

VIRPI MALIN

# Tuhkimo parrasvaloissa

## – organisaatiossa oppimisen kriittinen tarkastelu

### TIIVISTELMÄ

*Oppimisesta käsitteenä on joidenkin arvioiden mukaan tullut yksi organisaatioteorioiden peruskäsitteistä, mutta oppimisen ilmiön teoreettinen tarkastelu aikaisemman tutkimuksen pohjalta on kuitenkin vähäistä tai sivuutettu täysin organisaatioteoreettisessa keskustelussa. Organisaation oppimista mallintavassa teoretisoinnissa yksilön oppiminen on yleensä otettu problematisoimattomana ja hallittavissa olevana itsestäänselvyytenä. Samalla oppiminen on yksinkertaistettu ylhäältä alas ohjatuksi ja hallittavaksi toiminnaksi, joka päinvastaisesta puheesta huolimatta lopulta perustuu behavioristissävytteiseen käyttäytymisen ohjailuun. Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella organisatorisen oppimispuheen itsestäänselvyyksinä annettuja oletuksia kriittisesti Critical Management Studies (CMS) -suuntauksen mukaisessa hengessä ja samalla osallistua siihen yhä laajenevaan keskusteluun, joka pyrkii yhdistämään oppimisen ja kritiikin. Aluksi avaan kuluneen vuosisadan organisaatiokirjallisuuden oppimispuhetta ja tarkastelen vastaavan ajan oppimisteoreettisia näkemyksiä. Samalla luon orientaatioperustan kriittiselle tarkastelulle, jonka perusteella pohdin esille nousseita vaihtoehtoisia näkemyksiä ja näkökulmia. Lopuksi arvioin, millaisia merkityksiä organisatorisen oppimisen ilmiön kriittisellä tarkastelulla voisi olla käytännön näkökulmasta.*

**Avainsanat:** *Oppiminen organisaatiossa, kriittinen johtamistutkimus, organisaatioteoria, oppimisteoria*

## JOHDANTO

Oppiminen ilmiönä on jo pitkään ollut osa organisatorista, liikkeenjohdollista ja yhteiskunnallista keskustelua. Taustasta riippumatta oppimista ja osaamisen kehittämistä pidetään välttämättömyytenä sekä globaalien talouden muutoksissa selviytymisessä että niiden ohjaamisessa proaktiivisesti haluttuun suuntaan. Organisaation vision mukaista toimintaa pidetään itsestään selvästi myös yksilön tavoitteena, inhimillinen kasvu ja organisaation taloudellinen kilpailukyky sovitetaan samaan yhtälöön ja erilaisia prosessimalleja kehitetään esimiesten ja johdon työkaluiksi, joiden avulla on tarkoitus varmistaa halutun suunnan mukainen oppiminen. Organisatorisessa oppimispuheessa yksilön oppiminen on otettu problematisoimattomana itsestäänselvytyksenä. Samalla yksilön oppiminen on yksinkertaistettu funktionalistiseksi ylhäältä alas -johdetuksi toiminnaksi, jota voidaan hallita, kun vain noudatetaan oikeita ohjeita. Tätä lähestymistapaa voi pitää idealistisena ja monella tavoin ongelmallisena.

Oppiminen oli pitkään lähes ainoastaan kasvatustieteellisen teoretoinnin ja tutkimuksen kiinnostuksen kohteena, eikä oppiminen organisaatioteoreettisena käsitteenä kiinnostanut johtamisen tutkijoita, vaikka kummankin tieteenalan taustalla vaikuttivat samat sosiologian ja psykologian alaan kuuluvat tutkimukset ja osin samat teoreetikot. Tuhkimo-metafora (Contu ja Willmott 2003, 283) kuvaakin hyvin suhtautumista oppimiseen; oppiminen organisaatioteorioissa on aikaisemmin ollut kuin sadun Tuhkimo – hyödyllinen ja näkymätön tekijä, josta kukaan ei ollut kiinnostunut. Kiinnostusta oppimiseen alkoi esiintyä noin puoli vuosisataa sitten, jolloin ensimmäiset hahmotelmat oppimisesta organisaatioissa esitettiin, mutta varsinaisen kiinnostuksen voi katsoa alkaneen sen jälkeen, kun näkemykset ns. oppivasta organisaatiosta tuotiin laajemmin organisaatioteoreettiseen keskusteluun 80-luvulla. Ja vaikka suoranaisten hypen organisatorisen oppimisen ympärillä onkin laantunut, on oppiminen käsitteenä jäänyt organisatoriseen keskusteluun. On jopa esitetty, että oppimisesta on tullut yksi organisaatioteorioiden peruskäsitteistä (Arthur ja Ainan-Smith 2001). Mutta samalla myös kriittiset mielipiteet koko organisatorista oppimista ja erityisesti oppiva organisaatio –ideaalia kohtaan ovat lisääntyneet. Monet kriittisesti orientoituneet tutkijat eri tieteenaloilta ovat olleet aktiivisia tällä alueella. Tämän artikkelin tarkoituksena on osallistua tähän keskusteluun kriittisen johtamistutkimuksen (CMS)-suuntauksen lähtökohdista. Sovellettua CMS-suuntausta voisi kutsua 'alvessonilaiseksi' kriittiseksi tutkimukseksi, sillä sen perusta ja lähtökohta on Alvessonin ja Deetzin (2001) teoksessa esitetyssä kriittisen johtamistutkimuksen viitekehyksessä. Kriittisellä johtamistutkimuksella sen mukaan on kolme perustavaa laatua olevaa ja yhteen nivoutuvaa tavoitetta: *insight, critique ja transformative redefinitions* (tässä käännettynä *perusymmärrys, kritiikki ja uudistava määrittely*). *Perusymmärrys* tavoitteena tarkoittaa yksilönäkökulman ja inhimillisten lähtökohtien huomiointia organisaatiospesifissä ympäristössä. Perusymmärrys ei vaadi määrällistä dataa, vaan ra-

kentuu enemmänkin vakuuttavista esimerkeistä, joiden avulla on mahdollisuus uudelleen arvioida itsestään selvyysinä annettua ja otettua. Tässä merkityksessä insight suomennettuna oivalukseksi on itsessään jo tavoitetta kuvaava. *Kritiikki* tavoitteena kuvaa sitoutumista kriittiseen traditioon, mutta kiinnostus ei ole pelkästään yksittäisissä dominoivissa järjestelyissä tai epäsymmetrisissä valtasuhteissa, vaan laajemmissa johtamisen ja organisaatioiden järjestelyissä ja makro-kulttuurisissa sopimuksissa. Kritiikin tarkoitus ei ole luoda normatiivisia ohjeita ja toimintasääntöjä, vaan analyttisesti arvioida olemassa olevien järjestelmien fokusta kohdistamalla kritiikki sosiaalisen järjestyksen rakenteisiin ja niitä yllä pitävään ja niistä muodostuvaan tietoon. *Uudistamisen* tavoitteena on kriittisen, mutta myös johtamisen näkökulmasta sovellettavan tiedon ja käytännöllisen ymmärryksen muodostaminen, joka mahdollistaa muutoksen ja uudenlaiset toimintatavat. Kun nämä kolme tavoitetta yhdistyvät samassa tutkimuksessa, on mahdollista huomioida paikallinen ja mikrotaso, mutta välttää totalitaarinen likinäköisyys ja yltiökriittisyys. Tällainen kriittinen tutkimus on kriittisyydestään huolimatta pragmaattista ja toiminnallista, mikä tosin joidenkin kriittisten tutkijoiden mukaan on mahdoton ajatus. Organisaatioiden johtamisen näkökulmasta pragmaattisuuden kieltämistä voi pitää kuitenkin vielä mahdottomampana ajatukseenä. Lewinin kuuluisa toteamus teorian käytännöllisyydestä konkretisoituukin alvessonilaisessa CMS-tutkimuksessa.

Perusymmärrys tässä artikkelissa tarkoittaa yksilön oppimisteoreettisen näkökulman esille nostamista organisaatioiden oppimisen tarkastelussa. Vaikka oppimista organisaatioissa ja oppivaa organisaatiota on laajalti tutkittu ja aiheesta tai sitä sivuten on kirjoitettu lukemattomia teoksia ja artikkeleita, on johtamistutkimuksen oppimisteoreettinen viitekehys epistemologisine ja ontologisine lähtökohtineen jäänyt vähälle huomiolle tai on kokonaan sivuutettu. Oppiminen on yleensä otettu problematisoimattomana itsestäänselvyytensä. Tuhkimo-metafora näyttäisi olevan osuva edelleen. Oppimisen problematisointi tässä artikkelissa perustuu teoreettiseen viitekehykseen, joka käsittää sekä organisaatioteoreettisen että oppimisteoreettisen näkökulman oppimiseen eri aikakausina vallalla olleiden trendien perusteella. Aluksi esitän oman tulkintani siitä, millaisena oppiminen on näkynyt viime vuosisadan alussa, jolloin oppiminen käsitteenä ei vielä kuulunut organisaatioteoreettiseen keskusteluun. Seuraavaksi tarkastelussa on ajanjakso, joka korosti yksilönäkökulmaa erityisesti oppimisteorioissa, mutta jolloin oppimisesta organisaatioissa esitettiin vasta hajanaisia näkemyksiä. Kolmas jakso käsittää varsinaisen organisatorisen oppimispuheen läpimurron aikakauden, joka alkoi ns. oppivan organisaation näkemyksistä ja joka näkyy edelleen oppimista organisaatioissa korostavissa malleissa ja teoreettisessa keskustelussa. Kriittiset huomiot perustuvat viitekehyksen pohjalta rakentuvaan näkemykseen oppimisesta organisaatioissa. Kolmas CMS-tutkimuksen tavoite, uudistaminen ja käytännöllinen sovellettavuus pelkästään teoreettiseen tarkasteluun perustuvassa tutkimuksessa on iso haaste. Tähän haasteeseen pyritään vastaamaan artikkelin lopuksi.

## KRIITTINEN JOHTAMISTUTKIMUS

Kriittinen johtamistutkimus (CMS) on laaja käsite ja kattaa epistemologisesti ja metodisilta perusteiltaan useita toisistaan eroavia suuntauksia, joten mitenkään yhtenäisenä sitä ei voi pitää (Adler, Forbes & Willmott, 2007). Vaikka kiinnostus kriittiseen johtamistutkimukseen ja tutkimukselliset aktiviteetit olivat aluksi suurimmat Britanniassa, Kanadassa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa, on CMS:llä myös skandinaaviset juuret. Ruotsalainen professori Mats Alvesson oli toinen vuonna 1992 ilmestyneen Critical Management Studies -nimisen teoksen toimittajista ja yksi teoksen artikkelin kirjoittaneista professori Kalle Lyytinen Jyväskylän yliopiston tietojenkäsittelytieteiden laitokselta. Tätä teosta pidetään yleisesti laajalle levinneen CMS-profiloituneen tutkimuksen alullepanijana. Ja vaikka kriittinen johtamistutkimus saikin alkunsa melko pienen piirin kiinnostuksesta, on se tutkimussuuntauksena levinnyt laajalle ja saavuttanut jo vakiintuneen aseman organisaatiotutkimuksen kentällä (Adler 2008; Spicer, Alvesson ja Kärreman 2009; Phillips 2006). Academy of Managementin alajaostona CMS-orientoitunut tutkijajoukko on toiminut USA:ssa jo vuodesta 1998 ja UK:ssa vuodesta 1999. Nykymuodossaan CMS kiinnostaa yhä useampia tutkijoita – myös sellaisia, jotka eivät välttämättä pidä itseään leimallisesti kriittisenä tutkijana. Myös Alvesson (2008) pitää CMS:a laajenevana tutkimussuuntauksena ja toivottaa tervetulleeksi vaihtoehdotiset näkemykset hedelmällisen debatin aikaansaamiseksi. Erilaisuus Alvessonin mukaan on vain positiivista, ja hän varoittaakin kahlitsemasta tutkijoita mihinkään yleisesti hyväksytyihin sopivuussääntöihin. Alvessonin mukaan se vain johtaisi loputtomaan kiistelyyn siitä, mitä CMS on ja mitä se ei ole, mikä olisi täysin vastoin kriittisen johtamistutkimuksen ydintä. Myös Adler ym. (2007) katsovat, että on virheellistä yrittää yhtenäistää CMS-liikettä.

Kuitenkin on tärkeää, että tutkija asemoi itsensä jollakin tavalla siinä tutkimuskentässä, jossa toimii. Erityisen tärkeää se on silloin, kun kyseessä on valtavirrasta poikkeava ja usein samalla tutkimukselliseen vähemmistöön kuuluva suuntaus. Kriittisen tutkimusotteen valitsemista itsessään voi jo pitää arvovalintana, jonka perusteella voi tehdä tulkintoja myös tutkijan omasta arvomaailmasta ja tieteenfilosofisesta suuntautumisesta. Kaikki tutkimukset sisältävät enemmän tai vähemmän kätkettyjä taustaoletuksia, joita erityisesti kriittisen tutkijan on pyrittävä kaivamaan esille (Kincheloe ja McLaren 2000.) Mikään tutkimus ei lähde ns. puhtaalta pöydältä. Jokaisella tutkijalla on ennakkokäsityksiä yhteiskunnasta, sen eri toimijoista ja siitä, miten niistä voidaan saada tutkimuksellista tietoa, miten tietoon suhtautua, mikä on ”totta” tai ylipäättään tietämisen arvoista, ja moraalisesti ja eettisesti hyväksyttävää. Asemointi on siksikin tärkeää, että kriittisesti orientoituneen tutkijan on pystyttävä vakuuttamaan valtavirtaa edustavien, enemmän tai vähemmän skeptisten tutkijoiden lisäksi myös varsinaiset kriittiset tutkijat. Kaikki eivät kuulu ”sisäpiiriin”, kuten Adler (2008) on todennut.

Aikaisemman tutkimuksen tarkastelu osoittaa, että CMS-sateenvarjon alle asettuu laaja kirjo erilaisia näkökulmia, ideologioita ja suuntauksia. Kincheloe ja McLaren (2000) jaottelevat sosiaalisen tutkimuksen yleisesti neljään kriittiseen koulukuntaan: neo-marxisteihin, foucaultilaisiin genealoeihin, poststrukturalistisiin dekonstruktionisteihin ja postmodernistisiin virtauksiin. Vajaa vuosikymmen myöhemmin Alvesson (2008) tarkastelee CMS-orientoitunutta tutkimusta sen epistemologisista lähtökohdista ja päätyy listaamaan eri suuntauksia sen mukaan, miten niissä suhtaudutaan sosiaalisesta maailmasta saatavaan tietoon. Alvesson järjestää CMS-sateenvarjon alle kriittiset dekonstruktionistit, foucaultilaiset, eksistentiaalistiset CMS-tutkijat, Frankfurtin koulun kriittiset teoreetikot, kriittisen tulkinnan edustajat, gender-tutkimuksen edustajat, vasemmistoweberiläiset ja työprosessiteoreetikot. Adler ym. (2007) katsovat marxismin lähtökohdaksi sekä työprosessiteorioille että Frankfurtin kriittisen koulukunnan edustajille ja lisäävät listaan vielä pragmatismia ja symbolisen interaktionismin, post-modernismin, feminismin ja ympäristötutkimuksen. Fournier ja Grey (2000) pitävät myös psykoanalyttista tutkimusta, kulttuurintutkimusta, jälkikolonialismia ja vähemmistötutkimusta (queer theory) kriittisen tutkimuksen edustajina. Tällaiset erilaiset näkökulmat vain osoittavat käytännössä, että pelkkä tutkimuksen nimeäminen kriittiseksi ei vielä kerro mitään sen lähtökohdista, ja että kriittisen johtamistutkimuksen puolesta puhujilla on toisistaan eriäviä näkemyksiä CMS:n lähtökohdista. Marxismi on tästä hyvä esimerkki: joidenkin tutkijoiden mukaan kaikella kriittisellä johtamistutkimuksella on juurensa marxismissa ja väittely kohdistuu siihen, pidetäänkö lähtökohtana uusmarxismia vai nuoren Marxin ajatuksia. Sama koskee myös näkemystä, jonka mukaan kaikki kriittinen johtamistutkimus on vasemmistolaisuuteen taipuvaista (Adler ym. 2007). Tuskin kuitenkaan kaikki maltillisen suunnan kriittiset tutkijat haluavat, että heitä pidetään vasemmistoidelogian kannattajina tai yleensä poliittisina aktivisteina. Monet tutkijat katsovat lisäksi, että konventionaalinen paradigma-ajattelu ylipäättään ja uskomus yhteen totuuteen on väistymässä, sillä kaikki "totuudet" ovat osittaisia ja epätäydellisiä. Lincolnin ja Guban (2000, 162) mukaan elämme historiallista moniäänisyyden, kilpailevien merkitysten ja paradigmaattisen debatin vaihetta.

Huomio tulisikin kiinnittää CMS-suuntausten eroavaisuuksien sijasta niitä yhdistäviin tekijöihin ja sellaisiin mielipiteisiin ja lähtökohtiin, jotka kriittisesti orientoituneet tutkijat voivat jakaa. Sellaisia ovat yleisellä tasolla: epäsymmetriset valtasuhteet yhteisöissä, konventionaalinen viisaus ja itsestäänselvyys pidetyt, kyseenalaistamattomat oletukset ja uskomukset, joista viimeksi mainittu näyttää olevan kiinnostuksen kohteena kriittisessä tutkimuksessa, suuntauksista riippumatta. Useiden johtavien kriittisten tutkijoiden (Adler 2008; Cooke 2008; Cunliffe 2008; Ibarra-Colado 2008; Stookey 2008; Voronov 2008; Willmott 2008) jakama näkemys CMS-profiloituneen tutkimuksen tehtävästä ja tutkijan roolista koskee nimenomaan osallistumista sellaiseen keskusteluun, joka liikkuu ajassa, on globaalia, korostaa vuoropuhelua – ei vastakkainasettelua – eri sidosryhmien kanssa, kiinnittää riittävää huomiota yritysten sosioekonomisiin ehtoihin, ymmärtää

kulttuurisia eroja ja historiallis-poliittisesti painottuneita merkityksiä. Tällaisen kriittisen tutkimuksen tehtävä Alvessonin ja Deetzin (2001, 9) mukaan on *ennemmin haastaa kuin vahvistaa vakiintunutta, kyseenalaistaa ennemmin kuin kopioida jo olemassa olevaa, ja rohkaista tuottavaan erimielisyyteen ennemmin kuin näennäiseen konsensukseen*. Heidän mukaansa tätä tehtävää voi parhaiten toteuttaa kriittinen tutkimus, joka tarjoaa vaihtoehtoisia näkemyksiä valtavirran domnanssiin. Tavoitteena on saada aikaan avointa keskustelua sellaisista itsestään selvistä näkemuksista, jotka hallitsevat valtavirran ajattelua. Näiden itsestäänselvyyksien kätkeytyjä piilomerkityksiä on mahdollista tehdä näkyväksi ottamalla huomioon myös vaihtoehtoiset näkemykset. Tällaisista lähtökohdista ammentavaa kriittistä johtamistutkimusta voi pitää maltillisena, sillä se mahdollistaa valtavirtanäkemyksen kyseenalaistamisen, mutta ole vallankumouksellista, raskaasti anti-organisaationaalista eikä anti-managerialistista. Tällainen CMS Alvessonin mukaan on organisaatiospesifiä, mutta mikrotasoa korostavaa, ottaa vakavasti organisaation toiminnan lähtökohdat, mutta korostaa progressiivisia ja molemminpuolista tyytyväisyyttä lisääviä johtamisen muotoja. Tämä 'alvessonilainen' CMS on lähtökohta tässä artikkelissa. Se tarkoittaa, että oppimisen tärkeyttä myös organisaatioissa ei sinänsä kyseenalaisteta eikä sen potentiaalista hyötyä kaikille osapuolille kiistetä. Kriitikki ei ole suunnattu sellaisiin organisaatioihin, jotka korostavat oppimista yhtenä avainfunktionaan. Mutta kriitikki on kohdistettu yksipuolisiin, idealistisesti rakennettuihin organisaatioissa oppimisen malleihin ja näkemyksiin, standardiresepteihin ja implementointin keinoihin, jotka yksinkertaistavat oppimisen ylhäältä alas ohjatuksi ja hallittavaksi toiminnaksi, joka perustuu behavioristissävytteiseen käyttäytymisen ohjailuun.

## OPPIMINEN ORGANISAATIOSSA – VALTATRENDIT TEOREETTISESSA TARKASTELUSSA

Organisaatio- ja johtamiskirjallisuudessa erilaiset näkökulmat oppimiseen ovat vaihdelleet sekä vallalla olevien organisaatioteoreettisten lähtöolettamusten, että toisaalta myös muoti-ilmiöiden mukaan. Professori Kettunen (1997) onkin todennut, että myös organisaatiotutkijat juoksevat muoti-ilmiöiden perässä. Muoti-ilmiöksi oppiminen organisaatiossa muodostui kolmisenkymmentä vuotta sitten, mutta käsitteenä oppimista voi tarkastella aikaisemmassakin teorianmuodostuksessa, vaikkakaan se ei ollut näkyvästi esillä tuon ajan organisaatioteorioissa.

Training Within Industry (TWI) Taylorin ja 1900-luvun alun tieteellisen liikkeenjohtoteorian näkemysten mukaan oli työssäoppimista (learning at work), jossa korostui työnjohdon ja/tai kouluttajan autoritaarinen rooli. Operatiivisen toiminnan ja siihen liittyvän oppimisen perusta tuon ajan tieteellisessä tehokkuusajattelussa tarkoitti työntekijöiden kohdalla lähinnä hyvien työtekniikoiden ja omiin työtehtäviin liittyvien koneiden ja laitteiden hallintaa. Yksilö oppijana ei organisaatioteoreetikkoja kiinnostanut muutoin kuin kouluttamisen kohteena. Tosin Taylorin aika-

lainen, Fayol, joka oli kiinnostunut johtotason ongelmista ja yleisen liikkeenjohtoteorian kehittämistä, mainitsee oppimisen johtajan tärkeänä ominaisuutena. Kyky ymmärtää ja oppia asioita oli osa johtajan sopivia henkisiä ominaisuuksia (Takala 2001, 64). Johtajan oppiminen henkisenä ominaisuutena oli siis jotakin muuta kuin alaisen kyky oppia toimimaan annettujen ohjeiden ja määräysten mukaisesti. Klassisen ja tieteellisen liikkeenjohdon edustajien perusoletukset pohjautuivat funktionalistiseen objektivismiin, jossa kiinnostus kohdistui erityisesti tehokkaisuuteen työn järjestelyihin. Tuhkimo-metafora kuvaakin hyvin viime vuosisadan alun organisaatioteoreetikkojen näkemyksiä oppimisesta ja yksilöstä oppijana – hyödyllisenä itsestäänselvyytenä, jonka olemusta ei ollut tarpeen eikä kiinnostavaa problematisoida. Poikkeuksen teki psykologiasta oppejaan ammentanut liike (industrial psychologists), joka oli kiinnostunut myös organisaatioissa työskentelevistä ihmisistä, mutta sen perusfilosofiset lähtöoletukset ihmisestä toimijana olivat hyvin samankaltaiset klassisen liikkeenjohdon teoreetikkojen kanssa (Burrell ja Morgan 1979, 128–130). Kun taylorilaisittain ihmisen toiminta on suoraviivaista ja ihminen toimii kuin kone, ajattelivat psykologisesti suuntautuneet teoreetikot, että ihmisen toiminnan ymmärtäminen vaatii psykologista selitysvoimaa. Vuosisadan alun psykologit, kuten Skinner olivat behavioristeja, jotka näkivät psykologian luonnontieteellisesti kokeellisena ja halusivat luoda käyttäytymistä selittävää kausaaliteoriaa ärsyke-reaktio –analyysin avulla. Tämän ajattelun mukaan ihminen reagoi deterministisesti niihin ulkoisiin ehtoihin, joille oli alistettu. Yksilön subjektiiviseen mielentilaan liittyviä kysymyksiä pidettiin tutkimuksellisesti merkityksettöminä tai jopa suorastaan tutkimukseen haitallisesti vaikuttavina. Työntekijä oli passiivinen ja mukautuva ja toimi odotetulla tavalla, kun vain olosuhteet ja työn ja hallinnon järjestelyt oli ennakkoon tehokkaasti suunniteltu. Aivan kuten koneen toiminnan suunnittelu perustui ennakkolaskelmiin, voitiin ihmisten toimintaa ja käyttäytymistä ennakoita käyttäytymisteorioiden perusteella.

Käyttäytymisteoreetikkojen opit sopivat hyvin tuon ajan organisaatioteoreetikkojen ajatteluun, sillä myös organisaatioteoreetikot olivat kiinnostuneita havaittavasta käyttäytymisestä ja uskoivat, että sitä voidaan vahvistaa ja siihen voidaan vaikuttaa. Erityisesti palkkiot ja rangaistukset käyttäytymisen säätelijänä olivat keskeisiä tekijöitä. Tämä näkemys oli yhteinen oppimisen lainalaisuuksia tutkineille teoreetikoille ja organisaatioteoreetikoille. Käyttäytymisteorioiden mukainen oppiminen oli ulkoa ohjattua ja oppimistulosten tuli olla mitattavia ja arvioitavia. Samoin oppiminen työpaikalla oli tarkoin ohjattua ja oppimisen tavoitteena oli aikaisempaa tehokkaampi toiminta. Oppimisessa edettiin yksinkertaisesta monimutkaiseen matkimalla mallisuorituksia. Positiivisen tutkimuksen ihanne – kausaalisten syy-seuraussuhteiden ja universaalien lainalaisuuksien etsiminen, samoin kuin näkemys maailman ja asioiden objektiivisesta luonteesta, yhdisti viime vuosisadan alun teoreetikoita tieteenalasta riippumatta. Behavioristisen ajattelun mukaan monimutkainenkin käyttäytyminen oli redusoitavissa yksinkertaisiin, ymmärrettäviin osiin, minkä perusteella käyttäytymiseen voitiin vaikuttaa ja sitä voitiin säädellä. Behaviorismiin on

liitetty myös koulutusoptimismi, mikä sopi hyvin varsinkin amerikkalaiseen edistysuskoiseen yhteiskunnalliseen ajatteluun. Yksilö organisaatiossa oli koulutettavissa ja opetettavissa toimimaan tehtävän edellyttämällä tavalla mahdollisimman tehokkaasti, kun vain tehtävien ja niiden suorittajien välinen yhteensopivuus oli varmistettu. Oppiminen kohdistui siis omaan tehtävään, ei uusiin tehtäviin.

Ihmishuhdekoulukunnan esiin nostamat sosiaaliset tekijät ja erityisesti 1930-luvun Hawthorne-tutkimusten esille nostamat muuttajat vaikuttivat siihen, että organisaatioita ja niissä työskenteleviä ihmisiä alettiin tutkia kokonaisuutena monien eri tekijöiden avulla. Kiinnostus ns. inhimilliseen tekijään merkitsi sitä, että erilaiset ryhmätööhön ja oman toiminnan arviointiin liittyvät tekijät nousivat myös kiinnostuksen kohteeksi. Ihmisten keskinäisillä suhteilla, asenteilla ja arvoilla katsottiin olevan myös vaikutusta työsuoritukseen. Ihmissuhdekoulukunnan näkemysten taustalla vaikuttaneen humanistisen psykologian mukaan ihminen on päämäärätietoinen, tarkoitushakuinen ja vastuullinen ja hänellä on monenlaisia tarpeita. Likert (1967), Lewin (1971) ja Herzberg (1959) osoittivat tutkimuksissaan, että ihminen haluaa saada työstä myös tunnustusta ja kokea onnistumisen tunteita. Heidän työssään näkyi Maslowin motivaatioteoreettinen ajattelu. Maslowin hierarkiassa ylimmällä tasolla olevien tarpeiden katsottiin liittyvän myös työhön. Työssä tapahtuva itsensä kehittäminen ja oppiminen voitiin siis nähdä ihmisen korkeamman tason tarpeiden tyydyttämisenä. Humanistisen psykologian edustajilla oli vahva vaikutus myös oppimisteoreettiseen ajatteluun ja pedagogisiin sovelluksiin, joissa alettiin korostaa kokemuksellisuuden merkitystä. Kokemuksellisen oppimisen malleissa oppijan omilla kokemuksilla ja elämyksillä on keskeinen rooli. Humanistisessa kasvatusajattelussa subjektivismi nousi lähtökohdaksi, kun se behaviorismissa oli kokonaan eliminoitu. Humanismi korosti itseohjautuvaa, kokemuksellista oppimista ja vapautumista kaikenlaisista sanktioista. Itsensä toteuttaminen ja henkinen kasvu oppimisen tavoitteena johtivat ohjaajan/opettajan merkityksen minimoimiseen ja behavioristisen oppimiskäsityksen opettaja/auktoiteettikeskeisyys vaihtui oppija/yksilökeskeisyydeksi.

Ihmisorientoitunut ajattelu ja ihmishuhteiden koulukunnan opetus ja teoreettinen tutkimus ovat leimanneet myös myöhempää ajattelua ja teoretisointia siinä määrin, että on vaikea osoittaa mitään selkeää koulukunnan alkuun verrattavaa siirtymää, jossa ajatteluun olisi tullut selkeä muutos. Useat tutkijat ovatkin sitä mieltä, että lähinnä kyseessä on ollut taistelu tieteellisiä/klassisia liikkeenjohdoteorioita vastaan ja tätä taistelua on käyty ihmishuhteiden koulukunnan hengessä (Ahonen 2001). Esimerkiksi Ahonen jakaa ihmishuhteiden koulukunnan teoreettisen diskurssin kolmeen vaiheeseen, jotka eivät nekään ole mitenkään selkeärajaisia tai toisistaan erotuvia. Ensimmäinen teoreettisesti ja psykologisesti orientoitunut vaihe käsittää humanismin klassikot, joihin myöhempi henkilöstöä korostava teoretisointi valtaosin perustuu. Toinen vaihe käsittää 1960-luvun lopun yhteiskunnallisen radikalisoitumisen ajan sekä työelämän laatuliikkeen vaiheet ja on enemmän käytännöllisesti ja poliittisesti painottunutta. Kolmatta vaihetta Ahonen



kutsuu HRM:n tai kulttuurijohtamisen aikakaudeksi. Sitä voitaisiin kutsua myös oppimispuheen aikakaudeksi (Malin 2010). Vaikka ihmissuhteiden koulukunnan kantavia ajatuksia olikin tarkastella organisaatioiden pyrkimyksiä myös yksilöiden ja henkilökunnan näkökulmasta, ei se hävittänyt organisaatiolähtöistä funktionalismia. Yksi kriittisen organisaatiotutkimuksen pioneerien ja auktoriteettien, Burrellin ja Morganin (1979) perusväittämistä liittyikin juuri tähän. Heidän mukaansa vaihtoehtoisia näkemyksiä tarjoavien mallien taustalla vaikutti edelleen funktionalistinen tapa hahmottaa organisaatioiden ja niissä työskentelevien ihmisten toimintaa. He esittävät, että vaihtoehtoisia organisaatioteorioita tavoittelevat suuntaukset ovat itse asiassa joutuneet puolustamaan asemaansa funktionalistiselle maaperälle, mikä on vesittänyt hyvät aiheet. Tällainen reaktiivinen lähtökohta on häivyttänyt vaihtoehtoisen suuntauksen oman filosofisteoreettisen perustan ja estänyt tutkijoita näkemään niitä todellisia mahdollisuuksia, joita kyseinen paradigmaattinen suuntaus tarjoaa.

Humanistisessa kasvatusajattelussa ja pedagogiikassa sitä vastoin menttiin osittain aivan toiseen ääripäähän yksilökeskeisyydessä, yksilön omien lähtökohtien ja yksilölähtöisten tavoitteiden huomioimisessa. Tämä siitä huolimatta, että humanistisen kasvatusajattelun ja pedagogisen toiminnan merkkihahmona pidetään Lewiniä, joka oli johtamisen ja organisaatioiden sosiaalipsykologiaa tutkinut tiedemies. Mielenkiintoisesti organisaatioteoreettisessa ja kasvatusteoreettisessa keskustelussa ja teoretisoinnissa osat siis vaihtuvat. Lewinin kehittämän OD-koulutusmallin mukaan organisaatioiden käytännön kehittämistyössä alettiin käyttää yhä enemmän organisaatioissa olevaa tietämystä hyväksi ja yksilön omalle kokemukselle alettiin panna aiempaa enemmän painoa. Kokemuksellisen oppimisen mallit noudattavatkin Lewinin nelivaiheista koulutusmallia, jossa oppijan omilla kokemuksilla ja elämyksillä on keskeinen rooli. Yhteiskunnallisen radikalisoitumisen aikana 1960-luvulla elämyksellisen oppimisen ääriversoissa haettiinkin ”aitoja” kokemuksia ja normeista vapautumista itämaisen mietiskelyn ja jopa huumeiden avulla (Raustevon-Wright ja von-Wright 1997.) Kokemuksista oppiminen ja kokemuksellisen oppimisen koulukunnan teoretisointi on kuitenkin vahvasti läsnä myös tämän ajan organisatorista oppimista korostavissa malleissa. Erityisesti Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen syklinen malli näkyy lähes analogisena erilaisissa oppivan organisaation mallinuksissa.

Viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana oppimisesta on tullut yksi organisaatioteoreettisen keskustelun pääkäsitteistä. Vaikka keskustelu ns. oppivan organisaation ympärillä onkin laantunut, on oppimispuhe suorastaan lisääntynyt ja sitä pidetään yllä myös useissa tieteellisissä julkaisuissa. Oppimispuheen voi katsoa varsinaisesti alkaneen sen jälkeen, kun Argyris ja Schön (1978) esittelivät toimintateoreettisen näkökulman organisaatioissa oppimiseen. Oppivan organisaation ideaali alkoi kiinnostaa useita tutkijoita, jotka kukin olivat innokkaita laittamaan oman puumerkkinsä tähän keskusteluun. Käsitteen popularisoituminen johti myös laajaan ns. konsulttikirjallisuuden tulvaan, jossa osallisena olivat niin tutkijat kuin konsultitkin. Organisaatioissa

oppimisen idea kaupallistettiin näin nopeasti, samalla kun sen teoreettinen perusta alkoi olla hyvin huojuvalla pohjalla. Tämä osaltaan lienee syynä siihen, että skeptiset äänenpainot organisaatioissa oppimisen ideaa kohtaan lisääntyivät sitä mukaa kun sen puolestapuhujat saivat innostuneita kuulijoita. Hyvä esimerkki kahtia jakautuneisuudesta on kylmä vastaanotto, jonka Strategic Management Society:n konferenssissa 1992 avainpuhujana ollut oppivaa organisaatiota menestyksellisesti visioinut ja popularisoinut Senge sai. Akateemiset tutkijat pitivät puhetta lähinnä saarnaamisena, kun mukana olleet käytännön toimivat johtajat ja konsultit rakastivat sitä (Friedman, Lipshitz ja Popper 2005). Akateemisten tutkijoiden nyreä suhtautuminen saattoi johtua Sengen teoretisoinnin tieteellisestä huojuvuudesta, mutta oli ehkä myös osoitus siitä, ettei oppiminen strategia-ajattelun teemana tuolloin vielä erityisesti kiinnostanut. Nyttemmin oppimista ja osaamista organisaatioissa käsittelevä tutkimus on kuitenkin vain lisääntynyt ja monipuolistunut. Strategiseen teoretisointiin oppiminen käsitteenä on tiensä löytänyt. Esimerkiksi laajan suosion saaneessa Balanced Scorecard -ajattelussa yksi alkuperäisen mallin (Kaplan ja Norton 1992, 1996) kantavista käsitteistä on strateginen oppiminen. Tosin siinäkin korostuu nimenomaan ylimmän johdon oppiminen. Johtamisen teoretisoinnissa keskustelua on käyty mm. tiedon johtamisesta, kompetensseista, asiantuntijuudesta, osaamisen johtamisesta, työssä oppimisesta ja oppimisverkostoista. Yhdistävänä tekijänä voi pitää kokemusten korostamista oppimisen lähteenä ja managerialistista uskoa tiedon ja osaamisen johtamisen mahdollisuuksiin.

Oppimisteoreettisesti näkökulmat oppimiseen viimeisten vuosikymmenten aikana ovat monella tapaa fragmentoituneet ja niiden voi nähdä sisältävän aineksia sekä behavioristisesta että humanistisesta kasvatustajattelusta. Kokoavana sateenvarjokäsitteenä viime aikojen oppimiskäsityksille voi pitää konstruktivismia. Konstruktivismi tällöin ymmärretään laajasti, sillä koulukuntana se ei ole mitenkään yhtenäinen. Esimerkiksi *expansive learning* (Engeström 1987) ja *action learning* (Revans 1982, 1983) toimintaa korostavana, *situated learning* (Lave ja Wenger 1991) ja *informal and incidental learning* (Marsick ja Watkins 1990) korostaessaan oppimisen kontekstisidonnaisuutta ja *transformative learning* (Mezirow 1995) oppimisen kriittistä reflektiota, ymmärtämistä ja tulkintaa korostavana voitaisiin kaikki laittaa laajasti ymmärretyyn konstruktivismiin sateenvarjon alle. Kaikissa näissä oppimisen malleissa näkyvät konstruktivismiin perusperiaatteet vaihtelevasti painottuneena. Vaikka konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä voikin nähdä paljon yhteistä humanistiseen psykologiaan perustuvan kokemuksellisen oppimisen koulukunnan näkemysten kanssa, eroavat nämä oppimiskäsitykset historialliselta taustaltaan. Konstruktivististen näkemysten taustalla on kognitiivinen ja sosiaalinen psykologia ja juuret ovat Deweyn (1933/1998) pragmatismissa, Piaget'n skeema-ajattelussa (1972) ja Wygotskyn (1978) näkemyksissä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Painotuksista riippumatta yhteisinä lähtökohtina voidaan pitää käsitystä oppijasta aktiivisena toimijana, joka rakentaa tietoa kognitiivisten ja/tai sosiaalisten prosessien avulla, tulkiten sitä aikaisempien käsitystensä, ymmärryksensä ja tietonsa pohjalta

sosiaalisessa yhteisössään. Käytännössä se tarkoittaa oppijan oman toiminnan korostumista, kommunikaation tärkeyttä, vaihtelevia (oppimisen ja ongelmanratkaisun) strategioita, käsitteiden tulkinnan merkitystä, reflektiivisyyttä, kontekstisidonnaisuutta, tiedon siirtämisen/siirtymisen problematiikan huomioon ottamista, jatkuvaa arviointia ja vuorovaikutustaitojen korostumista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu nimensä mukaisesti sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti rakentuvaan tietoon. Se tarkoittaa, että oppimisessa yksilön aikaisemman tietorakenteen lisäksi myös asenteet, tunteet, tavoitteet ja motivaatio ovat tärkeitä tekijöitä. Näkökulmasta riippuen konstruktivistiset suuntaukset eroavat siinä, miten paljon painotetaan yksilöllistä ja/tai sosiaalista tiedonrakentumista, mutta epistemologinen peruslähtökohta on, että tietoon liittyy myös yksilöllinen merkityksenanto ja ettei tieto ole tietäjästä riippumatonta. Kriittisestä näkökulmasta kiinnostuksen kohteeksi tällöin nousevat valtasuhteet, institutionalisoitunut, annettuna otettu tieto ja lähtökohtainen oletus yhteisesti jaetusta arvomaailmasta.

### **OPPIMISESTA KRIITTISESTI**

Johtamistutkimuksessa kriittiset äänenpainot organisaatioiden oppimiseen liittyen ovat lisääntyneet ja monipuolistuneet, samalla kun oppiminen käsitteenä on levinnyt laajaan käyttöön. Vajaan kymmenen vuotta sitten pidettiin Leedsin yliopistossa Englannissa ensimmäinen oppimisen ja kritiikin yhdistävä konferenssi, jossa esitellyistä tutkimuksista osa julkaistiin Management Learning -lehden (2000, 31) erikoisnumerossa. Konferenssiesitysten pitäjät edustivat useita tieteenaloja, ja oppimista kriittisesti tarkasteltiin mm. elinikäisen oppimisen, aikuiskasvatuksen, johtamiskoulutuksen, HRD:n ja ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Koko konferenssi perustui huomioon, jonka mukaan oppimisesta oli vähitellen tullut keskeinen käsite organisaatioiden ja johtamisen tutkimuksessa ja käytänteissä. Management Learning – lehden erikoisnumeroon valittujen artikkelien perusteella haluttiin korostaa ensinnäkin sitä, että johtamisen kontekstissa oppiminen ei ole minkään yksittäisen tieteenalan monopoli. Tutkimukselliseen diversiteettiin liittyen haluttiin myös muistuttaa, että tieteensisäisen johtamistutkimuksen (johtaminen, laskentatoimi, markkinointi, organisaatiokäyttäytyminen ja strateginen johtaminen) lisäksi tutkimusta harjoittavan yhteisön tulisi tunnistaa ja hyväksyä samaan yhteisöön myös nousevat johtamisen tutkimuksen alueet. Tällaisella nousevalla tutkimuksella on juuret mm. koulutuksen ja oppimisen teoretisoinnissa, tiedon sosiologiassa, kasvatussosiologiassa ja – psykologiassa, organisaatiososiologiassa – ja psykologiassa sekä aikuiskoulutuksessa. Lisäksi oltiin huolestuneita siitä, miten suoranainen hype oppimisen ympärillä ja käsitteen käyttö mm. hallitusohjelmien julistuksissa (ns. white papers), on sekä instrumentalistista että yltiöhumanistista. Sitten kriittiset äänenpainot organisaatioiden oppimiseen liittyen ovat vain lisääntyneet ja monipuolistuneet aivan kuten konferenssin pitäjät toivoivat.

Laajeneva kritiikki koskee organisaation oppimisen perusideaa. Monet tutkijat ovat joko skeptisiä tai kyseenalaistavat koko idean sen käsitteellisen perustan huojuvuuden vuoksi. Burrellin ja Morganin kriittistä organisaatiotutkimusta käsitelleen teoksen kirjoittamisen aikaan oppimispuhe oli vasta alkamassa, joten tätä nimenomaista aihetta he eivät käsitelleet, mutta teorioita yleisesti käsittelevässä kritiikissään he puhuvat samankaltaisesta ilmiöstä ontologisena oskillaationa. Huojuminen heidän mukaansa johtuu siitä, että tutkimuksissa eri teorioiden ja käsitteiden metateoreettinen perusta on sivuutettu tai jätetty huomiotta. Käsitteet otetaan annettuina ja varsinaisesta asiayhteydestään irrotettuina, jolloin epäselväksi jää, mitä tutkija käsitteillään tarkoittaa ja miten ne tulisi tässä nimenomaisessa tutkimuksessa ymmärtää. Uuden käsitteen rutiininomainen käyttöönotto johtaa helposti siihen, että käsitteen alkuperäinen merkityssisältö jää toisarvoiseen asemaan ja käsite tavallaan hajoaa, ennen kuin sen tieteellinen määrittely on millään tavalla täsmentynyt (Soini, Rauste-von-Wright ja Pyhältö, 2003). Oppivaa organisaatiota onkin verrattu johtamisen musteläikkätestiin (Rorschach test), koska *sitä jokainen voi tulkita, miten ikinä haluaakin* (Yeung, Ulrich, Nason & Von Glinov 1999). Myös Freedman, Lipshitz ja Popper (2005) kritisoivat sitä, että uutta terminologiaa otetaan laajaan käyttöön ilman käsitteiden erilaisten merkitysten tarkempaa selvittämistä. Heidän mukaansa organisaationalinen oppiminen on malliesimerkki tällaisesta houkuttelevasta jargonista. Grey, 1998 (viitattu Contu ja Willmott 2003, 293) puhuu metaforisesti äidin omenapiirakasta, joka on *liian vetoava, jotta siitä voisi kieltäytyä*. Myös Contun ja Willmottin (2003) mukaan erilaisten olettamuksien ja lähtökohtien valikoiva ja popularisoiva hyödyntäminen teoretisoinnissa häivyttää alkuperäisen teoriaperustan.

Kun jokin käsite otetaan käyttöön uusissa asiayhteyksissä pohtimatta sen metateoreettisia lähtökohtia, johtaa se helposti siihen, että uusi käsite vain yhdistetään osaksi vanhoja käytänteitä. Erilaisia irrallisia, usein normatiivisesti rakennettuja malleja ja metodeja käytetään hyväksi omassa teoretisoinnissa sivuuttaen metodin alkuperäiset lähtökohdat. Hyvä esimerkki tällaisesta on Nonakan ja Takeuchin (1995) kehittämä teoreettinen malli organisaationalisen tiedon luomisesta. Mallia käytetään laajasti kuvaamaan organisaatiossa oppimista, vaikka tutkijat itse eivät edes mainitse käsitettä organisaation oppiminen omassa mallissaan. Hyvällä syyllä voi kysyä, tarkoittavatko oppiminen ja tiedon luominen samaa asiaa. Se, että on onnistuttu luomaan tietoa, ei vielä välttämättä takaa, että organisaation näkökulmasta on opittu jotakin. Ihminen kun helposti unohtaa, jättää huomiotta tai kieltää saamansa tiedon tai vähintäänkin arvioi tiedon merkitystä omasta hyötynäkökulmastaan. Nonakan ja Takeuchin kontribuutiota organisaatiossa oppimisen ilmiön ymmärtämiseen voi kylläkin pitää merkittävänä käsitteen hiljainen tieto tutkimisessa ja kuvaamisessa. Heidän mallinsa kuvaa innovaatioon liittyvää tiedon luomisen dynaamista prosessia, jossa hiljaista tietoa pyritään saattamaan näkyväksi. Tällainen hiljaiseen tietoon liittyvä ymmärrys on toki tärkeä oppimisen ilmiön tarkastelussa, mutta ei suoraviivaisesti ole yleinen kuvaus oppimisesta organisaatiossa. Toisaalta myös hiljainen tieto on esimerkki käsitteestä, jota

on alettu käyttää organisatorisessa oppimispuheessa sellaisessa merkityksessä, jonka perimmäisenä tarkoituksena on palvella vain yhden ryhmän (tässä tapauksessa siis organisaation) intressejä. Näkemyksessä hiljaisesta tiedosta konkretisoituu oppimisen yksilöllinen luonne, mutta tällaista tietoa mallintamaan ja ”näkyväksi” saattamaan pyrkivät järjestelmät sivuuttavat systemaattisesti yksilön tämän tiedon rakentajana ja hallitsijana ja omistajana. Hiljainen tieto on yksilön kokemusperäistä, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa. Se kehittyy yleensä pitkän kokemuksen ja/tai harjoittelun myötä, on riippuvaista kantajastaan ja näkyy ulospäin taitavana suorituksena. Schönin (1983) käyttämä käsite taitaminen tai taito (artistry) samasta ilmiöstä kuvaa vielä paremmin sitä, että ilmiössä on kyse asiantuntijuuteen liittyvästä yksilöllisestä osaamisesta. Vaikka tämä yksilöllisyys onkin varsin yksimielisesti todettu, on työelämä tutkimuksessa ja johtamiskirjallisuuden oppimispuheessa yllättäen tultu siihen näkemykseen, että tällainen tieto näkymättömästä luonteestaan huolimatta olisikin saatettavissa näkyvään ja käsitteelliseen muotoon, ja samalla johdettavaksi. Tällainen näkemys perustuu pohjimmitaan käsitykseen tiedon tavaraluonteisuudesta (Kivinen 2004, 190), se on siis siirrettävissä ja vaihdettavissa eri osapuolten kesken. Se, mikä unohtuu, on että tällaisella tavaraluonteisella tiedolla on samalla myös ostaja ja myyjä. Suomessa ajatus hiljaisen tiedon johtamisesta saa vastakaikua erityisesti siksi, että vallalla on pelko laajamittaisesta osaamisen häviämisestä suurten ikäluokkien eläköitymisen vuoksi. Enemmän tai vähemmän näkyvänä taka-ajatuksena kuitenkin on hiljaisen tiedon saaminen organisaation käyttöön niin, ettei organisaatio ole liian riippuvainen yksittäisistä henkilöistä. Tällaisessa hiljaisen tiedon vaihdannassa kyse on kuitenkin vain ostajan edusta.

Toinen ongelma, joka on ilmeinen tämän esimerkin valossa, liittyy kulttuurisiin eroavaisuuksiin. Nonaka ja Takeuchi ovat tutkineet japanilaisia yhtiöitä ja kehittäneet mallinsa näiden tutkimusten pohjalta. Ja vaikka he ihailevat ja pyrkivät hyödyntämään mallinnuksessaan myös länsimaista (= amerikkalaista toiseen maailmansotaan liitettyä) johtamisajattelua, on mallin ihmiskäsitys japanilaisen kulttuurin mukainen, jossa yksilö on aina osa kollektiivia. Käsitys yksilön omista ja kollektiivisista oikeuksista ja velvollisuuksista vaihtelee länsimaissakin, mutta poikkeaa japanilaisesta. Japanilaisen ja läntisen ajattelun eroavaisuuden kirjoittajat tuovat hyvin esille selvittäessään japanilaisten sanojen merkitystä. Esimerkiksi minä ja sinä ovat vain *”saman kolikon kaksi puolta”*, kuten kirjoittajat toteavat. Japanilainen itse on osa kollektiivia, kun taas läntinen itse on individuaali. Ja japanilaisille *”tehdä työtä toisille”* on sama kuin *”tehdä työtä itselleen”* (Nonaka ja Takeuchi 1995, 31). Valtavirran organisaation oppimista käsittelevä, pääosin länsimainen kirjallisuus painottaa yksilön omaa merkityksenantoa ja reflektiota, mutta pitää itsestäänselvyytenä, että yksilön ja organisaation näkökulmat ovat synergiassa. Tämä lähtökohta ei kuitenkaan perustu yksilön ja organisaation kollektiivisen yhteyden korostamiseen, kuten japanilaisessa ajattelussa. Länsimaissa vallitseva individualistinen ihmiskäsitys on yllättäen sivuutettu.

Oletus, jonka mukaan organisaation tavoitteiden saavuttaminen ja työskentely julkilausutun vision toteuttamiseksi on jokaisen organisaation jäsenen lähtökohtainen tavoite ja motivaation alkulähde, on sisäänrakennettu organisaation oppimisen teoretisoinnissa. Yhteinen tulevaisuudenkuva (shared vision) on organisaation toimintaa mallintavassa teoretisoinnissa paljon käytetty ja suosittu käsite. Esimerkiksi Sengen (1990) mukaan jaettu visio tulee nähdä henkilökohtaisena, jolloin se osoittaa, *miten me ajattelemme ja mitä me todella haluamme*. On kuitenkin kyseenalaista, miten aidosti yksilöllinen tulevaisuudenkuva ja organisaation tulevaisuudenkuva ovat integroitavissa samaksi tai edes samansuuntaiseksi. Ja vaikka visio sinällään, usein sloganiksi muotoiltuna, voisikin näyttää päällisin puolin houkuttelevalta sekä yksilön että organisaation näkökulmasta, saattavat käytännön toimenpiteet vision saavuttamiseksi olla täysin ristiriidassa yksilön odotusten kanssa. Saattaahan olla, että organisaation vision saavuttaminen edellyttää tiettyjen toimintojen alasaloa ja esimerkiksi kokonaisen yksikön lopettamista. Hyvällä syyllä voi kysyä, onko visio tällöin se, mitä tuossa yksikössä työskentelevät todella haluavat.

Ajatus yksilölähtöisyydestä organisaation toiminnassa voidaan tietysti kokonaan kyseenalaistaa, mutta yksilön omien lähtökohtien huomiotta jättäminen on omiaan johtamaan idealistisävytteisiin teoreettisiin mallinnuksiin, joiden noudattaminen käytännössä kohtaa ristiriitaisuuksia. Organisaation oppimisen mallintamisessa oppimisteoreettisen tieteellisen keskustelun hyödyntäminen voisi antaa mahdollisuuden ottaa huomioon myös yksilönäkökulma. Tällainen eri tieteenalojen näkemysten integrointi tarkoittaisi tutkimuksen tekemistä aidosti monitieteisesti, mikä tavoitteena on usein esitetty, mutta harvoin toteutettu. Aitoa vuorovaikutusta eri tieteenalojen edustajien välille tarvitaan, sillä tutkijat yhdeltä tieteenalalta harvoin rakentavat tutkimustaan toisen tieteenalan tutkimustulosten ja ideoiden perustalle (Huber 2001). Huber korostaa, etteivät tutkimusaiheet useinkaan ole niin uniikkeja, että toisen 'heimon' näkemykset olisivat jotenkin vahingollisia. Oppivan organisaation popularisoiduissa malleissa tosin ei ehkä välttämättä haluta tuoda julki sellaisia teoreettisia lähtökohtia, jotka saattaisivat häiritä uskoa alkuperäisen idean toteuttamiskelpoisuuteen.

Yksilöllisten ja organisaationalisten prioriteettien tasapainottaminen on vaikeaa myös Antonacopouloun (2001) mukaan. Hän on tutkinut kriittisesti koulutuksen ja oppimisen suhdetta, ja pitää esitettyjä johtopäätöksiä niiden välisestä yhteydestä pintapuolisina ja mekanistisina. Yksilön motivaatio oppia riippuu hyvinkin yksilöllisistä tekijöistä. Oppimisteoreettisesti tämä on selvää, sillä nykytutkimuksen mukaan motivaatio on avaintekijä, joka kuvastuu oppimista säätelevissä yksilöllisen toiminnan tavoitteissa. Oppimismotivaatioon vaikuttaa yksilöllinen merkityksenanto, erityisesti saadusta palautteesta tehdyt tulkinnat (Rauste-von-Wright ja von-Wright 1994). Oppimeme kyllä kaiken aikaa, mutta emme välttämättä ylempiemme asettamien odotusten mukaisesti. Käytännössä motivaatioon vaikuttaa valikoiva tarkkaavaisuus (emt. s. 36) ja se, miten suhtaudumme saamaamme palautteeseen. Yksilöllisyys oppimisessa tarkoittaa myös tiedonkäsittelyä, jota

säätelevät havaintojen tasolla myös omat odotuksemme ja ennakkokäsityksemme. Organisaatioiden muutos- ja kehittämispuheissa, joissa oppimista yleensä korostetaan, ennakkokäsitykset voivat vaikuttaa dramaattisellakin tavalla sekä yksilöiden että koko organisaation toimintaan. Jos organisaatiossa on kokemusta siitä, että erilaiset kehittämistoimet johtavat lopulta saneerauksiin, voi suurta osaa henkilöstöstä olla vaikeaa mitenkään motivoida aidosti kehittämään toimintaa ja etsimään uusia ratkaisuja. Yksittäisen henkilön kohdalla taas häneen kohdistuva ennakoasenne voi sekä edesauttaa että vaikeuttaa kaikkea uudistamiseen tähtävää toimintaa.

Yksilöllisen ja organisaationaalisen oppimisen yksioikoinen yhdistäminen ylittää on kriittisestä näkökulmasta ongelmallista. Antropomorfinen näkemys organisaatiosta oppijana on vähintäänkin kyseenalainen. Ei ole mitenkään itsestään selvää, että organisaatio sinällään olisi kykenevä minkäänlaiseen oppimiseen (Friedman ym. 2005, 22). Behavioristisesti orientoituneessa tutkimuksessa ja popularisoiduissa malleissa tällainen ongelmanasettelu on yksinkertaisesti sivuutettu tai häivytetty pois. Tutkijat kysyvätkin *...how the learning of individual organizational members becomes "organizational"* ja ottavat Kolbin mallin esimerkiksi yksilötason oppimisen yksioikoisesta kääntämisestä organisaatiotason oppimiseksi. Inhimillisen kapasiteetin kääntäminen ei-inhimillisen entiteetin ominaisuudeksi ei kuitenkaan ole niin suoraviivaista kuin on esitetty.

Samalla kun organisaation oppiminen on korostunut, yksilön oppiminen on jäänyt taka-alalle. Senge (1990, 10) jopa vähättelee yksilön oppimista todetessaan, että *...teams, not individuals, are the fundamental learning unit in modern organizations...unless teams can learn, the organization cannot learn*. Silloinkin kun myös yksilön oppimista on pyritty ymmärtämään organisaatiokontekstissa, ovat näkemykset behavioristisia ja managerialistisia. Esimiehen rooli ja vastuu on korostunut sekä hänen alaiensa että koko yksikön oppimisessa (Viitala 2004). Samalla kuitenkin yksilön oma rooli on korostunut kokemuksellisuuden näkökulmasta. Organisaationaalisen oppimisen teoreettinen mallinnus noudattaakin kokemuksellisen oppimisen koulukunnan näkemyksiä painottaessaan kokemuksista oppimista. Kokemuksellista oppimista on kuitenkin kasvatustieteilijöiden piirissä kritisoitu mm. epätarkoituksenmukaisesta oppimisesta sekä kokemusten tulkinnanvaraisuudesta. On myös puhuttu "itseluottamusloukusta" (Rauste-von-Wright ja von-Wright 1994): tulemme eksperteiksi tutuissa asioissa, mutta samalla uusien vaihtoehtojen ja muutosten ennakointi jää taka-alalle. Kokemuksista oppimisen reaktiivinen luonne ei ohjaa muutuvassa maailmassa tarvittavaan proaktiivisuuteen ja innovatiivisuuteen. Jos organisaatiota pidetään oppivana entiteettinä, voi oikeutusti kysyä, millaiset ovat organisaation oppimiskokemukset. Organisaatiot näyttävät törmäävän yhä uudelleen samankaltaisiin ongelmiin, joten kokemuksellisen oppimisen hyödyn voi perustellusti kyseenalaistaa. Organisaationaalisen oppimisen ymmärtäminen oppimisprosessina herättää myös kysymyksen toiminnan tavoitteellisesta ohjauksesta. Yksilötasolla tällaisen oppimisprosessin intentionaalisen säätelyn valmiudet tarkoittavat metakognitiivisia taitoja, joiden avulla on mahdollista ymmärtää oppimiseen vaikuttavia omia

kognitiivis-emotionaalisia prosesseja (emt. s. 30–31). Organisaation tai ryhmien tasolla ajatus metakognitiivisista valmiuksista herättää kysymyksiä (Soini ym. 2003, 289). Millä tavoin organisaatio voi reflektoida ja oppia säätelemään omaa toimintaansa? Millaisia ovat organisaation ajatteluprosessit, miten se kollektiivina vastaanottaa, valikoi, muokkaa ja tulkitsee informaatiota uuden tiedon rakentamiseksi?

## YHTEENVETO

Organisaatioteoreettinen keskustelu on tässä artikkelissa jäsennetty kolmeen valtatrendiin, joista kaksi ensimmäistä ovat tieteellisen johtamisen/klassisen johtamisteorian aikakausi ja ihmissuhteiden koulukunnan aikakausi. Kolmatta aikakautta on tässä kutsuttu oppimispuheen aikakaudeksi. Oppimisteoreettisessa keskustelussa vastaavat laajat trendit – behaviorismi, humanismi ja konstruktivismi – noudattavat ajallisesti samaa linjaa organisaatioteoretisoinnin kanssa. Valtatrendit yhdistävässä keskustelussa voi nähdä selkeitä yhtäläisyyksiä tieteellisen liikkeenjohdon ja behaviorismin, ihmissuhteiden koulukunnan ja humanismin sekä oppimispuheen ja konstruktivismin välillä, sillä eri aikakausina vallalla on ollut samansävyinen filosofisteoreettinen ajattelu ja ajattelijoina osin samat tiedemiehet. Tieteellisen ja klassisen liikkeenjohdon teoretisoinnissa näkyivät käyttäytymisteoreetikkojen opit. Osat vaihtuivat humanismin aikakaudella, kun organisaatioteoreetikko Lewin oli esikuvana humanistiselle kasvatusajattelulle. Sittemmin osat vaihtuivat uudelleen, kun organisaatioteoreettisessa keskustelussa alettiin korostaa oppimista Argyris'n innoittamana. Nykyinen organisaatioissa oppimisen puhe ja konstruktivismiin sateenvarjon alle sijoitettu oppimisteoreettinen puhe ovat kuitenkin sekoittuneet niin, ettei oikeastaan voi sanoa, kumpi tieteenala on kyseessä. Näkemys oppimisen kontekstuaalisuudesta ja situationaalisuudesta on osaltaan tuonut oppimisteoreettisen keskustelun oppimisympäristöihin, jollaisena työyhteisöt yhä vahvemmin nähdään. Toisaalta myös näkemys oppimisesta ja osaamisesta inhimillisen ja yhteiskunnallisen kasvun sekä taloudellisen kilpailukyvyn mahdollistajana on innostanut oppimisen teoretisointiin organisatorisessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Organisaatioteoreettinen ja kasvatustieteellinen keskustelu on jo yli sata vuotta hyötynyt kummankin tieteenalan teoretisoinnista. Nykyinen organisaatioteoreettinen ja yhteiskunnallinen oppimispuhe on kuitenkin vähän kuin rusinoiden noukkimista pullasta. Organisaation oppimisen teoretisoinnin tausta on yksilöllisyyttä korostavassa humanistisessa kasvatusajattelussa, mutta johdon roolia korostavat mallit perustuvat behavioristiseen oppimisenäkemykseen. Teoreettista huojuvuutta lisää vielä, että oppimispuheen retoriikka ja julkilausumat sosiaalista vuorovaikutusta, reflektiota ja yhteistoimintaa korostavina ovat aivan konstruktivistisen oppimisenäkemyksen ytimessä. Yksilön ja organisaationkin toiminnan näkökulmasta ristiriitaisuutta ja ongelmallisuutta lisää vielä vallalla oleva postmoderni organisaatiotodellisuutta mystifioiva retoriikka. Erilaisilla



oppimisenäkemyksillä on varmasti omat hyvät ja huonot puolensa, mutta eri näkemysten valikoi-va soveltaminen samassa tutkimuksessa on omiaan aiheuttamaan käsitteellistä sekaannusta ja ristiriitaisuuksia. Organisaation oppimisen mallit korostavat toimintaa, reflektiota ja merkityksenantoa, ja esittävät työntekijät aktiivisina oman toimintansa arvioijina, mikä on aivan konstruktivistisen oppimisenäkemyksen ytimessä. Samat mallit kuitenkin korostavat esimiesten ja johdon roolia ja antavat yksityiskohtaisia ohjeita oppimisen johtamiseen ja kontrollointiin, mikä taas on täysin behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaista toimintaa. Oppiminen on kauniista puheista huolimatta edelleen samaa ylhäältä alas johdettua toimintaa, jota se oli Taylorin aikana.

Klassisen, tieteellisen liikkeenjohdon aikakaudella työntekijän ja esimiesten roolit olivat selvät. Työntekijän tehtävä oli käyttäytyä ja toimia organisaatiossa asetettujen sääntöjen ja määräysten mukaisesti, ja esimiehen tehtävä oli johtaa toimintaa. Organisaatioteoreetikot ja oppimisteoreetikot jakoivat samankaltaisen behavioristisen näkemyksen yksilöstä kontrolloinnin ja opettamisen objektina. Vaikka ihmissuhteiden koulukunnan ja sitä myötäilevien näkemysten opit ja ideat ovat saaneet merkittävää vastakaikua nykypäivän teoretisoinnissa, on perusasetelma pysynyt samana. Yksilö oppijana on sivuutettu ja otettu itsestään selvänä organisaation oppimisen tekijänä. Yksilön oppiminen *per se* on ollut organisaatioteoreetikkojen vähäisen kiinnostuksen kohteena, vaikka jo kolmisenkymmentä vuotta sitten organisaation oppimista mallintaneet Argyris ja Schön pitivät yksilöitä ainoina oppimiseen kykenevinä agenteina. He kuitenkin laajensivat toimintateoreettisen tarkastelunsa suoraan yksilötasolta organisaatiotasolle. Jotkut kriittiset organisaatiotutkijat pitävät laajennusta yksinkertaisuksena ja katsovat, että siirto yksilötasolta organisaatiotasolle on edelleen teoreettisesti häilyvä ja määrittelemätön. On paradoksaalista, että organisaatiossa oppimisen teoretisointi perustuu alun perin yksilötason oppimisteorioihin, mutta organisaation oppimista selittävät mallit sivuuttavat tai jättävät yksilön oppimisteoreettisen tarkastelun vähälle huomiolle.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä sovelletun kriittisen johtamistutkimuksen perustehtävä on avata keskustelua, ei vain organisaation sisällä, vaan myös organisaation muiden sidosryhmien kesken sekä laajemmin niissä yhteisöissä, joissa organisaatio toimii (Alvesson ja Deetz 2001, 17). Tämän tavoitteen saavuttaminen kirjoittajien mukaan edellyttää alussa esitettyjen kolmen peruselementin (insight, critique ja transformative redefinitions) mukaista erillistä, mutta myös yhteen nivoutuvaa tarkastelua. Ensimmäisen elementin lähtökohta on rikastaa ja laajentaa aikaisempaan ymmärrykseen perustunutta näkemystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä esittämällä jokin uusi tulkinta, johon kritiikki perustuu. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa organisaatioteoreettisten ja oppimisteoreettisten valtatrendien integrointia ja näiden perusteella muodostuvaa ymmärrystä oppimisen ilmiön

tarkastelussa. Uusi tulkinta on usein jo sinällään kriittinen kannanotto aikaisempaa ymmärrystä kohtaan, mutta varsinainen kritiikki kohdistuu laajempiin sosiaalisen järjestyksen rakenteisiin ja niiden perusteena olevaan annettuna otettuun tietoon. Tässä tutkimuksessa kritiikki kohdistuu organisaatiossa oppimisen idealisoivaan ja problematisoimattomaan mallinnukseen, jossa yksilön oppimisteoreettinen näkökulma on sivuutettu. Kriittiseksi julistautuvan tutkimuksen tulee sisältää ainakin kaksi ensimmäistä elementtiä, mutta siihen kriittinen johtamistutkimus Alvessonin ja Deetzin (2001, 164–165) mukaan usein jääkin. Pyrkimys yhdistää esitetty kritiikki myös sosiaalisiin käytäntöihin niiden uudistamiseksi tulisi kirjoittajien mukaan olla tavoitteena, jotta tutkimus ei jäisi irralliseksi ja steriiliksi. Eri elementtien painottuminen yksittäisessä tutkimuksessa voi kuitenkin vaihdella. Teoreettisesti painottuneessa tutkimuksessa kolmannen elementin sisällyttäminen tutkimuskokonaisuuteen ylipäättään on haasteellista. Tähän haasteeseen pyritään vastaamaan lopuksi.

On väitetty, että uudet työn organisointimuodot ja yksilön inhimillisen pääoman korostaminen ovat vain aikaisempaa sofistikoituneempi tapa kontrolloida (Ahonen 2001) ja että puhe oppimisesta tarkoittaa käytännössä vain uusien kontrollikeinojen esittämistä kauniissa paketissa (Contu ja Willmott 2003). On myös arvioitu, että jos organisaatiossa oppimisen teoretisoinnin kenttä pysyy sirpaleisena ja vaikeatajuisena, saattavat tutkijat menettää kiinnostuksensa koko aiheeseen. Se taas olisi vahingollista, varsinkin jos oppimista pidetään yhtenä organisaatioteorioiden peruskäsitteistä, kuten on esitetty. Onkin ehdotettu, että organisaation oppimisen tutkijoiden tulisi palata perusasioihin, eli problematisoimaan oppimista ja oppimaan oppimista – vaikkapa tutkijan omista lähtökohdista. Tämä taas johtaa meidät organisaatiossa oppimisen käytännön juurille – yliopistojen ja johtamiskoulutusta tarjoavien opettajien oman roolin ja käytettyjen metodien kriittiseen arviointiin. Kriittinen pedagogiikka ja johtamiskoulutuksen kriittinen tutkimus ovat aivan oma tutkimusalueensa, mutta Raelinin taannoin (2008, 530) esittämä arvio kuvaa hyvin perusongelmaa, jonka voi nähdä myös organisaatiossa oppimisessa: *Our educational system is still built on answers, not questions, and on teaching, not learning.*

Myös teoreettisen perustan huojuvuutta on edellä monella tavalla kuvattu ja ehdotettu, että organisaatiossa oppimisen teoretisoinnissa olisi tutkittava ja hyödynnettävä oppimisteoreettista tutkimusta, mikä todellisuudessa saattaisi tarkoittaa aidosti monitieteellistä tutkimusta. Toisaalta, kun jokin linja on valittu, olisi siihen liitetyt näkemykset pyrittävä joko ottamaan huomioon omassa tutkimuksessa, tai sitten perustellusti esittämään, miksi näkemystä ei voi tai haluta ottaa kyseessä olevaan tutkimukseen. Behavioristinen esimieskeskeisyys ja humanistinen yksilökeskeisyys ovat käytännön oppimistoiminnan näkökulmasta lähes ääripäissä. Organisaatioiden toiminnan näkökulmasta yksilön itsensä toteuttamisen ja henkisen kasvun tavoite sekä samanaikainen pyrkimys vapautua ulkoa asetetuista tavoitteista, on problemaattinen. Oppiminen edellyttää oppimistekoja, ja niiden tekijöiden ja niihin vaikuttamaan pyrkivien samansuuntaista toimintaa.

Yhteisesti jaettu todellisuus saattaisi olla hedelmällisempi lähtökohta sekä organisaatiota että yksilöä hyödyttävälle toiminnalle kuin idealistinen näkemys yhteisesti jaetusta tulevaisuudenkuvasta. Eikö olisi jo aika haudata yltiöromanttinen näkemys organisaatiosta perheenä, jossa kaikki jäsenet iloisesti oppivat, kasvavat henkisesti ja toteuttavat itseään? Organisaation inhimillistämisen johtaa väärään utopiaan yhteisen hyvän tavoittelusta. Liiketoiminnan perimmäinen tavoite – voiton maksimointi – ei ole mihinkään kadonnut, ja taloudellisesti kannattavan toiminnan merkitys globaalissa taloudessa on entistään korostuneempi. Raha puhuu myös yhteiskunnallisia palveluja tuottavissa organisaatioissa. Jos tätä lähtökohtaa halutaan muuttaa, ollaankin jo varsin perustavaa laatua olevan poliittisluonteisen päätöksenteon alueella. Tästä näkökulmasta kriittinen johtamistutkimus osoittaa käytännöllisyytensä myös teoreettisessa tutkimuksessa. Kyseenalaistamalla ja haastamalla valtavirran tutkimusta CMS voi osoittaa sellaisia ristiriitaisuuksia, jotka joko tietoisesti tai epähuomiossa jäävät piiloiseksi, mutta joilla on Alvessonin tarkoittamia laajempia poliittisia ja sosiaalisia merkityksiä. Nostamalla tutkimuksessa esille tulleet kysymykset yleiseen tietoisuuteen on ehkä mahdollista saada eri osapuolet keskustelemaan yhteisestä todellisuudesta. Innovatiivisuutta peräänkuulutetaan nyt kaikilla foorumeilla ja uudenlaisen ajattelun tarve koskee ennen kaikkea yksilöitä, sillä organisaatio itsessään ei sen enempää innovoi, ajattele kuin opikaan. ■

## LÄHTEET

- ADLER, P.** 2008. CMS: Resist the Three Complacencies! *Organization* 15 (6), 925–926.
- ADLER, P., FORBES, L. & WILLMOTT, H.** 2007. *Critical Management Studies*. Teoksessa Brief & Walsh (toim.) The Academy of Management Annals of Organization and Management, New York: Lawrence Erlbaum Associates 1: 145–218.
- AHONEN, A.** 2001. *Organisaatio, johtaminen ja edistyksen puhekäytännöt. Liikkeenjohdollisen tiedon kentät, kerrostumat ja kulttuurinen paikka*. Akateeminen väitöskirja. Turun Kauppakorkeakoulu.
- ALVESSON, M. & WILLMOTT, H.** (toim.) 1992. *Critical Management Studies*. London: Sage.
- ALVESSON, M. & DEETZ, S.** 2001. *Doing Critical Management Research*. London: Sage.
- ALVESSON, M.** 2008. *The Future of Critical Management Studies*. Teoksessa Barry & Hansen (toim.) Handbook of New and Emergent Approaches in Organization Studies. London: Sage.
- ANTONACOPOULOU, E.** 2001. The Paradoxical Nature of The Relationship Between Training and Learning. *Journal of Management Studies*. 38(3), 327–349.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D.** 1978. *Organizational learning. A theory of action perspective*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- ARTHUR & AIMAN-SMITH,** 2001. Gainsharing and Organizational Learning: An Analysis of Employee Suggestions over Time. *The Academy of Management Journal*, 44(4), 737–754.
- BURRELL G. & MORGAN G.,** 1979. *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Adlershot: Gower.
- CONTU, A. & WILLMOTT, H.** 2003. Re-embedding situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science*. 14(3):283–296.
- COOKE, B.** 2008. If Critical Management Studies Is Your Problem... *Organization* 15 (6): 912–914.
- CUNLIFFE, A.** 2008. Will You Still Need Me...When I'm 64? The Future of CMS. *Organization* 15 (6): 936–938.
- DEWEY, J.** 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan.

- ENGESTRÖM, Y. 1987. *Learning by Expanding*. Jyväskylä: Gummerus.
- FREEDMAN, V., LIPSHITZ, R. & POPPER, M. 2005. The Mystification of Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry* 14(19): 19–30.
- FOURNIER & GREY, 2000. At the Critical Moment: Conditions and Prospects for Critical Management Studies. *Human Relations* 53(7): 7–32.
- HERZBERG, F. 1966. *Work and the Nature of Man*. World Publishing Co.: Chicago.
- HUBER, G. 2001. Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science* 2(1): 88–114.
- IBARRA-COLADO, E. 2008. Is There Any Future for Critical Management Studies in Latin America? Moving from Epistemic Coloniality to 'Trans-Discipline'. *Organization* 15(6): 932–935.
- KAPLAN, R. & NORTON, D. 1992. The Balanced Scorecard – Measures That Drive Performance. *Harvard Business Review*. January–February 1992, 71–79.
- KAPLAN, R. & NORTON, D. 1996. *The Balanced Scorecard – Translating Strategy into Action*. Harvard Business School Press.
- KETTUNEN, P. 1997. *Iso pyörä kääntyy*. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä.
- KINCHELOE & MCLAREN, 2000. *Rethinking Critical Theory and Qualitative Research*. Teoksessa Denzin & Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 138–157.
- KIVINEN, O. 2004. *Ikuisen oppimisen evankeliumi*. Teoksessa Silvennoinen & Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Gaudeamus.
- KOLB, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LAVE, J. & WENGER, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- LEWIN, K. 1948. *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Brothers.
- LINCOLN & CUBA, 2000. *Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences*. Teoksessa Denzin & Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LIKERT, R. 1967. *The Human Organization: Its Management and Value*. McGraw-Hill: New York.
- MALIN, V. 2010. Ontto oppimispuhe – kriittisen johtamistutkimuksen näkökulma organisaatiossa oppimiseen. Lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopiston kaupparkeakoulu.
- MARSICK, V. & WATKINS, K. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London & New York: Routledge.
- MEZIROW, J. 1995. *Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä*. Teoksessa Mezirow ym. (toim.), *Uudistava oppiminen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. 1995. *The Knowledge Creating Company*. Oxford University Press. Oxford UK.
- PHILLIPS, N. 2006. The Adolescence of Critical Management Studies? A Postscript to Clegg, Kornberger, Carter and Rhodes. *Management Learning* 37 (1): 29–31.
- PIAGET, J. 1971. *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. Edinburgh.
- RAELIN, J. 2008. Emancipatory Discourse and Liberation. *Management Learning*. 39: 519–540.
- RAUSTE-VON WRIGHT, M-L. & VON-WRIGHT, J. 1997. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY
- REVANS, R. 1982. What is action learning? *Journal Of Management Development*, 1(3), 64 – 75.
- SCHÖN, D. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SENGE, P. 1990. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- SOINI, T., RAUSTE-VON WRIGHT, M-L. & PYHÄLTÖ, K. 2003. Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai kehittämisen väline? *Aikuiskasvatus* 4: 283–291.
- SPICER, A., ALVESSON, M. AND KÄRREMAN, D. 2009. Critical Performativity: The Unfinished Business of Critical Management Studies. *Human Relations* 62(4), 537–560.

- STOOKEY, S.** 2008. The Future of Critical Management Studies: Populism and Elitism. *Organization* 15(6): 922–924.
- TAKALA, T.** 2001. *Liikkeenjohdon kehityshistoria*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- VIITALA, R.** 2004. *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Akateeminen väitöskirja. Vaasan yliopisto.
- VORONOV, M.** 2008. Toward Engaged Critical Management Studies. *Organization* 15(6): 939–945.
- WILLMOTT, H.** 2008. Critical Management and Global Justice. *Organization* 15(6): 927–931.
- VYGOTSKY, L. S.** 1978. *Mind in society: The development of higher psychological practices*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- YEUNG, A., ULRICH, P., NASON S. & VON GLINOW, M.** 1999. *Organizational learning capability: Generating and generalizing ideas with impact*. Oxford University Press.