

Merkitysjohtaminen

Kirkollisen johtamisteorian hahmottelua

Ylemmän pastoraalitutkinnon tutkielma

Jussi Holopainen

Tampereen tuomiokapitulin istuntoon 5.9.2012

SISÄLLYS

JOHDANTO	s.
1. SOSIAALISEN KONSTRUKTIONISMIN NÄKÖKULMA JOHTAMISEEN	s. 7
1.1 Sosiaalinen konstruktioismi ja vuorovaikutuksen merkitys	s. 7
1.1.1 Sosiaalinen konstruktioismin yhteisiä piirteitä (s. 7)	
1.1.2 Sosiaalisen konstruktioismin juuria (s. 8)	
1.1.3 Uudempi teorianmuodostus - Harre, Shotter, Gergen (s. 9)	
1.2 Sosiaalisen konstruktioismin näkökulmia kirkolliseen johtamiseen	s. 12
1.2.1 Kirkollisen johtamisen kulttuurista ja ongelmakohdista (s. 12)	
1.2.2 Johtaminen dialogisuutena ja vuorovaikutuksen johtamisena (s. 13)	
2. KIRKKO ORGANISAATIOTEORIOIDEN VALOSSA	s.16
2.1 Kirkon organisaation moniulotteisuus	s. 16
2.1.1 Tieteellinen liikkeenjohto - työn rationaalinen suunnittelu (s. 16)	
2.1.2 Klassinen organisaatioteoria - huomio kirkon rakenteessa (s. 17)	
2.1.3 Byrokratioteoria - kirkko rautaisessa häkissä (s. 18)	
2.1.4 Ihmissuhteiden koulukunta - human relations istuu kirkkoon hyvin (s. 19)	
2.1.5 Järjestelmäteoria ja kontingenssiteoria - kirkko dynaamisena systeeminä? (s. 20)	
2.1.6 Teoria organisaation kulttuurista - miksi muutos kirkossa on niin hidasta? (s. 22)	
2.2 Moniääninen kirkko – moniääninen organisaatioteoria	s. 24
2.3 Kirkko – elävä, uudistuva ja oppiva organisaatio?	s. 24
3. MERKITYSORGANISAATIO	s. 27
3.1 Oppimisen näkökulma työhön ja organisaatioon	s.27
3.1.1 Koulutuksesta työssä oppimiseen (s. 27)	
3.1.2 Organisaatiossa tapahtuvan oppimisen hahmottelua (s. 28)	

3.2 Reflektiivisen oppimisen äärellä	s. 30
3.2.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorianmuodostus (s. 30)	
3.2.2 Mezirow ja kriittinen reflektio (s. 35)	
3.2.3 Argyriksen ja Schönin yksi-, kaksi- ja kolmisilmukkinen oppiminen (s. 37)	
3.3 Uuden tiedon luominen organisaatiossa – Nonakan ja Takeuchin malli	s. 38
3.3.1 Hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto (s. 38)	
3.3.2 Uuden tiedon luomisen spiraali (s. 39)	
3.3.3 Edellytykset tiedon luomisen prosessille organisaatiossa (s. 40)	
3.3.4 Viisi vaihetta tiedon luomisen prosessissa (s. 41)	
3.4. Merkitysorganisaatio - organisationaalinen oppiminen kirkon organisaatiossa	s. 42
3.4.1 Organisationaalisen oppimisen prosessimalli sisäisinä sykleinä (s. 42)	
3.4.2 Millaisiin muutosaskeliin organisationaalinen oppiminen kutsuu? (s. 45)	
4. MERKITYSJOHTAMINEN	s. 46
4.1 Hiljaisen tiedon merkitys organisationaalisessa oppimisessä	s. 46
4.1.1 Hiljainen tieto osaamisen johtamisen kentässä (s. 47)	
4.1.2 Tiedon lajit (s. 48)	
4.1.3 Mitä hiljainen tieto on? (s. 49)	
4.1.4 Onko hiljainen tieto eksplikoitavissa? (s. 51)	
4.1.5 Miten hiljaista tietoa ja tietämistä voidaan johtaa? (s. 53)	
4.2 Organisationaalisen oppimisen eri ulottuvuudet	s. 54
4.2.1 Näkökulmia oppimisen johtamiseen (s. 54)	
4.2.2 Oppimisen suunta (s. 55)	
4.2.3 Oppimisprosessit ja niiden johtaminen (s. 58)	
4.2.4 Rakenteet (s. 59)	
4.2.5 Emergenttinen ja luova tila (s. 59)	
4.2.6 Esimiehen rooli ja sen kehitys (s. 62)	

4.3 Organisaation oppimisprosessin johtaminen	s. 64
4.3.1 Sosialisatio ja hiljaisen tietämyksen johtaminen (s. 65)	
4.3.2 Ulkoistaminen ja reflektiivisen prosessin johtaminen (s. 66)	
4.3.3 Yhdistäminen ja tiedon prosessien johtaminen (s. 68)	
4.3.4 Sisäistäminen ja uudelleen suuntaamisen johtaminen (s. 69)	
4.3.5 Metaoppimisen johtaminen organisaation oppimisprosessissa (s. 69)	
5. MERKITYSJOHTAMINEN – MIKSI?	s. 70
5.1 Miksi puhua merkityksistä?	s. 71
5.2 Kirkon perustehtävää tukevan johtamiskurssin luominen	s. 72
5.3 Merkitysjohdaminen avoimena systeeminä	s. 72
5.4 Merkitysjohdaminen ja työhyvinvointi	s. 74
6. ARVIOINTIA JA KEHITTÄMISEN SUUNTAA	s. 76
KIRJALLISUUS	s. 79

JOHDANTO

Tutkielmani tarkoitus on luoda kirkollisen johtamisen teoriaa eli hahmottaa kirkollista johtamista merkitysjohtamisena. Mistä oman oppimisen ja työn kehittämisen tarpeesta tutkielmani teema nousee? Miksi juuri merkitysjohtaminen?

Hiippakuntatiimimme on työskennellyt hyvin paljon johtamisen tukemisen ja kehittämisen äärellä vuodesta 2005 alkaen. Olemme luoneet rakenteita, jotka mahdollistavat esimiehille oman johtamistyön tutkimisen: uuden esimiehen HEKS-päivä ja mentorointi, Kirjo II A -kurssi prosessikoulutuksena ja konsulttien hyödyntäminen kirkkoherrojen sparraajina, kirkollisen johtamisen peili, pastoraalisen johtamisen retriitit, esimiesvalmennus, johtamisen foorumit ja työkokoukset, piispantarkastusprosessi johtamisen tukemisena. Ohjaustyön systeemit (mentorointi, työnohjaus, esimiesvalmennus, prosessikonsultaatio) ja johtamisen systeemit ovat asettuneet yhä tiiviimpään vuorovaikutukseen keskenään. Tämä on merkinnyt edellä mainittujen rakenteiden sisällä työssä oppimisen ohjaamista kokemuksellisesta ja sosio-konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä käsin. Johtamistyön reflektiivinen tutkiminen on samalla avannut näkökulman siihen, mitä kirkollinen johtaminen voisi olla. Tiimimme puheessa ja esimieskoulutuksissa on vilahdellut sellaisia sanoja kuten reflektiivinen, pastoraalinen, valmentava, dialoginen ja palveleva johtaminen. Olemme edenneet kehittämistyössä induktiivisesti aktiivisen kokeilemisen ja toiminnan tutkimisen kautta. Pari vuotta sitten aloin kokea, että oli tullut aika pysähtyä tekemään teoreettista reflektiota kaiken koetun pohjalta. Mistä teorioista ja tutkimuksista löytyisi käsitteitä, näkökulmia ja jäsenystä sille, mitä olimme käytännön kehittämistyössä löytäneet? Opintovapaalle jääminen pastoraalitoimen hiippakuntasihteerin virasta mahdollisti itselleni ajatustyön syventämisen. Lähdin kahlaamaan läpi organisaatiopsykologista kirjallisuutta ja tutkimusta ja hahmottamaan kirkollisen johtamisen teoriaa.

Ensimmäinen havaintoni oli se, että valtaosa johtamis- ja organisaatioteorioista on syntynyt yrity maailman keskellä palvelemaan yrity maailman organisaatioita, ja että näitä näkemyksiä ja malleja yritetään sellaisenaan istuttaa myös julkisen sektorin organisaatioihin. Riskinä tällöin on, myös kirkon organisaatiossa, että ulkoa tuodut teoriat, mallit ja ismit jäävät työntekijöille vieraiaksi ja pinnalliseksi kielipeliksi. Lähdin pohtimaan, millainen käsitys johtamisesta voisi puhua samaa kieltä ja systemisesti tukea seurakunnan perustyötä. Mitä jos kirkollisen johtamisen teoriaa lähdettäisiinkin luomaan kirkon perustyöstä käsin? Sosiaalitieteiden näkökulmasta tämä perustyö

voidaan nähdä ihmisten kohtaamisena ja vuorovaikutuksena, jossa uskon ja elämään liittyvät merkitykset avautuvat kirkon sanoman äärellä. Tätä merkitystyötä tähän tapahtuu kaiken aikaa, huomaamatta ja hiljaisesti äiti ja lapsi –kerhoissa, rippileireillä, diakonian vastaanotolla, kirkollisissa toimituksissa, messussa jne. Voisiko myös kirkon organisaatiota ja johtamista alkaa hahmottaa merkitysten näkökulmasta? Mitä voisi kirkollinen johtaminen olla merkitysjohtamisena? Millaisista teoreettisista näkökulmista voisi syntyä merkitysjohtamisen ajattelua ja teorian muodostusta?

Oppimisprosessin edetessä havahtuin melko pian siihen, että tämän työn ja opintovapaan puitteissa en ehtisi tarkastelemaan kirkollista johtamista uskon ja teologian näkökulmasta riittävän perusteellisesti. Rajasin kirjoitustyön organisaatiopsykologian näkökulmaan. Merkitysjohtamisen osa II teologian näkökulmasta sanoitettuna tulisi vasta tämän tutkielman jälkeen. Halusin tehdä vakavasti otettavaa teoreettista reflektiota merkitysjohtamisesta ensin organisaatiopsykologian kielellä ja näkökulmasta käsin. Uskon kuitenkin, että juuri merkitysjohtaminen kielipelinä istuu hyvin kotoisasti kirkkoon, jota voidaan tehtävästään käsin pitää syystä merkitysorganisaationa ja merkitysyhteisönä. Kirkosta uskon yhteisönä on tehty paljon teologista tutkimusta. Organisaatiopsykologista tutkimusta ja ajattelua kirkollisesta johtamisesta on vielä verrattain vähän. Ei ole yhdentekevää, millaisilla organisaatiopsykologian käsitteillä ja teorioilla kirkollista organisaatiota ja sen johtamista hahmotetaan!

Merkityksistä ja merkityksen annosta puhuttaessa on vaikeata ohittaa sosiaalista konstruktionismia, joka tieteenfilosofisena suuntauksena on vahvasti vaikuttanut sosiaalitieteisiin. Sosiaalinen konstruktionismi nostaa esiin ihmisten arki kokemukset, pienet tarinat ja merkitysten rakentumisen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä ”sosiaalinen”, ”subjektiivinen” ja ”kielellinen” käänne merkitsee sitä, että ihmisten sosiaalinen todellisuus rakentuu, ei valmiiksi annettuna vaan jatkuvasti muuttavana ja sosiaalisesti rakentuvana. Ennen saattoi riittää, että johtajapatruuna sanoi ja se sitten oli niin. Ajateltiin, että johtajan luoma merkitys siirtyi samanlaisena työntekijöiden mieleen ja että todellisuus ojentautui tämän merkityksen mukaan. Sosiaalinen konstruktionismi ”kääntää” tämän asetelman pääläelleen. Luvussa 1 kuvaan sosiaalisen konstruktionismin teorianmuodostusta, jotta tulisi näkyviin, miten moni muotoisesta suuntauksesta on kyse. Sen yhdessä päässä ovat ne äärirelativistiset teoretikot, joiden mukaan mitään muuta todellisuutta ei ole, kuin se mikä on kielessä. Kaikki on suhteellista ja sopimuksenvaraista. Toisessa päässä janaa ovat maltilliset sosiokonstruktivistit, jotka hyväksyvät

todellisuuden kielen ulkopuolella, mutta korostavat merkitysten rakentumista sosiaalisesti. Johtamista voi tarkastella mistä sosiaalisen konstruktionismin suuntauksesta tahansa. Oma ajatteluni tangeeraa maltillista sosiaalista konstruktionismia, josta käsin pohdin ensimmäisessä luvussa kirkollisen johtamisen ongelmakohtia ja kehittämisen suuntaa. Sosiaalinen konstruktionismi luo merkitysjohtamisen teorian tärkeän taustahorisontin, jota voisi avata paljon enemmänkin. Olen rajannut kuitenkin teeman käsittelyä tämän työn puitteissa, koska merkitysjohtamisen teoria muodostuu useista eri teorioista ja niiden synteeseistä.

Koska johtamistyön konteksti on organisaatio, tarkastelen luvussa 2 kirkkoa eri organisaatioteorioiden valossa. Jos halutaan vaikuttaa organisaation ja johtamisen kulttuuriin, on syytä olla tietoinen tämän kulttuurin moni kerroksisuudesta. Organisaatioteoriat auttavat näkemään juuri kirkon organisaatiokulttuurin monikerroksisuutta ja kompleksisuutta. Tässä luvussa pohdin myös sitä, millainen kirkko voisi olla joustavana, uudistuvana ja oppivana organisaationa.

Luvussa 3 lähden hahmottamaan kirkkoa merkitysorganisaationa eri teorioista käsin. Painopiste siirtyy työssä ja organisaatiossa tapahtuvan oppimisen jäsentämiseen. Uusin työssä oppimisen tutkimus nostaa esiin kysymyksen, miten työn ja organisaation keskellä tapahtuvaa oppimista voidaan ymmärtää, tehdä näkyväksi ja ohjata. Lähdin etsimään teoreettista valoa kokemuksellisen oppimisen ja David Kolbin, Mezirowin, Argyriksen ja Schönin sekä Nonakan ja Takeuchin ajattelusta käsin. Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä avaa yksilön oppimisprosessia. Mezirowin kriittinen reflektio syventää sitä yksilötasolla ja Argyriksen ja Schönin teoria organisaatiotasolla. Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen malli auttaa puolestaan näkemään, millaisten vaiheiden kautta oppimisspiraali organisaatiossa etenee. Luvun lopussa esitän synteesein näistä teorioista kuvan muodossa.

Luvussa 4 pääsen lopulta tarkastelemaan itse merkitysjohtamista eli merkitysten luomisen ja organisationaalisen oppimisen johtamista. Perinteisesti (modernin paradigman mukaisesti) johtaminen on usein eksplisiittisen tiedon johtamista ja välittämistä ylhäältä alaspäin. Merkitysjohtaminen lähtee liikkeelle käänteisesti työntekijöiden ja organisaation hiljaisesta tiedosta, sen näkyväksi tekemisestä, tutkimisesta ja jäsentämisestä. Siksi tarkastelen ensin hiljaisen tiedon käsitettä ja luonnetta. Voidaanko hiljaista tietoa siirtää, tiedostaa tai johtaa? Ja jos

voidaan, miten se tapahtuu. Tämän jälkeen vasta tarkastelen organisationaalisen oppimisen johtamista ja sen eri ulottuvuuksia. Luvut 3 ja 4 muodostavat teorian muodostuksen pääluvut.

Luvussa 5 perustelen, miksi kirkossa on nyt merkitysjohtamisen aika ja miten uusin työhyvinvoinnin tutkimus vahvistaa merkitysjohtamisen vaikuttavuutta. Viimeinen luku on oman työni ja hahmottelemani teorian arvioimista. Mitä vahvuuksia ja heikkouksia, mitä riskejä ja mahdollisuuksia merkitysjohtamisen teoriassa ja sen soveltamisessa näen?

1. SOSIAALISEN KONSTRUKTIONISMIN NÄKÖKULMA JOHTAMISEEN

1.1 Sosiaalinen konstruktioismi ja vuorovaikutuksen merkitys

1.1.1 Sosiaalisen konstruktioismin yhteisiä piirteitä

Sosiaalipsykologian näkökulmasta voidaan johtamista tarkastella vuorovaikutuksena. Siihen, miten vuorovaikutus ymmärretään, vaikuttavat paitsi erilaiset teorit, myös tieteenfilosofiset käsitykset tiedon (epistemologia) ja todellisuuden (ontologia) luonteesta. Siksi haluan ensin hahmottaa tieteenfilosofisesti sosiaalipsykologiassa tapahtunutta paradigman muutosta eli sosiaalista konstruktioismia. Sosiaalinen konstruktioismi on tieteenfilosofinen suuntaus, joka on vaikuttanut laaja-alaisesti yli tiederajojen. 1980-luvulta lähtien se on saanut merkittävän jalansijan sosiaalitieteissä. Sosiaalisen konstruktioismin mukaan tieto ja sosiaalinen todellisuus on rakentunut kielellisessä vuorovaikutuksessa. (Helkama et al. 1998, 225; Kuusela, 2002:49–51.)Kielemme ei siten heijasta ja representoi todellisuutta vaan kielen avulla me konstruoiimme todellisuutta. Tämä tapahtuu merkitystyön kautta eli luomalla sosiaalisesti merkityksiä.

Vaikka suuntaus pitääkin sisällään hyvin erilaisia ajattelijoita ja teorianmuodostusta, voidaan siitä hahmottaa joitakin yhteisiä piirteitä. Davisin ja Gergenin mukaan sosiaalisessa konstruktioismissa 1) tietona esitetyt tosiasiat ovat riippuvaisia siitä kieliyhteisöstä, jossa ne on luotu ja esitetty, 2) käyttämämme kieli ja sanat eivät vain kartoita maailmaa vaan tuottavat meille maailman havaitsemisen tavan, 3) todellisuuden luonne määrittyy historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista käsin, 4) universaaleja eettisiä periaatteita ei ole olemassa, vaan ne muodostuvat sosiaalisten yhteisöjen kielipeleissä ja 5) kaikkia todellisuutta koskevia väittämiä voidaan arvioida kriittisesti, koska todellisuutta koskevat aistikokemuksemme välittyvät kielellisen kuvauksen kautta. Burrin mukaan sosiaalisia konstruktioisteja yhdistää kriittisyys itsestäänselvytenä

pidettyä tietoa kohtaan, käsitysten historiallis-kulttuurisuus, tiedon syntyminen sosiaalisissa prosesseissa sekä tiedon ja sosiaalisen toiminnan yhteenkuuluminen. (Kuusela 2002, 53.)

1.1.2 Sosiaalisen konstruktionismin historiallisia juuria

Sekä tutkielmani teeman että sosiaalisen konstruktionismin taustan ymmärtämisen kannalta ei voida ohittaa sosiologisen sosiaalipsykologian isänä tunnettua *George Herbert Meadia* (1863–1931), jota pidetään myös pragmatismien sosiaalisen käänteen edustajana, tärkeimpänä intersubjektiivisuuden tarkastelijana, dialogisen minäteorian edustajana ja semioottisen minäteorian perustajana (Kuusela 2005, 61). Hänen tärkein teoksensa on *Mind, Self and Society*, joka julkaistiin luentomuistiinpanojen pohjalta hänen kuolemansa jälkeen. Meadin mukaan ihmisen minuuksensa kokonaisuudessaan rakentuu vuorovaikutuksessa, joka puolestaan tapahtuu merkittäviin symboleihin pohjautuvilla eleillä (eleiden keskustelu). Meadille kieli on perusominaisuudeltaan intersubjektiivinen, mikä mahdollistaa reflektiivisyyden. Yksilön on mahdollista tarkastella omaa toimintaansa ja sille antamaansa merkitystä. Tähän liittyy läheisesti Meadin minäteoria. William Jamesin käsitteisiin pohjautuen Mead katsoi minän (self) koostuvan sekä objektiminästä, ("me") että subjektiminästä ("I"). Subjektiminä on yksityinen, spontaani, tässä ja nyt aktiivisesti toimiva minä. Objektiminä puolestaan on minuuden sosiaalinen, toteutunut puoli, jota subjektiminä voi tarkastella. Minä voi siis muodostua objektiksi itselleen. Ihmisen mieli syntyy objektiminän synnyn yhteydessä. Se on sisäistä symbolista toimintaa, joka kohdistuu minään. (Helkama ym. 1998, 57, 70–71; Kuusela 2005, 67–69.)

Meadin vaikutus sosiaaliseen konstruktionismiin voi nähdä tapahtuneen erityisesti symbolisen interaktionismin kautta, jonka Meadin oppilas *Herbert Blumer* systematisoi ja kehitti Meadin ajattelun pohjalta. (Helkama ym. 1998, 70.) Todellisuus merkitsi keskeisesti havaittua, empiiristä todellisuutta, ei objektiivista todellisuutta eikä pelkästään mielen konstruoimaan todellisuutta. Blumerin käsitys vuorovaikutuksessa syntyvistä merkityksistä ja niiden tulkinnallisesta luonteesta luo symbolisen interaktionismin yhteisen perustan: 1) Ihmisten toimintaan suhteessa eri asioihin vaikuttavaa se, millainen merkitys kyseisillä asioilla on, 2) merkitykset syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja 3) muotoutuvat edelleen niissä tulkintaprosesseissa, joissa toiminnan kohteena olevia asioita käsitellään. (Kalliola, 2005, 331–332.)

Sosiaalisen konstruktionismin eräänä esiajattelijana voidaan pitää *Alfred Schutzia*, joka sai vaikutteita Husserlin fenomenologiasta, mutta selvästi myös poikkesi siitä. Shutz nosti Husserlin tavoin ajattelussaan esiin ihmisten arkikokemukset ja arkitiedon. Ihmiset tulkitsevat sosiaalisen maailman itselleen ymmärrettäväksi ja merkitykselliseksi sosiaalisten kategorioiden ja konstruktioiden avulla. Ymmärtämisprosessit läpäisevät siten koko inhimillistä ja yhteiskunnallista elämää. Shutz korosti juuri ymmärtämisen merkitystä sosiaalitieteille: miten ihmiset tekevät elämismaailmansa itselleen merkitykselliseksi. (Juuti 2001, 24–27.)

Peter Berger ja *Thomas Luckman* veivät keskeisesti juuri Schutzin teorianmuodostusta eteenpäin, mutta saivat vaikutteita muilta, mm. sosiaalipsykologian perustajalta Meadilta ja sosiaalisen interaktionismin suuntauksesta. (Berger ja Luckman 1994, 26–27.) Heidän tiedonsosiologisesta tutkimuksestaan *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (1966,1994) muodostuikin sittemmin sosiaalisen konstruktionismin klassikko, johon usein viitataan. Tutkimuksessaan he nostavat esiin jokapäiväisen elämismaailman ymmärtämisen, ihmisten jokapäiväistä toimintaa ohjaavan arkitiedon sosiologisen ja fenomenologisen tarkastelun. (Berger ja Luckman 1994, 29.) Ihmisen ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus tapahtuu kolmen vaiheen syklinä. Ihminen ulkoistaa, siirtää merkityksiään sosiaaliseen todellisuuteen, joka vähitellen objektivoituu ja institutionalisoituu. Sosialisaation myötä ihminen lopulta sisäistää objektivoitujen todellisuuden keskeiset elementit osaksi tietoisuuttaan ja identiteettiään. Sosiaalisen konstruktionismin klassikoihin voidaan lukea myös Ervin Goffman (mikrososiologia, näytelmällinen kehys) ja Harold Garfinkel (etnometodologia). (Juuti 2001, 33–42, Helkama ym. 1998, 72–74, 224–225; Lock ja Strong 2010, 187, 219).

Teorianmuodostukseen ovat edelleen merkittävästi vaikuttaneet Michail Billig, Kenneth Gergen, John Shotter ja Rom Harre, joskin he sijoittuvat hiukan eri kohtiin sosiaalisen konstruktionismin ääripäiden välillä. Tarkastelen seuraavaksi heidän ajatteluaan siltä osin, kuin se liittyy tämän luvun teemaan johtaminen vuorovaikutuksena.

1.1.3 Uudempi teorianmuodostus – Harre, Shotter, Gergen

Rom Harrea (1927-) voidaan pitää sekä maltillisen sosiokonstruktivismin edustajana sosiaalipsykologiassa että tieteellisen realismin edustajana tieteenfilosofiassa. Tämä jännite näyttäytyy myös hänen ajattelussaan. Kritisoidessaan aikansa vallitsevaa sosiaalipsykologiaa

mekanistisesta ihmiskäsityksestä ja positivistisesta metodologiasta hän samalla loi Paul Secordin kanssa oman tutkimussuuntauksensa, etogenian. Etogenia tutkii inhimillistä elämää ja sen sääntöjä ihmisten arkisen elämänpiirin keskellä. Mielenkiintoinen on oman työni kannalta Harren myöhempi teorianmuodostus, jonka mukaan inhimillistä toimintaa ohjaa kolmitasoinen hierarkkinen ohjaus- ja kontrollijärjestelmä: 1) Alimmalla tasolla käyttäytymisrutiinit (ei-enää tietoinen), 2) keskitasolla ohjattu ja säädelty toiminta (tietoinen) ja 3) ylimmällä tasolla sekä mielen syvärakenne että yksilön oman yhteisön sosiaalinen ja moraalinen järjestys (tiedostamaton, arvoituksellinen, mysteerinen). Sosiaalipsykologian tehtävä on tutkia sekä tietoista toiminnan tasoa, että varsinkin ylintä tiedostamatonta tasoa, joka vaikuttaa kahteen alempaan toiminnan tasoon. (Ylijoki 2005, 225–249) ”Mielessä ei ole mitään, mikä ei ensin olisi keskustelussa.” Tämä Harren motto kertoo hänen käsityksestään, miten ihmisen psyyke rakentuu juuri keskustelussa ja kielen avulla. Hän kuitenkin sanoutuu selvästi irti sosiaalisen konstruktioismin postmodernimmista ja relativistisimmasta suuntauksesta, erityisesti Kenneth Gergenin ajattelusta. (Ylijoki 2005, 241,248. Ks. myös Helkama ym. 1998,74–76.) Tässä tulee ilmi se, millainen polariteetti ja käsitysten kirjo sosiaalisen konstruktioismin sisältä löytyy.

Postmodernia Gergeniä lähemmäs asettuu *John Shotter* retorisen, vuorovaikutteisen konstruktioismin ajattelullaan. Kirjassaan *Conversional Realities* (1993) hän pyrkii osoittamaan, miten ihmisten välinen vuorovaikutus on vastavuoroista, toisen puhe edellyttää siihen vastaamista ja oman näkemyksen perustelemista. Siksi teoriaa voisi luonnehtia retoris-responsiiviseksi. Postmodernina ajattelijana Shotter pitää sosiaalista todellisuutta pirstaleisena, kaoottisena ja erillisenä. (Juuti 2001, 47–48.) Tilaa, jossa vuorovaikutus tapahtuu, leimaa epämääräisyys ja epävarmuus. Tämä tila paikantuu nykyisyyden ja menneisyyden, vuorovaikutukseen osallistuvien ihmisten toiminnan ja ulkoisten olosuhteiden välille. Monologisen ja objektivoivan rationaalisuuden sijaan Shotter asettaa retorisen ja tarinallisen ajattelutavan, myös tieteen tekemisessä (Juuti 2001, 49).

Kenneth Gergeniä voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä sosiaalisen konstruktioismin kehittäjistä ja postmoderneista ajattelijoista sosiaalitieteiden saralla viimeisten vuosikymmenien aikana. Juuri Gergenin 1970-luvun alussa ilmestynyt essee *Social Psychology as History* johti keskusteluun, joka tunnetaan sosiaalipsykologian kriisinä. (Kuusela 2002, 105.) Hän kritisoi aikansa kokeellista psykologiaa valistusajan modernina projektina. Perinteisen kognitiivisen psykologian epistemologian sijaan Gergen tuo sosiaalisen epistemologian eli sen, miten tieto rakentuu

sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sitoutuen tiettyyn aikaan ja paikkaan kulttuurisesti. Tieteen objektiivisuuden osoittauduttua vain retoriseksi kielipeliksi Gergen nostaa esiin generatiivisuuden ja dialogisuuden korvaavana tutkimuksen arviointiperusteena. Sosiaalisen konstruktionismin ajattelijoista Gergen menee postmodernissa tieteenfilosofiassaan ehkä kaikkein pisimmälle relativismin suuntaan. Hän hylkää käsitykset kielen, vuorovaikutuksen ja dialogin ulkopuolella olevista yksilön kokemuksista ja minuudesta. (Nikander 2005, 281–283, 290, 292.) Monoliittinen identiteetti ja minuus olivat modernin projekteja, kun postmodernia leimaa leikkittely, pastisuus, moniäänisyys ja jatkuva muutos.

Olen halunnut tarkastella sosiaalisen konstruktionismin teorianmuodostusta, koska se luo mielenkiintoisen tulkintahorisontin ja valokeilan johtamisen ymmärtämiseen uudella tavalla. Olen joutunut rajaamaan monia mielenkiintoisia semiotiikan, hermeneutiikan, myös dekonstruktion ja poststrukturalismin ajattelijoita tarkastelun ulkopuolelle, vaikka he olisivatkin vaikuttaneet mm. Harren, Shotterin ja Gergenin ajatteluun. Diskurssianalyysi puhutavan ja kielenkäytön tutkimussuuntana olisi myös ansainnut tilaa. Edellä kuvaamani sosiaalisen konstruktionismin teorian muodostus nostaa työni kannalta kuitenkin esiin kaksi merkittävää seikkaa. Ensinnäkin, ihminen on merkityksiä sosiaalisesti rakentava olento. Ihmisenä olemisen keskiössä on arkikokemuksiin liittyvä merkityksen anto, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen konstruktionismin erityinen anti sosiaalitieteille, myös kirkollisen johtamisen kehittämiseksi on tässä. Voisimme puhua sosiaalisesta ja kielellisestä käänteestä myös johtamisen ymmärtämisessä.

Toiseksi, sosiaalinen konstruktionismi ei ole monologinen ja objektiivoina todellisuuden selittämisen teoria, vaan sisäisesti moniääninen ja jännitteinen tieteenfilosofinen suuntaus, josta löytyvät myös toisilleen vastakkaiset ääripäät. Oman ajatteluni ja näkemykseni sijoitan lähemmäs Harrea kuin Gergeniä kuunnellen mieluummin Mihail Bahtinia kuin äärirelativisteja. Bahtinille merkin merkitysydin säilyy teemana eikä johda merkitysten liukumaan. (Hietala 1991, 67–68.) Voi olla sosiaalinen konstruktionisti ja relationisti olematta äärirelativisti. Seuraavassa luvussa pohdin mitä sosiaalinen konstruktionismi voi merkitä kirkollisen johtamisen ymmärtämiselle.

1.2 Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmia johtamiseen

1.2.1 Kirkollisen johtamisen kulttuurista ja ongelmakohdista

Vaikka Suomen luterilaista kirkkoa on totuttu luonnehtimaan moniääniseksi kansankirkoksi, sen johtamisen ja organisaation kulttuuria leimaa edelleen modernin paradigman mukainen, usein behavioristinen ajattelu. Missä ja miten yksilökeskeisyys, objektiivisuus, rationaalisuus ja monologisuus näkyvät?

Hallinnollisen johtamisen korostuminen. Erilaisissa palautekeskusteluissa ja esimiesarvioinneissa, joita hiippakuntamme johtamisvalmennuksissa on tehty, korostuu hallinnollisen johtamisen osaaminen. Ylikorostuessaan se johtaa rationaaliseen asioiden johtamiseen ihmisten johtamisen kustannuksella. Missä määrän modernin sävyttämä, ihmisten rationaalisuuteen uskova johtamisorientaatio on vaikuttanut koko kirkolliseen johtamiseen?

Tavoitejohtaminen ja tilastolliset faktat. Sama rationaalinen ajattelu on mielestäni vaikuttanut myös tavoitejohtamisessa. Yhteisen suunnittelun ja tavoitejohtamisen tulo kirkon organisaatioon on tuonut organisaatioon ja työntekijöiden työhön paljon jänteveyttä. Samalla on todettava, että lineaarinen ajattelu ei kuitenkaan aina toimi käytännössä. Tavoitejohtamisessa toiminnan arviointi jää helposti asioiden luettelemiseksi ja tilastojen numeraaliseksi arvioinniksi sisällön arvioinnin kustannuksella. Tällöin myös merkitysten tutkiminen ja jäsentäminen jää ohueksi.

Strateginen johtaminen ja monologisuus. Strategista johtamista on kirkossa kehitetty viimeisen kymmenen vuoden aikana kiitettävästi, mutta sitä edelleen sävyttää behavioristinen ja monologinen diskurssi. Organisaation mission, vision, arvojen ja painopisteiden luominen tapahtuu yleensä melko nopeasti muutaman kerran työskentelyn pohjalta, pahimmissa tapauksessa ulkopuolisen johtoryhmän tai asiantuntijakonsultin toimesta. Ja vaikka koko työyhteisö olisi työskentelyyn osallistunutkin, ei strategia ehdi todellisesti kehkeytyä yhteisesti ajatellen ja konstruoiden. Monologisuus näyttäytyy viimeistään siinä, miten strategiaa pyritään jalkauttamaan ylhäältä alas. Varsinkin isoissa seurakunnissa ja seurakuntayhtymissä on vaarana ymmärtää strategia objektivoivana ja totalisoivana yhtenä totuutena, jonka työntekijät kiltisti sisäistävät ja toteuttavat operationaalisella tasolla. Ei ole siis ihme, jos johdon ja työntekijöiden strategiapuhunnan välillä näyttäytyy usein iso kuilu.

Toimintaympäristön muutos ja kontekstin lukemisen vaikeus. Kun strategian tekemistä sävyttää monologisuus, se merkitsee väistämättä vaikeutta lukea kirkon organisaation ympäristössä tapahtuvaa radikaalia muutosta. Kontekstin ja muutoksen lukeminen voi vaikuttaa koko organisaatioon ja olla merkityksellistä, jos se tapahtuu moniäänisessä vuorovaikutuksessa, siis sosiaalisesti konstruoiden. Tässä näyttäytyy kirkon organisaation suurin heikkous ja suoranainen riski. Jos kirkon organisaatio (eri yksiköineen) ei nyt kykene lukemaan yhteiskunnan sosiokulttuurista muutosta riittävän syvästi ja vaikuttavasti, uhkaa kirkko jäädä kokonaan yhteiskunnan marginaaliin ja sivuraiteelle outoine kielipeleineen.

Kiireen kulttuuri ja merkitystyön pinnallistuminen. Määrittelin työni alussa kirkon ydintehtäväksi sosiaalipsykologian kielellä sanottuna ihmisten kohtaamisessa tapahtuvan merkitystyön. Jos johtamis- ja organisaatiokulttuuria leimaa se, mitä edellä olen kuvannut, uhkaa kirkon ydintehtävää pinnallistuminen. Jos siis työntekijät eivät ehdi pysähtyä yhdessä refleктоimaan sekä kontekstin muutosta että yhteistä työtään, näen todellisena riskinä itse perustehtävän näivettymisen. Kaikella edellä sanotulla on tekemistä johtajuuden ja johtamisen kanssa. Perinteinen (lue moderni) johtamiskulttuuri on osaltaan johtanut tähän kirkon kriisiin. Siksi on välttämätöntä arvioida kriittisesti vallitsevaa johtamiskurssia ja alkaa ajatella johtamisesta uudella tavalla. Mitä sosiaalinen konstruktionismi tuo tähän?

1.2.2 Johtaminen dialogisuutena ja vuorovaikutuksen johtamisena

Sosiaalinen konstruktionismi ei merkitse ainoastaan vallitsevien totuuksien ja diskurssien perusteiden kriittistä kyseenalaistamista vaan ennen kaikkea moniäänistä ja dialogista tilaa, jossa voi syntyä uudistavaa ajattelua, todellisuuden sosiaalista uudelleen rakentamista. Tämän esseeni voi nähdä yhtenä puheenvuorona ja äänenä siinä keskustelussa, jota kirkossa nyt käydään johtamisesta. Ensimmäisessä luvussa tuli selvästi esiin, miten sosiaalinen konstruktionismi nostaa fokukseen ihmisten välisen arkisen vuorovaikutuksen ja siinä tapahtuvan tiedon ja merkitysten kielellisen rakentamisen. Johtamisen tarkastelun keskiöön nousee siten vuorovaikutuksen johtaminen.

Johtaminen sosiaalisena tiedon muodostuksena. Sosiaalisen konstruktionismin epistemologisesta lähtökohdasta seuraa se, että johtaminen voidaan nähdä sosiaalisen tiedonmuodostuksen johtamisena ja mahdollistamisena. Esimies ei enää olekaan se, joka näkee asiat objektiivisesti ja

tietää työntekijöiden puolesta vaan hän asettuu sosiaalisen todellisuuden konstruoimisen mahdollistajaksi ja ohjaajaksi. Tässä esimiehen roolinvaihdossa näyttäytyy samalla modernin subjekti-objekti dikotomian murtuminen. Johtaminen ei siten enää voi tarkoittaa oikean tiedon ja totuuden siirtämistä ja valuttamista behavioristisesti ylhäältä alaspäin työntekijöille, vaikka toki organisaation johdolla on systemisesti organisaation kokonaisuudesta enemmän tietoa kuin yksittäisillä työntekijöillä. ”Sosiaalisen tietämisen” näkökulma ei myöskään tee tyhjäksi esimiesten tiedottamisen vastuuta. Se kuitenkin siirtää huomion objektiivisista faktoista siihen, miten työntekijät tiimeissä ja koko organisaatiossa voivat reflektiivisesti tarkastella merkityksiä faktoihin liittyen. Jotta tämä on mahdollista, esimiehen roolin on kehityttävä valmentajan, ohjaajan ja fasilitaattorin roolien suuntaan! Koska kirkon työntekijän, erityisesti papin rooli on usein merkinnyt uskomista, tietämistä ja selittämistä seurakuntalaisen puolesta, voi tämä roolinkehitys olla kivuliaan hidasta. Mutta se vapauttaa ja voimaannuttaa niin esimiestä kuin työyhteisöä. (Ks. Juuti 2001, 58–59.)

Strategisesta johtamisesta strategiseen ajatteluun. Sosiaalinen tiedonmuodostus merkitsee strategiatyön johtamisessa painopisteen siirtämistä strategiseen yhdessä ajatteluun, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. On luovuttava lineaarisesta ajattelusta ja nähtävä organisaation strategiatyö kelluvana ja jatkuvana strategisena keskusteluna, jossa jokaisen työntekijän hiljaista tietoa ja sisäistä moniäänisyyttä tarvitaan niin kontekstin lukemiseen kuin yhteisen merkitystyön tekemiseen. Tällöin strateginen osaaminen koskee ylimmän johdon sijaan kaikkia työntekijöitä. Jatkuva sosiaalisen todellisuuden ”strateginen” konstruoiminen tuo organisaatioon toimintaa ohjaavan liikkeen jokapäiväisen työn keskelle. Strategia on jotakin, mikä kehkeytyy ja työntyy esiin. (Ks. Juuti 2001, 239.)

Johtaminen moniäänisenä dialogin ”paimentamisena”. Mihail Bahtin, jonka ajattelusta monet sosiaalisen konstruktionismin edustajat ovat saaneet vaikutteita, näkee kielen läpeensä dialogisena. Totalisoivan monologin sijaan astuu Bahtinilla dialogi ja moniäänisyys, jonka luova jännite ja ristiriita säilyy loppuun asti. Kieli on itsessään moni merkityksellinen (heteroglossia) ja moniääninen (polyfonia). (Lock ja Strong 2010, 90–95. Ks. Bahtin 1991, 68–73.) Johtamista voidaan tarkastella, paitsi sosiaalisen tiedonmuodostuksen näkökulmasta myös itsessään luovuttamattoman moniäänisen dialogin ohjaamisena. Kielellinen käänne johtamisessa siirtää huomion itse kieleen, joka juuri sisäisessä moniäänisyydessään ja moni merkityksellisyydessään voi mahdollistaa rikkaan merkitystyön. Johtamisen tehtävä on palvella tätä kielen funktiota ja

merkitystyön tapahtumista. Jos esimiehen johtamistyö ei tätä tee, miten voidaan edellyttää moniäänisyyden ja rikkaan merkitystyön tapahtuvan työntekijän ja seurakuntalaisen välisessä vuorovaikutuksessa? Onko kirkossa jo aika nostaa esiin johtaminen merkitysjohtamisena?

Byrokratiasta ketterään merkitysorganisaatioon. Koska johtamisen systeemi edellyttää organisaation systeemiä, tarkastelen tässä yhteydessä myös organisaatiota sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Kirkon organisaatiossa voidaan hahmottaa erilaisia organisaatiomallien kerrostumia, byrokratiasta ja linjaorganisaatiosta matriisiorganisaatioon, jotka pitkälti ovat kuitenkin modernin tuotteita. Voidaan kysyä, millainen organisaatioteoria ja –malli palvelisi sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti kirkon perustehtävää, merkitystyötä? Millainen organisaatio mahdollistaa merkitysjohtamisen? Viimeisen parin vuosikymmenen aikana organisaatiot ovat kehittyneet joustavammiksi ja ketterämmiksi, mikä näkyy tiimi-, projekti- ja verkosto-organisaatioiden syntymisenä. (Juuti 2001, 170–175.) Kun kirkossa edelleen kopioidaan helposti muun yhteiskunnan organisaatiomalleja, joskin viiveellä, olisi jo aika alkaa pohtia, millaiset organisaatiomallit ja rakenteet tekevät merkitystyön, yhdessä oppimisen ja työn reflektiivisen tutkimisen mahdolliseksi? Millainen voisi olla kirkko merkitysorganisaationa, jonka päällimmäinen diskurssi ei ole tehokkuus eikä vain laatu vaan merkitystyö?

Koska johtamisen konteksti on organisaatio ja käsitykset johtamisesta ja organisaatiosta nivELYTvät yhteen, onkin seuraavaksi tarkasteltava kirkkoa organisaationa. Miten eri organisaatioteoriat valottavat kirkkoa?

2. KIRKKO ORGANISAATIOTEORIOIDEN VALOSSA

Organisaatioteorioita voidaan luokitella ja ryhmitellä periaatteessa kolmesta eri näkökulmasta. Luokittelun kriteerinä voi olla ajallinen kehitys, teoreettinen tai metodologinen painopiste. Harisalon (2008) jäsenitys perustuu ajalliseen kehitykseen. Lämsä ja Hautala (2005) puolestaan jäsentävät organisaatioteorioita metodologisesti moderni versus postmoderni -näkökulmasta. Pauli Juutin kirjoissa (2001 ja 2006) näkyy molempia jäsenitystapoja postmodernin paradigman selvästi painottuessa. Käyn ensin läpi kronologisesti keskeisiä organisaatioteorioita, jotka kukin valottavat kirkon organisaation kehitystä omalla tavallaan. Sitten arvioin, mikä organisaatioteoria näyttäisi kuvaavan parhaiten kirkon työn organisoitumista tänään. Lopuksi yritän hahmottaa

kirkon organisaation kehittämisen suuntaa. Mikä teoreettinen viitekehys voisi palvella kehittämistyötä tulevaisuudessa?

2.1.1 Kirkon organisaation moniulotteisuus

2.1.2 Tieteellinen liikkeenjohto - työn rationaalinen suunnittelu

Tieteellinen liikkeenjohto syntyi siinä yhteiskunnallisessa murroksessa, jossa teollinen vallankumous johti uusien modernien organisaatioiden syntyyn. Syntyi tarve tutkia ja ymmärtää, miten teollinen tuotanto pitäisi organisoida mahdollisimman tehokkaasti. Harisalon mukaan Frederick Taylorin teoriaa arvioidaan usein yksipuolisen kriittisesti, vaikka sen useat peruseriaatteet ovat löydettävissä edelleen niin organisaatioteoreettisessa ajattelussa kuin organisaatioiden elämässä. (Harisalo 2008, 63–66. Vrt. esim. Juuti 2006, 216–217.) Tieteellisen liikkeenjohdon mukaan työtä voidaan tieteellisesti tutkia ja sen pohjalta kehittää ja tehostaa. Työn laatua voidaan parantaa jakamalla se osiin ja muodostamalla työlle standardeja. Järjestelmällinen suunnittelu mahdollistaa työn jatkuvan parantamisen. Tutkimuksilla voidaan löytää paras tapa suorittaa tietty toiminto, valita parhaat ja sopivat työntekijät kuhunkin työtehtävään. Työsuoritusta vastaavalla palkkauksella voidaan motivoida työntekijät. Tieteellistä liikkeenjohtoa on kritisoitu yksipuolisesta ihmiskuvasta (taloudelliset motivaattorit), työelämän ongelmien pelkistämisestä ja yksinkertaistavista ratkaisuista, työn luonteen ja merkityksen yksinkertaistamisesta ja köyhdyttämisestä, funktionaalista johtajuusajattelusta sekä tehokkuuden ylikorostamisesta. (Harisalo 2008, 61–63.)

Harisalo avaa tieteellisen liikkeenjohdon teoriaa tarkasti ja vivahteikkaasti tavalla, joka mahdollistaa teorian ja tämän päivän organisaatioajattelun linkittymisen. Vaikka kirkon työelämä on mahdollisimman kaukana teollisesta massatuotannosta, sen nykyinen organisaatio on syntynyt juuri teollistumisen myötä, erityisesti toisen maailmansodan jälkeisessä yhteiskunnallisessa kehityksessä. Myös kirkon organisaatioajattelussa alkoi korostua työn suunnittelu ja tutkiminen. Tampereelle sijoitettu kirkon tutkimuskeskus on alusta lähtien painottanut kirkon työn ja toimintaympäristön empiiristä tutkimusta. Tässä näkyy tieteelliselle liikkeenjohdolle ominainen työn ja tutkimuksen yhdistämisen periaate. Yllättävää on myös tehdä havainto, miten kirkossa juuri käyttöön otettu harkinnanvarainen palkkausjärjestelmä näyttäytyy osittain taylorilaisena osaamisen johtamisen välineenä. Tavoitteellisen kirkon työn suunnittelun myötä siirryttiin myös

tavoitejohtamisen suuntaan. Työlle on asetettava tavoitteita, joita voidaan mitata, tutkia ja arvioida. Tässä voidaan nähdä tieteellisen liikkeenjohdon piirteitä, vaikka niitä tuskin monikaan on valmis taylorismin leiman alla laittamaan. Mielestäni kirkon organisaation voidaan edelleen nähdä kantavan taylorilaista kulttuurista kerrostumaa, joskin yhä ohuempana.

2.1.3 Klassinen organisaatioteoria – huomio kirkon rakenteessa

Harisalo (2008) ja Juuti (2005) jäsentävät klassista organisaatioteoriaa tässä kohtaa toisistaan poikkeavalla tavalla. Juuti käyttää klassisen organisaatioteorian käsitettä yläkäsitteenä byrokratian teorialle, tieteelliselle liikkeenjohdolle ja hallinnolliselle koulukunnalle. (Juuti 2006, 213–218.)

Harisalo puolestaan käsittelee klassista organisaatioteoriaa erillisenä teorianmuodostuksena, mikä Juutilla vastaa hallinnollista koulukuntaa (Harisalo 2008, 68. Vrt. Juuti, 2006,218). Klassisen organisaatioteorian kehittäjinä pidetään mm. Henri Fayolia, Luther Gulickia ja L. Urwickia. Teoria fokusoii siihen, mikä tieteelliseltä liikkeenjohdolta jäi vähemmälle huomiota eli organisaation rakenteeseen ja hallinnollisiin funktioihin, jotka mahdollistavat tuotannollisen ja operatiivisen työn. Harisalo nostaa esiin seuraavat seitsemän tekijää, jotka klassisen organisaatioteorian mukaan määrittävät organisaation rakennetta: erikoistuminen ja työnjako, osastojako, auktoriteetin hierarkia, komentoketjun yhteisyys (kenelle työntekijät raportoivat), valvontajänne (montako alaista yhdellä esimiehellä), keskitys ja hajautus, muodollisuus. (Harisalo 2008, 71–80.)

Klassisen organisaatioteorian valossa voidaan havaita, miten kirkon työ on 50-luvulta lähtien resurssien ja funktioiden kasvaessa erikoistunut. Diakoniatyön rinnalle kasvoi lapsi- ja nuorisotyö, perheneuvonta, sairaalasielunhoito jne. Samalla taloushallinto jakautui kirjanpitoon, kiinteistöhoitoon ja hautaustoimeen. Funktioiden lisääntyessä erikoistuminen ja selkeä työnjako syvenivät. Osastojakoon organisaation rakenteen määrittäjänä ovat vaikuttaneet sekä asiakaspinta että alueelliset tekijät (aluetyön malli). Isoissa yksiköissä, kuten seurakuntayhtymissä, ei ole vain yhtä rakennemallia ja osastojakoa. Perinteinen linjaorganisaatio, matriisimalli, prosessi- ja verkosto-organisaation aihiot sekä aluetyön malli elävät rinnakkain ja päällekkäin, mikä tuottaa strategiaprosessissa helposti hämmennystä ja sekaannusta, erilaisten jäsentymättömien kielipelien kohtaamattomuutta. Klassisen organisaatioteorian hyöty voisi olla tässä kohtaa olemassa olevan rakenteen ja sen monimuotoisuuden kuvauksessa ja näkyväksi tekemisessä, joskaan tämä ei vielä avaa niitä merkityksiä, joita ihmiset erilaisiin rakenteisiin ovat liittäneet.

Koordinaatiota pidetään klassisessa organisaatioteoriassa hyvin keskeisenä toimivan organisaation funktiona. Ajattelen tässä kohtaa isojen yksiköiden strategiaprosessien kulkua. Mitä koordinaation käsite avaa tätä problematiikkaa? Mary Parker Follet, jota myös ihmissuhdekoulukunnan edustajan pidetään, tuo tähän oman mielenkiintoisen näkökulmansa. Hän näkee koordinaation vuorovaikutteisuudeksi, vastavuoroisuudeksi ja yhteistyöksi. (Harisalo, 2008, 85.) Koordinaatio toteutuu vuorovaikutteisena suhteena kaikkien toimijoiden kesken läpi työprosessien, jossa työn suunnittelu ja toteutus kulkevat käsi kädessä. Folletin näkemys valottaa mielestäni hyvin näiden muutoshankkeiden ongelmakohtaa, joka liittyy keskeisesti juuri koordinaation, vastavuoroisuuden ja vuorovaikutuksen ontumiseen.

2.1.4 Byrokratiateoria - kirkko rautaisessa häkissä

On syytä mainita, että Harisalo käsittelee Max Weberin byrokratiateoriaa ja sosiologisesti painottunutta organisaatioiden rakenteiden valtateoriaa erillisinä teorioina, kun Juuti puolestaan esittelee byrokratiateorian alla ja tälle korrektiivinä joidenkin strukturalistien ajatuksia. (Harisalo 2008, 127–142. Vrt. Juuti 2006, 213–216.) Weberin byrokratiateorian keskeinen idea on siinä, miten organisaatioista voi tulla rationaalisesti, ennustettavasti ja tehokkaasti toimivia byrokratioita. Tämä toteutuu, kun organisaatiota ohjaavat rationaaliset säännöt ja hierarkkinen virkarakenne, jossa jokainen viranhaltija toteuttaa hänelle kuuluvia tehtäviä tehtäväjaon mukaisesti. (Juuti 2006, 214.) Weberin ajattelussa organisaatio voi toimia rationaalisesti kolmella tavalla: sisällöllisesti (tarkoitus ja tavoitteet), välineellisesti (keinot) ja hallinnollisesti. Mielenkiintoinen on Weberin huoli organisaatioiden ”rautaisesta häkistä”, kun välineellinen rationaalisuus korvaa sisällöllisen rationaalisuuden. (Harisalo 2008, 129.)

Juuti nostaa esiin rationaalisen byrokratian kriitikoiden Mertonin, Selznickin ja Gouldnerin esittämän kritiikin. Mertonin mukaan säännöillä johtaminen ja valvominen voi johtaa sääntöjen lisäämiseen ja pakonomaiseen noudattamiseen organisaation päämäärän ja tavoitteiden kustannuksella. Selznick kiinnitti huomionsa puolestaan kehitykseen, jossa valtaa delegoidaan koulutetuille asiantuntijoille, jolloin eri osastojen osaaminen alkaa eriytyä ja osastojen näkökannat yhteisistä tavoitteista loitontua. Gouldnerin mukaan sääntöjen lisääminen byrokratiassa korostaa valtasuhteita, lisää organisaation sisäisiä jännitteitä ja laskee työntekijöiden työmotivaatiota ja työpanosta vaaditulle minimitasolle. (Juuti 2006, 215.)

Kirkon organisaation ja byrokratiateorian välillä löytyy yllättävän paljon yhtäläisyyksiä, joskin myös eroja. Kirkkoa on johdettu läpi vuosisatojen ennen Weberiä ja byrokratiateoriaa kirkollisella lailla ja ohjesäännöillä. Julkisoikeudellisesta asemastaan johtuen kirkkolakia ja kirkkojärjestystä on jouduttu jatkuvasti uudistamaan yhteiskunnallisen kehityksen mukana. Byrokratian positiivinen funktio rationaalisuudessaan ja ennustettavuudessaan leimaa kirkon hallintoa. Kirkkoa organisaationa voidaan pitää myönteisessä mielessä weberiläisittäin kehittyneenä byrokratiana.

Sitten tulee kriittinen mutta. Sääntökulttuuri on toiminut siinä historiallisessa kontekstissa, jossa toimintaympäristön muutokseen on voitu reagoida lisäämällä funktioita ja erityiskoulutuksen saaneiden viranhaltijoiden määrää. Nyt kun toimintaympäristö muuttuu kompleksisesti tavalla, joka haastaa kirkkoa uudistamaan rakennettaan, toimintatapojaan ja ajatteluaan dynaamisesti, byokraattinen organisaatiokulttuuri muodostuukin muutoksen hidasteeksi, jopa tulpaksi.

Olemmeko päätyneet Weberin varoittamaan rautahäkkiin, jossa ohjesäännöt ja hallinnollinen rakenne sitoo työntekijöiden ja erityisesti seurakunnan johdon voimavarat. Onko rohkea ja dynaaminen ajattelu seurakunnan päämäärästä ja missiosta käsin latistunut rakenteesta käsin ohjautumiseksi? On suuri riski, että kirkko muutoksen aiheuttamassa kriisissä etsii turvansa rakenteesta (hallinnollinen rationaalisuus) tai menetelmistä (välineellinen rationaalisuus) itse sisällön ja perustehtävän (sisällöllinen rationaalisuus) sijaan.

Sekä Weberin byrokratiateoriaan että byrokratian kriittisiin tutkijoihin ennakkoluulottomasti tutustuminen voisi syventää kirkon organisaatioiden itseymmärrystä. Kirkon hallinto näyttäytyy sekä myönteisesti että kriittisesti arvioiden Weberin byrokratiana. Harisalon ansiona pidän byrokratiateorian avaamista historiallisesta kontekstista käsin, jolloin teorian alkuperäinen ajatus ja tarkoitus tulee paremmin esiin kuin pelkästään postmodernin organisaatioajattelun silmälasien läpi.

2.1.5 Ihmissuhteiden koulukunta - human relations istuu kirkkoon hyvin

Organisaatioita koskeva teorianmuodostus meni eteenpäin, kun huomio siirtyi organisaation muodollisista tekijöistä ihmisiin. Organisaatiota alettiin analysoida ihmisten näkökulmasta (Elton Mayon tutkimukset 1927–1932). Ihmissuhde koulukunta nostaa fokukseen ryhmän yksilön sijaan. Työntekijät reagoivat organisaatioon ryhmän jäsenenä, eivät yksilöinä. Ulkoisten palkitsemiskeinojen ja motivaattoreiden sijaan koulukunta nosti esiin sisäiset tekijät. Johtaminen,

motivaatio ja ryhmät nousivat myös organisaatiotutkimuksen painopisteeksi. Tuloksen tekevät ihmiset, eivät rakenteet. Ihmissuhdekoulukunnan tavoitteina pysyivät edelleen tahokkuuden ja tuloksellisuuden lisääminen organisaatioissa. Työntekijöiden ja organisaation tarpeiden ja tavoitteiden uskottiin olevan yhdistettävissä. (Juuti 2006, 18–21; Harisalo, 2008,91–93.)

Kun organisaatioteorioiden läpi katselee kirkkoa organisaationa, alkaa hahmottua sen kerroksellisuus. Jos kirkon hallinnosta löytyy joitakin liikkeenjohdon, klassisen organisaatioteorian ja byrokratiateorian ajattelun piirteitä, seurakuntien toiminnassa näkyy selvästi ihmissuhdekoulukunnan suuntaista ajattelua. Kirkollisessa johtamisessa kehitys on kulkenut hallinnon johtamisesta strategisen johtamisen kautta osaamisen johtamiseen.

Ihmissuhdekoulukunnan ajattelun mukaisesti myös kirkossa alettiin kiinnittää huomiota 2000-luvulla johtamisen tukemiseen ja esimiesten koulutukseen. Asioiden johtamisen rinnalle alkoivat nousta ihmisten johtamisen ja valmentavan johtamisen kysymykset. Esim. hiippakuntamme esimiesohjelma käsittää uuden esimiehen HEKS-päivän, kollegamentoroinnin, 1,5 -vuotisen prosessikoulutuksen, valmennusryhmissä tapahtuvan esimiesvalmennuksen, 360-asteen arvioinnit kahden edellisen koulutusprosessin aikana organisaatiokonsulttien ohjauksessa, pastoraalisen johtamisen retriitit, työohjaukset jne. Hiippakunnan ohjaustoiminnassa on vahva ihmissuhdekoulukunnan perusperiaatteiden leima. Olemme törmänneet tässä kehittämistyössä samoihin rajoihin, jotka ihmissuhdekoulukunnan saamassa kritiikissäkin ilmenee. Sekä kirkon byrokraattinen kankeus ja rautahäkki (Weber) että ihmisten ja työyhteisöjen käyttäytymisen irrationaalisuus voivat jauhaa palasiksi liian optimistisuuden ja johtamisen ideaalit.

2.1.5 Järjestelmäteoria ja kontingenssiteoria - kirkko dynaamisena systeeminä?

Koska kontingenssiteoria on systeemiteoreettisesti orientoitunutta, Lämsä ja Hautala (2005) sekä Juuti (2006) tarkastelevat niitä lähekkäin, mutta Harisalo (2008) kronologisesti erillisinä organisaatioteorioina. Yleisen järjestelmäteorian (von Bertalanffy) keskeinen anti organisaatiotutkimukselle oli siinä, että organisaatio nähtiin järjestelmänä, joka koostuu osajärjestelmistä ja niiden välisistä mutkikkaista ja dynaamisista suhteista. Organisaatio on avoimena järjestelmänä myös vuorovaikutteisessa suhteessa muihin organisaatioihin, järjestelmiin ja ympäristöön. Se pyrkii jatkuvasti tasapainoon reagoimalla ympäristön muutoksiin muuttamalla sisäisiä osasysteemejään. Organisaatio avoimena järjestelmänä ottaa ympäristöstään vastaan ärsykeitä, syötteitä, jotka se systeemin sisällä työstää tuotoksiksi takaisin ympäristöön. Saamansa

palautteen perusteella organisaatio elää ja kehittyy jatkuvasti vastatakseen ympäristön muuttuvaan tarpeeseen. (Lämsä ja Hautala 2005, 166–167; Harisalo 2008,179.) Organisaation kokonaisuutta ei pidä jakaa osiin, joita tarkastellaan sitten toisistaan erillään vaan päinvastoin. Kirkko on näyttäytynyt tähän asti byrokraattisena, maltillisesti muuttuvana järjestelmänä. Oma kysymykseni on, haastaako ympäristön dynaaminen muutos kirkkoa byrokraattisesta järjestelmästä kohden muotoutuvia järjestelmiä. (Katso Sutherlandin käsitteestä Harisalo 2008, 188–189.) Muutos byrokraattisesta ja maltillisesti muuttuvasta järjestelmästä muotoutuvaksi järjestelmäksi ei tapahdu koko järjestelmän muuttumisella hetkessä. Esimerkiksi Tampereen seurakuntayhtymä on järjestelmä, joka muodostuu päätösominaisuuksiltaan Sutherlandin jäsenystä käyttäen hyvin erilaisista osajärjestelmistä, pääsääntöisesti maltillisesti muuttuvista, mutta myös ankarasti muuttuvista sekä muotoutuvista järjestelmistä. Muutoksen johtaminen on hankalaa, koska eri osasysteemeillä on hyvin erilainen kulttuuri ja kielipeli.

Systeemiajattelu tuli kirkkoon alun perin perheneuvojien ja työnohjaajien koulutuksen kautta. Sittemmin sekä esimiehiä että työyhteisökonsultteja on koulutettu mm. systeemiteorian pohjalta. Työntekijän perusosaamiseen alkaa kohta kuulua systeemiälykyys. Miten tämä näkyy käytännön toiminnassa? Huonosti. Vielä. Ja siihen on omat syynsä, joita kulttuuriteorian tarkastelu tuonnempana voi valottaa.

1960-luvulla syntynyt kontingenssi- eli tilanneteoria jatkoi organisaation ja sen ympäristön välisen vuorovaikutuksen tutkimista. Kussakin tilanteessa tulee löytää organisaatorakenne, joka parhaiten sopeutuu ympäristön ominaisuuksiin. (Lämsä & Hautala 2005, 167.) Burns ja Stalkerin tutkimuksen myötä syntyneen jaottelun (mekaaniseen ja orgaaniseen organisaation, Juuti 2006, 220.) valossa kirkko näyttäytyy lähes mekaanisena organisaationa (vakaa ympäristö, pitkälle viety työnjako, hierarkkinen organisaatio sääntöineen, tiedonkulku ylhäältä alas, johto tekee useimmat päätökset). Mutta nyt kun epävarmuus ja ennustamattomuus kasvavat, ei mekaaninen organisaatio kykene vastaamaan toimintaympäristön muutokseen. Nyt tarvittaisiin myös kirkossa nopeaa ja avointa tiedonkulkua, eri toimijoiden välistä jatkuvaa ja joustavaa vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, matalaa hierarkiaa ja hajautettua päätöksentekoa. Tarvitaan muutosta kohden orgaanista organisaatiota, Mintzbergin käsittein sanottuna kohden adhocratiaa. (Juuti 2006, 227.)

2.1.6 Teoria organisaation kulttuurista - miksi muutos kirkossa on niin hidasta?

Miksi parhaimminkin suunnitelmat, strategiaprosessit ja muutoshankkeet eivät kirkossa tahdo aina onnistua? Miksi kirkkolaiva kääntyy niin hitaasti? Mikä auttaisi näkemään kirkon organisaatiota pintaa syvemmältä? Kun organisaatiotutkimuksessa oli tarkasteltu organisaation rakenteita, työprosesseja, johtamista ja systeemisyyttä, huomio kääntyi 80-luvulla siihen, mikä läpäisi koko organisaation tekemistä, ajattelua ja olemista eli kulttuuriin. Alun perin antropologiasta ammentanut organisaation kulttuurin tutkimus ja käsite vakiintui 1990-luvulla. Eräs tunnetuimpia kulttuuriteoreetikkoja organisaatiotutkimuksen saralla on Edgar Schein. (Lämsä & Hautala, 176.) Hän kohdisti mielenkiintonsa organisaatiokulttuurin eri tasoihin ja siihen, mikä kulttuuria pohjimmiltaan ohjaa. Scheinin mukaan kulttuurin näkyvimmän, helpoimmin havaittavan mutta vaikeasti tulkittavan osan muodostavat artefaktit, joita ovat organisaation rakenne, näkyvät toiminnot ja työprosessit. Artefaktit ovat organisaation kulttuurin pintaa. Toisen tason muodostavat organisaation ilmaistut arvot ja perusteet toiminnalle, strategiat, päämäärät, filosofiat. Ilmaistut arvot voivat olla ristiriidassa todellisen käyttäytymisen ja perusoletusten (vrt. Argyriksen käyttöteoriaan, Schein 1991, 36) kanssa. Syvimmän osan, kulttuurin syvärakenteen muodostavat tiedostamattomat ja pohjimmaiset perusoletukset, jotka organisaation kulttuuria ja ihmisten päivittäistä käyttäytymistä varsinaisesti ohjaavat. (Schein 2009, 30.) Kulttuuri puolestaan syntyy yhteisen oppimisprosessin tuloksena siten, että kun tietyt ratkaisut osoittautuvat ja testautuvat toimiviksi suhteessa ympäristöön, ne muuttuvat vähitellen itsestään selvyyksiksi ja tiedostamattomiksi olettamuksiksi.

Kulttuurin tehtävät organisaatiossa Schein jakaa kolmeen. 1. Ulkoiseen sopeutumiseen ja säilymiseen (perustehtävän toteuttamiseen) liittyy yksimielisyyden saavuttaminen toiminta-ajatukselta ja strategiasta, päämääristä, keinoista, mittaamisesta ja korjaavista toimista. 2. Sisäiseen yhdentymiseen liittyviä tekijöitä ovat yhteinen kieli ja käsiteluoikat, ryhmän rajat ja ryhmään kuulumisen kriteerit, valta ja arvoasema, läheisyys, ystävyys ja rakkaus, palkitseminen ja rangaistukset, ideologia ja uskonto. 3. Kulttuuri kahden edellisen tehtävän myötä vähentää työntekijöiden ja työyhteisön ahdistusta tiedollisen epävarmuuden tai ylikuormituksen tilanteissa. Kulttuuri toimii arvioivana suodattimena. (Schein 1991, 67–97, vrt. Lämsä & Hautala 2005, 179.) Lämsä ja Setälä näkevät puolestaan organisaatiokulttuurin tehtävinä yhteisen identiteetin tuottamisen, perustehtävään sitouttamisen edistämisen ja käyttäytymisen pelisääntöjen selventämisen.

Scheinin teoria organisaatiokulttuurista siirtää valokeilan syvemmälle kirkon organisaation syvärakenteisiin. Väittäisin, että kirkon organisaatioissa perusoletukset ovat hyvinkin tiedostamattomia, koska ne kytkeytyvät yhteiseen uskoon, joka paradoksaalisesti on hyvin henkilökohtaista, privaattia ja vaikeasti puheeksi otettavaa. Scheinin teorian äärellä huomaan kysyväni seuraavia kysymyksiä? Miten kirkon organisaation kulttuuri on oikeastaan syntynyt? Mitkä ympäristön ongelmat ja niihin löydetty ratkaisut ovat testautuessaan muuttuneet perusoletuksiksi. Miten kauas kirkon historiaan perusoletusten juuret menevät? Missä määrin kirkolla voidaan nähdä olevan yksi kulttuuri vai voiko kirkko ja myös paikallisseurakunta muodostua monista eri alakulttuureista? Miten kirkon/seurakunnan kulttuuria voidaan johtaa tai muuttaa?

Kysymyksiin on tässä vaikeata lähteä vakavasti vastaamaan, mutta nostan muutaman näkökulman esiin. Ensinnäkin, kulttuurin teoria voisi mahdollistaa seurakunnan strategiaprosessissa erilaisten kulttuurien ja kulttuurin syvärakenteiden tutkimisen. Schein itse varoittaa kulttuurin pinnallisesta ymmärtämisestä. Seurakunnan strategiaa ja rakenneratkaisuja ei tulisi tehdä liian optimistisesti ja rationaalisesti vaan kulttuurin syvärakennetta tutkien. Ehkä tällöin vältyttäisiin helpommin prosessin ”kiinni leikkaamiselta”. Kun kosketaan artefakteihin, on muutosjohtamisessa hyvä muistaa, miten syvälle organisaation perusoletuksiin samalla kosketaan. Transformatiivisen muutoksen kuvaus havahduttaa jälleen vuorovaikutuksen pohtimiseen. Schein suosittelee uuteen kulttuuriin siirtymisen ja poisoppimisen prosessissa sekä organisaatioiden fuusioissa reflektiivisten ryhmien käyttöä (muutosryhmät rinnakkaisoppimisjärjestelmänä, vuoropuheluryhmät eri kulttuurien välillä). Kirkon organisaation muutosprosesseissa on luotava rakenteita ja foorumeita, jotka kannattelevat oppimisahdistusta ja mahdollistavat muutoksen, kulttuurien ja merkitysten tutkimisen ja niistä puhumisen yhdessä. Näitä foorumeita pitäisi olla organisaatorakenteen kaikilla tasoilla. Erityisesti pitäisi mielestäni taata esimiehille ja johtoryhmille reflektiivinen tila, jota ilman muutosprosessi saattaa törmätä yllätyksellisesti johonkin ”kulttuurijäävuoreen”.

Schein puhuu kyllä poisoppimisesta ja uuden oppimisesta, mutta jäin pohtimaan, onko Scheinin teoria oppimisteoreettisesti riittävä. Juutin mukaan Schein jää symbolistulkinnallisesta positiostaan huolimatta strukturalistien joukkoon. Kulttuurin teoriassa pyritään löytämään niitä toiminnan takana olevia rakenteita, joilla organisaation ilmiöt olisi selvitettävissä. Postrukturalistiset organisaatioteoreetikot hylkäävät tämän lähtökohdan. (Juuti 2006, 254–255.)

2.2 Moniääninen kirkko – moniääninen organisaatioteoria

Ei liene enää mahdollista ajatella, että löytyisi sellaista yhtä teoriaa, joka voisi tyydyttävästi kuvata kirkkoa organisaationa. Koska kirkon organisaatio on kehittynyt vuosisatojen kuluessa, kullakin organisaatioteorialla on jokin kosketuskohta myös kirkon organisaatioon. Kirkko organisaationa muodostuu systeemisesti ja kulttuurisesti niin erilaisista yksiköistä ja järjestelmistä, että tarvitaan erilaisia organisaatioteorioita jäsentämään tätä todellisuutta. Byrokratioteoria valottaa mielestäni hyvin kirkkoa ja sen hallintoa byrokratiina omaa historiallista taustaansa vasten. Byrokratioteoria auttaa ymmärtämään scheinilaisittain tulkittuna kirkon organisaation historiallisia juuria ja jopa syväkulttuuria. Ihmissuhdekoulukunta puolestaan kuvaa hyvin sitä muutosta, joka virtasi sielunhoidon, perheneuvonnan ja työnohjaajakoulutuksen kautta kirkkoon jo 1960-luvulla. Tätä kautta sen vaikutus alkoi tuntua johtamisessa, seurakunnan diakonia- ja sielunhoitotyössä. Järjestelmäajattelu, kontingenssiteoria ja kulttuurin teoria tuovat kirkon organisaation tarkasteluun paljon. Ne auttavat näkemään organisaatioiden kompleksista, systeemistä, dynaamisesta ja syvää todellisuutta. Ne antavat välineitä hahmottaa kokonaisvaltaisesti ja realistisesti myös kirkon organisaatioiden muutosprosesseja. Samalla on todettava, että mikään näistä teorioista ei yksin tai edes yhdessä riitä tulevaisuuden organisaatioiden luotaamiseen. Millainen organisaatioteoria voisi palvella kirkon organisaation muutosprosessissa sparraajana ja peilinä, innoittajana ja jäsentäjänä? Jälkimodernissa kontekstissa?

2.3 Kirkko – elävä, uudistuva ja oppiva organisaatio?

Harisalo nostaa innovaatioteorian vastauksena organisaatioiden ympäristön muutokseen. Hänen mielestä innovatiivisuudesta on tehtävä organisaation johtamisen ja kehittämisen kulmakivi. Sen on läpäistävä koko organisaatiota. (Harisalo 2008, 285–286, 310.). Harisalo korostaa kyllä vuorovaikutuksen ja dialogin merkitystä innovatiivisuudessa, mutta oppimisteoreettinen näkökulma jää hänellä kovin kapeaksi. Fragmentaarisuudessaan Harisalon kuvaus ei oikein yllä kokonaisesitykseen teoriana.

Juuti toteaa juuri postmodernien verkosto-organisaatioiden tuottavan innovatiivisuutta, sillä organisaatiot ovat verkottuneet toisiaan hyödyntävällä ja innovoivalla tavalla. Verkosto-organisaatiot ovat joustavia, vuorovaikutteisia, erilaisuutta ja toiseutta dialogissa ja oppimisessa hyödyntäviä (Juuti 2001, 170–174; 2006, 230). Juuti jäsentää postmodernia organisaatioteoriaa

kyllä ansiokkaasti tieteenfilosofisella tasolla, mutta hänkään ei käsittele muutoksessa oppimista oppimisteoreettisesta näkökulmasta juuri lainkaan. Miten kirkon organisaatio, työyhteisöt, tiimit ja yksilöt ovat vuorovaikutuksessa tavalla, joka mahdollistaa kirkon ydintehtävää palvelevan muutoksessa oppimisen?

Kirkon perustehtävä toteutuu keskeisesti ihmisten kohtaamisessa ja siinä avautuvassa merkitystyössä. Kirkon työtä on totuttu ajattelemaan hoidon näkökulmasta, joka tuottaa organisaation kulttuuriin väistämättä hoidon kielipelin. Jos kirkon työ nähdään merkitysten luotaamisen ja oppimisen näkökulmasta, vahvistuu myös organisaation kulttuurissa oppimisen orientaatio (tai päinvastoin). Voisiko kirkon organisaatiota tarkastella ja kehittää siis kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta tavalla, joka palvelee paralleelista kirkon perustyötä eli merkitystyötä?

Lämsä ja Hautala määrittelevät organisaatiossa tapahtuvan oppimisen muutoksena organisaation kyvykkyydessä. (Lämsä ja Hautala, 2005, 191.) Juuri tähän metatason oppimiseen kirkon organisaatio kehittämisessä on mielestäni fokuoitava. On kyse siis sellaisen vuorovaikutuksen ja oppimisprosessien oppimisesta, joka mahdollistaa organisaatiolle jatkuvan reflektion, uuden oppimisen ja merkitystyön. Miten tämä sitten voi tapahtua?

Lämsä ja Hautala jaottelevat organisaatiossa oppimisen oppimisen prosessinäkökulmaan (Argyris ja Schön, Nonaka ja Takeuchi) ja oppivan organisaation näkökulmaan (Senge). Argyriksen ja Schönin mukaan oppiminen organisaatiossa tapahtuu kolmella eri tasolla. Yksikehäisessä oppimisessa organisaatio termostaatin tavoin korjaa toimintaansa palautteenpohjalta. Kaksikehäisessä oppimisessa tarkastellaan jo työn metatasoa eli asetetaan kyseenalaiseksi toimimattomia normeja ja itsestäänselvyyksiä. Oppimaan oppiminen merkitsee puolestaan kaksikehäisen oppimisen oppimista. (Lämsä ja Hautala 2005, 191–193.) Argyriksen teorianmuodostus inspiroi edelleen. Hän on nostanut esiin myös käsiteparin julkiteoria ja käyttöteoria, joka auttaa näkemään ristiriitaisuuksia organisaation toiminnassa ja oppimaan kaksikehäisellä tavalla. (Toim. Johan Wood & Michael Wood 2009, 1-5.)

Nona ja Takeuchi korostavat puolestaan tiedonkäsittelyn sijaan tiedon luomisen tärkeyttä jakaen tiedon täsmälliseen tietoon (explicit knowledge) ja hiljaiseen tietoon (tacit knowledge). Uuden tiedon luomisen prosessi organisaatiossa tapahtuu 1. sosialisointina (hiljainen tieto siirtyy tiedostamattomasti vuorovaikutuksessa, 2. artikulaationa (hiljainen tieto ulkoistetaan ja

sanoitetaan), 3. yhdistämisen (käsitteellistetty tieto linkitetään olemassa olevaan tietoon) ja 4. sisäistämisen kautta (uusi tieto sisäistyy toiminnassa). (Lämsä ja Hautala 2005, 191–193; Viitala 2006, 168–175.) Nonan ja Takeuchin teoria valottaa hyvin sitä, miten yksilöiden hiljainen tieto muuntuu ryhmissä tapahtuvan prosessoinnin kautta koko organisaation oppimispääomaksi ja lopulta rakenteiden tasolle.

Peter Sengen oppimisen tulosta painottavassa teoriassa oppivasta organisaatiosta erottuu viisi osatekijää: systeemiajattelu, itsehallinta, sisäiset toimintaa ohjaavat mentaaliset mallit, tiimioppiminen ja yhteinen visio. (Sarala ja Sarala, 1997, 60–62, Lämsä ja Hautala 2005, 196–196.) Maulan elävän komposition malli kuvaa organisaation uudistumista kahden tietovirran (organisaation aistit ja muisti) ja kymmenen strategisen komponentin avulla. (Maula 2006, 78–80.) Osaamisen johtamisen teorioissa hahmotellaan arkkitehtuureja, joiden varassa osaamisen johtaminen toteutuu. (Viitala 2009, 173–175.) Organisaation oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyviä uusia teorioita on lukuisia ja niihin voin tässä kohtaa vain viitata.

Mitä oppimisteoreettinen näkökulma organisaatioon voi antaa kirkon organisaation kehittämiseksi? Paljon! Ensinnäkin se luo työtä kehittävää kielipeliä kirkon työntekijöille. Oppimisen kieli havahduttaa tarkastelemaan työtä ja sen keskellä tapahtuvaa oppimista. Toiseksi, se auttaa luomaan kirkon organisaatiossa reflektiivistä tilaa eli sellaisia rakenteita ja foorumeita, joissa yhteisöllinen oppiminen ja uuden tiedon luominen on mahdollista. Kolmanneksi, kaksikehäinen oppiminen ja oppimaan oppiminen tuottavat organisaation eri tasoilla reflektiivistä osaamista, joka mahdollistaa yhä rohkeamman kontekstin ja muutoksen lukemisen. Tämä on tärkeitä varsinkin kompleksisen ja emergenttisen muutoksen lukemisessa. Neljänneksi, oppiva organisaatio kysyy esimiesten roolin ja tehtävän uudelleen määrittelyä. Esimiehestä tulee organisaation oppimisen ohjaaja, fasilitaattori ja mahdollistaja. Viidenneksi, oppimisen näkökulma vie kirkon organisaation rakenteen uudistamiseen: hajautettu päätöksenteko, matala organisaatio, kevyempi byrokratia, verkostomainen toiminta. Kuudenneksi, kun organisaatio oppii tarkastelemaan työn pintatason sijaan sen metatasoa, ollaan merkitystyön eli kirkon ydinkyvykkyyden äärellä. Kirkko, joka oppii tekemään merkitystyötä organisaatiotasolla, tekee sitä yhä vaikuttavammin myös ruohonjuuri tasolla ihmisten kohtaamisessa!

3. MERKITYSORGANISAATIO

3.1 Oppimisen näkökulma työhön ja organisaatioon

3.1.1 Koulutuksesta työssä oppimiseen

Uusin työssä oppimisen tutkimus nostavaa työni kannalta esiin mielenkiintoisen näkökulman. Ensinnäkin, työssä oppimista on organisaatioissa lähestytty pääasiassa formaalisen oppimisen ja eksplisiittisen tiedon omaksumisen kautta. Henkilöstön osaamista kehitetään työpaikan ulkopuolella tapahtuvan koulutuksen kautta. (Collin 2007, 199, 212.) Toiseksi, työssä oppimisen luonteen ymmärtäminen työn keskellä tapahtuvana oppimisena on siirtämässä painopistettä formaalisesta oppimisesta informaalisen oppimisen suuntaan, jolloin myös työssä oppimisen ohjaus korostuu. (Poikela ja Järvinen 2007, 178.) Tätä muutosta voisi kuvata kahden erilaisia oppimiskäsityksiä jäsentävän metaforan avulla. Omaksumisen metaforan mukaan oppiminen on konkreettisten tuotosten (faktat, käsitteet, teoriat) eli eksplisiittisen tiedon saavuttamista usein formaalisen koulutuksen kautta. Osallistumisen metafora kuvaa taas konkreettisesti työn kontekstissa tapahtuvaa oppimista, jolle on tyypillistä yhdessä toimiminen, intuitio, kokemuksellinen tieto ja sosiaalinen vuorovaikutus. Toiminnan ja kokemuksen kautta tapahtuva oppiminen on todellista, vaikka sitä onkin vaikeampi tunnistaa kuin formaalisessa oppimisessa. (Collin 2007, 212.) Näyttää siis siltä, että työn keskellä tapahtuvaa informaalia oppimista aletaan vähitellen ymmärtää sekä tieteellisessä tutkimuksessa että organisaatioiden elämässä sen omista lähtökohdista käsin. Hiippakuntatiimimme työn painopiste on sekin kääntynyt viimeisen seitsemän vuoden aikana ammatillisesta täydennyskoulutuksesta työssä oppimisen ohjausjärjestelmien kehittämiseen.

Vaikka kokoavaa teoriaa työssä oppimisesta ei olekaan voitu vielä hahmottaa, joitakin yhteisiä piirteitä on löydettävissä. Työssä oppiminen on yksilöllistä, työryhmissä ja koko organisaatiossa tapahtuvaa, kuten työssä oppimisen tutkimuksen edelläkävijät Victoria Marsick ja Karen Watkins ovat osoittaneet. Se on luonteeltaan epävirallista, ei-tarkoituksellista, satunnaista, tekemiseen ja kokemukseen pohjautuvaa, paljolti tiedostamatonta oppimista. Oman tutkimustyönsä pohjalta Collin nostaa esiin kolme temaattista havaintoa, jotka kuvaavat työssä oppimista. Työssä oppiminen: 1) tapahtuu työtä tehdessä ja on satunnaista, 2) perustuu aikaisempaan työkokemukseen, 3) on sosiaalista ja yhteistoiminnallista. (Collin 2007, 200–202.) Kirkon organisaatiossa on vaikuttanut vahvasti omaksumisen metaforan mukainen oppimis- ja

koulutusajattelu. Nyt fokus on siirtymässä työn keskellä ja organisaatiossa tapahtuvaan oppimiseen. Olemme hiippakuntatiiminä luoneet reflektiivisen ohjauspolun työntekijöille ja esimiehille (työhön perehdyttäminen, mentorointi, valmennus, työnohjaus, konsultointi, benchmarking). Voisiko seuraava kehittämisaskel olla organisationaalisen oppimisen tutkiminen ja fasilitoiminen?

3.1.2 Organisaatiossa tapahtuvan oppimisen hahmottelua

Nonakan ja Takeuchin uuden tiedon luomisen teoria muodostaa tämän kirjoituksen pohjateorian, koska se käsittää koko organisaatiossa tapahtuvan oppimisen kuvauksen. Sen vahvuutena pidän juuri hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon välistä epistemologista ratkaisua, jossa työssä oppimisen lähtökohdaksi otetaan hiljaisen tiedon (tacit knowledge) ja eksplisiittisen tiedon (explicit knowledge) yhdistäminen oppimissyklin kautta: sosialisaatio, ulkoistaminen, yhdistäminen ja sisäistäminen. Nonakan ja Takeuchin malli kuvaa mielestäni hyvin sitä, miten uuden tiedon luomisen prosessi etenee yksilötasolta ryhmätasolle ja lopulta koko organisaation tasolle palaten takaisin yksilöiden toimintaa uutta oppimista integroiden ja syventäen. Malli näyttää vastaavan melko hyvin uusimman työssä oppimisen tutkimuksen perushavaintoja ja niistä nousevia kriteereitä! Nonakan ja Takeuchin teoriaan viitataan laajalti organisaatiossa tapahtuvan oppimisen ja tietojohtamisen kirjallisuudessa.

Tiedon luomisen teoria ei kuitenkaan syvällisesti kuvaa sitä, miten tiedon luominen ja oppiminen tapahtuu yksilötasolla, koska fokuksessa on sosiaalinen vuorovaikutus. Teoriaa on kritisoitu myös kognitiivisesti ja teknisesti painottuneesta tiedon luomisen kuvauksesta. (Souto 2010,33.) Siksi Nonakan ja Takeuchin teoriaa on syytä täydentää kokemuksellisen oppimisprosessin teorialla. *Deweyn* hahmottelema käsitys kokemuksellisesta oppimisesta ja *Kolbin* sen pohjalta luoma *kokemuksellisen oppimisen kehä* nousevat vahvasti yksilöllisen työssä oppimisen kuvaajiksi. Mutta tämä ei riitä. Tarvitaan toiminnan ja ajattelun metatasolle eli perusteisiin ulottuvaa reflektiota. Mezirow nostaa ansiokkaasti reflektion kaiken oppimisen keskukseen ja kriittisen reflektion transformationaalisen oppimisen ja oppimaan oppimisen perustaksi. (Kts. Järvinen ym. 2000, 88, 96–98; Viitala 2006, 145–147.) Argyris kritisoi Nonakan ja Takeuchin uuden tiedon luomisen teoriaa sen idealistisuudesta ja pitää sitä, ei todellisena käyttöteorian, vaan pikemminkin julkiteorian. (Argyris 2004, 86–91.) Siksi Nonakan ja Takeuchin teoriaa täydentää mielestäni hyvin Argyriksen ja Shönin käsitys yksisilmukkaisesta, kaksisilmukkaisesta ja kolmisilmukkaisesta

oppimisesta. Pidän Kolbin, Mezirowin sekä Argyriksen ja Schönin teorioita tarpeellisena aputeorioina organisaation oppimisen kuvauksessa.

Moilanen on väitöstutkimuksensa pohjalta luonut *Oppivan organisaation timantti –mallin*. Siinä oppivaa organisaatiota tarkastellaan yksilötasolla oppimisen johtamisena ja organisaatiotasolla oppivan organisaation rakentamisena viidestä timantin linjasta käsin: 1) oppimisen tuki, 2) suunta, 3) esteet, 4) keinot ja 5) arviointi. Malli auttaa oppivan organisaation johtamisessa tutkaamaan viiteen eri suuntaan molemmilla tasoilla. (Moilanen 2001, 74-75.) Moilasan mallin vahvuutena pidän organisaatiossa tapahtuvan oppimisen sitomista strategiaan sekä kokonaisvaltaista ja systeemistä näkökulmaa oppimisen johtamiseen. Mallin heikkoutena näen organisaation ryhmätason ja keskijohdon tarkastelun puuttumisen. Nonaka ja Takeuchi pitävät juuri keskijohdon roolia merkittävänä, jopa välttämättömänä välittävänä elementtinä uuden tiedon luomisen prosessissa ylimmän johdon ja operatiivisen tason välillä. Itse ajattelen lisäksi niin, että oppimisen johtaminen kysyy ryhmätasolla erilaista osaamista ja näkökulmaa kuin yksilö- tai koko organisaatiotasolla. Vaikka ryhmän ja organisaation oppiminen perustuukin yksilöiden oppimiseen, sitä ei kuitenkaan johdeta yksilöiden oppimista johtamalla vaan ryhmän/organisaation prosessia ohjaamalla. Siksi yksilön oppimiseen keskittyvät oppimiskäsitykset eivät vielä valota ryhmän tai organisaation oppimista!

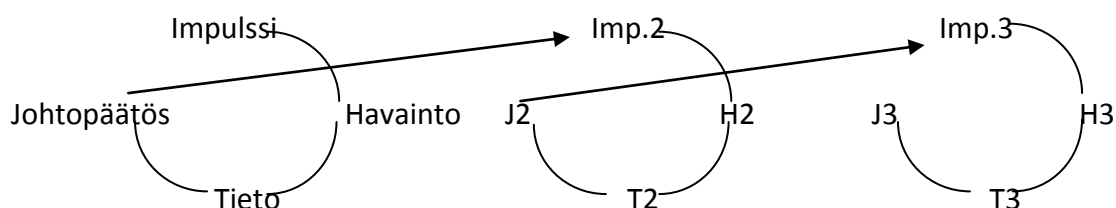
Kasvatustieteilijöiden Esa Poikelan ja Annikki Järvisen luoma *Työssä oppimisen prosessimallissa* on sovellettu Kolbin kehää, Nonakan ja Takeuchin uuden tiedon luomisen teoriaa sekä Crossanin, Lanen ja Whiten organisaation oppimisen mallia. Siinä työssä oppimisen prosessia tarkastellaan yksilötasolla, ryhmätasolla ja organisaation tasolla. Näitä yksilön, ryhmän ja organisaation tason oppimissyklejä yhdistävät sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit. (Poikela ja Järvinen 2007, 178–197.) *Työssä oppimisen prosessimalli* vaikuttaa hyvin kokonaisvaltaiselta kuvaukselta organisaatiossa tapahtuvasta oppimisesta. On kuitenkin kysyttävä, jääkö Nonakan ja Takeuchin teoria Crossanin, Lanen ja Whiten ajattelun jalkoihin? Poikela ja Järvinen perustelevat ratkaisuaan sillä, että Crossan ja kumppanien mallia tarvitaan prosessin kuvaukseen organisaatiotasolla, mikä Nonakalta ja Takeuchilta jäisi kesken.

3.2. Reflektiivisen oppimisen äärellä

3.2.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorianmuodostus

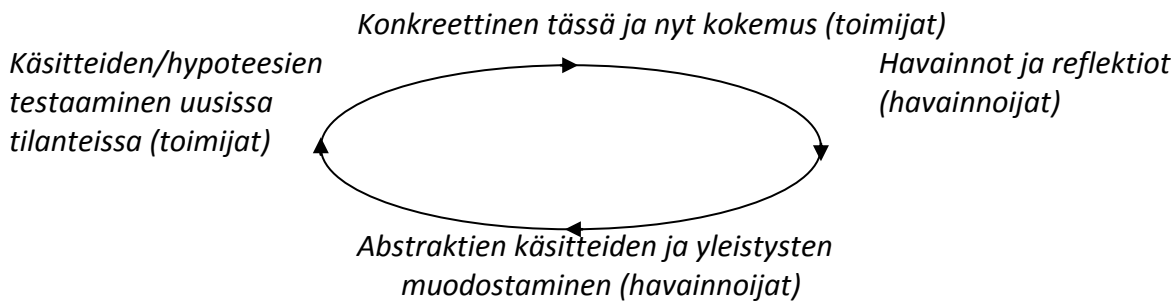
Kolbin kehä on ollut käyttökelpoinen ja laajasti aikuiskoulutuksessa ja organisaatioiden kehittämistyössä käytetty kuvaus yksilön oppimisesta. Kun työssä oppimisen tutkimus nostaa nyt keskiöön informaalin ja ”hiljaisen” työssä oppimisen luonteen, nousee Kolbin teorian merkitys juuri kokemuksellisen oppimisen tähden uuteen arvoonsa. Ei siis ihme, että useat työn ja organisatorisen oppimisen tutkijat viittaavat Kolbiin. (Poikela ja Järvinen 2007, Viitala 2006). Kolb kutsuu omaa näkökulmaansa oppimiseen ”kokemukselliseksi” (experiential), koska hänen teoriansa juuret juontuvat Deweyn, Lewinin ja Piaget’n ajatteluun ja koska kokemus on niin keskeisessä roolissa oppimisen kannalta. Teoria painottaa kokemusta ja integroi kokonaisvaltaisesti kokemuksen, havainnot, kognition ja käyttäytymisen. (Kolb 1984, 20.)

John Dewey ja kokemuksellinen oppiminen. Kokemuksellisen oppimisen (experiential learning) keskeisenä edelläkävijänä voidaan pitää kasvatusfilosofi John Dewey’tä. Pragmatistisen filosofian pohjalta hän nosti kokemuksen oppimista määrittäväksi tekijäksi ja lähtökohdaksi. Ihminen oppii kokemuksen kautta ja kokemustaan tarkastelemalla. ”Ylhäältä tulevan määräämisen sijaan asettuu yksilöllisyyden ilmaisu ja kehittyminen, ulkoisen kuuliaisuuden sijaan vapaa aktiivisuus, teksteistä ja opettajilta oppimisen sijaan kokemuksen kautta oppiminen”, kirjoittaa Dewey vuonna 1938. Deweyn humanistisessa ajattelussa korostuu ihmisen omaehtoinen ja aktiivinen kokemuksen kautta oppiminen, demokraattiset arvot ja oppimisen kehämäinen tapahtuma ja persoonallisen kasvun elinikäisen prosessin luonne. (Kolb 1984,5, 17; Keski-Luopa 2001, 84.) Dewey kuvaa, miten palauteprosessissa oppiminen transformoi, muuttaa konkreettisen kokemuksen impulsseja, tunteita ja toiveita korkeammin järjestyneeksi merkitykselliseksi toiminnaksi (Kolb 1984, 22). Deweyn kokemuksellisen oppimisen sykli näyttää seuraavanlaiselta.



Kurt Lewinin kokemuksellisen oppimisen malli. Lewin tunnetaan amerikkalaisen sosiaalipsykologian perustajana, organisaatiokäyttäytymisen ja ryhmädynamiikan tutkijana (T-ryhmät) sekä toimintatutkimuksen kehittäjänä (action research). ”Ei ole mitään niin käytännöllistä, kuin hyvä

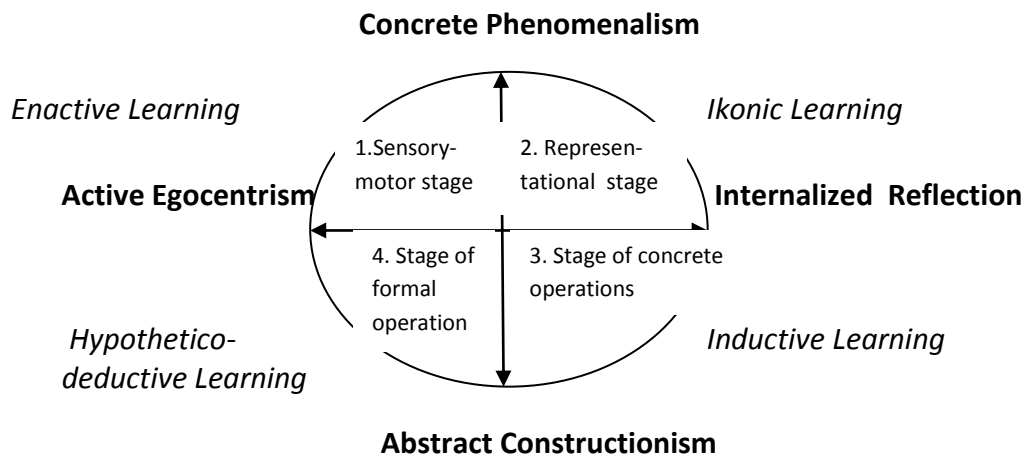
teoria!” Lewinin toimintatutkimuksessa ja Laboratorio-metodissa oppimisprosessi käynnistyy ”tässä ja nyt” kokemuksesta, josta seuraavaksi kerätään havaintoinformaatiota. Sitten tätä havaintomateriaalia analysoidaan ja jäsennetään käsitteellisesti ja lopuksi analyysin johtopäätökset annetaan palautteena takaisin toimijoille oppimisen ja muutoksen katalysoimiseksi. Lewinin kokemuksellisen oppimisen malli on seuraavanlainen:



Kolb nostaa esiin Lewinin teoriasta kaksi huomionarvoista seikkaa. Ensinnäkin, juuri ”tässä ja nyt kokemus” on se, joka testaa prosessissa hahmotettujen hypoteesien ja käsitteiden validisuuden. Toinen tärkeä elementti oppimissyklissä on palauteprosessi. Palauteprosessi on kahden suuntainen. Havainnoinnin ja sitä seuraavan käsitteellistämisen tuoma tieto palautetaan takaisin toimijoille, jotka puolestaan arvioivat ja testaavat hypoteeseja ja siten antavat palautesyötteen takaisin havainnoijille ja käsitteellisen analyysin tekijöille. Juuri Lewin avasi palauteprosessien merkitystä organisaation kehittämisessä. (Kolb 1984, 8-12,21-22.) Malli toimii oppimista ja muutosta katalysoivana metodina kyllä, mutta edellyttää ulkopuolista asiantuntijaa havainnoimaan, käsitteellistämään ja tekemään hypoteeseja. Havainnointi, reflektointi ja abstrahointi on tässä delegoitu ulkopuoliselle asiantuntijalle, organisaatiokonsultille tai –tutkijalle. Miten malli sopii organisaation omaan työskentelyyn ja työssä oppimisen ohjaamiseen, jos asiantuntijaa ei ole käytettävissä?

Jean Piaget'n oppimisen ja kognitiivisen kehityksen teoria. Kehityspsykologi Piaget yhdistää omassa mallissaan oppimisen ja kognitiivisen kehityksen, kuten seuraavasta kuvasta näkyy. Lapsen kognitiivinen kehitys kohden aikuisuutta kulkee konkreettisesta kohden abstraktista ja aktiivisesta kohden reflektiivistä . Oppiminen on seurausta näiden kahden toisiinsa vaikuttavan prosessin välisestä suhteesta. Assimilaatio (sulauttaminen) merkitsee uuden havainnon, tiedon tai kokemuksen liittämistä olemassa olevaan skeemaan eli tietorakenteeseen. Akkomodaatio (mukauttaminen) tarkoittaa puolestaan käsitteiden ja skeemojen uudelleen mukauttamista

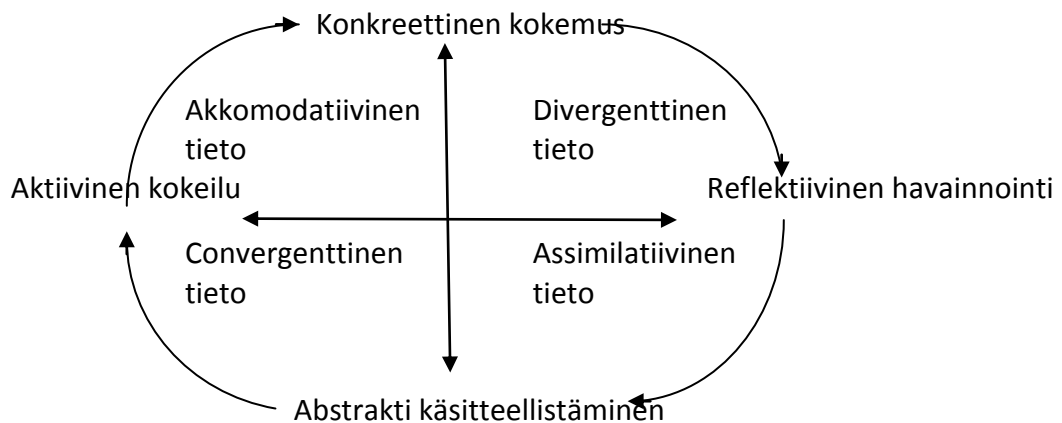
suhteessa kokemukseen maailmasta. (Kolb 1984, 23; Tynjälä 1999, 41-42.)



Kolb summaa kokemuksellista oppimista seuraavasti. *Ensinnäkin*, oppiminen voidaan mieltää paremmin prosessina kuin sisältönä tai tuloksina. *Toiseksi*, jatkuvassa kokemukseen perustuva prosessissa uuden oppiminen pohjaa jo opittuun samalla muokaten sitä. *Kolmanneksi*, oppiminen on seurausta jännitteen ratkaisemisesta toisilleen vastakkaisten tietämisen tapojen, konkreettisen ja abstraktin sekä aktiivisen ja reflektiivisen tietämisen välillä. *Neljänneksi*, oppiminen on hyvin kokonaisvaltainen prosessi, jossa tarvitaan sekä tuntemista että ajattelemista, sekä toimintaa että havainnointia. *Viidenneksi*, oppiminen käsittää vuorovaikutuksen persoonan ja ympäristön välillä. Kokemuksen käsite pitää sisällään sekä subjektiivisen että objektiivisen ulottuvuuden. *Kuudenneksi*, oppiminen on tiedon luomista. Se on vuorovaikutusta sosiaalisen ja henkilökohtaisen tiedon välillä. (Kolb 1984, 25–38.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehällä oppimisprosessi etenee kokemuksen välittömästä tajuamisesta sen reflektiiviseen havainnointiin, sitten abstraktiin käsitteellistämiseen ja lopulta aktiivisen kokeilun kautta toimintaan. (Vrt. Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen vaiheisiin, luku 3.) Jos jokin tietämisen tapa korostuu liikaa muiden tapojen kustannuksella, oppimisprosessi hidastuu ja oppiminen yksipuolistuu.

Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehämalli perustuu hyvin pitkälle siis Deweyn, Lewinin ja Piaget'n käsityksiin oppimisesta, mutta myös poikkeaa joltain osin Piaget' käsityksistä. Kolbille tietämisen eri tavat ovat yhdenvertaisia ja niiden välinen tasapaino on tärkeä. Reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen kokeilu ovat jännitteisessä suhteessa toisiinsa, samoin konkreettinen kokemus ja käsitteellistäminen. Jos jokin tietämisen tapa korostuu liikaa muiden tapojen kustannuksella, oppimisprosessi hidastuu ja oppiminen yksipuolistuu. Ihminen voi tarttua kokemukseen kahdella eri tavalla, tajuamisen/tuntemisen avulla (apprehension) ja jäsentävän

rationaalisen käsitteellistämisen/ymmärtämisen avulla (comprehension). Tietoisuus kasvaa aktuaalisen kokemuksen tajuamisesta kohden abstraktia käsitteellistämistä. Kolb liittyy tajuamisen (apprehension) oikean aivopuoliskon toimintaan, joka on luonteeltaan nonverbaalista, synteettistä, konkreettista, analogista, ajatonta, spatiaalista, intuitiivista ja holistista. Käsitteellinen ymmärtäminen (comprehension) liittyy puolestaan vasemman aivopuoliskon toimintaan, jolle on ominaista, verbaalisuus, analyttisyys, symbolisuus, abstraktisuus, ajallisuus (kronologisuus), rationaalisuus (kausaalisuus), loogisuus ja lineaarisuus. Tässä on siis kyse kahdesta erilaisesta tavasta olla suhteessa todellisuuteen ja kokemukseen. Jäsennys tulee lähelle myös hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon käsitteitä, joita tarkastelen tuonnempana. Kokemuksen tunteminen ja käsitteellistäminen ei kuitenkaan vielä muuta kokemusta eikä luo tietoa kokemuksesta. Tarvitaan jotakin näiden elementtien välille, joka mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisprosessin. Tarvitaan sekä konkreettisen kokemuksen reflektiivistä havainnointia että uuden tiedon aktiivista kokeilua. (Kolb 1984, 39-59.)



Kolbin mukaan välitöntä kokemusta (ruusu pöydällä) voidaan tarkastella sekä reflektiivisen havainnoinnin kautta (värin sävyt) että aktiivisen toiminnan kautta (ottamalla ruusu käteen, haistamalla ja tunnustelemalla). Aktiivisen toiminnan kautta voidaan kokemusta laajentaa ja stimuloida sisäistä reflektiota. Sekä reflektio että aktiivinen toiminta muuttavat välitöntä kokemusta. Sama pätee kokemuksen käsitteellistämiseen. (Kolb 1984, 52,59-60.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä kuvaa kahta asiaa. Ensinnäkin se osoittaa neljä eri tapaa olla suhteessa konkreettiseen kokemukseen: kokemuksen käsittäminen 1) välittömän tajuamisen versus 2) abstraktin käsitteellistämisen kautta ja 3) kokemuksen muuttaminen reflektiivisen havainnoinnin versus 4) aktiivisen kokeilemisen kautta.

Toiseksi, nämä suhteessa olemisen ja tietämisen tavat linkittyvät neljään erilaiseen tietoon ja oppimistyyliin. Konkreettinen kokemus ja sen reflektiivinen havainnointi tuottaa divergenttiä (eriävää) tietoa. Divergenttisisessä oppimistyyliissä korostuu tietoisuus merkityksistä ja arvoista, kysy tarkastella kokemusta monista eri näkökulmista ja hahmottaa monia suhteita mielekkäänä kokonaisuutena. Divergentti oppija on kiinnostunut ihmisistä, on mielikuvitusrikas ja tunneorientoitunut. Kokemuksen käsitteellinen ymmärtäminen ja aktiivinen kokeileminen merkitsevät vastakkaista oppimistyyliä ja tietoa eli konvergenttistä oppimistyyliä ja konvergenttistä tietoa. Konvergentti oppija on hyvä ongelmaratkaisija, päätöksen tekijä ja ideoiden käytäntöön soveltaja hypoteettis-deduktiivisen päättelyn pohjalta. Hän on omimmillaan teknisten tehtävien ja ongelmien äärellä, ei niinkään sosiaalisten ja ihmissuhde kysymysten.

Assimilatiivinen tieto ja oppiminen merkitsee abstraktin käsitteellistämisen ja reflektiivisen havainnoinnin yhdistämistä. Assimilatiivinen oppija on vahva induktiivisessa päättelyssä, teoreettisten mallien luomisessa, erillisten havaintojen liittämässä integroiviin selitysmalleihin. Hän on kiinnostuneempi ideoista ja teorioista kuin ihmisistä ja teorioiden toimivuudesta käytännössä. Akkomodatiivinen tieto ja oppimistyyli syntyvät konkreettisen kokemuksen ja aktiivisen kokeilemisen yhdistelmänä. Oppija on hyvä tekemään ja viemään asioita eteenpäin. (Kolb 1984, 77–78; Viitala 2006, 146.) Viitalan kuvauksessa oppimistyylien suomenkieliset käännökset ovat osittain virheellisesti vaihtaneet paikkaa. (Vrt. Viitala 2006, 149.)

Kolbin teorian soveltuvuudesta työssä oppimisen kuvaamiseen. Teorian vahvuutena voi pitää kokonaisvaltaista kokemuksellisen oppimisen hahmottamista. Se kuvaa hyvin itse oppimisprosessin kulun ja avaa oppimisen eri dimensioiden välisen jännitteisen dynamiikan. Kolbin kehä antaa hyvän peilin yksittäisen työntekijän ja tiimin oppimisen sekä oppimistyylien arvioimiseen. Se myös sitoo hyvin yhteen työn, kasvatuksen ja henkilökohtaisen kehityksen (Poikela ja Järvinen 2007, 179). Kolbin teoria saattaa olla monille kirkon työntekijöille tuttu oppimisen kuvaus, mutta sen syvällinen ymmärtäminen lienee vielä vähäistä. Kolbin kehä voisi hyvinkin olla esimiesvalmennusten ja johtamistyön eräs perustyökalu oppimisen johtamisessa ja sen pohdiskelussa. Kolb ei ole halunnut, ilmeisen tietoisesti, tarkastella oppimisen kontekstisidonnaisuutta, mikä mahdollistaa teorian soveltamisen hyvin erilaisissa ympäristöissä. Ratkaisusta seuraa kuitenkin seuraavanlainen rajoite. Jos oppimista ei tarkastella sen kontekstia vasten, miten malli voi mahdollistaa oppijan ja tämän organisaation kulttuuriin, perusolettamuksiin, merkitysperspektiiveihin ja diskurssiin kohdistuvan kriittisen reflektion.

Kontekstisidonnaisuus väistämättä vaikuttaa hänen tapaansa kokea, havainnoida, käsitteellistää ja uudelleen kokeilla. Jos oppiminen edellyttäisi näiden taustaolettamusten kriittistä arviointia ja uudelleen määrittelyä, antaako Kolbin teoria siihen eväitä ja työkaluja? Huonosti.

Toinen seikka on reflektiivisyyden liittäminen vain reflektiiviseen havainnointiin. Eikö reflektio voi olla läsnä koko oppimissyklissä ja kohdistua myös itse oppimissykliin? Malli ei siis avaa oppimaan oppimisen ulottuvuutta. *Kolmanneksi*, Kolb ei kovin pitkälle avaa sitä, miten kokemuksen reflektiivisessä havainnoimisessa on kyse myös tunteiden ja mielikuvien havainnoimisesta ja tutkimisesta. Hän ei esim. divergenttisen oppimistyylin kuvauksessa mainitse tunteita lainkaan. (Kts. Kolb 1984, 77–78.) Omien havaintojeni mukaan tämä vaje näkyy myös siinä, miten Kolbin kehää ja reflektiivistä havainnointia tulkitaan usein liian kognitiivisesti. Tunteiden tutkiminen voi palvella kokemuksen kriittistä reflektiota ja käyttöteorian näkyväksi tulemistä. (Kts. myös Poikela ja Järvinen 2007, 180.) Näiden kriittisten havaintojen myötä vahvistuu aiemmin esittämäni hypoteesi, että Kolbin teoriaa on hyvä täydentää Mezirowin kriittisen reflektion ja transformatiivisen oppimisen näkemyksillä.

3.2.2 Mezirow ja kriittinen reflektio

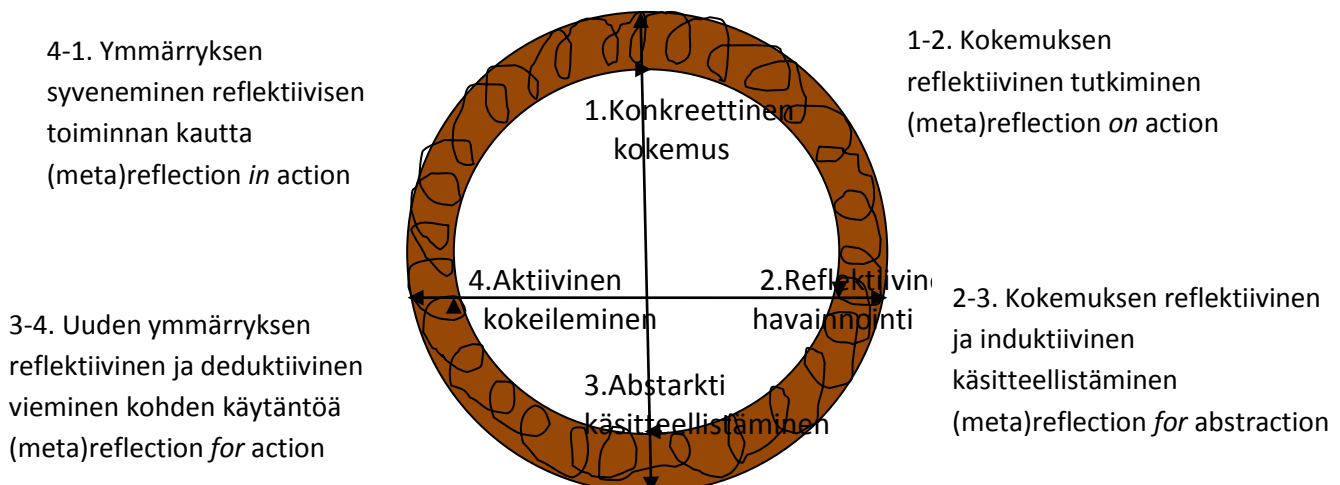
Mezirowin teoria soveltuu sekä formaalisen oppimisen että työssä oppimisen tarkasteluun (Järvinen ym. 2000, 95). Erotuksena Kolbin kehälle, kriittinen reflektio ei kohdistu vain kokemukseen ja toimintaan vaan myös toiminnan taustalla vaikuttaviin tekijöihin kuten olettamuksiin, arvoihin, uskomuksiin sekä tietorakenteisiin. Tarkastelun kohteena on sekä merkitysskeemat eli merkityksen sisällöt ja rakenteet että merkitysperspektiivit eli merkitysten taustalla vaikuttavat odotukset ja strategiat. Juuri kriittinen reflektio on edellytys transformatiiviselle, uudistavalle oppimiselle, jolloin ihmisen merkitysperspektiivit muuttuvat. Oppiminen on transformatiivista ja uudistavaa, koska se koskee syvästi oppijan persoonaa. (Järvinen ym. 2000, 96–97; Viitala 2005, 147.)

Mezirow hahmottaa tasoltaan kuutta erilaista reflektiivisyyttä. 1) *Affektiivinen reflektiivisyys* merkitsee omien tuntemusten/tunteiden tarkastelua ja niistä tietoiseksi tulemistä. 2) *Erotteleva reflektiivisyys* havaitsee oman toiminnan syys- ja seuraussuhteita. 3) *Arvojen reflektiivisyys* tarkoittaa tietoisuutta omista henkilökohtaisista arvoista. 4) *Käsitteellinen reflektiivisyys* on kykyä käsitteellistää ja ymmärtää merkityksiä. 5) *Psyykinen reflektiivisyys* on oppijan tietoisuutta siitä,

miten hän ajattelee ja päättää. 6) *Teoreettinen reflektiivisyys* suhtautuu kriittisesti toimintaa ohjaaviin psykologisiin ja kulttuurisiin olettamuksiin. Reflektiivisen toiminnan kohteena voi olla toiminnan sisältö, toiminnan prosessi tai toiminnan perusteet. (Järvinen ym. 2000, 97.)

Mitä Mezirow tuo lisää Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan? Ensinnäkin reflektiivisyyden eri kategoriat mielestäni osoittavat sen, miten reflektio ei ole vain kokemuksen reflektiivistä havainnointia vaan liittyy koko oppimissykliin. Toiseksi, Mezirow avaa eksplisiittisesti sen, mikä Kolbilta jää tekemättä, kun hän kuvaa kriittisen reflektion kohdistumista toiminnan taustalla vaikuttaviin perusteisiin ja olettamuksiin. Mezirowin transformatiivinen oppiminen avaa näin ollen myös oppimisen metatason ja oppimaan oppimisen ulottuvuuden! Kolbin ja Mezirowin oppimiskäsitykset yhdessä korostavat oppimisen ja persoonallisen kasvun yhteenkuuluvuutta. Kirkon organisaatiota ajatellen tämä on merkittävä seikka, koska kirkon työntekijän oma persoona on vahvasti myös ”työkalu”. Siksi persoonallisen kasvun tukeminen kokemuksesta oppimisen ja syvällisen reflektion kautta on tärkeitä.

Kun Mezirowin kriittinen reflektio liitetään Kolbin kehään, se merkitsee oppimisprosessin metatason tutkimista, metareflektiota (katso oheinen kuva). Kolbin oppimissykliä syventävä kriittisen reflektion näkökulma laajenee edelleen, kun tarkastelemme Argyriksen ja Schönin käsitystä organisationallisesta oppimisesta.



3.2.3 Argyriksen ja Schönin yksi-, kaksi- ja kolmisilmukainen oppiminen

Argyriksen ja Schönin käsitykseen monisilmukkaisesta oppimisesta organisaatiossa kytkeytyy läheisesti käsitteet käyttöteoria (theory-in-use) ja julkiteoria (expoused theory). Käyttöteoria yksilötasolla tarkoittaa niitä mielen sisäisiä, pitkälle tiedostamattomia käsityksiä, olettamuksia ja malleja, joista käsin yksilö tulkitsee todellisuutta ja ohjautuu toiminnassaan. Julkiteoria on puolestaan se kognitiivinen ja eksplisiittinen teoria, käsitys tai malli, jonka mukaan yksilö uskoo eksplisiittisesti toimivansa. Myös organisaatiolla on oma julki- ja käyttöteoriensa. Argyriksen ja Schönin keskeinen havainto on siinä, että usein sekä yksilön että organisaation julki- ja käyttöteoria ovat ristiriidassa keskenään. Ihminen tai organisaatio ei toimikaan julkiteoriensa vaan käyttöteoriensa pohjalta. (Järvinen ym. 2000, 100.)

Organisaation yksikehäinen (single-loop) oppiminen tarkoittaa strategian mukaista oppimista, jossa palautteen perusteella työntekijät oppivat korjaamaan työprosesseihin liittyviä virheitä ja puutteita ja näin tehostamaan toimintaa. Yksikehäinen oppiminen on vielä melko pintatasolla tapahtuvaa oppimista, joka ei edellytä muutosta yksilöiden ja organisaation käyttöteorian tasolla. Sen sijaan kaksikehäinen (double-loop) oppiminen fokusoii toimintaa ohjaaviin normeihin ja käsityksiin. Kaksikehäinen oppiminen merkitsee juuri organisaation ja yksilön käyttöteorian tutkimista ja sen syvällisempää muutosta. Kolmikehäinen oppiminen (deutero-learning) on seurausta oppimiskontekstin huomioivan kaksikehäisen oppimisen oppimisesta eli oppimaan oppimisesta. (Järvinen ym. 2000, 101.) On hyvä muistaa, että myös Kolbin kehän mukainen kokemuksellinen oppiminen voi jäädä vain yksikehäisen oppimisen tasolle, ilman kriittistä reflektiota. Argyriksen ja Schönin mukaan kaksikehäinen oppiminen on organisaatiolle niin hankalaa, että se edellyttää ulkopuolisen organisaatiokonsultin tai –tutkijan interventiota. Tämä on usein totta varsinkin kriisiytyneissä organisaatioissa. Itse ajattelen kuitenkin niin, että reflektiivistä johtamisosaamista voidaan kehittää ja esimiehet voivat oppia refleктоimaan merkityksiä ja niiden perusteita osana jokapäiväistä johtamistyötä. Siihenhän organisationaalinen oppiminen tähtää.

3.3 Uuden tiedon luominen organisaatiossa – Nonaka ja Takeuchi

3.3.1 Hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto

Nonakan ja Takeuchin teoria tiedon luomisesta organisaatiossa (knowledge creation) nousee sekä japanilaisesta kulttuurista että liiketoiminnan tuotekehittämisen kontekstista. Keskeisiä käsitteitä ovat epistemologinen, hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon välinen dynaaminen suhde, ontologinen tiedon luomisen spiraali organisaatiossa sekä luova vuorovaikutuksen tila *ba*. Uuden tiedon luomisen prosessi perustuu dialektiikalle, jossa teesin, antiteesin ja synteessin syklit seuraavat jatkumossa toisiaan. Nonaka ja Takeuchi asettavat oman ajattelunsa korrektiivina sille länsimaalaiselle johtamis- ja organisaatioajattelulle, joka perustuu positivistiselle, modernille epistemologialle, kartesiolaiselle subjektin ja objektin, ruumiin ja mielen, tietäjän ja tiedettävän väliselle dikotomialle. Sen sijaan he perustavat oman tiedon käsityksensä hiljaisen tiedon (tacit knowledge) ja eksplisiittisen tiedon (explicit knowledge) väliseen dialektiseen prosessiin, joka synteessinä luo uutta tietoa.

Hiljaisen tiedon (tacit knowledge) käsitteen määrittelyssä Nonaka ja Takeuchi nojautuvat Michael Polanyin teoriaan hiljaisesta tiedosta. Heidän mukaansa hiljainen tieto on persoonallista (subjektiiviset käsitykset, intuitiot, aavistukset) kontekstisidonnaista ja siksi vaikeasti formuloitavissa ja kommunikoitavissa. Eksplisiittinen tai koodattu tieto on puolestaan välitettävissä eteenpäin formaalisen, systemaattisen kielen avulla. Edelleen hiljainen tieto Nonakan ja Takeuchin mukaan sisältää sekä kognitiivisia että teknisiä elementtejä. Edelliset liittyvät mentaaliin malleihin, skeemoihin, merkitysperspektiiveihin, paradigmoihin, uskomuksiin ja näkökulmiin, joiden avulla ihminen havainnoi ja määrittelee maailmaa ja tulevaisuutta. Jälkimmäiset eli hiljaisen tiedon tekniset elementit puolestaan tarkoittavat konkreettista hiljaista tietämystä, osaamista ja taitoja. Hiljainen tieto on subjektiivista, kokemuksellista ja ruumiillista, tässä ja nyt –tietoa, käytännöllistä, analogista tietoa. Eksplisiittinen tieto (explicit knowledge) on sitä vastoin objektiivista, rationaalista, siellä ja silloin tietoa, teoreettista, digitaalista tietoa. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 59–61; Viitala 2006, 132; Virtainlahti 2009,43.) Tiedon luomisessa on kyse hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon välisestä dynaamisesta ja dialektisestä vuorovaikutuksesta, kuten seuraavaksi näemme.

3.3.2 Uuden tiedon luomisen spiraali

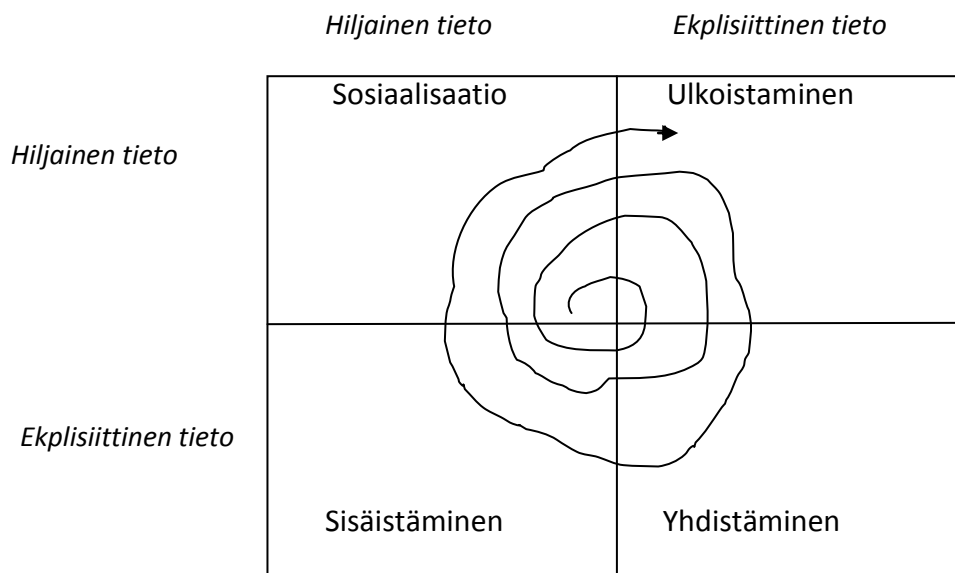
Sosialisaatio – hiljaisesta tiedosta hiljaiseen tietoon. Sosialisaatio on prosessi, jossa jaetaan kokemuksia ja siten luodaan hiljaista tietoa, kuten mentaalisia malleja ja teknisiä taitoja. Yksilö voi oppia hiljaista tietoa suoraan toisilta ilman verbaalista kieltä havainnoimisen, malli oppimisen, imitoimisen ja harjoittelun kautta, mikä kylläkin edellyttää riittävää määrää jaettuina kokemuksia, tunteita ja kontekstia. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 63–64.) Organisaation oppimista tukeva sosialisaatio, ollakseen intentionaalista, tarvitsee nähdäkseen rakenteita ja suunnan osoittamista. Tällaisenaan kirkon organisaatio näyttää liian byrokraattiselta ja funktionaalisesti jäykältä, mahdollistaakseen rikkaan, sosialisaatiossa tapahtuvan hiljaisen tiedon jakamisen. Tarvitaan ketterämpää organisaatorakennetta!

Ulkoistaminen – hiljaisesta tiedosta eksplisiittiseen tietoon. Koska hiljaisesta tiedosta on vaikeata saada otetta, on sen sanoittamisessa käytettävä metaforia, analogioita, vertauskuvia ja malleja. On kyse aavistuksista ja mielikuvista, siksi on käytettävä myös kuvallista kieltä. Nonakan ja Takeuchin mukaan juuri ulkoistaminen on avain uuden tiedon muodostamiseen, koska se luo uusia, eksplisiittisiä käsityksiä hiljaisesta tiedosta. Tämä uuden tiedon konstruoimisen paikka organisaatiossa on ryhmä tai tiimi. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 64–67; Takeuchi ja Nonaka 2004, 57–61.) Ulkoistaminen on kirkollisen esimiestyön kannalta kaikista kiperin kohta tässä prosessissa, koska yhteisten foorumien ja tiimikokousten kulttuuri perustuu informaation ja eksplisiittisen tiedon jakamiseen ”ylhäältä alas”. Puhumisen ja informoinnin sijaan esimiesten olisikin asetettava itse ja ohjattava myös muita kuuntelemaan tiimin hiljaista tietoa.

Yhdistäminen – eksplisiittisestä tiedosta eksplisiittiseen tietoon. Tässä on kyse käsitteiden systematisoimisesta tiedon systeemiksi. Uusi tieto tai käsite siis elää, muuntuu ja kehittyy yhdistyessään organisaation käsitteisiin samalla muuttaen jo olemassa olevaa tietoa. On kyse organisaation eri ryhmien ja systeemien välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta yhteisen merkityksen etsimisestä. Organisaation välijohtolla on iso rooli käsitteiden yhdistämisessä, joka tapahtuu organisaation eri ryhmien ja systeemien välillä. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 67–69; Takeuchi ja Nonaka 2004, 61–63.)

Sisäistäminen – eksplisiittisestä tiedosta hiljaiseen tietoon. Prosessissa luotu uusi tieto, mentaalinen malli tai tekninen tietämys sisäistyy, syvenee ja edelleen avautuu käytäntöön viemisen kautta. Oppiminen jatkuu simulaatiossa ja kokeiluissa eli toiminnassa, johon uusi tieto

vaikuttaa. (Takeuchi ja Nonaka 2004, 63-65.) Sisäistäminen edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä, mistä käynnistyykin jälleen uusi tiedon luomisen spiraali. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 69–70. Kts. myös Viitala 2006, 168–175.) Kuva tiedon luomisen laajenevasta spiraalista on seuraavanlainen:



3.3.3 Edellytykset tiedon luomisen prosessille organisaatiossa

Mikä mahdollistaa tiedon luomisen organisaatiossa? Mitkä ovat sen edellytykset? Nonaka ja Takeuchi mainitsevat viisi tekijää.

- 1) *Tavoitteellisuus* (intentio) kytkee tiedon luomisen organisaation strategiaan ja tavoitteisiin. Toisaalta strategian olemus on siinä, että se pyrkii kehittämään organisaation kyvykkyyttä hankkia, luoda, laajentaa ja jakaa tietoa. Strategian suuntainen tavoitteellisuus on myös tärkein kriteeri arvioitaessa uutta tietoa ja sen käsitteitä. Puolestaan sitoutuminen strategiaan perustuu osallistavaan tiedon luomisen prosessiin.
- 2) *Autonomia* (autonomy) mahdollistaa tiedon vapaan ja luovan virtaamisen organisaatiossa, kun työntekijät voivat toimia ja jakaa hiljaista tietoa mahdollisimman vapaasti. Tällaista organisaatiota voidaan kutsua autopoieettiseksi systeemiksi. Autonomia korostuksessa näkyy samalla Nonakan ja Takeuchin näkemys matalasta ja verkostonomaisesta organisaatiosta.
- 3) *Epävakaas ja luova kaaos* (fluctuation and creative chaos) organisaatiossa on seurausta toimintaympäristön epävakaudesta ja jatkuvasta muutoksesta. Juuri hiljaisen tiedon ”lukemisen ja kuuntelemisen” kautta organisaatio pystyy nopeasti reagoimaan toimintaympäristön muutokseen.

Organisaation sisäinen epävakaus ja luova kaaos kyseenalaistavat totuttuja toimintatapoja.

4) *Tarpeeton, ylimääräinen (redundancy)* tieto on sellaista tietoa, jota ei tarvita juuri sillä hetkellä, mutta joka voi organisaation läpi virratessaan synnyttääkin tarpeellista tietoa ja hiljaisen tiedon jakamista. Ylimääräinen tieto tullessaan jaetuksi nopeuttaa tiedon muodostuksen prosessia. Se, mikä näyttää tarpeettomalta tiedolta nyt, voi paljastua merkitykselliseksi tiedoksi kohta.

5) *Välttämätön/riittävä monimuotoisuus (requisite variety)* tarkoittaa sitä, että organisaation sisäisen kirjavuuden on jotenkin vastattava toimintaympäristön moninaisuutta ja kompleksisuutta, voidakseen ymmärtää ja lukea sitä. (Nonaka ja Takeuchi 1995,73–83; Järvinen 2000, 148–149.)

3.3.4 Viisi vaihetta tiedon luomisen prosessissa

Kun ontologiseen dimensioon tiedon luomisen prosessissa liitetään ajallinen ulottuvuus, saadaan viisivaiheinen malli kuvaamaan tarkemmin sitä, miten prosessi etenee organisaatiossa.

1. vaihe - hiljaisen tiedon jakaminen. Nonaka ja Takeuchi näyttävät toisaalta korostavan hiljaisen tiedon hiljaista eli sanatonta jakamista mallioppimisen ja yhteisen tekemisen kautta. Toisaalta he puhuvat kasvokkain tapahtuvan dialogin merkityksestä yhteisten kokemusten ja mentaalisten mallien syntymisen kannalta. Hiljainen tieto syntyy siis paljolti tiedostamattomasti, mutta sen jakamiseen ja yhteisten mentaalisten mallien hahmottumiseen tarvitaan jonkin verran sanallista vuorovaikutusta. Tämä vaihe vastaa sosialisatiota (socialization). Keskiössä on yhteinen kokemus, jota ilman ei hiljainen tieto siirry. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 85; Viitala 2006, 169-170.)

2. vaihe – käsitteiden luominen. Nonakan ja Takeuchin mukaan juuri tämä vaihe merkitsee kaikkein intensiivisintä vuorovaikutusta hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon välillä. Hiljaisen tiedon sosiaalisen jakamisen kautta hahmottuneelle mentaalille mallille annetaan ensin sanoja ja lauseita, etsitään analogioita, metaforia ja käsitteitä kollektiivisen reflektion avulla. Hiljaisen tiedon piiriin kuuluva mentaalinen malli alkaa tulla kuvallisen kielen kautta näkyväksi, sanoin ja käsittein tarkasteltavaksi. Siinä mielessä vaihe vastaa ulkoistamista (externalization). Käsitteiden luominen näyttää merkitsevän sekä vapaan ja luovan ajattelun tilaa että tavoitteellista reflektiota käsitteiden luomiseksi. Nonakan ja Takeuchin mukaan tämä vaihe merkitsee tiimin jäsenille myös omien olettamusten ja premissien uudelleen ajattelua. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 86.) Ulottuuko tämä reflektio kriittisen reflektion (Mezirow) tasolle merkitysperspektiivien uudelleen arvioimiseen? Tekstin ja yhden lauseen perusteella tällaista johtopäätöstä ei voi vielä tehdä. Joka tapauksessa organisaation sisäinen luova kaaos, kirjavuus ja monimuotoisuus (moniäänisyys)

mahdollistaa kollektiivisen reflektion monista eri näkökulmista ja syvällisen uudelleen ajattelun Nonakan ja Takeuchin mukaan.

3. vaihe – käsitteiden oikeuttaminen ja perusteleminen. Nonaka ja Takeuchi määrittelevät tiedon ”perustelluksi tosi uskomukseksi”. Tästä johtuen kollektiivisen reflektion synnyttämät käsitteet on myös perusteltava ja arvioitava organisaatiossa mahdollisimman pian luomisen jälkeen. Onko uusi käsite (idea, malli, toimintatapa jne.) strategian suuntainen? Minkä lisä arvon se tuo? Onko se taloudellisesti tai teknisesti mahdollista toteuttaa? Arvioinnin on oltava mahdollisimman objektiivista ja tosiasioihin perustuvaa. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 86-87.) Itse ajattelen niin, että jos uusi käsite koskee vain tiimin omaa toimintaa, arviointi tapahtuu tiimissä. Jos taas uusi tieto tai idea koskee muitakin tahoja ja toimintoja organisaatiossa, on sitä hyvä testata organisaatiossa laajemminkin. Tämä kolmas vaihe näyttää sijoittuvan tiedon luomisen spiraalissa ulkoistamisen ja yhdistämisen rajalle.

4. vaihe – arkkityypin rakentaminen. Kun uusi käsite ja eksplisiittinen tieto arvioinnin myötä yhdistetään (combination) organisaation olemassa olevaan eksplisiittiseen tietoon, syntyy arkkityyppi, joka voi olla prototyyppin tai toimintamallin kaltainen. Arkkityypin rakentaminen on luova, usein kompleksinen prosessi, jossa tarvitaan eri alojen asiantuntijoiden osaamista ja vuorovaikutusta. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 87-88.)

5. vaihe – tiedon risteyttäminen (cross-leveling). Kun uusi tieto on saanut käsitteellisen hahmon, arvioitu ja siitä kehitetty arkkityyppi, konkreettinen malli, tiedon luomisen prosessi jatkuu uudella ontologisella tasolla, josta Nonaka ja Takeuchi käyttävät käsitettä cross-leveling of knowledge, tiedon risteyttäminen organisaation sisällä sekä organisaatiosta ulospäin. Tämä merkitsee mallin mahdollista kehittymistä edelleen, kun eri toimijat sekä asiakkaat saavat sanoa mielipiteensä ja antaa palautteensa mallin toimivuudesta. Näin tiedon luominen jatkuu. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 88-89.)

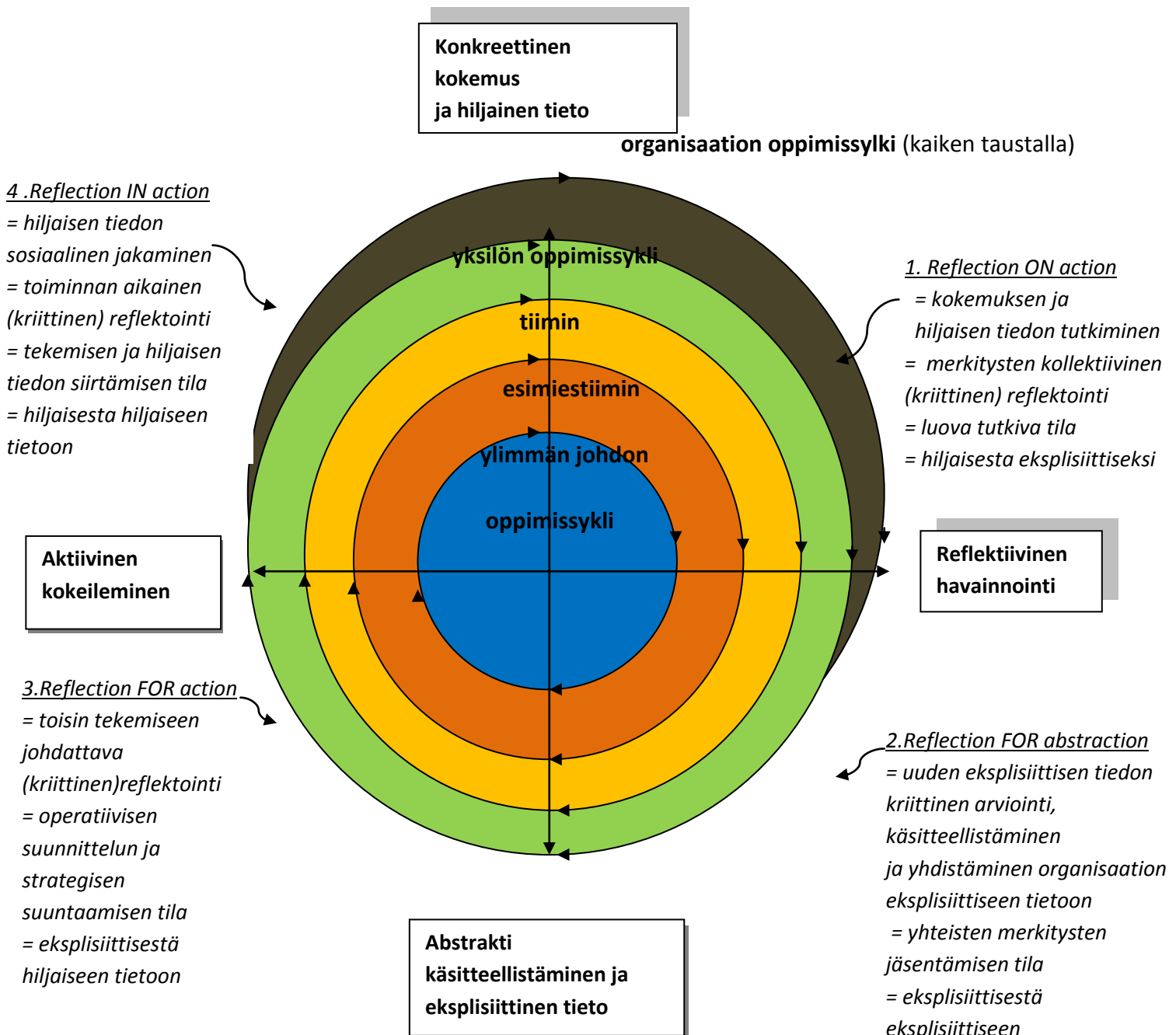
3.4. Merkitysorganisaatio – organisaationaalinen oppiminen kirkon organisaatiossa?

3.4.1 Organisaationaalisen oppimisen prosessi sisäisinä sykleinä

Olen tähän mennessä yrittänyt jäsentää kirkon kontekstiin soveltuvan organisaationaalisen oppimisen teoreettista aihiota Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen teoriasta, Kolbin

kokemuksellisen oppimisen kehästä, Mezirowin kriittisestä reflektiosta sekä Argyriksen ja Schönin teoriasta käsin. Tämän luvun tarkoitus on luoda synteesiä näiden teorioiden pohjalta.

Laatikkotekstit kuvaavat kokemuksellisen oppimisprosessin ulottuvuuksia Kolbin teorian mukaisesti. Oppimisprosessin kokonaissykli jakautuu näin neljään erilaiseen reflektiiviseen vaiheeseen ja tilaan. Ensimmäinen vaihe on hiljaisen tiedon eli konkreettisen kokemuksen ja siihen liittyvien merkitysten tutkimisen vaihe (reflection on action). Tässä ei pyritä ratkaisemaan mitään. Rationaalisen ja analyyttisen ajattelun sijaan tehdään tilaa vapaalle assosiaatiolle, mielikuville, tunteille, metaforille, spontaaneille ajatuksille, tarinoille, analogioille. Kuvallisen ja narratiivisen kielen kautta hiljainen tieto alkaa tulla näkyväksi. Moniäänisyys ja eri näkökulmat palvelevat tutkimista.



Reflektoinnin kautta hiljainen tieto on saanut jonkinlaisen käsitteellisen hahmon, oppimissykli jatkuu uuden tiedon liittämällä olemassa olevaan tietoon (reflection for abstraction), teorian tietoon ja organisaation koodattuun tietoon, jolloin uusi ja vanha eksplisiittinen tieto vaikuttavat toisiinsa laajentaen tiedon muodostusta. Tämä on yhteisen merkityksen jäsentämisen tila. Tämän jälkeen seuraa refleктоiva arviointi ja suunnittelu, miten uusi tieto vaikuttaa toiminnan suuntaamiseen (reflection for action). Tämä on operatiivisen suunnittelun ja strategisen suuntaamisen tila. Ryhmä- ja yksilötasolla se on toisin tekemisen ja harjoittelun vaihe. Lopulta päädytään korjaavan liikkeen myötä käytännön toimintaan, jossa eksplisiittinen tieto palaa hiljaiseksi tiedoksi ja kokemuksellinen oppiminen jatkuu (reflection in action). Tämä on tekemisen ja hiljaisen tiedon jakamisen tila.

Yksilön, tiimin, esimiestiimin ja ylimmän johdon oppimissyklit ovat sisäkkäisiä. Yksilön hiljainen tieto ja oppiminen ovat läsnä tiimin oppimissyklissä, tiimin oppimissykli on läsnä esimiestiimin oppimissyklissä ja tämä edelleen ylimmän johdon oppimissyklissä. Hiljainen tieto virtaa organisaatioon sen yksittäisten jäsenten kautta sekä yhteisestä työstä että toimintaympäristöstä. Hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon virtaus organisaatiossa on elävälle organismille tyypillinen eli ennakoimaton ja hyvin kompleksinen. Ihmiset jakavat kokemuksiaan ja muodostavat merkityksiä hyvin erilaisissa epävirallisissa sosiaalisissa muodoissa. Hahmottamani organisationaalisen oppimisen prosessimalli kuvaa kuitenkin sitä, miten organisaatiossa tapahtuvaan oppimiseen ja merkitysten rakentamiseen voidaan vaikuttaa tietoisesti ja kriittisen reflektion ja kautta. Oppimista ei voida hallita, mutta siihen voidaan vaikuttaa perustehtävän suuntaisesti!

Kirkon organisaation näkeminen merkitysorganisaationa organisationaalisen oppimisen prosessimallin ”läpi” merkitsee jännitettä ideaalin ja käytännön todellisuuden välillä. Tämä jännite voi kuitenkin olla luova ja organisationaalista oppimista edistävä. Esimiehet eivät voi johtamistyössään lähteä liikkeelle ideaalista vaan siitä, missä työntekijät, tiimit ja organisaatio oikeasti ovat eli hiljaisesta tiedosta. Kuvaamani malli voi olla parhaimmillaan jonkinlainen mielen kartta ja työkalu, joka voi auttaa tietoisesti vaikuttamaan siihen, mitä organisaatiossa jo tapahtuu eli oppimiseen ja merkitysten luomiseen!

Mallin vahvuutena pidän myös sitä, että siihen voi liittyä erilaisista teoreettisista suuntauksista käsin. Mallia pidän teoreettisesti, en suljettuna vaan avoimena systeeminä, jota voi täydentää eri

teorioista käsin. Malli ei pyri olemaan kaiken kattava kokonaisesitys organisationaalisesta oppimisesta vaan ikkuna, josta käsin organisaation johtamista, toimintaa, prosesseja, järjestelmiä ja rakenteita voidaan tarkastella. Prosessimallia voidaan avata vielä tarkemmin kunkin organisaatiotason tehtävästä käsin. Vaikka oppimissykli on yksilö-, tiimi-, esimiestiimi- ja ylimmän johdon tasolla analoginen, kunkin tason tehtävä vaikuttaa oppimissyklin sisältöön.

3.4.2 Millaisiin muutosaskeliin organisationaalinen oppiminen kutsuu?

Kaiken edellä kirjoitetun pohjalta huomaan kääntäväni katseeni kohden oman työni todellisuutta eli seurakuntien organisaatioita, niiden rakenteita, johtamisjärjestelmiä, kulttuuria ja johtajuutta. Millaisiin muutosaskeliin ja kehittämistyöhön organisationaalisen oppimisen malli haastaa kirkon organisaatiossa? Ensinnäkin, ajattelen, että olemme hiippakuntatiiminä olleet oikealla tiellä reflektiivisen johtamisen kehittämisessä esimiesten ohjauspolun kautta. Toisaalta huomaan, että organisationaalisen oppimisen kehittäminen edellyttää vielä tietoisempaa, kokonaisvaltaisempaa, systemisempää ja synergisempää työtettä tiimiltämme seuraavien seikkojen äärellä.

Organisaatiorakenne. Nonaka ja Takeuchi puhuvat hypertekstiorganisaatiosta tiedon luomista mahdollistavana organisaatiorakenteena. Ajattelen heidän olleen realisteja ottaessaan huomioon japanilaisen kulttuurin ja tietyn hierarkkisuuden esittäessään, että perinteisen byrokratian rinnalla tai päällä voi olla toisenlainen organisaatiotaso eli tiimimäinen projektiorganisaatio, joka on joustava. Kolmas taso on tietoaalusta. Julkisoikeudellisesta asemastaan johtuen kirkon organisaatio on sidottu tiettyyn määrään byrokratiaa eli järkevästi hoidettua hallintoa. Organisationaalisen oppimisen kannalta oppimista hidastava tekijä on paitsi raskas ja hidas byrokratia, ennen kaikkea seurakuntaorganisaation funktionaalinen organisaatiorakenne jäykkine työaloineen. Voisiko kirkon organisaatiota kehittää hypertekstiorganisaation suuntaan siten, että byrokratian ja joidenkin perusfunktioiden rinnalla kasvaisi yhä ketterämpi tiimimäisempi ja verkostomaisempi organisaatiotaso? Organisationaalinen oppiminen ei kirkon organisaatiossa etene, ellei jäykkiä funktioiden luomia rakenteita madalleta ja ohenneta.

Johtamisjärjestelmät. Nonaka ja Takeuchi korostavat keskijohdon merkitystä tiedon luomisen integroivana lenkinä työntekijöiden ja ylimmän johdon välillä. Kirkon organisaatiossa on vasta herätty lähiesimiestiimien rakentamiseen. Kirkkoherran vastuulle jää paljolti se, miten reflektiiviseen työskentelyyn lähiesimiestiimissä opitaan. Organisationaalisen oppimisen

vahvistaminen edellyttää esimiestiimien valmentamista ja kirkkoherrojen tukemista lähiesimiesten oppimisen johtamiseen.

Ylimmän johdon rooli. Ellei seurakunnan ylimmässä johdossa synny visiota organisationaalisesta oppimisesta, oppimisen johtaminen jää fragmentaariseksi ja irralliseksi. Ehkä emme ole kiinnittäneet tiiminä riittävästi huomiota siihen, että ylin johto mukaan lukien luottamuselimet on saatava mukaan reflektiiviseen työskentelyyn.

Diskurssin muutos. Olisiko meidän alettava hiippakunnassa puhua hallinto- ja palveluorganisaation rinnalla merkitysorganisaatiosta, niin että hallinto- ja palveludiskurssin keskiöön tai perustaksi astuisi merkitysdiskurssi. Kirkon olisi löydettävä sellainen organisaatiokieli ja organisaatiodiskurssi, joka on samaa sukua kirkon ydintehtävän kanssa: merkitystyö – merkitysorganisaatio – merkitysjohtaminen.

4. MERKITYSJOHTAMINEN

Edellä hahmottelin organisationaalisen oppimisen mallia työssä oppimisen tutkimuksen, Kolbin, Mezirowin, Argyriksen ja Schönin sekä Nonakan ja Takeuchin teorioiden pohjalta. Luomassani mallissa kohtaavat siis kaksi osaamisen johtamisen keskeistä suuntausta, organisationaalinen oppiminen (organizational learning) ja tiedon johtaminen (knowledge management).

Tässä luvussa tarkastelen organisationaalista oppimisprosessia johtamisen näkökulmasta eli oppimisen johtamista. Tämän teeman systemaattinen käsittely näyttää jäävän Nonakan ja Takeuchin sekä Argyksin ja Schönin ajattelussa melko vähäiseksi. Koska organisationaalinen oppiminen ja tiedon luominen kietoutuvat läheisesti hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon väliseen dynaamiseen vuorovaikutukseen organisaatiossa, jäsennän ensin hiljaisen tiedon käsitettä suhteessa eksplisiittiseen tietoon. Mitä hiljainen tieto on? Miten sitä voi tehdä näkyväksi tai johtaa? Sitten tarkastelen organisationaalisen oppimisen johtamista sen eri ulottuvuuksista käsin eli oppimisen suunnan, prosessien, rakenteiden, tilan ja roolien näkökulmista. Lopuksi kuvaan, mitä organisationaalisen oppimisprosessin johtaminen tarkoittaa. Miten sitä johdetaan prosessina? Mitä se edellyttää esimieheltä?

4.1. Hiljaisen tiedon merkitys organisationaalisessa oppimisessa

4.1.1 Hiljainen tieto osaamisen johtamisen kentässä

Hiljaisen tiedon (tacit knowledge) käsitteen loi alun perin 1950-luvulla unkarilainen filosofi Michail Polanyi. Hän korosti hiljaisen tiedon prosessiluonnetta ja siksi puhuikin hiljaisesta tiedosta hiljaisena tietämyksenä. Hiljaisen tiedon merkitys on noussut vahvasti esiin 1990-luvulta alkaessa osaamisen johtamiseen liittyvässä keskustelussa. Hiljaista tietämystä on alettu pitää yhtenä avaimena organisaation menestykseen ja yrityksen kilpailuetuun. Suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle on myös herännyt huoli ja kiinnostus hiljaisen tiedon siirtämisestä organisaatiossa. (Virtainlahti 2009, 9,15.) Myös uusin työssä oppimisen tutkimus on kiinnostunut työssä tapahtuvasta informaalista, kokemusperäisestä ja hiljaisesta oppimisesta vastakohtana formaalille oppimiselle. (Poikela ja Järvinen 2007, 178.) Hiljainen tieto ja sen jakaminen on noussut yhtenä keskeisenä tekijänä organisaation aineettomaan pääomaan liittyvän keskustelun ja tutkimuksen keskiöön. (Kts. Puusa ja Reijonen 2011.) Siirtyminen teollisesta yhteiskunnasta, tuotantotaloudesta ja aineellisesta pääomasta tietoyhteiskuntaan, tietoperustaiseen talouteen ja aineettomaan pääomaan edellyttää organisaatioilta yhä enemmän työntekijöiden henkilökohtaisen tietämyksen, osaamisen ja asiantuntijuuden hyödyntämistä organisaation resurssina. (Puusa ja Eerikäinen 2011, 44.)

Miten hiljainen tieto ja tietäminen liittyvät osaamisen johtamiseen? Osaamisen johtamisen koulukuntia voidaan jaotella eri perustein. Vanhala mainitsee kolme osaamisen johtamisen taustasuuntausta: kyvykkyyssperustaisen strategia-ajattelun (competence based), oppivan organisaation ja sen suuntaukset (learning organization - organizational learning) sekä tietojohdamisen (knowledge management). Tietojohdaminen voidaan edelleen jakaa kahteen suuntaukseen. IT-painotteinen tietojohdaminen fokusoi tietoon objektina ja ihmispainotteinen tietojohdaminen korostaa tietoa prosessina, jota voidaan johtaa (Vanhala ym. 2002, 226–227). Scharmer puolestaan hahmottaa tietojohdamisessa kolme kehitysvaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa huomio kohdistui tietoon eksplisiittisen tiedon tuotoksena, jota voitiin käsitellä ja johtaa. Tietojohdaminen näyttäytyi lähinnä datan, informaation ja eksplisiittisen tiedon prosessointina. Eksplisiittinen tieto korostui. Toisessa vaiheessa fokus siirtyi tiedon luomisen prosessiin, joka nähtiin hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon välisenä dynaamisena vuorovaikutuksena sosialisatian, ulkoistamisen, yhdistämisen ja sisäistämisen spiraalin kautta.

Tässä Nonakan ja Takeuchin ns. SECI-teoriassa korostui Scharmerin mukaan kehollistettu hiljainen tieto (tacit embodied knowledge). Tietojohtamisen kolmannessa vaiheessa kiinnostus alkoi kohdistua siihen tilaan tai lähtökohtaiseen resurssiin, joka tiedon luomisen mahdollistaa. Tässä korostuu puolestaan hiljainen tieto, joka ei vielä ole kehollistunut (not-yet-embodied tacit knowledge) eli itsensä ylittävä tieto (self-transcending knowledge). (Scharmer 2000, 44.) Takeuchin ja Nonakan teoria on yksi viitatuimmista knowledge management –suuntauksen tiedon luomisen teorioista. Vaikka teoria onkin syntynyt japanilaisessa tuotekehityksen kontekstissa, se näyttää minusta soveltuvan hyvin kirkollisen organisaation kontekstiin ja organisationaalisen oppimisen perusraamiksi sovellettuna ja modifioituna. Teorian peruskäsitteitä ovat hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto. Mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan? Tarkastelen ensin tiedon käsitettä.

4.1.2 Tiedon lajit

Platonilta juontuvan klassisen määritelmän mukaan tieto voidaan nähdä ”hyvin perusteltuna tosi uskomuksena” (Virtainlahti 2009, 31). Tähän määritelmään nojautuvat myös Nonaka ja Takeuchi SECI-teoriassaan (Socialization, Externalization, Combination, Internalization). Koska organisationaalisen oppimisprosessin eri vaiheissa on kyse erityyppisestä tiedosta, on syytä katsoa tarkemmin tiedon eri lajeja. Virtainlahden mukaan *data* tarkoittaa objektiivisiä ja kontekstista irrallisia faktoja. Datasta muodostuu *informaatiota*, kun sitä analysoidaan, luokitellaan ja asetetaan tiettyyn kontekstiin. Informaatiolla on siis jokin tarkoitus tietyssä kontekstissa. Kun informaatiota ja sen merkitystä arvioidaan dialogissa, siitä tulee *tietoa*, johon liittyy kokemus, oivallus, intuitio, arvottaminen. Tieto auttaa arvioimaan informaatiota ja uusia kokemuksia. Dataa, informaatiota ja tietoa seuraa osaaminen, asiantuntijuus ja viisaus tiedon hierarkkisessa luokittelussa. (Virtainlahti 2009, 31–33.) Kuinka usein johtaminen jääkin vain informaation jakamisen asteelle ilman merkitysten prosessointia ja tiedoksi muodostumista?!

Organisationaalisen oppimisen ja hiljaisen tietämyksen näkökulmasta mielenkiintoinen on myös Blackerin (1995) tiedon tyyppien jaottelu viiteen eri luokkaan (Virtainlahti 2009, 34–45; Viitala 2006, 129):

- 1) **Sisäistetty** (embrained) tieto on tietoa *että* (knowledge that). Se tarkoittaa sisäistettyjä faktoja ja toimintaperiaatteita ja viittaa tiedollisiin taitoihin.

- 2) **Kehollistettu** (embodied) tieto on tietoa *miten* (knowledge how). Se on keholliseen toimintaan liittyvää intuitiivista tietoa, ns. näppituntumaa siitä, miten jokin asia pitäisi tehdä.
- 3) **Kulttuuristettu** (encultured) tieto on sosiaaliin prosesseihin liittyvää, aikaan ja paikkaan sidottua tietoa.
- 4) **Sijoitettu/ankkuroitu** (embedded) tieto on objektiivista, organisaation menettelytapoihin, rutiineihin, teknologioihin, rooleihin ja käytäntöihin ankkuroitunutta tietoa.
- 5) **Koodattu** (coded) tieto on myös objektiivista tietoa, joka voidaan välittää merkkien ja symbolien välityksellä, helposti myös sähköisessä muodossa.

Poikela jakaa tiedon subjektiiviseen kokemustietoon sekä teorian tietoon ja käytäntötietoon, jotka ovat objektiivisia. Gormanin luokittelussa tieto jaetaan puolestaan informaatioon (tietoa mitä), taitoihin (tietoa miten), harkintaan (tietoa milloin) ja viisauteen (tietoa miksi). (Virtainlahti 2009, 35–37.) Miten hiljainen tieto käsitteenä suhteutuu edellä kuvattuihin tiedon lajeihin?

4.1.3 Mitä hiljainen tieto on?

Vaikka hiljaista tietoa on tutkittu mm. sosiologiassa, hoitotieteissä ja kasvatustieteissä usean vuosikymmenen ajan, ehkä juuri eri tieteenalojen näkökulmista johtuen ei hiljaisesta tiedosta ole olemassa selkeitä, yksiselitteistä määritelmää. Organisaatiotutkimuksen piirissä hiljaista tietoa on empiirisesti tutkittu vielä verrattain vähän. Hiljainen tieto on ilmiönä ja luonteensa tähden vaikeasti määriteltävissä. (Puusa ja Eerikäinen 2011, 47, 57.) Hiljaisen tiedon etymologinen, latinankielinen juuri *tacitus* viittaa hiljaiseen, vaiti olevaan, puhumattomaan, rauhalliseen, äänettömään, mainitsemattomaan, käsittelemättä jätettyyn, sanattomaan, salaiseen ja huomaamattomaan. Hiljaisesta tiedosta saatetaan käyttää tutkimuskirjallisuudessa myös termejä äänetön tieto, piiloinen tieto, implisiittinen tieto ja käytännöllinen osaaminen. (Puusa ja Eerikäinen 2011, 47.)

Hiljaisen tiedon keskeisin teorianmuodostaja on ollut filosofi Mihail Polanyi, johon hiljaisen tiedon tutkimuksissa edelleenkin nojataan, mutta jonka käsitteeseen on myös tehty joitakin tarkennuksia. Rajoitun tässä tarkastelemaan lähinnä Polanyiin teoriaa, johon Nonaka ja Takeuchi tiedon luomisen ajattelussaan viittaavat. Polanyi käyttää itse mielellään hiljaisen tiedon sijaan hiljaisen tietämisen (*tacit knowing*) termiä korostaakseen sitä, että hiljaisen tietämisen prosessissa sekä mitä-tietäminen (*knowing that*) että miten-tietäminen (*knowing how*) kuuluvat yhteen. Hiljaisen

tietämyksen käsitteellä Polanyi fokusoii itse tietämisen prosessiin, ei vain sen lopputuloksena syntyvään tietoon. (Polanyi 1997, 137.) Polanyiilla tieto liittyy tiedon luomiseen. Souton mukaan Polanyille ei ole olemassa eksplisiittistä tietoa irrallaan hiljaisesta tiedosta vaan ne kuuluvat aina yhteen. Ilman hiljaista tietoa eksplisiittinen tieto tulee merkityksettömäksi. Kaikki tieto on joko hiljaista tietoa tai perustuu hiljaiseen tietoon. (Souto 2010, 41; Puusa ja Eerikäinen 2011, 47.) Hiljainen ja eksplisiittinen tieto ovat ikään kuin saman ”kolikon” eli tiedon eri puolia. Polanyin näkemystä hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon suhteesta on myös kritisoitu sen yksisuuntaisuudesta (Puusa ja Eerikäinen 2011, 59).

Polanyin keskeinen havainto oli se, että me ”tiedämme enemmän, kuin osaamme ilmaista”. Hän konkretisoi tätä esimerkillä kasvojen tunnistamisesta. Tunnistamme tutun kasvot lukemattomien muiden kasvojen joukosta, mutta emme osaa kertoa tarkalleen miten. Polanyi nojaa osittain Gestalt-psykologian näkemykseen siitä, miten ihminen tunnistaa hahmon integroimalla sen yksityiskohdat kuitenkin tunnistamatta noita yksityiskohtia. (Polanyi 1997 136.) Toiminnossa integroida yksityiskohdista kokonaisuus on kyse hiljaisesta tietämisestä ja sen funktionaalisesta aspektista. Yksityiskohdat, osat, vihjeet, aavistukset integroituvat kokonaisuudeksi ja merkitykseksi, johon ne osoittavat. Kun osista muodostuu kokonaisuus, joka antaa merkityksen, on kyse hiljaisen tietämisen semanttisesta aspektista. Merkitys ei ole siis yksityiskohdissa tai aavistuksissa vaan siinä kokonaisuudessa, jonka ne integroituaan muodostavat. (Polanyi, 1997, 139–140; Souto 2011, 41-43.)

Monista hiljaisen tiedon tutkijoista poiketen Souto nostaa ansiokkaasti esiin Polanyin hiljaisen tietämyksen teoriasta sen semanttisen aspektin, merkityksen luomisen ulottuvuuden. (Vrt. Virtainlahti 2009, Puusa ja Reijonen 2011; Toom ym. 2008.) Yhteenvetona Souto toteaa, miten hiljainen tietäminen on uusien merkitysten luomisen prosessi, jossa tietäjä (knower) integroi yksityiskohdista ja aavistuksista kokonaisuuksia ja merkityksiä, joihin nämä osoittavat. Hiljainen tietäminen on persoonallinen prosessi, joka ylittää rationaalis-kognitiiviset mentaaliset toiminnot. Hiljainen tietäminen on hyvin kehollista, aistien kautta tapahtuvaa havainnointia. Se sisältää kehon tuntemukset, tunteet, intuition, henkilökohtaisen kokemushistorian, käytännöllisen ja teoreettisen tiedon. Merkityksen luominen riippuu kokonaan tietäjän toiminnasta, sitä ei voi ulkopuolelta tuottaa. (Souto 2011, 45.)

Polanyin ajatteluun nojautuen Nonaka ja Takeuchi toivat hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon käsitteet liiketalouteen tiedon luomisen teoriailaan. Nonakan ja Takeuchin mukaan hiljainen tieto on persoonallista (subjektiiviset käsitykset, intuitiot, aavistukset) ja kontekstisidonnaista ja siksi vaikeasti formuloitavissa ja kommunikoidavissa. Eksplisiittinen tai koodattu tieto on puolestaan välitettävissä eteenpäin formaalisen, systemaattisen kielen avulla. Nonaka ja Takeuchi laajensivat Polanyin teoriaa kuvaamalla hiljaisen tiedon kognitiivisia että teknisiä elementtejä. Kognitiiviset elementit liittyvät mentaaliin malleihin, skeemoihin, merkitysperspektiiveihin, paradigmoihin, uskomuksiin ja näkökulmiin, joiden avulla ihminen havainnoi ja määrittelee maailmaa ja tulevaisuutta. Jälkimmäiset eli hiljaisen tiedon tekniset elementit puolestaan tarkoittavat konkreettista hiljaista tietämystä, osaamista ja taitoja. Hiljainen tieto on subjektiivista, kokemuksellista ja ruumiillista, tässä ja nyt –tietoa, käytännöllistä, analogista tietoa. Eksplisiittinen tieto on sitä vastoin objektiivista, rationaalista, siellä ja silloin tietoa, teoreettista, digitaalista tietoa. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 59–61; Viitala 2006, 132; Virtainlahti 2009,43.)

Scharmer esittää Polanyin, Nonakan, Takeuchin ja Konnon teorioiden pohjalta oman mielenkiintoisen näkemyksensä kolmesta erilaisesta epistemologiasta (kts. tämän luvun alku). *Eksplisiittinen tieto* on tietoa asioista, jotka liittyvät ulkoiseen todellisuuteen, perustuvat havainnointiin, subjektin ja objektin erotteluun sekä reflektioon ilman toimintaa. *Hiljainen, kehollistettu tieto* (tacit-embodied knowledge) on tietoa siitä, miten asiat tehdään. Tieto liittyy toimintakokemukseen ja kokemuksen jälkeiseen reflektioon. Se on sisäistä tietämistä, jossa subjekti ja objekti ovat toiminnan jälkeen yhtä. Tähän tuttuun tiedon luokitteluun Scharmer tuo kolmannen tiedon lajin, *itsensä ylittävän tiedon* (self-transcending knowledge). Itsensä ylittävä tieto on tietoa niistä lähteistä, jotka hiljaisen tiedon mahdollistavat. Tieto koskee, ei vielä koettua, mutta aavistettavissa olevaa todellisuutta. Itsensä ylittävän tiedon voi tavoittaa esteettisen kokemuksen ja toiminnan aikaisen reflektion kautta. Tietämisen subjekti ja objekti ovat yhtä itse toiminnan keskellä. Itsensä ylittävä tieto on aistimuksia ja tuntemuksia asioista, jotka voivat nousta esille hiljaisen tietämyksen tasolle toimintaan. (Scharmer 2000, 38–39, 42; Virtainlahti 2009, 45.)

4.1.4 Onko hiljainen tieto eksplikoitavissa?

Missä määrin hiljaista tietoa voidaan tehdä näkyväksi ja jakaa? Ja missä määrin se on johdettavissa? Hiljaisen tietämyksen ajattelussa näyttäisi olevan kaksi suuntausta, joista toisessa

painopiste on hiljaisen tiedon siirtämisessä hiljaisesti ja toisessa pyritään hiljaista tietoa tekemään näkyväksi (Virtainlahti 2009, 17). Haldin-Herrgårdin väitöstutkimuksessaan esittämän näkemyksen mukaan hiljainen tieto on henkilökohtaista, mutta se voidaan jakaa yksilöiden välillä kollektiivisesti. Vaikka hiljainen tieto on abstraktia (aineetonta), se voidaan ilmaista muissa muodoissa kuin verbaalisesti. (Virtainlahti 2009,55.) Mielestäni tuo ilmaisu abstrakti tai aineeton on harhaanjohtava, sillä pikemminkin on kyse hyvin ruumiillisesta ja kehollisesta, mutta piiloisesta tiedosta. Koivunen puolestaan katsoo, että kollektiivinen hiljainen tieto siirtyy jäljittelyyn, samastumisen ja yhdessä tekemisen kautta. Näin tapahtuisi mm. noviisin ja ekspertin välisessä vuorovaikutuksessa. (Viitala 2005, 131–132.) Polanyin klassinen lause: ”tiedämme enemmän kuin osaamme kertoa”, antaa ymmärtää, että paljon hiljaisesta tiedosta jää tiedostamattomaksi, eikä siten ole eksplikoitavissa. Toisaalta Polanyin mukaan on hiljaista tietoa, joka voidaan tehdä näkyväksi, jos siihen löytyy vain sopiva artikuloinnin tapa. Polanyin mukaan hiljainen tieto voi toimia myös hiljaisesti ilman eksplikointia. (Toom 2008, 44.)

Toom toteaa, että näkemykset hiljaisen tiedon ja tietämisen eksplikoinnista ovat yhteydessä hiljaisen tiedon filosofiseen ja psykologiseen määritelmään. Jos hiljainen tieto nähdään yksilön toiminnan taustalla vaikuttavaksi implisiittiseksi rakenteeksi ja uskomuksiksi, on hiljaisen tiedon eksplikointi vaikeata. Jos hiljainen tieto nähdään hiljaisen tietämyksen prosessina, kompetenssin ja tietotaidon ja osaamisen tapaan, katsotaan tätä tietämistä voitavan eksplikoida myös sanallisesti. (Toom 2008, 46.) Eri tutkijoiden ajattelusta Toom koostaa näkemyksen, jonka mukaan hiljainen tieto voidaan nähdään sekä hiljaisen tiedon produktina että hiljaisen tietämisen prosessina. Kun tähän liitetään vielä hiljaisen tiedon omistajuuden näkökulma, saadaan seuraava nelikenttä. 1) *Hiljainen tieto yksilöllisenä produktina* pitää sisällään uskomukset, asenteet, arvot ja toiminnan perustan. 2) *Hiljainen tieto yhteisöllisenä produktina* tarkoittaa puolestaan yhteisön ja organisaation kulttuuria, periytyneitä tapoja, rutiineja, traditiota ja käytänteitä. 3) *Hiljainen tietäminen yksilöllisenä prosessina* sisältävät yksilön skeemat, agendat, tietämisen, taidon ja viisauden. 4) *Hiljainen tietäminen yhteisöllisenä prosessina* merkitsee puolestaan organisaation tai yhteisön taitavaa yhteisöllistä toimintaa ja viisautta. Nelikentän eri poolit eivät ole toisistaan irrallisia vaan vuorovaikutuksessa keskenään. (Toom 2008, 53–54.)

Toomin jäsenyys auttaa arvioimaan myös kriittisesti Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen mallia, jonka kriittinen tekijä on juuri hiljaisen tiedon ulkoistaminen eksplisiittiseen muotoon. Nonaka ja Takeuchin malli näyttää sijoittuvan Toomin nelikentän viimeiseen lohkokon (hiljainen tietäminen

yhteisöllisenä prosessina), vaikka he käyttävätkin hiljaisen tiedon (tacit knowledge)eivätkä hiljaisen tietämisen (tacit knowing) termiä. Nonakan ja Takeuchin ajattelussa hiljaisen tiedon jakaminen tapahtuu hiljaisesti tiedon luomisen ensimmäisen vaiheen eli sosialisoinnin kautta (socialization). Hiljaisen tiedon siirtäminen tapahtuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa, jossa kasvotusten voidaan jakaa kokemuksia, ajatuksia, mentaalisia malleja ja tunteita. Hiljaisen tiedon eksplikoiminen merkitsee ulkoistamista (externalization) ja sanoittamista, mutta ei rationaalisen vaan kuvallisen kielen avulla. Hiljaista tietoa voidaan tehdä näkyväksi metaforien, analogioiden ja tarinoiden avulla ryhmän reflektiivisessä dialogissa. Eksplikoitua tietoa voidaan sitten yhdistellä (combination) olemassa olevaan tietoon ja siirtää organisaatiossa eteenpäin. Uusi eksplisiittinen tieto palaa lopulta sisäistämisen (internalization) kautta hiljaiseksi tiedoksi toiminnassa. (Nonaka ym. 2000, 89–91.) Nonaka ja Takeuchi tekevät kyllä eron hiljaisen tiedon teknisen ja kognitiivisen ulottuvuuden välillä, mutta eivät näytä problematisoivan erilaisen hiljaisen tiedon jakamisen mahdollisuutta tai vaikeutta, kuten Toom on eri tutkijoihin viitaten esittänyt.

4.1.5 Miten hiljaista tietoa ja tietämistä voidaan johtaa?

Jos hiljainen tietäminen nähdään prosessina, on se jaettavissa, kuten aiemmin on todettu. Hiljaisen tietämisen jakamiseen voidaan silloin myös vaikuttaa, sitä voidaan fasilitoida, ohjata ja siten myös johtaa. Jos hiljainen tieto nähdään produktina, sekä yksilöllisinä uskomuksina, arvoina, perusolettamuksina, asenteina ja toiminnan perustana että yhteisöllisenä kulttuurina, traditioina ja tapoina, on hiljaisen tiedon jakaminen vaikeata, monin osin käytännössä lähes mahdotonta. Tällöin hiljaisen tiedon johtamisen ajatuskin näyttäytyy hankalana, ellei mahdottomana. Nonaka yrittää ratkaista tätä haastetta Ba:n käsitteellä, joka tarkoittaa jaettua mentaalista, luovan vuorovaikutuksen tilaa. (Kts. Nonaka ym. 2000, 92–95.) Ba mahdollistaisi siten myös hiljaisen tiedon kognitiivisen sekä teknisen aineksen näkyväksi tekemisen. Ba:n käsite on mielestäni kyllä merkityksellinen tiedon luomisen prosessissa, mutta se ei avaa prosessin dynamiikkaa yksilön tasolla. Transformationaalinen oppiminen, joka koskettaa hiljaisen tietämisen lisäksi myös hiljaisen tiedon produktiulottuvuutta eli yksilöllisiä ja yhteisöllisiä uskomuksia, olettamuksia, asenteita ja kulttuuria, on mahdollinen, mutta se edellyttää kriittistä reflektiota ja kaksisilmukkaista oppimista. Siksi Nonakan ja Takeuchin teoriaa täytyy täydentää sekä kokemuksellisen oppimisen (Kolb), transformationaalisen oppimisen (Mezirow) ja organisationaalisen oppimisen (Argyris ja Schön) teorioilla. Myös Polanyin teorian avaaminen rikastuttaa näkemystä tiedon luomisen prosessista

organisaatiossa. Hiljaisen tietämyksen luomisessa ja jakamisessa on kyse merkitysten luomisesta, tutkimisesta ja sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta reflektiivisen vuorovaikutuksen kautta. Merkitysjohtamisen keskiössä on siten hiljainen tietäminen, merkityksen anto ja kriittinen reflektio. Seuraavassa luvussa tarkastelen merkitysjohtamisen eli organisaationaalisen oppimisen johtamisen eri ulottuvuuksia.

4.2. Organisaationaalisen oppimisen eri ulottuvuudet

4.2.1. Näkökulmia oppimisen johtamiseen

Virtainlahti käsittelee kirjassaan (2009) hiljaisen tietämyksen johtamista. Hän käyttää Polanyi'n hiljaisen tietämisen käsitteestä hiljaisen tietämyksen termiä korostamaan hiljaisen tietämisen prosessiluonnetta. Hiljainen tieto on tietämistä, joka on kaiken aikaa liikkeessä ja muutoksen alainen. Virtainlahden esittämässä hiljaisen tietämyksen johtamisen kuvauksessa on kahdeksan elementtiä: hiljaisen tietämyksen 1) tunnustaminen, 2) tunnistaminen ja esille tuominen, 3) jakaminen, 4) kehittäminen, 5) luominen, 6) hyödyntäminen, 7) resursointi ja 8) arviointi ja mittaaminen (Virtainlahti 2009, 75). Virtainlahti tarkastelee siis hiljaisen tietämisen prosessin johtamista sen eri elementeistä käsin.

Moilanen on oman oppivan organisaation johtamista käsittelevän tutkimuksensa pohjalta luonut strategialähtöisen, mutta kokonaisvaltaisen *Oppivan organisaation timantti –mallin*. Siinä oppivaa organisaatiota tarkastellaan yksilötasolla oppimisen ja oppijoiden johtamisena ja organisaatiotasolla oppivan organisaation rakentamisena viidestä ulottuvuudesta käsin: 1) oppimisen tuki, 2) suunta, 3) esteet, 4) keinot ja 5) arviointi. Malli auttaa luomaan oppivan organisaation johtamisessa viiteen eri suuntaan sekä yksilö- että organisaatiotasolla. Organisaatiotasolla se merkitsee 1) rakenteiden ja systeemien tietoista johtamista, 2) yhteisen suunnan osoittamista, 3) esteiden tunnistamista, 4) keinojen rakentamista sekä 5) arviointia ja palkitsemista. Yksilötasolla vastaavat tekijät ovat: 1) ihmisten ja heidän oppimisensa johtaminen, 2) yksilön motiivit ja tavoitteet, 3) oppimisen esteiden tunnistaminen, 4) keinojen valinta ja 5) yksilöiden itse arviointi ja ryhmäarviointi. (Moilanen 2001, 74–75.) Moilasan malli on mielestäni oppimisen johtamisen kokonaisuutta kyllä selkeyttävä. Mallin heikkous mielestäni piilee siinä, että oppimisen johtamista ei käsitellä ryhmätasolla lainkaan.

Viitala kuvaa osaamisen johtamisen infrastruktuuria, josta käytetään myös termiä osaamisen johtamisen arkkitehtuuri tai kokonaisjärjestelmä. Osaamisen johtamisen arkkitehtuurin tehtävä on kannatella osaamisen johtamista. Se käsittää Viitalan mukaan organisaatorakenteen ja työn organisointitavat, suunnittelu- ja seurantajärjestelmän, osaamisen kehittämissuunnitelman, osaamista tukevat muut HR-toiminnot, kuten rekrytointi, urasuunnittelu jne., oppimista tukevat toimintamallit ja käytännöt, tiedon hallintajärjestelmät sekä osaamisriskien hallinnan. (Viitala 2006, 193.) Tässä kohtaa en aio kuvata tiedon luomisen ja organisationaalisen oppimisen koko arkkitehtuuria. Sen sijaan tarkastelen seuraavaksi niitä oppimisen johtamisen eri ulottuvuuksia, jotka Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen mallin näkökulmasta ovat kriittisiä tekijöitä tai jotka mallin kuvauksessa ovat jääneet liian vähälle huomiota.

4.2.2 Oppimisen suunta

Johtajuuden tehtävä organisationaalisen oppimisen johtamisessa liittyy aivan keskeisesti oppimisen suuntaamiseen organisaation perustehtävän ja strategisten painopisteiden suuntaisesti. Esimiehen on pidettävä huolta siitä, miten yksilöiden, tiimien ja toisaalta organisaation tarpeet kohtaavat uuden oppimisessa. Seurakuntatyössä on työntekijöillä ollut melko suuri vapaus luoda omansa näköistä työtä ja kouluttautua sen suuntaisesti. Miten hyvin yksilöiden oppiminen ja ammatillinen kasvu palvelevat yhteisen työn suuntaamista ja yhteistä oppimista, on sitten toinen kysymys. Jos organisaation oppiminen ei nivoudu yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla strategiaan ja yhteisen työn suuntaamiseen, organisationaalinen oppiminen jää puolittiehen tai muodostuu jopa hidasteeksi organisaation tarvitsemalle muutokselle. (Kts. Moilanen 2001, 16, 73.) Organisaatiossa voidaan oppia perustehtävän kannalta myös vääriä tai toisarvoisia asioita. Myös Nonaka ja Takeuchi kytkevät tiedon luomisen organisaation strategiaan ja tavoitteisiin. Strategian suuntainen tavoitteellisuus on heidän mukaansa tärkein kriteeri arvioitaessa uutta tietoa ja käsitteitä. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 74.)

Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen mallin vahvuus on siinä, miten läheisesti se linkittyy strategiaan. Vuorovaikutus on kahden suuntainen. Toisaalta organisaation linjaa tiedon luomisen eli organisationaalisen oppimisen tavoitteita. Organisationaalisen oppimisen pitää olla johdon visio ja näkyä myös strategiassa. Ilman eksplikoitua oppimisen suuntaa myös oppimisen arvioiminen käy hankalaksi. Strategia ja tavoitteet ovat työkaluja esimiehille ja tiimeille yhteisen oppimisen arvioinnissa. Mutta strategian ja oppimisen suhde on myös päin vastainen. Vaikka Nonaka ja

Takeuchi eivät puhu kelluvasta strategiasta, heidän mallinsa luo uudenlaisen tulkintakehyksen sille, miten strategiatyö ymmärretään. Jos yksilöt, tiimit ja koko organisaatio oppii lukemaan toimintaympäristön muutosta jatkuvana oppimisprosessina, toimintaa ohjaava ja korjaava liike tapahtuu kaiken aikaa. Siis jatkuva organisaationaalinen oppiminen myös luo ja muokkaa strategiaa!

Organisaationaalisen oppimisen johtamisessa suunnan osoittaminen merkitsee yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla hiukan eri asioita, mutta niiden on nivouduttava yhteen. Yksilötasolla suunta tarkoittaa Moilasan mukaan yksilön oppimista ja kehittymistä ohjaavaa tekijää, joka energisoi uuden oppimiseen oppimistavoitteiden suuntaisesti. Se voi olla motiivi, tarve, tavoite tai muu vastaava tekijä (Moilanen 2001, 126). Yksilön oppimistarpeen kuunteleminen ja tutkiminen on kasvuhaaste myös esimiehelle itselleen. Rationaalisesti painottuneessa tavoitejohtamisessa on vielä melko helppoa ohjata oppimista tavoitteiden toteutumisen arvioinnissa, ikään kuin yksisilmukaisen (single-loop) oppimisen pinta tasolla. On toinen asia asettua kuuntelemaan sitä työntekijän hiljaista tietämystä, joka käsittää työpörsöön kasvun ja oppimisen tarpeita, toiveita, fantasioita ja odotuksia, jotka nekin ovat kaiken aikaa liikkeessä ja muutoksen alaisia. Lähiesimies, joka asettuu esimerkiksi kehityskeskusteluissa tällaiseen reflektiiviseen suhteeseen työntekijän kanssa, voi auttaa työntekijää linkittymään omassa oppimisen tarpeessaan tiimin ja organisaation yhteiseen oppimisen ja muutoksen suuntaan. Yksilön hiljainen tieto (kasvu- ja oppimistarve) ja organisaation eksplisiittinen tieto (strategia/toimintasuunnitelma) yhdistyvät yhteisen reflektion kautta.

Tämä oppimisen suunnan etsimisen spiraali jatkuu ryhmätasolla siten, että lähiesimies ohjaa samansuuntaisen hiljaisen tiedon reflektoinnin omassa tiimissään. Fokuksessa ei ole kuitenkaan vain yksilöiden oppimisen tarve ja suunta vaan tiimin oppimisen tarve ja suunta. Kun tiimin jäsenet kertovat omasta oppimistarpeestaan ja kuuntelevat samalla muiden kertomuksia, he alkavat yhdessä konstruoida hiljaisesta tiedosta yhteistä merkitystä, yhteistä oppimisen suuntaa. Kun tätä yhteistä ymmärrystä yhdistetään organisaatiossa ja tiimissäkin jo olevaan eksplisiittiseen tietoon (tutkimustieto, teoriatieto, tilastot, strategia, TTS) tiimin ymmärrys laajenee. Mutta yksilö eikä tiimikään voi olla irrallinen soololija organisaatiossa. Sen konstruoimaa oppimisen suuntaa on testattava organisaation systeemisessä kokonaisuudessa, seuraavaksi lähiesimiestiimissä. Nonakan ja Takeuchin mukaan juuri keskijohdon esimiestiimi on välttämätön lenkki ylimmän johdon ja työntekijöiden /tiimien välillä uuden eksplisiittisen tiedon integroimisessa. (Nonaka ja Takeuchi

1995, 127-129.) Lähiesiemiestiimi asettuu nyt kuuntelemaan sitä hiljaista tietoa ja oppimistarpeen suuntaa, joka lähiesiemiesten kautta eri työtiimeistä ja työaloilta lähiesiemiestiimiin virtaa. Tässä vaiheessa hiljainen tieto on saanut jo jäsenytyneemmän muodon ja sitä on siten jo helpompi testata ja arvioida yhdessä. Lähiesiemiestimissä koko organisaation oppimisen suuntaa ja sen merkitystä konstruoidaan ja saatetaan sellaiseen muotoon, jota ylin johto voi edelleen arvioida ja viedä päätöksentekoon asti. Päätöksenteko mahdollistaa edelleen oppimisen suunnan sisäistämisen strategisen suuntaamisen (organisaatiotaso), operatiivisen suunnittelun (tiimitaso) ja toisin tekemisen (yksilötaso) kautta.

Olen tässä halunnut osoittaa, että organisationaalinen oppimisen johtaminen Nonakan ja Takeuchin mallin pohjalta merkitsee myös oppimisen suunnan osoittamisessa perinteisestä tavoitejohtamisesta poikkeavaa näkökulmaa. (Kts. myös Viitala 2006, 194-195.) Hiljaisen tiedon tutkimisen pohjalta etsitään yhteinen näkemys yksilön, tiimien ja koko organisaation oppimisen suunnasta. Tältä pohjalta voidaan ymmärtää myös kelluvan strategian olemus. Strategia syntyy, sitä luodaan ja konstruoidaan kaiken aikaa, ei vain kerran vuodessa tai kolmen vuoden välein kuten käytäntö kirkon organisaatiossa on. Vaikka hiljaisella tiedolla katsotaan olevan traditioita säilyttävä luonne, se voi myös uudistaa käytäntöjä reflektiivisen, tutkivan työn kautta (Toom ja Onnismaa 2008, 10.) Alhaalta, hiljaisen tiedon pohjalta kehkeytyvä oppimisen suunta voi kyseenalaistaa vallitsevat näkemykset, mutta se edellyttää kriittistä reflektiota ja kaksisilmukkaista oppimista (double-loop learning). Tässä korostuu johdon ja esimiesten rooli.

Yksilöt, tiimit ja organisaatio voivat oppia myös vääriä tai epäoleellisia asioita. Oppiminen voi olla pelkästään pintaoppimista (single-loop learning), jossa toimintamalleja korjataan palautteen pohjalta termostaatin tavoin. (Viitala 2006, 53-54.) Jotta organisaatiossa opitaan tutkimaan hiljaisen tietämyksen ja toiminnan metatasoa, käyttöteorian ulottuvuutta, piilossa olevia mutta toimintaa ohjaavia arvoja, asenteita ja perusolettamuksia, on esimiesten itse kasvettava reflektiivisessä osaamisessa. Reflektiivisen johtamisen (organisationaalisen oppimisen johtamisen, merkitysjohtamisen) on oltava ylimmän johdon visio ja koko organisaation oppimista ohjaava suunta. Esimiesten tehtävänä on ohjata sellaista tutkivaa vuorovaikutusta, joka kaiken aikaa luotaa toiminnan ja ajattelun syvempiä perusteita. Kriittinen kysymys tässä kohtaa on se, mikä mahdollistaa esimiehille reflektiivisen osaamisen kehittämisen ja reflektiivisessä johtamisessa kasvamisen. (Kts. luku 2.6 ja 3.5)

4.2.3 Oppimisprosessit ja niiden johtaminen

Organisationaalisen oppimisen johtaminen haastaa johtoa näkemään organisaation sisäiset ja ulkoiset toiminnot prosessien ja niiden ohjaamisen näkökulmasta. Ovatko organisaation työprosessit ja oppimisprosessit eri asioita vai sisäkkäisiä prosesseja? Merkitseekö organisationaalinen oppiminen kaiken työmäärän lisäksi tulevaa työtä, kysyy helposti sekä esimies että työntekijä. Poikelan ja Järvisen organisationaalisen oppimisen mallissa erotetaan toisistaan sosiaaliset prosessit, reflektiiviset prosessit, kognitiiviset prosessit ja operationaaliset prosessit. (Poikela ja Järvinen 2007, 178–197.) Organisaation erilaisia prosesseja voidaan toki erotella ja jäsentää niiden luonteen, tarkoituksen, tavoitteiden ja omistajuuden mukaan. Minussa herää kuitenkin kysymys, missä määrin eläviä prosesseja voidaan irrottaa toisistaan. Mikä on sellainen operationaalinen prosessi, mikä ei ole myös sosiaalinen? Mikä on sellainen sosiaalinen prosessi, mikä ei voisi olla myös reflektiivinen jne.? Itse ajattelen niin, että Poikelan ja Järvisen kuvaamat prosessit ovat todellisesti sisäkkäisiä, vaikka fokuksensa puolesta jokin neljästä voikin olla näkyvin. Miksi tämän seikan näkeminen on tärkeätä? Organisationaalisen oppimisen johtamisen ytimessä ja taustalla (metataso) on kaiken aikaa oltava reflektiivinen johtaminen. Tutkiva, reflektiivinen ote voi ja pitää hengittää johtamisessa myös sosiaalisten, kognitiivisten ja operationaalisten prosessien johtamisessa. Ilman tätä näkemystä päädytään helposti ideaalin oppivan organisaation julkiteoriaan, joka kuitenkin ristiriidassa organisaation käyttöteorian kanssa. Juuri tästä Argyris kritisoi Nonakan ja Takeuchin teoriaa. (Argyris 2004, 86–91.)

Organisaation oppimisen johtamisessa on kyse yksilötason, ryhmätason ja organisaatiotason oppimisprosessien ohjaamisesta. Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen teoriassa työprosessit ja oppimisprosessit ovat yhtä. Onkin kysyttävä, miten työprosesseja ohjataan oppimisprosesseina organisaation kaikilla kolmella tasolla? Osaamisen johtamisen keskustelussa jaetaan pitkälti näkemys, että organisaationaalinen oppiminen perustuu yksilöiden oppimiselle. Mutta tapahtuuko yksilöiden oppimisen ohjaaminen ryhmän oppimisprosessin ohjaamisella vai päinvastoin? Moilanen näyttää lähestyvän organisaation oppimista yksilöiden oppimisprosessien näkökulmasta. Nonakalle ja Takeuchille tiedon luomisen perusyksikkö on kuitenkin ryhmä. Myös Peter Senge korostaa tiimien oppimista (team learning) koko organisaation oppimisen perustana (Moilanen 2001, 63). Organisationaalisen oppimisen johtamisen haaste on mielestäni siinä, miten ohjata

ryhmän oppimisprosessia huomioiden samalla tiimin erilaiset oppijat erilaisine tarpeineen ja oppimistyyleineen.

4.2.4 Rakenteet

Miten hyvin organisaation rakenteet tukevat organisaation oppimista? Rakenteiden huomioiminen on johtamisessa aivan oleellista, sillä ne vaikuttavat paitsi kulttuuriin myös oppimisprosesseihin. Viitalan mukaan rakenne jäsentää tehtäviä, vastuita ja valtaa ja siten säätelee ihmisten toimintaa ja vuorovaikutusta organisaatiossa (Viitala 2006, 219).

Yksinkertaistettuna voisi sanoa: millaisia rakenteita, sellaisia prosesseja. Siksi organisaation oppimisen johtaja on kiinnostunut rakenteista ja niiden muotoilemisesta oppimista tukeviksi. Organisaatiossa on kyse ensinnäkin organisaatorakenteesta ja siihen pohjautuvasta johtamisjärjestelmästä. Byrokraattiset ja jäykät, mekanistiset organisaatiot väistämättä hidastavat tiedon vapaata virtausta, luomista ja oppimista. Joustavat ja orgaaniset organisaatiot tukevat organisaation oppimista paremmin. (Viitala 2006, 218–221.) Nonaka ja Takeuchi puhuvat hypertekstiorganisaatiosta, joka parhaiten tukisi tiedon luomisen prosessia. Se muodostuu byrokraattien, projektitiimirakenteen ja tietöalustan yhdistelmästä. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 166–170.) Jos kirkon organisaatiossa halutaan edistää yhteistä oppimista, on suunnan oltava byrokraattisesta, jäykästä ja funktionaalisesta organisaatiosta kohti joustavampaa ja verkostomaisempaa organisaatiota, jossa erilaisten osaajien vuorovaikutus mahdollistuu paremmin. Voisiko Nonakan ja Takeuchin mainitsema hypertekstiorganisaatio olla yksi mahdollinen tie kirkon organisaatiolle, jonka julkisoikeudellinen asema edellyttää myös tiettyä määrää byrokratiaa? Pesonen kuvaa, miten byrokratia voi elää myös joustavien organisaatioiden sisällä mahdollistavana rakenteena. Hypertekstiorganisaation lisäksi hän mainitsee ”molempikätesen” organisaation, jossa joustava ja byrokraattinen rakenne elävät rinnakkain. (Peltonen 2007, 55–56.) Summa summarum: organisaation oppimisen johtaminen edellyttää rakenteiden muotoilua oppimista tukeviksi!

4.2.5 Emergenttinen ja luova tila

Tilan käsite nivoutuu prosesseihin ja rakenteisiin. Nonaka käyttää tilan käsitteestä termiä ba, joka tulee alun perin japanilaiselta filosofi Kitaro Nishidalta. Ba on mentaalinen ja emergenttinen vuorovaikutuksen tila, joka voi olla fyysinen (tiimin kokoushuone), virtuaalinen (sähköposti,

internet) tai mentaalinen (mentaalisten mallien, ideaalien, ideoiden ja kokemusten jakaminen). Nonakan mukaan juuri ba on tiedon luomisen emergenttinen lähde. Ba on tila, jossa ihmiset tulevat tietoisiksi siitä, että he ovat osa kontekstiaan, ympäristöään ja siitä riippuvaisia. (Nonaka ym. 2000, 93.) Jäsentensä ja heidän erilaisten kontekstiansa kautta ba-tilaan virtaa organisaation ympäristössä syntynyt hiljainen tieto, jota voidaan jakaa ja tutkia. Siksi ba-tila on luova ja emergenttinen, samalla kun se on aikaan ja paikkaan sidottu.

Nonakan mukaan tiedon luomisen eri vaiheisiin liittyen, voidaan erottaa neljä erilaista ba'ta. Ensinnäkin, *alkulähtöinen tila* (originating ba) saa olemuksensa tiedon luomisen ensimmäisestä vaiheesta, sosialisatiosta. Alkulähtöisessä tilassa yksilöt jakavat ajatuksiaan, tunteitaan, kokemuksiaan ja mentaalisia mallejaan. Alkulähtöisessä tilassa syntyvät huolenpito, rakkaus ja luottamus, jotka keskinäisen kasvotusten tapahtuvan jakamisen mahdollistavat. Alkulähtöinen tila on se, missä tiedon luomisen prosessi saa alkunsa. Toinen tila, *dialoginen tila* (dialoging ba) edellyttää jo tietoisempaa vuorovaikutusta ja kytkeytyy ulkoistamiseen. Siinä dialogi mahdollistaa kollektiivisen reflektoinnin, mentaalisten mallien ja hiljaisen tiedon tutkimisen yhdessä. Kolmas tila, *systematisoiva tila* (systemizing ba) on luonteeltaan monologinen siinä mielessä, että nyt tarkoituksena on koostaa ja systematisoida alkulähtöisen ja dialogisen tilan kautta näkyväksi tullutta eksplisiittistä tietoa. Tämä tarkoittaa käytännössä uusien käsitteiden arvioimista, testaamista ja hyväksyttämistä (justifying concept) organisaatiossa. Systematisoiva tila liittyy yhdistämiseen tiedon luomisen spiraalissa. Neljäs tila on *harjoittelemisen tila* (exercising ba), jossa harjoittelun ja aktiivisen kokeilun kautta eksplisiittinen tieto sisäistyy ja muuntuu takaisin hiljaiseksi tiedoksi. (Nonaka ym. 2000, 94–95.) Kun katson Nonakan ba-käsitettä Polanyin hiljaisen tietämisen teorian ja sosiaalisen konstruktionismin näkökulmista käsin, ajattelen seuraavaa. Alkulähtöisessä tilassa hiljainen tieto/tietäminen ja merkitykset sekä syntyvät että siirtyvät paljolti hiljaisesti ja tiedostamattomasti. Dialoginen tila puolestaan on merkitysten tutkimisen ja uusien merkitysten konstruoinnin paikka. Todellisuuden sosiaalinen ja kollektiivinen rakentaminen jatkuu myös systematisoivassa tilassa siten, että uuden tiedon merkitys saa yhteisesti hyväksytyyn määritelmän ja käsitteen. Uudet merkitykset sisäistyvät aktiivisen kokeilun kautta ja palaavat hiljaiseksi tiedoksi, mutta mielestäni ne voivat kokemuksellisen oppimiskäsityksen (Kolb) mukaisesti vielä syventää ymmärrystä konkretisoituessaan aktiivisessa toiminnassa.

Tilan käsitettä voi täydentää myös psykoanalyttisesta traditiosta tuleva potentiaalisen tilan ja jaetun potentiaalisen tilan käsite. David Winnicotin mukaan potentiaalinen tila on se tila, joka jää

yksilön sisäisen psyykkisen todellisuuden ja toisaalta ulkoisen todellisuuden väliin. (Keski-Luopa 2001, 292–296.) Tämä kolmas tila on transitionaalitila, luovan leikin ja fantasian tila, jossa luovuus syntyy ja kehittyy ja jossa symboleja käsitellään ja jossa ne elävät. Winnicot kutsui tilaa potentiaalikseksi tilaksi. Hän myös näki yksilön itsen (self) potentiaalisena, kasvuun pyrkivänä persoonan ja minuuden ytimenä. Koska potentiaalinen tila on illuusioiden ja symbolien alue, se Keski-Luopan mukaan antaa mahdollisuuden loputtomaan vaihtelevaan vuorovaikutukseen. ”Ihmisten välinen kommunikaatio tapahtuu niillä alueilla, joilla osapuolten potentiaaliset tilat osuvat yhteen (Keski-Luopa 2001, 295).” Jaettu potentiaalinen tila luo pohjan minä-sinä suhteille ja yhteisten symbolien käytölle. Kahden yksilön kohtaaminen ja vuorovaikutus jaetussa potentiaalisessa tilassa, synnyttää jotakin uutta, jotakin kolmatta. Koska tämä tila on luovan leikin ja fantasian tila, mielikuvien, tunteiden ja ajatusten vapaan virtaamisen tila, yksilöiden välinen vuorovaikutus jaetussa potentiaalisessa tilassa luo aina jotakin uutta.

Nonakan ba ja Winnicotin jaettu potentiaalinen tila ei synny pakolla, vaan edellyttää tilaa suojaavia puitteita ja rajoja. Johtajien vastuulla on jaetun potentiaalisen tilan rakentaminen organisaatiossa. Tällainen tila tarvitsee fyysisiä ja mentaalisia rakenteita. Nonakan mukaan ba’lla on itseorganisoituva luonne, mutta tiimin vetäjän tai esimiehen pitää fokusoida ja ohjata sitä sovitun suunnan mukaan. Tavoitteellisuuden lisäksi ba’ta energisoi tiedon luomisen välttämättömät edellytykset: autonomia, luova kaaos, ylimääräinen, tarpeeton tieto, tiimin sisäinen moninaisuus, rakkaus, huolenpito, luottamus ja sitoutuminen. Tällaisessa tilassa on Nonakan mukaan mahdollista tehdä kriittisiä kysymyksiä ja reflektoida myös hiljaisen tiedon kognitiivista ulottuvuutta eli arvoja, uskomuksia ja mentaalisia malleja. Johtamisen haaste on hahmottaa organisaation Ba systeemisenä kokonaisuutena sekä rakentaa tätä luovaa ja emergenttistä tilaa organisaation eri tasoilla ja organisaatioiden välillä verkostoissa ja projektitiimeissä. (Nonaka ja Toyama 2004, 112–116.) Organisaationaalisen oppimisen ja tiedon luomisen johtamista olen lähestynyt tähän mennessä, strategian ja suunnan, rakenteiden, prosessien ja tilan näkökulmista. Yhtä tärkeitä teoreettisia käsitteitä ja ulottuvuuksia olisi organisaation kulttuuri (Schein) oppimista edistävänä ja hidastava tekijänä sekä systeemisyyden (systeemiteoriat, kompleksisuuden ja emergenttisuuden käsitteet). Tässä yhteydessä rajaan seuraavan tarkastelun kuitenkin esimiehen rooliin. Miksi? Nonaka ja Takeuchi käsittelevät tiedon luomisen prosessin johtamista vain hetkittäin eivätkä he pohdi sitä, millaista oppimista, ammatillista kasvua tai roolin kehitystä prosessin johtaminen itse johtajilta edellyttää. Organisaationaalisen oppimisen toteutuminen

intentionaalisesti lepää hyvin pitkälle johtajien harteilla. Siksi on syytä pohtia vielä oppimisen johtajan roolia.

4.2.6 Esimiehen rooli ja sen kehitys

Kirkon organisaatiossa esimiesten johtamisotetta ja roolitusta määrittää edelleen eksplisiittisen tiedon johtamisen kulttuuri. Valmentavasta johtamisesta innostunut uusi esimies voi joutua visiolleen vastakkaisen organisaatiokulttuurin ylikävelemäksi. Toisaalta, jos esimies on itse tietoinen organisaatiokulttuurin vaikutuksesta, hän voi pitkäjänteisellä ja määrätietoisella työllä vaikuttaa siihen muotoilemalla rakenteita oppimista kannatteleviksi. Esimiehen oman roolin kehitys tietäjän roolista ei-tietäjän ja oppimisen ohjaajan rooliin on mahdollinen – ja välttämätön. Se on osa organisaation systeemistä kokonaisuutta ja organisaation kulttuurin luoman paineen alainen. Siksi esimies tarvitsee tukea, usein ulkopuolisen ohjaustuen kannattelua kasvaakseen itse reflektiiviseksi johtajaksi, transformatiivisen, organisationaalisen oppimisen ohjaajaksi.

Millaisia rooleja tämä oppimisen ohjaajan rooli pitää sisällään? Vastaus riippuu pitkälti siitä, millaisen oppimiskäsityksen, organisationaalisen oppimisen ja tiedon luomisen teorian läpi asiaa katsotaan. Peter Senge nimesi oppivan organisaation ajattelustaan käsin kolme keskeistä johtajan roolia: suunnittelija, opettaja ja palvelija. Viitalan esittämien osaamisen johtamisen pääelementtien pohjalta voitaisiin puhua johtajasta oppimisen suuntaajana, oppimisprosessien tukijana, esimerkiksi johtajana ja ilmapiirin luojana. (Viitala 2006, 302, 313.) Moilanen puolestaan määrittelee oppivan organisaation timanttinsa pohjalta esimiehen rooleiksi organisaatiotasolla oppivan organisaation rakentajan, suunnan näyttäjän, kyseenalaistajan, edellytysten luoja ja kokonaisuuden arvioijan. Vastaavat yksilötason oppimisen johtamisen roolit ovat oppijoiden ja oppimisen johtaja, innostaja, herättäjä, keinojen osoittaja ja oppimisen arvioija. (Moilanen 2001, 167.) Kaikki edellä kuvat roolit kuvaavat varmasti hyvin oppimisen johtamiseen liittyviä rooleja. Itse lähestyn rooleja tässä sekä Kolbin oppimisen kehän että Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen spiraalista käsin. Millaisista päärooleista käsin esimies johtaa oppimista ja tiedon luomista sosialisoinnin, ulkoistamisen, yhdistämisen ja sisäistämisen vaiheiden kautta?

Keskeisiä oppimisen johtajan rooleja ovat *suuntaaja*, *rakentajan*, *ohjaajan*, *tilan luoja* ja *tutkijan* roolit. Suunnan osoittamista olen käsitellyt jo edellä. Esimies on yksilötasolla työntekijän oppimistavoitteisiin fokuksena, ryhmätasolla ryhmän tavoitteisiin osoittaja ja organisaatiotasolla

yhteiseen strategiaan ja visioon suuntaaja. Esimiehen tehtävänä on auttaa työntekijää, ryhmää ja organisaatiota luomaan tavoitteita, strategiaa ja visiota, joka energisoi oppimista. Suuntaajana esimies on tarvittaessa myös toiminnan ja oppimisen rajaaja. Toiseksi, esimies on oppimista kannattelevien puitteiden ja organisaation rakentaja. Kolmas keskeinen päärooli on oppimisprosessin ohjaajan rooli. Tämä rooli asettaa johtajan ehkä haastavimman tehtävän eteen. Hän on hiljaisen tiedon kuuntelija (sosialisaatio) ja toisaalta reflektion ohjaaja (ulkoistaminen). Hän on uuden eksplisiittisen tiedon yhdistäjä, testaa ja arvioija (yhdistäminen). Hän on myös opitun sisäistämiseen ja toimintaan saattamisen ohjaaja, päätöksen tekijä ja toimeenpanija (sisäistäminen).

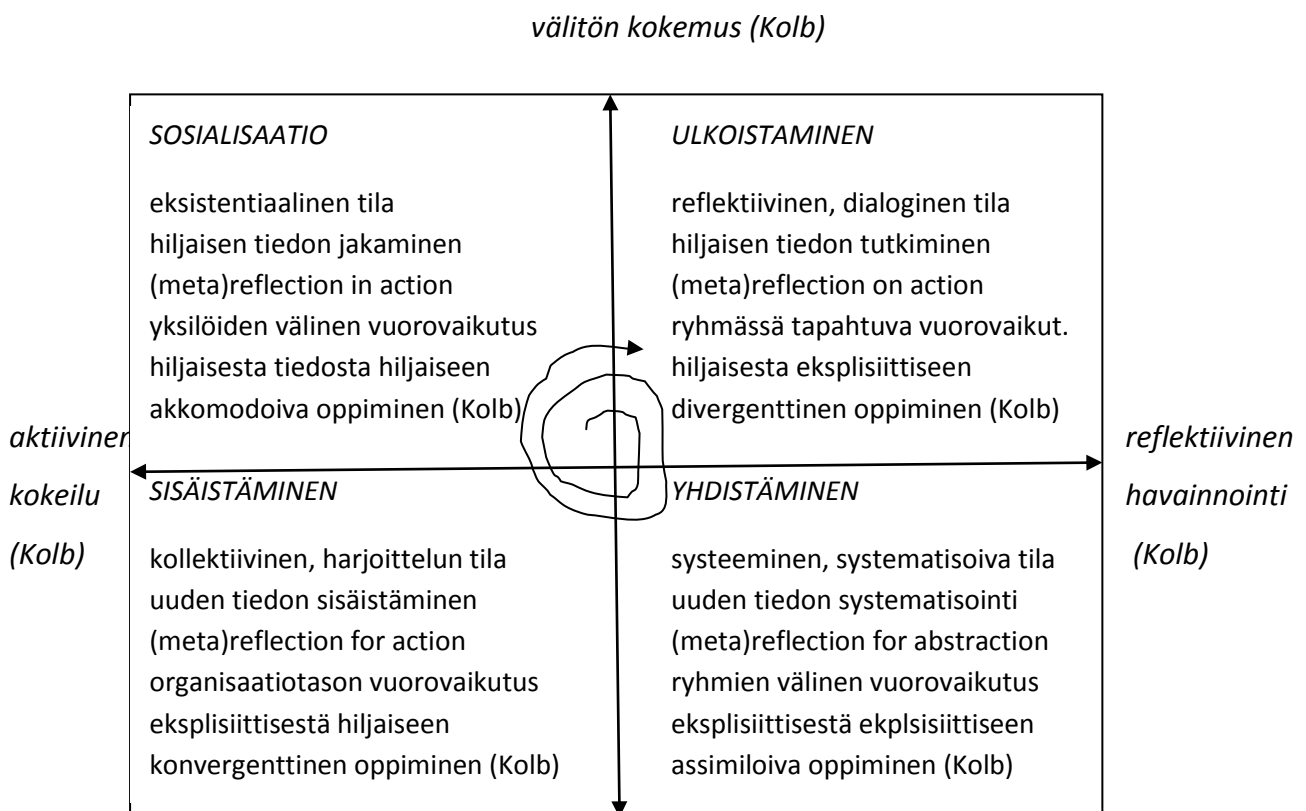
Neljäs päärooli on potentiaalisen oppimistilan (ba) luoja. Vaikka tähän rooliin liittyy läheisesti puitteiden rakentajan rooli, tässä on kyse ennen kaikkea vuorovaikutuksen kautta tapahtuvan potentiaalisen tilan luomisesta. Tilan luoja johtaja pitää huolta oppimista kannattelevan vuorovaikutuksen, luottamuksen ja ilmapiirin luomisesta. Tilan luominen merkitsee ennen kaikkea sisäisen kuuntelevan tilan luomista. Hänen on itse löydettävä oma sisäinen kuunteleva ja kannatteleva tilansa, josta käsin hän voi kuunnella ja kannatella yksilön, ryhmän tai organisaation oppimisprosessia. Tilan luoja kutsuu esimiestä elinikäiseen itsensä ja oman sisäisen maailmansa tuntemisen prosessiin.

Viides päärooli nousee oppimisen arvioimisesta sekä kriittisen reflektion ja kaksisilmukaisen oppimisen ohjaamisesta. Mikä on se rooli, josta käsin esimies voi auttaa yksilöä, ryhmää ja koko organisaatiota arvioimaan sekä oppimisprosessia että yhteisen työn ja oppimisen taustalla vaikuttavaa käyttöteoriaa eli niitä perusoletuksia, arvoja ja paradigmoja, josta käsin yksilö, ryhmä ja organisaatio ohjautuvat? Kutsun tätä roolia tutkijan rooliksi. Tutkijan tehtävänä on tehdä hankalia ja kriittisiä, mutta syvempään reflektioon auttavia kysymyksiä itselleen ja muille. Hän on pysäyttävä ja kyseenalaistaja, kriittisen reflektion ja kaksisilmukaisen oppimisen ohjaaja. Tällainen arvioiva tutkiminen kohdistuu sekä toimintaan että oppimisprosessiin. Esimiehen tehtävä on katsoa organisaation toimintaa välillä etäältä sen rajapinnoista, mikä auttaa osaltaan kriittisten kysymysten löytämisessä. Tilan luoja, prosessin ohjaajan ja tutkijan roolit ovat ehkä kaikista haasteellisimmat oppimisen johtajan päärooleista ammatillisen kasvun näkökulmista. Ne edellyttävät, ei vain taitojen kehittymistä vaan myös työpöydän kasvua. Tästä syystä olemme Tampereen hiippakunnassa luoneet esimiesten ohjauspolun (HEKS-päivä, mentorointi, prosessikoulutus, esimiesvalmennus, sparraus, työnohjaus, konsultointi) esimiesten ammatillisen

kasvun ja reflektiivisen johtamisen fasilitoimiseksi. Esimiehen on opittava refleктоimaan omaa työtään, jotta hän voi johtaa reflektiivisesti! Mitä on siis reflektiivinen johtaminen eli oppimisen johtaminen?

4.3 Organisaation oppimisprosessin johtaminen

Olen aiemmin viitannut Nonakan ja Takeuchin SECI-malliin organisaatiossa tapahtuvan tiedon luomisen kuvauksena. Omassa organisaation oppimisen hahmotuksessani olen täydentänyt SECI-mallia Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehällä yksilötason oppimisen dynamiikan jäsentäjänä. Edelleen organisaation oppimisen syventämiseen on avuksi Mezirowin kriittisen reflektion käsite ja Argyriksen ja Schönin kaksisilmukaisen oppimisen näkemys. (Kts. Viitala 2006, 53–54, 145–147, 168–169.) Tämän hahmotelman olen karkeasti kuvannut alla olevaan kuvaan. (Vrt. Nonaka ym. 2000, 90; Viitala 2006, 146 ja 168; Järvinen ym. 2000, 90, 148–150.) Kriittisen reflektion ajatus liittyy termiin (meta)reflection.



Kun tähän epistemologiseen kuvaukseen liitetään ontologinen ulottuvuus, saadaan kuvaus, jossa organisaation oppimisen prosessi etenee spiraalinomaisesti kaikilla kolmella tasolla, yksilö-,

ryhmä- ja organisaatiotasolla. Kolmas eli ajallinen dimensio konkretisoi sen, miten prosessi etenee organisaatiossa. Tässä luvussa pyrin kuvaamaan organisaationaalisen prosessin pääkohdat ja vaiheet johtamisen näkökulmasta. Kuvaus on pohdiskelevan synteessin luomista Kolbin, Mezirowin, Argyriksen ja Schönin sekä Nonakan ja Takeuchin teorioista. (Vrt. Poikelan malli, Järvinen ym. 2000, 110–114.)

4.3.1 Sosialisatio ja hiljaisen tietämyksen johtaminen

Nonaka ja Takeuchi tarkoittavat sosialisatiolla organisaatiossa tapahtuvan kokemuksen ja hiljaisen tiedon jakamisen prosesseja. Sosialisatio on se vaihe, jossa organisaation hiljainen tieto ja tietäminen syntyvät. Tämän mahdollistaa alkuvoimainen ja emergenttinen tila (*originating ba*), jossa yksilöiden keskinäinen jakaminen tapahtuu luottamuksen ja huolenpidon kannattelemana. (Nonaka ym. 2000, 94) Sosialisatiohan merkitsee paljolti sellaista vuorovaikutusta, joka tapahtuu organisaatiossa tahattomasti ja huomaamatta. Herää kysymys, voiko sosialisatiota mitenkään johtaa? Spontaani ja ensimmäinen ajatus helposti on: Ei voi. Mutta tarkastellaan asiaa lähemmin. Esimies ei juuri voi sosialisatiion prosesseja olla ohjaamassa, koska se edellyttäisi fyysistä läsnäoloa kaikkialla kaiken aikaa. Mutta voiko esimies vaikuttaa sosialisatiion prosesseihin suunnan osoittamisella, puitteiden ja rakenteiden muotoilulla ja mahdollistavan tilan luomisella. Kyllä voi - ja pitää! Mutta miten?

Organisaation visio ja strategia antavat suunnan myös sosialisatiion prosesseille. Oppiminen tapahtuu kokemuksen ja toiminnan kautta. Jos halutaan oppia uusia asioita, on *tehtävä* uusia asioita yhdessä sovitun vision suuntaisesti. Suunnan osoittaminen tapahtuu strategian, toimintasuunnitelman ja kehityskeskustelujen avulla. Ne ovat työkaluja suunnan osoittamiselle myös sosialisatiion prosesseja ajatellen. Kriittinen kysymys, joka esimiehen on tehtävä, on se, ovatko ihmiset tekemässä oikeita asioita oikeissa konteksteissa. Kirkon organisaatiossa funktionaalinen rakenne helposti rajaa ja kapeuttaa toimintoja ja siten sosialisatiion prosesseja. Toinen riski on siinä, että sisäinen ja ulkoinen verkostoituminen jaa vähäiseksi ja toimintaympäristön muutoksen lukeminen hidastuu. Rakentajan roolista käsin organisaation ylin johto ja esimiehet voivat yhdessä muotoilla organisaation rakennetta, tietyissä rajoissa myös kirkon organisaatiossa. Byrokratian rinnalla voidaan työtä muuttaa joustavampaan, verkostomaisempaan ja projektimaisempaan suuntaan. Funktionaalisten toimintojen, seurakunnan työalojen lisäksi voidaan kirkon organisaatiossa kasvattaa tilaa moni ammatillisille

projektitiimeille. (Vrt. Nonakan ja Takeuchin hypertekstiorganisaatio.) On luotava sellaisia rakenteita, jotka mahdollistavat uuden oppimisen ja hiljaisen tiedon syntymisen ja jakamisen paremmin.

Suunnan näyttäjän ja rakentajan lisäksi oppimisen johtaja on potentiaalisen tilan luoja myös sosialisointivaiheessa. Sen hän tekee esimerkillään, kommunikoimalla arvojaan ja hiljaisen tietämisen arvostustaan sekä vaikuttamalla rakenteiden muotoilulla hiljaista tietoa arvostavan kulttuurin syntymiseen. Miten arvostava suhde esimiehellä on organisaation ja työntekijöiden hiljaiseen tietoon, näkyy sitten käytännön vuorovaikutuksessa. Hiljaisen tietämyksen johtaja käyttää aikaansa vapaaseen ja epäviralliseen vuorovaikutukseen työntekijöiden kanssa. Tällainen spontaani päivittäinen hiljaisen tiedon äärellä oleminen ja kuunteleminen voi parhaimmillaan synnyttää Scharmerin mainitsemaa itsensä ylittävää tietoa (self-transcending knowledge). Esimiehen on itsensä oltava läsnä tällaisen tiedon äärellä, jotta hän voisi aavistaa toimintaympäristön muutoksen suuntaa. Toimintaympäristön, myös sosialisointivaiheen näkeminen emergenttisenä ja kompleksisena todellisuutena pitää esimiehen silmät ja korvat auki itsensä ylittävän hiljaisen tiedon suhteen. Kokoavasti voisi todeta, että organisaation oppimisen perustan luoja on sosialisointivaihe, jota voidaan johtaa suuntaamisen, rakenteiden ja tilan luomisella sekä omalla esimerkillä!

4.3.2 Ulkoistaminen ja reflektiivisen prosessin johtaminen

Jos sosialisointivaihe on organisaation oppimisen perustan, ulkoistaminen muodostaa koko prosessin kriittisimmän vaiheen. Miksi? Ulkoistamisessa, joka tapahtuu tiimissä/ryhmässä, on kyse hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisestä ja tutkimisesta, tässä järjestyksessä. Jotta hiljaista tietoa voidaan tutkia, sitä pitää ensin tehdä näkyväksi. Nonakan ja Takeuchin mukaan se tapahtuu kuvallisen kielen, metaforien, vertauskuvien ja analogioiden avulla. Organisaation oppimiseprosessin suurin riski on siinä, että tälle hiljaisen tiedon vastaanottamiselle ja ulkoistamiselle ei ole riittävästi aikaa ja luottamuksellista tilaa ja että se tapahtuu rationaalisen tehokkaasti. Jotta hiljainen tieto/tietäminen voi virrata sosialisointivaiheesta ulkoistamiseen, tarvitaan kiireetöntä kuuntelevaa ja katselevaa tilaa ryhmän keskellä. Tätä Nonaka ja Takeuchi eivät mielestäni riittävästi avaa.

Itse näen asian siten, että ulkoistamisen prosessi etenee itse asiassa kahden vaiheen tai tilan kautta. Ensimmäinen tila on kuunteleva ja katseleva, intuitiivinen tila, ei keskustelun tila! Kuuntelevassa tilassa ei ryhmää pidä päästää vielä keskustelemaan, koska silloin vapaa assosiointi katkeaa. Keskustelu menee helposti mielipiteiden esittämiseksi, jolloin ryhmän tutkiva positio katoaa. Se on kuin odotushuone, jossa herkistytään hiljaiselle tiedolle. (Vrt. Winnicotin potentiaalisen tilan käsite.) Hiljaisen tiedon vastaanottaminen ja näkyväksi tekeminen tapahtuu hiljaisuuden pohjalta vapaan assosioinnin, mielikuvien, tunteiden ja ajatusten vapaan virtaamisen kautta. Tällainen tila ei synny, ellei esimies sitä tietoisesti vuorovaikutuksen pelisäännöillä ja fyysisillä puitteilla luo. Perinteinen kokoustila pitkin pöytineen on äärimmäisen huono paikka tähän. Polanyille hiljainen tietäminen on hyvin persoonallinen ja kehollinen prosessi. Se sisältää kehon tuntemukset, tunteet, intuition, henkilökohtaisen kokemushistorian, käytännöllisen ja teoreettisen tiedon. (Souto 2011, 45.) Hiljaisen tiedon kuunteleminen ja vastaanottaminen tapahtuu siis hyvin ruumiillisesti. Itse asiassa ihmisen koko ruumis on hiljaisen tiedon kantaja. On kuunneltava myös omaa ruumista ja asetuttava sellaiseen fyysiseen ympäristöön, joka tämän kuuntelemisen mahdollistaa. Oma havaintoni on, että kiireiset esimiehet eivät useinkaan osaa eivätkä malta ottaa tätä hiljaista kuuntelevaa tilaa huomioon, koska se näyttää kovin tehottomalta ja hitaalta. Tehokkaampaa on mennä suoraan asiaan ja eksplisiittiseen tietoon. Kriittinen kysymys onkin se, missä ja miten esimiehet löytävät ensin oman hiljaisen tietonsa kuuntelemisen ja katselemisen tilan. Kuunteleva ja katseleva tila on erityisen hyödyllinen organisaation kontekstin eli toimintaympäristön muutoksen lukemisessa!

Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen etenee prosessina kuuntelemisen ja katselemisen kautta ryhmän yhteiseen reflektointiin ja dialogiin. Ryhmästä nousevat erilaiset äänet, mielikuvat ja tunteet saavat sanallisen tai kuvallisen muodon. Juuri moniäänisyys energisoi ryhmän oppimista. Kun kuuntelemisen ja näkyväksi tekemisen kautta ryhmä on tullut tietoiseksi monista erilaisista äänistä, näkökulmista ja merkityksistä, dialogi palvelee nyt ryhmän yhteisen merkityksen rakentamisessa. Yhteinen merkitys saa lopulta käsitteellisen muodon. Kuunteleva ja dialoginen tila menevät käytännössä myös päällekkäin. Tärkeätä on esimiehen kuitenkin tiedostaa, että ilman ensimmäistä ei myöskään jälkimmäinen toimi!

Toinen tärkeä seikka on siinä, että ulkoistamisen reflektiivisellä prosessilla on oltava suunta. Ryhmän on tiedettävä, mihin hiljaisen tiedon kuuntelemisella fokusoidaan. Millaista hiljaista tietoa kuunnellaan ja tutkitaan. Fokus voi olla toimintaympäristön muutoksen lukemisessa, työhön

liittyvässä ongelmassa ja tapauskertomuksessa, yhteisen hankkeen arvioimisessa, jossain organisaation ajankohtaisessa teemassa. Fokus voi olla siis joko organisaation ulko- tai sisäpuolella. Ilman esimiehen/tiimin vetäjän intentionaalista ohjaamista hiljaisen tiedon tutkiminen hajoaa tai kohdistuu epäoleellisiin asioihin.

Nonaka ja Takeuchi liittävät uuden eksplisiittisen tiedon ja käsitteiden arvioimisen (justifying concepts) prosessin seuraavaan vaiheeseen eli yhdistämiseen (combination), joka tapahtuu ryhmien välillä. Käytännössä ryhmän konstruoiman yhteisen merkityksen ja käsitteen arvioiminen alkaa luontevasti heti ryhmän sisällä ulkoistamisen jälkeen. Tässä on kyse kahden suuntaisesta liikkeestä. Toisaalta ryhmän ymmärrys vielä laajenee ja yhteinen merkitys saa lisä valoa, kun se liitetään organisaation eksplisiittiseen ja koodattuun tietoon, joka voi tarkoittaa strategiaa, pelisääntöjä, suunnitelmia tai teemaan liittyvää teoreettista tietoa. Toisaalta ryhmän konstruoima merkitys ja käsite tulevat heti testattua ja arvioitua organisaation ekplisiittistä tietoa vasten. Tässä esimiehen on ohjattava prosessia kriittisillä kysymyksillä eli ohjattava ryhmää arvioimaan uutta eksplisiittistä tietoa kriittisesti. Uusi tieto voi osoittautua organisaation kannalta epäoleelliseksi tai toiminnan suuntaa korjaavaksi tai jopa organisaation toiminnan perusteita kriittisesti arvioivaksi.

4.3.3 Yhdistäminen ja tiedon prosessien johtaminen

Miten organisationaalisen oppimisen prosessi etenee ulkoistamisesta yhdistämisen vaiheeseen ja miten sitä johdetaan? Yhdistäminen tarkoittaa Nonakalla ja Takeuchilla uuden eksplisiittisen tiedon yhdistämistä eksplisiittiseen tietoon. Heidän mukaansa yhdistämisen prosessi on kolmivaiheinen: käsitteiden oikeuttaminen ja perusteleminen, arkkityypin rakentaminen ja tiedon risteyttäminen (cross-leveling). Yhdistämisen prosessi tapahtuu ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa ja erityisesti keskijohdon esimiestiimissä. Nonaka ja Takeuchi vertaavat tätä formaaliseen oppimiseen, jossa tietoa etsitään, lisätään, yhdistetään ja kategorisoidaan. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 67–69.) Esimiesten vastuulla on tämän tiedon prosessin johtaminen siten, että uusi ekplisiittinen tieto liikkuu organisaatiossa tiimien, keskijohdon ja ylimmän johdon välillä. Tässä voi olla avuksi erilaiset sähköiset tietojärjestelmät, virtuaaliset alustat ja sosiaalinen media. Seurakunnan organisaatiossa tiimien välisen vuorovaikutuksen paikka on työntekijäkokoukset ja erityisesti lähiesimiestiimi. Keskijohdon roolista Nonaka ja Takeuchi käyttävät termiä Middle-up-down management kuvaamaan sitä, miten tiedon virtaukset työntekijätasolta ja ylimmän johdon tasolta kohtaavat toisensa keskijohdon tasolla. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 67–69, 129.) Nonakan ja

Takeuchin ajattelusta poiketen näen yhdistämisen prosessin johtamisen, en vain monologisena ja kognitiivisena, vaan myös reflektiivisenä prosessina. Uuden tiedon arvioimisessa ja systematisoinnissa on mielestäni kyse reflektiivisestä kollektiivisen merkityksen luomisesta. Tässähän koko organisaatio konstruoi todellisuutta sosiaalisesti ja reflektiivisesti. Vain sellainen eksplisiittinen tieto, jonka merkitys tulee organisaatiossa jaetuksi ja hyväksytyksi, voi oikeasti johtaa organisationaalisen prosessin seuraavaan vaiheeseen, sisäistämiseen.

4.3.4 Sisäistäminen ja uudelleen suuntaamisen johtaminen

Kun uuden tiedon ja merkityksen luomisen prosessi on yhdistämisvaiheessa siirtynyt ryhmätasolta ryhmien väliselle tasolle, nyt se etenee sisäistämisen vaiheeseen koko organisaation tasolla. Uusi tieto sisäistyy, syvenee ja edelleen avautuu käytäntöön viemisen kautta. Oppiminen jatkuu harjoittelussa ja kokeiluissa eli toiminnassa, johon uusi tieto saa vaikuttaa. Tämä tulee lähelle tekemällä oppimista. (Takeuchi ja Nonaka 2004, 63–65.) Sisäistämisen kautta uusi tieto ja yhdessä luotu merkitys vaikuttavat takaisin yksilöiden hiljaiseen tietoon muuttaen ja syventäen sitä. Sisäistäminen edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä, mistä käynnistyykin jälleen uusi tiedon luomisen spiraali. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 69–70. Kts. myös Viitala 2006, 168–175.) Mikä on johtamisen funktio sisäistämisen prosessissa? Ylimmän johdon tasolla se voi merkitä strategian tarkistamista tai rakenteiden ja järjestelmien muotoilua. Ryhmätasolla se tarkoittaa yhteisen toiminnan suuntaamista ja sitä tukevien käytäntöjen korjaamista. Yksilötasolla sisäistämisen on sitä, että työntekijä tietoisesti vie tiimissä oppimansa asian omaan työhönsä aktiivisesti kokeillen (Kolb) ja harjoitellen toisin tekemistä, jolloin oppimisprosessi syvenee ja eksplisiittinen tieto sisäistyy työntekijän hiljaiseksi tiedoksi. Sisäistämisen vaiheessa esimiestyön välineitä ovat yhteinen suunnittelu, päätöksenteko ja sopimukset sekä niiden seuranta.

4.3.5 Metaoppimisen johtaminen organisationaalisisessa oppimisprosessissa

Olen edellä kuvannut organisationaalisen oppimisprosessin johtamista epistemologisen, ontologisen ja ajallisen ulottuvuuden näkökulmasta eli sitä, miten se etenee organisaatiossa vaiheesta toiseen organisaation eri tasoilla. Lopuksi on syytä kysyä, mikä on tämän prosessin kriittisin kohta tai tekijä? Ensimmäinen riski on se, että organisationaalinen oppiminen jää yksisilmukaisen oppimisen kaltaiseksi pintaoppimiseksi. Organisaation kulttuuri (Schein) ja käyttöteoria (Argyris ja Schön) voivat estää organisaation uudistavan oppimisen. Esimiehen on siis

kaiken aikaa oltava uteliaan kiinnostunut myös organisaation syvärakenteista, toimintaa ja ajattelua ohjaavista perusolettamuksista. Ellei esimies itse reflektoi tätä toiminnan ja oppimisen metatasoa ja ohjaa tiimiänsä siihen, oppiminen jää todennäköisesti pintatasolle reaktiiviseksi toiminnaksi ulkoapäin tulevaan palautteeseen. Reflektiivisyyden on kuljettava mukana koko organisationaalisen prosessin ajan.

Toinen kriittinen tekijä liittyykin esimiesten omaan reflektiiviseen osaamiseen ja tilaan (ba), jossa se voisi kehittyä. Reflektiivinen osaaminen ei synny tyhjästä vaan esimiehen pitää saada ensin harjoittaa sitä itseensä ja omaan johtamistyöhönsä. Näen entistä kirkaammin hiippakunnassa luomamme esimiesten ohjauspolun arvon, sillä se mahdollistaa esimiehille oman työnsä ja käyttöteoriansa tutkimisen. Ei ole kyse vain osaamisen kehittämisestä vaan työpöydän kasvun ulottuvuudesta, itsensä tuntemisesta ja oman sisäisen maailman tutkimisesta. Kolmas, organisationaalisen prosessin etenemiseen liittyvä kriittinen kohta on prosessin toinen vaihe eli ulkoistaminen. Kirkon organisaatiossa on paljon hiljaista tietoa ja sitä myös jaetaan. Sitten on olemassa osaamista eksplisiittisen tiedon käsittelyyn ja eksplisiittisellä tiedolla johtamiseen. Ellei hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välille synny niitä yhdistävää ja muuntavaa elementtiä, oppimisprosessi ei organisaatiossa etene. Ulkoistamisen johtaminen näyttäytyy kirkon organisaatiossa kaikista kriittisimmäksi oppimisprosessin kohdaksi. Se haastaa eniten esimiehiä toisin johtamiseen, roolin vaihtoon ja persoonalliseen kasvuun. Siksi ulkoistamisen sisäistä dynamiikkaa täytyy tutkia tarkemmin ja esimiesten valmennuksessa kiinnitettävä huomiota johtamisen ydin- tai metaosaamisen kehittämiseen, reflektiivisyyden ja kriittisen reflektion harjoitteluun.

5. MERKITYSJOHTAMINEN – MIKSI?

Olen edellisissä luvuissa hahmotellut merkitysjohtamisen teoriaa. Lienee syytä pysähtyä vielä pohtimaan syitä ja perusteita sille, miksi merkityksestä on tullut kirkollisen johtamisajattelun etuliite tutkielmassani. Miksi en puhuisi arvojohtamisesta tai visiojohtamisesta jne.? Miksi on tullut aika puhua merkitysjohtamisesta?

5.1 Miksi puhua merkityksistä?

Miksi merkitykset ovat tärkeitä? Miksi merkityksen käsite on tärkeä? Ihminen on merkityksiä luova olento (Lehtonen, 1996, 16). Merkityksen luomiseen on eri tieteenaloilla omat näkökulmansa. Tämän kirjoituksen puitteissa olen tarkastellut ilmiötä sosiaalisen konstruktionismin, yksilöllisten (Kolb ja Mezirow) ja organisatoristen (Argyris ja Schön, Nonaka ja Takeuchi) oppimisteorioiden ja hiljaisen tiedon (Polanyi) näkökulmista. Tiivistäen voisi todeta, että ihminen luo jatkuvasti merkityksiä, paljolti tiedostamattaan suhteessa arkikokemuksiinsa. Sosiaalinen konstruktionismi korostaa sitä, että merkityksen anto ja uudelleen rakentuminen tapahtuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kielessä: ”Kaikki se, mikä on ihmisen mielessä, on ensin ollut keskustelussa.” Ihminen ei siis luo merkityksiä tyhjiössä eikä vain sisäisessä maailmassaan, vaan tietyissä tilanteissa ja kulttuurisessa kontekstissa, tietyn yhteisön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keskellä.

Ihminen on aina ollut merkityksiä rakentava olento. Kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyy merkitysulottuvuus. Maailmamme on merkitysten maailma (Lehtonen 1996, 19). Koska merkitykset rakentavat sekä käsitystä todellisuudesta että suhdetta sosiaaliseen todellisuuteen, ne keskeisesti vaikuttavat tapaamme ajatella ja toimia. Koska merkitykset ovat usein niin itsestään selviä, niin lähellä meitä ja usein tiedostamattomia, me emme kiinnitä niihin huomiota. Merkitysten merkitykseen törmätään työelämässä usein vasta silloin, kun viesti ei mene perille, kun työntekijöiden välille tulee konflikteja, kun organisaatio kriisiytyy tai muutosprosessi ei etenekään toivotulla tavalla. Merkitykset ovatkin pitkälti historiallisia ja kontekstisidonnaisia. Siksi sama asia tai käsite voi saada niin erilaisia merkityksiä riippuen siitä, missä organisaation systeemissä ja kontekstissa sitä käytetään. Johtamisessa ei voida ohittaa merkityksiä!

Merkitykset kietoutuvat oleellisesti myös oppimiseen. Kokemuksellisen oppimisen kehässä on kyse merkityskokemusten havainnoinnista ja tutkimisesta, teoreettisesta jäsentämisestä ja uuden merkityksen aktiivisesta kokeilemisesta. Mezirow on ansiokkaasti kuvannut sen, miten transformationaalinen oppiminen tapahtuu vasta, kun kriittisen reflektion valokeila osuu myös toiminnan ja asenteiden taustalla vaikuttaviin merkitysperspektiiveihin. Argyris ja Schön haastavat organisationaalisessa oppimisessa juuri tiedostamattomien kollektiivisten merkitysten tutkimiseen. Nonakan ja Takeuchin malli kuvaa hyvin sitä, miten sosialisatiossa merkitykset siirtyvät hiljaisesti, miten ulkoistamisessa niitä voidaan tehdä näkyväksi ja tutkia, miten merkityksiä testataan ja uudelleen rakennetaan linkittämällä niitä olemassa olevaan tietoon ja

miten uudet merkitykset sisäistetään organisaatiossa viemällä ne takaisin käytäntöön. Myös Polanyille hiljainen tietäminen on uusien merkitysten luomisen prosessi. Merkitysten merkitystä voisi perustella monen tieteenalan näkökulmasta (psykologian, sosiologian, kielifilosofian ja semiotiikan jne.), mutta olen rajannut tarkastelun tässä organisationaaliseen oppimiseen liittyviin teorioihin. Varmaa kuitenkin on se, että jos tämän päivän johtamisessa halutaan vaikuttaa yhteiseen työhön, ei merkityksiä ja niiden rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä voida enää ohittaa.

5.2 Kirkon perustehtävää tukevan johtamiskurssin luominen

Toinen peruste merkitysjohtamisen käsitteen käyttöön nousee itse kirkon olemuksesta ja työstä. Luther aloittaa katekismuksen selityksessään kunkin käskyn ja uskontunnustuksen selityksen kysymyksellä: Mitä se on? Kirkon työn vaikuttavuus on suhteessa siihen, miten sen sanomaan liittyvät merkitykset avautuvat ihmisille. Siksi uskallan väittää, että kirkon perustyö on merkitystyötä eli ihmisten kohtaamisissa ja evankeliumin sanoman äärellä tapahtuvaa merkitysten tarkastelua ja rakentamista. Kirkollisen johtamisen ja organisaation diskurssin ei saisi muodostua kirkon perustyölle vieraaksi tai systeemisesti toisiaan hylkiviksi. Diskurssilla tarkoitan tässä tietynlaista kielenkäytön tapaa ja järjestelmää kuvata inhimillistä todellisuutta. (Lehtonen 1996, 32.) Johtamisen tarkastelu merkitystyön näkökulmasta voi kuitenkin nostaa esiin diskurssin, joka puhuu samaa kieltä itse perustyön kanssa. Kun organisaatiossa ja johtamistyössä opitaan jakamaan ja tutkimaan merkityksiä, merkitystyö syvenee myös itse perustyössä, ihmisten kohtaamisissa. Tutkielmani tarkoitus on ollut etsiä käsitteitä ja työkaluja kirkon perustyötä tukevan kirkollisen johtamiskurssin luomiselle. Olisiko nyt aika sellaisen johtamispuheen luomiselle, joka nousee kirkon työstä ja on organisaatiopsykologisesti uskottavaa? Uskon, että on.

5.3 Merkitysjohtaminen avoimena systeeminä

Kuullessaan tutkielmani aiheen eräs esimies kysyi pilke silmäkulmassa: ”Ajattelitko yhtä teoriaa, jolla voisi selittää kaiken?” Tällaisten monologisten ja objektivoivien teorioiden aika on kyllä auttamattomasti ohitse. Sen sijaan näen hahmottelemani merkitysjohtamisen teorian avoimena systeeminä, jota voi helposti täydentää ja johon voi liittyä erilaisista tieteenaloista tai tutkimustraditioista käsin. Uskon, että merkitysjohtaminen voi avautua hyvin erilaisille esimiehille heidän erilaisista koulutuspoluistaan käsin. Työssä oppiminen ja merkitysten sosiaalinen

rakentaminen on yhteistä johtamisen maaperää kaikille esimiehille. Merkitysjohtamisen teorian avoin systeemisyyden näyttö näkyy toisaalta siinä, miten erilaisiin ulottuvuuksiin se organisaation toiminnassa liittyy. Tarkastelen seuraavassa niitä tekijöitä, jotka kirkon tulevaisuuden kannalta ovat mielestäni kriittisiä.

Toimintaympäristön muutoksen lukeminen. Kirkon työntekijöiltä ja organisaatioilta kysytään tulevaisuudessa yhä enemmän kykyä lukea sitä sosiokulttuurista muutosta, joka niiden ympärillä tapahtuu. Merkitysjohtaminen fokusoii hiljaisen tiedon kuuntelemisessa muutoksen ja sen merkityksen tutkimiseen. Ei ole kyse vain organisaation pintaoppimisesta (single loop learning), joidenkin toimintatapojen korjaamisesta vaan syvällisemmästä oppimisesta, uusien merkitysten ja ajattelumallien luomisesta, johon toimintaympäristön muutos nyt kirkkoa haastaa.

Merkitysjohtaminen harjoittaa työntekijöitä kontekstin lukemiseen ja hiljaisen tiedon tutkimiseen yhteisöllisesti!

Reflektiivisyys ja oppimaan oppiminen. Kyky oppia muutoksessa on kaikkien organisaatioiden ydinkyvykkyyttä tänään. Merkitysjohtaminen auttaa työntekijöitä, tiimejä ja koko organisaatiota tulemaan tietoisiksi paitsi itse oppimisprosesseista myös tavastaan oppia. Vaikka oppimaan oppimisen ohjaaminen lieneekin kaikkein haasteellisinta, kriittisen reflektion harjoittaminen oppimisprosessien keskellä vähitellen tuottaa organisaatioon sitä ydinosaamista, joka mahdollistaa uuden oppimista. Merkitysjohtaminen tuottaa siis ajan kuluessa reflektiivistä, tutkivaa työtettä, joka kasvaa ja syvenee itsestään. Hiljaisen tiedon tutkimisessa ja uuden eksplisiittisen tiedon rakentamisessa yhteisöllisesti työntekijät oppivat kaiken aikaa toisiltaan ja ryhmässä. Kun organisaation johto ja esimiehet arvostavat työntekijöiden hiljaista tietoa ja fasilitoivat työn keskellä tapahtuvaa oppimista, reflektiivinen osaaminen kumuloituu. Merkitysjohtaminen tavoittelee juuri tämän ydinkyvykkyyden kehittämistä organisaatiossa. Reflektiivinen osaamista voisi kutsua myös metaosaamiseksi, koska se mahdollistaa muiden ammatillisen osaamisen alueiden kehittymisen. Reflektiivisyyden kehittyminen vaikuttaa myös rohkeuteen lukea muutosta ja luottamukseen muutoksessa selviämiseen.

Merkitysjohtaminen ja innovatiivisuus. Innovatiivisuus kasvaa organisaatiossa, kun erilainen hiljainen tieto organisaation ulko- ja sisäpuolelta kohtaa toisensa. Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen malli syntyi juuri tuotekehityksen kontekstissa. Innovatiivisuuden lähtökohtana on hiljaisen tiedon syntyminen ja jakaminen työn keskellä ja sen tutkiminen työtiimeissä. Kirkon

työssä voi syntyä uusia ja merkittäviä toimintatapoja, kun moni ammatillinen yhdessä tekeminen ja hiljaisen tiedon yhdessä tutkiminen lisääntyvät. Eksplisiittisen tiedon sijaan työntekijöissä ja tiimeissä olevan hiljaisen tiedon asettaminen johtamisen lähtökohdaksi edellyttää kyllä melko syvällistä oppimisprosessia ja muutosta esimiesten johtamisajattelussa.

Merkitysjohtaminen tukee ammatillista kasvua. Kirkon työssä työntekijän persoona on tärkeä työväline. Mikä mahdollistaa työpersoonan kasvua työn keskellä? Persoonallinen kasvu liitetään helposti työnohjaukseen, prosessikoulutuksiin tai terapiaan. Merkitysjohtamisen teoria avaa kuitenkin näkökulmia siihen persoonalliseen kasvuun, joka voi tapahtua työn keskellä. Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä perustuu pitkälti kehityspsykologi Jean Piaget'n, John Deweyn ja Kurt Lewinin teorioihin kokemuksellisesta oppimisesta ja persoonallisesta kasvusta. Ensinnäkin työ itsessään haastaa tekijäänsä uuden oppimiseen. Uudet työtehtävät kutsuvat esiin sitä potentiaalia, jota työntekijässä on. Toiseksi, persoonallista kasvua tukee työkokemusten tutkiminen, uuden oppimisesta ja kasvusta tietoiseksi tuleminen. Kolb korostaa tässä myös erilaisten oppimistyylien tietoista harjoittamista. Kolmanneksi, Mezirowin kriittinen reflektio merkitsee myös toiminnan ja ajattelun taustalla olevien tiedostamattomien olettamusten ja merkitysjärjestelmien tutkimista. Tämä työntekijän ja organisaation käyttöteorian tutkiminen tukee persoonallista kasvua. Merkitysjohtamisen teoria auttaa esimiestä siis ymmärtämään ja näkemään, miten hänen johtamistyöllään voi olla työntekijöiden persoonallista kasvua tukeva vaikutus.

5.4 Merkitysjohtaminen ja työhyvinvointi

Merkitysjohtaminen ja työuupumuksen hoito. Työuupumus voidaan määritellä vakavaksi työssä kehittyneeksi, pitkäkestoiseksi stressioireyhtymäksi (Kalimo ym. 2001, 73). On kyse äärimmäisestä psykologisesta kuormittuneisuudesta ja voimavarojen tyhjentymisestä, uupumusasteisesta väsymyksestä (ekshaustio), joka syntyy pitkäkestoisesta epätasapainosta yksilön ja ympäristön välisessä yhteensopivuudessa. Yksilön odotukset ja ympäristön tarjoamat mahdollisuudet tai yksilön voimavarat ja ympäristön vaatimukset eivät kohtaa. (Kinnunen ja Hättinen 2005, 38.) On kyse siis epätasapainosta työn vaatimusten ja voimavarojen välillä. Jos merkitysjohtamisen tehtävä on mahdollistaa työtä tutkiva vuorovaikutus organisaatiossa, se väistämättä koskettaa arkisen työn keskellä myös työn vaatimusten ja työn voimavarojen välistä suhdetta. Merkitysjohtaminen ohjaa työntekijöitä ja tiimejä jatkuvasti työprosessien keskellä lukemaan työn kontekstia. Hiljaisen tiedon prosessointi auttaa tällöin korjaamaan myös mahdollisesti syntyneitä epäsuhtaa työn

vaatimusten ja voimavarojen välillä. Kuormittavia tekijöitä tutkitaan tällöin luonnollisena osana uuden tiedon ja merkitysten luomisen prosessia eikä vasta sitten, kun työntekijä alkaa oireilla uupumusasteista väsymystä. Tasapaino kuormittavien tekijöiden ja voimavarojen välillä merkitsee jatkuvaa reflektiivistä liikettä, ei staattista tilaa. Merkitysjohtaminen ennalta ehkäisee työuupumusta!

Merkitysjohtaminen ja työn imun vahvistaminen. Työn imua tutkija Schaufelin mukaan kuvaa työntekijän kokemus *tarmokkuudesta, omistautumisesta ja uppoutumisesta*. Tarmokkuus merkitsee energisyyttä, sinnikkyyttä ja ponnistelun halua vastoinikäymistenkin kohtaamisessa (vertaa uupumusasteinen väsymys). Omistautumisessa on kyse inspiroitumisesta, syvästä identifioitumisesta työhön, työn merkitykselliseksi ja haasteelliseksi kokemisesta (vertaa kynnistyneisyys). Uppoutumista kuvaa syvä keskittyneisyys ja paneutuneisuus työhön ja siitä koettu ilo. Työimun kokemukseen näyttää vaikuttavan hyvin ilmeisesti työoloihin liittyvät voimavaratekijät: *vaikuttamismahdollisuus, esimiehen tuki, tiedonkulku, työilmapiiri ja innovatiivisuus*. (Hakanen 2002b, 292–193; Hakanen 2002a, 51–52. Kts. myös Mäkikangas ym. 2005, 69.)

Merkitysjohtaminen voi synnyttää ja vaalia työn imua! Reflektiivinen, tutkiva vuorovaikutus lisää työntekijän ja työtiimin mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä. Organisationaalisen oppimisen spiraali johtaa työn uudelleen suuntaamiseen. Kun ylimmän johdon ja lähiesimiesten tehtävänä on tutkivan vuorovaikutuksen fasilitointi ja ohjaaminen, on esimiehen tukikin samalla läsnä. Eikö tämä ole työntekijälle parasta mahdollista tukea niin vastoinikäymisten kuin onnistumistenkin keskellä? Merkitysjohtaminen koskettaa suoraan organisaatioiden ikuisuusongelmaa eli tiedonkulkua. Hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon jatkuvassa prosessoinnissa myös merkityksellinen tieto valikoituu, kulkee eteenpäin organisaatiossa ja johtaa myös toimintaa korjaavaan liikkeeseen! Tutkivan vuorovaikutuksen oppiminen, joka on kyllä hidas prosessi, lisää kuitenkin työntekijöiden avoimuutta ja luottamusta sekä innovatiivista ilmapiiriä. Itse ajattelen niin, että kirkon organisaatiossa innovatiivisuus ei ole varsinainen päämäärä, vaan ihmisten kohtaamisessa tapahtuva merkitystyö. Reflektiivisen vuorovaikutuksen oppimisesta kuitenkin seuraa innovatiivisuutta, joka vaikuttaa työn imun kokemiseen. Mainitsen vielä koherenttiuden tunteen Kalimon esiin nostamana yksilöllisenä voimavaratekijänä, jota reflektiivinen johtaminen tukee. Tutkiva vuorovaikutus auttaa työntekijää ja tiimiä luotaamaan työhön liittyviä merkityksiä,

työn luonnetta ja syvempää dynamiikkaa, työn haasteita ja vaatimuksia. Työntekijän kokemus työnsä ”hallitsemisesta” sekä omasta kompetenssista kasvaa. Kaikki tämä vaikuttaa työssä motivoitumiseen ja työhön sitoutumiseen. (Kts. Kalimo ym. 2001, 80.)

Hakanen toteaa useiden tutkimusten osoittavan, miten työn imu vaikuttaa organisaation ”kukoistukseen”. Työn imusta seuraa mm. työhön ja työpaikkaan sitoutumista, motivaatiota työssä oppimiseen, jatkokouluttautumiseen ja pidempään työuraan, aloitteellisuutta ja proaktiivisuutta, parempaa asiakkaiden palveluilmapiiriä sekä työn ja muun elämän tasapainoa jne. (Hakanen 2009, 58–61.) Merkitysjohtamisen, työn imun ja kukoistavan organisaation voi nähdä toisiinsa vaikuttavana spiraalisena liikkeenä.

6. ARVIOINTIA JA KEHITTÄMISEN SUUNTAA

Kurt Lewinin mukaan mikään ei ole niin käytännöllistä, kuin hyvä teoria. On syytä lopuksi arvioida, miten hyvä eli käytännöllinen hahmottelemani merkitysjohtamisen teoria on. Mitkä ovat sen vahvuudet, heikkoudet, riskit ja mahdollisuudet? Vaikka kuvaamani teorianmuodostus vilisee paljon abstrakteja käsitteitä, joiden lukeminen voi tuntua työläältä, itse asia eli merkitysjohtamisen teoria valottaa mielestäni hyvin sitä käytännön työtä, jota hiippakuntatiimimme on viimeiset vuodet tehnyt. Kirjoitusprosessin suurin anti ja oppimiskokemus olivat juuri tässä. Kirjoitusprosessin myötä hahmotin tutkimukseen ja teorioihin perustaen, en vain julkiteoriaani vaan sitä käyttöteoriaa, josta käsin itse olen ja tiiminä olemme pitkälti ohjautuneet hiippakunnallisessa työssä. Ajattelen tässä kirkkoherra- ja talouspäällikkökokouksia, johtamisfoorumia ja esimiestyön kokouksia, esimiesten HEKS-päiviä ja Kirjo II A –kurssia, viime synodaalikokousta, piispantarkastusta, ordinaatiovalmennusta jne. Merkitysjohtamisen teoria kuvaa ja jäsentää mielestäni hyvin tätä kehittämistyötä, jota olemme yhdessä tehneet.

Teorian vahvuutena edelleen pidän merkityksen nostamisen johtamistyön keskiöön.

Merkitysjohtamisen diskurssi voi vahvistaa kirkon itseymmärrystä ja identiteettiä merkitysyhteisönä. Systemisesti se tukee sitä, mitä työntekijät tekevät kaiken aikaa ihmisten kesellä ja kanssa eli merkitystyötä. Toiseksi, merkitysjohtamisen teoria valottaa hyvin merkityksen rakentumisen dynamiikkaa hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä sosiaalinen konstruktionismi ja tiedon luomisen teoria tukevat toisiaan.

Kolmanneksi pidän teorian vahvuutena merkityksen luomisen liittämistä yksilölliseen ja organisationaaliseen oppimiseen. Mitä hiljaisen tiedon tutkiminen ja uuden oppiminen on yksilö-, ryhmä- ja koko organisaatiotasolla? Kriittisen reflektion näkökulma auttaa ymmärtämään oppimisen varjoista ja ristiriitaistakin dynamiikkaa organisaatiossa ja auttaa välttämään liian idealistista ja rationaalista käsitystä organisaation johtamisen todellisuudesta. Merkitysjohtaminen ei ole helppo tie eikä oikopolku vaan usein hitaan askeltamisen ja kasvun tie.

Entä teorian ja työni heikkoudet? Niitäkin on. Olisin voinut kuvata merkityksellistämistä paljon monipuolisemmin sekä sosiaalisen konstruktionsimin eri suuntauksista että semiotiikan teorioista käsin. Siltä osin raapaisin vasta pintaa. Myös sosiokonstruktivistista oppimisteoriaa olisin voinut avata Kolbin ja Mezirowin teorioiden yhteydessä. Hahmotin taustaa kirkolliselle johtamiselle tarkastelemalla kirkon organisaatiota eri organisaatioteorioiden valossa, mutta olisin voinut ottaa tämän rinnalle myös eri johtamisteorioiden kehityksen. Uussysteemistä ajattelua ja kompleksisuusteorioita olisi voinut myös hyvin tarkastella tiedon muodostuksen spiraalin yhteydessä. Merkitysjohtamisen suhdetta tunne- ja systeemiälykkyyteen olisi myös mielenkiintoista avata. Vaikka pidänkin merkitysjohtamista eräänlaisena metajohtamisen tasona, en tutkielmassani pohtinut kovin pitkälle, mitä merkitysjohtaminen on suhteessa muihin johtamisen ulottuvuuksiin. Olen tietoinen siitä, että abstraktiotasostaan johtuen työni ei ole kovin lukijaystävällinen. Suurimpana työni puutteena voi pitää sitä, että en ole käynyt lainkaan dialogia organisaatiopsykologian ja teologian välillä. Tämä tietoinen työni rajaus kylläkin haastaa seuraavaksi jatkamaan ajatustyötä: Mitä merkitysjohtaminen on uskon ja teologian kielellä sanottuna? Mitä pastoraalinen johtaminen voisi olla merkitysjohtamisen kontekstissa?

Mitä riskejä merkitysjohtamiseen liittyy? Suurin riski saattaisi olla siinä, että merkitysjohtamista yritetään viedä seurakuntiin ja esimiehille eksplisiittisen tiedon johtamisena. Merkitysjohtamisesta voidaan luoda uusi johtamisen ismi ja pelkkä julkiteoria, joka on ristiriidassa käytännön todellisuuden kanssa. Sanomme yhtä ja teemme toista. Idealistisia johtamisoppeja ja –kirjoja on maailma täynnä. Toinen riski on siinä, että kirkollinen johtaminen hahmottuu yksipuolisesti vain organisaatiopsykologisesta näkökulmasta. Siinä mielessä työni on vasta kolikon toisen puolen tarkastelua. Merkitysjohtamisen teologia haastaa jatkotyöskentelyyn. Kolmas riski on painottaa hiljaista tietoa irrallaan eksplisiittisestä tiedosta, jolloin jäädään jonkinlaisen ”mutu”-tiedon tasolle. Oikein ymmärrettynä hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto liittyvät yhteen. Juuri hiljaisen tiedon

näkyväksi tekeminen haastaa etsimään sitä eksplisiittistä tietoa, myös tutkimustietoa, joka jäsentää ja syventää oppimista.

Mitä mahdollisuuksia ja kehittämisen suuntia työni avaa? Tämän kysymyksen jätän mielelläni työni lukijoiden ja työtovereitteni arvioitavaksi? Yhden suuntaviivan nostan tässä kuitenkin esiin. Tulevaisuuden työelämässä, myös kirkon työssä, huomio kiinnittyy yhä enemmän sen oppimisen tutkimiseen, fasilitoimiseen ja johtamiseen, joka tapahtuu työn keskellä ja ”sorvin” äärellä. Oppimisen esteiden poistaminen, organisationaalista oppimista tukevien rakenteiden muotoilu ja oppimisen ohjaaminen tulee olemaan esimiestyön keskiössä. Mitä tämä merkitsee hiippakunnallisen työn kehittämiseksi, esimiesvalmennuksille ja –koulutuksille, tuomiokapitulin sisäiselle työskentelylle?

Paljon olemme oppineet. Paljon on vielä opittavaa.

Merkitykset avautuvat yhdessä tutkien!

KIRJALLISUUS

- Argyris, C.* 2004. *Reasons and Rationalizations: the limits to organizational Knowledge.* New York.
- Bahtin, Mihail.* 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia.* RT-Paino.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas.* 1994: *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen.* Helsinki.
- Collin, K.* 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteina. Artikkelikirjassa *Työ, identiteetti ja oppiminen.* Etäpelto, A., Collin, K. ja Saarinen, J. (toim.) 2007.
- Hakanen, J.* 2002a. Työuupumuksesta työn imuun - positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatiossa. *Työ ja Ihminen* 16/2002, 42–58.
- Hakanen, J.* 2002b. Työn imu ja työuupumus - laajennetun hyvinvointimallin kehittäminen ja testaaminen. *Psykologia*, 4, 291–301.
- Hakanen, J.* 2009. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? Työsuojelurahasto. www.tsr.fi/tsarchive/files/Selvityksia/TSR_Tata_on_tutkittu2009.pdf.
- Harisalo, R.* 2008. *Organisaatioteoriat.* Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Karmela.* 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan.* Helsinki.
- Hietala, Veijo.* 1991. Onko merkityksellä merkitystä? – Bahtin, Lacan ja sisäisen puheen ongelma. Artikkelikirjassa *Bahtin-boomi!* (toim. Koivunen ym). Turku.
- Juuti, P.* 2001. *Johtamispuhe.* Juva: PS-kustannus.
- Juuti, P.* 2006. *Organisaatiokäytäytyminen.* Keuruu: Otava.
- Järvinen, A., Koivisto, T. ja Poikela, E.* 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä.* Porvoo.
- Kalimo, R., Mutanen, P., Pahkin, K. ja Toppinen - Tanner, S.* 2001. Työssä jaksamisen voimavarat: työolot ja yksilölliset tekijät jaksamisen ennustajina. *Työ ja Ihminen* 15/2001, 73–82.
- Kalliola, Satu.* 2005. Herbert Blumer. Sosiaalinen interaktionismi. Artikkelikirjassa *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä* (toim. Hänninen ym.). Tampere.
- Keski-Luopa, L.* 2001. *Työnohjaus vai superviisaus.* Oulu.
- Kinnunen, U. ja Hättinen M.* 2005. Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Artikkelikirjassa *Kinnunen, U., Feldt, T. ja Mauno, S. (toim.) 2005. Työ leipälajina - työhyvinvoinnin psykologiset perusteet.* Sivut 38–55.
- Kolb, D.* 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.*

- Kuusela, Pekka.* 2002. Sosiaalipsykologian maailmahypoteesit. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot. Oy UNIpress Ab.
- Kuusela, Pekka.* 2005. Georg Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalipsykologia. Artikkelikirjassa Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä (toim. Hänninen ym.). Tampere.
- Lock, Andy & Strong, Tom.* 2010. Social Constructionism. Sources and Stirrings in Theory and Practice. Cambridge.
- Lehtonen, M.* 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lämsä, A.-M. & Hautala, T.* 2005. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita.
- Maula, M.* 2006. Organizations as Learning Systems. Living Composition as an Enabling Infrastructure. Netherlands: Elsevier.
- Moilanen, R.* 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Tampere.
- Nikander, Pirjo.* 2005. Kenneth Gergen. Konstruktionistinen ja postmoderni sosiaalipsykologia. Artikkelikirjassa Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä (toim. Hänninen ym.). Tampere.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., ja Kinnunen, U.* 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Artikkelikirjassa Kinnunen, U., Feldt, T. ja Mauno, S. (toim.) 2005. Työ leipälajina - työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Sivut 56–74.
- Nonaka, I., Reinmoeller, P. ja Senoo, D.* 2000. Integrated IT systems to capitalize on market knowledge. Artikkelikirjassa Knowledge creation. A source of value. Krogh, G., Nonaka, I. ja Nishiguchi, T. (toim.) 2000.
- Nonaka, I. ja Takeuchi, H.* 1995. The Knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press.
- Nonaka, I. ja Toyama, R.* 2004. Knowledge creation as a synthesizing process. Artikkelikirjassa Hitotsubashi on Knowledge Management. Takeuchi, H. ja Nonaka, I. (toim.). Singapore.
- Peltonen, T.* 2007. Johtaminen ja organisointi. Teemoja, näkökulmia ja haasteita. Keuruu.
- Poikela, E. ja Järvinen, A.* 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Artikkelikirjassa Työ, identiteetti ja oppiminen. Etäpelto, A., Collin, K. ja Saarinen, J. (toim.) 2007.
- Polanyi, M.* 1997. The Tacit Dimension. Artikkelikirjassa Knowledge in organizations. Pruzak, L. (toim.)
- Puusa, A. ja Reijonen, H.* 2011. Yksilöllinen ja yhteisöllinen inhimillinen pääoma organisaatiossa. Johdantoartikkeli kirjassa Aineeton pääoma organisaation voimavarana. Puusa, A. ja Reijonen, H. (toim.) 2011.

- Puusa, A. ja Eerikäinen, M.* 2011. Onko hiljainen tieto todella hiljaista? Artikkelikirjassa *Aineeton pääoma organisaation voimavarana*. Puusa, A. ja Reijonen, H. (toim.) 2011.
- Sarala, U. Sarala, A.* 1997. *Oppiva organisaatio*. Tampere.
- Scharmer, O.* 2000. Organizing around not-yet-embodied knowledge. Artikkelikirjassa *Knowledge creation. A source of value*. Krogh, G., Nonaka, I. ja Nishiguchi, T. (toim.) 2000.
- Schein, E.* 1991. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Jyväskylä: Weiling+Göös.
- Schein, E.* 2009. *Yrityskulttuuri – selviytymisopas*. Tampere: Laatu keskus.
- Shotter, J.* 1993. *Conversational realities: constructing life through language*. London
- Souto, P.* 2010. *The Knowing work practice as situational creation of meaning. A study to facilitate the communication of knowledge*. Academic dissertation. Tampere.
- Takeuchi, Hirotaka & Nonaka, Ikujiro.* 2004. *Hitotsubashi on Knowledge Management*. Singapore.
- Toom, A.* 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Artikkelikirjassa *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Toom, A., Onnismaa, J. ja Kajanto, A. (toim.).
- Toom A. ja Onnismaa J.* 2008. Johdanto kirjassa *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Toom, A., Onnismaa, J. ja Kajanto, A. (toim.).
- Tynjälä, P.* 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki.
- Vanhala, S., Laukkanen, M. ja Koskinen, A.* 2002. *Liiketoiminta ja johtaminen*. Keuruu.
- Viitala, R.* 2006. *Johda osaamista. Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Keuruu.
- Viitala, R.* 2009. *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita.
- Virtainlahti, S.* 2009. *Hiljaisen tietämyksen johtaminen*
- Wood, J. & Wood, M.* (toim.) 2009. *Chris Argyris: critical evaluations in business and management*. New York: Routledge.
- Ylijoki, Oili.* 2005. Rom Harre. Toimijuus, kieli ja moraalit. Artikkelikirjassa *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät* (toim. Hänninen ym). Tampere.