b>	17
2.1 Osaaminen on oppimisen tuotos	18
2.2 Mitä on oppiminen?	21
2.3 Näkökulmia oppimiseen ja henkilöstön osaamisen johtamiseen	21
2.4 Yhteenvetoa yksilön oppimisesta	38
<b>3. HENKILÖSTÖN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN KEINOT</b>	41
3.1 Osaamisen kehittämisen prosessi	45
3.2 Esimiehen rooli oppimisen tukena	46
3.3 Kehityskeskustelut ja kehityssuunnitelma	47
3.4 Koulutustilaisuudet	49
3.5 Verkko-opiskelu	55



3.6	Mentorointi	57
3.7	Yhteenvedoa osaamisen kehittämisen metodeista	59
<b>4.</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS</b>	<b>62</b>
4.1	Tutkimuksen metodologia	62
4.2	Tutkimusmenetelmän valinta ja aineiston keräys	63
4.3	Tutkimusaineiston analysointi	65
4.4	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi: reliabiliteetti ja validiteetti	66
4.5	Pankkitoimiala tutkimusympäristönä	68
4.6	Tutkimuksen kohdeyritys: Vaasan Osuuspankki	70
<b>5.</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b>	<b>72</b>
5.1	Oppiminen, oppimistyylit ja niiden tiedostaminen työpaikalla	72
5.2	Yksilötason osaamisen ohjaus työpaikalla (kehityskeskustelut)	74
5.3	Esille nousseet osaamisen kehittämisen keinot	75
5.3.1	Koulutukset	75
5.3.2	Verkkokurssit	79
5.3.3	Itseopiskelu intrasivustoilla	81
5.3.4	Muut esille nousseet kehittämistavat	81
5.4	Yhteenvedoa tutkimustuloksista	86
<b>6.</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	<b>89</b>



<b>LÄHDELUETTELO</b>	95
<b>LIITTEET</b>	104
<b>LIITE 1. Puolistrukturoidun teemahaastattelun haastattelurunko</b>	



## **TAULUKOT JA KUVIOT**

Taulukko 1. Yksilötason oppimisen malli työssä	27
Taulukko 2. Oppimisteoriat ja aiheesta kirjoittaneet	39
Taulukko 3. Osaamisen kehittämisen menetelmät työssä oppimisessa	43
Taulukko 4. Koulutustilaisuuteen valittavien aiheiden sopivuus	54
Kuvio 1. Yksilötason osaamisen osatekijät.	19
Kuvio 2. Oppimisen portaat.	24
Kuvio 3. Kokemusperäisen oppimisen malli.	25
Kuvio 4. Oppimisprosessi (Learning Process).	28
Kuvio 5. Oppiminen yhtälönä.	29
Kuvio 6. Erilaiset oppimistyylit.	33
Kuvio 7. Motivaation determinantit.	35
Kuvio 8. Osaamisen kehittämisen prosessi havainnollistettuna.	45





---

**VAASAN YLIOPISTO****Kauppatieteellinen tiedekunta**

<b>Tekijä:</b>	Mari Koukkunen
<b>Tutkielman nimi:</b>	Osaamisen kehittämisen keinot
<b>Ohjaaja:</b>	Tero Vuorinen
<b>Tutkinto:</b>	Kauppatieteiden maisteri
<b>Oppiaine:</b>	Johtaminen
<b>Koulutusohjelma:</b>	Kasvuyrityksen johtaminen
<b>Aloitusvuosi:</b>	2011
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2013
	<b>Sivumäärä:</b> 106

---

**TIIVISTELMÄ**

Henkilöstön osaamisen kehittäminen on yksi henkilöstöjohtamisen tärkeimmistä osa-alueista. Sen tehtävänä on valjastaa työntekijöiden osaamista tukemaan ja edistämään yrityksen strategisia tavoitteita ja tehokkuutta. Osaaminen voi olla kilpailukeino sekä yritykselle että työntekijälle itselleen. Haasteena on löytää oikeat keinot yksilötason osaamisen kehittämiseksi. Tehokas ja onnistunut henkilöstön osaamisen kehittäminen vaatii tutustumista oppimisen teorioihin, jotta kehittämisen keinojen valintoja voidaan perustella.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten työntekijät kokevat työntekijän käyttämät osaamisen kehittämisen keinot oppimisensa tukena kohdeyrityksessä. Teoriaosuudessa perehdytään yksilötason oppimisen eri näkökulmiin sekä henkilöstön osaamisen kehittämisen keinoihin. Teoriaa tarkastellaan pitkälti työnantajan näkökulmasta. Tarkoituksena on alustaa pohjaa tehtävää haastattelututkimusta varten.

Tutkimus oli laadullinen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla Vaasan Osuuspankissa. Aineisto koostui kuudesta asiakaspalvelussa toimivan pankkitoimihenkilön haastattelusta. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kokemukset eri kehittämisen keinoista vaihtelivat pitkälti työntekijöiden oppimistyylien perusteella. Kehittämisen keinoista kehityskeskustelut, koulutukset, verkko-opiskelu ja mentorointi olivat olleet käytössä case –yrityksessä. Käytössä olleet keinot koettiin irrallisiksi, sillä niitä ei käytetty täydentämään toisiaan. Irrallisuuden tuntua lisäsi myös se, ettei oppimiselle asetettu selkeää tavoitetta, johon keinot olisivat tähdänneet. Kuitenkin työnantajan tarjoamat osaamisen kehittämisen keinot koettiin hyvänä tukena oman osaamisen kehittämisessä ja vastuu omasta oppimisesta koettiin luonnollisesti olevan jokaisella itsellään.

---

**AVAINSANAT:** henkilöstön osaamisen kehittäminen, oppiminen, henkilöstön osaamisen kehittämisen keinot



## 1. JOHDANTO

Osaamisesta ja sen kehittamisestä on tullut yksi keskustelluimmista puheenaiheista ja tutkimuskohteista yritysmaailmassa. Koska kilpailu kovenee, täytyy keksiä keinoja erottautua ja pystyä luomaan kilpailuetua muihin yrityksiin nähden (esim. Prahalad & Hamel 1990). Myös Ståhle ja Grönroos (1999) korostavat sisäisten voimavarojen nostamista yrityksen kilpailueduiksi. Kun puhutaan osaamisesta yrityksen sisällä, on muistettava inhimillisen osaamisen merkitys yrityksen osaamisen kokonaisuudessa. Senge (1990) mukaan yksilöiden oppiminen ei kuitenkaan takaa koko organisaation oppimista, mutta ilman yksilöiden oppimista ei organisaation oppimista voi tapahtua. Hän on yksi oppivan organisaation teorian kannattajista. Oppivalla organisaatiolla Senge (1990) tarkoittaa organisaatiota, jossa työntekijöillä on jatkuvan kehittymisen mahdollisuus ja oppimista tapahtuu yhdessä yhteisiä tavoitteita kohti. Työntekijöiden yksilötason osaamista tulisi suunnata ja kehittää yrityksen tarpeiden mukaiseksi, jolloin voidaan puhua henkilöstön osaamisen kehittamisestä (mm. Viitala 2005). Henkilöstön osaamisen kehittämisessä on omat keinot ja välineet yksilötason oppimisen tukemiseen ja edistämiseen.

Yksilötason osaaminen määrää pitkälti päivittäisten työsuoritusten sujuvuutta (Viitala 2005). Virheiden tekeminen vähenee ja työn tekeminen muuttuu mielekkäämmäksi (esim. Peltonen 1981). Työntekijän kannalta osaaminen on myös tärkeä työsuhdeturva. Nykyajan dynaamisessa työympäristössä yritys ei voi taata jatkuvaa turvaa työntekijälle, joten ainut keino pitää huolta omasta työllistettävyydestä on ylläpitää omaa osaamistaan. Näin jokainen työntekijä määrittelee oman markkina-arvonsa. (Sydänmaanlakka 2001; 158) Tämä korostuu etenkin määräaikaissa työsuhteissa, joissa on jatkuva pelko työsuhteen päättymisestä. Määräaikaisten suhteiden lisääntyminen nyky-yhteiskunnassa lisää myös kilpailua työntekijämarkkinoilla. Osaaminen voi olla samalla tavoin kilpailukeino työntekijöille kuin yrityksille (vrt. Arnold 1997).

## 1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tavoitteena on teoreettisen lähdeaineiston ja sen pohjalta tehdyn tutkimuksen avulla pyrkiä kuvailemaan ja tunnistamaan ilmiötä, jossa työnantaja tarjoaa pankkitoimihenkilöille tukea oman osaamisensa kehittämiseen. Haastattelututkimusta tarkastellaan pankkitoimihenkilön näkökulmasta.

Työn tutkimusongelma on tiivistetty seuraavasti:

- *Miten työntekijät kokevat työnantajan käyttämät osaamisen kehittämisen keinot oppimisensa tukena?*

Jotta tähän tutkimusongelmaan löydettäisiin ratkaisu, on löydettävä vastauksia ensin seuraaviin alaongelmiin teorian avulla:

- *Minkälaisia näkökulmia työnantajalla voi olla osaamisen kehittämiseen ja yksilötason oppimiseen?*
- *Millä keinoin työnantaja voi edistää työntekijöiden oppimista ja kehittymistä?*

Tarkoituksena on avata reaalista tilannetta siitä, miten työntekijät kokevat työnantajan tarjoamat keinot oman osaamisensa kehittämisessä. Tutkittava case –yritys on rahoitus-toimialan yritys, jossa osaamisen kehittäminen on merkittävässä roolissa. Ensimmäisenä tulisi tutkimusongelman purkamiseksi selvitettävä, minkälaisista näkökulmista työnantaja voi nähdä osaamisen kehittämisen ja yksilön oppimisen ja sitä kautta kehittymisen. Lopuksi olisi perehdyttävä siihen, millaisin keinoin ja välinein työnantaja voi pyrkiä edistämään työntekijöidensä oppimista. Haastattelun perusteella tehtävässä tutkimusosiossa tulisi selkeyttää muun muassa työntekijöiden kokemuksia osaamisen kehittämisen välineistä omassa oppimisessaan ja sitä kautta luoda heijastuksia työnantajan mahdolliseen näkökulmaan.

## 1.2 Rajaukset

Tutkimuksen tavoitteena on saada jonkinlainen käsitys rahoitusalan kohdeyrityksen osaamisen kehittämisen kulttuurista ja työntekijöiden kokemuksista. Tarkoituksena ei siis ole erityisesti selvittää pankkien osaamisen kehittämiseen liittyviä strategialinjauksia tai valintoja. Ei ole tavoitteena myöskään tutustua tietyn pankin osaamisen kehittämisen välineistöön tai arvostella pankin osaamisen johtamista. Osaaminen itsessään määritellään tässä työssä tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi, jotka liittyvän pankkitoimihenkilön työhön. Osaaminen käsitetään tässä työssä oppimisen tuotoksena. Pankkityöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa rahoituksen, sijoituksen ja asiakaspalveluun liittyvää työntekoa. Käsitteisiin syvennytään enemmän seuraavassa kirjallisuuskatsauksessa, jossa niitä määritellään hieman tarkemmin.

## 1.3 Kirjallisuuskatsaus

Tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsaus keskittyy henkilöstön osaamisen kehittämiseen. Työssä tutkitaan myös lähemmin itse henkilöstön osaamisen kehittämisen välineitä. Osaamisen johtamisesta ja osaamisen kehittämisestä ovat kirjoittaneet Sydänmaanlakka (2001); Spencer & Spencer (1993); Viitala (2005); Garavan, Heraty & Barnicle (1999) ja Luoma (2000). Osaamisen kehittämiseen ja sen välineisiin tutustutaan työntekijän näkökulmasta eli yrityksen kilpailukyvyllistä osaamista ja strategista osaamisen kehittämistä ei pohdita tässä työssä sen tarkemmin.

Henkilöstön osaamisen kehittämisestä ovat kirjoittaneet muun muassa Viitala (2007); Van der Sluis (2007); Ulrich (2007) sekä pelkästään osaamisesta muun muassa Ranki (1999). Syvemmin oppimiseen ja sen eri näkökulmiin ovat syventyneet esimerkiksi Tynjälä (1999, 2002); Argyris (1990); Rauste von Wright, von Wright & Soini (2003); Kolb (1984) ja Ojala (2008).

Henkilöstön osaamisen kehittämisen välineistöön yleisesti, kuten kehittämismetodeihin tai vain tiettyihin keinoihin ovat perehtyneet muun muassa Hätönen (2000), Viitala (2005, 2006), Dessler (2009), Graham & Bennet (1995) ja Clifford & Thorpe (2007).

#### **1.4 Tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä**

Jotta tutkimuksessa voidaan käyttää tiettyjä käsitteitä, on oletettava intersubjektiiivisuus eli luotettava siihen, että kaikilla lukijoilla olisi samanlainen ymmärrys käytetyistä käsitteistä (Rommetveit 1978). Tutkijan näkökulma ja tulkinta käsitteistä voi kuitenkin erota yleisestä käsityksestä tai olla esimerkiksi laajempi, joten tutkimuksen hyödynnettävyyden kannalta on olennaista esitellä käytetyt termit siinä kontekstissa, kun niitä tutkimuksessa tullaan käyttämään (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001). Käsitys totuudesta muuttuu ajan kuluessa ja se on aina likiarvo, joten se lisää käsitteiden määrittelyn painoarvoa tutkimuksen ajanjaksolle (Hirsjärvi 1985).

Seuraavaksi määritellään tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä, jotta lukijalla ja tutkijalla olisi sama ymmärrys käsitteestä.

##### *Pankkitoimihenkilö*

Pankkitoimihenkilö mielletään usein yleisesti pankissa työskenteleväksi henkilöksi. Työvoimaministeriön (Työvoimaministeriö 2012) sivuilla pankkitoimihenkilön toimenkuvan luokitteluun kuuluisi lyhyt asiakaspalvelu erityisesti kassapalveluissa. Käsitettä on kuitenkin jouduttu laajentamaan, koska monien pankkien kassoilla tehdään sijoituksia ja tarjotaan vakuutuksia. Toimenkuva on todellisuudessa paljon laajempi. Tästä syystä tässä tutkimuksessa pankkitoimihenkilöllä tarkoitetaan yleistä joukkoa pankissa työskenteleviä henkilöitä, joiden työtehtäviin kuuluu asiakaspalvelu niin päivittäis-, sijoitus- kuin lainapuolellakin. Esimiehiä tai päällikkö – nimikkeellä toimivia työnteki-

jöitä ei lasketa mukaan tässä tutkimuksessa kuuluviksi pankkitoimihenkilönimikkeeseen alle.

### *Osaaminen*

Osaaminen ymmärretään tavallisesti tiedoiksi ja taidoiksi. Tässä tutkimuksessa puhutaan yksilötason osaamisesta, joka muodostuu jonkinasteisen oppimisen tuloksena. Parry (1998) määrittelee osaamisen vahvasti yksilön työhön ja työstä suoriutumiseen (vrt. Räsänen 1996 ammattitaidon määritelmä). Osaaminen koostuu hänen mukaansa tiedoista, taidoista ja asenteista. Parryn (1998) määritelmä korostaakin, ettei osaamista pidä sekoittaa yksilön omaan persoonallisuuteen tai tapaan toimia eri tilanteissa. Tässä tutkimuksessa osaamista pohditaan monesta eri näkökulmasta, mutta pääpiirteisesti käsitteellä viitataan Parryn (1998) määritelmään tiedoista, taidoista ja asenteista.

### *Oppiminen*

Kuten Viitala (2007) toteaa, osaamista itsessään ei voi istuttaa kehenkään. Kun tavoitteena on oppimisen tukeminen, on pyrittävä tukemaan oppimisprosesseja, jotta osaamista syntyisi. Viitala (2007). Tässä työssä oppimiselle ei käsitteenä ole yhtä tiettyä teoria-suuntausta, koska käsitteenä oppiminen on monimutkainen. Oppimisen eri näkökulmiin perehdytään tarkemmin kirjallisuuskatsauksessa.

### *Ammattitaito*

Tässä tutkimuksessa ammattitaidolla tarkoitetaan pankkitoimihenkilöiden työhön liittyvää erityisosaamista. Räsänen (1996) on määritellyt ammattitaidon monipuoliseksi ja kokonaisvaltaiseksi kyvykkyudeksi, jonka avulla on mahdollista suoriutua työtehtävistä, jotka itsessään sisältävät laajan toimintakykyisyyden ja kehityskykyisyyden. Kokonaisvaltaisuudella tarkoitetaan sellaista työtehtävien hallintaa, joka mahdollistaa työtehtävistä



tä suoriutumiseen itsenäisesti sekä sisältää vastuun suorituksesta ja tuloksista (Viitala 2005: 113). Ammattitaidon määrittelyssä puhutaan usein kvalifikaatioista, kun halutaan määrittellä johonkin tiettyyn alaan liittyvää ammattiosaamista (Viitala 2005; 114). Ammattitaito voidaan sinänsä jakaa yleisiin, ammattikohtaisiin ja tehtäväkohtaisiin kvalifikaatioihin (Mäkelä 1995).

#### *Osaamisen kehittäminen ja keinot*

Osaamisen kehittämisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa henkilöstöjohtamisen osa-alueita, jonka tarkoituksena on kehittää henkilöstön osaamista osana yrityksen voimavaroja. Se kuuluu osaksi osaamisen johtamisen kenttää, joka sisältää kaiken sen yrityksen strategian mukaisen osaamisen vaalimisen, kehittämisen, hankkimisen tai uudistamisen (Viitala 2005; 14). Kehittämisen keinoilla tarkoitetaan niitä työnantajan tarjoamia välineitä, joita työntekijät voivat käyttää apuna oman osaamisensa kehittämisessä. Erilaisia keinoja ovat esimerkiksi verkko-opiskelu, koulutustilaisuudet ja mentorointi.

## 2. YKSILÖTASON OPPIMINEN

Henkilöstöjohtamisen yksi tehtävistä on henkilöstöpuolen perusrutiinien (palkkaaminen, kouluttaminen ja palkitseminen) lisäksi pystyttävä johtamaan näitä toimintoja siten, että niistä saadaan muokattua tarvittavaa osaamista organisaation käyttöön (Ulrich 2007; 31). Esimiesten ja henkilöstöpuolen ammattilaisten on Ulrichin (2007; 31) mukaan etsittävä jatkuvasti uutta, yrityksen menestyksen kannalta olennaista osaamista.

Henkilöstön osaamisen johtaminen (*Human Resource Management*) on määritelty useimmiten työn ja ihmisten johtamiseksi (esim. Boxell & Purcell 2011). Useasti osaamisen johtamisella viitataan henkilöstön kehittämiseen. Henkilöstön kehittäminen on osa osaamisen johtamista, mutta ei kata koko osaamisen johtamisen aluetta. Henkilöstön kehittämisellä kuitenkin on suuri merkitys organisaation osaamisen ylläpitämisessä, kehittämisessä ja uudistamisessa. (Viitala 2005; 254) Armstrong (2006; 135) tiivistää henkilöstön osaamisen kehittämisen pääelementeiksi oppimisen, harjoittelun, kehittymisen ja koulutuksen.

Kehittämistoiminta sinällään voidaan määritellä toiminnaksi, joka edellyttää uuden oppimista ja johtaa hyödylliseen oppimiseen (Sarala & Sarala 1997; 127). Jotta kehitystoiminta olisi suunniteltua, on mietittävä oppimista edistäviä keinoja ja suunnata oppimista organisaation käyttöön.

Van der Sluis (2007) on pohtinut osaamisen kehittämisen johtamisen näkökulmia siitä, kenen vastuulla osaamisen kehittäminen itse asiassa on. Vastuu osaamisen kehittämisestä on viime aikoina siirtynyt aika pitkälti työntekijöille itselleen. Organisaation tulisi ottaa vastuu yksilötason osaamisen kehittämisen investoinneista ja edistää tällä tavoin koko organisaation kehittymistä. Van der Sluis (2007) korostaakin, että jokainen työntekijä yksilönä tarvitsee jatkuvaa oppimista dynaamisessa työympäristössä suoriutuak-

seen työtehtävistä ja parantaakseen kehittymismahdollisuuksia. Tätä kautta koko organisaatio hyötyy yksilöiden kehittymisestä markkinoilla. (Van der Sluis 2007)

Viitala (2005) määrittelee osaamisen johtamisen tärkeimmäksi tavoitteeksi rakentaa sillan yrityksen strategian ja yksilöiden välillä, jolloin tärkeimmät resurssit ovat käytettävissä. Organisaation näkyvä tietämys, kuten toimintamallit, prosessit ja rakenteet muodostuvat jokaisen työntekijän henkilökohtaisista osaamisista. Työntekijän näkökulmasta jokaisen henkilökohtainen oppiminen tarkoittaa yrityksen osaamisperustan rakentumista. (Viitala 2005)

## **2.1 Osaaminen on oppimisen tuotos**

Osaamisessa tärkeimpänä toimijana on oppija itse. Peltonen (1985) on määrittänyt eräänlaisia peruselementtejä oppivalle ihmiselle. On todettava, että ihminen on tavallisesti kehityshaluinen ja ihminen säilyttää oppimiskykynsä työuransa läpi. Ihmiset ovat erilaisia oppijoita ja erilaiset työtehtävät vaativat eritason oppimista. Ihmisen kokonaispersoonallisuuden muodostaa ajattelu-, toiminta- ja suhtautumisvalmiudet, mikä tarkoittaa kokonaisvaltaista kehittämistä ja uuden oppimista. (Peltonen 1985)

Ranki (1999) selittää yksilön osaamista viiden tekijän mallilla, joissa kaikki tekijät ovat vahvasti kytkeytyneet osaamiseen. Tiedollinen osaaminen sisältää kaiken faktan, kuten esimerkiksi tuotetietouden. Taidot ovat opittuja esimerkiksi menetelmiä, kuinka jotain asiaa tehdään. Kokemuksella taas tarkoitetaan eri vaihtoehtojen hallintaa sekä virheistä oppimista. Uskomukset ja arvot sisältävät käsityksen siitä, mikä on oikein ja mikä vaikuttaa tiedon tulkitsemiseen. Sosiaalinen verkosto vaikuttaa osaamiseen suhteiden kautta. Työpaikalla vaadittava osaaminen koostuu näiden kaikkien yhdistelmästä, sillä ei esimerkiksi riitä, että osaa yhden menetelmän, jolla työtä tehdään. Osaamisen tekijöistä tiedollinen osaaminen on vain yksi tekijä, sillä yksilö ei pysty sanoin kuvailemaan kaikkea osaamaansa. Osaaminen voi ilmetä esimerkiksi vain tekemisen kautta, jolloin se

määritellään kyvyksi toimia. Vaikka osaaminen sinänsä on henkilökohtaista, vaikuttaa sosiaalinen toimintaympäristö ja vuorovaikutus siihen, että uutta osaamista syntyy näiden välillä. (Ranki 1999; 26–30)



**Kuvio 1.** Yksilötason osaamisen osatekijät (vrt. Ranki 1999).

Yksilön oppimisella on suuri merkitys myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Kehitystä ei tapahtuisi ilman oppimista ja talouden kasvua ei saataisi aikaiseksi. Monet tutkijat sanovatkin, että elämä on ihmiselle yhtä oppimista. Työnantajat ovat heränneet työntekijöiden osaamisen kehittämisen tärkeyteen, mutta yleisesti korostetaan yksilön omaa vastuuta oppimisesta ja sitä kautta vaikuttamisesta omaan työllisyyteen (vrt. Arnold 1997).

Viitala (2005) korostaa, ettei tarvittavaa osaamista voi syöttää kehenkään, jolloin ainoa keino luoda ja tukea halutun osaamisen kehittymistä on tukea siihen johtavia oppimisprosesseja yksilötasolla. On muistettava, että osaaminen on aina oppimisen tulosta, jolloin oppimisen ymmärtäminen nousee suureen rooliin osaamisen johtamisessa ja erityisesti henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Oppimisprosessin hallinta on sinänsä kuitenkin mahdotonta, koska se on monimuotoinen ja osittain näkymättömissä. On muistettava, että aikuisen oppimisen psykologia asettaa tietynlaisia rajoitteita ja reunaehjoja oppimisen tukemiselle. Yksilötason oppiminen on tavallisesti työntekijän henkilökohtaisella vastuulla, jolloin pelkästään oppimisprosessin aloittaminen sisältää monia eri muuttujia ja häiriötekijöitä. Yhtä yleispätevää teoriaa oppimisesta ei ole pystytty nostamaan, mikä tekee osaamisen kehittämisestä yhä monimutkaisempaa. Oppimisilmiöihin tutustumalla on kuitenkin mahdollista saada jonkinlaista kuvaa siitä, mitkä eri tekijät vaikuttavat kehitettävän työntekijän oppimiseen. (Viitala 2005; 135–136)

Osaamisesta työelämässä puhutaan usein ammatillisena osaamisena, mikä tarkoittaa nimenomaan teorian ja käytännön tietojen yhtenäistä kokonaisuutta. Ammatillinen osaaminen jokapäiväisessä työssä tarkoittaa sitä, että työntekijä osaa sujuvasti käytännön taidot ja pystyy ratkaisemaan tietotaitojensa avulla vastaan tulevat ongelmat. Sarala & Sarala (1997) luokittelee osaamiseen myös kriittisen suhtautumisen kaikkeen tietoon ja kyvyn oppia jatkuvasti jotain uutta. Oppimisen rooli jo hankitussa osaamisessa on rakentaa uusia toimintakäytäntöjä ja tietoperusteita eli rakentaa tietoa tiedon päälle ja yhdistellä sitä. Tällöin voidaan puhua myös ammattitaidon täydentämisestä. (vrt. Sarala & Sarala 1997; 129–130)

Lisääntynyt osaaminen eli aikaansaadun oppimisen tulokset voivat näkyä työssä eri tavoin. Tavallisesti työsuoritus tehostuu, tarkkuus kasvaa ja virheet vähenevät. Haittavaikutukset vähenevät, koska työntekijä sietää paremmin häiriöitä ja säännöstelemään voimavarojaan. Asennoituminen muuttuu, jolloin oppiminen itsessään alkaa motivoida. (vrt. Peltonen 1981; 45–46)

## 2.2 Mitä on oppiminen?

Oppiminen on terminä laajakäsitteinen. Marton ja Booth (1997; 35–38) esittävät oppimista kuuden eri määritelmän avulla. Oppiminen on heidän määritelmänsä mukaan tiedon lisäämistä, muistamista ja jäljittelyä tai soveltamista. Kolme viimeistä määritelmää liittyvät ensisijaisesti tarkoituksen etsimiseen, kuten ymmärtämiseen, jonkun asian näkemiseen toisella tavalla tai henkiseen muuttumiseen. Lefrancois (1995; 5) ja Bower & Hilgard (1981; 11) korostavat yleisessä oppimisen määritelmässä suhteellisesti pysyvää muutosta käytöksestä, joka pohjautuu johonkin aikaisempaan kokemukseen. Käytöksen muutos ei kuitenkaan saa olla selitettävissä yksilön syntyperäisellä taipumuksella, aikuistumisella tai väsymyksellä. Yksinkertaisin määritelmä oppimisesta käsittää oppimisen prosessina, jossa käyttäytyminen jonkin kokemuksen tuloksena muuttuu (Maples & Webster 1980; 1). Oppimisen määritelmät eivät sinänsä eroa suuresti toisistaan, vaikka oppiminen määritelmänä on versaaalisesti laaja käsite erilaisten oppimisteorioiden yläpuolella (Bower & Hilgard 1981; 14). Senge (1999; 53–60) korostaa oppimisen käsitteeseen aina sisältyvän ajattelun, toiminnan sekä hiljaisen että käsitteellisen tiedon.

Osaaminen on oppimisprosessin tuotos ja itse tavoite koko oppimiselle. Sanchez (2001; 7) kuvailee osaamista taitojen kombinaatiolla, jota yksilö osaa käyttää jonkin tehtävän suorittamisessa. Osaaminen ja oppiminen ovat tärkeä osa henkilöstön osaamisen kehittämisen ymmärtämistä (Beardwell ym. 2004; 271). Tynjälä & Häkkinen (2005) korostavat nimenomaan aikuisen oppimisen ymmärtämistä henkilöstön kehittämisessä.

## 2.3 Näkökulmia oppimiseen ja henkilöstön osaamisen johtamiseen

Erilaisilla oppimisteorioilla on pystytty luomaan tietynlainen viitekehys laaja-alaisen oppimisen ympärille, mutta samalla auttavat ratkaisemaan oppimiseen liittyviä käytännön ongelmia (Ruohotie 2005; 107). Työnantajan näkökulmasta oppimisteorioiden yleismaallinen hallinta auttaa hahmottamaan henkilöstön osaamisen kehittämisen poten-

tiaalia. Oppimista tukevia ja tehokkaita kehittämisvälineitä on lähes mahdotonta valita, jos ei ymmärretä työntekijöiden tapoja oppia (Read & Kleiner 1996). Seuraavassa tutustutaan yleisimpiin teoriasuuntauksiin pintapuolisesti, jotta voidaan syventyä tarkemmin yksilön oppimisprosessiin.

Kuuluisia behaviorismin edustajat (mm. Thorndike, Pavlov, Watson ja Skinner) tutkivat oppimista eläinkokeiden avulla ja keskittyivät ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen tarkkailemiseen. Behaviorismissa oppimista pidetään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena eli oppimiskokemusta vahvistetaan oppijan ulkopuolelta. Vahvistaminen voi olla negatiivista tai positiivista riippuen halutusta oppimistuloksesta eli reaktiosta. Behavioristisen näkemyksen mukaan on tärkeä hahmottaa, että suuret ja kompleksiset paradoksit on jaettava pienempiin osakomponentteihin ja yhä pienempiin reaktioihin. Koska ilmiöt tulee jakaa pieniin osiin, tulee se tehdä myös opetusta järjestettäessä. Ensiksi asetetaan halutut oppimisen/käytöksen tavoitteet, jaetaan itse materiaali pieniin komponentteihin, määritellään halutut positiiviset tai negatiiviset vahvistajat ja toteutetaan opetus vaihe vaiheelta. (Tynjälä 2002; 29–30)

Työelämän kannalta behavioristisen näkökulman avulla palautteella, kiitoksella, kannustamisella, palkitsemisella ja hyvillä kokemuksilla olisi entistä suurempi merkitys työntekijän oppimiselle ja sitä kautta työssä kehittymiselle. Behavioristisen käsityksen mukaan yksilö on oppinut sitä paremmin, mitä enemmän hän pystyy toistamaan tilanteen ja on ottanut vastaan nimenomaan behavioristiseen näkemykseen liittyvän valmiin tiedon (Tynjälä 2002; 31). Valmistaa tietoa työntekijä vastaanottaa palavereissa ja passiivissa, luennoitsijan pitämässä koulutustilaisuuksissa.

Kognitivismi kehittyi behavioristisen näkökulman jälkeen, kun oppimista alettiin tarkastella tilannesidonnaisena sosiaalisena toimintana, johon kulttuurilla oli oma merkityksensä (Tynjälä 2002; 21). Kognitiivisessa ajattelussa oppiminen liitetään suoraan yksilön tiedollisiin prosesseihin, kuten mielen ja muistin rakenteisiin, oppimisen strategioi-

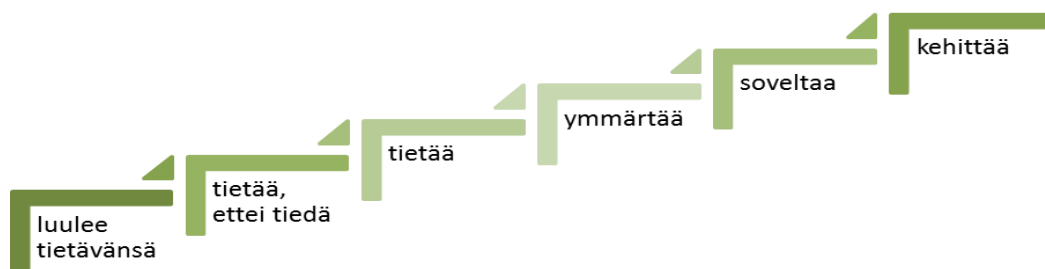
hin ja ongelmanratkaisuprosesseihin. Sen mukaan ihminen voi myös asettaa itselleen tavoitteita, joilla ohjata oppimisprosessia. Kognitiivisessa yhteydessä puhutaan usein skeemoista, joilla tarkoitetaan ennestään hankittua tiedollista pohjaa, joka osaltaan vaikuttaa uuden tiedon käsittelyyn ja muokkaa jälleen pohjalla olevia skeemoja. Kognitiivisten prosessien lisäksi ympäristöllä on vaikutuksensa tiedon käsittelyssä, koska yksilö samaistuu kulttuurin kautta saatuihin ajattelutapoihin, sosiaalisiin taitoihin ja mahdollisiin tiedollisiin rakenteisiin. (Lehtinen & Kuusinen 2001; 83–87). Engeström (1981; 3) painottaa kognitiivisessa oppimisnäkemyksessä oppimisen hallintaa ja jäsentelyä henkisenä toimintana.

Konstruktivismilla ja kognitiivisella näkökulmalla ei ole tarkkaa erottelevaa rajaa. Konstruktivismi käsittää oppijan samalla tavalla kuin kognitiivisessa näkemyksessä toisinaan opetuksen lähtökohdat tulisi vastata objektin eli oppijan tapaa hahmottaa maailmaa. Tärkeää on painottaa ymmärtämistä oppimisessa eli pelkkä faktojen muistaminen ei riitä. Rauste- von Wright ym. (2003; 162–174) korostavat yksilöllisen tulkinnan huomioimista, sosiaalista vuorovaikutusta sekä oppimisen kontekstisidonnaisuutta. Oppimisesta on aikojen saatossa rakentunut entistä laaja-alaisempi ja ympäristösidonnaisempi näkökulma. Tynjälä (1999; 61–67) erittelee konstruktivismisuuntauksen vaikutuksia pedagogiikan kannalta muun muassa metakognitiivisten taitojen kehittämisestä, faktapainotteista ongelma-keskeisyyttä, tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiintuominen.

Sydänmaanlakka (2000) on rakentanut eräänlaiset oppimisen portaat havainnoimaan oppimisen monia eri tasoja. Ennen virallista tietämisen tasoa voidaan hänen mukaansa erottaa jo kaksi sinänsä erilaista tasoa. Hän korostaa, että oman tietämättömyyden tunnistaminen on nimenomaan edellytys uuden oppimiselle, jolloin tarvitaan uuden tiedon hankintaa ja sisäistämistä. Työnantajan kannalta on tärkeää, että työntekijätason oppiminen nousee vähintään soveltamisen tasolle, jolloin uusi opittu voidaan siirtää käytän-



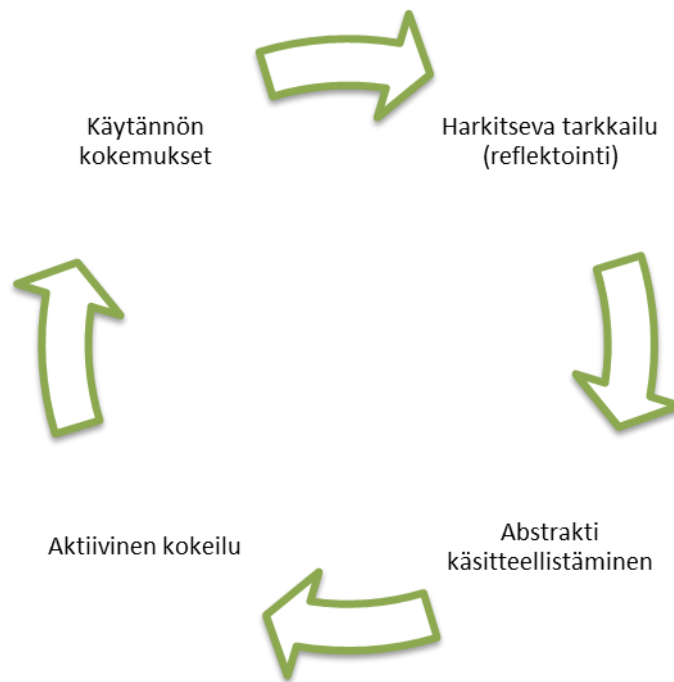
nön työhön. Todellisesta oppimisesta voidaan puhua vasta, kun kaikki porrastasot on käyty läpi. (kts. Sydänmaanlakka (2000; 31–32)



**Kuvio 2.** Oppimisen portaat (Sydänmaanlakka 2000; 32).

Kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan lähes kaikki oppiminen syntyy kokemuk-  
sen kautta. Kokemukset toimivat ikään kuin eräänlaisena muistamisen resurssina. Tun-  
netuin kokemusperäisen oppimisen malleista on David Kolbin (1984) suunnittelema  
oppimisen syklinen malli. Malli on jaettu ymmärtämisen ja muuntelun ulottuvuuteen.  
Ymmärtämisen ulottuvuus sisältää motivaation ja tiedolliseen ymmärtämiseen liittyviä  
tekijöitä, sillä mallin mukaan käsitteiden avulla ihmisen on mahdollista ymmärtää ja  
tiedostaa tapahtumia. Muuntelun ulottuvuus sisältää sisäisen ja ulkoisen toiminnan vä-  
listä muuntelua ja käsitystä siitä, että ihminen voi havainnoida ajatteleamalla itse toimin-  
nan aikana ja sen jälkeen. Kolbin malli etenee syklisesti jatkuvana prosessina, sillä se  
perustuu kokemuksiin ja niiden pohjalta analyysiin. Jokaisessa mallin vaiheessa tuote-  
taan aina uutta sovellettavaa tietoa seuraavaa vaihetta varten ja niitä käsitellään yhä uu-

delleen. Mallissa on myös tärkeää ymmärtää interaktiivisuus eli vuorovaikutus erilaisten persoonallisten ja ulkoisten tekijöiden välillä tapahtuman aikana. (Kolb 1984)



**Kuvio 3.** Kokemusperäisen oppimisen malli (vrt. Kolb 1984).

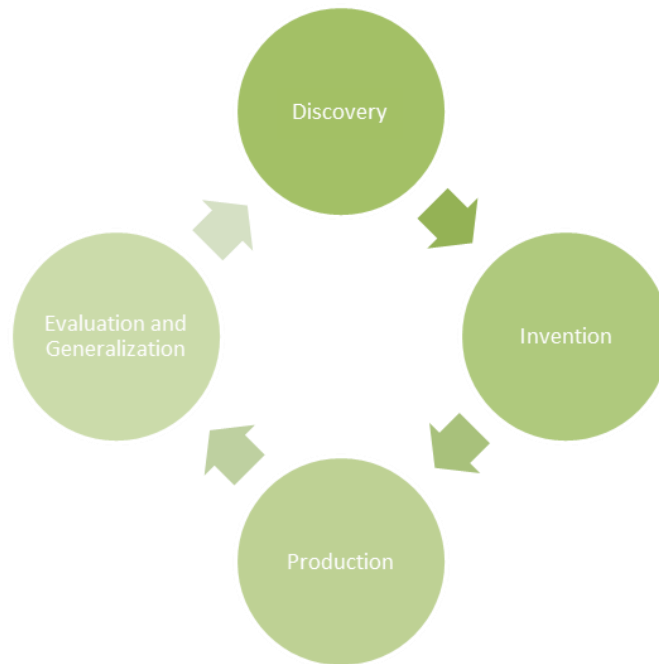
Kolbin mallin oppimissykli jaetaan neljään vaiheeseen ja se alkaa käytännön kokemuk-  
sella. Tämä vaihe sisältää myös havainnointia ja pohdiskelua. Harkitsevan tarkkailun  
vaiheessa eli reflektiolla pohdiskellaan yksin tai yhdessä analysoiden kokemuksesta  
saatua informaatiota. Kolmannessa vaiheessa eli abstraktin käsitteellistämisen vaiheessa  
on syntynyt uutta tietoisuutta ja ymmärrystä eli voidaan puhua teoriavaiheesta. Viimeis-  
sessä eli aktiivisen kokeilun vaiheessa oppija on muuttanut ymmärrystään, mikä stimu-  
loi kokeilemaan ja testaamaan opittua. Uusien kokeilujen kautta syntyy uusi kokemus,  
jota voidaan taas reflektoida ja kulkea uusi kierros oppimissyklissä. (Kolb 1984)

Kolbin mallin jälkeen on tehty enemmän tutkimusta kognitiivisesta psykologiasta liittyen työssä oppimisen prosessiin. Raelin (1997) syventää Kolbin tekemää työtä yksilön oppimisprosessissa käyttäen apuna eri oppimistyylejä. Tehokkaimman työssäoppimisprosessin aikaansaamiseksi tulisi käyttää kaikkia neljää oppimistyyliä. Näihin oppimistyyleihin palataan myöhemmin. Raelin jakaa tiedon käsitteelliseen (*eksplisiittinen*) ja hiljaiseen tietoon (*implisiittinen*) sekä oppimisen teoriaan ja käytäntöön. Teorian käsitteellistäminen auttaa luomaan uusia näkökulmia asioihin ja nostamaan esille ratkaisemattomia ongelmia, jotka voivat sinänsä olla uusia oppimisen aloituspisteitä. Jotta tieto ei jäisi vain vaikeasti hyödynnettävälle teoreettiselle tasolle, tulisi teoreettista tietoa tuoda käytäntöön. Teoriatiedon kokeellistamista voidaan harjoittaa case -tutkimuksina, roolipeleinä tai simulaatioina. Kokemukset antavat oppijalle mahdollisuuden muuttaa teoriatieto hiljaiseksi tiedoksi, jolloin se on helpompi itse ymmärtää ja on helpompi ottaa käyttöön. Oppimista tapahtuu usein kokemuksen kautta, kun yksilö ensin käy läpi jonkun tapahtuman ja refleктоimalla eli havainnoimalla kokemusta tapahtuu oppimista. Kokemus vahvistaa jo olemassa olevaa hiljaista tietoa eli jo opittua osittain yksilön sitä tietämättä. Hiljaista tietoa on käytetty esimerkiksi tilanteissa, joissa yksilö ei osaa selittää tekemistään. Reflektionilla tarkoitetaan havainnointia ja tarkkailua opittavaan asiaan liittyen, jolloin syntyy ymmärrystä opittavaan asiaan. (Raelin 1997; 565–567) Reflektointiin palataan myöhemmin tässä osiossa.

KNOWLEDGE			
LEARNING		EXPLICIT	TACIT
	THEORY	<i>Conceptualization</i>	<i>Experimentation</i>
	PRACTICE	<i>Reflection</i>	<i>Experience</i>

**Taulukko 1.** Yksilötason oppimisen malli työssä (Raelin 1997; 565).

Aikaisemmin todettiin Raelinin (1997) esittämä malli yksilön työssäoppimisen tehostamisesta neljällä oppimistavalla. Sydänmaanlakka (2000) tarkentaa oppimisprosessin tehostamiseksi neljä eri tekijää, jotka hieman eroavat Raelinin mallista. Halu oppia uusia asioita ja oppimismotivaatio tehostavat oppimisprosessin niin käynnistymistä kuin läpivientiä. Sen lisäksi niin sanotut sisäiset onnistumiset eli kansankielellä ahaa-elämykset saavat oppijan kokemaan, että tietoa on todella sisäistetty ja ymmärretty. Näiden jälkeen tulisi päästä kokeilemaan oppimisen kautta saatua tietoa ja lopuksi dokumentoida oppiminen esimerkiksi paperille tai tietokantaan, jolloin jo kerran opittu tieto on mahdollista ottaa uudelleen käyttöön. (Sydänmaanlakka 2000; 36–37) Työnantaja voi pyrkiä yksilötason oppimisen edistämiseksi vaikuttamaan juuri näihin tekijöihin esimerkiksi opiskelumotivaatiota kasvattamalla.



**Kuvio 4.** Oppimisprosessi (*Learning Process*) Argyris (1982) (kokemus, arviointi, ymmärrys, soveltaminen).

Oppimista (L) voidaan kuvata myös yhtälön muodossa, jonka mukaan oppiminen koostuu jo olemassa olevasta tiedosta (P=*programmed knowledge*), kysymyksistä (Q=*questions*), reflektoinnista (R=*reflection*) ja käytännön toteutuksesta (I=*implementation*). Olemassa oleva tieto sisältää sen tiedon, joka on löydettävissä artikkeleista, internetistä ja kirjoista tai muista lähteistä. Jotta oppimisprosessi etenisi, täytyy esittää kysymyksiä itselleen. Kysymysten päällimmäinen tarkoitus on saada aikaiseksi oivalluksia ja ymmärrystä. Reflektoinnilla tarkoitetaan miettimistä ja etenkin siihen varattua aikaa. Reflektoinnin avulla pyritään miettimään oppimisen ja muun toiminnan vaikutuksia. Implementointi- eli toteutusvaiheessa opittua testataan käytännössä ja seurataan siitä aiheutuneita muutoksia. (Grönfors 2002; 66–67) Jos näitä kaikkia neljää oppimisen osa-aluetta päästään käyttämään oppimisprosessissa, on oppiminen kaikista nopeinta ja tehokkainta (Raelin 1997; 565). Tämä tulisi huomioida osaamisen ke-

hittämisen välineistöä suunnitellessa, jotta työntekijälle voidaan luoda mahdollisuus reflektioon.



**Kuvio 5.** Oppiminen yhtälönä (Grönfors 2002; 66).

Reflektointiin on viitattu tässä työssä jo useampaa teoriaa koskien. Reflektointi on tarkalleen ottaen tiedon tutkimista, tarkkailua, suunnittelua ja muuta sisäistämiseen liittyvää toimintaa. Sen avulla pyritään luomaan ymmärrystä tapahtuneeseen. Reflektointi ei ole kaikille luontaista, sillä omien toimintojen kyseenalaistaminen voi olla vaikeaa persoonasta riippuen. Reflektointi sinänsä perustuu olettamukseen, että oppijat ovat aktiivisia tarkkailijoita ja heidän on mahdollista oppia ottamalla mallia muista. On todettu, että ihmiset oppivat usein nimenomaan seuraamalla muiden käytöstä ja tekemällä vasta sitten itse perässä. (Raelin 1997; Bandura 1986)

Mezirow (1991) käsittää reflektion kolmessa eri muodossa. Pääasiallinen reflektointi perustuu siihen mitä ymmärrämme, ajattelemme, tunnemme tai ajattelemme kyseisestä aiheesta. Reflektointia on myös verrattu teoreettiseen itsetietoisuuteen, joka on mahdollista vain aikuisten oppimisessa, koska vain aikuisena pystymme käsittämään tiettyjä

oletuksia ajattelussamme. Mezirown kehittämästä transformatiivisesta oppimisesta puhutaan usein reflektoinnin yhteydessä. Sillä tarkoitetaan oppimista, jolla voidaan päästä uusiin merkityksiin. Transformatiivisen oppimisen avulla pystymme nostamaan käytöksestämme hankaloittavia puolittouksia, joita herätellään kriittisellä reflektoinnilla. (Mezirow 1991; Raelin 1997)

Argyris (1990) jakaa oppimisen kahteen eri lajiin: rutiinioppimiseen ja uudistavaan oppimiseen. Rutiinioppimisessa muutetaan nykyistä toimintaa saadun palautteen perusteella, mikä sisältää myös virheistä oppimisen. Uudistavassa oppimisessa kyseenalaistetaan koko toiminnan perusteena olevia arvoja ja ajattelumalleja. (Argyris 1990) Tätä mallia käytetään usein organisaatiotason oppimisen tarkastelussa.

Rutiinioppimista eli niin sanottua yksikehäistä oppimista tapahtuu organisaation sisällä enemmän, kuin kaksikehäistä eli syvällisempää oppimista. Yksikehäisessä oppimisessa puhutaan perusoppimisesta, jossa oppimisen laukaisee esimerkiksi jokin virhe tai ongelmatilanne. Virhe korjataan, mutta syvällisempää pohdintaa virheen syntymisestä ei tehdä. Kun virhetilanteen syntymistä aletaan selvittää ja miettiä toimintatapojen uudistamista, voidaan puhua syvällisemmästä oppimisesta. (vrt. Argyris 1982; 1990)

Action Learning – menetelmän ja ajattelutavan kehitti Revans (1998), joka keskittyi pitkälti työssä oppimisen tutkimiseen. Hänen mukaansa jokainen ihminen pystyy oppimaan ja kehittymään ja jokaisesta löytyy voimavaroja tähän. Aikuisten oppiminen tapahtuu tekemisestä ja kokemisesta ja näiden kautta, joita havainnoidaan ja analysoidaan. Revansin kehittämän Action Learning – menetelmän avulla oppijan on mahdollista tulla tietoisiksi omista prosesseistaan oppimiseen ja uskomuksiin liittyen. Revans korostaa myös oppimisen vapaaehtoisuutta, jolloin esimerkiksi negatiivinen asenne voi haitata kokonaan oppimista. Oppimista ei ole ilman toimintaa eikä tarkoituksenmukaista toimintaa ole ilman oppimista. (Revans 1998)

Yleisin nykykäsitys ihmisen oppimisesta perustuu humanistiseen kasvatopsykologiaan ja siihen, että ihminen on itseohjautuva toimija ja oppija. Knowles (1975) ja Rogers (esim. 1951, 1983) ovat rakennelleet ajatussuuntausta itseohjautuvasta oppimisesta (*self-directed learning*). Sen perusideana on, että jokaisella ihmisellä on erilaiset oppimisvalmiudet, jotka pohjaavat yksilön elämäkokemuksista. Kokemuksilla on yhä suurempi merkitys yhtenä oppimisen voimavarana. Sen lisäksi sisäisen motivaation avulla oppimiseen suuntaudutaan usein tehtävä- tai ongelmakeskeisesti. Knowles (1975; 18–21) ja Rogers (1951; 389) kehittivät ajatusta siitä, että emme voisi opettaa toista ihmistä suoranaisesti jakamalla hänelle tietoa, vaan voimme tukea hänen oppimistaan. Tämä näkökulma on tärkeä ymmärtää osaamista kehittävän yrityksen kannalta. Sen sijaan täytyy löytää oppimisprosessia tukevia keinoja (vrt. Viitala 2007; 135). Kestävin ja tehokkain tapa oppia käsitetään itseohjautuvassa oppimisessa yksilön itse herättäneestä kiinnostuksen kohteesta, jota voi hyödyntää esimerkiksi omassa työssä (Rogers 1983).

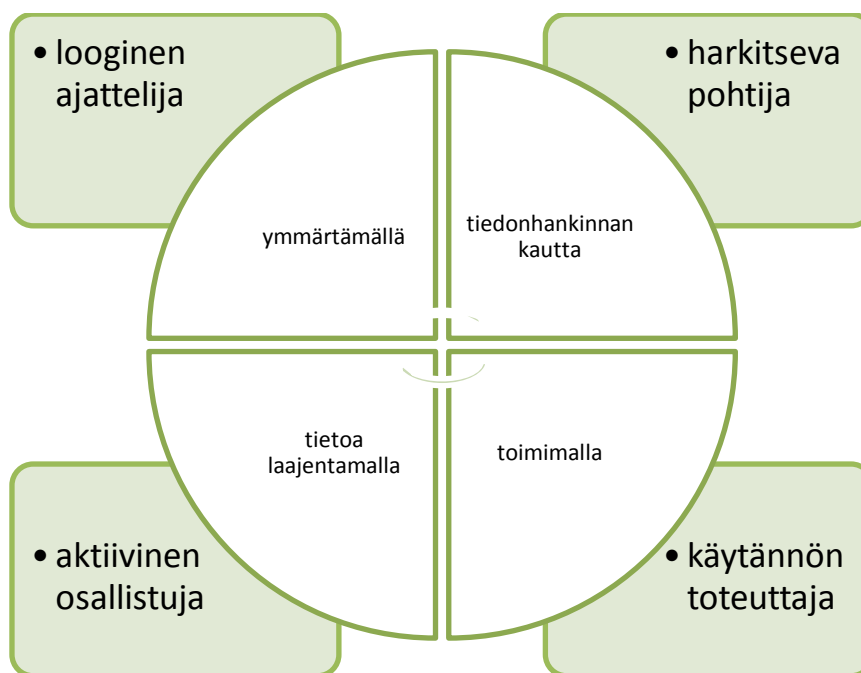
Työpaikoilla korostetaan ja tuetaan usein itseohjautuvaa oppimista usein taloudellisistakin syistä. Työntekijät saavat joko tehdä tai jättää tekemättä esimerkiksi työpaikkansa tarjoamia verkko-opiskelumahdollisuuksia ja tarjoavat luettavaa opiskelumateriaalia esimerkiksi sisäisiltä intrasivuilta. Työnantajan kannalta saattaakin olla yksinkertaisempaa tarjota itseohjautuvan mallin mukaista koulutusmahdollisuutta, jolloin työntekijä saa itsenäisesti päättää onko tarpeeksi motivoitunut käyttääkseen sitä hyväksi.

Schmeck (1988) jakaa yksilön käyttäytymiseen (ja sitä kautta oppimiseen) vaikuttavat tekijät persoonan ominaisuuksiin ja tilannesidonnaisuuteen. Persoonan ominaisuudet sisältävät Schmeckin mukaan geenit, kognitiivisen tyyli ja aiemmat kokemukset. Hän perustelee tätä sillä, ettei ihmisen perimää ja kokemuksia voi sulkea pois persoonan muodostuksessa ja tätä myötä käyttäytymisessä. Kognitiiviseen tyyliin vaikuttavat yksilön havaintokyky ja motiivit, mikä taas on osa rakentuvaa persoonaa. Tilannesidonnaisuus taas aiheutuu siitä, että eri tilanteet aiheuttavat kiihokkeita, jotka saavat aikaan käyttäytymisen muutoksia. (Schmeck 1998; 9-18) Myös Riding & Rayner (1998) koros-



tavat oppimisessa yksilöllisiä eroja ja sen myötä tyyllillisiä eroja. Monet kasvatustutkijat väittelevät juuri ympäristön vaikutuksesta yksilön käyttäytymisessä — toiset pitävät sitä yhtenä tärkeimmistä priorisoitavista tekijöistä.

Yksilöt oppivat eri tavalla, mikä on hyvä huomioida henkilöstön osaamisen kehittämiskeinoja valittaessa. Kolb (1984) jatkoi oman oppimismallinsa kehittelyä ja määritteli neljä erilaista oppijatyyppiä, jotka ovat *ideoija*, *pohtija*, *ratkaisija* ja *toimija*. Nämä edustavat kukin omaa oppimistyyliään. Eri tyylit eroavat toisistaan konkreettisen kokemuksen, kokeiluhalukkuuden, yhteyksien löytämisen ja pohtimisen välillä. (Kolb 1984) Kolbin oppimissyklin avulla ja oppimistyyppien jaottelusta on luotu monia jatkokehittelymalleja. Näistä yksi on oppimistyylien jaottelu *aktiivisen osallistujan*, *harkitsevan tarkkailijan*, *loogisen ajattelijan* ja *käytännön toteuttajan* välille. Aktiivinen osallistuja pitää nopeatempoisesta tekemisestä ja oppii parhaiten kokeilemalla. Harkitseva pohtija taas oppii rauhassa, keräten uutta tietoa ja pohtien sitä. Hän seuraa mielellään ensin muiden tekemistä, eikä pysty nopeaan muutokseen tai tekemiseen. Looginen ajattelija järkeilee, rakentelee ajatusmalleja ja haluaa kysellä ja kokeilla. Hän oppii parhaiten ymmärtämällä. Käytännön toteuttaja oppii mielestään parhaiten toiminnan avulla, eikä välitä teoreettisista opetustilanteista. Nämä oppimisen tyypit jaottelevat karkeasti eri tapoja oppia eri lokeroihin. Alla oleva kuva hahmottaa eri oppimistavat ja tyylit tarkemmin. (Honey & Mumford 1992)



**Kuvio 6.** Erilaiset oppimistyyli (mukaillen Honey & Mumford 1992).

Oppimistapa voidaan määrittellä myös kolmen eri tekijän yhdistelmäksi. Ensimmäiseksi voidaan määrittää tapa, jolla ihminen vastaanottaa tietoa helpoimmin, kuten näkemällä, kuulemalla, koskettamalla tai liikkumalla. Sen lisäksi, tapa, jolla yksilö järjestää ja käsittelee informaatiota, vaikuttaa oppimiseen. Informaation käsittelyyn vaikuttaa tapa hahmottamisesta. Myös olosuhteet vaikuttavat oppimistapaa, jotta yksilö ylipäättään pystyy vastaanottamaan ja tallentamaan tietoa. Olosuhteet voivat tarkoittaa ympäristön lisäksi tunnepohjaisia, sosiaalisia tai fyysisiä edellytyksiä. (Dryden & Voss 1998)

Otala (2008; 67) vertaa oppimista kertolaskun tulokseksi. Kertolaskussa on kertojina motivaatio, taito kysyä ja tarjolla oleva tieto. Jos yksikin näistä kertojista saa arvon nol-la eli esimerkiksi motivaatiota oppimiseen ei ole, ei oppimista myöskään voi tapahtua. Hän korostaa myös sitä, ettei motivaatiota voi syöttää kehenkään, vaan täytyy pyrkiä luomaan ihanteelliset olosuhteet sisäsyntyisen motivaation kehittymiselle. Motivaatiolla

tarkoitetaan niitä tietoisia tai tiedostamattomia voimia, jotka saavat ihmisen tekemään jotain tai jättämään jotain tekemättä (Lefrancois 1995; 276). Benozzo & Colley (2012) kirjoittavat tunteiden ja oppimisen syvästä kytköksestä työpaikoilla ja miten esimerkiksi tunteet voivat vaikeuttaa työssä tapahtuvaa oppimista.

Motivaatiota tarvitaan kannustimena toimimaan tehokkaasti jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Opiskelu ja oppiminen ovat tavoitteellista toimintaa, joten motivaatiolla on roolinsa oppimisprosessissa. Peltonen (1985; 52) on määritellyt motivaation tiettyyn tilanteeseen liittyväksi, psyykkiseksi tilaksi, jonka mukaan määräytyy, kuinka tehokkaasti ihminen toimii ja mihin mielenkiinto kohdistuu. Aikuista oppijaa koskevat tärkeimmät sisäiset motiivitekijät voidaan jakaa kolmeen eri pääryhmään: *ekspressiiviset motiivit*, *instrumentaaliset motiivit* ja *kehitysmotiivit*. Ekspressiivisillä motiiveilla tarkoitetaan tunteisiin vetoavaa, viihdyttävää motiivitekijää. Välinearvoihin liittyviä motiiveja eli instrumentaaliset motiivit tuottavat usein jonkinlaista aineellista hyötyä. Kehitysmotiiveilla tarkoitetaan yksinkertaisesti oppijan omaa tahtoa kehittää itseään. (Peltonen 1985; 55)

Oppimiseen vaikuttavat motiivitekijät eivät rajoitu vain oppijan sisäisiin motiivitekijöihin, vaan erilaiset ulkoiset tekijät vaikuttavat motivaation rakentumiseen yhtä lailla. Ulkoisia ylläkkeitä voivat olla työympäristön esille nostamat virikkeet, palaute tai tavoitteet. Sen lisäksi valmius oppimisprosessiin muodostuu jo taustalla olevien tietojen, taitojen ja asenteiden kautta. Odotukset ovat mielikuvia siitä, mitä tulevaisuudessa tulee tapahtumaan. Tämä liittyy esimerkiksi oppijan omaan uskoon ja näkemykseen siitä, onko tulevaisuudessa mahdollista onnistua. Tarpeet ovat vahva sisäinen motiiviryhmä, jotka synnyttävät heti vahvoja motivaattoreita toiminnalle. Peltonen (1985; 55–56) tiivistää motivaation determinanteiksi eri tekijät seuraavan kuvion mukaisesti:



**Kuvio 7.** Motivaation determinantit (Peltonen 1985).

Motivaatiota voidaan pitää oppimistulosten edellytyksenä, sillä se laukaisee tehokkaan oppimisprosessin ja auttaa sen läpiviemisessä. Peltonen (1985) määrittääkin motivaatiota säätelevät kaksi peruslakia: *lähestymisgradientti* ja *välttämisgradientti*. Niiden mukaan oppijalla on sitä korkeampi motivaatio, mitä lähempänä, todennäköisempänä ja palkitsevana hän tavoitetta pitää. Vastaavasti taas välttämisgradientin lain mukaan alhaisempi motivaatio aiheuttaa välttelyä ja suurentaa epäonnistumisen pelkoa. (Peltonen 1985; 59)

Ulkoisista motivaation yllykkeistä on syytä nostaa esille palautteen merkityksen yksilötason oppimisprosessissa. Palautteen asemaan tulisi Sydänmaanlakan (2000) mielestä kiinnittää paljon enemmän huomiota nykyajan organisaatioissa. Hänen mielestään riittävä palautteenanto ja avoimuus ovat lähtökohtia kaikelle kasvulle ja oppimiselle. Pa-

lautteen sisältö liittyy suoritettuun työhön, osaamiseen, suorituksen laatuun tai muuhun seurattavaan asiaan. Jotta palautteenantamisesta tulisi arkipäivää yrityksen sisällä, tulisi pyrkiä rakentamaan hyvä palautekulttuuri. Tärkeimpiä tekijöitä hyvässä palautekulttuurissa ovat avoimuus, luottamus, kommunikaation runsaus, virheiden salliminen, jatkuvan oppimisen tukeminen ja yksilötason kunnioittaminen. (Sydänmaanlakka 2000; 58–63)

Oppimisen käsitteet ja teoriat ovat suhteellisen uusia huolia organisaatioille, mutta erityisen tärkeitä aihealueita, joista Patel & Rana (2007) ovat listanneet 24 tärkeää faktaa. Heidän mukaansa kaikki ihmiset voivat oppia ja yksilöitä tulee kannustaa oppimiseen. Oppiminen on aktiivista, jolloin tehokas koulutus vaatii osallistujilta toimintaa ja sitoutumista. Oppija voi omaksua tietoa paljon nopeammin saamalla opastusta. Opiskelun jälkeen tulisi antaa aikaa harjoitteluun, jotta oppijat pystyisivät sisäistämään tiedon. Oppimismetodeja ei tulisi tarjota yksipuolisesti, vaan vaihdella ja yhdistellä kyllästymisen välttämiseksi. Lisäksi oppimiselle tulisi asettaa tietyt tavoitteet ja sen tulisi olla vertailtavissa oppijan kokemuksiin. (Patel & Rana 2007; 86–88)

Oppimiselle voi ilmaantua esteitä oppimisprosessiin liittyen. Suurimpia oppimisen esteitä ovat motivaation puute, mikä aiheutuu usein kannustuksen tai tavoitteiden puuttumisesta. Oppija voi olla urautunut ajatteluunsa, eikä pysty näkemään asioita uudella tavalla. Ongelmia tuottaa myös se, ettei annettua palautetta pystytä käsittelemään rakentavasti. (Sydänmaanlakka 2000; 40) Viitala (2005) korostaa kiireen merkitystä nykyajan oppimisen esteenä. Työpaikoilla tiedon hakeminen ja siihen perehtyminen vaikeutuu, kun aikaa ei koeta olevan riittävästi. Tiedon soveltamiseen liittyviä esteitä voivat olla tiedon nopea unohtaminen, mikä voi aiheutua siitä, ettei opittua tietoa ole mahdollista kokeilla, soveltamista ei tueta tai asian dokumentointi on täysin puutteellista (Sydänmaanlakka 2000; 42). Työnantajan tulisi huomioida ja vähentää erilaisia oppimisen esteitä ja hidasteita, jotta henkilöstön osaamisen kehittäminen olisi mahdollisimman te-

hokkaita ja jotta annettuja kehittämisen keinoja pystyttäisiin hyödyntämään tarkoitetulla tavalla.

Ennen henkilöstön osaamisen uusia paradigmoja työntekijä nähtiin suorittajana, joka tuli tekemään vaaditun teknillisen työn. Nykypäivänä työntekijä voidaan ajatella potentiaalisena mahdollisuutena. Tässä tapauksessa yksilössä nähdään joukko käytettäviä ja kehitettäviä kompetensseja, joita voidaan jalostaa organisaation käyttöön. Kompetensseja voi käyttää jo rekrytointivaiheessa, jossa otetaan soveltuvat kompetenssit erilaisiin ja vaihtuviin työtehtäviin. Tämä lisää taas henkilöstön sijoittamisen joustavuutta, kun työntekijä voidaan sijoittaa moneen eri paikkaan palvelukseen parhaiten organisaation hyväksi. (Rodriguez ym. 2002; 309–310)

Viitalan (2005; 256–257) mukaan behavioristinen toimintamalli on vallinnut jo pitkään organisaatioiden henkilöstön kehittämistoiminnoissa. Yksi syy tähän voi olla sen yksinkertaisuus. Monesti työntekijät saavat valita koulutusvalinnasta haluamansa luentotilaisuudet, eikä koulutuksia suunnitella sen suuremmin työntekijätasolla. Kurssien järjestäminen tapahtuu usein oletettuihin osaamispuutteisiin tai ympäripyöreisiin arvioihin perustuen. Behavioristinen toimintamalli ei sinänsä vaadi työnantajalta oppimisprosessien tuntemista, mikä on ehkä yksi suurimmista syistä toimintamallin yleisyyteen. (vrt. Viitala 2005; 256)

Monet työnantajat tarjoavat kuitenkin mahdollisuuden kehittää osaamista erilaisten kokemusten kautta. Nämä kokemukset voivat olla jokapäiväiseen työhön liittyviä toimintoja, työryhmiä tai työharjoittelua. Kuten esimerkiksi Ulrich (2007; 182) on todennut, tällainen kokemuspohjainen kehittämismahdollisuus perustuu siihen, että ihmiset oppivat tekemällä: uusien haasteiden ja kokemusten kautta oppii parhaiten. Kokemuspohjainen uuden opettelu ja kehittäminen ovat hyvin lähellä jokapäiväistä työtä, joten työnantajan näkökulmasta tämä kasvattaa mahdollisimman vähän koulutuskustannuksia.

Marsick (1987) on koonnut kymmenen erilaista periaatetta, joiden avulla työntekijöiden oppimista voidaan edistää ja tukea. Monet näistä periaatteista suosittavat työntekijöiden pääsyn päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuihin, sekä hoitamaan jopa johtamisen tason tehtäviä. Tärkeää olisi antaa työntekijöiden osallistua organisaation toiminnan jatkuvaan kehittämiseen. Työntekijöitä tulisi kannustaa eräänlaiseen aktiivisuuteen ja rohkaista miettimään työntekoaan eri näkökulmista. Reflektointia voi käyttää yhtenä oppimista edistävänä tapana, jolloin kokemuksia jaetaan muiden työntekijöiden kanssa. Työntekijöiden pitäisi antaa kokeilla eri asioita ilman, että heidän tarvitsee pelätä vakavia seurauksia. Työyhteisöön on Marsickin mukaan rakennettava myös sellainen ilmapiiri, joka ottaa huomioon ihmisten tunteet ja lisää muiden luottamusta ja kunnioitusta. Yksi olennainen periaate on jokaisen työntekijän kannustaminen itseohjautuvaan oppimiseen ja vastuun lisäämiseen omassa työssään. Oppimisen lisätukemiseksi voidaan ottaa käyttöön ohjaajia, valmentajia tai rakentaa erityisiä pienryhmiä esimerkiksi reflektiota varten. (Marsick 1987)

## **2.4 Yhteenvetoa yksilön oppimisesta**

Henkilöstön osaamisen kehittämällä pyritään tehostamaan ja parantamaan työskentelevalmiuksia ja vahvistamaan organisaation kilpailukykyä. Henkilöstön osaamisen kehittämällä pyritään pääasiassa kehittämään organisaation sisällä jo olevia osaamisresursseja haluttuun – yleensä yrityksen vision johtamaan suuntaan. Siitä, kenen vastuulla työntekijän oppiminen ja kehittyminen on, voidaan olla montaa mieltä. Pääsääntöisesti oppiminen lähtee yksilöstä itsestään ja työnantajan on mahdollista nopeuttaa ja tukea oppimisprosessia. Vaikka yksilötason oppiminen voidaan nähdä monesta eri näkökulmasta, on näkökulmien tarkastelu tärkeää oppimisen monimuotoisuuden ja etenkin potentiaalın ymmärtämiseksi (mm. Beardwell ym. 2004). Osaaminen on oppimisen tuotosta, joka voi näkyä työssä esimerkiksi työsuorituksen tehostumisena, virheiden vähenemisenä ja työviihtyvyyden parantamisena työn helpottuessa (vrt. Peltonen 1981).

<b>Oppimisteoriat</b>	<b>Keskeinen näkökulma</b>	<b>Aiheesta kirjoittaneet ja/tai alkuperäiset teoreetikot</b>
<b>Behaviorismi</b>	ärsyke-reaktiokytkennät, vahvistaminen, toiminta	Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner, Tynjälä (2002)
<b>Kognitivismi</b>	ympäristön vaikutus oppimisprosessiin, skeema-ajattelu	Engeström (1981), Tynjälä (2002)
<b>Konstruktivismi</b>	yksilöllinen tulkinta, ympäristösidonnaisuus	Rauste- von Wright ym. (2003), Tynjälä (1999)
<b>Kokemuksellinen oppiminen</b>	kokemus muistamisen resurssina, jatkuva prosessi ja analysointi	Kolb (1984); Raelin (1997); Argyris (1982); Ulrich (2007)
<b>Itseohjautuva oppiminen</b>	kokemuksen tärkeys, yksilöiden eri oppimisvalmiudet, motivaation rooli	Knowles (1975); Rogers (1951, 1983)

**Taulukko 2.** Oppimisteoriat ja aiheesta kirjoittaneet.



Onneksi tutkimukset muilta tieteen aloilta, kuten motivaatioon, käytökseen ja havainnointiin liittyen ovat auttaneet myös aikuisen oppimisen teorioita kehittymään (Murphy & Golden 2009; 15). Teoriat avaavat erilaisia näkökulmia oppimiseen ja siihen, mitkä tekijät eniten vaikuttavat oppimiseen. Teorioissa suurimmat erot liittyvät oppimistilanteiden ja ympäristön sidonnaisuuteen ja aiempien tietojen ja kokemusten vaikutuksesta oppimisprosessiin ja tiedonkäsittelyyn. Myöhemmin ovat nousseet esille itseohjautuva oppiminen ja työssä oppiminen, joissa reflektion, motivaation ja yksilölliset tarpeet nousevat esille oppimisprosessissa. Eroja käsitysten välillä löytyy myös siitä, voiko tietoa syöttää yksilölle vai täytyykö yksilön ensin kokea tarve oppimiselle ja tiedonhaukalle.

Erilaiset oppimisprosessimallit kuvastavat erilaisia oppimisen tapoja ja tyylejä, joita on mahdollista edistää työnantajan taholta. Näistä tunnetuin ehkä Kolbin oppimisprosessi, jota myöhemmin kehittänyt Raelin (1997) laajensi. Raelinin (1997) mukaan oppiminen on tehokkainta, kun se tapahtuu kaikissa neljässä muodossa eli teoriaa käsitteellistämällä ja kokeellistamalla sekä reflektion ja käytännön kautta. Hän perustelee mallinsa tiedon muuttumista eksplisiittisestä implisiittiseksi, jolloin tieto on siirtynyt helpommin oppijan käytettäväksi. Eri oppimistyyliä viittaavat myös siihen, että oppimisprosessiin vaikuttavat eri tekijät ja etenkin yksilölliset taustat ja oletukset.

Työnantajien näkökulmasta behavioristinen oppimisnäkökulma on ollut ehkä eniten esillä jo pelkästään siksi, että se on malleista tunnetuin ja yksinkertaisin (vrt. Viitala 2005). Se ei vaadi sinänsä oppimisprosessin tuntemista, mutta sulkee pois paljon muita kehittämismahdollisuuksia ja näkökulmia siitä, miten eri tavoin työntekijän oppimisprosessia voi yksilötasolla tukea ja tehostaa. Nykyään myös kokemuspohjainen oppimisnäkökulma on noussut organisaatioiden suosioon. Suurimpia syitä tähän ovat ehkä sen käytännönläheisyys sekä helppo ja edullinen järjestäminen.

### **3. HENKILÖSTÖN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN KEINOT**

Työntekijöiden yksilötason oppimista voidaan suunnata ja nopeuttaa useilla eri keinoilla. Ensiksi perehdytään välineiden tarkoitukseseen ja osaamisen kehittämisen prosessiin. Sen jälkeen tarkastellaan lähemmin yksittäisiä kehittämisen keinoja.

Henkilöstön kehittämisen osa-alueet voidaan jakaa esimerkiksi Peltosen (1981) mukaan koulutukseen, käytännön valmennukseen ja informatiiviseen koulutukseen. Sen lisäksi voidaan tukea työntekijöiden itseopiskelua ja koko organisaation kehittämistä. Koulutuksen erilaisia muotoja voivat olla perehdyttäminen, täydennys- ja jatkokoulutus. Käytännön valmennustyöhön kuuluvat erilaiset projektit ja ryhmätyöskentelyt, sijaisuudet, työkierto ja esimerkiksi opastustehtävät. Informatiivisen koulutuksen alle kuuluvat erilaiset tilaisuudet, henkilöstötiedotteet ja toimintaohjeet. Itseopiskelussa keskitytään yksilötason oppimisen tukemiseen erilaisin keinoin. (vrt. Peltonen 1981; 19–20)

Viitalan (2005; 20) mielestä osaamisen kehittämisen välineet on vain yksi pieni osa henkilöstön osaamisen kehittämistä ja viittaa lähinnä muihin vaikuttaviin johtamisen elementteihin. Organisaatiot eivät usein osaa valita oikeita osaamisen kehittämisen välineitä, jolloin aikaa ja rahaa menee hukkaan (Beardwell ym. 2004; 321).

Ranki (1999; 87–88) tukee ajatusta, että osaamisen kehittämisen keinot ovat yksilön oppimisen edistämisen keinoja. Hän korostaa, että osaamisen kehittämisen välineet pyrkivät tukemaan työntekijän omaa aktiivisuutta sekä kehitysprosessia. Sundberg (2001; 104) korostaa yksilön omaa vastuuta oman osaamisensa kehittämisessä, sillä hänen mukaansa organisaation rooli on antaa tarvittavat välineet ja tuki, jotta yksilö voi kehittää itseään organisaation hyväksi. Työntekijä oppii tehokkaasti silloin, kun hän saa itse olla oppimisprosessinsa omistaja sekä omistaa oman arviointiprosessinsa (Viitala 2006; 152).

Henkilöstön osaamisen kehittämisessä on käytössä monenlaisia keinoja, mutta silti olisi hyvä ymmärtää myös epämuodollisen oppimisen merkitys. Arvion mukaan jopa 80 prosenttia työntekijöiden oppimisesta tapahtuu epämuodollisesti eli useimmiten työtehtäviä suorittaessa muiden työntekijöiden kanssa. Työnantaja ei voi järjestää epämuodollisia oppimistilaisuuksia vaan pyrkiä luomaan edellytykset oppivalle ympäristölle ja tarvittavalle tuelle. (Dessler 2009; 166)

Osaamisen kehittämisen suunnittelu ja oikeiden koulutusmetodien valinta on tärkeää tehdä huolellisesti alusta alkaen. Kouluttaminen on turhaa, jos työntekijä ei pysty hyödyntämään opittua tietoa käytännön työssä. Tällöin yrityksen tekemä sijoitus kouluttamiseen ei tuota mitään, jolloin osaamisen kehittäminen jää kustannukseksi. Mikään kehittämismetodi ei ole ylivertaisesti tehokkain. (Read & Kleiner 1996)

Henkilöstön osaamisen kehittämistä tulisi markkinoida yrityksen sisäisille asiakkaille eli työntekijöille eri osastoilla, jotta kiinnostus esimerkiksi koulutusohjelmia kohtaan kasvaisi. Eri osastot tai eri ryhmät koulutustaustoihin jaoteltuna, voidaan ajatella markkinoinnin kohderyhminä. Kun valitaan tietty ryhmä, jolle kehityssuunnitelmaa ollaan laatimassa, tulisi miettiä suunnitelman jalkauttamista eli miten työntekijät saadaan kiinnostumaan itsensä kehittämisestä. Markkinoinnilla pyritään vaikuttamaan työntekijöiden ennakkoluuloihin, tarpeisiin ja kiinnostukseen. Jos halutaan tarjota jonkinlaista koulutusta koko yrityksen henkilökunnalle, voidaan puhua massamarkkinoinnista. (Gilley & Egglund 1987)

Osaamisen johtamisen keinoja on jaettu hyvin erilaisiin ryhmien tutkijasta riippuen. Hätönen (2000; 58) on jakanut osaamisen kehittämisen menetelmät alla olevan taulukon mukaisesti.

<b>Työssä oppiminen ja kehittäminen</b>				
<b>Itseohjautuvuus ja opiskelu</b>	<b>Yhteisvastuullinen toiminta</b>	<b>Ohjaustehtävät</b>	<b>Laajenevat työtehtävät</b>	<b>Kehittymistä tukeva työkuulttuuri</b>
<i>Oppimiskansiot ja työkirjat</i>	<i>Vastuualueet ja tehtävät</i>	<i>Dialogi ja vuorovaikutus</i>	<i>Työkierto</i>	<i>Osaamiskartoitukset</i>
<i>Kirjallisuus</i>	<i>Ryhmätyöskentely</i>	<i>Konsultoiva työote</i>	<i>Sijaisuudet</i>	<i>Kehityskeskustelut</i>
<i>Ammatillinen koulutus</i>	<i>Tiimityö</i>	<i>Opiskelijoiden ohjaaminen</i>	<i>Projektioppiminen</i>	<i>Kehityssuunnitelmat</i>
<i>Täydennyskoulutus</i>		<i>Perehdyttäminen</i>	<i>Kehitysryhmiin osallistuminen</i>	<i>Keskustelutilaisuudet</i>
<i>Tutustumiskäynnit</i>		<i>Työnopastus, työnohjaus</i>	<i>Monitaitoisuus</i>	<i>Työkykyä ylläpitävä toiminta</i>
<i>Toisilta oppiminen</i>		<i>Mentorointi</i>		<i>Jatkuva oman työn kehittäminen</i>
		<i>Konsultointi</i>		

**Taulukko 3.** Osaamisen kehittämisen menetelmät työssä oppimisessä ja kehittämisessä (Hätönen 2000; 58).

Viitala (2005; 261) erittelee henkilöstön kehittämisen muodot tilannelähtöisen, työyhteisötason, formaalin ja yksilötason neliakselille. Tälle kehikolle on aseteltu kaikki henkilöstön osaamisen kehittämisen keinot riippuen siitä, ovatko ne esimerkiksi yksilötasoista vai työyhteisötasoista ja lähempänä tilannelähtöistä tai formaalia muotoa. Suurin osa menetelmistä on liitettävissä suoraan työskentelyyn tai osaksi sitä ja osa tapahtuu kokonaan työn ulkopuolella. (Viitala 2005)

Clifford & Thorpe (2007) ovat tutkineet, miten oppimista tapahtuu organisaation sisällä. Heidän mukaansa työntekijöiden tapaa kehittää tietoa, taitoa ja tapoja esiintyy neljällä eri tasolla; oppimisen helpottaminen, työssä oppiminen, ryhmässä oppiminen ja yksilön oppiminen. Heidän mukaan kehittämisen välineet voidaan ryhmitellä näiden määritelmien alle, vaikka muutamat kehittämismenetelmät sopivat useampaan ryhmään. Näiden mukaan työntekijätason oppimista voidaan hahmottaa laajemmin kuin yksittäisenä välineenä. (Clifford & Thorpe 2007)

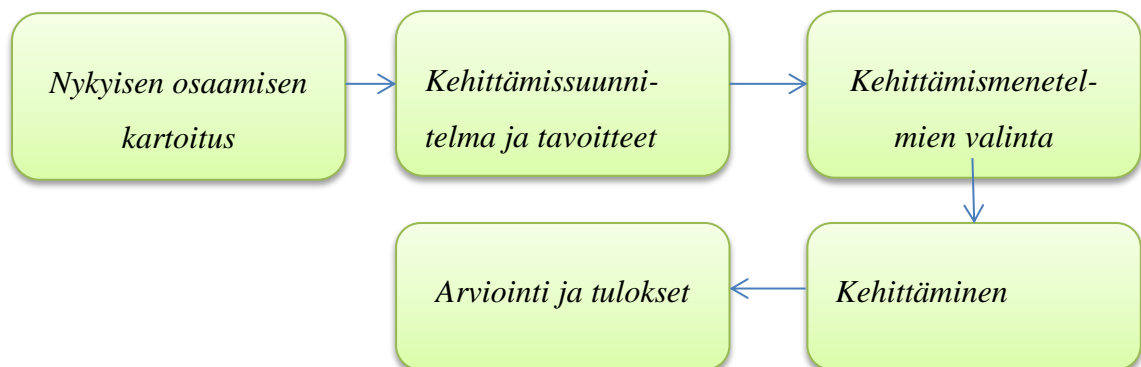
Osa henkilöstön kehittämisen muodoista liittyy tiiviisti työhön tai osaksi sitä ja osa muodoista tapahtuu osittain tai kokonaisuudessaan päivätyön ulkopuolella. Oppiminen perustuu kokemukseen, koska oppimistilanne on liitettynä jokapäiväiseen työntekoon ja tapahtumiin. Tehtyä työtä voidaan hyödyntää oppimisen lähteenä, mutta myös uuden asian soveltamiskohteena. Kun osaamista kehitetään tiivistä työhön liitettynä, perustuu oppiminen aktiiviseen vuorovaikutukseen. Työtehtäviä muokkaamalla voidaan tarkoituksella vaikuttaa osaamisen kehittämiseen. (Viitala 2006; 261–262)

Tässä työssä tarkastellaan vain tavallisimpia ja pankkialalla todennäköisesti käytössä olevia osaamisen kehittämisen keinoja. Tutkimuksessa keskitytään lähinnä yksilötasolla osaamista kehittäviin muotoihin, joita käytetään lähinnä työpaikalla tai siihen rinnastettavassa tilassa eli työ seurailee enemmän Viitalan kuvailemaa mallia. Näistä välineistä perehdymme tässä työssä esimiehen roolin lisäksi kehityssuunnitelmiin, kehityskeskusteluihin, koulutustilaisuuksiin, verkko-opiskeluun sekä mentorointiin.

### 3.1 Osaamisen kehittämisen prosessi

Osaamisen kehittämiselle on olemassa erilaisia prosessimalleja, jotka seuraavat kehitystyön etenemistä. Prosesseina osaamisen kehittäminen sisältää osaamisen tunnistamisen, arvioinnin sekä osaamisen kehittämisen toimenpiteet (Ranki 1999). Berio & Harzallah (2007) lisäävät prosessiin vielä osaamisen hankinnan.

Osaamisen kehittämisen prosessi alkaa tämänhetkisen osaamisen kartoituksella ja kehittämissuunnitelmalla, mikä lähtee tavallisesti yksilötasolla kehityskeskusteluista. Työntekijöiden osaamista arvioidaan ja vertaillaan yrityksen toiminnan ja työntekijän työku-  
van kannalta. Osaamiskartoitusta voidaan tehdä myös lomakepohjilla. Kartoitus ei kuitenkaan koskaan ole tarkka tutkimus vaan suuntaa-antava arvio senhetkisestä tilanteesta. (Viitala 2005; 152–157) Kehityskeskusteluihin palataan myöhemmin tässä osiossa.



**Kuvio 8.** Osaamisen kehittämisen prosessi havainnollistettuna (mukaillen Dessler 2009; Viitala 2005).

Nykyisin yhä useammin ADDIE – metodi, joka on kehittämisen prosessin viitekehys. Se auttaa hahmottamaan kehittämisen ja oppimisen vaiheita. Englanninkielinen termi ADDIE koostuu sanoista *Analyze, Design, Development, Implementation* ja *Evaluation*. Analysointivaiheessa asetetaan oppimistavoitteet eli mitä tietoja ja taitoja on osattava, kun kehittämisprosessi päättyy. Suunnitteluvaiheessa päätetään koulutusstrategia eli miten ohjeistetuilla metodeilla saavutetaan halutut oppimistavoitteet. Kehittämisvaiheessa luodaan oppimisen sisältö eli valitaan halutut metodit. Kun koulutustavoitteisiin sopivat välineyhdistelmät on valittu, on hyvä testata etukäteen, palvelevatko valitut metodit asetettua tavoitetta. Toimeenpanovaiheessa aloitetaan oppimisprosessi valituilla kehittämisvälineillä. Viimeisessä vaiheessa eli arviointivaiheessa pohditaan tavoitteiden saavuttamista, koulutuksen tehokkuutta ja mahdollisia oppimisen esteitä. Arviointivaihe on elintärkeä uusille kehittämisohjelmille, jotta virheistä ja epäonnistumisista voitaisiin oppia ja kehittyä. (Mayfield 2011)

### **3.2 Esimiehen rooli oppimisen tukena**

Osaamisen kehittämisen tutkijoista muun muassa Viitala (2002), Kirjavainen ja Laakso-Manninen (2000), Ulrich (2007), korostavat esimiehen roolia osaamisen kehittämisessä. Kirjavainen ja Laakso-Manninen toteavat, että käskävällä johtamisella voidaan saada ihminen tottelemaan, mutta itse ajattelutoimintaan tai osaamisen hyödyntämiseen vaaditaan yksilön omaa kehittymishalukkuutta. Tässä korostuu esimiehen rooli oppimista kannustavan ympäristön luomisesta eli voidaan puhua velvollisuudesta osoittaa henkilöstölle osaamisen tarve ja haluttu suunta. Esimiehen keinoja osaamista kannustavan ilmapiirin luomiseksi ovat esimerkiksi työn tärkeyden korostaminen ja merkitys sekä yksilöllisyyttä kunnioittava henkilökohtainen kannustaminen. Lisäksi olisi päästävä irti niin sanotusta teollisen ajan esimiestradiitiosta eli liiallisen asiajohtamisen kontekstista ja henkilöstön näkemisestä kustannuksena. Osaamisen johtaminen tulisikin liittää nykypäivänä enemmän luonnollisempaan, jokaista koskettavaan henkisen kasvun prosessiin

eli pyrittäisiin paneutumaan enemmän ihmisyyteen ja unohtamaan asioiden johtaminen. (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000; 124–133).

Ulrich (1997, 2007) on kehittänyt henkilöstöjohtamiselle erilaisia roolijakoja, jotta haluttu strategia ja tavoitteet saataisiin toteutettua. Hän on jakanut henkilöstöammattilaiset seuraavien nimikkeiden alle: *strateginen partneri*, *muutosagentti*, *hallintoekspertti* sekä *ihmismestari*. Näitä rooleja voidaan miettiä tarkemmin henkilöstön osaamisen johtamisen tukielementteinä. Jokaisella nimikkeellä on omat tehtävänsä; strategisten henkilöstövoimavarojen johtaminen, yrityksen perusrakenteiden johtaminen, henkilöstön ohjaus ja sitouttaminen sekä muutoksen ja uudistumisen johtaminen (Viitala 2007; 47). Ihmismestarin tehtävänä on tuottaa johdolle jatkuvasti tietoa henkilöstön oppimishalukkuudesta sekä kyvykkyyksistä eli toimia eräänlaisena vakoojana henkilöstön keskellä. Muutosagentit taas voivat olla kehittämissammattilaisia, jotka suunnittelevat ja toimivat aloitteentekijänä osaamisen kehittämisen muutosprosessissa. Nykypäivänä lähiesimies jou-tuu etenkin pienissä organisaatioissa hoitamaan montaa eri roolia.

Viitala (2002; 28–29) toteaa, että esimiehen konkreettista tekemistä osaamisen johtamisen välineenä on tutkittu vain vähän, vaikka muuttunut osaamisen johtamisen ympäristö ehkä asettaisi tarvetta aiheeseen perehtymiselle. Oppimista tukevan johtajuuden piirteitä ovat tutkineet mm. Popper & Lipshitz (2000) ja Macneil (2001).

### **3.3 Kehityskeskustelut ja kehityssuunnitelma**

Jos työntekijät osallistuvat tärkeiden päätösten tekoon, kuten osaamisen kehittämisen suunnitelman laatimiseen ehdotusten ja vaihtoehtojen keksimisen muodossa, sekä itse päätöksentekoon, sitoutuvat he henkilökohtaisesti paremmin tehtyyn päätökseen. Työntekijä ei koe itseään käskytetyksi, koska on saanut olla mukana suunnittelemassa ja tekemässä omaa toimintaa koskevia päätöksiä. (vrt. Ulrich 2007; 185–186) Onnistuneen henkilöstön osaamisen kehittämisen kannalta on tärkeää saada herätettyä tunne oppimi-



sen tarpeellisuuteen. Aikuisen oppimisen kannalta on myös tärkeää saada herätettyä motivaatio oppimiseen ja valita yksilölliset kehittämiskeinot oppimistyylien mukaan (Jones & Hendry 1994; 158).

Kehityskeskusteluilla on iso rooli henkilöstön osaamisen kehittämisen prosessissa. Osaamisen kartoitus tapahtuu usein kehityskeskustelussa, jossa myös suunnitellaan jatkotoimenpiteitä ja asetetaan tavoitteita halutulle osaamistasolle. Kehityskeskustelussa yksilön aktiivisuudella on merkitystä, koska osaamisen arviointia voi harvoin suorittaa esimies yksin. Yksilön osaamista osaa arvioida parhaiten työntekijä itse, jolloin hänen tulisi ehdottaa myös kehittymisen toivottua suuntaa. Kehityskeskustelussa esimies voi ohjata kehittymissuuntaa organisaation tarpeiden mukaisesti. Kun työntekijä saa itse olla mukana oppimisprosessin suunnittelussa, on tulevalle kehittymiselle paremmat lähtökohdat. Esimiehellä täytyisi onnistuneen kehityskeskustelun pohjaksi oltava huomattavasti kehittyneet ihmissuhdetaidot, jolloin alaisten arviointi tapahtuisi mahdollisimman kypsällä tavalla. Osaamisen vähättely kehityskeskustelussa on yksi pahimmista virheistä, mitä esimies voi tehdä aiheuttaakseen kehityskeskustelulla aikaiseksi enemmän vahinkoa kuin hyötyä. (Viitala 2006; 152–161)

Valpolan (2002) mukaan onnistuneeseen ja kaikkia osapuolia hyödyttävään kehityskeskusteluun vaaditaan kolme eri keskustelua. Ensimmäinen kehityskeskustelu sisältää tapaamisen ajankohdan, työtehtävien läpikäynnin ja tavoitteiden asettamisen. Tässä vaiheessa on tärkeintä, että työntekijä ymmärtää kriteerit ja kuvaukset omasta työstään. Toisessa kehityskeskustelussa käydään läpi tavoitteiden toteutuminen. Esimiehen tehtävä on suorittaa arviointia, sekä nostaa esille asioita työskentelytyylistä, yrityksen arvojen toteuttamisesta ja sopia uusia tavoitteita seuraavaa kautta varten. Kolmas kehityskeskustelu voidaan järjestää osana toisen vaiheen keskustelua tai erillisenä tapaamisena. Sen tarkoituksena on asettaa työntekijälle kehittymistarpeet ja mahdolliset urasuunnitelmat. (Valpola 2002; 41–42)

Valmistautuminen on erittäin olennaista kehityskeskusteluiden onnistumisen kannalta. Jos työntekijä ei ymmärrä kehityskeskustelun tarkoitusperää eikä ole ehtinyt etukäteen rauhassa miettiä lähtötilannetta, ei kehityskeskustelusta saada välttämättä haluttua hyötyä. Useissa organisaatioissa on käytössä kehityskeskusteluiden valmistautumismateriaalit, joihin työntekijät voivat tutustua ennen tapaamista. Myös yhteenvetolomake on osa keskustelun päätöstä, sillä sovitut tavoitteet ja kehittämiskohteet saattavat unohtua. Seuraavassa kehityskeskustelussa on helppo palata edellisen keskustelun teemoihin muistiinpanojen avulla. (Valpola 2002; 43–45)

Valpola (2002) on tehnyt vapaamuotoista haastattelua työntekijöiden kehityskeskustelukokemuksista. Hänen saamiensa palautteiden mukaan kehityskeskustelutilanteet koettiin asiallisiksi. Työntekijöiden oloilat kehityskeskustelun jälkeen vaihtelivat suuresti. Useat kokivat olonsa reippaiksi ja kepeiksi, mutta joukosta löytyi myös synkempiä oloiloja. Työsuoritukseen liittyen vastaajat kokivat kehityskeskustelun auttavan ymmärtämään, mitä töissä tulisi saada aikaiseksi. (Valpola 2002)

Kehityskeskustelut voivat olla liian muodollisia, jolloin ne seuraavat tiettyä kaavamaisaa kyselysarjaa tai noudattavat orjallisesti kehityskeskustelulomaketta. Tällainen keskustelu ympäristö ei luo luovaa dialogia tai synnytä keskustelijoissa oivalluksia, jolloin keskustelu jäykistyy. Kun kehityskeskustelua pidetään pakollisena toimenpiteenä, hautatuvat sen alkuperäinen merkitys kokonaan eikä kumpikaan osapuoli hyödy keskustelusta. (vrt. Aarnikoivu 2010; 15)

### **3.4 Koulutustilaisuudet**

Singer (1990;171–172) määrittelee koulutuksen sisältävän etukäteen suunniteltuja toimia tai sisältöä, jotka vahvistavat työntekijöiden nykyisiä vahvuuksia tai helpottavat uuden tiedon vastaanottamista, taitoja ja kykyjä sekä kiinnostusta oman työn parantamiseen.

Koulutukset voidaan jakaa lyhyt- ja pitkäkestoisiin koulutuksiin, jolloin niillä tavoitellaan erilaista osaamista. Lyhytkestoisia koulutuksia käytetään tavallisimmin yritystä koskevien yksinkertaisten tietojen päivittämiseen tai käytännönläheisiin taitoihin. Pitkäkestoisten koulutusten tavoitteena on tavallisimmin tukea työntekijöiden ammattitaidon kehittymistä laajemmin. Esimerkiksi pankkien trainee – ohjelmat kuuluvat pitkäkestoisten ja ammatillista osaamista kehittäviin koulutuksiin. (Viitala 2006; 272)

Koulutuksen organisointi voi tapahtua ulkoistetusti, omassa koulutusyksikössä tai kiinteästi työpaikalla. Ulkopuolisen organisaation toimesta järjestetyssä koulutuksessa heikkouksina voisi mainita heikon vastaavuuden organisaation tarpeisiin, koska suunnittelu ja toteutus tapahtuvat täysin ulkopuolisesti. Kuitenkin eduksi voidaan lukea ulkopuolisen organisaation tuoreet näkemykset ja tiedot, asiantuntemus ja taloudellisuus. Kun koulutus tapahtuu omassa koulutusyksikössä, ovat organisaation tarpeet usein parhaiten tunnistettu ja koulutus suunniteltu sen mukaisesti. Oman organisaation koulutusyksikön suurimpia ongelmia ovat usein byrokratisoituminen ja liiallinen jumittuminen vanhoihin käytäntöihin ja toimintatapoihin. Kiinteästi työpaikalla järjestetyssä koulutuksessa tietoa jaetaan tiettyyn sisäiseen tarpeeseen, koska kouluttajina ovat osaavat työntekijät, esimiehet tai muut sisäiset työntekijät. Työpaikalla järjestetyssä koulutuksessa koulutus saattaa liialti rajoittua arkikokemuksiin, eikä uusia näkökulmia välttämättä synny. (Viitala 2005; 273–274)

Koulutusten päämäärät liittyvät tavallisesti parempaan tuottavuuteen ja laatuun, oma-toimisempaan työskentelyyn, monitaitoisuuteen, pienempään vahinkojen määrään ja parempaan työviihtyvyyteen. Koulutuksen idea on siis parantaa työntekijöiden suoriutumista työtehtävistään antamalla lisää tietotaitoa ja tyytyväisyyttä työtään kohtaan. Tarvetta koulutuksille ovat tilanteet, joissa työtehtävät muuttuvat, organisaatiossa tapahtuu muutoksia tai uusien toimintatapojen käyttöönottoa. (Graham & Bennet 1995; 226–227)

Koulutukset nähdään vieläkin joissain organisaatioissa vain kustannuksina, jolloin uutta osaavaa työvoimaa hankintaan valmiiksi koulutettuna ulkopuolelta. Tavoitteiden määrittely koulutusta suunniteltaessa on tärkeää, koska sillä varmistetaan, ettei koulutusta järjestetä muodon vuoksi. Ilman esimerkiksi osaamistavoitteita on mahdotonta arvioida koulutuksesta saatua hyötyä. Jos koulutukseen päästetään työntekijä, joka ei tule omilla työtehtävissään tarvitsemaan koulutuksessa opittua tietoa, voi koulutus todella olla vain kustannus. Tällaisissa tilanteissa myös työntekijä olettaa saavansa hyödyntää koulutuksessa opittua, jolloin koulutus on lähinnä pettymys myös työntekijän puolelta. Työntekijä voi kokea koulutuksen myös rangaistuksena, jos hänelle ei ymmärrä koulutuksesta saatavaa konkreettinen hyötyä. (vrt. Graham & Bennet 1995; 226–227)

Clifford & Thorpe (2007) ovat vahvasti sitä mieltä, että koulutustilaisuuksia käytetään väärin nykyajan organisaatioissa. Koulutustilaisuudet nähdään ikään kuin ratkaisuna kaikille oppimistarpeille. Ne ovat suosittuja myös siksi, että ne ovat kustannustehokkaita, helppo suunnitella keskelle työviikkoa ja ne ovat näkyviä tilaisuuksia. Työntekijät pitävät niistä usein siksi, että se on tuttu tapa opiskella ja kynnys koulutukseen osallistumiselle on matala. (Clifford & Thorpe 2007)

Ranki (1999) nostaa esille, miten paljon tärkeämpää on kustannuksien sijasta korostaa koulutuksen vaikuttavuutta. Hän arvioisi koulutuksen tuloksia neljältä eri tasolta; koulutustilaisuuden onnistuminen, oppimistulos, opitun siirtyminen käytäntöön sekä vaikutus tulokseen. Koulutustilaisuuden onnistumisella tarkoitetaan kokonaisvaikutelmaa itse tapahtumasta. Sen lisäksi on mietittävä, onko tavoitteisiin asetetut tiedot ja taidot saavutettu koulutuksen myötä ja onko tätä uutta tietotaitoa otettu käytännön työhön mukaan. Vaikutuksella tulokseen ei tarkoiteta ainoastaan rahamääräistä tulosta, vaan esimerkiksi työmotivaation ja työtyytyväisyyden parantamista. (Ranki 1999; 104)

Luentotilaisuuden kaltainen koulutus on huono, jos osallistujat eivät ole tai pysty olemaan aktiivisia. Koulutustilaisuudet ovat tehokkaita silloin, kun tilaisuus on aktiivinen

ja vuorovaikutteinen. Onnistuminen riippuu pitkälti kouluttajan taidoista, opiskelijoiden määrystä ja halutuista tuloksista. Nämä tulisi olla selvillä jo ennen koulutuksen suunnittelua. (Read & Kleiner 1996) Koska vain 20 % oppimisesta tapahtuu muodollisten koulutusten avulla, tulisi niitä käyttää muiden oppimisen tukemisen välineiden kanssa tehokkaan lopputuloksen aikaansaamiseksi (vrt. Yeo 2008).

Murphy & Golden (2009) ovat perehtyneet koulutustilaisuuksien järjestämiseen. He rikkovat muun muassa myytin siitä, että koulutus on tehokasta, kun mahdollisimman paljon tietoa on saatu siirrettyä eteenpäin kuuntelijoille. Oppijan aivot saattavat hävittää jopa 98 prosenttia ympäristöstä saapuvista viesteistä, mikä johtuu lyhytaikaisen eli työmuistin rajoittuneisuudesta. Tämän vuoksi koulutustilaisuuksia suunnitellessa olisi hyvä ottaa huomioon eri viestintä- ja esitystavat. Koulutuksen tarkoituksena on kuitenkin siirtää kerrotut asiat lyhytaikaisesta muistista pitkäaikaiseen muistiin. Tähän voi koulutuksessa käyttää esimerkiksi kertausta ja toistoa. Osiot koulutuksessa tulisi järjestää siten, ettei tietotulva hukuta kuuntelijaa, jolloin koulutuksen tehokkuus kärsii. Myös koulutustilaisuus motivoi työntekijöitä oppimaan paremmin, kun koulutuksen hyöty on heille selvää. Tärkeää on myös muistaa aikuisten halu osallistua koulutustilaisuuteen keskustelemalla, toiminnalla ja ongelmanratkaisutehtävillä. (Murphy & Golden 2009; 15–17)

Eräässä Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa perehdyttiin tarkemmin työntekijöiden suhtautumisesta henkilöstöjohtamiseen. Koulutuksiin työntekijät suhtautuivat melko neutraalisti ja olivat sitä mieltä, että heitä motivoidaan yksilöinä, mutta kommunikaatio organisaatiossa ei heidän mielestään ole riittävää. Tutkimus väittää, että vaikka ihmiset olisivat hieman onnettomia työpaikalla, voivat he silti kokea henkilöstön kouluttamisen tehokkaaksi. Tutkimuksessa korostettiin myös työntekijän roolia koulutuksen loppukäyttäjänä, jossa he eivät itse maksa koulutuksesta, mutta odottavat silti hyvää laatua. Pääajatuksena heräsi se, että loppukäyttäjät eli työntekijät lopulta arvostavat ja ovat kiitollisia sekä koulutuksia että henkilöstön johtamista kohtaan. (Gibb 2001)

Koulutukset nähdään usein melko passiivisina oppimistapahtumina, joissa kouluttaja puhuu edessä ja muut kuuntelevat eli ne noudattavat behavioristista oppimisnäkökulmaa (Viitala 2005; 272). Pattinson (2001) jakasi yksilön oppimiset jo koulutuksen suunnitteluvaiheessa kolmeen oppimistyyliin. Nämä oppimistyyliin ovat *visuaalinen* eli oppiminen näkemällä, *auditorinen* eli oppiminen kuulemalla sekä *kinesteettinen* eli oppiminen fyysisesti tekemällä. Hän korostaa näiden tyylien yhdistelyä opetusta suunniteltaessa, jolloin saadaan aikaan mahdollisimman nopeaa kehitystä. Pattinson kumoaa passiivisen opetustapahtuman järjestämisen ja korostaa opetusstrategian luomista tyyleihin pohjautuen. (Pattinson 2001)

Clifford & Thorpe (2007) ovat listanneet tarkoituksia, joihin koulutustilaisuudet sopivat ja joihin ne eivät sovi. Kun opetettava asia on käytännönläheistä, olisi oppimisen tapahtuttava muualla kuin koulutustilaisuudessa. Heidän mukaan koulutustilaisuudet sopivat lähinnä tietojen päivittämiseen ja tiedon jakamiseen. Seuraava taulukko listaa koulutustilaisuuteen sopivat ja sopimattomat tarkoitukset.

<b>Koulutustilaisuuteen sopivat aiheet:</b>	<b>Koulutustilaisuuteen sopimattomat aiheet:</b>
<i>yhtenäisen viestin jakaminen suurelle joukolle</i>	<i>nykyisten taitojen parantaminen</i>
<i>faktaan perustuvan tiedon jakaminen (esim. ensiapu, terveys ja turvallisuus)</i>	<i>nykyisen tiedon soveltaminen</i>
<i>muutoksista tiedottamiseen liittyen lakiin, toimintaperiaatteisiin tai systeemeihin</i>	<i>työtapojen kehittäminen</i>
<i>mahdollistaa tekniikoiden ja prosessien oppiminen (esim. haastattelu, neuvottelu), joita koulutetaan myös käytännön kautta</i>	<i>prosessien ja toimintatapojen käyttöönotto</i>
<i>eri oppimistyyliin perustuvien ryhmien luominen</i>	<i>oppimisen siirtäminen työpaikalle</i>
<i>laajan materiaalin jakaminen lyhyessä ajassa</i>	<i>käyttäytymismallien analysointi ja muuttaminen</i>
	<i>arvojen ja asenteiden havainnollistaminen</i>

**Taulukko 4.** Koulutustilaisuuteen valittavien aiheiden sopivuus (vrt. Clifford & Thorpe 2007).

Koulutuspaketteja tehtäessä voidaan käyttää erilaisia opiskelumetodeja ennen koulutus-tilaisuuksia, niiden aikana ja niiden jälkeen. Ennen sovittuja luentotapaamisia voidaan osallistujat laittaa lukemaan ennakkomateriaaleja tai tekemään ennakkotehtäviä, jotka valmistavat ja avaavat käsiteltävää aihetta. Luennon aikana voidaan käyttää pelkän luennon lisäksi tehosteena keskusteluita, havainnointiharjoituksia, reflektointia, käytännön harjoituksia roolipeleihin ja simulaatioihin, pelejä ja case – tapausten käsittelyä. (Murphy & Golden 2009; 18) Nämä pyrkivät yksinkertaisen luennon lisäksi tukemaan myös muita oppimistyylejä.

### 3.5 Verkko-opiskelu

Työntekijöiden ohjaaminen verkko-opiskeluun on jatkuvasti yleistynyt. Osasyyn tähän on sen joustavuus: työntekijä voi hakea tarvitsemansa tiedon tai opiskella, kun työ sallii. Verkko-opiskelu voi olla muodollista, jolloin nauhoitettu luento katsotaan verkosta tai epämuodollista. Epämuodollinen opiskelu tapahtuu työpaikan intrasivuilla, Internetissä tai vaikka sähköpostilla. (Beardwell ym. 2004; 323–324)

Työpaikan intrasivustoja voidaan kutsua myös oppimisportaaleiksi (*learning portals*), jolloin opiskelu sivustoilla tapahtuu muodollisesti työntekijän halutessa. Sivustot antavat valtavan määrän tietoa työntekijän käsiin, mikä auttaa työntekijän itseopiskelua ja toimivat analysointityökaluina oppimisen ohella. (Dessler 2009; 169)

Verkko-opiskelua suunniteltaessa tulisi lähtökohtana olla aikuisen oppimisen ymmärtäminen ja sen pohjalta rakennettu oppimisjärjestelmä. Parhaimmillaan onnistunut verkko-opiskelu perustuu opiskelijoiden omiin kokemuksiin, on vuorovaikutteista ja ongelmanratkaisukeskeistä. Se tulisi järjestää joustavaksi ja hyödyntää työntekijän henkilökohtaista kehittymistä kohti organisaation oppimisprosessia. Käytännössä verkko-opiskelu olisi kokemuksellisen tiedon yhdistelemistä teoreettiseen ja käsitteelliseen tietoon. (Tynjälä & Häkkinen 2005)



Verkko-opiskeluun liitetään myös monia ongelmia. Niiden opiskelu jää usein työntekijän vastuulle, jolloin monella ei työaikana ole aikaa hyödyntää kursseja. Opiskelusta verkossa puuttuu myös mahdollisuus kysyä epäselvistä asioista, jolloin asia voi jäädä kokonaan avoimeksi ja turhauttaa opiskelijaa entisestään. (vrt. Beardwell ym. 2004; 324) Verkko-opiskelun ei tulisi olla sinänsä muita opiskelukanavia poissulkeva vaihtoehto vaan pyrkiä tukemaan muita oppimisvälineitä eli toimia osana kehittämisen välineyhdistelmää (Reynolds 2002; Ettinger, Holton & Blass 2006). Freund (2004) nostaa epäonnistuneen verkko-opiskelun suurimmiksi syiksi persoonattomuuden, yhteistyön ja interaktiivisuuden puutteen. Oppimisympäristöä ei ole usein rakennettu oppimissuuntautuneeksi, vaan on pyritty suoranaisesti jakamaan tietoa — ei rakentamaan sitä. Epäonnistuneessa verkko-opiskelussa ei ole otettu huomioon yksilöiden tarpeita (Tynjälä & Häkkinen 2005). Jos verkko-opiskelupakettia ei ole tehty juuri tämän yrityksen tarpeisiin, yksilöiden oppimistyyliihin, kykyihin ja odotuksiin tai työpaikan ympäristöön sopivaksi, ei siitä saada haluttua hyötyä (Vaughan & MacVicar 2004; 403).

Vaughan & MacVicar (2004) tekivät tutkimuksen asenteista ja ajattelusta verkko-opiskelua kohtaan eräässä pankissa. Tutkimuksesta nousi esille, että suurin este verkkokurssien suorittamiselle oli ajan puute. Sen lisäksi valtaosa vastanneista kaipasi jonkinlaista persoonallista kontaktia ennen ja jälkeen opiskelun, koska he kokivat sen tukevan omaa oppimista. Tutkimuksesta selvisi myös, että oppimisprosessin kannalta on tärkeää arvioida koko verkko-oppimisprosessia, verkkokurssien tulisi olla kiinnostavia ja interaktiivisia sekä kurssin materiaalin tulisi olla korkealaatuista. Vastaajien mielestä verkko-kurssit alensivat opiskelemisen kynnystä ja verkko-kurssin aiheisiin oli helppo palata uudelleen.

Tynjälä & Häkkinen (2005) korostavat, että verkko-opiskelussa tarvitaan henkilökohtaista tukea. Tämä on vastoin melko tavallista harhaluuloa, että aikuiset eivät tarvitsisi yhtä paljon tukea oppimisessaan kuin nuoret. Tutkimukset osoittavatkin, että työpaikoilla ei usein pystytä antamaan tarpeellista tukea ja opastusta verkko-opiskeluun (Smith

2003). Verkko-opiskelu ei saisi koostua vain tiedon jakamisesta, vaan sen tulisi pystyä toimimaan tiedon rakentamista ja luomista edistävänä pohjana (Tynjälä & Häkkinen 2005).

Verkko-opiskelussa on otettava huomioon, että oppimistyyliin liittyen yksilöillä on usein vahvoja mieltymyksiä tai inhoja joitain tiettyjä metodeja kohtaan (Mumford 2002). Organisaation kannalta voi olla vaikeaa saada herätettyä henkilöstön kiinnostusta verkko-opiskelua kohtaan. Oikeanlaisella markkinoinnilla tulisi tehdä tunnetuksi verkko-oppimisen hienoudet ja houkuttelevuus, jotta yhä useampi kiinnostuisi niiden käytöstä. Markkinoinnilla ei tarkoiteta vain verkko-oppimisen käyttöönoton mainostamista, vaan jatkuvaa henkilöstön muistuttamista, jotta niitä todella hyödynnettäisiin. (Ettinger ym. 2006; Dublin 2004)

Erään tutkimuksen mukaan työntekijän suurin syy verkko-oppimisen aloittamiselle oli nykyisten tietojen päivittäminen, jotta työnteko sujuisi helpommin sekä täysin uusien tietojen sisäistäminen. Tavallisesti verkko-kurssien suorittaminen ja opiskelu jää työntekijän oman ajankäytön hallintaan eli kurssiin perehdytään, jos aikaa riittää. On kuitenkin kehittymisen kannalta tärkeää, että verkko-opiskelua varten asetettaisiin viikoittaiset opiskeluaikajankohdat. Kiireessä verkkokurssin osioita selaillaan läpi, jolloin suurin osa tiedosta jää vaille huomiota. Samaisessa tutkimuksessa todettiin, että työntekijät kokivat verkko-opiskelun mieleiseksi, koska siinä sai edetä omassa tahdissa. He myös yksinkertaisesti pitivät opiskelumetodista. (Baldwin-Evans 2004)

### **3.6 Mentorointi**

Mentori on erittäin kokenut työntekijä organisaation sisällä, joka ohjaa, rohkaisee ja tukee nuorempia ja vähemmän kokeneita työntekijöitä täysin vapaaehtoisesti. Sen pää-tarkoituksena on jakaa tietoa eteenpäin ja tukea toisen oppimista. Mentoroinnissa kahdenvälinen suhde hyödyttää myös itse mentoria, sillä toiselle opettaminen vahvistaa ja

herättää kysymyksiä omassa työssä. Jotta mentorointi todellisuudessa antaisi hyötyä kehittymiselle, vaaditaan kummaltakin osapuolelta tietynlaisia ominaisuuksia. Mentorin on oikeasti oltava kokenut ja hänellä on oltava korkeamman auktoriteetin asema organisaation sisällä. Itse koulutettavan tulisi olla vastaanottavainen mentorin neuvojen suhteen ja oltava tiedonjanoinen. Jotta itse mentorointiprosessi tuottaisi tulosta, on mentorin osattava antaa palautetta, osattava nostaa esille työn heikkouksia ja vahvuuksia ja antaa selkeä kuva organisaation toimintamalleista. Mentoroinnin avulla on hyvä siirtää hiljaista tietoa ja organisaation toimintamalleja melko uusille työntekijöille. (vrt. Beardwell ym. (2004; 299–300) Koska mentoroinnissa olla tiiviissä vuorovaikutuksessa, Brockband & Beech (1999) korostivat, että tunteilla saattaa olla negatiivisia vaikutuksia mentorointiprosessiin.

Mentoroitavan on mahdollista saada monenlaisia eri hyötyjä mentorointisuhteesta osaamisen kehittymisen lisäksi. mentori auttaa samaistumaan työhön ja tarjoaa mentoroitavan käyttöön paljon hiljaista tietoa ja kokemusta. Näiden lisäksi mentoroitava saa palautetta työstään, ongelmanratkaisuun saa tarvittaessa apua, annettuja ideoita arvioidaan sekä mentoroitavan itsetunto lujittuu prosessissa. Itsetunnon lujittuminen taas helpottaa oppimisprosessia edelleen. (vrt. Viitala 2005; 367)

Monet korostavat mentoroitavan suhteen oltava mahdollisimman virallista ja ennalta sovittua. Tavallisemmin mentorointisuhde on täysin epämuodollinen, jolloin suhde saattaa olla syvällisempi ja nostaa esille henkilökohtaisia arvoja ja tarpeita. Kun mentorointisuhteesta tehdään virallinen, määrätään tietty henkilö uuteen työtehtävään mentoriksi. Tässä ongelmaksi voivat koitua mentorin henkilökohtainen sitoumuksen puute tai yhteensopimattomat persoonallisuudet mentorin ja mentoroitavan välillä. Virallisessa mentorisuhteen tekee epäviralliseksi se, että suhteen loppuessa mentori usein jatkaa huomaamattaan. (Noe 1988; 458–459) Viitala (2005) nostaa esille, että mentorisuhde voi myös syntyä täysin spontaanisti kahden työntekijän välille.

Mentorointia voi harjoittaa *varjostuksena*, jolloin samassa tehtävässä olevan työparin kanssa vuorollaan seurataan toisen työskentelyä. Tehtävänä on havainnoida toimintatapoja ja muita eriäväisyyksiä oman työn suhteen. Lopuksi tilanteita pohditaan yhdessä ja mietitään, olisiko jotain voinut tehdä toisin. Sen jälkeen roolit vaihtuvat ja tilanne toistuu. *Käänteismentoroinnissa* roolit vaihtuvat siten, että nuorempi mentoroii vanhempaa. (Ojala 2008; 233)

Vaikka mentorointisuhteen osapuolet olisivat tyytyväisiä vuorovaikutussuhteeseensa, ei se tarkoita automaattisesti onnistunutta mentorointia. Tyytyväisyys voi johtua esimerkiksi yhteensopivista henkilökemioista ja henkilökohtaisten asioiden puumisesta, jolloin itse mentorointisuhde ei välttämättä ole oppimisen kannalta tehokasta. Epäonnistunut mentorointisuhde voi johtua myös osapuolten sitoutumisen puutteesta, ajankäytön ongelmista tai riittämättömän valmennuksen takia. (Viitala 2005; 368) Virallista mentorointisuhdetta ja sen tehokkuutta onkin ehkä helpompi valvoa kuin epävirallista tai spontaania suhdetta, jolloin kaikki riippuu kahden vuorovaikutteisen henkilön tekemisistä.

### **3.7 Yhteenvetoa osaamisen kehittämisen metodeista**

Henkilöstön osaamisen kehittämisen keinoilla pyritään suuntaamaan ja tehostamaan työntekijöiden oppimista ja sitä kautta kehittämään osaamistaan ja kehittymään työssään. Valitettavaa on, etteivät organisaatiot osaa usein valita oikeita osaamisen kehittämisen välineitä, jolloin resursseja valuu hukkaan (Beardwell ym. 2004). Tämän takia aiemmin käsiteltyjen oppimisnäkökulmien ja oppimisprosessien ymmärtäminen auttaa ymmärtämään tilanteen potentiaalin ja haastavuuden, sekä hakemaan tukea eri oppimisvälineiden valintaa varten. Yksilön oppimisen teorioita käsitellessä todettiin, että oikeiden oppimistyylien tukeminen tehostaa yksilötason oppimista (Raelin 1997). Oppimisvälineiden satunnainen valinta organisaation näkökulmasta ei anna yhtä tehokasta oppimistulosta kuin suunniteltu kehittäminen. Ranki (1999) muistuttaa, että osaamisen

kehittämisen keinot ovat kuitenkin samalla yksilön oppimisen edistämisen keinoja, vaikka ne kohdistuisivatkin jollekin tietylle työntekijäryhmittymälle.

Oppimista työpaikalla tapahtuu muodollisesti ja epämuodollisesti, joista epämuodollista oppimista tapahtuu paljon enemmän. Koska työnantajan ei voi erityisesti järjestää epämuodollisia oppimistilanteita, voidaan keskittyä luomaan edellytykset oppimista tukevalle ympäristölle ja tehostaa oppimista muodollisin keinoin (vrt. Dessler 2009).

Osaamisen kehittämisen prosessi alkaa tavallisesti senhetkisen osaamisen kartoittamisella ja kehittämissuunnitelmilla, joita tehdään niin organisaatio- kuin työntekijätasolla (mm. Ranki 1999; Viitala 2005). Usein pohja osaamisen määrittelylle ja yksilötason asenteille, toiveille ja motivaatioille luodaan kehityskeskusteluissa. Kehityskeskustelutilanteista tulisi muokata potentiaalisia ja avoimia tilanteita, joista hyötyvät aidosti keskustelun molemmat osapuolet.

Kehityskeskusteluiden lisäksi esimiehellä on esimerkkirooli työntekijöiden oppimisen kehittämisessä. Koska oppiminen vaatii yksilön omaa oppimishalukkuuden herättelyä, ei esimies voi käyttää tavallista määräysvaltaansa oppimisen aloittamiseksi (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000).

Koulutustilaisuudet ovat yleisin ja tunnetuin tapa kouluttaa henkilökuntaa. Koulutusten monipuolisuudesta ja muokkautuvuudesta saa luotua muiden välineiden kanssa oppimista tukevia kokonaisuuksia (mm. Yeo 2008). Pelkästään koulutukset tarjoavat melko yksipuolisen tavan opiskella, mikä usein unohdetaan monissa organisaatioissa, koska niitä tarjotaan ratkaisuna kaikille oppimistarpeille (vrt. Clifford & Thorpe 2007). Muokkaamattomat ja suunnittelemattomat koulutukset ovat usein passiivisia luentotilanteita, joissa behavioristisen näkökulman mukaan yritetään siirtää informaatiota suoraan kuuntelijalle. Clifford & Thorpe (2007) jäsentelivät erilaisia koulutustilaisuuksiin sopivia ja sopimattomia aiheita.

Paljon on koulutustilaisuuksien lisäksi ohjattu työntekijöiden itseohjautuvaan oppimiseen työssä. Tätä on toteutettu lähinnä verkko-opiskelun muodossa erilaisilla verkko-kursseilla ja intrasivustoilla. Verkko-opiskelu jää usein täysin opiskelijan itsensä vastuulle. Verkko-oppimisympäristötkin tulisi rakentaa sekä organisaation tarpeiden mukaisesti, mutta myös oppimistyyliihin ja odotuksiin sopiviksi, jotta niistä todellisuudessa saadaan haluttu hyöty (Vaughan & MacVicar 2004). Verkko-opiskelua voidaan käyttää osana esimerkiksi suurempaa oppimiskokonaisuutta tai ennakkotehtävänä ennen koulutustilaisuutta.

Henkilöstön osaamisen kehittämisen välineitä on lukuisia, joista tässä työssä käsiteltiin vain muutamia yleisimmin käytössä olevia.

## 4. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimuksen metodologia

Tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttaa tutkittavan kohteen luonne ja siitä haluttavan tiedon laji. Kvantitatiivinen tutkimus vastaa niin sanottua modernia suuntausta ja kvalitatiivinen tutkimus lähestyy asiaa postmodernista näkökulmasta. Modernin näkemyksen mukaan ihmisen käyttäytyminen on säännönmukaista ja käyttäytymistä voidaan ennustaa ja kontrolloida. Postmodernissa näkemyksessä käyttäytyminen riippuu paljolti kontekstista. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa pyritään siis yleistämään, ennustamaan ja luomaan kausaalisuhteita. Tämän tutkimuksen luonteeseen sopii paremmin kvalitatiivinen tutkimus, koska se pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkitaan ja ymmärtämään tutkittavien toimijoiden näkökulmia (vrt. Glesne & Peshkin 1992). Koska tarkoituksena on nimenomaan kuvata ilmiötä ja nostaa esille näkökulmia tutkimuskohteesta, tarvitaan kvalitatiivista tutkimusmenetelmää validin tiedon keräämiseksi. Myös Hammersleyn (1992) mukaan kvalitatiivinen suuntaus pyrkii etsimään merkityksiä eli sen luonne on enimmäkseen hermeneuttista eli tulkitsevaa. Merkitysten tutkimista kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostavat myös Hirsjärvi ja Hurme (2000).

Ontologia pyrkii esittämään kysymyksiä todellisuuden luonteesta eli mikä on totta (Hirsjärvi ym. 2010). Varto (1992) korostaa, että tutkimuksesta saatu ratkaisu on osattava perustella hyvin eli vastattava todellisuuteen liittyviin kysymyksiin. Sen lisäksi on osoitettava, että ratkaisu kohdentaa tutkimuksen tismalleen oikeaan tutkimuskohteeseen ja sen on oltava operatiivisvaatimuksen mukaisesti mahdollista. Tutkimussuunnitelmavaiheessa on todettava oletuksia todellisuuden luonteesta siten, että luotu näkemys pysyy yllä koko tutkimuksen ajan. Ontologisten oletusten mukaan on olennaista korostaa ihmisen biologista olemusta (Hirsjärvi & Hurme 2000). Koska elävät olivat muuttuvat ympäristössä vuorovaikutuksesta eli ne ovat adaptiivisia systeemejä (vrt. Buckley 1967), ei voida puhua yksinkertaisista syy-seuraus -suhteista.

Epistemologia käsittelee tietämisen alkuperää ja luonnetta ja tutkii esimerkiksi suhdetta tutkijan ja tutkittavan välillä (Hirsjärvi ym. 2010). Gummessonin (1991) mukaan itse tutkija on mukana luomassa tutkittavaa kohdetta ja kaikki haastattelut ovat yhteistyön tulosta, joihin itse tutkija on voinut omalta osaltaan vaikuttaa jopa tiedostamattaan. Hänen mukaansa hermeneuttista paradigmaa edustavan tutkijan on hyväksyttävä tutkijan vaikutus tutkimukseen. Hermeneuttinen paradigma on otettava yhdeksi näkökulmaksi tähän tutkimukseen, koska tutkijalla itsellään on jo työuransa takia tietynlainen vaikutus tutkimuksen tekemiseen ja tutkittavan ilmiön tulkitsemiseen. Kuitenkin on pitäydyttävä mahdollisimman objektiivilla tasolla ja vain tiedostettava hermeneuttisen paradigman vaikutus mahdolliseen tutkimuksen validiuteen. Ero tosiasioiden ja arvojen välillä voi olla epäselvä ja jopa subjektiivisuuden myöntäminen on tiedostettava hermeneuttisten paradigman tutkijoiden keskuudessa (Gummesson 1991).

Empiirinen tutkimus suoritetaan tässä työssä kvalitatiivisena tutkimuksena. Tarkoituksena on kerätä kohdeilmiöstä erilaista tietoa ilmiön ominaisuuksista ja kerätä havainnot ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Syrjäläkin (1994) korostaa myös sitä, että kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu hyvin, kun tarkoituksena on tutkia jotain luonnollista tilannetta, jota ei voida kokonaisvaltaisesti kontrolloida.

## **4.2 Tutkimusmenetelmän valinta ja aineiston keräys**

Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmistä on haastattelu, joka on yksi yleisimmistä tiedonkeruumenetelmistä sen eri muodoissa (esim. Hirsjärvi & Hurme 2000). Haastattelu on muihin tiedonkeruumenetelmiin nähden sinänsä eriävä, sillä siinä ollaan suoraan vuorovaikutuskontaktissa haastateltavan kanssa. Vuorovaikutuksellisuus tuo sekä etuja että haittoja tutkimuksen kannalta. Joustavuus on haastattelun suurin etu, sillä kysymyksiä voi muokata tilanteen niin edellyttäen. Haastattelu tutkimusmuotona valitaan usein silloin, kun tutkimuskohde eli haastateltava nähdään tutkimustilanteessa subjektina, jolle on annettava mahdollisuus kertoa haastatellusta aiheesta mahdollisimman vapaa-



muotoisesti. Haastattelututkimuksen kääntöpuolia ovat muun muassa paljon aikaa vievä tutkimustapa sekä monet niin haastateltavasta kuin haastattelijasta peräisin olevat virhetekijät. (Hirsjärvi ym. 2009; 204–206)

Haastattelu sopii erityisesti sellaisiin tilanteisiin, jossa halutaan sijoittaa haastateltavan puhe johonkin laajempaan kontekstiin ja vertailla haastateltavan kokemuksia kontekstiin nähden. Tutkijan tarkoituksena on haastatteluiden avulla saada käsitys ja välittää jonkinlaista kuvaa haastateltavien ajatusmaailmasta, kokemuksista ja tunteista liittyen tutkimuksen aiheeseen. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000)

Haastattelut voidaan jakaa erityyppisiin haastatteluihin sen perusteella, kuinka valmiiksi strukturoituja ne ovat. Haastattelut voivat perustua täysin lomakepohjaiseen eli strukturoituun haastatteluun, jossa ei poiketa lomakkeen antamista kysymyksistä tai niiden järjestyksestä. Avoin haastattelu on taas täysin strukturoimaton haastattelumuoto, joka perustuu täysin syvälliseen vuorovaikutukseen haastattelijan kanssa ja etenee usein keskustelun edetessä. Näiden muotojen väliltä löytyy vielä puolistrukturoitu teemahaastattelu, jota käytetään tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä. Teemahaastattelulle on ominaista jäsentää suuntaa-antavat kysymykset valittujen teemojen alle. Tämän keskustelurungon avulla haastatellaan, mutta esimerkiksi kysymysten muoto ja järjestys voivat poiketa toisistaan. (Hirsjärvi ym. 2009; 208–209)

Puolistrukturoitu teemahaastattelu etenee tutkimukseen valittujen keskeisten teemojen avulla, jotka on rakennettu valmiiksi ennen haastattelutilannetta. Teemahaastattelulle ominaista on, että ne ottavat huomioon yksilölliset tulkinnat asioista. Puolistrukturoitulle teemahaastattelulle on ominaista, että haastattelun teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, vaikka kysymykset eivät etenisi lomakkeen mukaan. Tämän vuoksi teemahaastattelu sijoittuu haastattelumuodoista avoimen ja strukturoidun haastattelumuodon välille. Teemahaastattelu sopii erittäin hyvin tutkimukseen, jossa ollaan kiin-

nostuneita tutkimuksen kohdeilmion perusluonteesta ja ominaisuuksista. (Hirsjärvi & Hurme 2000)

Tämän tutkimuksen empiiristä tiedonkeruuta varten tutkimusmenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelut toteutettiin Vaasan Osuuspankissa elokuussa 2013. Haastateltaviksi valittiin arpomalla kuusi tutkimukseen sopivaa työntekijää. Koska osallistuminen haastatteluun oli täysin vapaaehtoista, jouduttiin valitsemaan muutamia uusia haastateltavia. Osallistumishalukkuuteen vaikutti vahvasti kiireinen kuukausi asiakaspalvelussa, sillä kesälomat olivat vielä osittain kesken. Haastateltavat työskentelevät Vaasan Osuuspankin pääkonttorissa asiakaspalvelutehtävissä. Tutkimuksesta jätettiin pois kuitenkin rutiininomaisempaa työtä tekevät, kuten kassapalveluissa työskentelevät toimihenkilöt. Kuusi haastateltavaa arvottiin 13 hengen kokonaisuudesta, johon työntekijät oli valittu toimenkuvan perusteella.

Kaikki haastattelut suoritettiin äänieristetyssä neuvottelutilassa, jolloin saatiin varma haastattelurauha. Jotta haastatteluiden analysointi oli mahdollista jälkikäteen, kaikki haastattelut nauhoitettiin. Litterointi suoritettiin keskusteluanalyttisesti eli mukaan litterointiin otettiin taukoja ja naurahduksia. Myös haastattelijan puheenvuorot litteroitiin, sillä puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymykset eivät toistu sanasta sanaan jokaisen haastateltavan kohdalla, koska haastattelijalla on valta esittää esimerkiksi lisäkysymyksiä. (vrt. Ruusuvuori 2010; 424–425)

### **4.3 Tutkimusaineiston analysointi**

Tutkimuskirjallisuudessa suositellaan usein mahdollisimman peräkkäistä — ellei päällekkäistä aineiston analysointia heti keräysvaiheen jälkeen, jolloin tutkijalla on vielä tarkka mielikuva aineistoista (Hirsjärvi ym. 2010; 224). Sisällönanalyysi on tekstin analysointia, jossa tarkastellaan tekstimuotoon muutettua aineistoa. Analyysin avulla on tarkoitus saada muodostettua kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja kytkeä sen jälkeen tulokset

ilmiön laajempaan kontekstiin. Laadullisten tutkimusten analysoinnissa käytetään tavallisimmin juuri sisällönanalyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009)

Sisällönanalyysissa tutkimuksen kannalta tärkein materiaali poimitaan läpi haastatteluaineistosta, jonka jälkeen aineisto luokitellaan teemoittain. Viimeisenä vaiheena kirjoitetaan yhteenveto tutkimusaineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009; 91–103) Aineiston analyysi aloitettiin jakamalla tutkimukseen liittyvät vastaukset teorian ja haastattelukysymysten teemojen avulla kategorioittain lähempää tarkastelua varten. Koska tutkimusmenetelmänä toimi puolistrukturoitu teemahaastattelu, oli vastaukset luonnollista jaotella ensin teemoittain, sillä itse kysymykset pohjautuivat teoriaan.

Laadullista analyysia voidaan tehdä monesta eri näkökulmasta. Tavallisesti analyysitavat jaetaan aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällön analysointitapoihin. Tässä tutkimuksessa analysointi suoritettiin teoriaohjaavasti eli analyysin lähtökohtana toimivat teoreettiset kytkennät (valitut teemat teorian pohjalta). Tämä ei tarkoita kuitenkaan suoraan analysoinnin pohjautumista teoriaan, vaan teoriaa käytetään ikään kuin apuvälineenä analyysia suorittaessa ja sieltä haetaan mahdollisia apuja tulkintoihin. Teoriasidonnaisuus asettuu ikään kuin teoria- ja aineistolähtöisen tutkimusanalyysitavan välimaastoon. Tässä tutkimuksessa yleisesti näkökulmana oli työntekijän näkökulma, joka tulee ottaa huomioon läpi tutkimuksen. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009; 95–99)

#### **4.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi: reliabiliteetti ja validiteetti**

Kaikissa tutkimuksissa tulisi aina arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja paikkansapitävyyttä. Termillä reliabiliteetti tarkoitetaan tutkimuksessa mitattavien tulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validius tarkoittaa taas tutkimuksen arvioinnin kannalta tutkimuksen pätevyyttä eli tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. Vaikka reliabiliteettiä ja validiteettiä arvioidaan enemmän usein kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien parissa ja niiden selvyydestä ollaan montaa

mieltä, tulisi jokaisen tutkijan jollain tasolla pohtia ja perustella tutkimuksen etenemisprosessia ja valittuja näkökulmia ja toimintatapoja. (Hirsjärvi ym. 2010; 231–232)

Tutkimuksen reliabiliteettia pohdittaessa on muistettava kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän luonne. Reliaabelius nousee esille lähinnä arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta eli toimintatapoja, dokumentointia ja analysointia. On myös muistettava, että haastattelu tutkimusmenetelmänä koostuu kahden vuorovaikutteisen henkilön yhteistoiminnasta. Muuttujia, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen on lukuisia. (esim. Hirsjärvi & Hurme 2000; 188–189)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan haastattelukysymyksiä laatiesä. Kysymykset pohjautuivat teoreettisesta viitekehuksesta ja ennen virallisia haastatteluja haastattelulomaketta testattiin koehenkilöllä. Puolistrukturoitu teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä antoi lisää luotettavuutta itse tutkimuksen kannalta, koska haastattelun aikana oli mahdollista selventää kysymyksiä, jos haastateltava ei jostain syystä ymmärtänyt kysymystä oikein. Koska osa vastaajista oli äidinkieleltään ruotsinkielisiä, annettiin heille mahdollisuus kertoa vaikeasti ilmaistavista asioista myös ruotsiksi. Suurin osa haastatelluista vastasi kysymyksiin suomeksi. Tutkimuksen luotettavuutta olisi nostanut huomattavasti se, että jokainen haastateltava olisi haastateltu täysin omalla äidinkielellään. Haastatteluhuone oli erittäin rauhallisella paikalla eikä yksikään haastatelluista keskeytynyt. Haastattelut tehtiin täysin anonymisti ja haastatelluille kerrottiin tutkijan vaitiolovelvollisuudesta. Haastateltaville kerrottiin, että kaikki vastaukset käsitellään anonymisti, eikä ketään voida erottaa muun muassa suorien lainauksien yhteydessä kielellisistä syistä.

Haastattelijä itse litteroi nauhoitetun materiaalin, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Haastaviksi tekijöiksi tutkimusta tehdessä nousivat vielä kesken oleva loma-aika, ruotsinkielisyys sekä työkavereiden haastattelemine, jolloin luottamus piti todella perustella ennen haastatteluun ryhtymistä. Tutkimuksen pätevyyttä tukee vastausten samankal-

taisuus keskenään ja muihin tutkimuksiin sekä tutkimuksen aiheeseen soveltuva kohderyhmä. Kohderyhmään valittiin vain toimihenkilöitä, joiden työ oletetaan vaativan jatkuvaa uuden opettelua ja kehittymistä.

#### **4.5 Pankkitoimiala tutkimusympäristönä**

Pankkitoimihenkilöiden työ on vuosien saatossa kokenut suuria muutoksia. Merkittävimmät muutokset ovat aiheutuneet tietoteknologian kehittymisestä, kun perinteisestä pankkiasioinnista on siirrytty verkkopankkiin. Myös puhelimen kautta hoidetaan yhä enemmän asiointia. Tämä on vähentänyt pankissa työskentelevien toimihenkilöiden määrää ja muuttanut toimistotyöskentelyä enemmän kohti myyntityötä. Toinen suuri muutostekijä pankkimaailmassa on asiakkaiden tarpeiden ja asiakaskäyttäytymisen muutos. Asiakkaat kaipaavat yhä enemmän asiantuntevia neuvoja taloutensa ylläpitämiseen niin sijoitus- kuin laina-asioissa. (esim. Kontkanen 2008; Finanssialan Keskusliitto 2012)

Finanssialan Keskusliiton vuoden 2012 tammikuussa julkaisema tutkimushanke pyrkii kuvailemaan finanssialan edessä olevia muutoksia ja niiden vaikutuksia työntekijöiden osaamistarpeisiin. Tutkimuksen mukaan pankkitoimialalle virtaa yhä enemmän korkeakoulutettuja työntekijöitä. Tulevaisuuden pankkitoimihenkilöltä vaaditaan kaksoiskompetenssiprofiilia eli on osattava hyödyntää tietotekninen ja vahva finanssialan osaaminen yhdessä. Tulevaisuuden pankkityö tulee joka toimenkuvaltaan liittymään yhä enemmän myynti- ja asiakaspalvelutehtäviin. Seuraavassa on lueteltu muutamia tutkimushankkeen mukaan tärkeitä tulevaisuuden kompetensseja pankkitoimialalla työskentelevälle: kansainvälisyystaidot, teknologiaosaaminen, palveluosaaminen, verkostoosaaminen ja vastuullisuusosaaminen. (Finanssialan Keskusliitto 2012)

Kuten monessa muussa työssä, myös pankkitoimialan vaatimus moniosaamiselle kasvaa. Osaaminen on laaja-alaista ja osittain todella syvää. Jotta pankin tarjoamien tuot-

teiden myyminen asiakkaalle on mahdollista, on osattava lainsäädäntöä, verotusta ja tuotekohtaista tietoa. Työ tapahtuu nykyään täysin tietoteknisesti, joten tietotekninen osaaminen helpottaa ja tekee työnteon mielekkäämmäksi. Pankit tarjoavat henkilökunnalle koulutuksia tarvittavista aiheista. Kuitenkin - kuten monessa muussa työssä nykypäivänä - oma-aloitteinen kiinnostus ja tietojen päivittäminen on olennaista oman osaamisen ylläpitämisessä. Työ vaatii nykyaikana myös jatkuvaa uusien asioiden opettelua, jotta uralla eteneminen on ylipäätään mahdollista.

Suomessa toimivia pankkeja oli vuonna 2011 Finanssialan Keskusliiton mukaan: 14 liikepankkia, 211 OP-Pohjola -ryhmän jäsenosuuspankkia, 36 paikallisosuuspankkia, 33 säästöpankkia, 16 talletuksista vastaavaa ulkomaisten luottolaitosten sivukonttoria. Markkinaosuudeltaan suurimmat olivat ensimmäisenä OP-Pohjola – ryhmä, toisena Nordea Suomi Oyj ja kolmantena Sampo Pankki Oyj. Koska tarjottavat palvelut eivät sinällään eroa suuresti toisistaan, on osaamisesta kehittynyt kilpailukeino pankkien välillä. Pankit kilpailevatkin keskenään osaavasta henkilökunnasta ja pyrkivät omilla koulutusohjelmillaan kasvattamaan uusia kyvykkyksiä alalle. Sampo Pankilla on käytössä oma Danske Graduate – koulutusohjelma ja Nordealla oma Graduate – traineeohjelma (Sampo 2012; Nordea 2012).

Pankkitoimihenkilön oma osaamistaso, kehittymishalukkuus, motivaatio ja asenteet vaikuttavat suuresti omaan työllisyyteen, mutta lisäksi myös omaan työviihtyvyyteen. Tarvittavan osaamistason määrittely tapahtuu työnantajan taholta palkkausperusteiden kautta työnkuvauksessa ja kehityskeskusteluissa. Toimihenkilöillä on kuitenkin oltava oma tavoitteensa osaamisensa suhteen. Ammattitaito ja sen ylläpitäminen helpottavat ja nopeuttavat työnteoa. Tämän takia työnantaja pyrkii tarjoamaan erilaisia osaamisen kehittämisen keinoja, joilla edistymistä ja uuden opettelua voidaan edistää. (vrt. Viitala 2009; 178–179) Tiedon uusiutuessa jatkuvasti ei yksi peruskoulutus enää riitä, vaan tietotaitoa on päivitettävä jatkuvasti. Etenkin pankkiala on täynnä muutoksia, jolloin peruskoulutuksella saadaan vain pohja muulle kouluttautumiselle. Sen lisäksi osaavaa

henkilökuntaa jää eläkkeelle tulevina vuosina yhä enemmän, mikä tarkoittaa supistuvaa työvoimaa ja karkaavaa tiedon määrää. Haastetta henkilöstöjohtamiselle tuo myös uuden sukupolven arvomaailmat. Työssä pitää pystyä kehittämään itseään ja työpaikkojen vaihtuvuus on suurta, kun halutaan kokeilla erilaisia töitä ja kilpailutetaan työnantajia keskenään. (Ojala 1992; 1-7) Etenkin pankkialalla arvostetaan paljon alan kokemusta, jolloin kilpailu hyvistä pankkitoimihenkilöistä voi todella nousta esille, mitä pienemmästä paikkakunnasta on kysymys työvoimatarjonnan ollessa vähäistä.

Pankkitoimiala on toimialana herkkä talouden muutoksille ja monien muiden alojen tapaan kustannuksia pyritään samaan mahdollisimman alas. Parempia tuottoja haetaan aktiivisella myyntityöllä ja tarjoamalla yhä enemmän erilaisia asiakkaan talouteen liittyviä tuotteita. Kuten Finanssialan Keskusliiton (2012) tekemässä tutkimushankkeessa todetaan, entistä vähemmän tehdään töitä toimistolla ja yhä enemmän jotain konkreettisemmin lisäarvoa tuottavampaa työtä – kuten asiakaspalvelu- tai myyntityötä. Työn tehokkuutta pyritään lisäämään sillä, että palvelukanavana ei toimisi vain kasvotusten tapahtuvaa asiakaspalvelua – vaan myös puhelin- ja verkkotyöskentelyä. Puhelintyön merkitys on kasvanut asiakaskontaktointeissa ja uusasiakashankinnassa.

#### **4.6 Tutkimuksen kohdeyritys: Vaasan Osuuspankki**

Vaasan Osuuspankki on osa OP-Pohjola –ryhmän pankkeja. Se perustettiin vuonna 1938. Osuuspankkina se käsittää 11 konttoria Närpiöstä Uuteenkaarlepyyhyn asti. Pääkonttori sijaitsee Vaasassa Alatorilla, jossa työskentelee suurin osa työntekijöistä. Työntekijöitä kaikissa konttoreissa yhteensä on noin vajaa 100 henkeä. Sen lisäksi hallinto-henkilöitä on pankin osuuskunnassa 122 henkilöä. Henkilökunta koostuu suurelta osin ruotsinkielisestä henkilökunnasta, johtuen lähinnä Vaasan seudun rannikon ruotsinkielisestä asiakaskunnasta.

Tutkimus on kohdistettu pääkonttoriin, jossa työskentelee Pohjolan vakuutuspuoli, yrityspankki, verkko- ja puhelinpalvelu, notariaatti sekä rahoitus-, sijoitus-, ja päivittäis- palvelut. Myös pankin oma Private Banking toimii pääkonttorissa.



## 5. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli saada selville, miten työntekijät kokevat työnantajan tarjoamat osaamisen kehittämisen keinot oman oppimisensa tukena. Tarkoituksena oli kuvailla tilannetta työntekijän näkökulmasta. Teoreettisessa osiossa perehdyimme yksilötason oppimisen eri näkökulmiin ja ominaisuuksiin, jonka jälkeen tutustuttiin tunnetuimpiin osaamisen kehittämisen keinoihin. Näiden pohjatietojen avulla pystyttiin luomaan teoreettinen viitekehys tutkimuksen ympärille ja rakentamaan haastattelukysymysten teemat. Tutkimustuloksia on jäsenelty tarkemmin haastattelussa käytettyjen teemojen pohjalta, koska ne luonnollisesti nousivat esiin myös haastatteluaineistosta toistuvina teemoina.

Vastaajien identiteettiä on pyritty suojaamaan poistamalla mahdolliset ruotsinkieliset ilmaukset tai selventämällä lainauksia niin, ettei niistä pysty päättämään vastaajan äidinkieltä. Korjaukset on pyritty tekemään vääristämättä lainauksien asiasisältöä.

### 5.1 Oppiminen, oppimistyylit ja niiden tiedostaminen työpaikalla

Haastateltavilta kysyttiin, mistä tai miten tarve uuden oppimiselle on ilmaantunut. Tällä kysymyksellä pyrittiin saamaan vastausta siihen, onko työntekijä itse lähtenyt omatoimisesti kehittymään vai onko painostusta tullut esimerkiksi työnantajan puolelta. Pääsääntöisesti jokainen työntekijöistä koki, että tarve uuden opettelulle on noussut esille työtehtäviä tehdessä. Puolet vastaajista halusi laajentaa osaamistaan sen takia, että saisivat tehdä mahdollisesti uusia tai haastavampia työtehtäviä sujuvammin. Vain muutama haastatelluista oli sitä mieltä, että herättelyä uuden opetteluun tuli myös työnantajan puolelta.

*”No yleensähan siitä, et joku tehtävä pitäis suorittaa ja tulee joku ongelma siinä, et sitä tietoa pitää ruveta kaivamaan jostakin”.*

*”Kyllä mä tunnen itse et mun pitäis oppia tämä ja tämä, että saan enemmän tehtyä.”*

Yli puolet vastaajista kertoi oppivansa parhaiten tekemällä. Loput vastaajista kuuntelivat ja katsoivat mielellään ja oppivat sitä kautta mielestään parhaiten. Kysymys oli helppo kaikille vastaajille, sillä jokainen oli tietoinen omasta oppimistyylistään.

*”Tekemällä...tietenki lukeminen ja kuunteleminen alkuun – jotenki se pohjustava tieto. Ethän sä voi toki alottaa tekemään tietämättä mitään. Ei se auta, jos sulle kerrotaan sata kertaa joku asia, et miten sä teet sen. Sä osaat sen sit vasta, ku oot sen ite tehny ja sä muistat sen sit jatkossa. ”*

Vain yksi työntekijöistä kertoi keskustelleensa hänelle sopivimmasta oppimistavasta esimiehensä kanssa. Muutamat uskoivat esimiehen tietävän heille parhaasta oppimistavasta, mutta asiasta ei ollut koskaan puhuttu ääneen. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, ettei asiasta ollut keskusteltu esimiehen kanssa ollenkaan.

Lähes kaikki vastaajista koki työpaikan oppimisympäristön jollain tavalla kannustavaksi. Tätä perusteltiin sillä, että koulutuksia oli tarjolla ja niihin sai vapaasti osallistua. Moni kuitenkin totesi, että oli aika paljon omalla vastuulla ja itsestä kiinni, miten oppimisympäristön ja koulutustarjonnan ottaa vastaan. Työntekijä itse valitsi haluamansa kurssit koulutustarjontavalikoimasta. Muutamat kaipasivat kurssien valintaan enemmän esimiehen tukea ja mielipidettä.

*”Mun esimies sanoo, et mä kyllä saan mennä kaikkiin koulutuksiin, mihin mä haluan vaan. Mut sitte on välillä vähä vaikee ite päättää, et mihin mä meen.”*

Kiire koettiin yleisimmäksi oppimisen tai oppimishalun hidasteeksi. Vastaajien mielestä asiakaspalvelussa oli vaikea syventyä opiskelemaan tai muiden tekemättömien töiden keskeneräisyys häiritsi liikaa. Muutama vastaajista kaipasi oppimisen avuksi jonkinlaista tukihenkilöä, jolta kysyä apua ja neuvoa. Esille nousivat joillakin vastaajista oman fiiliksen ja asenteen tärkeys. Oppimista hidasti myös se, että opittua asiaa ei arvostettu tai sitä ei ollut mahdollista hyödyntää omassa työssä. Vain yksi vastaajista oli sitä mieltä, että työnantaja on selvästi tietoinen oppimisen hidasteista, kuten esimerkiksi kiireestä.

*”Se on totta kai et ei oo aikaa, et on niin paljo muuta ettei ehdi opiskella ja tutkia...”*

*”Kiire... ja sit varmaan, jos kokee niin, että siitä ei niinku jonkun uuden oppimisesta oo hyötyä tai sitä ei arvosteta..”*

## **5.2 Yksilötason osaamisen ohjaus työpaikalla (kehityskeskustelut)**

Suurin osa vastaajista oli käynyt vuosittain vähintään yhdessä kehityskeskustelussa esimiehensä kanssa. Kehityskeskusteluissa juteltiin sen hetken osaamisesta, mutta kukaan kehityskeskusteluissa käyneistä vastaajista ei kokenut siellä asetettavan minkäänlaisia selkeitä tavoitteita. Muutama vastaajista puhui sovituista suunnista. Tarkemmista toimenpiteistä, kuten tulevista koulutuksista ei sovittu kehityskeskusteluissa. Työntekijät itse valitsivat esimerkiksi tulevista koulutuksista haluamansa ja tekivät verkkokursseja omaan tahtiin. Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että aika paljon jäi omalle vastuulle kehityskeskustelun jälkeen. Moni vastaajista kertoi olevansa itse aktiivinen ja ehdottavansa koulutustoiveista ja kiinnostuksistaan työnantajalle.

*”Eihän työnantaja nyt tiedä, mitä mä osaan ja mitä mä haluan. Niinku kuitenkin millasia koulutuksia mä haluaisin...kyllä ne kysyy välillä et mikä kiinnostais tai mitä pitäis järjestää...”*

*”Ainaki suunnat et ainaki, jos sulla ei oo tiedossa joku koulutus tai päivämäärä, mut et suunta ja mitä tarvis ja mihin päin niinku suuntautua sen puoleen.”*

Vaikka tarkkoja tavoitteita ei kehityskeskusteluissa asetettu, seuranta oikean suunnan toteutumisesta tehtiin esimerkiksi seuraavassa kehityskeskustelussa tai kuukausittain järjestettävässä valmennuskeskusteluissa. Muutamat vastaajista kaipasivat vielä enemmän seurantaosaamisaan ja kehitykseensä liittyen.

### **5.3 Esille nousseet osaamisen kehittämisen keinot**

#### *5.3.1 Koulutukset*

Koulutukset olivat selvästi yleisin ja ensimmäisenä mieleen nouseva osaamisen kehittämismuoto. Tämä johtune osittain siitä, että koulutukset ovat kehityskeskusteluiden lisäksi näkyvimpiä kehittämiskeinoja. Kaikki haastateltavista olivat osallistuneet koulutustilaisuuksiin, joita järjestettiin joko työpaikan sisäisinä tai ulkoisen kouluttajan voimin. Myös etäkoulutuksia oli otettu käyttöön. Näissä kouluttaja oli yhteydessä verkon kautta webkamerayhteydessä. Koulutukset nostivat esille monenlaisia tunteita ja ajatuksia. Vastaajat halusivat selvästi saada parannusehdotuksia eteenpäin lähinnä siksi, että lähes kaikki kokivat koulutukset kuitenkin tärkeiksi.

Kaikki vastaajista olivat luonnollisesti sitä mieltä, että koulutustilaisuuksissa oli aina jotain parannettavaa. Tyytyväisimpiä koulutuksiin olivat parhaiten kuulemalla ja katsomalla oppivat. He pitivät siitä, että tilaisuuksissa näytettiin kuvia ja diaesityksiä. Kou-

luttajan tietotaito nousi tärkeäksi myös käytännönläheisten oppijoiden keskuudessa. Jos kouluttaja ei ollut heidän mielestään hyvä, oli palautetta annettu heti koulutuksen päätyttyä. Palautteeseen oli reagoitu työnantajan puolelta eikä samaa kouluttajaa ollut käytetty sen jälkeen.

Vastaajista monet kokivat, että koulutustarjonta oli vuodesta toiseen melko samanlaista, vaikka kursseja koettiin olevan tarjolla laajasti. Muutamia täysin samoja kursseja pyöri kurssivalintalistoilla, jotka julkaistiin pari kertaa vuodessa sähköpostilla. Muutamat menivät kursseille silti kertauksen vuoksi ja kokivat sen hyvänä tapana. Koulutusten sisältö ja tavoitteet olivat usein epäselviä tai aukenivat korkeintaan vasta koulutuspäivänä. Selkeitä oppimistavoitteita koulutuspäiville ei koettu asetettavan. Tämä aiheutti selvästi sen, että moni oli mennyt koulutukseen, joka ei vastannut omia osaamistarpeita tai osaamistasoa. Kurssivalinta ja ilmoittautuminen tehtiin pääsääntöisesti itse. Kurssivalintojen tekemiseen olisi kaivattu neuvoja esimiehen taholta. Hieman kriittinen asenne koulutuspäiviä kohtaan kumpusi varmasti siitä, etteivät edelliset koulutukset olleet vastanneet odotuksia. Tämä tietenkin vaikuttaa myös oppimiselle tärkeään asenteeseen ja tiedon vastaanottamiseen, jolloin koulutuksista saa ehkä vielä vähemmän haluttua hyötyä.

*”(kysytty koulutusten tavoitteista)...varmaan on ollu joku näkemys tai oletamus, mut ei mitään selkeitä... et eihän ne välttämättä kohtaa...et saattaa olla et muuta, ku kurssin nimi tai se selvennys kertoo”*

*”Vähä tietää siitä tittelistä tai koulutuksen nimestä (koulutuksen tavoitteet)”*

Jotkin koulutuspäivät olivat vastaajien mielestä ”sillisalaattia”, jolloin sekaan mahtui liian laaja paketti sekalaista asiaa. Koulutukset koettiin pääasiassa liian perustasoiksi tai

liian vaikeiksi ja laajoiksi. Moni vastaajista koki, ettei osaamistasoa selvitetty, sillä kaikki laitettiin samaan koulutukseen.

*”Ku menee sinne niin se alkaa usein se puol päivää ensin sillä et käydään ihan perusasioita läpi...vois olla perustaso ja sit vois olla sit paljo syventävämpää...et sit niinku oletetaan et ku on syventävä et vois olla et siinä syventävässä ei yhtään käydä, et oletetaan et osaa nää perusasiat.”*

*”Kyllä mä sanoisin, et suurin osa tai enemmän ku puolet (koulutuksista) on, et sulla on lähtiessä semmonen olo et ei täs käyny muuta ku takapuoli puutunu.”*

Toinen ääripää vastaajista olivat ne, jotka kokivat koulutukset aivan liian suuriksi kokonaisuuksiksi ja kaipasivat kapea-alaisempaa osaamisalueiden kehittämistä.

*”...otettais niinku ne perusasiat ja voitais vähä niinku laajentaa ja syventyä niinku niihin ja jättää pois kaikki, mitä me ei tarvita nois koulutuksis.”*

*”...pitäisi olla ehkä semmoisiakin kursseja, että ne ei mene niin vaikeiksi eli pinnalla niinku tavallaan enemmän, ettei ne mee niin syvälle... ne haluais et kaikki kerralla, mut ku se on mahdottomuus ottaa vastaan niin paljo (tietoa).”*

Käytännön kautta parhaiten oppivat vastaajat kokivat koulutukset hieman kaukaisiksi käytännöstä. Käytännönläheisyyttä toivottiin enemmän jokapäiväisten esimerkkien, avoimen keskustelun tai käytännön harjoitusten avulla. Interaktiivisuutta eli keskustelua kouluttajan ja koulutettavien välille sekä koulutettavien keskuudessa kaivattiin enemmän. Tällöin välttyttäisiin passiiviselta koulutustilaisuudelta. Monelle tärkeää oli kysy-

mysten esittäminen, esimerkkitapausten esilletuominen ja visuaalisuus. Näitä oli jo jonkun verran huomioitu tämän hetken koulutuksissa.

*”Vois olla enemmän interaktiivista...sit voisi olla enemmän varmaan tällöisiä esimerkkitapauksia.”*

*”Jos kouluttaja osaa irrottautua itse siitä materiaalista ja pukea sen asian käytännöksi ja haastaa kuulijat siihen mukaan ja pakottaa tavallaan osallistumaan siihen, ettei se oo sitä kalvosulkeista, josta mä en ainakaan saa mitään irti.”*

*”Tietysti näyttämällä kuvia ja esimerkkejä oikeesta elämästä, ne on aina hyviä mun mielestä”*

*”Se on niinku parempi jos saa itekki osallistua enemmän.”*

Vastaajilta pyrittiin selvittämään myös sitä, miten he ovat hyötynet koulutuksista eli onko koulutuksista sinänsä voitu viedä jotain suoranaista hyötyä käytännön työhön. Yleisesti koulutuksista oli aina jotain hyötyä saatu. Vaikka koulutus saattoi olla hyvä, moni kaipasi jonkinlaista jälkipuintia tai kertausta asiasta, jotta asia jäisi vielä paremmin mieleen ja sitä uskaltaisi hyödyntää rohkeammin päivittäisessä työssä. Pelkkä koulutus yksinään ei riitä, vaan tarvittaisiin jonkinlainen kertaus- tai tukitoiminto auttamaan tiedon siirtämistä käytännön työhön.

*”No jotku koulutukset on tosi hyviä. Sitten, kun sä meet kotiin niin sä oot ihan innoissaan ajattelet et nyt sitä ja tätä voisit tutkia. Mut aika usein se harmittaa, et seuraavana päivänä ois varmasti hyvä saada aikaa tutkia ja käydä läpi se materiaali....Usein se jää johonki kaappiin ja sä et sitten muista mitään.”*

*”...on sinänsä tuntunu hyvältä tuoda sieltä koulutuksesta mukaan jotain ja kertoo eteenpäin se asia, jollon se tarttuu tonne itelle aina vaan paremmin, kun sen ite opit ensin ja sit sen sit kerrot eteenpäin...Pakko jäsenellä se jollekki toiselle.”*

Suurin osa vastaajista ehdotti jonkinlaista käytännön kokeilumahdollisuutta koulutuksiin esimerkiksi uusien järjestelmien tai myyntitilanteiden opetteluun, jolloin oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. He ymmärsivät, että työnantajalla ei kuitenkaan ole välttämättä mahdollisuutta järjestää testitietokoneita koulutustilaisuuksiin resurssien ollessa rajalliset. Muutamat vastaajista kokivat myös koulutusten olevan sen takia laajalle kohderyhmälle rakennettuja, koska oli kustannustehokkaampaa yrittää kouluttaa mahdollisimman monta ihmistä kerralla.

### 5.3.2 Verkkokurssit

Verkkokursseja oli tarjolla laaja valikoima eri aiheista. Mielenpitoet verkkokurssien tehokkuudesta vaihtelivat, sillä kurssit saattoivat olla keskenään aivan erilaisia. Tehokkuus koettiin aika lailla kurssikohtaiseksi niillä, jotka ylipäättään suorittivat verkkokursseja. Puolet vastaajista myönsi tekevänsä verkkokursseja. Loput vastaajista oli tehnyt joskus muutaman kurssin tai ei ollut tehnyt niitä ollenkaan. Verkkokursseja eivät tehneet ne, jotka kokivat sen heille tehottomaksi opiskelutavaksi.

Kaikki, jotka kertoivat tekevänsä verkkokursseja, kuuluivat tekemällä oppivien ryhmään. He kertoivat tehneensä lähes kaikki mahdolliset verkkokurssit, mitä oli saatavilla – osa oli tehty jopa uudelleen. Verkkokurssit koettiin käteviksi juuri sen takia, että niihin pystyi palaamaan aina uudelleen, jos ensimmäisellä kerralla tuntui jäävän paljon asiaa epäselväksi. Oppimisen kannalta oli tärkeää, että verkkokurssi ei päästänyt eteneeseen, ennen kuin osasi vastata oikein välikysymyksiin eli asia oli pakko oppia ennen seuraavan asian opettelua. Uusimmissa verkkokursseissa oli mukana myös ääntä – se



koettiin mukavaksi uudistukseksi. Verkkokursseja suorittavat vastaajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että kurssien asiat usein unohtuvat, jos niitä ei pääse käytännössä hyödyntämään. Vaikka verkkokursseja tehtiin paljon, se ei tarkoittanut, että opiskelu verkkokurssien kautta koettiin erityisen mielekkääksi. Havaittavissa oli muutamien vastaajien kohdalla tietynlaista ”tiedon nälkää”, jos saisivat kurssien avulla jotain uutta työhönsä, vaikka keino sinänsä ei ollut erityisesti mieleinen.

*”No joo sieläki on hyviä ja huonoja. Nää uudemmat on melkein parempia nohh ei voi oikeestaan niinkään sanoa et sielä on aika laajasti...mutta oon käyny ja suorittanu paljo ja jopa jotain uudestaankin.”*

*”Verkkokurssit on siinä mieles aika hyviä mun mielestä, ku sun pitää osata tietty juttu, että se onnistuu se kurssi... Se on ehkä ku saa käytännön asiaa sitte ja sä saat vähä miettä niitä kysymyksiä et mikä täs oikeen on..”*

Toinen puolet vastaajista myönsi, ettei verkkokursseja tule tehtyä. Ne koettiin liian pitkäveteisiksi eikä niistä koettu saavan konkreettista hyötyä työhön. Tämä ryhmä koostui pääosin kuulemalla ja näkemällä parhaiten oppivista. He vertasivat verkkokursseja koulutustilaisuuksiin ja pitivät koulutustilaisuuksia huomattavasti tehokkaampina oppimiskeinoina.

*”Verkkokursseista mä en tykkää...en mä tiedä...ne on jotenki niin tylsiä ja vaikea ottaa sitä infoa sieltä...mut koulutukset on hyviä.”*

*” (koulutukset) ne on ainakin mun mielestä ollu niinku ainaki usein hyviä. Paljo parempia ku jotain verkkokursseja...”*

Yleisesti ottaen verkkokurssit koettiin helposti liian pitkiksi ja niitä oli raskas aloittaa muun työn keskellä, niiden koettiin vaativan paljon keskittymiskykyä. Kurssit olivat

hyvin eritasoisia, jotkut saattoivat olla liian lapsellisia kun taas toiset koettiin erittäin tehokkaiksi. Nimenomaan käytännönläheisyys teki kurseista tehokkaita, kun väläkysymykset ja esimerkit pakottivat oppijan miettimään opittavaa asiaa. Kun kurssi oli suoritettu, lähti siitä yleensä suoritusmerkintä tai viesti esimiehelle. Verkkokurssit olivat täysin vapaasti tehtävissä, eikä niitä pakotettu tekemään.

### 5.3.3 *Itseopiskelu intrasivustoilla*

Puolet vastaajista kertoi käyttävänsä työpaikan intrasivustoja oman osaamisensa kehittämisessä. Loput olivat yrittäneet hakea intrasta tietoa oppimisensa tueksi, mutta kokivat sen hankalaksi. He eivät hyödynnä intrasivustoja sen takia, että sivustot eivät olleet heidän omalla äidinkielellään ja tietoa oli yksinkertaisesti liikaa tarjolla. Tarpeellista tietoa ei selvästi osattu hakea kielellisten vaikeuksien takia, koska tiedon löytäminen vaati usein oikeantyyppisen hakusanan syöttöä.

*”Se opinetti(intra) on vähä semmonen et se ei ees heitä mitään vastaavaa (hakusanaa) vaan se pitää olla just oikein kirjoitettu.”*

Vastaajista ne, jotka käyttivät intrasivustoja kehittämiskeinona, eivät kokeneet sivustoissa itsessään mitään suurta kehitettävää. Heille itseopiskelu intrasivustoilta oli lähinnä itsestäänselvyys.

### 5.3.4 *Muut esille nousseet kehittämistavat*

Käytössä olivat lähinnä osaamisen kehittämisen keinoista muutamat yleisimmät. Muutama vastaajista oli kokeillut uuden opettelua työtehtävien vaihdolla tai työnkierron kautta. Uusiin työtehtäviin ja täysin uusien asioiden opettelua oli tehty kauemmin talossa olleen työkaverin kanssa joko niin, että oli ensin itse seurattu työntekoa ja sen jälkeen osat vaihdettiin. Kyse oli epävirallisesta mentoroinnista, jossa vanhempi työntekijä il-

man mitään erillistä sopimusta opastaa toista työntekijää kokemuksen kautta uusiin tehtäviin. Mentorointi koettiin yksimielisesti todella tehokkaaksi, jos omalle tekemiselle sai sen jälkeen tukea.

*”No ihan alussa mä istuin jonkun kanssa ja katoin ja opin ja kuuntelin, kun hän teki töitä. Sitten toisinpäin et hän oli mun luona kun mä tein töitä ensimmäiset viikot. Se oli tosi hyvä. Sitten oppi tosi hyvin.”*

*”Oli erittäin hyvä istua (työkaverin nimi) takana, et sillähän on jo niin paljo kokemusta. Mä otin paljo oppia siitä, ku sillä on paljo kokemusta vähä et miten se myy ja millä tavalla. Se oli hyvä kattoo tavallaan, ku toinen tekee töitä.”*

Havainnointia oli kokeiltu muutaman vastaajan kanssa. Siinä esimies oli tullut asiakaspalvelutilanteeseen tarkkailemaan työntekoa. Palvelutapahtuman jälkeen oli esille nostettu hyviä ja huonoja puolia ja kehitettävää. Havainnointi kehittämistoimena koettiin epämiellyttäväksi, koska läsnä oli myös asiakas eikä tilannetta koettu luonnolliseksi. Kuitenkin yksi vastaajista oli sitä mieltä, että jos havainnoinnista saa oikeaa palautetta heti tapahtuman jälkeen, voi se kehittää jollain tavalla työntekoa.

*”Hirveen teennäinen tilannehan (havainnointi) se on tossa asiakkaan edessä tavallaan et sä oot siinä välissä. Mut en mä tiedä miten sitä luontevammaksikaan sais. Onhan se jos siitä saa hyvän palautteen ja oikeesti saa palautteen... ja se kehittää sua jollain tavalla niin silloinhan se on ihan paikallaan.”*

Vastaajat olivat yleisesti sitä mieltä, että eri kehittämiskeinot olivat useimmiten irrallisia toimia, eivätkä liittyneet toisiinsa. Muutama esimerkkitapaus nousi kuitenkin esille, kun vastaajat muistelivat tehneensä jonkin tehtävän tai suorittavansa verkkokurssin ennen

koulutuspäivää. Tässä tapauksessa kehittämiskeinot olivat olleet yhteydessä toisiinsa. Yleisesti ottaen tällaista käytäntöä ei kuitenkaan ollut käytössä. Kehittämistoimenpiteiden irrallisuus voitiin havaita negatiiviseksi tekijäksi. Moni vastaajista nosti esille, että keinojen yhdistely voisi olla tehokkaampaa.

*”Kyllähän sieltä ehkä vähän punainen lanka puuttuu... et välillä sohaataan tonne päin ja välillä tonne päin että... välillä skarpataan jotain tiettyä juttua ja jonkun tietyn asian kehittämistä... ja sit se taas unohtuu ja sit ei taas mitään ja sit hetken päästä taas joku uus juttu et on se vähä sellasta poukkoilevaa. ”*

*”No se kaikkien yhdistäminen olis niinku tehokkain. Et ois pikanen koulutus asiaan mitä ei oo ennen käyty läpi jo et uusia asioita mitä tiedetään tietylle kohderyhmälle...Jälkeen seurais tai sitä ennen vois olla verkkokurssi...tota olis joo pohjustava verkkokurssi, jonka jälkeen tulee tää koulutus missä käydään läpi ja vois olla sen jälkeen vaikka testitunnuksilla tehään niinku harjoituksia koneella teknisesti. Ja ton kaiken sais periaattees hoidettua jopa ehkä päivässä... sillä et ite tehdään, jolloin se jää parhaiten mieleen kaikki. ”*

*”Jos on ihan uus asia niin ensin ihan oman kouluttajan antama ensi priiffi tai sit jos on laajempi koulutus”*

Vastaajilta pyrittiin selvittämään heille tehokkainta osaamisen kehittämiskeinoa, mitä työpaikka pystyisi tarjoamaan. Vastaukset olivat monipuolisia ja kirjavina, riippuen täysin oppimistyylistä ja aikaisemmista opiskelukokemuksista. Kukaan ei kuitenkaan maininnut yhtä ainutta irrallista tai pelkistettyä kehittämismetodia vaan pikemminkin niiden yhdistelmiä. Yksilölliset oppimistyylierot ja oppimismieltymykset aiheuttavat sen, ettei yhtä tehokasta kehittämiskeinoa voi määritellä kaikille sopivaksi. Tämä korostaa enti-

sestään yksilöllisten oppimistarpeiden selvittämistä ja kehityssuunnitelmien luomista.

Jonkinlaisia yhtäläisyyksiä oli havaittavissa niin sanotun tehokkaimman kehittämistavan suhteen. Suurin osa kaipasi jonkinlaista henkilökohtaista apua tai tukihenkilöä tehokkaaseen oppimistilanteeseen. Moni koki, että esimerkiksi koulutuksessa oli juuri tärkeää se, että oli joku osaava henkilö, jolta kysyä neuvoa. Kun opittua pyrittiin ottamaan käytännön työhön, olisivat muutamat vastaajista halunneet henkilön taakse niin sanotusti työnvalvojaksi. Vaikka virheiden kautta oppii, moni totesi, että pelkää virheiden tekemistä ja opittu tieto voi jäädä ilman tukihenkilöä hyödyntämättä, kun ei uskalleta tehdä. Koska vastaajista suurin osa oppi parhaiten tekemällä, liittyivät vastaukset tehokkaimmasta kehittämistavasta luonnollisesti käytännön työskentelyyn.

*”...ensin ihan oman kouluttajan antama ensi briiffi tai sit jos on laajempi koulutus, mutta varmaan ihan uudessa asiassa ei ihan laajempi koulutus toimi et kyllä se on sit et joku henkilökohtaisesti opastaa perusteet ja sit sen jälkeen vaan sit tekemään että...”*

Kehittämisehdotukset liittyivät oppimisen tehostamiseen ja oppimismahdollisuuksien parantamiseen, vaikka oppimisympäristöä muuten pidettiin hyvänä. Yleisesti kaivattiin enemmän epävirallisempia oppimistilanteita, kuten yhteisiä palaveriteita, joissa tiedon jakaminen tapahtuisi huomaamatta. Esille nousivat etenkin pienempien ryhmien tapaukset, joissa voisi vaihtaa kokemuksia ja oppia muiden työkavereiden kautta. Oman tiedon jakaminen eteenpäin vahvistaa myös yksilön omaa oppimista ja rohkeutta käyttää osaamistaan.

Koska seuranta ja tavoitteiden asettaminen olivat tällä hetkellä vastaajien mielestä hieman puutteellista, toivottiin enemmän ja selkeämpää tavoitteiden asettamista. Näin esille pääsisivät työnantajan konkreettiset odotukset osaamistasosta. Myös tarkempi suunnit-

telma kehittämistoimenpiteistä auttaisi pääsemään tavoitteisiin. Oppimistarpeiden ja oppimistyylien ollessa erilaisia, tehostaisi yksilöllinen suunnitelma jokaisen omaa oppimisprosessia. Toivottiin myös omaa aikaa itsenäiselle opiskelulle verkkokurssien ja intran parissa.

*”...tarkemmat tavoitteet ehkä siinä, mitä työnantaja odottaa ja tavallaan yhdessä käydä niitä läpi et missä niinku pitäis kehtyä. Siihen tavallaan tarkempi suunnitelma ja toteutus ja mite se asia sun kohdalla kehitetään ja myös sit se seuranta...se seuranta on niinku semmonen mikä puuttuu aika monelta saralta meillä...”*

*”Mut ehkä mun mielestä vois olla vähä enemmän seurantaa.”*

Tutkimuksessa pyrittiin saamaan selville myös haastateltavien ajatuksia omasta asenteestaan oppimisensa suhteen, mikä osoittautui melko haastavaksi. Suurin osa vastaajista osoittautui kuitenkin innokkaiksi tiedonhakijoiksi ja oppijoiksi. Koettiin, että mitä enemmän tiesi, sitä helpompi oli jokapäiväistä työtä tehdä. Muutama vastaaja ei osannut ottaa kantaa omaan oppimisasenteeseensa tai totesi motivaation kumpuavan, jos aihe kiinnosti. Yleisesti oli havaittavissa, että oma asenne vaikutti paljon oppimishalukkuuteen. Hyvään ja positiiviseen oppimisasenteeseen koettiin vaikuttavan muiden asenteet, oma tahto osallistua esimerkiksi koulutuksiin ja suhtautuminen työpaikkaan yleisesti.

*”Asenne riippuu ihan vähä päivästä ja helposti se on kauheen tarttuva... Kyllä se riippuu tosi paljo susta itsestä et sä voi muuttaa muita. Ehkä jos sulla on ite hyvä asenne ja sä päätät että mä opin niin ehkä se tarttuu.”*

*”Itellä on tietenki sellanen nälkä hakee tietoo ja oppii uutta.”*

*”Mitä enemmän sä tiedät, sitä enemmän sä pystyt tekemään asioita.”*

#### 5.4 Yhteenvetoa tutkimustuloksista

Haastatellut työntekijät olivat sitä mieltä, että heidän työpaikallaan kannustettiin oppimaan, koska koulutuksia ja verkkokursseja oli paljon tarjolla, eikä niihin osallistumista rajoitettu millään tavoin. Tavallaan kannustava ilmapiiri koettiin avoimena eli mahdollisuuksia kehittää itseään löytyi ja apuvälineitä siihen tarjottiin. Työpaikka tarjosi itseopiskeluun intrasivustoja ja laajan kirjon verkkokursseja, joita suurin osa vastaajista hyödynsi runsaasti. Palautetta ja koulutustoiveita otettiin vastaajien mielestä vastaan ja niihin reagoitiin.

Jokaisella vastaajalla oli selvästi tiedossa oma oppimistyylinsä eli he tiesivät, miten oppivat parhaiten. Suurin osa vastaajista oppi parhaiten tekemällä. Tämä ryhmä erottui eri kehittämistoimenpiteiden kohdalla, sillä heidän vastaukset olivat melko yhteneviä selvästi oppimistyylistä riippuen. Esimerkiksi verkkokursseja ahkerasti suorittavat olivat kaikki tekemällä oppivia ja kokivat verkkokurssit nimenomaan käytännönläheisiksi opiskelutavoiksi. Koulutuksista eniten parannusehdotuksia antoivat käytännönläheisyyttä kaipaavat ja eniten tyytyväisiä koulutuksiin olivat kuulemalla ja näkemällä oppivat. Kaikki vastaajista olivat osallistuneet työpaikan järjestämiin koulutustilaisuuksiin.

Tarve uuden opettelulle koettiin syntyvän päivittäisessä työssä tekemällä, kun vastaan tuli asioita, joita pitäisi osata. Vuosittain kehityskeskusteluissa käytiin työntekijöiden senhetkistä osaamista läpi ja sovittiin lähinnä kehityssuuntia tarkkojen tavoitteiden sijaan. Toimenpiteitä, kuten koulutusvalintoja ei sovittu kehityskeskusteluissa. Vaikka työpaikka koettiin oppimisympäristönä kannustavaksi, koettiin samalla myös paljon vastuuta itsensä kehittämisestä omille harteille. Koulutusvalinnat tehtiin pääasiassa omin voimin ja verkkokurssien tekeminen oli vapaaehtoista. Moni kaipasi enemmän seurantaa oman osaamisensa suhteen.

Henkilöstön osaamisen kehittämisen välineistä käytössä oli vastaajien mukaan perinteiset koulutukset ja verkkokurssit yleisimpinä keinoina. Mentorointia käytettiin usein perehdytysvaiheessa tai uusiin työtehtäviin siirryttäessä. Ne, jotka olivat mentoroinnin avulla oppineet uutta, kokivat sen erittäin tehokkaaksi keinoksi. Intrasivustoja käytti hyödykseen noin puolet vastaajista aktiiviseen opiskeluun ja tiedonhakuun.

Koulutuksia järjestettiin hyvin eritasoisia, sillä moni vastaajista kertoi, ettei tiennyt koskaan mitä odottaa. Ongelmaksi koitui selvästi myös se, ettei koulutuksen vaatimustaso tai tavoitteet olleet selkeästi esillä. Moni pettyi koulutuksiin sen takia, etteivät ne olleet jollain tavalla vastanneet odotuksia. Kuitenkin koulutuksista saatiin aina jotain irti käytännön työhön. Lähes kaikki vastaajista kaipasi koulutuksiin lisää keskustelua ja interaktiivisuutta sekä mahdollista käytännönläheisyyttä. Työntekijät ymmärsivät selvästi koulutustilaisuuksien kustannustehokkuuden työnantajan kannalta sekä sen, ettei esimerkiksi toivottuja testitietokoneita ollut mahdollista saada koulutuksiin mukaan.

Yleisesti ottaen kaikki osaamisen kehittämisen keinot koettiin hyvin irrallisina toimenpiteinä. Tämä ei toisaalta ole ihme, sillä tarkkoja osaamistavoitteita ja toimenpidevalintoja tavoitteiden saavuttamiseksi ei tehty kehityskeskustelussa. Tehokkainta oppimiskeinoa kysyttäessä saatiin laaja kirjo erilaisia vaihtoehtoja. Kuitenkin jokainen oli vastauksessaan yhdistänyt kaksi eri keinoa, kuten esimerkiksi verkkokurssin ja koulutuksen yhdistelmää. Henkilökohtaista tukea oppimisille kaivattiin kaikkien kehittämismetodien yhteydessä tai sen jälkeen, jotta uutta opittua asiaa pääsisi testaamaan ilman virheiden pelkoa. Henkilökohtainen tuki tarkoitti monelle tiettyä henkilöä, jolta kysyä aina tarvittaessa apua. Muutamalla vastaajista olikin jo vakiintunut henkilö työpaikalla, jolta kysyä neuvoa.

Vastaajat kokivat itsensä melko innokkaiksi oppijoiksi ja kokivat uuden oppimisen aina helpottavan työntekoa. Moni totesikin, että mitä enemmän tiesi, sitä enemmän pystyi tekemään eri asioita. Asenne vaikutti heidän mielestään hyvin paljon oppimishalukkuu-



teen. Suoranaisiksi oppimisen esteiksi tai hidasteiksi koettiin luonnollisesti kiire työpaikalla. Myös se, ettei opittava aihe kiinnostanut tai sitä ei koettu hyödylliseksi, haittasi uuden opettelua. Tämän vuoksi esimerkiksi koulutuksen oppimistavoitteiden on hyvä olla selvillä ennen koulutuksen alkamista, jotta koulutuksesta saatava mahdollinen hyöty motivoi oppijaa.

## 6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli löytää vastaus tutkimusongelmaan: *miten työntekijät kokevat työnantajan käyttämät osaamisen kehittämisen keinot oppimisensa tukena?* Tarkoituksena oli selvittää haastatteleamalla työntekijän näkökulmaa siitä, miten valituksa kohdeyrityksessä koettiin käytetyt osaamisen kehittämisen keinot. Jotta tutkimusongelmaan oli mahdollista löytää ratkaisu, oli ensin vastattava muutamiin alaongelmiin. Ensiksi oli pohdittava, minkälaisia näkökulmia työnantajalla voi olla osaamisen kehittämiseen ja yksilötason oppimiseen. Sen jälkeen mietittiin tarkemmin, millä keinoin työnantaja voi edistää työntekijöiden oppimista ja kehittymistä. Näihin vastausta haettiin teoriakirjallisuudesta, jotta pystyttiin luomaan mielikuva yksilön oppimisesta ja osaamisen kehittämisen välineistä sekä niille ominaisista tekijöistä. Vasta tämän jälkeen voitiin rakentaa teemahaastattelurunko, jonka avulla haettiin vastauksia tutkimuksen pääkysymykseen. Haastatteluaineistosta haettiin vastauksia sisällön analyysia käyttäen lähinnä abduktiivisesti eli teorian avustamana.

Peltosen (1981) määritelmän mukaan osaaminen oppimisen tuotosta, jonka voi työpaikalla havaita työn tehostumisena, virheiden vähenemisenä ja työn helpottuessa myös työviihtyvyys paranee. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että juuri edellä mainitut olivat yleisimmät syyt ryhtyä opettelemaan uutta. Työnantaja ei voi pakottaa ketään opettelemaan uutta, vaan yksilön oppimisprosessia täytyy pyrkiä tukemaan (mm. Rogers 1951). Vastaajat huomasivat tarpeen uuden opettelulle käytännön työtä tehdessä, kun työ ei sujunut tai jokin ratkaistava ongelma tuli vastaan. Oppimisprosessin käynnistymiselle voi olla erilaisia laukaisevia tekijöitä. Oman tietämättömyyden tunnistaminen on yksi porras eteenpäin oppimisen portaissa (Sydänmaanlakka 2002) ja kiinnostus sekä motivaatio uuden opettelulle ohjaavat työntekijää eteenpäin oppimisessa (mm. Knowles 1975, Rogers 1983). Kuten Peltosen (1985) motivaation peruslaki esitti, mitä korkeampi motivaatio, sitä lähempänä, todennäköisempänä ja palkitsevampana tavoitetta voi pitää.

Yksilötason oppimisteorioiden tunteminen ja oppimistyylien tiedostaminen työpaikalla tehostaisi henkilöstön osaamisen kehittämisen välineiden kohdennettua käyttöä. Tehokkaita kehittämisvälineitä on melko mahdotonta tarjota kohdistetusti elleivät työntekijöiden oppimistyyliä ole työnantajan tiedossa tai yksilön oppiminen ei käsitteenä ole tuttu (Read & Kleiner 1996; Viitala 2006, Jones & Henry 1994). Tutkimuksesta ilmeni, että työntekijät tunsivat hyvin omat oppimistyyliinsä, mutta työnantajan kanssa asiasta ei keskusteltu esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Työntekijät osasivat kuitenkin itse sanoa heille sopivimmat kehittämiskeinot tai niiden yhdistelmät. Vastuu kehittämiskeinojen valitsemisesta jäi lähinnä jokaisen omalle vastuulle, joten moni osasi omatoimisesti ohjautua oppimaan uutta sopivimman keinon kautta. Kehityskeskusteluissa valittiin tulevan osaamisen suuntia, mutta ei tarkkoja tavoitteita. Tämän vuoksi ehkä toimenpiteiden valinta jäi avoimeksi ja esimerkiksi koulutuksiin osallistuttiin omavalintaisesti. Se, että työntekijälle jätetään paljon päätösvaltaa, ei välttämättä ole huono asia, jos työntekijä itse on tarpeeksi motivoitunut hyödyntääkseen päätösvaltaansa osaamisensa kehittämisen suhteen (esim. Marsick 1987).

Vastuu osaamisen kehittämisessä on siirtynyt viime aikoina yhä enemmän työntekijälle itselleen (mm. Van der Sluis 2007). Yksilön omaa vastuuta osaamisensa kehittämisessä korostaa mm. Sundberg (2001). Ulrichin (2007) mukaan työntekijöiden osallistuessa päätöksentekoon, sitoutuvat he todennäköisesti paremmin sovittuihin toimenpiteisiin, koska tällöin ei synny tunnetta käskytetyksi joutumisesta. Haastatteluiden mukaan innokkaimmat oppijat hyödynsivät erittäin tehokkaasti heille annettuja mahdollisuuksia ja ehdottivat esimerkiksi uusista koulutuksista työnantajalle. Laajat oppimismahdollisuudet ja oman oppimisprosessin ohjaaminen saattoivat olla merkittäviä tekijöitä siinä, että työntekijät kokivat oppimisympäristönsä hyväksi ja kannustavaksi. Teorioista esimerkiksi kognitiivisen oppimisnäkökulman mukaan yksilö pystyy itse ohjaamaan omaa oppimisprosessiaan ja asettamaan omia tavoitteita, joihin tähdätä (Lehtinen & Kuusinen 2001). Kirjavainen ja Laakso-Manninen (2002) korostivat lähinnä esimiehen roolia oppimista kannustavassa ympäristössä ja suunnannäyttäjänä, mutta tyrmäsivät ajatuksen

tavoitteiden määräämisestä. Tämä tukee ajatusta siitä, että kehityskeskusteluissa asetettavat tavoitteet tulisi asettaa esimiehen ja työntekijän yhdessä (vrt. Viitala 2006).

Oppimistyyliit voivat aiheuttaa sen, että jokaisella on omia vahvoja mieltymyksiä tai inhoja tiettyjä osaamisen kehittämisen keinoja kohtaan (Mumford 2002). Tämä nousi esille haastatteluissa, sillä verkkokursseja suorittivat vain tekemällä oppivat vastaajat. Muut kokivat verkkokurssit tylsiksi ja epämiellyttäväiksi, jonka vuoksi kurssit jäivät kokonaan hyödyntämättä. Näistä moni vastaaja totesikin, ettei se ole heille oikea tapa oppia. Kun oikeat oppimistyyliit olisivat tiedossa myös työnantajan puolelta, voitaisiin tehostaa enemmän yksilötason oppimista (Raelin 1997). Read ja Kleiner (1996) olivat sitä mieltä, ettei mikään kehittämismetodi oli ylivertaisesti tehokkain. Tämä nousi esille myös haastatteluissa, sillä jokaisella oli omat mieltymyksensä kehittämismetodien suhteen. Tehokkaimmasta kehittämiskeinosta puhuttaessa esiin ei noussut pelkistettyjä vastauksia, vaan eri kehittämiskeinojen yhdistelyä. Koska tarkkoja tavoitteita ei asetettu eikä seuranta koettu olevan tarpeeksi, koettiin eri kehittämisen keinot melko irrallisiksi toisistaan. Eri kehittämiskeinoilla pyrittiin opettelemaan eri asioita. Vastaajien mielestä eri kehittämisen keinojen yhdistely tehostaisi niiden vaikuttavuutta. Tutkimuksissa on todettukin, ettei esimerkiksi verkkokurssin tulisi olla irrallinen keino, vaan sen tulisi tukea muita kehittämisen keinoja (Reynolds 2002; Ettinger ym. 2006).

Koulutustilaisuudet järjestettiin usein suuremmalle työntekijäjoukolle, jolloin joukossa oli eritasoista osaamista. Niitä ei kuitenkaan koettu yleisesti huonoiksi kehittämiskeinoina, vaikka paranneltavaa löytyi. Pettymys syntyi yleensä siitä, ettei koulutuksen taso vastannut toivottua tasoa. Selvisi, etteivät koulutuksen oppimistavoitteet olleet selvillä ennen koulutusta, mikä aiheuttaa vaikeuden arvioida koulutuksesta saatua hyötyä (vrt. Graham & Bennet 1995). Myös muiden tutkimusten mukaan koulutukseen petytään useimmiten siksi, ettei sieltä saada omiin työtehtäviin hyödyllistä tietoa (Graham & Bennet 1995). Koulutustilaisuuden tehokkuus korostuu silloin, kun koulutus on aktiivista ja vuorovaikutteista (Read & Kleiner 1996). Tämä korostui myös vastaajien mielestä,

sillä he toivoivat koulutuksien olevan enemmän interaktiivisia. Keskustelun lisäksi tehokkaassa koulutuksessa on huomioitu eri viestintä- ja esitystavat, siellä tulisi esittää esimerkkejä ja kerrata jo opittua (Murphy & Golden 2009). Nimenomaan monimuotoisuuden tärkeyttä korostettiin kaikkien vastaajien osalta tehokkaista koulutustilaisuuksista kysyttäessä. Jonkin verran koulutuksia oli kehitetty annetun palautteen mukaan ja esimerkiksi monipuolistettu esitystavoiltaan.

Moni ymmärsi, että työnantajalle oli tärkeää saada koulutettua kustannustehokkaasti suuri ryhmä kerralla. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että koulutuksilla ratkaistaan usein monet oppimistarpeet (Clifford & Thorpe 2007). Viitalan (2006) mukaan on erittäin yleistä nähdä oppiminen behavioristisesta näkökulmasta, koska silloin osaamisen kehittämistä on yksinkertaisinta järjestää eikä tarkempia oppimisprosesseja tai oppimistyylejä tarvitse tuntea. Työnantajan kannalta on tärkeä pitää mielessä, että osaamisen kehittämisen keinot myös ryhmätasolla käytettynä ovat yksilötason oppimista tukevia keinoja (Ranki 1999). Usein ei osata valita oikeita osaamisen kehittämisen välineitä, jolloin valitettavasti resursseja kuluu ilman selvää aikaansaannosta tai tuotosta (Beardwell ym. 2004).

Usein uskotaan, että aikuisen oppimisprosessissa ei tarvita yhtä paljon tukea kuin nuorten (Tynjälä & Häkkinen 2005). Tämän tutkimuksen mukaan voidaan todeta, ettei yksikään vastaajista kokenut tukea oppimiseen olevan liikaa. Sen sijaan, tukea kaivattiin lisää lähes kaikkiin osaamisen kehittämisen keinoihin. Monet kaipasivat henkilökohtaista kontaktia, jolta kysyä neuvoa askarruttavista asioista esimerkiksi verkkokursseihin liittyen. Tämä tukee ajatusta siitä, että verkko-opiskelussakin tarvitaan henkilökohtaista tukea (Tynjälä & Häkkinen 2005; Smith 2003; Vaughan & MacVicar 2004). Verkkokurssien tehokkuus vaihteli kurssista riippuen. Hyväksi koettiin verkkokursseissa interaktiivisuus ja helppous, sillä verkkokurssiin oli helppo palata uudelleen. Nämä kokemukset vastaavat aiemmin verkkokursseista saatujen tutkimuksien vastauksia (Vaughan & MacVicar 2004; Baldwin-Evans 2004).

Raelinin (1997) teorian mukaan oppiminen on tehokkainta silloin, kun se tapahtuu teoriaa käsitteellistämällä ja kokeellistamalla sekä reflektion ja käytännön kautta. Raelin perustaa mallinsa Kolbin (1984) oppimissyklille. Myös Grönfors (2002) nosti samat tekijät esille esittäessään tehokkaan oppimisen yhtälöä. Vastaajat kokivat, että jonkin kehittämiskeinon kautta saatu tieto (esimerkiksi verkkokurssi tai koulutustilaisuus) unohtui, jos sitä ei päässyt kokeilemaan käytännössä. Moni kaipasi kertausta tai keskustelu asiaa työkaverin kanssa auttoi painamaan asioita mieleen (reflektio). Nämä eivät riippuneet vastaajien oppimistyyleistä, vaan teorian kokeilua käytännössä kaipasi suurin osa vastaajista. Tämä viittaa myös aiemmin todettuun huomioon siitä, ettei mitään metodia sinänsä voida pitää muista ylivertaisesti tehokkaampana. Tämä tukee myös sitä, että eri osaamisen kehittämisen keinoja tulisi yhdistellä tehokkaan oppimisen aikaansaamiseksi.

Reflektiota eri muodoissaan, kuten opittujen asioiden jäsentelemistä itselleen tai muille, koettiin tehokkaaksi oppimisen tehostajaksi esimerkiksi koulutuksen jälkeen. Reflektiolla pyritään ymmärtämään asia ja se on osa tehokasta oppimista. Reflektointi perustuu ajatukseen, jossa oppijat voivat oppia tarkkailemalla muita ja tekemällä itse perässä (Raelin 1997; Bandura 1986). Mentorointia oli epävirallisessa muodossa ollut käytössä haastateltavien keskuudessa. Sitä käytettiin lähinnä perehdytysvaiheessa tai uusiin työtehtäviin siirryttäessä. Osaamisen kehittämisen keinona se koettiin todella tehokkaana, jos omaan tekemiseen saatiin tukea myös jälkikäteen. Ajatus mentoroinnista perustuu kokemuspohjaiseen kehittämiseen ja siihen, että ihmiset oppivat tekemällä ja kokemusten kautta parhaiten (Ulrich 2007).

Monipuolinen ja laaja koulutustarjonta koetaan usein arvostettavana ja kiitettävänä asiana työntekijöiden keskuudessa (Gibb 2001). Näin voidaan todeta myös tämän tutkimuksen perusteella. Vaikka koettiin, että koulutuksissa oli kehitettävää, erilaiset kehittämisen mahdollisuudet antoivat vaihtoehtoja omaan oppimiseen. Oppimistyyli vaikuttivat eri kehittämismetodien vaikuttavuuteen eri työntekijöillä, mutta kaikki toivoivat lisää eri metodien yhteiskäyttöä, enemmän seuranta ja tavoitteellisuutta. Työnantaja

koettiin lähinnä positiivisena mahdollistajana, joka pyrki senhetkisillä resursseilla tarjoamaan tukea jokaisen omaan oppimiseen. Annetut välineet olivat kuitenkin kohdistettu kaikille oppimistyyleistä tai työtehtävistä riippumatta, mikä aiheutti kehittämistoimenpiteiden persoonattomuuden. Vastuu oppimisesta ja kehittämisvälineiden hyödyntämisestä koettiin olevan selkeästi jokaisella itsellään. Pääsääntöisesti vastuuta omasta oppimisesta pidettiin luonnollisesti ymmärrettävänä, eikä niinkään negatiivisena tekijänä. Oppimisprosessin hallinta oli selvästi työntekijän omissa käsissä ja siihen pystyi vaikuttamaan omalla asenteella ja valinnoilla.

Tämän kaltaisesta tutkimuksesta olisi vielä enemmän hyötyä kohdeyritykselle, jos pystyttäisiin vertailemaan sekä työntekijän että työnantajan näkökulmia. Ensiksi olisi haastateltava kohdeyritystä henkilöstön osaamisen kehittämisen periaatteista, valinnoista, osaamisen kehittämisen välineistä ja suhtautumisesta. Kun työntekijät olisi haastateltu koskien kyseisen yrityksen henkilöstön osaamisen kehittämisen välineistöä, voisi haastatteluiden yhteenvedosta saada paljon arvokasta tietoa. Mielenkiintoisen tutkimuksesta tekisi se, että toimivatko yritysten henkilöstön osaamisen kehittämisen keinot käytännössä siten, kuten niiden on suunniteltu toimivan. Tällä tutkimuksella pystyttiin antamaan vain pintaraapaisua aiheeseen, eikä työnantajan näkökulmaa tai henkilöstön osaamisen kehittämisen periaatteita ole tarkemmin selvitetty.

## LÄHDELUETTELO

- Aarnikoivu, H. (2010). *Aidosti hyödyllinen kehityskeskustelu*. Helsinki. Kauppakamari.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses, Facilitating Organizational Learning*. Ally and Bacon. Boston.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organizational*. USA. Jossey-Bass Publishers.
- Armstrong, M. (2006). *Strategic Human Resource Management: A Guide to Action*. London. Kogan Page Ltd.
- Arnold, J. (1997) *Managing Careers into the 21st Century*. London. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Baldwin-Evans, K. (2004). Employees and e-learning: what do the end-users think? *Industrial and Commercial Training*. Vol 36. No 7. pp. 269-274
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs*. NJ. Prentice-Hall.
- Beardwell, I. , Holden L. & Claydon, T. (2004). *Human Resource Management. A contemporary Approach*. 4<sup>th</sup> edition. UK. Pearson Education Limited.
- Benozzo, A. & Colley H. (2012). Emotion and learning in workplace: critical perspectives. *Journal of Workplace Learning*. Vol 24. No. 5. pp. 304-316
- Berio, G. & Harzallah, M. (2007). Towards and integrating architecture for competence management. *Computers in Industry*. Vol 58. pp. 199-209
- Bower, Gordon H. and Hilgard Ernest R. (1981). *Theories of Learning*. 5<sup>th</sup> edition. Prentice-Hall, Inc. USA.



- Boxall, Pe. & Purcell J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*. Third edition. UK. Palgrave Macmillan.
- Boyatzis, R. E. 2008. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development* 27 (1), 5-12.
- Brockbrank, A. and Beech, N. (1999) Guiding blight. *People Management*, 6 May, pp. 52-54.
- Buckley, W. (1967). *Sociology and modern systems theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Clifford, J. and Thorpe S. (2007). More ways than one... exploring the use of different learning methods in organizations. *Industrial and Commercial Training*. Vol 39. No. 5. pp. 267-271.
- Dessler, G. (2009). *A Framework for Human Resource Management*. 5th edition. USA. Pearson Prentice-Hall.
- Dryden, G. & Vos, J. (1998). *Oppimisen vallankumous*. Juva. Tietosanoma.
- Dublin, L. (2004). The nine myths of e-learning implementation.: ensuring the real return on your e-learning investment. *Industrial and Commercial Training*. Vol 36. No. 7 pp. 291-294.
- Engeström, Y. (1981). *Mielekäs oppiminen ja opetus*. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B, no 17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ettinger, A., Holton V. and Blass E. (2006). E-learner experiences: a lesson on in-house branding. *Industrial and Commercial Training*. Vol 38. No. 1 pp. 33-36.
- Finanssialan Keskusliitto (2012). *Finanssialan kyvykkydet 2020 – luotaus tulevaisuuteen*. [online] [siteerattu 06.05.2012]. Helsinki: Finanssialan Keskusliitto. Saatavana World Wide Webistä: <URL:[http://www.fkl.fi/materiaalipankki/tutkimukset/Dokumentit/Finanssialan\\_kyvykkydet\\_lowres.pdf](http://www.fkl.fi/materiaalipankki/tutkimukset/Dokumentit/Finanssialan_kyvykkydet_lowres.pdf)>.

- Finanssialan keskusliitto (2012). *Pankit Suomessa 2011*. [online] [siteerattu 06.05.2012]. Helsinki. Finanssialan Keskusliitto. Saatavana World Wide Webistä:  
<URL:[http://www.fkl.fi/materiaalipankki/julkaisut/Julkaisut/Pankit\\_Suomessa\\_2011.pdf](http://www.fkl.fi/materiaalipankki/julkaisut/Julkaisut/Pankit_Suomessa_2011.pdf)>.
- Freund, R.J. (2004). *Mass customization and multiple intelligence*. Keynote speech at the International Conference on Mass Customization and Personalization. Rzeszov. 20-21. April
- Garavan, T. N. , Heraty N. and Barnicle, B. (1999). Human resource development literature: current issues, priorities and dilemmas. *Journal of European Industrial training*. Vol 23. No: 4/5.
- Gibb, S. (2001). The state of human resource management: evidence from employees' views of HRM systems and staff. *Employee Relations*. Vol 23. No. 4. pp. 318-336
- Gilley, J. W. & Egglund S. (1987). Hook, line and sinker. *Training and development journal*. Sep. 1987 pp. 22-28.
- Glesne, C & Strauss A.L. (1992). *Becoming qualitative researcher. An introduction*. London. Longman.
- Graham, H. & Bennet R. (1995). *Human Resource Management*. Eighth edition. UK. Pitman Publishing.
- Grönfors, T. (2002). *Työstä oppiminen - Action Learning. Työssä oppiminen – e-learning*. Vantaa: Facile Publishing.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative methods in management research. Revised edition*. Newbury Park. CA: Sage.
- Hammersley, M. (1992). *Deconstructing the qualitative-quantitative divide*. Teoksessa J. Brannen (toim.) *Mixing Methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury, 39-58.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatustilosophiaan*. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S.; Remes P. ja Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles. Third Edition.*
- Hätönen, H. (2000). *Osaava henkilöstö – nyt ja tulevaisuudessa.* Vantaa. Metalliteollisuuden Kustannus Oy.
- Jones, A. & C. Hendry (1994). The Learning Organization: Adult Learning and Organizational Transformation. *British Journal of Management* 5:2, 153-162.
- Kirjavainen, P. ja Laakso-Manninen R. (2000). *Strategisen osaamisen johtaminen.* Helsinki. Oy Edita Ab.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers.* New York: Association press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kontkanen, E. (2008). *Pankkitoiminnan käsikirja.* Vammala. Finanssi- ja Vakuutus kustannus Oy.
- Lefrancois, G. R. (1995). *Theories of Human Learning. Kro's Report. 3<sup>rd</sup> edition.* Brooks/Cole Publishing Company. USA.
- Luoma, M. (2000). *Human resource development as a strategic activity. A single component view of strategic human resource management.* Vaasan Yliopiston julkaisu, No71, Business Administration 31, Management and organization.
- Macneil, C. (2001). *The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams.* Journal of Workplace Learning 13:6, 246-253.
- Maples, M. F. & Webster, J.M. (1980). *Thorndike's connectionism.* Teoksessa G. M. Gazda & R.J Corsini (toim.), Theories of Learning. Itasca. Peacock.
- Marsick, V. (1987). *Learning in the Workplace.* London & New York. Routledge.
- Marton, F. and Booth S. (1997). *Learning and awareness.* The Educational Psychology Series. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. USA.

- Mayfield, M. (2011). Creating training and development programs: using the ADDIE method. *Development and Learning in Organizations*. Vol. 25 No. 3 pp. 19-22.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco. CA: Jossey- Bass.
- Murphy, M. & D. Golden (2009). Basic Training. *Journal for Quality and Participation* . 32:1, 15-19.
- Mäkelä, K. (1995). *Kvalifikaatioanalyysi –miksi ja miten?* Aikuiskasvatus 2/1995.
- Mumford, A. (2002). Hours for courses. *People Management*. June 27.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationship. *Personnel Psychology*, Vol 41, no 3, pp. 457-479.
- Nordea 2012. [online] [siteerattu 06.05.2012] Helsinki. Saatavana World Wide Webistä: <URL: <http://www.nordea.com/Ura/54772.html>>.
- Otala, L. (1992). *Koulutus menestystekijänä*. Helsinki. Sitra. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Otala, L. (2001). *Osaajana opintiellä*. Porvoo. WSOY.
- Otala, L. (2008). *Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu*. Helsinki. WSOY.
- Parry, S. (1998). *Just what is a competency? (And why should you care?)*. Training 35.
- Patel, V. & Rana G. (2007). *Personnel Management*. India. Oxford Book Co.
- Pattinson, S. A. (2001). Staff meetings: an opportunity for accelerated training of employees. *Journal of Workplace Learning*. Vol 13. No 4. pp. 172-179.
- Peltonen, M. (1981). *Aikuisdidaktiikan perusaineksia*. Helsinki. WSOY.

- Peltonen, M. (1985). *Koulutusoppi*. Helsinki. Otava.
- Popper, M & Lipshitz R. (2000). Installing mechanisms and instilling values: the role of leaders in organizational learning. *The Learning Organization* 7:3, 135-144.
- Prahalad, C.K & Hamel G. (1990). *The Core Competence of the Corporation*. Harvard Business Review. May- June.
- Raelin, J. (1997). A Model of Work-Based Learning. *Organization Science* 8:6, 563-578.
- Ranki, A. (1999). *Vastaako henkilöstön osaaminen yrityksen tarpeita?* Helsinki. Kaup-pakaari Oyj.
- Rauste –von Wright, M. , von Wright J. ja Soini T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9.painos. Helsinki. WSOY.
- Read, C. W. and Kleiner B. H. (1996). "Which training methods are effective?", *Man-agement Development Review*, Vol. 9 Iss: 2, pp.24-29
- Reynolds, J. (2002) Method and madness: the real value of e-learning. *People Manage-ment*. Vol 8. Issue 7. 4 April. pp. 42-43.
- Revans, R. (1998). *ABC of Action Learning – Empowering managers to act and to learn from action*. London, UK, Blond & Briggs.
- Riding, R. and Rayner S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understand-ing Style Differences in Learning and Behaviour*. London. David Fulton Pub-lishers Ltd.
- Rodriguez, D. , Patel R. , Bright A. , Gregory, D. & Gowing, M.K. (2002). Developing Competency Models to Promote Integrated Human Resource Practices. *Human Resource Management*, Vol. 41. Issue 3, 2002. 309-324.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Trowbridge: Redwood Burn.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus: A Bell & Hovell.
- Rommetveit, R. (1978). *Words, meanings, and messages*. New York: Academic Press.
- Ruohotie, P. (1996). *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki. Edita.

- Ruohotie, P. (2005). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 3.painos*. Helsinki. WSOY.
- Ruusuvuori, J. (2010). *Litteroijan muistilista*. Teoksessa: Haastattelun analyysi. Toim. Ruusuvuori, J.; Nikander, P. & Hyvärinen, M. Tallinna: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J.; Nikander, P. & M. Hyvärinen (2010). *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa: Haastattelun analyysi. Toim. Ruusuvuori, J.; Nikander, P. & Hyvärinen, M. Tallinna: Vastapaino.
- Räsänen, J. (1996). *Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja – arviointi*. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen Johtamiskoulutuksen julkaisu 8.
- Sampo Pankki (2012). [online] [siteerattu 06.05.2012]. Helsinki. Saatavana World Wide Webistä: <URL: <http://www.sampopankki.fi/TietoaSampoPankista/Tyojaura/Pages/Tyojaura.aspx>>.
- Sanchez, R. (2001). *Managing Knowledge into Comptence. The Five Learning Cycles of the Competent Organization*. In: Knowledge Management and Organizational Competence, 3-37. Ed. Ron Sanchez. Great Britain. Oxford University Press.
- Sarala, U. ja A. Sarala. (1997). *Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Helsinki. Helsingin yliopiston Lhaden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schmeck, R. R. (1998). *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences*. New York. A Division of Plenum Publishing Corporation.
- Senge, M. Peter (1990). The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review* 32:1.
- Senge, M. Peter (1999). *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning organizations*. A 5<sup>th</sup> discipline resource. New York : Currency Doubleday.
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*. Vol. 73. No. 1. pp. 53-88.
- Spencer, L. M & Spencer S. M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. USA. John Wiley & Sons.

- Singer, M. G. (1990). *Human Resource Management*. USA. Pws-Kent Publishing Company.
- Ståhle, P. ja Grönroos M. (1999). *Knowledge Management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. 2. painos. Porvoo. WSOY.
- Sundberg, L. (2001). A Holistic Approach to Competence Development. *Systems Research and Behavioral Science*. Vol. 18 No. 2, 103-114.
- Sydänmaanlakka, P. (2000). *Älykäs organisaatio, tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen*. 2. painos. Helsinki. Talentum Media Oy.
- Syrjälä, L. (1994). *Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä..* Teoksessa L Syrjälä, S Ahnen, E Syrjäläinen & S Saari (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma. Kirjapaino Westpoint Oy. Kirjayhtymä Oy.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkemyksen perusteita*. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 3. Painos. Tampere. Tammi Oy.
- Tynjälä, P. & Häkkinen P. (2005). E-learning at work: theoretical underpinnings and pedagogical challenges. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 17. No. 5/6. pp. 318-336.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2012). *Ammattien toimenkuva*. [online] [siteerattu 06.05.2012]. Saatavana World Wide Webistä: <URL:<http://www.mol.fi/avo/ammattit/26120.htm>>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Tammi. 6. painos.
- Ulrich, D. (1997). *Human Resource Champions*. Harvard Business School Press.
- Ulrich, D. (2007). *Henkilöstöjohtamisella huipulle*. Helsinki. Talentum.
- Valpola, A. (2002). *Onnistu kehityskeskustelussa*. Helsinki. WSOY.
- Van der Sluis, E. C. (2007). Umbrella for Research into Human Resource Development (HRD). *Human Resource Development International*. Vol 10, 1 99-106, March
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia..* Helsinki. Kirjayhtymä.

- Vaughan, K. and MacVicar A. (2004). Employees' pre-implementation attitudes and perceptions to e-learning. A banking case study analysis. *Journal of European Industrial Training*. Vol 28. No.5. pp. 400-413
- Viitala, R. (2009). *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä*. 1.-2. painos. Helsinki. Edita Publishing Oy.
- Viitala, R. (2005). *Johda Osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Keuruu. Otava.
- Viitala, R. (2002). *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Väitöskirja. Vaasan yliopisto.
- Yeo, R. (2008). How does learning (not) take place in problem-based learning activities in workplace contexts? *Human Resource Development International* 11:3, 317-330.



## **LIITTEET**

### **Puolistrukturoidun teemahaastattelun haastattelurunko.**

#### **Taustatiedot**

- koulutustausta
- kauanko ollut töissä tässä pankissa

#### **Oppiminen**

1. Millä tavoin tarve uuden oppimiselle on ilmaantunut?
2. Miten koet itse oppivasi parhaiten?
3. Miten sitä on hyödynnetty työpaikalla ja onko se huomioitu kehityssuunnitelmissa?
4. Miten koet työpaikkasi oppimisympäristönä eli kannustetaanko esimerkiksi uuden opettelua? Miten tämä ilmenee?
5. Mitkä tekijät ovat mielestäsi hidastaneet uuden oppimista tai halua oppia uutta?

#### **Osaamisen kehittämisen metodit**

6. Millä tavoin ja missä sovitte työnantajan kanssa kehitettävistä osaamisalueista, tavoitteista ja toimenpiteistä?
7. Minkälaisia tavoitteita asetat omalle oppimisellesi?
8. Millä tavoin niitä seurataan ja arvioidaan?
9. Millä eri tavoin olet kehittänyt osaamistasi/ opetellut uutta?
10. Miltä eri kehittämistavat ovat tuntuneet?
11. Oletko kokenut saavasi jotain uutta, jota olet pystynyt viemään käytännön työskentelyyn?
12. Ovatko koulutuksen tavoitteet olleet selvillä?

13. Mitkä kehittämistavat ovat mielestäsi olleet tehokkaimpia ja miksi?

**Kehittämisehdotukset**

14. Mitä ja millä tavoin työnantaja voisi tukea ja kehittää työntekijöiden osaamista paremmin?

15. Mitä mielestäsi pitäisi tehdä toisin?

16. Mihin voisit itse kiinnittää enemmän huomiota oppijana?