



ARJA PAKKALA

# Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen

Tapaustutkimus henkilöstönkehittäjän  
kasvattajuuden löytymisestä



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
Pinni B:n luentosalissa B1100, Kanslerinrinne 1, Tampere,  
20. päivänä kesäkuuta 2011 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
kasvatustieteiden yksikkö

Tutkimustyötä ovat tukeneet Työsuojelurahasto, Emil Aaltosen säätiö ja OKKA-säätiö

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1623  
ISBN 978-951-44-8472-8 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1084  
ISBN 978-951-44-8473-5 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

# Kiitokset

Tutkimuspolkuni on ollut pitkä ja monivaiheinen, ja sivupolkujakin on ollut matkan varrella. Tässä vaiheessa haluan kiittää kaikkia niitä ihmisiä ja yhteisöjä, jotka ovat olleet polkuni varrella mahdollistamassa väitöskirjan valmistumista ja vaikuttamassa sen toteutumiseen.

Ensimmäiseksi haluan kiittää pitkäaikaista ohjaajaani Anja Heikkistä, joka on ymmärtävällä, tieteellistä ajattelua virittävällä, arvostavalla ja vaativallakin otteella auttanut minua tutkimusprosessissani suuntaamaan ajatteluni ja tekemistäni niin, että työstä lopulta tuli tutkijan näköinen ja voin sanoa sen ilmentävän omaa ajattelutapaani. Ohjaajana Anja on pitkään, kärsivällisesti ja uusia näkökulmia osoittaen auttanut minua muokkaamaan monimuotoisesta materiaalista tutkimusraporttini. Kiitos Anja!

Haluan kiittää myös väitöskirjani esitarkastajia professori Pauli Juutia ja professori Jyri Mannista kriittisestä ja rakentavasta palautteesta, joka auttoi minua työn viimeistelyvaiheessa tarkastelemaan työtäni ulkopuolisen silmin. Olen pyrkinyt käyttämään työni viimeistelyssä rakennusaineena teiltä saamaani arvokasta palautetta.

Anja Heikkisen tutkijakoulu on monien vuosien aikana ollut tieteellisten ja pedagogisten keskustelujen paikka, joka on osallistujiensa monien taustojen ja erilaisten koulutuspolkujen ansiosta tuonut rikkaan ja moniulotteisen yhteisöllisen mahdollisuuden kehittää omaa ajattelua. Erityisesti haluan kiittää Annukkaa ja Katia rakentavista ja uusia ajatuksia herättäneistä opponoinneista, Pirjoa loppuvaiheen kommentteista, monista pitkistä keskusteluista ja uskon valamisesta tekemiseeni kriittisten vaiheiden aikana.

Kiitos myös tutkimukseen osallistuneelle organisaatiolle ja työyhteisölle sekä jokaiselle haastatteluihin osallistuneelle ajatusten jakamisesta. Tutkimuksen mahdollistamisesta haluan kiittää myös tutkimukseen osallistuneita kouluttajia. Ilman heitä tämä väitöskirja olisi jäänyt tekemättä.

Taloudellinen tuki työn raportointivaiheessa mahdollisti yhtäjaksoisen keskittymisen tutkimustyöhön. Suuret kiitokset Työsuojelurahastolle, Emil Aaltosen säätiölle ja OKKA-säätiölle tutkimustyöni tukemisesta.

Monia ystäviäni ja työtovereitani kiitän innostamisesta työn jatkamiseen. He ovat virittäneet ja siivittäneet tutkimustani osoittamalla mielenkiintoa työtäni kohtaan ja

kommentoimalla tutkimuksellisia ajatuksiani. Työtoveriani Pamelaa kiitän englanninkielisen abstraktin kieliasun tarkastamisesta.

Iso kiitos kuuluu perheelleni, joka on joutanut, kestänyt fyysistä ja henkistä poissaoloani, kannustanut ja tukenut minua monin tavoin pitkän tutkimusprosessin aikana. Ensiksi haluan kiittää lapsiani, joista jokaisella on ollut minulle oma erityismerkityksensä prosessissa: Harri on taitavasti muokannut hahmottelemani kuvat sähköiseen muotoon, Hanna on kiinnostuksensa osoittamisen lisäksi antanut minulle mahdollisuuden levätä ja virkistyä kuuntelemalla rauhoittavaa alttoviulun soittoa ja Tuomo on perheen nuorimpana mahdollistanut irrottautumisen työni äärestä vetämällä minut ajoittain muihin aktiviteetteihin ja auttamalla minua laittamaan asiat tärkeysjärjestykseen.

Puolisollani Aimolla on ollut tärkein rooli perheen tukipilarina. Hän on vaikuttanut työni valmistumiseen rakentamalla ihanteellisia kirjoittamispaikkoja, kuuntelemalla, uskomalla työhöni ja pitämällä rauhallisella otteellaan perheemme perusrakenteet järjestyksessä.

Olen opiskelupolullani pyrkinyt toteuttamaan elinikäistä oppimista ja oppivaa elämäntapaa sekä tutkivaa aikuiskasvattajuutta. Toivon, että se näkyy myös tästä tutkimusraportista.

Ruovedellä Aamuruskossa 9.5.2011

*Arja Pakkala*

# Tiivistelmä

## OSALLISTAVAKSI TYÖYHTEISÖVALMENTAJAKSI KEHITTYMINEN

Tapaustutkimus henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisestä.

Tässä työssä käsitellään osallistavan työyhteisövalmentajan kehittymistä pedagogiseen tehtävään aikuiskasvatuksen työkentällä. Tavoitteena on tehdä näkyväksi osallistavan työyhteisövalmentajan kehityspolku ja hänen toimintaansa. Päätarkoitus on edistää henkilöstönkehittämistoimintaa tutkimuksen keinoin, tuoda esiin osallistavan työyhteisövalmentajan käyttöteoriaa ja edistää kriittistä keskustelua työyhteisöjen kehittämisestä.

Tutkimus on tapaustutkimus erään metalliteollisuusyrityksen pitkäaikaisesta työyhteisövalmennuksesta ja henkilöstönkehittäjän kehittymisestä aikuiskasvattajaksi sen yhteydessä. Tutkimus on lähidokumentointia siitä, miten osallistava työyhteisövalmentaja kehittyy käytännön työntekijästä aikuiskasvattajaksi koulutustehtävässä toimintaansa reflektoiden. Tämä on vaihtoehtoinen kehityspolku pedagogisen koulutuksen kautta aikuiskasvatuksen kentälle tulemiselle. Lisäksi tutkimuksessa tulee esille, mitkä tekijät kouluttajan toiminnassa ja työyhteisössä mahdollistavat osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymistä ja miten kehittämistoimia työyhteisössä vakiinnutetaan.

Tutkimuksen aineisto koostuu tutkimuskeskusteluista kehittämisprosessin pääkouluttajan ja yhden hänen aikaisemman yhteistyökumppaninsa kanssa, osallistujien haastatteluista, organisaation johtoryhmän tuottamasta esseeaineistosta sekä valmennusprosessin aikana syntyneestä dokumenttiaineistosta ja tutkijan havainto- ja reflektointipäiväkirjoista. Tutkimusraportti on tutkijan kerronnallinen kuvaus tutkimusprosessista ja osallistavan työyhteisövalmentajan kehitysprosessista.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että henkilöstönkehittäminen voidaan nähdä aikuiskasvatustehtävänä. Tutkimuksessa tuli näkyviin aikuiskasvattajan kokemuksen kautta työntekijästä asiantuntijaksi kehittymisen polku. Tästä aineistosta löytyi myös viitteitä siitä, että osallistava valmentamistapa auttaa vakiinnuttamaan kehittämistoimia työyhteisössä. Osallistavassa toimintatavassa ja kehittämishankkeiden vakiinnuttamisessa käytettiin pitkäkestoista valmentamistapaa, jossa toiminnan painopistettä ja vastuuta kehittämisprosesseista siirrettiin vähitellen kouluttajalta työyhteisön esimiehille ja työntekijöille ohjauksen

menetelmiä ja muotoja vaihdellen. Keskeiset osatekijät, joita vaihdeltiin, olivat yhteisöllinen ja yksilöllinen työskentely, toiminnallisuus ja refleктоivat valmennusosuudet, työnläheisyys ja työstä etäännyttäminen sekä osallistujakeskeisyys ja kouluttajakeskeinen ohjaus.

Tärkeimpinä pedagogisina osa-alueina olivat ratkaisukeskeinen kehittäminen, toiminnallinen pedagogiikka, yhteisöllinen oppiminen ja sosiokulttuurinen innostaminen. Laajempi kehys, johon näiden voidaan ajatella liittyvän, on ensinnäkin työyhteisössä oppimisen ja tiedon rakentamisen kautta sosiokonstruktivismi ja situationaalinen oppiminen. Työyhteisökulttuurin kehittämisen kautta työyhteisövalmennus liittyy myös osallistavaan johtamiseen ja kontekstuaalisuuden kautta sen taustalta löytyy bourdieulainen kenttäteoria.

Kouluttajan toiminnan ja pedagogisten ratkaisujen lisäksi työyhteisövalmentajan kehittymistä osallistavaksi näyttää mahdollistavan tietty asennoituminen niin johdon kuin työyhteisönkin keskuudessa. Työyhteisön jäsenten alaistaitojen kehittyminen, osallisuuden kokeminen, yhteistyö ja aktiivinen osallistuminen kehittämistoimintaan olivat osaltaan mahdollistamassa työyhteisövalmentajan kehittymistä. Johdon osalta auttaviksi tekijöiksi osoittautuivat valtuuttava johtaminen, vuorovaikutus työyhteisön jäsenten kanssa sekä konsensuspyrkimys ja osallistava toiminta. Työyhteisövalmentajan kasvattajaksi kehittymistä näyttävät vaikeuttavan jännitteet työntekijöiden ja organisaation johdon välillä. Ainakin työyhteisövalmentajan pitää ottaa tällaiset kontekstiin liittyvät tekijät huomioon ohjatessaan kehittämistoimintaa työyhteisössä. Kokonaisuudessaan tällaisessa kehittämisprosessissa ja osallistavassa työyhteisövalmennuksessa avautuu mahdollisuus uudenlaiseen yhteistoimintaan työpaikalla.

Tällä tutkimuksella saatua tietoa osallistavasta pedagogisesta toiminnasta ja valmennusmenetelmistä voivat hyödyntää kaikki työyhteisöjen kehittämisen parissa toimivat henkilöt ja yhteisöt.

**Avainsanat:** Henkilöstönkehittäminen, osallistava, työyhteisövalmennus, työyhteisökulttuuri, toiminnallinen pedagogiikka, käyttöteoria.

# Abstract

HOW TO BECOME A PARTICIPATIVE STAFF TRAINER –

A Case Study of How a Human Resource Developer Found Himself as an Educator.

This research deals with the development of a participative staff trainer into a pedagogical mission within the field of adult education. The aim of the study is to make visible the staff trainer's development path and his pedagogical course of action as a human resource developer. The main intentions of this study are to promote the human resource developing activity with the means of research, to bring the staff trainer's theory of use to light and to encourage the critical conversation about developing of work communities.

The research is a case study about the staff trainer's development as an adult educator in connection with the work community training. The study is a micro-level documentation about how a participative work community trainer develops from a worker into an adult educator by acting in an educating duty and reflecting his pedagogical course of action. This is an alternative developing path for coming to the field of adult education, alternative to the route through pedagogical education. Moreover the study takes out which factors within the actions of the trainer and within the work community make the developing to a participative staff trainer possible and how the developing activities can be regularized in the work community.

The data of the study consists of study conversations with the main educator in the developing process and with one of his earlier companions, interviews of the participants of the training, essays from the executive team, many documents that came of the staff training process and the researcher's observation material. The research report is a researcher's narrative description of the research process and the staff trainer's developing process.

The results of the study show that staff training can be seen as a task of adult education and the educator develops for the educational mission during a long-lasting developing process by reflecting his pedagogical course of action. The trainer's developing path from a worker into an expert through experience of educating became visible during the study. In this material were found also references to the fact that the participative course of training helps to regularize the

developing activities in the work community. In the participative course of training and regularization of developing activities they used a long-lasting course of training, in which the emphasis was transferred gradually from the educator to the foremen and the workers of the work community by changing the methods and forms of guidance. The main elements changed were both individual and co-operative working, activities and reflective training sessions, both closeness of work and the dissociation of work on one hand and finally both participant-centered and educator-centered guidance on the other.

The most important pedagogical sectors that I found were development by problem-solving, activity pedagogy, co-operative learning and socio-cultural inspiring. A wider frame in which these sectors are connected with, as I interpreted, are learning within the work community, socio-constructivism and situated learning. Through cultural development in work community the staff training is also connected with participative leadership and through contextual learning we can find the bourdieush field theory there in the background.

On top of the activities and pedagogical solutions of the staff trainer, the development into participative style of training seems to become possible by a certain attitude among the management as well as the staff. The development of the organizational citizenship skills among the members of the work community, their experience of involvement, co-operation and active participation in the developing activities were also in important role in making the staff trainer's development possible. By the management the helping factors seemed to be empowerment in leadership, interaction with the members of work community, the aspiration into consensus and participative activities. The staff trainer's development as an educator seemed to become more difficult especially because of the tensions between the workers and the management of the organization. As a whole, this kind of developing process and participative staff training open up new opportunities to new kind of co-operation in the work place.

Every player connected with the field of human resource developing can use the knowledge about the pedagogical factors found within this research.

**Key words:** Human resource developing, Participative staff training, Work community culture, Activity pedagogy, Theory in use.



# Sisällys

1. Johdanto .....	13
1.1 Osallistamista ihmettelemään .....	13
1.2 Miksi osallistavan työyhteisövalmentajan kasvattajuuden löytymisen polku? .....	18
1.3 Kehitystarinan juoni .....	21
2. Lähtökohdat ja tutkijan esiymmärrys .....	23
2.1 Käytännön toiminnan tutkimisesta .....	25
2.2 Organisaatio ja työyhteisö .....	28
2.3 Osallistavuus ja henkilöstönkehittäminen .....	31
2.4 Työyhteisön kehittämisen pedagogiikkaa .....	36
2.5 Valmentajan pedagogisen toiminnan kehittäminen .....	40
3. Osallistavan työyhteisövalmentajan kehityspolun tutkiminen käytännössä .....	43
3.1 Tutkimusasetelma ja tutkimusongelmat .....	43
3.2 Metodologiset lähtökohdat .....	48
3.3 Osallistava työyhteisövalmennus metalliteollisuusyrityksessä .....	53
3.4 Aineiston muodostuminen .....	55
3.5 Aineiston analysointi ja tulkinta .....	60
3.6 Tutkimuksen raportointi .....	63
3.7 Tutkijan positio .....	65
4. Työyhteisövalmennus tutkimusprosessin alkuvaiheessa .....	67
4.1 Työntekijätiimien työyhteisövalmennus .....	68
4.1.1 Virittäytyminen ja lähtötilanteen arviointi .....	72
4.1.2 Elämyspedagoginen harjoitus ja siitä oppiminen .....	74
4.1.3 Kehittämistoimet työyhteisöön .....	79
4.1.4 Uusi pysähtyminen ja toinen koulutuspäivä .....	82
4.2 Opitusta toimintatavasta valmentajan toiminnan kehittämiseen .....	85
5. Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen .....	89
5.1 Miten osallistamisen elementit ovat muotoutuneet tässä työyhteisövalmennuksessa? .....	90
5.1.1 Yhteisöllinen – yksilöllinen työskentely .....	90
5.1.2 Toiminnallisuus – reflektointi .....	99
5.1.3 Työnläheisyys – etäännyttäminen .....	103
5.1.4 Osallistujakeskeisyys – kouluttajakeskeinen ohjaus .....	106

5.2	Mikä mahdollistaa osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymistä? .....	111
5.2.1	Kouluttajan pedagogisen ajattelun ja asemoinnin merkitys osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittämiselle .....	112
5.2.1.1	Kouluttajan uskomukset.....	114
5.2.1.2	Kouluttajan organisaatioasema ja tehtävä.....	116
5.2.1.3	Osallistamisen periaatteet kouluttajan ajattelussa.....	119
5.2.2	Osallistujien kokemusten merkitys osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittämiselle .....	120
5.2.3	Johtamisperiaatteiden ja organisaation sisäisten valtasuhteiden merkitys osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittämiselle .....	123
5.2.3.1	Muutos kohti osallistavaa työyhteisökulttuuria .....	123
5.2.3.2	Osallistamisen periaatteet johtamisessa.....	128
5.2.3.3	Osallistaminen, johtaminen ja alaistaidot työyhteisövalmentajan kehittymisen kontekstina .....	135
6.	Osallistavan työyhteisövalmentajan kehittyminen ja kasvatusnäkömykset.....	141
6.1	Osallistavan työyhteisövalmentajan didaktiset ratkaisut koulutustilanteissa .....	142
6.2	Osallistavan työyhteisövalmentajan kasvatusnäkemysten kehittyminen .....	148
7.	Miten kehitytään osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi? .....	155
7.1	Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymisen ilmeneminen tässä työyhteisövalmennuksessa.....	156
7.1.1	Osallistavan työyhteisövalmentajan käyttöteorian kehittyminen .....	163
7.1.2	Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen organisaation kehittämisen prosessin kontekstissa .....	168
7.2	Henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisen polku .....	171
7.3	Osallistavan työyhteisövalmennuksen kehittäminen tutkimuksellisenä puheenvuorona .....	174
8.	Tutkimusprosessin ja luotettavuuden arviointia .....	181
8.1	Näin osallistavan työyhteisövalmentajan kehityspolku hahmotettiin.....	181
8.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen tarve .....	186
	LÄHTEET.....	189
	LIITTEET .....	201

## KUVIOT

Kuvio 1	Tutkimusasetelma
Kuvio 2	Työntekijätiimien valmennuksen vaiheet
Kuvio 3	Tuplatiimimenetelmän vaiheet
Kuvio 4	Työyhteisövalmentajan kehittymisen mahdollistavat tekijät
Kuvio 5	Osallistavan työyhteisövalmennuksen osatekijät ja pedagogiset perinteet
Kuvio 6	Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymisen taustat ja toimijat

## TAULUKOT

Taulukko 1	Aineiston muodostuminen
Taulukko 2	Maastoharjoitusten reflektointi ryhmissä
Taulukko 3	Kehittämistoimet työyhteisössä
Taulukko 4	Osallistamisen elementtejä työyhteisövalmennuksessa
Taulukko 5	Henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisen polku

## LIITTEET

Liite 1	Tutkimusprosessin tapahtumat
Liite 2	Haastattelurungot
Liite 3	Osallistavaan työyhteisöön siirtyminen, esseeohje
Liite 4	Osallistujahaastattelujen temataulukot
Liite 5	Merkitysrakenteiden tulkinta
Liite 6	Tuplatiimimenetelmän eteneminen valmennuksessa
Liite 7	Maastoharjoitukset
Liite 8	Tiimikisa
Liite 9	Työyhteisövalmennusprosessin yhteenveto vuosilta 2001 – 2006



# 1. Johdanto

## 1.1 Osallistamista ihmettelemään

Osallistaminen oli 1990-luvun lopulla vielä outo sana. Se liittyi kuulemissani keskusteluissa muun muassa työyhteisövalmennukseen. Tutustuin tutkimuksen kehittämisprosessissa toimineeseen pääkouluttajaan eli työyhteisövalmentajaan 1990-luvun lopulla. Silloin toiminnallinen koko työyhteisöjen valmentaminen oli vielä harvojen toteuttamaa ja elämyspedagogiset toteutukset olivat liittyneet enimmäkseen esimies- ja johtamisvalmennuksiin. Koko tuotannon työyhteisöjen toiminnallinen valmentaminen oli uutta. Työntekijöiden koulutuksissa olivat olleet yleisempiä ammatillisiin substansseihin liittyvät aiheet ja toteutukset. Keskusteluissamme kouluttaja puhui paljon osallistamisesta ja työyhteisövalmennuksista sekä käyttämistään maastoharjoituksista, joista löysin yhtymäkohtia toiminnalliseen pedagogiikkaan. Olin kasvatusajattelussani ja aikuiskoulutuksessa kasvatusalan ammatillaisia kouluttaessani ollut kiinnostunut erityisesti ihmisten innostamisesta, yhteisöllisyydestä ja toiminnallisista menetelmistä kasvatuksellisinä keinoina. Ajattelin, että merkitystä on sillä, miten asioita ihmisille opetetaan. Kiinnostuin tästä puheena olleesta osallistamisesta, koska siinä tavoiteltiin yhteisöllistä kehittämistä ja työyhteisön ilmapiirin parantamista ja käytettiin toiminnallisia ja yhteisöllisiä menetelmiä.

Jäin pohtimaan ja ihmettelemään, mitä osallistaminen on työyhteisöjen kehittämisessä ja onko olemassa tietty, osallistava henkilöstönkehittäjätyyppi. Miten osallistava työyhteisövalmentaja itse on kehittynyt ja minkälaista polkua pitkin hän on kulkenut? Yleinen tapa on opiskella ja pätevoityä aikuiskouluttajaksi suorittamalla opettajan pedagogiset opinnot. Millainen olisi vaihtoehtoinen reitti ja miten kasvatus sellaiseen kouluttajuuteen liittyy ja miten se kehittyy? Edellä mainittu henkilöstönkehittäjä ei ollut tullut alalle akateemista opiskelureittiä pitkin, vaan oppinut valmentajaksi ammattityönsä ohessa kokemuksen kautta. Hän oli lähtenyt liikkeelle ammattiurallaan tekniikan alan peruskoulutuksen jälkeen

teollisuuden työntekijästä ja toiminut sitten esimiehenä ja myöhemmin kouluttajana ja käynyt siinä yhteydessä lyhyehköjä kouluttajakursseja. Voisiko tässä kouluttajan kehityskulussa olla jotakin erityistä? Henkilöstönkehittämistehtävissä on paljon muita kuin ammattikasvattajia; esimerkiksi kaupallisen alan edustajia ja teknisen alan kautta tehtävään tulevia, kuten tämän tutkimuksen pääkouluttaja. Minua ihmetytti, miten noin erilaiselta pohjalta toimitaan ohjaustehtävässä, joka kuitenkin perimmäiseltä tarkoitukseltaan on kasvatustehtävä ja mistä näille erilaisille henkilöstönkehittäjille tulee kasvatuksellinen perusta, kasvatuskäsitys ja mitä kehittämistoiminnan taustalta löytyy. Muilta kuin pedagogisilta taustoilta tulevat henkilöt eivät välttämättä tiedosta henkilöstönkehittämistä kasvatustehtävänä ja heidän toimintaansa saattavat ohjata esimerkiksi tekniset tai taloudelliset intressit.

Ajatus jatko-opiskelusta ja väitöskirjan tekemisestä syntyi vähitellen, kun kuulin osallistamisesta ja yhdistelin kuulemaani työyhteisökokemukseeni sekä lukemaani tutkimuskirjallisuuteen. Laadin tutkimussuunnitelmani näistä lähtökohdista käsin ja etenin suunnitelmani mukaan. Lähdin tutkimukseen aineistolähtöisesti, pyrkien siinä tarkastelemaan asiaa avoimesti ja havaitsemaan aineistosta keskeiset asiat ilman ajattelua tiukasti rajoittavia ennako-oletuksia. Haastattelin tutkimustani varten edellä mainittua henkilöstönkehittäjää pääkouluttajana. Raportissa nimitän häntä joissakin kohdissa kouluttajaksi, toisinaan myös työyhteisövalmentajaksi tai valmentajaksi, koska hän toimi tutkimustapauksen kehittämisprosessissa työyhteisövalmentajana. Haastattelin lisäksi yhtä hänen yhteistyökumppaniaan, jota nimitän tutkimusraportissani esikuvakouluttajaksi. Kouluttajat toteuttivat tämän tyyppistä osallistavaa työyhteisön valmentamista suomalaisten työyhteisöjen kehittämisessä.

Henkilöstönkehittämistä on tutkittu eri näkökulmista niin kansainvälisesti kuin myös Suomessa. Suomalaiset tutkimukset ja artikkelit, joita tässä työssä käytän, ovat hyvää kansainvälistä tasoa (Engeström 1992, 1995 ja 2004; Filander 2000, 2003, 2006, ja 2008; Filander & Jokinen 2008; Hytönen 2002a ja 2002b; Koivisto 1997; Koski 2007; Manka 1999; Miettinen 1984; Mäntylä 2002; Tikkamäki 2006; Viinisalo 2006). Ne edustavat kansainvälisestikin esiintyviä tutkimusotteita ja liittyvät oppivan organisaation ja työssä oppimisen tutkimuksiin (vrt. Argyris 1999; Argyris & Schön 1978 ja 1996; Schein 1987; Schön 1988 ja 1991; Senge 1994 ja 2006). Suomalainen työntutkimus on korkeatasoista ja se valottaa nimenomaan suomalaisen työelämän ilmiöitä, jollainen myös tämän tutkimuksen kohteena oleva

työyhteisövalmennus näyttää olevan. Myös tämän tutkimuksen tarkoitus on käsitellä osallistamista suomalaisessa työyhteisöjen kehittämisessä. Päähuomioni on kouluttajan muutos- ja oppimisprosessissa, kun hän muovaa toimintaansa ja ammatillisuuttaan osallistavaan suuntaan ja kasvaa ammattimaiseksi työyhteisövalmentajaksi ja aikuiskasvattajaksi. Tutkin tässä työyhteisövalmentajan kehittymistä aikuiskasvattajaksi ja työyhteisön kehittämisprosessi on esimerkki kehityksen ilmenemisestä. Toimintatutkimuksellisuus tässä työssä tarkoittaa kouluttajan kehittämistä ja interventiot ovat tutkimuskeskusteluja ja kasvatuksellisuuden reflektointia hänen kanssaan.

Tämä kouluttaja oli tullut tehtäväänsä esimiestehtävän kautta toimittuaan aikaisemmin teollisuudessa työntekijänä. Myös tässä työyhteisövalmennuksessa hän toimi teollisuuden työyhteisössä valmentajana ja siinä tehtävässä esimiesten rinnalla eräällä tavalla asemituna esimieheksi. Nyt kun etsin työyhteisövalmentajan tehtävässä kasvattajuutta, ja sillä tehtävällä on tämän tutkimuksen aineistossa löydettävissä yhteyttä työnjohtajan tai esimiehen tehtävään ja johtajuuteen, voidaan kiinnittää huomiota myös kasvattajuuteen esimiestehtävässä. Aikaisemmin myös esimiehet on nähty selkeämmin ammattikasvattajina. Niininen (1942) kirjoittaa aiheesta työnjohtajille suunnatussa opaskirjassaan ”Sielutieteelliset ja kasvatustieteelliset näkökohdat työnjohdossa.” Onko näissä tehtävissä aikaisemmin nähty selvemmin kasvattajuutta ja onko se hävinnyt johonkin tai peittyneet muiden, taloudellisten ja teknisten intressien korostamien tehtävien ja asemointien alle? Tässä tutkimuksessa sitä etsitään työyhteisövalmentajan toiminnan kautta myös työorganisaatioissa. Ammatillista kasvua suomalaisen ammattikasvatuksen piirissä on myös tutkittu aiemmin ja tämä tutkimus liittyy näihin aikuiskasvatuksen piirissä tehtyihin tutkimuksiin siinä mielessä, että tässä tutkitaan työyhteisövalmentajan ammatillista kasvua (Heikkinen ym. 2001, Häkämies 2007, Kuusisto 2004, Tiilikkala 2004).

Tutkimukseni lähtökohtana oli kiinnostus työyhteisöjen kehittämiseen. Pohdin mitä osallistavaan työyhteisövalmennukseen toimintana liittyy ja olin myös kiinnostunut siitä, millaisia pedagogisia kytköksiä siitä on löydettävissä, vaikka pääkouluttaja ja esikuvakouluttaja eivät nimenneetkään sen taustoiksi kasvatustieteellisiä käsiterakennelmia. He toivat valmennusta enemmän esille metodisena ratkaisuna. Pedagogiset kytkökset tulevat enemmän omasta ammatillisesta ja koulutuksellisesta taustastani. Olen koko työurani ajan toiminut

pedagogisella toimintakentällä ja haluan nostaa esille työyhteisövalmennuksen pedagogisia piirteitä. Työyhteisöjä kehitetään monesta näkökulmasta riippuen valmennuksen toteuttajasta. Keskeisesti ovat olleet esillä ainakin kauppa- ja taloustieteellinen, tuotannollis-taloudellinen ja tekninen orientaatio. Silloin keskiössä ovat erilaiset asiat kuin kasvatustieteessä, ja painopiste on taloudellisesti tehokkaassa toiminnassa tai teknisissä toteutuksissa. Tiedonintressit eri tieteenaloilla ovat erilaiset. Kasvatustieteilijänä halusin korostaa työyhteisövalmennuksen kasvatusluonnetta ja kehitysprosessissa varsinkin työyhteisövalmentajan ammatillisen kasvun prosessia ja kasvatuksellista roolia.

Halusin ottaa selvää siitä, *miten työyhteisövalmentaja toteuttaa osallistavaa toimintatapaa ja miten hän kehittää ja muovaa omaa toimintaansa osallistavaksi sekä mitä osatekijöitä ja pedagogisia perinteitä siihen voisi liittää*. Lisäksi minua kiinnosti, missä sosiaalisessa ympäristössä valmentaja on kehittänyt toimintaansa, *mitkä tekijät siellä mahdollistavat osallistavan työyhteisövalmennuksen kehittämisen pedagogisena toimintana*. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa sovimme kouluttajan kanssa, että kerään aineistoa tutkimalla yhtä hänen metalliteollisuuden työyhteisössä toteuttamaansa valmennusprosessia osallistuvana havainnoijana sekä haastattelen häntä ja valmennukseen osallistujia. Osallistujahaastatteluissa oli sekä organisaation johtoryhmän jäsenten, työnjohdon että työntekijöiden haastattelut. Myöhemmin tuli mukaan toisen, ns. esikuvakouluttajan haastattelemine ja lisäksi sain tutkimani tapauksen osallistamisprosessin aikana lisämateriaalia tutkimukseeni: muistioita valmennuspäivistä ja palavereista sekä johtoryhmän jäsenten kirjoittamia esseitä. Itselleni tällainen työyhteisövalmennuksen toimintatapa oli uusi tutkimusprosessin alkaessa, mutta tutkimusprosessin aikana olen toteuttanut samoja toimintatapoja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja niissä työyhteisövalmennuksissa, joissa olen toiminut henkilöstönkehittäjänä. Oma reflektointipäiväkirjani toimi eräänlaisena peilinä tutkimuksen pääkouluttajan kehityskertomukselle, ja olen etsinyt yhteyksiä pedagogisiin perinteisiin paljolti sen kautta. Nämä edellä mainitut toimet ovat olleet osana aineistonhankintaa ja mallittamismenetelmän toteutusta. Sitä selvitän tarkemmin kolmannessa luvussa.

Ennen tutkimusprosessin alkamista tein opettajan pedagogisissa opinnoissa lukuvuonna 2000 – 2001 seminaarityön samasta aihepiiristä; käyttämistäni toiminnallisista koulutusmenetelmistä ja lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksista aikuiskoulutuksessa. Haastattelin aikuisopiskelijoita käyttämistäni, senhetkisen



käsitykseni mukaan osallistavista koulutusmenetelmistä, joita olivat yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita noudattavat ryhmätyöt, draamamenetelmät, NLP-perusteiset pienryhmä- ja yksilöharjoitukset, projektioppiminen jne. Lähtökohtani on pragmatistinen, tutkimisen tapani tiedon reflektointi tekemällä ja kokeilemalla (vrt. Kilpinen 2008, 116; Schön 1991, 21–69). Mielestäni nuo pohdinnat aikuisopiskelijoiden kanssa veivät ajatteluani eteenpäin. Silloin toimin myös sen käsityksen varassa, että osallistavat koulutusmenetelmät auttavat kaikkia aikuisopiskelijoita opitun aineksen sisäistämässä ja soveltamisessa. Tutkielmani tuloksissa tuli esiin, että kaikki opiskelijat eivät pitäneet kyseisiä opetusmenetelmiä hyvänä ja miellyttävänä tapana oppia. Kokeilussa käytetty osallistava pedagogiikka oli kuitenkin osallistujien mielestä hyödyllistä ja auttoi sosiaalisten taitojen ja tiimityötaitojen oppimisessa. (Pakkala 2000.)

Aloitin kasvatustieteen jatko-opinnot syksyllä 2000 ja tutkimukseni ideointivaiheessa etsin teoreettisia lähtökohtia tutkimukselleni. Nämä kokemukselliset ja teoreettiset lähtökohdat toimivat tutkimuksen aikana tutkijan esiymmärryksenä, jonka varassa lähdin liikkeelle. Se vaikutti ajatteluuni ja valintoihini myöhemminkin. Teoreettiset näkökulmat toimivat työn lähtökohtina, jotka täsmentyivät ja laajentuivat työn loppuvaiheessa. Tavoitteeni oli lähteä tutkimukseen toimintatutkimuksen tapaan kehittäen käytännön toimintaa, tässä tapauksessa henkilöstönkehittämistä kasvatustoimintana. Näin ollen halusin painottaa käytännön osioita työssäni. Se on myös totuudenmukaista suhteessa tutkimusprosessiini, jossa lähdin konkreettiseen työhön käytännössä kouluttajia haastatteleamalla ja osallistavaa työyhteisövalmennusta havainnoimalla ja vaikka minulla oli teoreettiset lähtökohdat ja oma esiymmärrykseni, teoreettinen työskentely painottui aineiston tulkintavaiheeseen ja muutenkin työskentelyn loppuvaiheisiin, jolloin siihen tuli paljon lisäaineksia. Tarkastelin ja kokeilin ensin käytännön sovellusta ja rakensin yhteyksiä kasvatustieteellisiin perinteisiin omassa reflektointipäiväkirjassani, jolloin teoria rakentui jälkikäteen ja siitä oli tarkoituksenmukaista kirjoittaa työn loppuun.

## 1.2 Miksi osallistavan työyhteisövalmentajan kasvattajuuden löytymisen polku?

Yhteiskunnan muuttuessa työ ja sen vaatimukset muuttuvat. Suomessa on alettu kiinnittää huomiota taitoihin, joita ei aina mielletä ammattitaidon osaksi; sosiaalisia taitoja ja tiimityötaitoja. Näitä ovat esimerkiksi kyky vaikuttaa toisiin, innostuneisuus, innostavuus, yhteistyökyky, kommunikointi- ja ihmissuhdetaidot, tahdikkaus, diplomatia, monitaitoisuus, vastuun kanto organisaation virheistä, tunnetaidot ja kyky ohjata muita. (Metsämuuronen 1999, 140–141.) Työn haasteet ja vaativuus ovat muuttuneet myös teollisuustyössä ja niissä on alkanut painottua toiminta ihmisten kanssa. Tiimityötaitoja ja yhteistyötaitoja voidaankin nykyisin pitää yleisinä työelämävalmiuksina (Ruohotie 2000, 40–47). 2000-luvulla työyhteisön kehittämisen yhteydessä on otettu käsitteenä esiin myös alaitaidot, joilla tarkoitetaan Keskinen mukaan vastuullista vaikuttamista työntekijän roolissa (Keskinen 2005, vrt. Manka 2007). Tiimityötaitoja pyritään parantamaan myös koulutuksella ja silloin koulutusta usein kutsutaan työyhteisövalmennukseksi, jos koulutuksessa on mukana koko työyhteisö tai jokin työyhteisön tiimi.

Osallistavassa työyhteisövalmennuksessa on tavoitteena muutos työyhteisössä ja työyhteisökulttuurissa. Osallistamisen tausta on löydettävissä osallistavasta johtamisesta, jossa työntekijöitä pyritään valtuuttamaan ja saamaan mukaan työyhteisön kehittämiseen (Beirne 2006, vrt. Helin 1993, 1998; Juuti 1992, 1995, 2001; Kanter 1983; Koivisto 1997). Tässä työyhteisövalmennuksessa käytettiin osallistavia menetelmiä ja voisi ajatella, että siinä on piirteitä myös sosiokulttuurisen innostamisen periaatteista. Sosiokulttuurisessa innostamisessa on kuitenkin perinteisesti toimittu vapaaehtoistoiminnan, asukastoiminnan ja sosiaalityön kontekstissa (Kurki 2000a). Tässä tutkimuksessa toimittiin puhtaasti työn maailmassa, kun valmennus toteutettiin yhden teollisuusyrityksen työyhteisössä. Tutkimuksessani olen kiinnostunut osallistavasta työyhteisön kehittämisestä pedagogisena toimintana, jossa osallistava johtaminen yhdistyy toiminnallisiin valmennusmenetelmiin. Pääpaino tutkimuksessa on työyhteisövalmentajan kehityspolussa ja kasvattajuudessa.

Osallistamista on Suomessa tutkittu erilaisten projektien yhteydessä. Näissä projekteissa työyhteisön kehittämistä on tutkittu tuottavuuden ja esimerkiksi oppivan organisaation näkökulmista. Tutkimuksissa on saatu positiivisia,

kehittämiseen ja tuottavuuden kasvuun liittyviä tuloksia. (Koivisto 1997, Koski 2007, Manka 1999, Tikkamäki 2006, Viinisalo 2006.) Prosesseissa saatuja hyviä tuloksia ei usein ole kuitenkaan pystytty vakiinnuttamaan, niin että niistä olisi muodostunut pysyvää kehittämiskulttuuria. Etsin tässä tutkimuksessa kehittämistoiminnan pedagogista kehittämistä ja osallistamista mahdollistavia tekijöitä niin kouluttajan toiminnasta kuin työyhteisökulttuuristakin. Työhypoteesini oli, että *henkilöstönkehittäminen voidaan nähdä aikuiskasvatustehtävänä. Kun halutaan edistää työyhteisökulttuurin muutosta, osallistava työyhteisövalmennus on pedagogisesti toimiva tapa vakiinnuttaa henkilöstön kehittämishankkeet.* Lähestyn asiaa työyhteisövalmentajan näkökulmasta ja etsin hänen kehityksestään, roolistaan ja toiminnastaan kasvattajuuden löytymisen tunnusmerkkejä sekä pedagogisia tekijöitä, jotka auttavat työyhteisöä vakiinnuttamaan em. kehittämishankkeita.

Sosiokulttuurinen innostaminen on suomalaisessa keskustelussa uudehko käsite, vaikka sillä on perinteitä toimintana. Innostaminen liittyy vapaa-ajan toimintaan, kansalaistoimintaan ja sosiaalityöhön. Myös elämyspedagogiikalla on yhteyttä innostamiseen. Aikuiskasvatukselle se on ollut vieraampaa, vaikka vapaata sivistystyötä ollaankin kehittämässä innostamisen suuntaan. (Kurki 2000b, 116–117.) Sitä vastoin ammatilliseen toimintaan ja työelämään innostamista ei ole käsitteenä liitetty. Tässä tutkimuksessa havaitsin toiminnassa ja kouluttajan ajatuksissakin yhteyttä innostamiseen. Tarkastelin tässä tutkimuksessa työyhteisövalmennusta, ja omassa esiyymmärryksessäni ja lähtökohtaisissa näkökulmissa kiinnostuin sosiokulttuurisen innostamisen kehyksestä, ikään kuin sen toimintoja sovellettaisi työn maailmaan, jossa sitä ei perinteisesti ole käytetty. Tutkimuksessani painottui kuitenkin työskentely työorganisaatiossa ja sen kehittämisessä. Näkökulma laajeni ja monipuolistui tutkimukseni tarkasteluissa ja löysin muita keskeisiä pedagogisia aineksia. Kun käsittelin henkilöstönkehittäjän kehittymistä ammatissaan ja henkilöstönkehittämistä enemmän pedagogisena toimintana kuin tuotannontekijänä, löysin uudenlaista, pedagogista näkökulmaa työyhteisöjen kehittämiseen.

Tätä työtä voidaan kutsua toimintatutkimukseksi siinä mielessä, että kytken tutkimukseni työyhteisön kehittämisen kehittämiseen tai työyhteisövalmentajan ammatillisen toiminnan kehittämiseen. Valmentajan toiminnan tavoitteena oli muuttaa työyhteisökulttuuria ja minun toimintatutkimuksellisenä tavoitteenani puolestaan oli kehittää valmentajan toimintaa tekemällä näkyväksi osallistamista

työyhteisövalmennuksessa, sen osatekijöitä ja pedagogisia perinteitä. Interventioini tutkimuksen yhteydessä olivat tutkimuskeskustelut ja tiivis yhteydenpito kouluttajan kanssa osallistamisprosessin aikana sekä osallistuminen valmennusinterventioiden suunnitteluun ja toteutukseen työyhteisössä.

Koska olen ammatilliselta taustaltani kouluttaja, minua kiinnostaa työyhteisövalmennus prosessin ohjaajan näkökulmasta. Työyhteisöjä on koulutettu monilla tavoilla ja myös valmentajien koulutukselliset ja kokemukselliset taustat ovat hyvin moninaiset. Työyhteisönkehittäjät eivät ole yhtenäinen, ammatillinen toimijaryhmä. Muun muassa tästä johtuen heillä ei ole yhteistä ammatillista identiteettiä eikä yhteistä historiaa. Tämä tutkimus tuo osaltaan esille aineksia tässä tapauksessa osallistavien työyhteisövalmentajien yhteiseen kertomukseen kahden kokeneen kouluttajan tarinan sekä oman reflektointipäiväkirjani ja pedagogisen tulkintani kautta. Kouluttajana tutkin valmennustoimintaa, jotta ymmärrys siitä lisääntyisi ja se kehittyisi pedagogisesti. Tämä tutkimus on lähidokumentointia siitä, miten osallistava työyhteisövalmentaja toimii ja kehittyy. Tutkimustani voi verrata opettajien toteuttamiin opettajuustutkimuksiin. Tutkin toimintaa sen sisäpuolelta, työyhteisövalmentajan tai työyhteisön kehittäjän roolista käsin. Silloin pääsen käsiksi erilaisiin asioihin kuin ulkopuolinen tutkija. Pystyn tarkastelemaan esimerkiksi työyhteisön kehittäjän ajattelua ja osallistavaa kehittäjyyttä oman ajatteluni kautta peilaten haastatteluaineistoja omaan reflektointiini. Tämä työ on toisaalta työyhteisön ja sen kehittämisen tutkimista, mutta keskeisimmin pedagogista tutkimusta, koska tässä on keskeisenä esillä kouluttajan ammatillinen kehittyminen ja kasvattajuuden löytyminen.

Tutkimuksen raportointitapa on toimintatutkimukselle ominainen, tutkimusprosessin vaiheiden mukaan etenevä, kertomuksellinen kuvaus tutkimusprosessista. Lähdin liikkeelle käytännön toiminnasta ja työn loppuosassa syvensin aiheen käsittelyä teoreettisilla aineksilla. Kieliasussa pyrin selkeyteen ja ymmärrettävyyteen. Toisaalta pyrin raportissani aitoon prosessikuvaukseen. Koska tämä tutkimusprosessi on edennyt käytännön toiminnasta teoreettiseen tarkasteluun, tällainen raportointitapa on mahdollisimman rehellinen tapa tuoda lukijalle ilmi se, mitä tutkimusprosessin aikana on tehty ja ajateltu sekä miten olen päätenyt työn loppuosassa esittämiini tuloksiin ja johtopäätöksiin.

## 1.3 Kehitystarinan juoni

Toivon, että lukija lukee tämän tutkimusraportin kertomuksellisenä kuvauksena tutkimusprosessistani. Pääteemani on *osallistavan työyhteisövalmentajan kasvattajuuden löytymisen polku* ja tutkimusraportissani kerron tapahtumista työyhteisövalmentajan kehitysprosessissa sekä tutkijan tiedonrakentamisesta. Kertomus lähtee liikkeelle osallistamisen ihmettelystä ja kulkee osallistavan työyhteisövalmentajan kehitysprosessin vaiheiden kautta uudenlaiseen osallistavan työyhteisövalmennuksen pedagogisten ominaispiirteiden ja kontekstin ymmärtämiseen.

Toisessa luvussa avaan työyhteisöön, osallistavuuteen, henkilöstönkehittämiseen, valmentajan ammatillisen toiminnan kehittämiseen ja pedagogisiin lähtökohtiin liittyvää esiyymmärrystäni, jonka varassa aloin tutkia työyhteisövalmentajan kehittymistä aikuiskasvattajaksi. Tutkimusraportin kokonaisuudessa tavoitteeni on tuoda myös teoreettiset asiat mukaan tutkimusprosessin narratiivisessa kuvauksessa. Kolmas luku kuvaa tutkimuksen toteutusta aineistonkeruusta tulosten analysointiin ja tulkintaan. Lähdin tutkimuksessa liikkeelle pragmatistisella ja toimintatutkimuksellisella otteella ja olin kiinnostunut siitä, miten osallistaminen tutkimusaineistossa käytännössä toimii. Aineistoa keräsin osallistuvalla havainnoinnilla työyhteisövalmennuksessa, haastatteleamalla valmennuksessa toiminutta pääkouluttajaa ja yhtä hänen yhteistyökumppaniaan, ns. esikuvakouluttajaa sekä valmennettavan organisaation johdon edustajia ja työyhteisön jäseniä, jotka osallistuivat valmennukseen. Lisämateriaalia sain erilaisista dokumenteista, joita valmennuksen yhteydessä tuotettiin prosessin aikana.

Prosessissa oli mukana yksi metalliteollisuuden tuotanto-organisaatio, jonka henkilökunnalle valmennus järjestettiin siten, että ensimmäistä kertaa mukaan otettiin myös työntekijätiimit. Luvuissa 4 – 7 esittelen tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä asteittain syventäen siten, että luvussa 4 on lähtötilanne valmennusprosessin alussa. Siitä pääkouluttaja lähti kehittämään toimintaansa ottaen mukaan uusia elementtejä ja kokeillen erilaisia toimintatapoja. Se on eräällä tavalla kuvaus siitä, miltä valmennus näytti sen alkuvaiheessa. Luvussa 5 käsittelen työyhteisövalmennusta kouluttajanäkökulmasta esittäen sen, miten kouluttaja prosessin aikana kehitti ammatillista toimintaansa. Tässä luvussa esitän kehitysasiat substantiivitasolla suunnilleen siten kuin kouluttaja ja hänen esikuvakouluttajansa

niistä kertoivat, käyttäen peilinä kuitenkin omaa kehitysreflektointiani. Luku 6 vie asioita käsitteellisemmälle tasolle ja esittää, miten tämä kouluttajan toiminnan kehittäminen liittyy kasvatukseen. Tässä pyrin syventämään tarinaa pedagogiselle ja teoreettisemmalle tasolle. Luku 7 on johtopäätöksiä ja yhteenvetoa työyhteisövalmentajan kasvattajuuden löytymisen polusta ja siinä luon katsausta tutkimusprosessissa taaksepäin ja myös omiin lähtökohtiini. Tässä luvussa tulee esiin työyhteisövalmentajan pedagogisen ajattelun ulottuvuuksia ja yhteyksiä toimintakontekstiin, kouluttajan kehittymiseen ja kasvatukseen näkökulmiin. Lopuksi pohdin vielä luvussa 8 tutkimuksen johtopäätöksiä ja merkitystä sekä arvioin tutkimusprosessia.

## 2. Lähtökohdat ja tutkijan esiymmärrys

Lähdin tutkimaan osallistavan työyhteisövalmentajan kehittymistä toimintatutkimuksen tapaan siten, että menin kentälle, työyhteisöön ja sen osallistamisprosessiin havainnoimaan ja osallistumaan myös koulutustoimintaan, jota tutkimusprosessin aikana mallitin ja kehitin pääasiallisesti keskusteluissa kouluttajan kanssa. Aluksi pyrkimykseni oli havainnoida valmentajan toimintaa ulkopuolisen näkökulmasta havaintoja tekemällä sekä osallistujia ja kouluttajaa haastatteleamalla. Myöhemmin osallistuin tilanteisiin aktiivisemmin. Se tuntui luontevalta, varsinkin silloin kun ryhmät kokoontuivat toisen kerran ja sekä kouluttaja että työyhteisön vastuuhenkilöt kysyivät minulta tarkennuksia edellisen kerran tapahtumiin. Olinhan kirjannut muistiin havaintojani aikaisemmista valmennuspäivistä. Joissakin tilanteissa kouluttaja tarvitsi myös avustavaa valmentajaa esim. maastoharjoituksissa. Silloin sovimme etukäteen, että minä toimin niissä tilanteissa hänen avustajanaan.

Peruslähtökohta tutkimuksessa oli käytännön toiminta, työyhteisövalmennus ja sen kehittäminen, aineistolähtöisyys ja asioiden tutkiminen sellaisina kuin ne elävässä elämässä ilmenevät. Minulla oli työn alkuvaiheissa esiymmärrykseni, jota olin rakentanut pitkän kasvatusalan työkokemukseni ja opiskeluhistoriani aikana toimintaani refleктоimalla. Tutkimukseni ei edennyt teoriasta hypoteesien muodostamiseen ja niiden tarkasteluun, vaan päättelyni eteni ikään kuin abduktiivisesti ”taaksepäin” eli hain aineistoni ilmiöiden ja havaintojeni pohjalta työn loppuosassa hypoteeseja ja yhteyksiä teoriaan selittämään näitä (vrt. Kilpinen, Kivinen & Pihlström 2008, 15; Paavola & Hakkarainen 2008, 162–184).

Minulla on pitkä kokemus kunta-alan työyhteisöistä, joissa olen toiminut työntekijänä ja esimiehenä. Silloin kehitin esimiehen roolissa myös omaa työyhteisöäni ja kasvatusalan ammatillista toimintaa siellä. Myöhemmin jatkoin opintojani yliopistossa ja tutustuin laajasti erilaisiin organisaation kehittämiseen ja yhteisössä toimimiseen liittyviin näkökulmiin kasvatustieteen, sosiologian ja

psykologian opinnoissa. Esiymmärrykseni tai näkemykseni, jonka olin omaksunut pitkällä aikavälillä, oli näin koostunut tietyistä työyhteisöön ja oman työyksikön johtamiseen liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista sekä käsitteellisistä näkökulmista, joihin olin perehtynyt. Tämän tutkimuksen aineiston tyyppinen, pitkäaikainen työyhteisön valmentaminen saman valmentajan ohjauksessa oli minulle kuitenkin uusi kokemus, ja siksi saatoin lähestyä asiaa tutkijan ihmettelevällä ja kyselevällä, joskus kyseenalaistavallakin asenteella. Laadin tutkimusprosessiin myös vaiheittain etenevän, täsmennetyn tutkimussuunnitelman, joka sisälsi alustavat käsitteelliset näkökulmat, aineistonkeruun havainnoimalla ja haastatteleamalla sekä suunnitelman aineiston käsittelytavasta. Tätä suunnitelmaani esittelin ohjaajalleni ja vertaisryhmälleni, joilta sain kehittäviä kommentteja ja näin rakentui ja täsmentyi tutkimusasetelma, tutkimuksen tavoite ja se, mitä olin tutkimuksessani tekemässä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutustuin täsmällisemmin aihetta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen ja löysin lähtökohtaisiksi näkökulmiksi ensinnäkin organisatoriseen oppimiseen liittyvän tutkimusperinteen kautta työyhteisökulttuuriin ja työyhteisön kehittämiseen liittyvää kirjallisuutta (Argyris 1999; Argyris & Schön 1978 ja 1996; Schön 1988 ja 1991; Senge 1994 ja 2006). Toisaalta löysin yhteisössä oppimiseen liittyvää kirjallisuutta (Lave & Wenger 1994; Wenger 1998). Suomalaisista tutkimuksista löytyi yleisesti työyhteisön kehittämiseen ja kehittämistoiminnan kehittämiseen liittyvää kirjallisuutta (Engeström 1992, 1995 ja 2004; Filander 2000; Hytönen 2002a ja 2002b, Miettinen 1984). Osallistavaan johtamiseen ja organisaatiokulttuuriin liittyvä kirjallisuus liittyi läheisesti osallistamiseen (Beirne 2006; Juuti 1992, 1995 ja 2001; Kanter 1983, Schein 1987). Sen kautta pääsin käsiksi konkreettisiin kehittämistoimintaan liittyviin tapaustutkimuksiin, joita Suomessa on tehty 1990- ja 2000-luvuilla (Koivisto 1997, Koski 2005, Manka 1999, Manninen 2008, Mäntylä 2002, Tikkamäki 2006, Viinisalo 2006).

Pedagogiseen toimintaan liittyviä näkökulmia löysin työni alkuvaiheissa sosiokulttuurisesta innostamisesta, jonka otin ensin tutkimuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi, koska näin henkilöstönkehittäjän roolissaan innostajana (vrt. Kurki 2000a ja 2000b). Myöhemmin tämä näkökulma laajeni tai muuttui ja löysin muita, konkreettisemmin työyhteisövalmennukseen ja osallistavan valmentajan kehittämiseen liittyviä näkökulmia, esimerkiksi opettajuuden kehittämiseen liittyviä



tutkimuksia (Häkämies 2007, Kuusisto 2004, Manninen 2008, Patrikainen 1999, Tiilikkala 2004).

Esiymmärrykseni rakentui näiden tutkimuksellisten näkökulmien ja pitkän työyhteisö- ja esimieskokemukseni varaan. Se on osittain tiedostettua ja täsmällistä, osittain osana ammatillista ajattelua ja toimintaani intuitiivisen ajattelun tasolla, ns. hiljaista tietoa ja siksi vaikeasti artikuloitavissa. Toimintaprosessin ja käsitteellisten ajatusrakennelmien voidaan sanoa olevan yhteenkietoutuneina toiminnan yhteydessä tapahtuvassa reflektoinnissa, jolloin tätä hiljaista tietoa ainakin osittain saadaan näkyväksi ja tietoiseksi (Kilpinen 2008, 116; vrt. Schön 1991, 21–69). Esiymmärrykseni vaikutti siihen, mihin suuntaan tutkimuksessa etenin, mitä taustaa vasten ryhdyin tarkastelemaan pääkouluttajan kasvattajuuden kehittymistä ja osallistamisprosessia tässä teollisuuden työyhteisössä. Käytännönläheinen, työkokemukseen perustuva näkökulma työyhteisöjen kehittämiseen vaikutti osaltaan siihen, että lähdin tutkimaan aihetta käytännön toiminnan kautta.

## 2.1 Käytännön toiminnan tutkimisesta

Osallistamistutkimukseni on tapaustutkimus, jossa kerron yhtä mahdollista osallistavan kouluttajan kehitystarinaa pitkäkestoisen työyhteisövalmennuksen yhteydessä, tapahtumia, koulutusmetodeja ja osallistujien kokemuksia koulutuksessa ja koko osallistavan valmennuksen aikana työyhteisössään. Lähestymistapa on myös pragmatistinen, käytännön merkitystä tavoitteleva. Alunperin lähdin tutkimukseen aineistolähtöisesti. Esiymmärrykseni turvin lähdin liikkeelle ja pyrin aineistosta löytämään osallistavan koulutustoiminnan elementtejä.

Pragmatismien lähtökohtana on Pihlströmin (2001) mukaan aktiivinen, toiminnallinen ja arvosidonnainen kuva ihmisestä. Siinä korostuu, että ihminen kiinnittyy maailmaan käytäntöjensä kautta ja pyrkii toteuttamaan erilaisia pyrkimyksiään ja siten selviytymään ongelmatilanteistaan. Näkemyksen mukaan filosofiset käsitteet ja ongelmat kietoutuvat kiinteästi käytäntöön. Ihmiset taas toimivat maailmassa käytännön merkitystä tavoittelevien intressiensä ja tarkoitustensa ohjaamina. Pragmatismi kyseenalaistaa teorian ja käytännön välisen erillisyyden. (Pihlström 2001, 11–13; vrt. Niiniluoto 1986, 40–70.) Pragmatismien

yhteydessä on otettu esiin inhimillisten käytäntöjen normatiivisuus. Ihmisten toiminta nähdään jonkin käytännön sisäpuolella ja tämä vaikuttaa sitoumuksiimme (Pihlström 2002, 14–15). Tutkimukseni liikkuu käytännön ja teorian raja-alueilla siten, että tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu osallistavan työyhteisövalmennuksen käytänteisiin ja pyrkimyksenä tutkimuksessa on rakentaa osaltaan teoriakehystä osallistavasta työyhteisövalmennuksesta ja osallistavan valmentajan toiminnan ja ajattelun kehittymisestä. Tutkimuksessa, kuten kehittämistoiminnassakin, olen sitoutunut käytännön ongelmien ratkaisemiseen ja kehittämistoiminnan toimivuuden ehtojen esiintuomiseen. Tässä tutkin osallistavan työyhteisövalmentajan ammatillista kehittymistä, josta arvelen olevan hyötyä työyhteisön kehittäjille käytännön toimijoina. Toiminnan pystyn näkemään nyt tutkimustyön jälkeen sen sisäpuolelta kouluttajan roolista käsin, koska olen itsekin kouluttaja ja prosessin aikana olen toiminut myös useissa työyhteisöissä kehittäjänä.

Pihlström (2001) tarkastelee pragmatismia filosofian historiassa Charles S. Peircen ja John Deweyn työn pohjalta. Pragmatistisessa perinteessä korostuu aktiivisuus ja tieto nähdään maailmassa tapahtuvana toimintana. (Pihlström 2001, 68, 92–94.) Tutkimuksessani aktiivisuus on työyhteisövalmentajan toimintaa kehittämisprosessissa ja työyhteisön jäsenten osallistumista kehittämistoimintaan. Tässä yhteydessä ajattelen tiedon syntyvän yhteisöllisissä käytänteissä ja ongelmanratkaisun yhteydessä, kun osallistajat koulutuspäivien aikana hahmottelevat työyhteisölle kehitettäviä asioita ja konkreettisia toimenpiteitä ongelmakohtien parantamiseksi. Toisaalta aktiivisena työyhteisövalmennuksen kehittäjänä tässä toimii kouluttaja, johon olin prosessin aikana suorassa keskusteluyhteydessä ja sitä kautta vaikutin kehittämistoimintaan. Tämä tuo myös tutkijalle prosessissa aktiivisen roolin työyhteisövalmennuksen kehittäjänä.

Tällä on yhteys sosiaaliseen konstruktivismiin, jonka mukaan oppiminen ja tiedon rakentaminen tapahtuvat sosiaalisissa yhteyksissä ja vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Berger & Luckmann 1994; Juuti 2001; Patrikainen 1999). Tutkimassani työyhteisövalmennuksessa työyhteisön jäsenet oppivat uusia käytänteitä keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jota kouluttaja ohjasi. Kouluttaja taas kehitti omaa valmennustoimintaansa ja kasvattajuttaan tämän toimintatutkimuksen yhteydessä.

Tutkimuksessani olen saanut lähtökohtaisesti vaikutteita toimintatutkimuksesta, jonka piirissä tuotetaan tietoa käytännön kehittämiseksi ja toimintaa hiotaan useiden

peräkkäisten suunnittelu- ja kokeilusykliden avulla. Tämä on käytännön toiminnan, työyhteisön kehittämisen, tutkimista. Tutkimukseni kehittämisprosessissa kouluttaja, työntekijät, esimiehet ja organisaation johto yhdessä etenivät osallistamisprojektissa syklisesti kehittäen toimintaa vuorottelemalla koulutuspäivien aikana tehtyä arviointia ja suunnittelua sekä toimenpiteiden toteutusta työpaikalla. Itse olin mukana prosessissa jaksoittain ja väliajalla analysoin aineistoa ennen seuraavia tapahtumasyklejä. Kouluttajan kanssa olin prosessin aikana yhteydessä ja osallistuin kehittämistoiminnan suunnitteluun myös väliajalla tutkimuskeskustelujen ja monien puhelinkeskustelujen yhteydessä. Tämä suunnittelu ja toiminnan reflektointi tapahtui kehittämisprosessin syklien mukaisessa rytmissä. Osallistavat tutkimusotteet, kuten toimintatutkimus, tulkitsevat kulttuureja sisältä päin, osallistujan ja toimijan näkökulmasta. Tutkimuksessani olen tulkinnut kehittämistoimintaa pääasiassa kouluttajan näkökulmasta, mutta pyrkinyt ottamaan esiin myös muiden toimijoiden näkemyksiä aineiston kautta. Muut toimijat edustavat tässä tutkimuksen aineistossa sitä kontekstia, jossa työyhteisövalmentaja toimintaansa kehittää. Kehittämis toimintaa ei voi tarkastella irrallaan tästä kontekstista. Tutkimusmateriaalina ovat tässä olleet myös omat havaintoni ja kokemukseni muun materiaalin lisäksi, ja olen käynyt vuoropuhelua muiden materiaalien kanssa. Toimintatutkimuksen raportissa on ajassa etenevä juoni siten, että kertomus alkaa jostain, etenee tiettyjen juonikäänteiden kautta vaiheesta toiseen ja päättyy johonkin. Tutkimuksen raportti etenee narratiivimuodossa tutkimusprosessin tapahtumien mukaan. Tärkeä merkitys on myös sillä, miten työyhteisövalmentaja omaa toimintaansa prosessin edetessä muuttaa ja kehittää. (vrt. Heikkinen 2007, 16–37.)

Heikkisen (2007) mukaan toimintatutkimus kohdistuu sosiaaliseen toimintaan, joka pohjautuu vuorovaikutukseen. Se on yleensä ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja. Tässä tutkimuksessa on kysymyksessä ajallisesti rajattu kehittämisprojekti, johon liittyi se, että kouluttaja halusi kehittää osallistavaa valmennustaan ja omaa ammatillista toimintaansa siinä. Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle hänen käyttämästään toimintatavasta, jota myöhemmissä vaiheissa eli sykleissä kehitettiin eteenpäin. Valmennukseen tuli uusia aineksia. Näin työyhteisövalmentaja löysi tutkimuksen kehittämisprojektin aikana uusia tapoja vakiinnuttaa kehittämistoimia työyhteisöön, ja samalla hänen ammatillinen toimintansa muotoutui, syveni ja kehittyi.

## 2.2 Organisaatio ja työyhteisö

Organisaatio ja työyhteisö sekä niihin liittyvät ilmiöt ja tapahtumat ovat sosiaalisena kontekstina, kun työyhteisön kehittäjä rakentaa omaa toimintaansa. Se toimiikin tässä tutkimuksessa eräänlaisena taustana työyhteisövalmentajan kehittymiselle.

Kokemuksellisen tulkintani mukaan, johon on vaikuttanut myös käsitteellinen esiymmärrykseni, työyhteisö on laaja kokonaisuus, jossa organisaation työntekijät toimivat. Se kuuluu tärkeänä osana heidän elämänpiiriinsä ja muodostaa oman alueensa heidän arkipäivässään. Metalliteollisuuden työyhteisöön kuuluivat tässä tapauksessa työntekijät, heidän tiimensä tai työryhmänsä, esimiehet ja ylempi organisaation johto. Organisaatiota voidaan tarkastella hallinnollisena ja taloudellisena yksikkönä. Siinä mielessä voidaan ajatella, että esimerkiksi ylempi johto, talousjohto ja organisaation johtoryhmä kokonaisuudessaan jossain mielessä kuuluvat enemmän hallinnolliseen organisaatioon kuin varsinaisesti ihmisten muodostamaan työyhteisöön. Ne organisaation johdon edustajat, jotka olivat mukana työntekijöiden koulutuspäivissä, olivat kuitenkin mukana ihmisten muodostaman työyhteisön toiminnassa vuorovaikutuksessa työntekijöiden ja heidän esimiestensä kanssa. Organisaatiotasolla saatetaan esimerkiksi etsiä ratkaisuja työnjaon tarkentamisesta tai tavoitteiden selkeyttämisestä ja työyhteisötasolla kiinnitetään huomiota sisäisen yhteistyön parantamiseen ja oikeanlaisen me-hengen aikaansaamiseen. (vrt. Frilander 2000.) Rajaan tämän työn käsittelemään työyhteisöä ihmisten muodostamana yhteisönä, koska kehittämisprosessin yhteydessä oltiin muuttamassa työyhteisökulttuuria ja tavoitteet liittyivät yhteistyön parantamiseen, osallistumiseen ja me-henkeen. Se konteksti ja yhteys, jossa työyhteisövalmentaja käytännössä toimi ja kehitti omaa toimintaansa, oli työyhteisö ja vuorovaikutus sen jäsenten kanssa.

Tapauksen työyhteisössä erottui erilaisia tasoja tai piirejä. Tuotantotiimien toiminnallisen työyhteisön muodostivat työntekijät ja heidän esimiehensä, jotka toimivat käytännön arjessa päivittäin kanssakäymisessä perustehtävänsä yhteydessä. Organisaation ylempi johto, johtoryhmä, on tästä erillään muodostaen oman työyhteisönsä. He eivät ole päivittäin tekemisissä tuotantotiimien työntekijöiden ja esimiesten kanssa, vaan toimivat heihin nähden etäämpää hallinnollisena yksikkönä. Sen sijaan keskenään he muodostivat johtoryhmän kanssa oman yhteisönsä. Tämä

erillisuus tuli selkeästi esille johtoryhmän jäsenten tuottamasta esseeaineistosta, joka oli osa tutkimuksen aineistoa.

Opintojeni aikaisemmissa vaiheissa olen tutustunut yhteisöllisyyden yhteydessä bourdieulaiseen ajatteluun. Sen mukaan laajempi sosiaalinen kokonaisuus koostuu pienemmistä, suhteellisen itsenäisistä kokonaisuuksista, joissa vallitsee kussakin oma erityinen ja vain niille ominainen logiikka ja pakko. Näitä itsenäisiä sosiaalisia kokonaisuuksia nimitetään kentiksi. Sosiaalisella kentällä on ihmisiä, jotka pelaavat ”peliä”. Siellä vallitsee tiettyjä, itsestään selviä sääntöjä, joita hallitsevassa asemassa olevat pyrkivät pitämään yllä. Uudet yrittäjät pyrkivät sisään noudattamalla kentällä vallitsevia sääntöjä. (Bourdieu & Wacquant 1995, 125–132; vrt. Roos 1987.) Työyhteisössä on useita tällaisia kenttiä. Tiimeissä on omat kirjoittamattomat sääntönsä, samoin laajemmassa työyhteisössä.

Tutkimukseni kohteena olevassa työyhteisössä oli erilaisia tiimejä. Tuotantotiimit, joiden kanssa olin tekemisissä, olivat koneistus- ja kokoonpanotiimejä, joissa saattoi olla erilaiset säännöt. Koneistus- ja kokoonpanotiimit oli työyhteisövalmennuksen ensimmäisissä koulutuspäivissä jaettu koulutusryhmiin siten, että ensimmäisenä päivänä oli koneistamon työntekijätiimi ja toisena kokoonpanotiimi. Koulutuspäivien aikana havaitsin, että näissä ryhmissä osallistujat lähtivät erilaisella aktiivisuudella mukaan koulutuspäivän tapahtumiin. Keskustelin asiasta myös pääkouluttajan kanssa, jolle työyhteisö oli tuttu. Hän oli havainnut saman asian kouluttaessaan. Lisäksi oli johtoryhmä, joka muodosti oman yhteisönsä. Siellä oli oma kulttuurinsa sääntöineen ja tapoineen. Johtoryhmän jäseniä oli mukana työntekijätiimien koulutuspäivissä ja he erottuivat joukosta käyttäytymisensä perusteella. Jos minulta, joka en siis kaikkia johtoryhmän jäseniä tuntenut, olisi kysytty, ketkä olivat johtoryhmästä, olisin todennäköisesti osannut osoittaa heidät ryhmästä, vaikka näiden koulutuspäivien tarkoitus oli, että kaikki ovat siellä yhtenä ryhmänä ja ryhmän jäsenet ovat tasarvoisia osallistujia. Johtoryhmän jäsenet olivat enemmän äänessä koko koulutusryhmän yhteisissä keskusteluissa. He ottivat myös kantaa kouluttajan toimiin ja siihen, miten valmennuspäivän aikana edettiin, esittivät esimerkiksi toivomuksia ja ehdotuksia menettelytavoiksi tai käsiteltäviksi asioiksi.

Kullakin kentällä on omat auktoriteetit, jotka määrittelevät säännöt. Tunnustetulle auktoriteetille on keskittynyt valtaa. Tämä on symbolista pääomaa, joka voi olla mitä perua tahansa; taloudellista, kulttuurista tai sosiaalista, kunhan

sosiaaliset toimijat tuntevat ja tajuavat sen, tunnistavat sen ja antavat sille arvoa. (Bourdieu 1998, 99.) Työyhteisössä symbolista pääomaa oli tietyissä asioissa esimiehillä heidän virallisen organisaatioasemansa tuomana. Toisaalta työryhmissä oli oma logiikkansa, ja silloin esimiesten valta ei ulottunut esimerkiksi siihen, että he voisivat tätä valtaa käyttäen saada kaikki työryhmän jäsenet aktiivisesti osallistumaan kehittämistoimiin. Esimiesten oli ehkä vaikea päästä sisään työntekijöiden muodostamalle kentälle, koska siellä toimi erilainen logiikka kuin virallisissa työyksiköissä.

Ihmiset ovat oikeutettuja astumaan kentälle silloin, kun heillä on jokin tietty ominaisuuksien yhdistelmä (Bourdieu & Wacquant 1995, 136). Kun haastattelin eri tuotantotiimien jäseniä, havaitsin selkeän eron siinä, miten kiinteästi työnjohtaja kuului heidän ryhmäänsä. Tämä saattaa riippua siitä, miten hyvin työnjohtaja oli saanut pääsyn työntekijöiden kentälle, toimi kentän ehdoilla. Kentälle pääsyä voidaan tulkita myös situationaalisen oppimisen näkökulmasta, jolloin ajatellaan, että uusi tulokas kasvaa vähitellen kiinni yhteisöön osallistumalla sen toimintaan (Lave & Wenger 1994, 57; vrt. Wenger 1998). Joissakin tuotantotiimeissä työntekijät kuvasivat vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Monet työntekijät kertoivat, että olivat olleet hyvinkin pitkään yrityksen palveluksessa ja toimineet samojen työtoverien kanssa. Tällöin he ovat ajan kuluessa hitsautuneet yhteen ja heille on muodostunut oma tiimikulttuuri.

Työntekijöiden näkökulmasta työyhteisöön voidaan ajatella kuuluvan yrityksen koko henkilöstö. Toisaalta läheisempään työyhteisöön, jossa toimitaan arkipäivässä, kuuluvat varsinkin työtoverit, joiden kanssa suoritetaan yhteisiä työtehtäviä. Muusta henkilöstöstä siihen kuuluu läheisesti myös oma esimies. Muut työtiimit ja vieraammat esimiehet ja johtoryhmän jäsenet koettiin etäisemmiksi.

Työtoverit muodostavat myös ammattiyhdistyksen tai osaston, joka rajaa yhteisöön kuulumista. Ammattiyhdistys vaikuttaa myös esimiesten ja työntekijöiden suhteisiin siten, että työntekijät/ammattiyhdistykseen kuuluvat muodostavat yhteisön ja muita ryhmiä rajataan sen ulkopuolelle. Sen piirissä on myös omat pelisäännöt ja auktoriteetit, jotka määrittelevät, mikä on sopivaa työyhteisössä. Ammattiyhdistys toimii työntekijöiden etujen valvojana, mutta saattaa samalla ylläpitää erillisyyttä työntekijöiden ja johdon välillä. Metalliteollisuudessa ammattiyhdistyksellä on perinteisesti ollut vahva asema.

Tarkastelen tutkimuksessani osallistamisprosessia työyhteisössä. Organisaation johdon tavoitteissa oli, että mahdollisimman monet työntekijät alkaisivat ottaa vastuuta työyhteisönsä, oman tiiminsä, kehittämisestä. Osallistavassa työyhteisövalmennuksessa olikin kysymys työyhteisökulttuurin muuttamisesta osallistavaan suuntaan ja myös kouluttaja tuli toimijana monen sisäisen tiimikulttuurin vaikutuspiiriin. Hänen sille kentälle tuloaan saattoi helpottaa aikaisempi kokemus metalliteollisuuden työyhteisöistä.

Työyhteisökulttuuri voidaan nähdä myös osana johtamiskulttuuria. Ainakin johtamiskulttuuri vaikuttaa siihen, millaiseksi työyhteisökulttuuri muodostuu. Työyhteisökulttuuri on usein tiedostamatonta tai ainakin julki lausumatonta ja siksi sitä on vaikea tunnistaa ja muuttaa. (Juuti 1992, 1995 ja 2001; vrt. Schein 1987.) Tutkimustapaukseni muutosprosessissa työyhteisökulttuuria lähdettiin muuttamaan osallistavaan suuntaan toiminnan kautta.

## 2.3 Osallistavuus ja henkilöstönkehittäminen

Osallistavuutta on paljon tutkittu sosiaalityön, kehitysyhteistyön, nuorisotyön ja kansalaistoiminnan sekä osallistava koulu-hankkeiden yhteydessä (Brock 2002, Hickey & Mohan 2004, Manninen 2008, Midgley & Ochoa-Arias 2004, Niiranen-Linkama 2005 jne). Myös sosiokulttuurisen innostamisen kirjallisuus käsittelee paljon näitä tema-alueita, mutta siellä on mainittu osallistaminen ja sosiokulttuurinen innostaminen myös aikuiskasvatuksen yhteydessä (Kurki 2000a).

Osallisuus käsitteenä on nykyisin paljon käytetty, mutta epämääräisesti määriteltä. Koulujen kehittämisen yhteydessä sillä viitataan myös erityisoppilaiden inklusioon ja tasavertaiseen osallistumiseen opetukseen (Saloviita 2006.) Osallisuus-hankkeiden yhteydessä sillä tarkoitetaan kansalaiskasvatukseen liittyvää ilmiötä, jossa tarkoitus on kehittää kansalaisten päätöksentekoon osallistumisen mahdollisuuksia (Manninen 2008, 12.) Tässä tutkimuksessa puhutaan osallistamisesta työyhteisössä, ja sillä tarkoitetaan työyhteisön jäsenten päätöksentekoon ja työyhteisön kehittämiseen osallistumisen mahdollistamista ja tukemista.

Osallistavuutta on tutkittu myös johtamistutkimuksissa. Beirne (2006) kirjoittaa työntekijöiden valtuuttamisesta ja suorasta osallistumisesta modernien

organisaatioiden hallintoon ja johtamiseen. Hän ottaa esiin rinnakkaiset käsitteet *valtuuttaminen* (empowerment) ja *osallistuminen* (participation). Beirne olettaa, että organisaatio, joka sallii osallistumisen, tuottaa yksilöitä, jotka ovat vastuullisia osallistumaan. Osallistavaa johtamista on myös tutkittu ja siitä on julkaistu kirjallisuutta Suomessa (Helin 1993 ja 1998; Juuti 1992, 1995 ja 2001; Juuti & Vuorela 2006; Juuti & Rovio 2010).

Osallistavaa henkilöstönkehittämistä ovat viime aikoina paljon tutkineet suomalaiset tutkijat (Engeström 1992, 1995 ja 2004; Filander 2000, 2001, 2006 ja 2008; Filander & Jokinen 2008; Hytönen 2002a ja 2002b; Koivisto 1997; Koski 2005; Manka 1999; Miettinen 1984; Mäntylä 2002; Tikkamäki 2006 ja Viinisalo 2006). He ovat hyödyntäneet muunmaalaista tutkimusta oppivan organisaation ja käyttöteorian sekä organisaatioissa toimivien ihmisten toiminnan piiristä ja näin ne myös edustavat kansainvälisesti esiintyviä tutkimusotteita ja liittyvät muunmaalaisiin tutkimuksiin (vrt. Argyris 1999; Argyris & Schön 1978 ja 1996; Schein 1987; Schön 1988 ja 1991; Senge 1994 ja 2006).

Osallistavaa henkilöstönkehittämistä teollisuusympäristössä on Suomessa tutkinut Koivisto väitöskirjassaan metallialan tuotannon osallistavan uudelleensuunnittelun mahdollisuuksista. Tutkimus kohdistui Murikka-opiston kehittämistyön koulutukseen ja sen pohjalta käynnistettyjen muutosprojektien taustoihin, organisointitapoihin ja tuloksiin sekä projektien kehityksen jatkuvuuteen ja tuloksellisuuteen vaikuttaviin seikkoihin. Muutosprojektit toteutettiin Valmet Oy:n Rautpohjan tehtailla, Valmet Järvenpäässä ja Valmet Voimansiirto Oy:ssä. Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida muutosprojekteja toimintatapojen laadullisen uudistumisen näkökulmasta. (Koivisto 1997, 58–60.)

Koivisto (1997, 326–331) kirjoittaa osallistavasta johtamisesta ja käyttää käsitteitä *empowerment* ja *valtuuttaminen*. Hän määrittelee osallistavaa johtamista lattiataason aktiivisuuden uudelleenvitalisoinniksi (vrt. Kanter 1983). Empowermentin ajatus on Koiviston mukaan tullut esiin sosiaalityön strategioiden kautta, josta se on otettu vaihtoehtoiseksi strategiaksi liikkeenjohdon kehittämiseen. Suomalaiseksi käsitteeksi Koivisto nimeää *täysivaltaistamisen*.

Tutkimuksessa käytettiin useita laadullisen tutkimuksen menetelmiä: teemahaastattelua, kirjallisten aineistojen ja dokumenttien analysointia, osallistuvaa havainnointia ja vapaamuotoisia keskusteluja mm. koulutus- ja tuotantoyksiköissä toimivien henkilöiden kanssa. Tutkimuksessa oli mukana osallistavan



toimintatutkimuksen tai kollaboratiivisen toimintatutkimuksen metodi. Tutkimuksessa löytyi uudelleenvitalisoinnin lisäksi myös ”osallistavan uudelleensuunnittelun” konsepti. (Koivisto 1997, 63–78.)

Koiviston tutkimuksessa Murikka-opiston kehittämissyhteistyön koulutus näyttäytyi tavanomaisesta poikkeavaksi ja innovatiiviseksi toimintatapojen muutosprosessien käynnistämisen foorumiksi. Koivisto vertaa kehittämissyhteistyön koulutuksen organisointia ns. työkonferenssimetodiin. Yhteisiä piirteitä olivat mm. pyrkimys eri henkilöstöryhmien laajaan osallistumiseen ja työpaikkakohtaisten kehittämissohjelmien tuottamiseen, tiettyjen teemojen käsittely pienryhmissä ja pienryhmätöiden tulosten käsittely yhteisissä istunnoissa vuoropuhelumethodin pohjalta. (Koivisto 1997, 89.) Tavoite on yhteneväinen tutkimukseni kehittämissuunnitelman kanssa. Se eroaa kuitenkin menetelmällisesti siten, että tutkimustapaukseni osallistavassa kehittämissuunnitelmassa oli tavoitteena kaikkien työryhmän jäsenten osallistuminen kehittämistoimintaan. Tavoitteen saavuttamiseksi koulutukseen valittiin nimenomaan osallistavia valmennusmenetelmiä, joilla kouluttaja uskoi olevan vaikutusta osallistumiseen ja tutkimuksessa taas päätavoite oli kehittää työyhteisövalmentajan toimintaa ja ottaa esiin kasvattajuutta siinä.

Koiviston johtopäätöksistä nousee esille tasavertaisuus ja vuoropuhelu koulutuksessa ja oppimisessa. Tutkimuksessa korostui myös eri asiantuntijatahojen erilaisen tietämyksen käyttäminen, jossa tuli esiin myös paikallinen tietämys, jota on työnjohdolla ja työntekijöillä. Lisäksi tutkimus vahvisti kommunikation ja dialogin merkitystä sekä luovuutta tukahduttavien tekijöiden purkamisessa että luovuuden käyttämisessä palvelemaan rakentavaa yhteistoimintaa. Tuloksissa tuli myös esille, että vuoropuheluprosessin tulokset on tärkeää muokata yksikkökohtaisiksi kehitysohjelmiksi. (Koivisto 1997, 340–345.) Tutkimukseni liittyy samaan aihealueeseen ja tuo lisätietoa tasavertaisuuden ja vuoropuhelun tärkeydestä. Tutkimassani tapauksessa on keskeisenä teemana osallistava valmentamistoiminta, jossa pyrittiin saamaan kaikkien työyhteisön jäsenten ääni kuuluviin.

Muutosta arvioitaessa Koiviston tutkimuksessa havaittiin muutosprosessin hidastuminen, kun pyrittiin laajempiin ja syvällisempiin, koko toimintatapaan liittyviin muutoksiin esimerkiksi eri henkilöstöryhmien työnjaollisissa toimintatavoissa. Sen sijaan muutoksen aikaansaaminen oli helpointa, kun kaikki

kokivat hyötyvänsä muutoksesta ja kokivat sen tarpeelliseksi. (Koivisto 1997, 346–348.)

Tutkimuksessa löytyi ”osallistava uudelleensuunnittelu” kehittämisstrategista ratkaisumallia kuvaavaksi yläkäsitteeksi. Projekteissa pystyttiin hyödyntämään koko henkilöstön näkemysten moninaisuutta. Lähellä työntekijöitä olevien, pienten asioiden parantaminen ja muuttaminen sekä isompien asioiden muuttaminen yhdistyivät yhdeksi ja samaksi prosessiksi. Tutkimuksessa korostuu tiettyjen osallistavien menetelmien merkitys uudistavan ja yhteistoiminnallisen oppimisen organisoimisessa, esim. työkonferenssi- ja vuoropuhelumetodi ja empowerment eli valtuuttaminen, jota voi verrata osallistavaan johtamiseen. (Koivisto 1997, 349–350.) Samansuuntaista osallistavaa kehittämistoimintaa on toteutettu tämän tutkimuksen kohteena olleessa työyhteisövalmennuksessa.

Myös Koski (2007) on tutkinut henkilöstönkehittämistä teollisuusympäristössä. Hänen tutkimuksensa toteutusympäristönä oli suomalainen autonrenkaita valmistava tehdas ja siellä toteutettu 3-vuotinen kehittämishanke. Tutkimuksen kohteena oli erityisesti hankkeseen liittynyt Problem-Based Learning -valmennus, oppimisprosessit sen yhteydessä ja organisatorinen oppiminen. PBL nähtiin Kosken tutkimuksessa ongelmaperustaisen oppimisen perusideoita hyödyntäväksi kehittämismenetelmäksi. Tutkimuksen kiinnostus kohdistui teollisuusympäristöön oppimisympäristönä, oppimisprosesseihin hankkeen yhteydessä sekä kehittämisohjelman tuloksiin ja siihen, miten osallistajat olivat kokeneet sen vaikuttaneen työympäristöönsä.

Kosken keskeisinä teoreettisina lähtökohtina olivat organisationaalista oppimista käsittelevät teoriat. Niistä hän pohtii eroa jos puhutaan organisaation oppimisesta tai siitä, että organisaatioissa olevat ihmiset oppivat. Huysmanin (2000) mukaan organisaatioissa oppivat ihmiset ovat keskiössä. Tässä työssä taas keskitytään enemmän käyttöteoriaan ja sen reflektointiin. En niinkään selkeästi ole lähtenyt liikkeelle oppivasta organisaatiosta kuin ammattilaisesta, joka kehittyy reflektoidulla omalla toimintaansa ja tulee sitä kautta tietoiseksi käyttöteoriastaan (vrt. Schön 1991; Senge 1994).

Kosken tutkimuksen tulokset osoittavat, että teollisuusympäristö on muuttunut siten, että siellä enenevässä määrin yhdistellään erilaisia kehittämistekniikoita. Lopputuloksena on ns. hybridimalleja, jotka koostuvat useista tekniikoista yritykseen sovellettuna. Oppimisprosessissa tunnistettiin organisatorisen oppimisen

mallin mukaisia vaiheita. Oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi tunnistettiin tekninen työnjako, työtehtävät ja työn muotoilu; työnjohto, valvonta ja päätöksentekojärjestelmät; palkkaus- ja palautejärjestelmät; koulutus- ja kehittämisjärjestelmät sekä työelämän suhteet, tehdaskulttuuri ja mikropolitikka. PBL-valmennuksessa saavutettiin positiivisia tuloksia. Kuten Koiviston (1997) tutkimustuloksissa, tässäkin pienet ja suuret kehittämisideat yhdistyivät kehittämisprosessissa luontevasti. Pienten, lähellä olevien ongelmien ratkominen avasi keskustelua suuremmista kehittämisikohteista. (Koski 2007, 5–9.)

Tutkimukseni liittyy edellä mainittuihin osallistavuuden tutkimuksiin työyhteisön kehittämisen näkökulmasta. Kosken (2007) rengastehtaalla toteutettu tutkimus tarkasteli enemmänkin PBL-koulutuksen vaikutuksia ja osallistujien kokemuksia siitä. Se keskittyi henkilöstönkehittämisessä PBL-valmennukseen ja kiinnittyi oppivan organisaation tutkimuksiin. Koiviston (1997) tutkimus oli lähempänä tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena olevaa osallistamista pitämällä keskiössä osallistavaa uudelleensuunnittelua kehittämisen strategiana. Senkin tuloksissa oli huomio paljolti kehittämisohjelmien vaikutuksissa ja muutoksissa ja sen näkökulma oli teollisessa tuotannossa.

Tässä työssä tutkimuksen kohteena on osallistava pedagogiikka työyhteisön kehittämisessä, kun aikaisemmat tutkimukset liittyvät suoraan organisaation tuottavuuden ja tehokkaan toiminnan kehittämiseen organisaatiossa. Tämä työyhteisönäkökulma liittyy läheisemmin ihmisiin, jotka työskentelevät organisaation tuotannossa. Osallistava pedagogiikka liittyy henkilöstönkehittämiseen ja siinä on piirteitä osallistavasta johtamisesta, mutta tutkimuksessani tarkastelukulma on kasvatustieteellinen. Työssäni on esillä aikuiskasvatuksellinen henkilöstönkehittämisnäkemys, joka eroaa esimerkiksi taloustieteen ja tuotantotalouden näkemyksistä. Aikuiskasvatuksen henkilöstönkehittämisnäkemys perustana on elinikäinen oppiminen ja jatkuva kehittyminen työssä. Kasvatustieteen näkökulma näkyy siinä, että tässä tutkitaan nimenomaan työyhteisövalmentajan ammatillista kehittymistä, osallistavan koulutuksen toteutusta ja osallistujien kokemuksia siitä. Pääpaino on osallistavassa valmennuksessa ja sen pedagogisessa toteutuksessa. Tarkastelen ja analysoin osallistavan koulutustavan ominaispiirteitä, kouluttajan roolia, ajattelua ja toimintaa. Osallistujien kokemukset ja muutos työyhteisössä antavat näkökulmaa osallistavan työyhteisövalmennuksen tavoitteiden toteutumiseksi.

Tässä kehittämisprojektissa käytetyt koulutusmenetelmät, joita nimitän osallistaviksi, kokemukselliseksi ja elämykselliseksi, ovat perinteisesti kuuluneet nuorisokasvatuksen menetelmiin. Merkityksellistä tässä tutkimuksessa on yhdistää näitä varsin erilaisia kasvatustieteen alueita ja soveltaa toimintatutkimuksessa nuorisokasvatuksen menetelmiä ja sosiokulttuurista innostamista henkilöstönkehittämiseen. Tästä syntyy osallistavan työyhteisövalmennuksen toimintatavan rakenteen, menetelmien ja pedagogisen ajattelun yhdistelmä. Osallistava työyhteisövalmentaja kehittää omaa toimintaansa prosessimaisesti tekemällä oppien, työyhteisövalmennuksen pitkäaikaisen toteutuksen yhteydessä toimintaansa reflektoiden ja muuttaen.

## 2.4 Työyhteisön kehittämisen pedagogiikkaa

Tutkimukseni pääilmiö on osallistava työyhteisövalmennus, jolla tarkoitan yhteisöllistä ja samalla henkilökohtaista kehittämistä työyhteisössä. Työyhteisön kehittämisen yhteydessä mainitaan käsitteenä *osallistaminen*, jota myös Kurki (2000a) käsittelee, kun hän kirjoittaa aktiivisesta osallistavasta pedagogiikasta kirjassaan Sosiokulttuurinen innostaminen. Kurjen mukaan tällainen kasvatusta perustuu ei-ohjaaviin ja aktiivisiin pedagogisiin menetelmiin ja on yhteisöllistä toimintaa. Sen tarkoitus on herättää ja motivoida yksilöissä ja ryhmissä halua kasvattaa itse itseään. Opettajan tehtäväksi tulee tällöin toimia yhdessä keskustelijana, dialogiin johdattajana ja kanssakulkijana. (Kurki 2000a, 25.) Osallistavassa pedagogiikassa jokainen siis vastaa omasta oppimisestaan. Pedagogisen toiminnan tarkoituksena on myös aktivoida jokainen ryhmän jäsen oppimaan yhteisössään.

Tutkimassani työyhteisövalmennuksen toteutuksessa osallistava pedagoginen toimintatapa sisälsi mm. toiminnallisia ja elämyksellisiä koulutusmenetelmiä, yhteistoiminnallista pedagogiikkaa, sosiokulttuurista innostamista, reflektointia ja konkreettisia työyhteisössä toteutettavia kehittämistoimia. Käytän osallistavan pedagogiikan käsitettä, koska se laajentaa, yhdistää tai poimii osia muista käsitteistä. Osallistava toiminta ei rajaa käytettäviä menetelmiä kovin tarkasti. Sen yhteydessä voi käyttää erilaisia menetelmiä, kunhan ne toteuttavat osallistamisen pääperiaatetta, jonka mukaan ihmiset yksilöinä ja yhteisönä itse ottavat vastuun oppimisestaan,

kehittymisestään ja oman toimintaympäristönsä kehittamisestä. Edellä mainitut menetelmät ovat kaikki erillisiä, tutkimuksissa ja käytänteissä esiintyneitä kokonaisuuksia, ja osallistavassa aikuiskasvatustoiminnassa niitä voidaan yhdistellä tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi.

Osallistavia menetelmiä on käytetty perinteisesti nuorisotyössä ja vapaa-ajan toiminnassa. Niitä on sovellettu myös muilla toiminta-alueilla, esimerkiksi aikuiskoulutuksessa ja työyhteisöjen kehittämisessä. Kehittyessään tämä pedagogiikka on muuttunut jäsenyneeemmäksi ja siihen on tullut mukaan enemmän reflektointia ja sekä omakohtaista että yhteisöllistä kehittämisajatusten toteuttamista. Tämän tutkimuksen aineistossa toimintatapa tulee esiin esimerkiksi tuplatiimi-menetelmässä, jossa edetään siten, että jokainen ideoi asiaa ensin yksin, sitten työparin kanssa ja lopuksi asiat kootaan ja jäsennetään koko ryhmän yhteisessä prosessissa. Kun osallistavaa pedagogiikkaa otetaan käyttöön aikuiskoulutuksessa, siihen tulee lisää kokemuksellisuutta, henkilökohtaisuutta sekä erilaisia toteutusvaihtoehtoja.

Työyhteisövalmennus on lähtenyt liikkeelle osallistavasta johtamisajattelusta (vrt. Helin 1993 ja 1998; Juuti 1992, 1995 ja 2001; Juuti & Vuorela 2006). Johtamisajatteluun on yhdistetty toiminnallisia koulutusmenetelmiä, jolloin voidaan puhua osallistavasta työyhteisövalmennuksesta. On ajateltu, että osallistavassa johtamisessa, jossa valtuutetaan työntekijöitä kehittämään omaa työtään ja työyhteisöään, tarvitaan myös työntekijöiden valmentamista. Aikaisemminhan valmennuksia järjestettiin pääasiassa johtohenkilöille ja esimiehille. Osallistavassa työyhteisövalmennuksessa kouluttaja pyrkii siihen, että jokainen sitoutuu ja osallistuu yhteisölliseen toimintaan aktiivisesti. Tällöin oppiminen tai muutos etenee henkilökohtaisen oppimisen kautta yhteisön kehittämiseen.

Osallistavan pedagogiikan toteutumista edistää avoin ja ennakkoluuloton asenne koulutukseen, osallistujien luovuus ja kokeilunhalu. Tärkeätä on myös, että ollaan valmiita työskentelemään yhdessä jokaisen ryhmän jäsenen kanssa. Kouluttaja voi paljon vaikuttaa tapahtumiin omalla toiminnallaan, ja lisäksi oppimisympäristö on tärkeä asia, joka osallistavissa menetelmissä suunnitellaan huolella. Tällaisen pedagogiikan toteutumista voi estää pitäytyminen ajatuksessa, että vain asiantuntijoilla on tieto, jota he voivat jakaa osallistujille. Sitä vastoin ajattelu perustuu olettamukselle, että ihmisillä itsellään on tarpeellista taitoa, tietoa ja

osaamista. Koulutuksessa sitä tehdään tietoiseksi, vahvistetaan ja otetaan toimintaan.

Osallistavaan pedagogiikkaan pyritään esim. yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin. Ne ovat menetelmällisiä ratkaisuja, joilla pyritään saamaan oppijat itse vastaamaan oppimisestaan ja aktivoimaan kaikki ryhmässä oppimaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimisen organisoimista niin, että oppija voi harjoitella yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä työskennellen. Oppijan edellytetään myös olevan valmis sitoutumaan työhön, yhteistyöhön ja oppimistulosten saavuttamiseen. Silloin oppija vastaa omasta ja opiskelutovereidensa oppimisesta. Yhteistoiminnallisia menetelmiä käytettäessä yksilö oppii tietojen, taitojen ja ongelmanratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja ja huolehtii saamastaan erityisvastuusta. Oppija on myös valmis arvioimaan ja kehittämään työskentelyään. (Koppinen & Pollari 1995, 8.) Jos ajatellaan työelämän pehmeitä kvalifikaatioita, niihin voidaan pyrkiä yhteistoiminnallisella opetuksella, koska nämä periaatteet kehittävät juuri em. pehmeitä kvalifikaatioita, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä vastuun ottamista.

Yhteistoiminnallisissa opetusmalleissa oppiminen organisoidaan niin, että opiskelijat voivat oppia tovereiltaan ja hankkia heidän kanssaan yhdessä tietoa. Se lisää myös vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimismahdollisuuksia. Tämä edellyttää, että todellakin tehdään yhteistyötä. Todellinen yhteistyö taas merkitsee kaikkien osapuolten sitoutumista yhteiseen työhön. (Koppinen & Pollari 1995, 8–9.) Ryhmissä kaikki opiskelijat eivät aina ole samalla tavalla sitoutuneet yhteiseen tehtävään, ja tämä tuottaa ongelmia yhteistoiminnallisen opetuksen järjestelyssä. Tämä pitää ottaa huomioon ja ohjata ryhmän toimintaa sillä tavalla, että kaikki osallistuvat yhteistoimintaan. Perinteisissä ryhmätöissä ohjaus on saattanut luisua pois kouluttajalta. Silloin samat aktiiviset opiskelijat ovat usein vastuullisissa tehtävissä ja osa ryhmästä on ollut “vapaamatkustajana”. Yhteistoiminnallisissa ryhmissä ei ole paikkoja “vapaamatkustajille”, vaan kaikki ottavat vastuuta tehtävistä ja oppimisesta.

Kurki vertaa sosiokulttuurista innostamista jatkuvaan kasvatukseen ja tuo esiin sosiaalisen oppimisen soveltuvuuden aikuiskasvatuksen peruskäsitteeksi. Tällöin tarkoitetaan ihmisten arkipäivän ympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Kurki kokoaa ajatuksia siitä, mitä sosiokulttuurinen innostaminen on. Hänen mukaansa se on elämän antamista, toimintaan motivoitumista, suhteeseen asettumista ja yhteisön

puolesta toimimista. Keskeistä tässä on se, että innostaminen on tapa elähdyttää ihmisten herkistymisen ja itsetoteutuksen prosessia. Se herättää ihmisten tietoisuutta, organisoii toimintaa ja saa ihmiset liikkeelle. Kurjen mukaan innostaminen on kaikkien niiden toimenpiteiden yhdistelmä, jotka luovat sellaisia osallistumisen prosesseja, joissa ihmiset kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi yhteisöissään. (Kurki 2000a, 19–20.)

Työyhteisövalmennuksen tavoitteena olivat nimenomaan sosiokulttuurisen innostamisen perusajatukset. Pyrittiin siihen, että koulutukseen osallistuvista tulee sellaisia työyhteisön jäseniä, jotka toimivat aktiivisesti työpaikallaan ja kehittävät toimintaa, työtapoja ja vuorovaikutusta omassa työyhteisössään. Innostamisessa tarvitaan innostaja. Työyhteisövalmentaja voi parhaimmillaan toimia siinä tehtävässä. Innostaja voi Kurjen mukaan tukea ja saada liikkeelle niitä kykyjä, jotka jo ovat olemassa (vrt. Kurki 2000a, 23.) Myös NLP-kirjallisuudessa puhutaan samasta temasta. Silloin yhtenä perusajatuksena on, että ihmisellä on jo kaikki ne voimavarat, joita he tarvitsevat edessään olevien muutosten, haasteiden ja ongelmien selvittämiseen (Toivonen & Kiviaho 1998, 35–36.) Kouluttaja tai sosiokulttuurinen innostaja olisi tällöin opas tai kannustaja, joka auttaa osallistujia löytämään ne voimavarat ja sosiaaliset taidot, jotka heillä itse asiassa jo on olemassa.

Sosiaaliset taidot, yhteistyötaidot ja vuorovaikutustaidot ovat sellaisia perusasioita, joita meille opetetaan pienestä pitäen. Kouluttaja ajattelee, että jokaisella on jossain määrin olemassa näitä taitoja ja erilaisia vahvuuksia. Innostajana hän haluaa kannustaa ja tukea oppijoita ja auttaa jokaista löytämään omia vahvuuksiaan. Nyt näitä taitoja opetellaan käyttämään työyhteisössä. Työyhteisövalmennuksessa on kuitenkin jossain määrin erilainen tilanne kuin perinteisessä sosiokulttuurisessa innostamisessa, jota on toteutettu vapaa-ajan ympäristöissä, asukasyhdistyksissä, sosiaalityön toimintaympäristöissä ja muissa sellaisissa konteksteissa, joissa ihmiset ovat mukana vapaaehtoistoimijoina ja yhteisöjen jäseninä. Nyt ollaan työn maailmassa, jossa ihmiset ovat mukana siksi, että ovat palkattuina työntekijöinä yrityksessä ja tässä tavoite on erilainen kuin sosiokulttuurisen innostamisen yhteydessä perinteisesti. Työn yhteydessä toteutettavassa osallistamisessa pyritään siihen, että ihmiset osallistuvat sosiokulttuurisiin käytänteisiin työroolinsa ja organisaatioasemansa rajoissa.

Beck, Giddens ja Lash (1995) olettavat, että moderni yhteiskunta on uudenlaisen sisäisen dynamiikkansa ansiosta murentanut rakenteitaan. Tämä refleksiivisen modernisaation vaihe on arvaamaton. Kaikki voi mennä päälaelleen, mutta samalla on syntymässä uusi yhteiskunta. Jokainen ihminen on Beckin mukaan minänsä eri puolissa ja osatekijöissä samanaikaisesti sekä passiivinen ja pessimistinen että aktiivinen ja idealistinen. Beck, Giddens ja Lash korostavat ihmisen arkipäivän valintojen merkitystä. (Beck, Giddens & Lash 1995, 149–150.) Ihmiset ovat siis nykyaikana toisaalta passiivisia ja toimimattomia, toisaalta aktiivisia. Sosiaaliset taidot ovat olemassa meissä jollakin tasolla. Tutkimuksen prosessissa kouluttajan ja innostajan tehtävä on auttaa jokaista löytämään ne ja käyttämään niitä ammatissaan ja työyhteisössään. Työyhteisön muutoksessa osallistumiselle oli monenlaisia esteitä, ja vanha, turvallinen yhteisö muuttui arvaamattomaksi. Toisaalta oli mahdollisuus herättää uudenlaista yhteisöllisyyttä osallistamisen avulla.

Yhteenkuuluvuuden tunne, johon sosiokulttuurisella innostamisellakin pyritään, on olemassa silloin, kun yhteisön jäsenet sitoutuvat yhteisön toimintaan. Lashin mukaan yhteisöllinen tieto on mahdollista ainoastaan silloin, kun tiedonhaltija on samassa maailmassa ja asuu niiden ihmisten parissa, joiden totuutta hän etsii. Yhteisö perustuukin yhteisiin merkityksiin ja taustakäytäntöihin. (Beck, Giddens & Lash 1995, 198, 215; vrt. Wenger 1998.) Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy siis silloin, kun ollaan samassa todellisuudessa. Jos työyhteisön jäsenet toimivat samassa arkipäivän todellisuudessa, heillä on mahdollisuus kokea yhteenkuuluvuutta työtoveriansa kanssa. Kaikki eivät ole samassa kulttuurisessa todellisuudessa ja yhteenkuuluvuutta ei näin ollen koetakaan kaikkien työtoverien kanssa, vaan ehkä oman tiimin tai läheisten, samoja työtehtäviä jakavien ja samat työyhteisökulttuuriset arvostukset jakavien työtoverien kanssa.

## 2.5 Valmentajan pedagogisen toiminnan kehittäminen

Työyhteisövalmentaja voidaan nähdä aikuiskasvattajana. Valmentajan ja kehittäjän tehtävä on kuitenkin useiden toiminta-alueiden raja-alueella ja kehittäjät joutuvat perustelemaan asiantuntemustaan ja rooliaan. Heillä ei ole yhtenäistä ammattikuntaa, vaan kehittäjien joukossa on monenlaista kehityspolkua matkanneita ammattilaisia, jotka rakentavat työuraansa hyvin yksilöllisesti. Heidän



ammattilaisuuttaan määrittää epävarmuus ja yhteisen ammatti-identiteetin puuttuminen. (Filander 2003, 69–73.) Kun työyhteisövalmentajan pedagogista toimintaa tässä tutkimuksessa tehdään näkyväksi, rakennetaan myös hänen ammatillisuuttaan aikuiskasvattajana.

Opettajuutta on paljon tutkittu näkökulmana opettaja oman työnsä tutkijana. Patrikaisen (1999) mukaan opettajan ajattelun ja toiminnan pedagogiikan taustalta löytyvät opetus- ja oppimisteoriat ja opetussuunnitelma, ja pedagogiseen ajatteluun kuuluvat keskeisesti kasvatusnäemyksenä ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja tiedonkäsitys. Käytännön opettamisessa on tavoitteena yksilölliseen, interaktiiviseen, yhteistoiminnalliseen ja itseohjattuun oppimisprosessiin ohjaaminen. (Patrikainen 1999, 19–23.)

Myös ammatillisen opettajuuden kehitystä on käsitelty suomalaisissa tutkimuksissa. Kuusisto (2004) käsittelee työssään tekstiili- ja vaatetusalojen opettajuuden muutosta 1950-luvulta 1990-luvun alkuun. Kuusiston mukaan ammatillisten opettajien työn taustalla ovat muutokset työelämässä, opiskelijoissa, opettajankoulutuksessa, tieteessä ja hallinnossa ja ammatillinen opettajuus on muuttunut ammattitaidon opettamisesta ammatin perusteiden opettamiseksi. (Kuusisto 2004, 157–172.) Tiilikkala (2004) käsittelee myös suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutosta teemalla mestarista tuutoriksi. Hän käsittelee ammatillisen opettajuuden muutosta sosiaali- ja terveystieteillä, metallialalla ja kaupan alalla.

Häkämies (2007) käsittelee mielenterveyshoitotyön opettajuutta metodisena valintanaan draamatyöskentely. Hän ottaa esille käyttöteorian opettajan työn taustalla vaikuttavana tiedostamattomana ohjausjärjestelmänä ja pyrkii työssään avaamaan sitä. Hän ottaa työssään esille draaman oppimismahdollisuuksia suhteessa mielenterveyshoitotyössä tarvittaviin psykoterapeuttisiin valmiuksiin. (Häkämies 2007, 37–42, 146–149.) Käyttöteoriaa on käsitelty hiljaisen tiedon ja hiljaisen tietämisen näkökulmasta. Argyris ja Schön ottavat toiminnan teoriassaan esille käyttöteorioiden ja julkiteorioiden merkityksellisyyttä toiminnassa. Hiljainen tieto on vaikeasti artikuloitavissa ja eksplikoitavissa, ja siksi sitä kutsutaan hiljaiseksi. Operationaaliset toiminnan teoriat, käyttöteoriat, ovat hiljaista tietoa tai tietämistä, joka ilmenee henkilön toiminnassa. Argyriksen ja Schönin mukaan taitojen eksplikoiminen on mahdollista, mutta ongelmallista. Ammatillista kehittymistä koskevissa tutkimuksissa korostetaan oman toiminnan ja tiedon reflektoinnin

tärkeyttä. (Argyris & Schön 1977, 1978; Meri 1992; Patrikainen 1999; Toom 2008, 33–43.) Oman opettajuuteni kehittämisessä ja reflektointipäiväkirjassani käsittelin asennettani kasvatukseen ja opetukseen, suhtautumista opiskelijoihin, sitoutumista opetus- ja kasvatustyöhön sekä näkemyksiä tiedosta, opettamisesta ja oppimisesta pyrkien näin tekemään näkyväksi ja kehittämään omaa pedagogista ajattelua.

Kuten edellä kävi ilmi, henkilöstönkehittäjän ammatillisuutta on vähemmän tutkittu kehittäjien ja työyhteisövalmentajien ammattiuran, ammatin ja sen kehittämisen näkökulmasta. (Filander 2000, 2003; Hytönen 2002a, 2002b). Tässä tutkimuksessa otetaan esille henkilöstönkehittäjän ammatillista kehittymistä ja pyritään avaamaan hänen käyttöteoriaansa, joka sisältää paljon hiljaista tietämistä. Hän on toiminut kehittämistehtävissä jo pitkään ja hänen osaamisessaan on paljon sellaista, joka voidaan löytää hiljaisen tiedon käsityksistä. Hänen osaamisensa ja koulutustaitonsa perustuu esimerkiksi kokemukseen, kun hän on vähitellen kehittynyt työntekijästä, luottamusmiehestä ja esimiehestä ensin OTO-kouluttajaksi omaan organisaatioonsa ja sen jälkeen ammattimaiseksi työyhteisövalmentajaksi. Koulutustaitoja hän on omaksunut vähitellen, osaksi kokeneemilta kollegoilta oppien ikään kuin mestari-oppipoika-suhteessa ja myöhemmin kollegiaalisessa verkostoyhteistyössä. Toiminta ja kasvattajuus on hyvin konkreettista ja itse koettua toimintaa ja lisäksi sidoksissa kontekstiin, kun tämä työyhteisövalmentaja aikuiskasvattajana toimii teollisuuden työyhteisössä. (vrt. Toom 2008, 36; Wenger 1998.)

# 3. Osallistavan työyhteisövalmentajan kehityspolun tutkiminen käytännössä

## 3.1 Tutkimusasetelma ja tutkimusongelmat

Lähdin liikkeelle pragmatismien ja toimintatutkimuksen näkökulmista, eli tavoitteeni tutkimuksessa oli löytää käytännön toimintaa hyödyttävää ja käsitteellisesti jäsentävää tietoa. Teoreettiset lähtökohdat ja pedagogiset perinteet olivat omaa esiymmärrystäni tutkimuksen tekemisessä. Kuvaan tässä aineiston muodostumista ja hankintaa, sen analysointia ja tulkintaa sekä raportointia yksityiskohtaisesti. Tällä haluan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusprosessin kulusta olen laatinut myös päiväkirjanomaisen vaiheistuksen, joka on tämän työn liitteenä (liite 1).

Oletukseni ja lähtökohtani olivat, että henkilöstönkehittäminen on keskeisesti aikuiskasvatustehtävä, ja että on olemassa osallistava tapa valmentaa työyhteisöjä. Tällä työyhteisövalmennuksen muodolla on merkitystä, kun halutaan tukea muutosta osallistavaan työyhteisökulttuuriin. Tutkimuksen aineistossa oli mukana kolme osapuolta: kouluttajan, työntekijöiden ja johdon näkökulmat, jotka olivat mukana, kun tarkastelin osallistavan työyhteisövalmentajan kehitystä. Päämielenkiintoni kohde oli kuitenkin kouluttajan toiminnassa ja käyttöteoriassa, koska hän oli avainasemassa osallistavan työyhteisövalmennuksen pedagogisena toteuttajana ja kouluttajan kehittyminen on se ilmiö, jonka haluan tällä tutkimuksella tehdä näkyväksi.

Pääasiallinen mielenkiintoni kohde on, miten henkilöstönkehittäjä on kehittynyt osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi, miten tämän kehittymisen mahdollistavat tekijät ilmenevät tässä työyhteisövalmennuksessa sekä miten tämä työyhteisövalmentaja toteuttaa osallistavaa toimintatapaa ja kehittää toimintaansa sen yhteydessä. Tavoitteenani oli tällä tapaustutkimuksella jäsentää yhtä mahdollista

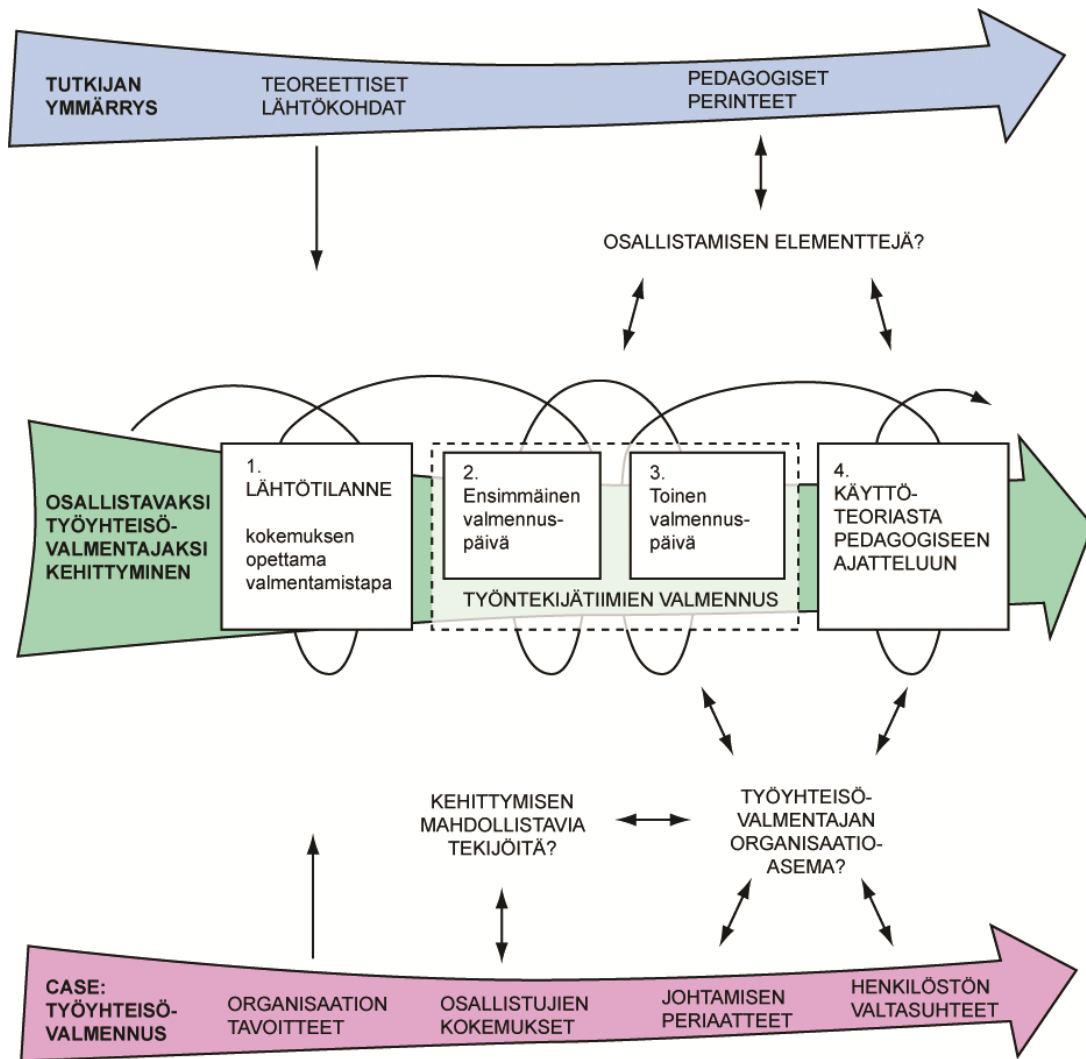
tapaa kehittää henkilöstönkehittämistoimintaa käytännön pedagogisena toimintana. Monet toteuttavat näitä toimintoja käytännössä edeten ja perustellen niitä tiedeperustastaan riippuen enemmän tai vähemmän taloudellisen toiminnan, liikevoiton ja teollisen tuottavuuden näkökulmasta. Mielessäni on jo tutkimuksen varhaisista vaiheista lähtien ollut pääasiallisesti kysymys, mihin tämä pedagogisena käytäntönä näkemäni toiminta perustuu ja millaista kasvatusajattelua sen taustalta on löydettävissä. Tässä työssä tarkastelen ilmiöitä kouluttajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan sekä didaktisten ratkaisujen kautta pedagogisen toiminnan kehittämisenä. Tämän aikuiskasvatustoiminnan yhtenä puolena tulevat esiin osallistujanäkökulmat, eli se, mikä merkitys osallistujien kokemuksilla on työyhteisövalmennuksessa ja miten ne mahdollistavat työyhteisövalmentajan kehittymisen. Kasvatustoiminnan tulosta taas on se, miten työyhteisön jäsenet ja johto kokivat valmennuksen ja muutoksen työyhteisössään. Tässä työssä valmennusprosessin on tarkoitus toimia esimerkkinä ja työyhteisövalmentajan kehittymisen ilmentäjänä. Työyhteisön muutosta olen seikkaperäisemmin käsitellyt aikaisemmassa tutkimuksessani, jossa on käytetty samaa aineistoa (Pakkala 2006).

Kouluttajan osaamisessa keskeisen osan muodostaa koulutustaito ja oppimisen ohjaamisen taito (Tynjälä 2004). Ohjaajan osaamista ja ohjauksen osaamista voi myös jaotella substanssiosaamiseen ja vuorovaikutusosaamiseen, jolloin ohjauksen osaamisessa painottuvat ohjausprosessin rakenteiden ja prosessien tunteminen eli tietoisuus omista epistemologisista taustasitoumuksista, joille ohjaustyö perustuu. Vuorovaikutus nähdään tällöin keskeisenä ohjauksen työvälineenä ja ohjaajan edellytetään myös osaavan hyödyntää vertaisryhmää ohjauksen resurssina. (Nummenmaa & Soini 2009, 432–442.)

Havainnoimani osallistavan työyhteisövalmentajan toiminnassa oli olennaista pyrkimys siihen, että osallistujat ovat mukana työyhteisönsä kehittämisessä sekä yhteisönä että jokainen henkilökohtaisesti. Työyhteisövalmentaja käytti vuorovaikutustaitojaan ryhmän ohjauksessa ja hyödynsi koko osallistuvaa ryhmää ja heidän substanssiosaamistaan sekä työyhteisön arjen tuntemusta valmennuksessa. Työyhteisövalmentajan pyrkimyksenä oli myös kehittää osallistavaa valmennustoimintaansa prosessin aikana. Keskeinen tutkimuksen tehtävä oli tehdä näkyväksi, *millainen oli työyhteisövalmentajan käyttöteoria tässä osallistavaksi nimetyssä kehittämisprojektissa ja miten se kehittyi.*

Käyttöteoria on eräänlainen ajattelun ohjausjärjestelmä, johon kuuluvat arvot, uskomukset, tiedot ja vastaavat toiminnan taustalla. Se on sisäänrakennettu säännöstö, joka toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla. Käyttöteoriaan kuuluvat mm. ihmisen itsensä antamat merkitykset. Se on muotoutunut elämäkokemusten myötä ja on kunkin kokemuksellisen oppimisen tulos. Käyttöteoria sisältää niitä ajatuksia, ideoita ja olettamuksia, joiden varassa ihminen ajattelee, miten kussakin tilanteessa toimia. Reflektioprosessissa henkilö voi tulla tietoiseksi tästä yksityisestä persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista koostuneesta järjestelmästä. (Ojanen 2006, 86–91; vrt. Häkämies 2007, Luukkainen 2000, Schön 1988.) Haastattelin tutkimustapauksen kehittämisprojektissa toiminutta kouluttajaa, jota nimitän tässä pääkouluttajaksi sekä yhtä hänen aikaisempaa yhteistyökumppaniaan, jota nimitän esikuvakouluttajaksi. Heidän kanssaan käymissäni tutkimuskeskusteluissa puhuimme näiden osallistavien kouluttajien ja varsinkin pääkouluttajan käyttöteoriaan liittyvistä asioista. Tämän tutkimustapauksen pääkouluttaja ei ole tullut tehtävänsä pedagogisen koulutuksen, esimerkiksi opettajan pedagogisten opintojen, kautta, vaan oman työnsä ohessa kouluttajana toimien ja siinä vähitellen ammattitaitoaan omaehtoisesti kehittäen ja tekemällä oppien. Kiinnostavaa tässä on, miten hän kehittää toimintaansa pedagogisesti ja onko siitä löydettävissä kytköksiä pedagogisiin perinteisiin. Oma kouluttajuuteni toimii tässä sillä tavalla peilinä, että olen omalla kouluttajanurallani kehittynyt ja kasvanut ammattiin pedagogisen koulutuksen ja ammattiperinteen kautta. Näin ollen pedagogiset ulottuvuudet tulevat mukaan paljolti tulkintani ja näkemyksieni kautta siten, että olen tuonut näitä asioita esille tutkimuskeskusteluissa. Tässä raportissa ne tulevat selvimmän esiin tulosten tulkinnassa ja työn pohdintaosassa.

Kuvio 1 kuvaa tutkimusasetelmaa. Tutkimusprosessista on löydettävissä toimintatutkimuksen syklimallin aineksia: suunnittelua, toimintaa, havainnointia ja reflektointia (vrt. Heikkinen 2007, 33–36; Manninen 2008).



Kuvio 1. Tutkimusasetelma

Tutkimusprosessi eteni syklisesti, mutta sen eri syklit sisälsivät vähän eri aineksia. Ensimmäinen sykli oli lähtötilanteen arviointia, haastattelua ja tiedonkeruuta siitä, mistä lähdettiin liikkeelle. Toinen ja kolmas sykli olivat työntekijätiimien valmennuspäivien suunnittelua, toteutusta, havainnointia ja reflektointia. Neljännessä syklissä painottuivat tutkimuskeskustelut pääkouluttajan kanssa, valmennusten reflektointi, käyttöteorian ja pedagogisen ajattelun avaaminen.

Tutkimusasetelman keskiössä on osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen. Työyhteisövalmentaja toimii monien tahojen vaikutuksen alaisena ja hyvin monimuotoisessa kontekstissa toteuttaessaan pedagogista toimintaa työorganisaatiossa. Valmentajan toimintaan ja pedagogisen toiminnan kehittämiseen on merkitystä niin organisaation virallisilla tavoitteilla kuin työyhteisön jäsenten

kokemuksella työyhteisövalmennuksesta ja muutoksesta valmennuksen yhteydessä. Edelleen työyhteisön suunnasta tulevia merkityksellisiä tekijöitä löytyy organisaatiossa toteutettavista johtamisen periaatteista sekä henkilöstön valtasuhteista. Työyhteisövalmennus-casen merkitys tässä tutkimuksessa on ilmentää todellisuutta, jossa työyhteisövalmentaja toimii sekä toimia esimerkkinä pitkäkestoisesta valmennuksesta ja siitä, miten kouluttaja sen yhteydessä toimintaansa kehittää.

Työyhteisövalmentajan oma käyttöteoria ja sen reflektointi vaikuttaa pedagogiseen toimintaan tietoisella ja ei-tietoisella tasolla. Tutkimusprosessin aikana on tarkoitus saada näkyviin yhteys käyttöteoriasta pedagogiseen ajatteluun, jolloin kasvatukselliset ulottuvuudet tulevat tietoiselle, suunnitelmalliselle tasolle.

Tässä prosessissa oli mukana vielä ylimääräisenä kontekstuaalisena tekijänä tutkijan läsnäolo valmennustilanteissa ja tulkinta, keskusteluissa esiin tulevat havainnot ja kysymykset, jotka saattoivat hämmentää työyhteisövalmentajan ajatuksia ja vaikuttaa niihin. Vastakkaisina vaikuttajina ovat tutkijan ymmärrys ja hänen mukanaan tuomat teoreettiset lähtökohdat ja pedagogiset perinteet sekä toisaalta tutkimus-case, teollisuuden työyhteisössä toteutettu konkreettinen työyhteisövalmennus käytännön toimintana. Nämä kaikki olivat mukana tutkimusasetelmassa, ja kuviosta 1 käy selville, millä tavalla toimintatutkimuksen syklit oli hahmoteltu tutkimussuunnitelmassa.

Työyhteisövalmennuksen nimittäjänä on osallistaminen ja käsitteellisenä taustana teoreettiset lähtökohdat ja pedagogiset perinteet, joiden ajattelen olevan yhteydessä työyhteisövalmennuksen toteutuksessa mukana olevissa valmentajan pedagogisissa tavoitteissa ja valmennuksen toteutuksen ominaisuuksissa. Nämä teoreettiset lähtökohdat ovat selkeimmin mukana tutkijan tulkinnoissa ja lähtökohdissa, pääkouluttajan ajattelussa ja puheessa peitetymmin. Niistä on kuitenkin löydettävissä viitteitä, kun hän kertoo taustastaan ja varhaisemmista kokemuksistaan. Hän puhuu niistä eri tavalla eikä käytä kasvatustieteellisiä käsitteitä, mutta puhuu samoista asioista ja ilmiöistä.

**Työhypoteesi:** Henkilöstönkehittäminen voidaan nähdä aikuiskasvatustehtävänä. Kun halutaan edistää työyhteisökulttuurin muutosta, osallistava työyhteisövalmennus on pedagogisesti toimiva tapa vakiinnuttaa henkilöstön kehittämishankkeet. Työyhteisövalmentaja kehittää tätä osallistavaa toimintaa keskeisesti omaa toimintaansa reflektoiden ja sitä tarpeen mukaan muuttaen.

### **Tutkimusongelmat:**

1. Miten osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehitytään?
  - a. Miten kehitys ilmenee tässä työyhteisövalmennuksessa ja mitä vaiheita osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittämisessä havaitaan?
  - b. Millaisen prosessin myötä osallistamisen elementit ovat muotoutuneet tässä työyhteisövalmennuksessa?
2. Miten osallistavan työyhteisövalmentajan kehittymisen mahdollistavat tekijät ilmenevät tässä työyhteisövalmennuksessa?
  - a. Millainen on työyhteisövalmentajan käyttöteorian, pedagogisen ajattelun ja organisaatioaseman merkitys?
  - b. Mikä merkitys osallistujien kokemuksilla on?
  - c. Mikä merkitys johtamisperiaatteilla ja henkilöstön sisäisillä valtasuhteilla on?

## **3.2 Metodologiset lähtökohdat**

Tutkin työyhteisövalmentajan toiminnan kehittämistä ja osallistavan työyhteisövalmennuksen toteutusta erään teollisuusyrityksen työyhteisön kehittämisprojektia seuraamalla, joten kyseessä on tapaustutkimus ja toimintatutkimus työyhteisön kehittämistoiminnasta ja osallistavan työyhteisövalmentajan kehittämisestä.

Alun perin lähdin tutkimukseen aineistolähtöisesti. Minulla oli tutkijan esiymmärryksenä teoreettiset lähtökohdat, joita olen esitellyt luvussa 2. Niistä lähdin liikkeelle ja pyrin löytämään aineistosta osallistavan koulutustoiminnan kehittämisen elementtejä. Pyrin tutkimuksessani analysoimaan ja tulkitsemaan kouluttajan kertoman tarinan sekä työyhteisön jäsenten ja johdon edustajien



kokemusten kautta osallistavan kehittämistoiminnan toteutusta ja osallistujien ja johdon edustajien kokemuksia siitä tässä työyhteisössä. Niiden kautta sain ymmärryksen osallistujien kokemusten merkityksestä työyhteisövalmentajan toiminnan kehittämiseksi. Mukana ovat vahvasti myös omat havaintoni koulutustapahtumista. Keskiössä on kouluttajan toiminta ja ajattelu, ja tutkimus on työyhteisön kehittämistoiminnan kehittämistä, kontekstina teollisuusyrityksen työyhteisövalmennus.

Tutkimuksessani olen lähtenyt liikkeelle esiymmärryksestäni ja sen teoreettisista näkökulmista käsin. Tällaisia olivat pääasiassa pragmatismi ja toimintatutkimus, organisaatio ja työyhteisö, osallistavuus ja henkilöstönkehittäminen, työyhteisön kehittämisen pedagogiikka ja valmentajan pedagogisen toiminnan kehittäminen. Aineiston analysoinnissa pyrin liikkumaan näiden näkökulmien ja tutkimusaineiston välillä, ja tutkimuksen teoriarakenne rakentui tutkimuksen edetessä siten, että siihen tuli lisää aineksia aineiston tulkintavaiheessa (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 13–24). Työyhteisövalmentajan kertomus ja tutkijan havainnot täsmentävät sitä, miten osallistavaa kehittämistoimintaa tässä tapauksessa kehitetään pedagogisena toimintana, ja työyhteisön jäsenten kertomukset voivat avata uusia näkökulmia tähän pedagogiikkaan ja mahdollisesti muuttaa sitä. Oma esiymmärrykseni pedagogisesta toiminnasta tuo mukaan kasvatuksellisia perinteitä, joita tähän koulutustoimintaan liittyy. Sillä tavalla tutkimus kehittää työyhteisövalmentajan käytäntöjä pedagogisena toimintana. Toimintatutkimukseen liittyy vuorovaikutuksellisuus, ja koska tässä ollaan kehittämässä osallistavan työyhteisövalmentajan toimintaa ja ajattelua, vuorovaikutus tutkijan ja kouluttajan välillä korostuu. Pedagogisissa keskusteluissa ja myöhemmin tulkintavaiheessa kommenttien pyytämiseksi kouluttajalta rakennetaan vuorovaikutuksellisesti uutta kehystä osallistavan työyhteisövalmentajan toiminnan kehittämiseksi.

Osallistujien näkökulman esiintuominen on yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä. Tässä tutkitaan työyhteisövalmentajan toimintaa yhdessä työyhteisössä, ja sen jäsenten kokemuksen näkökulma tulee esiin, jonka lisäksi mukana on osallistamista toteuttavan kouluttajan näkökulma. Mukana ovat myös organisaation kehittämisprojektille asettamat tavoitteet. Tällaisessa yhteisöllisessä prosessissa nämä näkökulmat ovat sidoksissa toisiinsa. Kouluttaja otti työyhteisön ja organisaation johdon erilaisia tarpeita ja tavoitteita huomioon suunnitellessaan koulutusinterventioita. Niihin hän sovitti omia kasvatuksellisia tavoitteitaan.

Tutkijan roolissa olen osallistunut toimijana koulutustilanteisiin sekä neuvonantajana niiden suunnitteluun. Tutkimuksessa on siis vahvasti vaikutteita toimintatutkimuksesta, jossa tutkija on aktiivinen vaikuttaja ja toimija, eikä hän edes oleta olevansa ulkopuolinen tai neutraali (Heikkinen 2007, 19–20). Heikkisen, Kontisen ja Häkkisen (2007, 39–74) mukaan toiminnan tutkivaan kehittämiseen voidaan soveltaa useita lähestymistapoja. He ottavat esiin mm. kriittisen toimintatutkimuksen, osallistavan toimintatutkimuksen, tutkiva opettaja-liikkeen, toimintatieteen, kommunikatiivisen toimintatutkimuksen ja kehittävän työntutkimuksen. Nämä voisivat olla tässäkin tutkimuksessa toimintatutkimuksellisia vaihtoehtoja. Tutkimuksestani voi löytää piirteitä useista toimintatutkimuksen lähestymistavoista.

Kriittisen toimintatutkimuksen perusta voidaan nähdä Habermasin tiedonintressiteoriassa. Sen mukaan tutkimuksellisella tietämisellä on kolme erilaista yhteiskunnallista intressiä. Tekninen tiedonintressi viittaa ihmisen tarpeeseen hallita luontoa työn avulla ihmisen parhaaksi. Praktis-hermeneuttinen tiedonintressi tulee lähemmäs humanistisia ja yhteiskuntatieteitä ja se korostaa ihmisten itselleen ja yhteisöilleen asettamien päämäärien ja inhimillisen toiminnan tulkintaa. Kolmas tiedon tehtävä on kriittis-emansipatorinen tiedonintressi ja se korostaa epärationalisesta ja -oikeutetusta vallankäytöstä vapauttamista. (Habermas 1987.) Toimintatutkimuksessa tiedonintressiteoria tulee esille toiminnan kehittämisen tavoitteen kautta. Tehokkuuden ja tuloksellisuuden näkökulmasta kehittämistä ohjaa tekninen intressi, sosiaalinen toiminta taas pohjaa ihmisten keskenään tuottamiin merkityksiin ja niistä neuvottelemiseen, jota ohjaa praktis-hermeneuttinen tiedonintressi. Emansipatorinen ajattelu tulee mukaan, kun havaitaan, että toiminnan kehittäminen edellyttää asioihin vaikuttamista. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 43–46.) Tässä tutkimuksessa on löydettävissä tiedonintressit tutkimuksen ja kehittämistoiminnan tavoitteiden kautta siten, että praktis-hermeneuttinen tiedonintressi korostuu ja mukana on myös tulkinnan kautta emansipatorinen sävy. Tässä tutkitaan käytännön toimijoiden työyhteisövalmennukselle antamia merkityksiä ja tulkinnassa tulee esille valtuuttamisen kautta asioihin vaikuttaminen.

Osallistava toimintatutkimus korostaa tutkimuskohteena olevan yhteisön jäsenten osallistumista tutkimukseen. Teollistuneissa maissa osallistavuus nähdään tuotannon kehittämisen yhteydessä. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 50–51.) Vaikka

työyhteisön jäseniä osallistettiin tutkimukseni tapauksessa yrityksen kehittämistoimintaan, en näe tätä tutkimusta heidän näkökulmastaan varsinaisesti osallistavana tutkimuksena, koska työyhteisön jäsenet osallistuivat varsinaiseen tutkimukseen vain haastateltavana eivätkä siinä mielessä osallistuneet aktiivisesti tutkimukseen. Tutkimuksen päähuomio on kuitenkin kehittämistoiminnan kehittämisessä ja se on kouluttajan osallistavan valmennustoiminnan kehittämistä. Pääkouluttaja voidaankin nähdä tutkimukseen osallistujana ja siitä näkökulmasta tarkasteltuna tätä voidaan kutsua myös osallistavaksi tutkimukseksi.

Tutkiva opettaja-liike liittyy opetussuunnitelmatyöhön ja koulukasvatuksen kehittämiseen, toimintatiedettä sen sijaan sovelletaan toiminnan tutkimiseen ja kehittämiseen organisaatioissa (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 52–56). Toimintatieteen avulla työntekijöistä pyritään kehittämään reflektiivisiä toimijoita (Schön 1991). Tässä pyritään kehittämään työyhteisövalmennusta mallittamalla toimintakäytäntöjä ja niiden kehittämistä tässä tutkimustapauksessa. Työntekijöitäkin pyritään työyhteisövalmennuksessa osallistamaan omien työkäytäntönsä kehittämiseen, mutta erityisesti tämän tutkimuksen keskiössä on pääkouluttaja ja hänen kanssaan reflektoidaan osallistavan työyhteisövalmennuksen toimintakäytänteitä ja kehitetään hänen toimintaansa ja ammattitaitoaan. Siinä mielessä tutkimus on saanut vaikutteita toimintatieteestä.

Kommunikatiivisessa toimintatutkimuksessa korostetaan vuorovaikutusta ja osallistujien tasavertaista keskustelua muutoksen aikaansaamiseksi. Työntekijä nähdään oman työnsä asiantuntijana ja aktiivisena muutoksen liikkeellepanijana. (Lahtonen 1999, 204.) Tällä näkökulmalla on yhteyttä tutkimukseni tapaukseen, mutta tässä yhteydessä on hankala erottaa, mikä on tutkimusta ja mikä on työyhteisövalmennusta. Tutkimuksessa huomio keskittyy kouluttajaan ja hänen toimintaansa. Pääkouluttajan kanssa kävin monia keskusteluja prosessin aikana ja ne kuuluivat tutkimukseen. Hän oli aktiivisesti kehittämässä omaa työyhteisövalmennustoimintaansa. Sen lisäksi työyhteisön työntekijät, esimiehet ja organisaation johtoryhmän jäsenet, jotka osallistuivat valmennukseen, kävivät dialogisia keskusteluja valmennuksen yhteydessä oman työyhteisönsä kehittämiseksi, eivät niinkään tutkimukseen liittyen.

Myös tutkimukseni yhteys kehittävään työntutkimukseen tulee enemmän toimintatavan ja kehittämisprosessin kautta, joka etenee samansuuntaisesti kuin Engeströmin (2004, 61) esittämä ekspansiivinen oppimissykli. Oppimissyklin

vaiheet ovat Engeströmin mukaan: vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen, vallitsevan käytännön analyysi, uuden ratkaisun mallittaminen ja tutkiminen, uuden mallin käyttöönotto ja uuden käytännön vakiinnuttaminen. Aikaisemmissa suomalaisissa teollisuuden organisaatioissa tehdyissä tapaustutkimuksissa on havaittu ongelmia uuden käytännön käyttöönotossa ja vakiinnuttamisessa (Koivisto 1997, Koski 2005, Viinisalo 2006). Tässä tutkimuksessa otettiin keskeiseksi kehitettäväksi asiaksi työyhteisövalmennuksessa vakiinnuttamisvaihe ja osallistava toiminta sen yhteydessä, kuten työhypoteesista ilmenee.

Työympäristössä eli osallistujien arkitodellisuudessa, heidän elämismaailmassaan toimiminen tuo mukaan etnometodologisen elementin. Näkemykseni mukaan tutkija analysoi olosuhteiden ja tapahtumien rakentumista ja tunnistamista sellaisena kuin se ilmenee ihmisten toimiessa. Tutkijan tehtävänä on analysoida ja tulkita yhteisön jäsenten ajatuksia ja kokemuksia omasta yhteisöstään. (vrt. Garfinkel 1967; Heritage 1996, 47; vrt. Grönfors 1982, 22–23; Berger & Luckmann 1995, 30–32.) Tässä tapauksessa jaoin henkilöstönkehittäjän työtodellisuuden tarkastellen hänen työtään kouluttajana.

Narratiivisuus näyttäytyy tutkimuksessani eri osapuolten kertomien tarinoiden muodossa. Kouluttaja, työyhteisön jäsenet ja organisaation johto kertoivat työyhteisön osallistamisprojektista kukin omasta näkökulmastaan. Sen rinnalla on tutkijan kertomus, joka on oma tulkintani kehittämisprojektista ja osallistavan työyhteisövalmennuksen toimintatavasta tässä prosessissa.

Heikkinen (2002) kirjoittaa narratiivitutkimuksesta ja painottaa, että narratiivisuus ei ole varsinainen metodi, ei koulukuntakaan, vaan hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Narratiiviselle lähtökohdalle on tunnusomaista huomion kohdistuminen kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä. (Heikkinen 2002, 185; vrt. Ronkainen 2004.) Löysin tutkimusaineistostani pieniä ja suuria tarinoita. Ihmiset kertovat asiat tarinoina puheessaan, se on meille ominainen tapa. Tässä tutkimuksessa käytän narratiivista näkökulmaa analysoimalla ja tulkitsemalla ihmisten kertomia tarinoita teorianäkökulmien avulla.

Analyysitapana narratiivisuus voidaan jakaa kahteen kategoriaan – narratiivien analyysiin (analysis of narratives) ja narratiiviseen analyysiin (narrative analysis). Narratiivien analyysi kohdistaa huomion kertomusten luokitteluun erilaisiin luokkiin, kun taas narratiivisessa analyysissä painopiste on uuden kertomuksen

tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. (Heikkinen 2002, 191.) Tämä tutkimus eteni siten, että ensin luokittelin aineistoni tarinoita ja sen jälkeen tuotin tutkijan kertomuksen niiden perusteella, eli nämä molemmat näkökulmat ovat läsnä. Tutkimusraportti on kertomani tarina tapahtuneesta ja siinä havaitsemistani ilmiöistä ja ennen kaikkea työyhteisövalmentajan toiminnan kehittymisestä. Tutkijan tarina asettuu työyhteisövalmentajan muutosprosessin rinnalle, mutta on kuitenkin tutkijan tulkintaa osallistavan työyhteisövalmentajan kehityspolusta ja tarina tutkimusprosessista.

Aaltonen ja Heikkilä (2003) kirjoittavat tarinoiden merkityksestä yritysten kehittämisessä. Heidän mukaansa selitykset ja kuvaukset yritysten toiminnasta ovat liian rationaalisia, yksinkertaisia ja loogisia suhteessa ihmisten ja yritysten toimintaan. Tarinat tavoittavat tunteet, arvot ja monimutkaisuuden tehokkaammin. He jatkavat tuomalla esiin tarinoiden käytön luonnollisena tapana ymmärtää ja selittää jokaisen omaa elämää sekä niiden yhteisöjen elämää, jotka jollain tavalla koskettavat ihmistä. (Aaltonen & Heikkilä 2003, 9–23.)

Tutkimuksellani pyrin kehittämään henkilöstönkehittämistoimintaa ja tuomaan esille osallistavan työyhteisövalmennuksen vaihtoehdon. (vrt. Filander 2000). Halusin pitää tarinan esillä myös tutkimusraportissa, jotta lukija voi mennä siihen mukaan ja ikään kuin kokea sen, olla osa kasvukertomusta. Lukija voi myös valita, minkä osan raportista lukee: koko tarinan, jonkin osatarinan vai tutkimuksellisen ja analyttisen osan perusteluineen ja taustoineen.

### 3.3 Osallistava työyhteisövalmennus metalliteollisuusyrityksessä

Tutkimustapaukseni osallistavan työyhteisövalmennuksen tapahtumaympäristö ja työyhteisövalmentajan kehitysympäristö on metalliteollisuusyritys, jossa osallistamisprojekti toteutettiin. Organisaation johdon edustajan mukaan alalla on vallinnut pitkään sellainen kulttuuri, jossa työntekijät ovat toimineet passiivisemmin ja tehneet mitä on käsketty. Kehittäminen on nähty johdon ja esimiesten tehtävänä. Nykyisessä kilpailutilanteessa haetaan pohjimmiltaan parempaa tuottavuutta, ja siihen pyritään yhtenä keinona sillä, että pyritään saamaan kaikki työntekijät aktiivisemmin tekemään työtä ja kehittämään työyhteisöä kehitysprojektien

yhteydessä. Kun yritys liittyi maailmanlaajuiseen konserniin, tilanne on muuttunut siten, että yhtiön tavoitteet tulevat konsernilta. Tavoitteet ovat voimakkaasti kasvuun liittyviä tavoitteita sekä toiminnan täsmällisyyteen ja oikeellisuuteen liittyviä tavoitteita. Organisaation edustajien mukaan nämä seikat pakottavat kehittämään työyhteisöä ja aktivoimaan koko henkilöstöä.

Yrityksen edustamalla toimialalla maailman markkinoilla hallitsevat muutamat suuret kansainvälisesti toimivat yritykset. Markkinoilla on myös pienempiä yrityksiä, mutta niiden toiminta on paljon suppeampaa ja markkina-alue selvästi pienempi. Suuret yritykset keskittyvät valmistamaan tuotteita, joilla on mahdollisimman suuri myyntivolyymi ja pienemmille yrityksille jää erikoisuuksien valmistaminen. Kohdeyritys liittyi osaksi maailmanlaajuista konsernia 2000-luvun alussa. Se on levittäytynyt useille eri teollisuuden aloille, joiden mukaan yritys on jakanut toimintansa useaan eri segmenttiin toimialoittain.

Konsernin organisaatorakenne on niin sanottu matriisiorganisaatio. Yhtiö jakautuu myyntiyhtiöihin ja tuotantoyhtiöihin. Tuotantoyhtiöiden on tarkoitus ainoastaan tuottaa mahdollisimman paljon tuotteita kannattavasti ja tehokkaasti. Tuotantoyhtiöt myyvät tuotteensa eteenpäin konsernin myyntiyhtiöille, jotka sijaitsevat ympäri maailmaa. Tuotantoyhtiöiden pitää tehdä tuotteensa tarpeeksi houkutteleviksi yrityksen myyntiyhtiöille, jotta ne saavat myydyksi niitä eteenpäin. Tuotantoyhtiöt siis tavallaan markkinoivat tuotteitaan myyntiyhtiöille, jotka pyrkivät löytämään asiakkaan tarpeita tyydyttävän ratkaisun. Tuotantoyhtiöillä ei kuitenkaan ole mitään myyntivelvoitteita. Myyntiyhtiöt hoitavat yrityksen markkinoinnin ja myynnin ulospäin. Suomessa sijaitsee kaksi yhtiötä, myyntiyhtiö ja tuotantoyhtiö. Tämän tutkimuksen kehittämisprojekti toteutettiin tuotantoyhtiössä.

Osallistavassa työyhteisövalmennuksessa oli tavoitteena, että työyhteisön jäsenet osallistuvat kehittämistoimintaan työpaikallaan. Tutkimusympäristönä olevassa tuotantolaitoksessa on aloitettu kehittämistoimet jo vuonna 2001 ja ne jatkuivat tähän tutkimusprojektiin liittyen vuoteen 2006 asti. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tarkemmin ajanjaksoa 25.3.2002 – 7.9.2004 ja silloin toteutettua koneistamo- ja kokoonpano-osastojen työntekijöiden ja heidän esimiestensä työyhteisövalmennusta, jossa olin mukana haastattelemalla, havainnoimalla sekä osallistumalla koulutusinterventtioiden suunnitteluun ja toteutukseen. Tämän työyhteisön kehittämisprojektin yhteydessä työyhteisövalmentaja kehitti omaa

ohjaustoimintaansa. Kehittämiprojektin aikana suunniteltiin konkreettisia kehittämistoimia kullekin tuotanto-osastolle, ja työntekijät otettiin mukaan kehittämistoimien suunnitteluun ja toteutukseen koulutusprojektin kautta. Kehittämisen tarkoituksena oli, että pystyttäisi vastaamaan konsernilta tulleisiin tuotannollisiin tavoitteisiin ja keinona tähän nähtiin osallistaminen ja laaja yhteistoiminta työyhteisössä.

Pääosa kehittämisestä tapahtui työpaikalla päivittäisen työn yhteydessä. Tarkasteltavan jakson aikana eri ryhmille oli koulutuspäiviä siten, että aluksi oli yhden päivän koulutus jokaisen koneistus- ja kokoonpano-osaston henkilökunnalle. Sen aikana sovittiin työpaikalla toteutettavista kehittämistoimista. Seuraavissa koulutuksissa oli osa kunkin osaston henkilökunnasta sekä työnjohto- ja suunnitteluhenkilökuntaa. Taas sovittiin kehittämistoimista työpaikalla. Näin työyhteisövalmennus jatkui. Koulutuspäivät pidettiin työpaikan ulkopuolella ja niiden välillä kehittämistoimia toteutettiin omalla työpaikalla ja samoihin aikoihin kävin siellä haastattelemassa osallistujia.

### 3.4 Aineiston muodostuminen

Tutkimusaineisto voidaan jakaa neljään osaan: kouluttajahaastattelut, haastattelut työyhteisössä ja organisaatiossa, havainnointi- ja dokumenttiaineistot. Haastatteluaineistoa on pääkouluttajalta, esikuvakouluttajalta, osallistujilta ja organisaation johdolta.

**Pääkouluttajan haastattelut** olivat syvähaastatteluja ja etenivät teemojen mukaan, mutta annoin hänen kertoa asioista hyvin vapaasti ja laajasti. Pääkouluttajan haastattelujen kesto oli 1h 30 min. – 2 h 30 min. kerrallaan ja kun haastattelunauhat purettiin tekstiksi, sitä kertyi yhteensä 98 sivua. Ensimmäisessä haastattelussa pyrin hahmottamaan kouluttajan lähtötilannetta, taustaa ja tyypillistä valmennuksen toteutusta, toinen ja kolmas haastattelu/ tutkimuskeskustelu olivat meneillään olevan valmennuksen ja pääkouluttajan kehityksen ajantasaista reflektointia ja neljäs haastattelu/ tutkimuskeskustelu oli loppuyhteenvetoa ja ammatillisen kehittymisen reflektointia. **Esikuvakouluttajaa** haastattelin yhden kerran saadakseni toisenkin kouluttajan kertomuksen valmennuksen toteutustavoista ja niiden perusteluista sekä hänen kokemuksensa yhteistyöstä pääkouluttajan kanssa.

Tämäkin haastattelu eteni syvähaastattelun tapaan teemojen mukaan. Tästä haastattelusta kertyi tekstiä 27 sivua ja sitä täydensivät kirjalliset lähteet.

**Havainnointiaineisto** on omia havaintojani työntekijöiden informointitilaisuudesta ja koulutuspäivistä. Sitä täydentää päiväkirja-aineistoni koulutusmenetelmien soveltamisesta omissa koulutuksissani ja siihen liittyen pedagogisten näkökulmien pohdinta. Koneella puhtaaksikirjoitettuna tekstinä tätä havainnointiaineistoa on 63 sivua. **Osallistujahaastatteluaineistossa** on sekä organisaation johdon, esimiesten että osallistuvien työntekijätiimien jäsenten haastatteluja yksilö- ja ryhmähaastatteluina, tekstiä yhteensä 88 sivua. Kirjallisena **dokumenttiaineistona** on organisaatiosta saamiani muistioita ja kouluttajalta saamiani osallistujapalautteita koulutuspäivistä yhteensä n. 30 sivua, sekä johtoryhmän kirjoittamat 5 esseetä, yhteensä 32 sivua. Aineisto on varsin laajaa ja monimuotoista ja sillä halusin varmistaa, että kaikkien osapuolten näkökulmat tulevat tuloksissa esille.

Kesällä 2001 haastattelin tuntemaani kouluttajaa alustavasti osallistamisesta ja työyhteisövalmennuksesta. Sen yhteydessä sovimme, että tutkin työyhteisövalmennusta osallistuvalla havainnoinnilla. Näin pääsin konkreettiseen käsitykseen asiasta. Lähdin keräämään tutkimusaineistoa tämän alustavan haastattelun jälkeen ensin havainnoimalla työntekijöiden informointitilaisuutta ja tekemällä ennakkohaastattelut työnjohtajille työpaikalla ryhmähaastatteluna ja tuotantopäällikölle ensimmäisten koulutuspäivien aikana koulutuspaikalla. Prosessin aikana haastattelin kouluttajaa ja osallistujia eli työyhteisön jäseniä (työntekijät ja heidän lähiesimiehensä) sekä organisaation johtoa. Sen lisäksi havainnoin tapahtumia koulutuspäivien aikana ja sain käyttööni siellä laaditut muistiot yritykseltä. Pyrin olemaan mukana koulutuksessa osallistumalla sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Olin mukana myös yhdessä suunnittelupalaverissa syksyllä 2002 asiantuntijana ja neuvonantajana. Myös kouluttajahaastattelut olivat keskustelunomaisia ja niissä pohdiskeltiin valmennusmalliin liittyvää pedagogiikkaa ja käytännön ratkaisuja.

Haastateltavat valittiin työyhteisön jäsenistä harkinnanvaraisesti informatiivisuuden mukaan niiden joukosta, jotka olivat olleet tietyissä tilanteissa mukana ja olivat halukkaita kertomaan niistä. Esimiehiä oli neljä, ja he osallistuivat kaikki haastatteluihin. Olin myös itse mukana näissä koulutustilanteissa, havainnoin tilanteita ja jututin osallistujia taukojen aikana. Tutkimusympäristönä on työyhteisö,



ja siksi tutkimushenkilöiden täsmällistä määrää on vaikea tai lähes mahdoton kertoa. Mukana seurattavissa valmennuksissa oli neljä osastoa yrityksestä, kaksi koneistus- ja kaksi kokoonpano-osastoa, niiden työntekijät ja esimiehet sekä tuotantolaitoksen johtoryhmän jäseniä, yhteensä n. 60 henkilöä. Myöhemmin oli johtoryhmän valmennus, jonka tuotoksina sain käyttöni osallistujien kirjoittamia esseitä työyhteisön muutoksesta. Pääkouluttajaa haastattelin neljä kertaa, ja sitä täydentämään haastattelin ns. esikuvakouluttajaa, joka oli kehittänyt yhtä tässä valmennuksessa keskeisesti käytettävää koulutusmenetelmää. Esikuvakouluttajan haastattelulla halusin saada toisenkin kouluttajanäkökulman menetelmien käytölle ja verrata sitä pääkouluttajan haastatteluaineistoon.

Käytin kouluttajan haastatteluissa ja havainnoinnissa tukena ns. mallittamismenetelmää. Toivosen ja Asikaisen mukaan mallittamisen menetelminä voi käyttää havainnointia, haastattelua, samautumista ja simulaatioita eli kokeiluja. (vrt. Toivonen & Asikainen 2004, 73–85.) Samautumisella tarkoitetaan menettelyä, jossa ensin havainnoidaan mallia (tässä tapauksessa pääkouluttaja), haastatellaan häntä ja sen jälkeen toistetaan hänen toimintatapansa mahdollisimman samanlaisena siten, että pyritään tavoittamaan hänen ajattelutapojaan, esim. tavoitteita, uskomuksia ja arvostuksia. Olen havainnoinut pääkouluttajan toimintaa, haastatellut häntä, samautunut hänen rooliinsa avustavana kouluttajana toimien ja soveltanut samoja koulutusmetodeja tutkimusprosessin aikana myös omassa koulutustoiminnassani ammatillisessa aikuiskoulutuksessa sekä työyhteisövalmennusprojekteissa kuntasektorilla. Tällä menettelyllä pyrin selventämään osallistavan toimintatavan vaiheita ja toteutusta sekä ymmärtämään kouluttajan toimintaa.

Osallistujia jututin valmennuspaikalla, jonka lisäksi tein työntekijöille ryhmä- ja parihaastatteluja (13 haastateltavaa, 1 haastattelu/ henkilö) ja työnjohtajille yksilö- ja ryhmähaastattelut (kaikki työnjohtajat mukana, jokainen oli yksilöhaastattelussa ja myöhemmin ryhmähaastattelussa). Työntekijöistä oli eri vaiheissa osaksi eri haastateltavia, koska haastateltavat piti ottaa sellaisten joukosta, jotka olivat sillä hetkellä työpaikalla. Haastateltavat kertoivat paljon myös työtoverien kertomia asioita. Sekä kouluttaja- että osallistujahaastattelujen haastattelurungot ovat liitteessä 2.

Myöhemmässä vaiheessa, syksyllä 2004 sain käyttöni 5 kpl johtoryhmän valmennuksessa tuotettuja esseitä aiheesta *osallistavaan työyhteisöön siirtyminen*

(tehtävänanto liitteessä 3). Esseeaineisto toi esiin johtoryhmän näkemyksiä osallistavasta työyhteisövalmennuksesta.

Raportoinnin yhteydessä en ole aineistopätkien yhteydessä esittänyt tarkkoja yksilöintitietoja haastateltavista, vaan olen esittänyt ne ryhmäkohtaisesti. Sillä menettelyllä olen halunnut suojata yksilöiden henkilöllisyyttä. Ongelmallista oli työnjohtajien haastatteluaineisto, koska heitä oli vain neljä. Heiltä lainatut otteet näkyvät nyt työyhteisön näkökulmassa myös ryhmäkohtaisesti työnjohdon tai esimiesten näkökulmana. Raportissa tulosten yhteydessä haastattelukoodit näkyvät haastatteluiden numerointina, esim. työyhteisön tai johtoryhmän haastattelu 5. Numeroin siis kaikki työyhteisön ja johdon haastattelut samaan juoksevaan numerointiin 1–13. Samoin olen numeroinut esseeaineiston numeroin essee 1–5. Kouluttaja-aineiston lainaukset näkyvät tyyliin ”pääkouluttaja” tai ”esikuvakouluttaja”. Havaintopäiväkirjaan viittaukset näkyvät vain suluissa merkinnällä havaintopäiväkirja, muistiot päiväyksen perusteella.

Aineisto oli kaiken kaikkiaan monimuotoista ja toi esiin eri osapuolten näkemyksiä ja kokemuksia tässä työyhteisövalmennuksessa käytetystä osallistavasta valmennuksesta. Koska olen kerännyt aineiston yksin ja kouluttajana kehittämisprojektissa on pääsääntöisesti ollut yksi henkilö, olen halunnut aineiston moniulotteisuudella varmistaa sen, että kaikkien osapuolien näkökulmat tulevat tuloksissa esille. Aineistoa on myös kerätty pidemmän aikavälin kuluessa, kehittämisprojektin eri vaiheissa. Sillä olen halunnut lisätä tutkimustulosten luotettavuutta ja pysyvyyttä ja tuoda esille sitä, miten valmentaja teki erilaisia didaktisia valintoja eri vaiheissa ja näin kehitti toimintaansa. Näin on ollut mahdollista myös vertailla eri osapuolten erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä samasta ilmiöstä. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on eriteltyä eri aineistot aikajärjestyksessä.

Taulukko 1. Aineiston muodostuminen.

Kouluttaja-haastattelut	Haastattelut työyhteisössä ja organisaatiossa	Dokumentti-aineistot	Tutkijan toiminta ja havaintopäiväkirjat
<p>Pääkouluttajan alustava haastattelu 26.6.01</p> <p>Tutkimuskeskustelu pääkouluttajan kanssa koulutuspaikalla 29.1.03</p> <p>Täydentävät tutkimuskeskustelut pääkouluttajan kanssa 30.6.03 ja 29.3.04</p> <p>Esikuvakouluttajan haastattelu 1.6.04</p>	<p>Alustavat haastattelut työpaikalla Työnjohtajat, 4 h:n ryhmä 25.3.02</p> <p>Koulutuspaikalla erillisessä tilassa johtoryhmän jäsenet, 1 yksilöhaastattelu 7.5.02</p> <p>Osallistuja-haastattelut 27.9.02 työpaikalla työnjohtajat, 4 yksilöhaastattelua johtoryhmän jäsenet, 1 yksilöhaastattelu, työntekijät, 4 paria (8 h)</p> <p>Osallistuja-haastattelut työpaikalla: johtoryhmän edustajat, 1 pari työnjohtajat, 4 h:n ryhmä työntekijät, 1 pari ja 3 h:n ryhmä (5 h) 22.4.03</p>	<p>Muistiot, 1. koulutuspäivät 1 pv/ryhmä 6.5. ja 7.5.02</p> <p>Muistiot tiimien valmistelupalavereista: kehittämisteemat</p> <p>Muistiot, 2. koulutuspäivät 1 pv/ryhmä 22.1. ja 29.1.03</p> <p>Johtoryhmän esseeaineisto, 5 esseetä syyskuu 04</p> <p>Kouluttajalta yhteenvetoaineisto koko prosessista v.2001 - 2006</p>	<p>Havainnointia infotilaisuus 25.3.02</p> <p>Havainnointia, apukouluttajana toimiminen 1. työntekijätiimien koulutuspäivät 1 pv/ryhmä 6.5. ja 7.5.02</p> <p>Havainnointia, osallistujana tuplatiimiohjaaja-koulutuksessa 28. – 29.8.02</p> <p>Asiantuntijana, jatkointerventoiden suunnittelupalaveri 31.10.02</p> <p>Havainnointia, asiantuntijana toimiminen 2. työntekijätiimien koulutuspäivät 1 pv/ryhmä 22.1. ja 29.1.03</p> <p>Päiväkirja-aineisto koulutusmenetelmien soveltamisesta omiin koulutuksiin tutkimusprosessin aikana</p>

### 3.5 Aineiston analysointi ja tulkinta

Laadullisen aineiston käsittelytapoja on lukuisia, ja analyysitavan tulee olla suhteessa aineistoon ja tutkimusongelmiin. Laadullinen analyysi voi tarkoittaa teorian rakentamista aineistosta lähtien. (Eskola & Suoranta 1999, 19.) Tutkimukseni analyysi eteni aineistosta lähtien, vaikka sitä edelsikin esiymmärrykseni ja teoreettiset lähtökohdat.

Tutkimusaineisto oli monimuotoista sisältäen haastatteluaineistoa, muistioita valmennuspäivistä ja tutkijan havainnointipäiväkirjoja. Aineistoa oli myös runsaasti, joten oli pulmallista päättää, mitä kaikella ryhtyisi tekemään. Alustavaa analyysia tein sitä mukaa kuin aineistoa kertyi. Nauhoitin tutkimushaastattelut ja sen jälkeen kirjoitin ne tekstiksi. Pääkouluttajan haastattelut lähetin myös haastateltavalle tarkistettavaksi ja kommentoitavaksi, jolloin hän sai mahdollisuuden tehdä korjauksia. Alustavaa analyysia tein haastatteluaineistosta lukemalla tekstiä läpi useampaan kertaan. Näin muodostui kokonaiskuva aineistosta.

Jotta tulokset tekisivät oikeutta tutkittavien ilmaisuille, aloitin analyysin luokittamalla aineistoa Grounded Theory-menetelmällä. Kouluttajatahon haastattelupapereihin tein teemamerkintöjä paperin sivuun, osallistujahaastatteluista laadin erilliset teemataulukot (liite 4). Näin löysin tutkimusraportissa esiintyviä teemoja, vaikkakin ne muotoutuivat uudestaan tulkinnan edetessä.

#### **Haastatteluaineiston luokittaminen Grounded Theory-menetelmällä**

Käyttämässäni grounded theory -menetelmässä analyysi etenee aineistosta tulevista alkuperäishavainnoista lähtien kohti teoreettisia rakennelmia. Analyysin katsotaan soveltuvan tutkimuskohteisiin, jotka ovat uusia tai tutkimukseen, jossa pyritään luomaan uutta perspektiiviä vanhaan. Tutkimuksen otos voi olla esimerkiksi yksilöitä, havaintoja, tapahtumia tai keskusteluja, kuten tässä tutkimuksessa. Otos on erilainen kuin teoriaa testaavassa tutkimuksessa, missä sen tulee edustaa laajempaa populaatiota. (Strauss & Corbin 1990; vrt. Glaser & Strauss 1967.) Etsin tässä tutkimuksessa yhteisöllistä perspektiiviä yksilöllisiin kokemuksiin yrityksen kehittämisprojektissa, ja työyhteisövalmentajan kehittymistä tutkin tapausesimerkin kautta yksilöllisestä, yhden kouluttajan ja yhden työyhteisövalmennus -casen kautta.

Luin haastattelutekstit läpi lause lauseelta omassa asiayhteydessään, ja etsin niistä merkityksellisiä yksiköitä. Analyysiyksikkönä oli siten merkityksiä sisältävät

lauseet. Keskustelut nimesin substantiivisin koodein, jotka sisältävät kaikki asiat, mistä keskusteltiin. Näin sain esille ne asiat, joista haastateltavat puhuivat haastatteluissa. Nimesin asiat marginaaliin. Asioiden nimeämisessä käytin haastateltavien ilmaisuja sekä joissakin kohdin käsitteellisiä nimityksiä. Tarkoitus oli tässä vaiheessa kuitenkin säilyttää haastateltavien kieli ja saada selville ne asiat, joista haastateltavat todella puhuivat. Tässä vaiheessa tutkimus oli ”seurustelua” aineiston kanssa paljolti ilman teoriaa. Ikään kuin unohdin teorian käsitekielen vähäksi aikaa, jotta pääsin kiinni asioihin, joista haastateltavat puhuivat, sekä heidän elämismaailmaansa.

Kategorioiden muodostamiseksi kävin aineiston läpi uudelleen. Vertasin alkuperäishavaintoa ja substantiivista koodia toisiinsa, jolloin voi tunnistaa niitä kuvaavia piirteitä. Substantiivisia koodeja, joita ensimmäisen analysoinnin jälkeen on lukuisia, vertasin myös toisiinsa ja pohdin, mitkä niistä liittyvät toisiinsa ja kertovat samasta asiasta. Näistä muodostuivat alakategoriat. Kun kaikki substantiiviset koodit oli saatettu toistensa yhteyteen, sain alakategoriat. Tätä vaihetta kutsutaan nimellä open coding (Strauss & Corbin 1990, 61–74).

Seuraavaksi vertailin alakategorioita toisiinsa ja muodostin niiden yhteenliittymistä pääkategoriat. Tässä vaiheessa loin yhteydet edellisessä vaiheessa saatujen käsitteiden tai kategorioiden välille. Havaitsin samaan ilmiöalueeseen liittyviä yhteyksiä ja yhdistäviä tekijöitä, huomasin, mitkä ylemmän tason käsitteet luonnehtivat open coding-vaiheessa luotuja käsitteitä. Tätä vaihetta Strauss ja Corbin nimittävät axial coding-vaiheeksi (Strauss & Corbin 1990, 96–115).

Kategorioiden muodostamisessa jokainen alkuperäishavainto liittyi johonkin substantiiviseen koodiin ja näin kaikki kerrotut asiat näkyvät tutkimuksen tuloksissa. Toisiin substantiivisiin koodeihin sisältyy vain yksittäisiä alkuperäishavaintoja, toisissa niitä on useita. Alkuperäishavainnoissa on myös toistuvasti mainittuja asioita. Kaikki näkyvät kategoriataulukossa samanvertaisina, eli ne saavat samanlaisen painoarvon riippumatta siitä, montako kertaa ne oli mainittu. Analyysin suunta on alhaalta ylöspäin, alkuperäishavainnoista substantiivisiin koodeihin, ja niistä alakategorioiden kautta lopullisiin pääkategorioihin.

Analyysi oli liikkumista teorian ja aineiston välillä. Jo osa substantiivisten koodien nimistä löytyi teoriasta, ja alakategorioiden nimissä on löydettävissä

haastateltavien kieltä. Pääkategoriat pyrin nimeämään teoreettisten käsitteiden mukaan. Osallistujahaastattelujen temataulukot ovat raportin liitteenä (liite 4).

Haastatteluissa oli koko ajan myös oma kokemukseni ja tutkittavan yhteisön tuntemus. Analyysivaiheessa pyrin tekemään luokittelun aineiston perusteella induktiivisten periaatteiden ja grounded theory-menetelmän mukaan. Koska etukäteen oli käytössä alustavat teorialähtökohdat, katsoin teoriaan myös luokitteluvaiheessa. Teoriamuodostelma oli alustava, ja analyysivaiheessa oli mahdollista tehdä tarkistuksia aineiston perusteella. Teorian rakentaminen muuttui siten analyysin edetessä. Osallistavan toimintatavan osalta käsitteet muuttuivat sitten, kun mukaan otettiin kouluttajan haastatteluaineisto ja jatkoin aineiston käsittelyä sisällönanalyysina ja merkitysrakenteiden tulkintana. En näin ollen nimitä tutkimustani kokonaisuudessaan Grounded Theory-tutkimukseksi, GT oli mukana analyysin ensimmäisessä vaiheessa, jotta sain laajan ja monimuotoisen aineiston hallitukseksi ja muodostetuksi alustavat teemat, joista lähdin jatkamaan analyysia sisällönanalyysina, narratiivien analyysina ja juonentamisena sekä merkitysrakenteiden tulkintana.

### **Esseeaineiston teemoittelu**

Esseeaineistona oli viisi johtoryhmän jäsenten kirjoittamaa esseitä. Käsittelin tämän aineiston ensin omana kokonaisuutenaan työyhteisön muutokseen liittyen. Teemoittelin aineiston ja muodostin teemoista sitten laajempia luokkia. Näin sain kolme muutokseen liittyvää asiakokonaisuutta: muutos ja sen toteutus, osallistaminen ja johtaminen. Keräsin teemoihin liittyvät, esseissä tulleet oleelliset asiat allekkain taulukkoon ja etenin siitä sitten asian syventämiseen ja tulkintaan.

Myöhemmin liitin kuhunkin teemaan työyhteisövalmennukseen osallistuneiden työntekijöiden ja esimiesten näkemyksiä heidän haastatteluaineistostaan. Näin sain kaikkien osapuolten, organisaation johdon, esimiesten ja työntekijöiden näkemykset työyhteisön muutoksesta mukaan analyysiin.

Tavoitteenani oli saada tietoa yhdestä työyhteisöstä ja siinä tapahtuneesta työyhteisövalmennuksesta sekä valmennustoiminnan kehittämistä sen yhteydessä. Pyrin sitten muodostamaan teoriaa siitä, miten osallistava työyhteisövalmentaja toimii ja kehittyy tehtävässään. Taustalla on kouluttajien, osallistujien ja yrityksen johdon haastattelut sekä tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Nämä ohjasivat teemojen muodostamista. (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 13–20.)

### **Juonentamisen kautta aineiston tulkintaan**

Omista havaintopäiväkirjoistani ja yritykseltä saamastani dokumenttiaineistosta poimin sisällönanalyysimenetelmällä teemoihin liittyviä asioita. Luokittamisen jälkeen juonensin aineistoa kehittämisprosessin ja työyhteisövalmentajan toiminnan etenemisen mukaan ja tätä tarinaa lähdin sitten tulkitsemaan teoriaa ja aikaisempaa tutkimustietoa vasten peilaten.

Juonentamisvaiheessa kirjoitin aikajärjestyksessä ja kerroksellisesti tarinoita osallistavan työyhteisövalmentajan kehityspolusta ja katsoin tässä vaiheessa alkuperäiseen aineistoon poimien sieltä aineistopätkiä. Näitä aineistosta esiin nousseita osia peilasin teoriaan, ja kirjoitin tulkintaa. Pysin käyttämään merkitysrakenteiden tulkintaa siten, että esiin tuli aineistosta analyysissä esiin tullut teema, siitä oleelliset asiat ja sen yhteyteen otteita aineistosta ja lopuksi teoreettinen syventäminen, joka on tutkijan tulkinta jonkin teoreettisen kehyksen avulla. Tästä on esimerkki raportin liitteenä: taulukko osallistavaan työyhteisöön siirtymisestä (liite 5). Nyt katsoin kuitenkin alkuperäisiin aineistoihin ja pyrin liittämään raporttiin eri osapuolten näkökulmia kuhunkin teemaan sekä samalla rakentamaan aineiston tulkintaan teoreettisia aineksia kirjallisuusviitteineen.

Tulkinnan kerroksellisuus tarkoittaa sitä, että käsittelin ensin havainnoimaani kehittämisprosessia substantiivitasolla sellaisena kuin se eteni ja sen jälkeen pyrin siirtymään teoreettisesti syvemmille tasoille ottaen mukaan enemmän teoria-aineksia.

## **3.6 Tutkimuksen raportointi**

Narratiivinen raportointi vastaa aineistoni kerronnallista laatua ja toimintatutkimuksen etenemistä. Olen pyrkinyt muotoilemaan raportin tekstin narratiivimuotoon siten, että se noudattaa sekä aineiston ominaislaatua että tapahtumien, työyhteisövalmentajan toiminnan kehittymisen ja oman tutkimusprosessini kulkua.

Kouluttajan, yritysjohton, esimiesten ja työntekijöiden kertoma osallistamistarina on alkanut aikaisemmasta johtamiskulttuurista, johon tuli tarve tehdä muutos. Ylhäältä alaspäin toimiva käskyttävä johtaminen ei enää toiminut

muuttuvassa työelämässä, ja kun yhteistoimintaa alettiin kehittää, tarvittiin kehittämisprosesseja ja prosessin ohjaaja, ulkopuolinen osallistava innostaja (= kouluttaja). Kehittämisprosessin jälkeen tavoitteena on uusi tasapainotila, jossa johtamiskulttuuri on muutettu osallistavaksi ja työyhteisön jäsenet osallistuvat myös johtamiseen oman työyksikkönsä kehittämisen kautta. Kouluttajan tarina liittyy tähän siten, että hän on muuttunut auktoriteetikouluttajasta osallistavaksi yhteistoiminnan ohjaajaksi. Tätä kouluttajan kehitystarinaa ja siihen liittyviä vaiheita sekä erilaisia elementtejä minun on tarkoitus tulkita tutkimuksessani.

Tutkimusraportti etenee kerroksittain. Johdannon jälkeen ovat tutkijan esiyymmärryksen ainekset, se millä ”eväillä” tulin mukaan yrityksen kehittämisprosessiin, tutkimuksen lähtökohdat, kysymykset ja toteutuksen esittely. Lähtökohtiin halusin tuoda pääkohdittain esiin näkökulmat, joista lähdin liikkeelle. Lähtökohdat olivat siinä vaiheessa mukana kokonaisvaltaisena taustana, enkä etukäteen eritellyt sitä yksityiskohtaisesti, koska halusin siinä vaiheessa pitää mukana monia vaihtoehtoja ja oman ajatteluni avoimena ilman määrääviä etukäteen tehtyjä sitoumuksia. Olin ainoastaan sitoutunut siihen ajatukselliseen kehykseen, että tällaisen toiminnan taustalta pitäisi löytyä joitakin kasvatuksellisia käsite- ja rakennelmia.

Teoria tarkentui ja rakentui myöhemmin aineiston tulkinnan yhteydessä ja se on myös raportissa esitetty myöhemmissä vaiheissa (luku 5). Tulosten esittelystä on useita tasoja. Ensin (luku 4) pyrin kuvaamaan konkreettisesti työyhteisövalmennuksen tapahtumia lähtötilanteessa ikään kuin kuvaisin, mihin työyhteisön jäsenet tulivat mukaan, kun he tulivat työntekijöiden ja esimiesten koulutuspäiville. Sen jälkeen mukaan tulee eri osapuolten (kouluttaja, työyhteisön jäsenet, johto) näkökulmia, ikään kuin osatarinoita tai näkökulmia tapahtuneesta. Tulkinta syvenee, kun esittelen tapahtunutta pedagogisena, työyhteisövalmentajan toiminnan kehittämisenä (luvut 5 ja 6). Pohdintaluvussa (luku 7) esitän johtopäätöksiäni näiden edellisten perusteella ja pyrin sitomaan teoreettiset päätelmäni työyhteisön kontekstiin ja tekemään yhteenvetoa moninaisista aineksista, joita tutkimuksessa on mukana.



### 3.7 Tutkijan positio

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija käyttää omaa persoonaansa tutkimusvälineenä, minkä vuoksi on myös pohdittava omaa asemaansa tutkimuksessa. Tutkijalla voi olla paljon erilaista henkilökohtaista ja ammatillista tietoa, joka vaikuttaa aineiston keräämiseen, analysointiin ja tulkintaan. Tutkimuksessa myös tämä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä asia on tuotava esille (Lincoln & Cuba 1985, 362.) Kyse ei ole vain luotettavuudesta, vaan myös siitä, ettei tulkintoja voi ymmärtää ottamatta huomioon näiden esittäjää ja hänen esiyymmärrystään.

Oma pitkäaikainen toimintani erilaisissa työyhteisöissä työntekijänä ja esimiehenä sekä myöhemmin työyhteisövalmentajana ja työnohjaajana antaa minulle ymmärryksen työyhteisön kehittämisestä. Osittain tämä tieto on tullut arkipäivän toiminnassa, mutta osittain olen kartuttanut myös teoreettista tietoa opiskelulla työn ohessa. Tutkimuksessani tarkastelen tapahtumia valmentajan näkökulmasta. Koska tällä hetkellä olen itsekin työyhteisövalmentaja ja työnohjaaja, se on luonnollisin tarkastelukulma. Tutkimuksessani on kysymys valmennustoiminnan kehittämistarinnasta. Tutkimuksen alkuvaiheessa yritin ottaa ulkopuolisen näkökulman, mutta toiminnan edetessä siirryin yhä enemmän projektin sisäpuolelle, joten tämä ulkopuolisen näkökulma osoittautui mahdottomaksi.

Tässä tutkimuksessa olen ollut mukana myös toimijana, enkä voi sanoa itseäni ulkopuoliseksi tarkkailijaksi. Projekti on ollut pitkäaikainen, ja sen aikana olen tutustunut organisaation toimijoihin valmennuspäivien ja työpaikalla tekemiä vierailujen yhteydessä. Toisaalta olen heidän näkökulmastaan kuitenkin ulkopuolinen, kasvatustieteen ja tutkimuksen edustaja. Tämä antaa minulle mahdollisuuden tarkastella asioita erilaisista näkökulmista, toisaalta yrityksen kannalta, mutta toisaalta kuitenkin objektiivisemmin ulkopuolisena tieteen kentän edustajana. Analyysissa, tulkinnassa ja pohdinnassa otan toimijuuteni huomioon siten, että tiedostan sen ja tuon sen esille, jolloin lukijakin voi ymmärtää tekstini työyhteisövalmentajan kehitystarinana ja lähidokumentointina osallistavan työyhteisövalmentajan kehitysprosessista.



## 4. Työyhteisövalmennus tutkimusprosessin alkuvaiheessa

Luvussa 3.3 kuvasin metalliteollisuusyritystä tutkimuksen ja kehittämisprojektin tapahtumaympäristönä. Työyhteisövalmentaja kehitti pedagogista toimintaansa toimimalla työyhteisön kehittämisprojektin kouluttajana, refleктоimalla toimintaansa sen yhteydessä ja muuttamalla pedagogisia käytänteitään prosessin edetessä. Osallistamista hän pyrki toteuttamaan siten, että vastuuta kehittämistoimien suunnittelusta ja toteutuksesta siirrettiin prosessin edetessä työyhteisössä toimiville osallistujille. Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessin alkuvaiheessa konkreettisten tapahtumien kautta sen, miltä valmennusprosessi silloin vaikutti ja miten se näytti etenevän. Tuon myös esille asioita osallistujien näkökulmasta ensinnäkin avaamalla sen, minkälaiseen kehittämisprosessiin he tulivat mukaan ja toisaalta sen, miten osallistajat kokivat valmennuksen ja miten he kommentoivat sen merkitystä työyhteisölle.

Tämä luku on eräänlainen lähtötilanne sille, miten pääkouluttaja lähti prosessin aikana kehittämään toimintaansa ja lisäämään siihen osallistamisen elementtejä. Tämän vaiheen jälkeen hän kehitti toimintaansa myös sellaiseksi, että vastuu osallistamisesta ja osallistumisesta siirtyi vähitellen työyhteisön eri organisaatioasemassa oleville jäsenille. Alkuvaiheessa, josta tämä luku kertoo, osallistavan työyhteisövalmennuksen prosessi vaikutti selkeältä ja etenevältä osallistamisen prosessilta. Myöhemmin reflektionin yhteydessä siinä havaittiin tarvetta kehittää toimintaa lisäämällä siihen uudenlaisia elementtejä kehittämishankkeiden vakiinnuttamisen ja jatkumisen varmistamiseksi työyhteisössä. Tässä valmentamistapahtumat on kerrottu tutkijan silmin havaittuna prosessina.

Alkuvaiheen valmennukseen kuuluvat koulutuspäivät pidettiin työpaikan ulkopuolella, ja niiden aikana sovitut kehittämistoimet toteutettiin varsinaisessa työympäristössä. Olin paikalla osallistuvana havainnoijana työpaikalla pidetyssä työntekijöiden informointitilaisuudessa maaliskuussa 2002 sekä kummankin

osallistujaryhmän valmennuspäivissä toukokuussa 2002 ja tammikuussa 2003. Työpaikalla kävin haastattelemassa esimiehiä ennen valmennusta informointitilaisuuden yhteydessä, työntekijöitä, esimiehiä ja organisaation johdon edustajia valmennuspäivien välillä syyskuussa 2002 ja kaikkia osapuolia valmennusjakson jälkeen keväällä 2003. Olin myös mukana tammikuun 2003 koulutuspäivien suunnittelupalaverissa kouluttajan ja organisaation johdon edustajien kanssa lokakuussa 2002.

## 4.1 Työntekijätiimien työyhteisövalmennus

Millaiseen valmennukseen työyhteisön jäsenet tulivat mukaan, kun he tulivat ensimmäiseen työntekijätiimien koulutuspäivään ja miten projekti sen jälkeen eteni? Pääkouluttajan mukaan työyhteisövalmennus on edennyt tässä tapauksessa siten, että kun ensin on valmennettu yrityksen johtoa ja esimiehiä ja opetettu heille osallistavaa toimintatapaa, seuraavassa vaiheessa koko työyhteisöä ja kaikkia henkilöstöryhmiä aletaan valmentaa, jotta muutos toteutuisi ja vakiintuisi normaalikäytännöksi. Tämä on hänen mukaansa se tapa, jota hän yleensäkin pyrkii toteuttamaan työyhteisöjen valmennuksessa. Tutkimuksen esimerkkityöyhteisössä oli jo aikaisemmin toteutettu valmennusjaksoja johtoryhmälle, toimihenkilöille ja työnjohdolle vuoden 2001 alkupuolelta lähtien. Myös osa työntekijöistä oli ollut mukana yhdessä päivän kestävässä valmennuksessa. Tämän tutkimusprosessin aikana painottuivat tuotanto-osastojen työntekijätiimien valmentaminen ja samaan aikaan toteutetut kehittämistoimet työpaikalla. Tässä luvussa pyrin kuvaamaan työyhteisövalmennusta sen alkuvaiheissa erityisesti osallistujien näkökulmasta, koska tutkin tällä tapaustutkimuksella työyhteisövalmennusta ja valmentajan pitäisi kaiken kaikkiaan kehittää työyhteisöä osallistujien tarpeesta lähtien. Siihen vastaaminen on tällaisen työyhteisövalmennuksen tarkoitus.

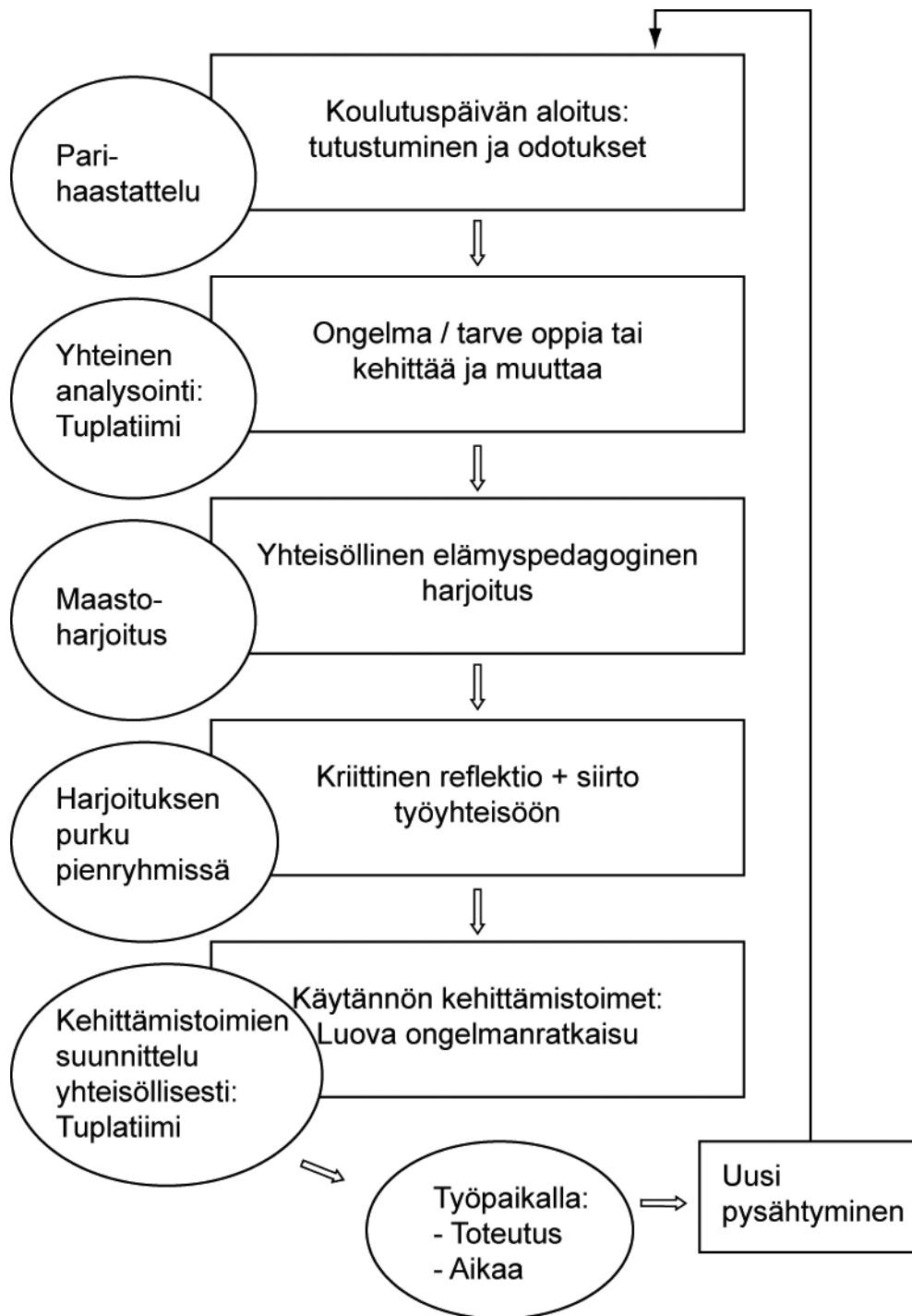
Projekti eteni tutkimuksen aineistonkeruun aikana syklisesti siten, että kun yksi kierros ja sen vaiheet oli käyty, alkoi jonkin ajan kuluttua uusi kierros ja näitä valmennuksen syklejä oli havainnointiaikana kaksi. Sen lisäksi katson tutkimuksen sykleihin kuuluvaksi lähtötilanteen ja valmennussykliä jälkeen tulevan pedagogiikan kehittämis- tai pohdintasyklin. Tulin mukaan havainnoijana ennen ensimmäistä työntekijätiimien koulutuspäivää pidettyyn informointitilaisuuteen

keväällä 2002. Varsinainen kehittämisprojekti oli siis alkanut jo vuonna 2001 esimiesten valmennuksella ja se jatkui vuoteen 2006.

Työyhteisövalmennuksessa oli aineistonkeruun aikana v. 2002 – 2003 kaksi erillistä koulutuspäivää kullekin koneistus- ja kokoonpano-osaston työntekijätiimille. Koulutuspäivissä olivat mukana työntekijöiden lisäksi työnjohtajat ja joitakin johtoryhmän jäseniä. Nämä koulutuspäivät järjestettiin työpaikan ulkopuolella tutkimuksen pääkouluttajan johdolla. Väliajalla osallistujat työskentelivät normaalisti työpaikallaan ja toteuttivat siellä koulutuspäivien aikana yhdessä suunniteltuja kehittämistoimia. Valmennuspäivien välillä oli noin kahdeksan kuukautta normaalia tuotantotyöskentelyä ja sen yhteydessä kehittämistoimintaa työyhteisössä.

Minua ihmetytti väliajan pituus. Epäilin sitä, että jos oli tarkoitus pitää kehittämisprosessi koko ajan vireillä kouluttajan ohjaamana, eikö kahdeksan kuukautta ole liian pitkä aika ilman ohjaustapaamisia. Kokemukseni mukaan siinä ajassa kehittämisteemat ehtivät jo unohtua, varsinkin kun koulutuspäivät olivat työntekijöille ensimmäisiä ja tällainen toiminta heille uutta. Työntekijät eivät olleet tottuneet toimimaan aktiivisesti kehittämistehtävissä, vaan eri osapuolten kertoman mukaan toimintakulttuuri oli aikaisemmin ollut ylhäältä päin ohjattua, jolloin työntekijöiltä ei edellytetty itseohjautuvaa kehittämistoimintaa, vaan pikemminkin rutiininomaista tuotantotoimintaa, jossa esimiehillä oli keskeinen ohjaava tai joskus määrääväkin rooli.

Tutkijan ominaisuudessa kävin tuon väliajan kuluessa työpaikalla tekemässä haastatteluja, jotka toimivat intervention tapaan muistutuksena kehittämistoimien toteuttajille. Myös seuraavia koulutuspäiviä suunniteltiin ja niistä keskusteltiin, mutta kuitenkin väliaika vaikutti pitkältä, jotta kehitettävät asiat pysyisivät aktiivisesti vireillä. Seuraavalla sivulla on jäsenykseni työntekijätiimien valmennuksen vaiheista siten kuin ne aineistossa, kouluttajan haastatteluissa ja valmennuksen alkuvaiheiden havainnoissa näyttäytyivät. Esitän ne kuvion muodossa.



Kuvio 2. Työntekijätiimien valmistuksen vaiheet

Ensimmäinen koulutuspäivä alkoi yhteisellä esittelyllä ja virittäytymisellä kahvinjuonnin lomassa, jonka jälkeen osallistujat analysoivat valmentajan ohjauksessa yhteisöllisesti työyhteisön vahvuudet ja kehittämistarpeet. Seuraavassa vaiheessa osallistujat siirtyivät ulos tekemään maastoharjoituksia. Harjoitusten jälkeen pienryhmät pohtivat niiden sisältöä ja tapahtumia, kokemuksia ja sitä, mitä niistä opittiin. Ryhmät miettivät myös sitä, miten opittua voi siirtää työyhteisöön.

Päivän päätteeksi pienryhmät suunnittelivat työpaikalla toteutettavia kehittämistoimia ja ne kirjattiin koko koulutusryhmän yhteisessä kokoontumisessa. Päivän ensimmäisessä analysoinnissa ja viimeisessä kehittämistoimien suunnittelussa kouluttaja ohjasi ryhmää osallistavaksi kutsumaansa ryhmätyöskentelymenetelmää (tuplatiimi/opera) käyttäen. Menetelmässä sana OPERA muodostuu sanojen alkukirjaimista. O:omat ehdotukset, P:parien ehdotukset, E:esittely, R:ristiinarviointi, A:aiheiden ryhmittely. Menetelmän yksityiskohtainen kuvaus on liitteessä 6. (vrt. Helin 1993, Pakkala 2006 ja 2009.)

Ennen toista valmennuspäivää työpaikalla oli seuraavan jakson suunnittelutilaisuus, jossa oli paikalla organisaation johdon edustajia, kouluttaja ja tutkija. Sen jälkeen tiimit suunnittelivat seuraavan valmennuspäivän konkreettisia kehittämiskohteita palavereissaan käyttäen tuplatiimimenetelmää, jonka käyttöön työnjohtajat oli koulutettu. Tiimien ehdotusten pohjalta kouluttaja teki tarkemmat suunnitelmat toiseen valmennuspäivään, joka eteni samantyyppisesti kuin ensimmäinen päivä, mutta liittyi konkreettisemmin työpaikalla toteutettaviin kehittämistoimiin.

Olin osallistuvana havainnoijana kahden osaston koulutuspäivissä ja kuvaukseni perustuu paljolti omiin havaintoihini paikan päällä, mutta tukena ovat työyhteisöstä saamani muistiot koulutuspäivistä sekä kouluttajan ja esikuvakouluttajan kertomus tässä käytetystä osallistavan valmennuksen toimintatavasta. Olen rakentanut tarinaa projektikuvauksen ympärille siten, että olen liittänyt siihen osallistujien kokemuksia ja niiden tulkintaa. Jotkut kuvaukseni perustuvat pelkästään havaintoihini ja kouluttajien kertomaan sen vuoksi, että osallistajat eivät ole niistä mitään puhuneet.

Eroin osallistuja-aineiston analyysissa ja tulkinnassa organisaation johdon edustajat, työntekijät ja työnjohtajat toisistaan, koska näiden ryhmien organisaatioasemat erosivat toisistaan. Työnjohtajat tosin ottivat välillä organisaation johdon näkökulman, kun he puhuivat esim. työryhmänsä eli alaistensa osallistumisesta. En yksilöi kommentteja, vaan käsittelen niitä liittyen työntekijöihin, työnjohtajiin (esimiehiin) ja organisaation johtoon. Kokemus koulutuspäivistä ja valmennuksesta vaihteli myös ryhmien sisällä yksilöstä toiseen. Se, mistä on puhuttu, kertoo siitä, että kysymyksessä on tärkeä, mieleen jäänyt episodi; tai se askarruttaa tai aiheuttaa pulmaa. Eri asiat näyttävät olevan tärkeitä työyhteisön jäsenille kuin organisaation johdon edustajille. Kaikki tapahtumat eivät myöskään näyttäytyä organisaation johdon edustajille samalla tavalla tai samassa

määrin kuin työntekijöille. Myös yksilöittäin asioiden merkitys vaihteli, samoin asenne koko valmennukseen. Toiset olivat mukana avoimen innostuneena, toiset vastentahtoisesti.

#### 4.1.1 Virittäytyminen ja lähtötilanteen arviointi

Valmennukseen virittäydettiin ensimmäisen koulutuspäivän alussa työparien esittelyllä. Kouluttaja arpoi parit, tavoitteena että jokainen voi työskennellä kenen kanssa tahansa ja toisaalta että osallistujat tutustuvat vähän oudompiinkin työtovereihin. Kouluttaja perusteli työparien arpomista sillä, että haluaa rikkoa mahdolliset klikit, joita työpaikalla saattaa syntyä. Esittäytyminen toteutettiin parien haastattelulla ja esittelyllä siten, että ensin kumpikin parista haastatteli työpariaan (kysymykset oli annettu monisteella). Sen jälkeen jokainen esitteli koko ryhmälle oman työparinsa, eli mitä oli saanut selville haastattelussa.

Istumajärjestys oli puolikaari ilman pöytiä. Tätä kouluttaja selitti toteuttavansa siksi, että kaikki saisivat toisiinsa katsekontaktin. Aivan aluksi osallistujat katselivat toisiaan havaintojeni mukaan vähän vaivautuneen näköisenä ja tilanteessa oli melko hiljaista, vaikka kouluttaja piti yllä jutustelua. Kun osallistujat pääsivät haastattelemaan toisiaan, työskentely näytti sujuvammalta ja luontevammalta, koulutustilassa oli pian puheensorina, kun kaikki keskustelivat työparinsa kanssa. Tulkintani mukaan osallistujien asennoituminen työskentelyyn vaihteli suuresti. Osallistujien ilmeistä päättelin, että joku oli innostunut, kun joku toinen taas teki asiaa vastenmielisesti, ikään kuin pakonomaisesti. Myös haastatteluissa työntekijät kertoivat erilaisista kokemuksistaan. Asiasta innostunut osallistuja pystyi näkemään myös, että tällaisesta toiminnasta on hyötyä työyhteisön tiimitoiminnalle.

Koulutuksen merkityksestä ja parien arpomisesta yksi työntekijä kertoi:

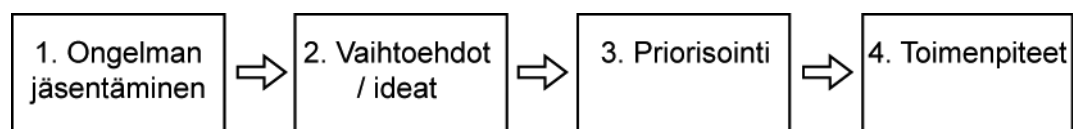
Just se että mä luulen että se on se kaikista tärkein siinä että sä opit tuntemaan työkavereita, sä opit vähän tuntemaan sitä miten ne toimii. Se on se varmasti se että koska ethän sä kaverille suutu, sä suutut ainoastaan sille jota sä et tunne. Kun tunnen vähän sen toimintatapoja, niin on paljon parempi tulla sen kanssa toimeen. Jos tiedät, että kaveri on äkkipikainen tai niin sehän käsittelee sitä silleen. Ja sit se oli hyvä se että tota että ne parit otettiin sieltä. Että sitä ei saanut itte valita kenen kanssa tekee, vaan se sattuu tuleen ihan sen narun päästä ja ehkä outo kaveri, no ehkä moikkaat töissä, mutta et välttämättä jutusta. Sekin auttaa tekeen sen kanssa töitä, tuntemaan sitä kautta toisensa. (työntekijä, haastattelu 6)



Tämä on yksittäinen esimerkki siitä, että tämä koulutuspäivän aikana toteutettu parin kanssa työskentely auttoi tutustumaan oudompiin työtovereihin ja vähitellen se auttoi tämän osallistujan mielestä myös työpaikalla yhdessä toimimista. Hän piti myös tärkeänä asiana tätä työtovereihin tutustumista ja sitä, että parit arvottiin. Kaikki haastateltavat eivät näin suoraan puhuneet tästä, mutta kukaan ei myöskään kertonut negatiivisia kommentteja asiasta. Tämä osoittaa ainakin sen, että tämä pienryhmä- ja työparityöskentely jonkin verran helpottavat yhteistyötä myös työpaikalla ja sen opit ovat ainakin osittain siirrettävissä työyhteisön arkeen.

Virittäytymisen jälkeen osallistujat jäsensivät työyhteisön vahvuuksia ja kehittämisalueita tuplatiimimenetelmällä/operalla, jota kouluttaja kutsui osallistavaksi. Menetelmässä on tietyt säännöt, joiden mukaan ryhmätyöskentely etenee siten, että ensin jokainen työskentelee hetken yksin, sitten työparin kanssa ja lopuksi asioita käsitellään koko ryhmän kanssa. Menetelmällä saatiin joukko ehdotuksia ensin kysymyksestä ”missä olemme hyviä”. Ehdotuksista koko ryhmä valitsi tärkeimmät ja lopuksi valitut ehdotukset vielä ryhmiteltiin ja näin työyhteisön vahvuudet saatiin jäsenneyksi. Yksityiskohtainen menetelmäkuvaus on liitteessä 6. (vrt. Helin 1993, 165–211, Pakkala 2009, 18.)

Tässäkin osallistavan ryhmätyöskentelyn pääasiallisena tavoitteena näyttäytyi osallistuminen ja se, että ihmiset tulevat mukaan. Esikuvakouluttaja korosti osallistumisen turvallisuutta ja sellaisia olosuhteita, että ihmisten ajatuksia ei väheksytä. Keskustelussamme hän korosti sitä menetelmän sääntöä, jonka mukaan kritiikkiä ei esitetä silloin kun joku tuo esille ehdotuksiaan, vaan se tulee epäsuorasti mukaan siinä vaiheessa, kun tärkeimmät tai parhaat ehdotukset valitaan. Hänen haastattelunsa mukaan toimintamalli etenee kokonaisuudessaan neljässä vaiheessa:



Kuvio 3. Tuplatiimimenetelmän vaiheet

Tässä koulutuspäivän vaiheessa oli kysymys ongelman jäsentämisestä, kun käsiteltiin työyhteisön vahvuuksia. Vahvuuksien jälkeen analysoitiin samalla tavalla työyhteisön kehittämiskohteita. Aamupäivän jälkeen seinällä oli kaksi tuplatiimitaulua ja kaksi jäsennyttä, toisessa oli työyhteisön vahvuudet ja toisessa

kehittämisalueet. Muistion ja tuplatiimijäsennyksen mukaan työyhteisö piti vahvuuksinaan hyvää yhteishenkeä, ammattitaitoa, korkeaa tekniikkaa, joustavuutta, huumoria ja ison konsernin investoinneillaan mahdollistamaa kehittymistä. Kehittämisalueiksi he nimesivät vahvuuksissakin olleen ammattitaidon, organisoinnin (menetelmien kehittäminen ja töiden järjestäminen laajemmin), järjestyksen ylläpidon, talon tietoverkon hyödyntämisen, yhteishengen/vastuun ottamisen, huolellisuuden, palkka-asiat, osien oikean ajoituksen ja monitaitoisuuden lisäämisen. Taulut jäivät seinälle näkyviin odottamaan jatkokäsittelyä.

Havaintojeni mukaan osallistujat näyttivät olevan tosissaan mukana vahvuuksien ja kehittämisalueiden jäsentämisessä. Johdon edustajat ja myös esimiehet, jotka olivat mukana, erottuivat siten, että he tekivät pienryhmässä ehdotuksia enemmän kuin muut. Muut jäsenet näyttivät kuitenkin pitävän hyvin omat kantansa ja sanoivat rohkeasti mielipiteensä. Kun työparit esittelivät ja perustelivat omia ehdotuksiaan, toiset kuuntelivat tarkkaavaisesti, sillä he seurasivat katseellaan puhujia ja olivat hiljaa. Kun ensimmäinen koulutuspäivä eteni, muutkin tuplatiimityöskentelyn vaiheet tulivat mukaan.

#### 4.1.2 Elämypedagoginen harjoitus ja siitä oppiminen

Maastoharjoitukset muodostivat ensimmäisen koulutuspäivän aikana noin kahden tunnin jakson, jonka aikana tehtiin erilaisia harjoituksia. Teemoina olivat yhteistoiminta, johtaminen ja erilaiset yhteisölliset tunne-elämykset kuten esimerkiksi luottamus. Ensimmäisiä harjoituksia kouluttaja kutsui lämmittelyharjoituksiksi. Varsinaiset harjoitukset olivat: johtaminen, kohtaaminen (tukilla), haaste (verkosta läpi) ja luottamus (verkkoon heittäytyminen). Maastoharjoitusten tarkka kuvaus on liitteessä 7.

Maastoharjoitusosuudessa huomioni kiinnittyi ensinnäkin siihen, että kaikki lähtivät tekemään harjoituksia ”yhtenä miehenä”, vaikka ensimmäiset harjoitukset saattoivat jonkun tekniikan miehen mielestä olla lapsellista leikkimistä. Osallistujien ilmeistä näki, että tehtävät herättivät eri henkilöissä erilaisia tunnetiloja ja ajatuksia. Toiset näyttivät innostuneilta, jotkut olivat vastahakoisen näköisiä. Silti kaikki tekivät, mitä kouluttaja pyysi. Tukkiharjoituksessa joku kieltäytyi tekemästä harjoitusta, koska koki liikkeen fyysisesti liian hankalaksi. Ketään ei pakotettu

tekemään, vaan kieltäytyjä sai katselijan ja kannustajan roolin. Useimmilla osallistujilla oli harjoituksissa iloisia ilmeitä ja kuului myös huudahduksia, mistä sai vaikutelman, että onnistumisesta nautittiin. Haastavissa tehtävissä toisia ryhmässä kannustettiin suullisesti.

Verkkoon heittäytymisestä kieltäytyi useampi henkilö ja joitakin se harmitti jälkepäin, mikä tuli esille työyhteisön jäsenten haastatteluissa. Se sai minut pohtimaan harjoituksen vaikutusta yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta. Harjoituksen nimi oli luottamus, ja sen tarkoitus oli, että luotetaan työyhteisöön niin paljon, että uskalletaan heittäytyä selin toisten pitämään tiimiverkkoon. Kun joku ei uskaltanutkaan heittäytyä, mitä ajatuksia se mahtoi herättää toisissa ja siinä henkilössä, joka ei uskaltanut? Ne, jotka tulivat tovereiden pitämään verkkoon, kokivat yhteenkuuluvuutta ja luottamusta ryhmän kanssa. Entä ne, jotka eivät uskaltaneet heittäytyä? Heitä asia saattoi jäädä vaivaamaan, ja he saattoivat kokea jäävänsä ulkopuoliseksi tässä kohdassa harjoituksia. Myös toiset saattoivat mielessään ihmetellä, miksi joku ei luotakaan heihin niin paljon, että uskaltaisi heittäytyä heidän varaansa.

Työyhteisön jäsenten haastattelussa yksi henkilö kuvasi kokemustaan tekemättä jääneestä harjoituksesta:

Mua hirveesti jäi siinä pikkusen kumminkin vaivaamaan kun siinä kaaduttiin siihen naruun ja siinä toiset piti. Ja mä en mennyt. Että mua harmittaa se, että olsinhan mä nyt voinut sen mennä...

Että jos joskus maailmassa mä oon jossain kurssilla vielä mukana niin mä kyllä meen siitä...

(työntekijä, haastattelu 6)

Työntekijää oli jäänyt harmittamaan tekemätön heittäytyminen, ja hän odotti uusintamahdollisuutta. Ehkä hänelle tuli mieleen, mitä toiset mahtoivat itsestä ajatella, kun tehtävä oli jäänyt suorittamatta.

Työyhteisön jäsenet puhuivat muutenkin paljon maastoharjoituksista. Jotkut yksittäiset harjoitukset mainittiin mieleen jäävänä kokemuksena ja jokin tekemätön harjoitus oli jäänyt harmittamaan. Yleisemmin he puhuivat ulkotoiminnan miellyttävyydestä ja olisivat halunneet enemmän sellaista koulutuspäivään. Osa työyhteisön jäsenistä oli lähtenyt koko koulutukseen vastentahtoisesti ja koki nämä harjoitukset pakkopullana ja lapsellisena leikkimisenä. Siinä on yhteys heidän omaan asenteeseensa. Voi olla, että koulutuksen sisältö ei niinkään vaikuttanut vastentahtoisuuteen, vaan he eivät alunperin olleet halukkaita koulutukseen ja siksi

se tuntui ikävältä. Maastoharjoitusosuudesta puhuttiin paljon sen mukaan, miten paljon siitä oli pidetty. Tästä työyhteisön jäsenillä oli eriäviä mielipiteitä.

Kaikki eivät pitäneet maastoharjoituksia hyödyllisenä työn kannalta eivätkä nähneet niiden yhteyttä konkreettisiin työtilanteisiin.

Jos nyt aattelee, mitä niistä on tähän käytännön työhön jäänyt niin ei tunnu että ois suurta ollut. Kun siellä luonnossakin kömyttiin ja sillain niin ei siitä kuitenkaan mitään konkreettista jäänyt oikein. Vaikka olihan se ihan kivaa.

(työntekijä, haastattelu 13)

Monet pitivät maastoharjoituksia virkistäytymisenä ja työrupeaman katkaisuna:

Se oli jotain semmosta niin kuin yhteenkuuluvaisuutta, laukaisi stressiä.

(työntekijä, haastattelu 13, vastaus edelliseen puheenvuoroon)

Maastoharjoitusten jälkeen siirryttiin takaisin luokkatilaan ja reflektointiin harjoituksia pienryhmissä. Koko ryhmä oli jaettu pienryhmiin harjoitusten aiheiden mukaan, jotka olivat: johtaminen, kohtaaminen (tukilla), haaste (verkosta läpi) ja luottamus (verkkoon heittäytyminen). Pienryhmille annettiin kysymyksiä, ja kukin ryhmä valmisti omista pohdinnoistaan fläpin. Heiltä kysyttiin:

- Miltä tuntui?
- Mikä auttoi onnistumaan?
- Mikä oli arvokasta?
- Miten voitaisi siirtää kokemukset työyhteisöön?
- Mistä luottamus syntyy?

Muiden ryhmille esitettiin sitten pohdinnan tuloksia ja asioista keskusteltiin vielä yhdessä. Seuraavassa taulukossa on eri ryhmien pohdinnoista yhteenveto, jonka olen laatinut koulutuspäivien muistioiden perusteella:

Taulukko 2. Maastoharjoitusten reflektointi ryhmissä.

Miltä tuntui?	Mikä auttoi onnistumaan?	Mikä oli arvokasta?	Siirto työyhteisöön?	Mistä luottamus syntyy?
<p><u>Henkilökohtainen kokemus:</u> Alussa avuttomuus Epävarmuus Luonnottomalta Epämukavalta Pelko/helpotus x2 Jännittävältä x2 Onnistuminen x4 Hyvältä Hyvin valmisteltu Hyvältä, kun muut auttoi Mahtava kokemus/fantastiselta</p> <p><u>Yhteistyö:</u> Sosiaalinen tapahtuma Halu selvittää Hyvä tiimityöskentely antoi positiivista energiaa, onnistumisista ja ratkottuista pulmista</p>	<p><u>Yhteistyö:</u> Yhteistyö x4 Toisten tukeminen ja kannustus x3 Tuttu porukka Vahva ryhmä Halu saavuttaa tavoite Huumori Hyvä sotahuuto Luottamus x2 Luottamus johtajaan</p> <p><u>Kouluttajan ohjaus:</u> Ohjeiden selkeys x2 Neuvot Sama kieli</p> <p><u>Toteutus:</u> Menetelmät mietitään tarkoin Hyvä suunnittelu Rauhallisuudella ja osaamisella x2</p>	<p><u>Henkilökohtainen kokemus:</u> Kokemus Oppiminen Onnistuminen x2 Selvisi hengissä Omien rajojen kokeilu Itsensä voittaminen x2</p> <p><u>Yhteistyö:</u> Ryhmän yhteistoiminta x2 Huomata että ryhmä toimii Yhteishenki x2 Luottaminen muihin kuin itseensä x2 Porukan kannustus Unohti itsensä, teki työtä ryhmälle Toisten auttaminen Vaikeasta tehtävästä voi selvittää yhteistyöllä Pysyttiin suunnitelmassa</p> <p><u>Toimintatavat:</u> Ohjeiden kuuntelu ja noudattaminen Pitkä ketju hidas viestin kulku</p>	<p><u>Yhteistyö:</u> Yhteistoiminta x3 Yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen Kun kaikki näkee tavoitteen niin pomotusta ei tarvita Luottamus yhteisöön x2 Kaveriin voi luottaa Voi pyytää apua ongelmatilanteissa Kokeneemman neuvoja kannattaa kuunnella</p> <p><u>Toimintatavat:</u> Selvät ohjeet x2 Sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen x2 Järjestyneisyys Mietitään ensin ja tehdään sitten Ei kannata hosua Suunnitelmissa pysyminen Pitää keskittyä Varmistus</p>	<p><u>Henkilökohtainen kokemus:</u> Positiiviset kokemukset x2 Toisilla synnynnäinen perusluottamus</p> <p><u>Yhteistyö:</u> Yhteistyö Keskustelu ja toisen tunteminen x2 Rakkaus</p> <p><u>Epävarmuus:</u> Aika näyttää</p>

Eri kysymysten kohdalla toistuivat samat teemat. *Henkilökohtainen kokemus* heijasteli yksittäisten osallistujien tunnekokemuksia ja se vaihteli epävarmuudesta ja negatiivisista tuntemuksista myönteisiin kokemuksiin ja onnistumiseen. Kokemukset olivat vaihdelleetkin alun epävarmuudesta ja avuttomuudesta onnistumiseen, kun tehtävät saatiin suoritetuksi. Silloin tuli mukaan *yhteistyö*, joka

oli yleisintä kaikkien kysymysten pohdinnoissa. Ehkä maastoharjoitusten tarkoituskin oli saada aikaan yhteisöllinen kokemus ja tarkastella yhteistyön toimivuutta. Siitä osallistujaryhmät myös kertoivat paljon, ja se on ilmeisen tärkeä asia työyhteisön jäsenille tällaisessa valmennuksessa. *Kouluttajan ohjauksesta* ei ollut montakaan kommenttia, ainoastaan ohjeiden selkeydestä ja kielenkäytöstä löytyi mainintoja. Osallistujat käsittelivät siis näissä pohdinnoissaan omaa ja ryhmänsä toimintaa. *Yhteistyöhön* liittyi yhteisöllistä kokemusta, ryhmähenkeä (mukana yhteinen huumori), toisten auttamista, luottamusta, yhteisen tavoitteen saavuttamista ja työskentelyä ryhmälle. Toinen iso asiakokonaisuus, joka pohdinnoissa tuli esille, oli *toimintatavat*. Se tarkoittaa tässä luokituksessa sitä tapaa, jolla ryhmät lähtivät tehtäviä toteuttamaan eli jonkinlaisia toiminnan periaatteita. Luottamuksen syntymisen kysymyksestä tuli vähemmän kommentteja, koska kaikki ryhmät eivät pohtineet sitä.

Siirto työyhteisöönkin toi esiin yhteistyön ja toimintatavat, joita haluttiin toteuttaa myös työpaikalla arjen toiminnassa. Työyhteisöön haluttiin saada yhteistoimintaa, tavoitteellisuutta, luottamusta, toisten auttamista ja avun pyytämistä. Toimintatapoihin haluttiin saada selkeitä ohjeita, ohjeiden noudattamista, järjestyneisyyttä sekä suunnitelmallista, rauhallista toimintaa.

Myös työyhteisön jäsenten haastatteluissa oli paljon yhteistyöpuhetta, toisten erilaisuuden kunnioittamista ja siihen huomion kiinnittämistä sekä ilmapiiripuhetta. He kokivat oppineensa tuntemaan työtovereitaan ja kertoivat tämän auttavan toimeentulemisessa myös työpaikalla. Tässä viitattiin myös koulutuspäivän aikana tehtyyn yksilötehtävään, joka käsitteli ihmisten erilaisia toimintatyylejä, miellepiirteitä ja niiden ilmenemistä työyhteisössä.

Työyhteisön jäsenet puhuivat paljon yhteistoiminnan tärkeydestä ja yhteistyöllä selviämisestä, joista organisaation johdon edustajat eivät maininneet haastatteluissa mitään, paitsi etukäteen tehdyissä tavoitehaastatteluissa, jolloin nämä määriteltiin kehittämisprojektin tavoitteiksi. Yhteistyö ja osallistuminen ovat ilmeisesti sellaisia asioita, jotka vaikuttavat enemmän työntekijöiden arkipäivässä. Osallistumalla yhteistoimintaan he pääsivät osallisiksi yhteisön toimintaan ja kokivat sitä kautta yhteenkuuluvuutta ainakin lähimpien työtovereiden kanssa. Edellä esitettyjen kehittämisalueiden pohjalta lähdettiin ryhmissä suunnittelemaan konkreettisia kehittämistoimia työyhteisöön, ja siinä kaikki työyhteisön jäsenet saivat mahdollisuuden osallistua ideointiin ja vaikuttivat näin työyhteisön tapahtumiin.

### 4.1.3 Kehittämistoimet työyhteisöön

Ensimmäisen koulutuspäivän päätteeksi ryhmät suunnittelivat kehittämistoimia työpaikalla toteutettavaksi. Iltapäivällä jatkettiin aamupäivän tuplatiimiprosessia ja saatiin mukaan prosessin kaikki vaiheet ongelman jäsentämisestä toimenpiteisiin (ks. luku 4.1.1, kuvio 3). Nyt pienryhmät alkoivat suunnitella konkreettisia kehittämistoimia, joilla voi parantaa niitä asioita, jotka oli valittu kehittämisalueiksi.

Tuplatiimimenetelmän perusmallin mukaan kehittämisalueiden jäsentämisen jälkeen valitaan tärkeimmät kehittämisalueet ja sovitaan konkreettisista jatkotoimenpiteistä, joilla työyhteisöä lähdetään kehittämään. Toimenpiteillä suunnataan puhuminen ja suunnittelu käytännön toiminnaksi. Siihen liittyy myös aikataulusta sopiminen ja tehtävien mitoittaminen sellaiseksi, että kehittämistoimet on mahdollista toteuttaa. (Släen & Mantere 2000, 56–58.) Koulutuspäivän loppuosassa ryhmät katsoivat nyt aamupäivällä tuotettua kehittämisalueiden jäsenystä. Sen pohjalta kukin ryhmä valitsi tärkeimpiä kehittämisalueita ja ryhtyivät ideoimaan niihin sopivia kehittämistoimia. Kouluttaja esitti ohjaavana kysymyksenä: ”Mitä konkreettisia toimenpiteitä aloitamme työyhteisömme kehittämiseksi?”

Työparit olivat samat kuin aamupäivällä, ja ideointi eteni taas yksilötasolta ryhmätasolle tuplatiimitaulua apuna käyttäen. Jäsennyksen jälkeen valituista ehdotuksista muotoiltiin toteutettavat kehittämistoimet, valittiin toimeenpanijat, aikataulu ja tukihenkilöt. Näistä laadittiin taulukko, joka tuli mukaan valmennuksen muistioon.

Kehittämistoimet olivat varsin konkreettisia kunkin koulutusryhmän työympäristöön ja työkäytänteisiin liittyviä parannustoimenpiteitä. Tällaisia kehittämisideoita ei voi kukaan ulkopuolinen neuvonantaja, kouluttaja tai muu asiantuntija tulla kertomaan työyhteisön jäsenille. Monet niistä olivat sellaisia, että myöskään organisaation johto ei ollut välttämättä huomannut niiden tarpeellisuutta. Ne nousivat työyhteisön jäsenten työyksiköissään kokemista muutostarpeista. Osallistava työskentelytapa, esim. tuplatiimimenetelmä, sopikin tällaiseen tilanteeseen hyvin, koska siinä käytännön toimijat, eli työyhteisön jäsenet itse määrittivät ne kehittämistoimet, jotka ovat tarpeellisia ja ehdottivat myös kuhunkin kehittämistehtävään sopivimmat toteuttajat.

Seuraavassa taulukossa on koottuna lista suunnitelluista kehittämistoimista kaikkien koulutusryhmien tuotoksista. Olen jättänyt pois vastuuhenkilöiden ja tukihenkilöiden nimikirjaimet. Kehittämistoimia suunniteltiin siis koulutuspäivien aikana 22. – 23.4. ja 6. – 7.5.2002 ja toteutettiin kahdella tuotanto-osastolla, koneistus- ja kokoonpano-osastoilla. Tällaisen kehittämissuunnitelman kanssa eri osastojen työryhmät lähtivät työpaikalleen toteuttamaan valmennuksen kehittämistoimia.

**Taulukko 3. Kehittämistoimet työyhteisössä**

<b>Toimenpide</b>	<b>Aikataulu</b>
<i>Koulutusryhmä 22.4.02:</i>	
Pakkausohjeiden selkeyttäminen	15.05.02
Tilauskohtaiset pakkauspelissännöt	15.05.02
Kehityskeskusteluissa kartoitetaan henkilökohtaiset työkiertohalut ja tutustumisiveet sekä tarpeet	15.05.02
Pelissäntöjen kirkastaminen koneistamon kanssa	30.05.02
Tehtaan hyllypaikat	30.05.02
Tuotekoulutus-kartoitus	15.06.02
<i>Koulutusryhmä 23.4.02:</i>	
Pelissäntöjen sopiminen sisäisen kuljetuksen kanssa	30.05.02
Jälkityöpaikan sijainnintarkistus	30.05.02
Valmistussarjojen sopiminen konekohtaisesti yhteistyössä koneistajat/tuotannosuunnittelija	31.06.02
Työ- ja kiinnitysmenetelmien kehitysprosessin käynnistäminen	heti
Koneille lappu ”Tuotteet merkittävä”	30.05.02
Pesunkestävät tussit käyttöön	heti
Lavakaulus- muovitaskujen ja värikoodien käyttöönotto	heti
<i>Koulutusryhmä 6.5.02</i>	
Konekohtaisten sarjasuuruuksien määrittely	31.08.02
Viikkosuunnitelman läpikäynti yhdessä: työntekijät, työnjohto ja tuotannon ohjaus	13.05.02
Työpistekohtaiset pelissännöt	30.06.02
<i>Koulutusryhmä 7.5.02</i>	
ATK osaamiskartoitus → koulutussuunnitelma	31.08.02
Sart Cat -kurssi	31.08.02
Vaipan asennuslaitteen paikan ja käytön tarkistus	31.8.02
Koeponnistuslaitteiden ajanmukaistaminen, mittavälineet, ulosvetäjät (selvityksen teko)	30.6.02
Vuoronvaihtosääntöjen laadinta osallistavasti	31.5.02

Haastatteluissa yhteistyöhön osallistumisesta puhuivat niin työyhteisön jäsenet kuin organisaation johdonkin edustajat. He pitivät myönteisenä sitä, että kaikki pääsivät päättämään asioista yhteisesti osallistumalla. Haastatteluissa tuli esiin myös se, että kaikki eivät osallistu kehittämistoimintaan. Tämä tuli enemmän esiin organisaation johdon edustajien puheessa, mutta myös työntekijät puhuivat siitä, että



toiset ovat haluttomia näihin muutoksiin. He puhuivat usein ikään kuin toveriensa 'suulla' ja sanoivat, että ovat itse hyvin motivoituneita kehittämistoimintaan osallistumiseen.

Kehittämisprojektin olennaisena osana oli toiminta ja tapahtumat työpaikalla. Eri kehittämistoimiin oli valittu työryhmät, jotka toteuttivat toimenpiteitä. Kehittäminen eteni työpaikan arjessa omalla painollaan. Haastatteluissa osallistujat puhuivat kehittämistoimien toteutumisesta. Organisaation johdon edustajien mielestä kaikilla oli pyrkimys toimenpiteiden toteutukseen, mutta ne olivat jääneet keskeneräisiksi. He kuitenkin sanoivat, että uskovat kehittämistoimien toteutuvan, aikataulu vain vähän viivästyy. Ongelmaksi he sanoivat puutteellisen toimenpiteiden seurannan. Organisaation johdon edustaja totesi:

Me ei oo sen porukan kanssa niitä käyty läpi ja katottu missä vaiheessa ollaan, että ois niin kuin todettu että näinhän me sovittiin ja nuo ollaan tehty.

(johtoryhmän jäsen, haastattelu 5)

Organisaation johto siis katsoi, että heillä oli velvollisuus vielä seurata kehittämistoimien toteutusta, vaikka todellisuudessa koulutuspäivässä oli sovittu myös seurantaa toteuttavat henkilöt työyhteisön keskuudesta. Tämä osoittaa, että johto ei ole täysin omaksunut osallistavaa toimintatapaa tai ei luota sen toimimiseen. Jos tässä olisi jo opittu osallistamaan, johto olisi luottanut työntekijöihin ja tässäkin tilanteessa kysynyt syytä seurannan puutteeseen niiltä, joiden vastuulle se kussakin tapauksessa oli annettu. Työntekijät kertoivat, että vastuutehtäviä oli vältelty ja valvontatehtävä oli unohtunut. He sanoivat kuitenkin, että valvojatehtävä on tärkeä, koska siinä voi vaikuttaa.

Organisaation johdon ja työyhteisön jäsenten näkemykset toimenpiteiden toteutuksesta erosivat toisistaan. Organisaation johdolla oli myönteisempi uskomus kehittämistoimien toteutumiseen, kun taas työntekijät olivat sitä mieltä, että kehittämistoimien toteutus ei toiminut siten kuin sitä valmennuksessa suunniteltiin. Ehkä organisaation johto oli kauempana konkreettisesta toiminnasta eikä nähnyt tilannetta aivan realistisesti, tai sitten heillä oli vahvempi toive siitä, että käytänteitä todella muutetaan tällä kehittämisprojektilla eivätkä he ehkä siksi nähneet tai jollakin tasolla hyväksyneet ajatusta, että kehittämistoimet voivat jäädä toteuttamatta. Eroa oli sen välillä, mitä sanottiin ja tehtiin, eli koulutuspäivän aikana

luvattuja kehittämistoimia ei ollut käytännössä toteutettu loppuun asti, vaan monet niistä olivat todellisuudessa jääneet keskeneräisiksi.

#### 4.1.4 Uusi pysähtyminen ja toinen koulutuspäivä

Ennen toista koulutuspäivää olin mukana lokakuussa 2002 suunnittelupalaverissa työpaikalla. Palaverissa olivat lisäksi mukana tuotantopäällikkö ja kouluttaja. Keskustelimme seuraavan vaiheen koulutuspäivästä ja sovimme, että tuotantotiimit saavat ideoida koulutukseen käsiteltäviä aiheita. Tätä ennen, elokuussa 2002 johdolle oli pidetty tuplatiimiohjaajakoulutus, johon myös työnjohtajat osallistuivat. Koulutuksessa osallistujat oppivat soveltamaan liitteessä 6 kuvattua tuplatiimimenetelmää/ operaatioita omilla palaverissaan. Nyt oli tarkoitus, että työnjohtajat vetävät omien tuotantotiimiensä, koneistus- ja kokoonpanotiimien, ideointipalaverit osallistavasti käyttäen tuplatiimimenetelmää. Tällä organisaation johto ja kouluttaja tavoittelivat sitä, että tulevan valmennuspäivän aiheet eivät olisi pelkästään esimiesten ja johdon sanelemia ja kouluttajan kanssa sopimia, vaan ne olisi tuotantotiimeissä yhdessä suunniteltuja ja myös työntekijöiden ääni tulisi kuuluviin. Tiimit miettivät omilla palaverissaan, missä oli onnistuttu, mitä pitää kehittää vielä projektin aikana ja mitä taitoja tarvitaan, jotta voidaan jatkaa kehittämisprojektin soveltamista kohti itseohjautuvaa tiimiä.

Palaverimuistiot toimitettiin kouluttajalle ja myös minulle. Kehitettävät asiat ja oppimishaasteet olivat varsin konkreettisia, työn organisointiin ja yhteistyöhön liittyviä, esimerkiksi:

- muutosten noudattaminen ja pelisääntöjen luominen/noudattaminen
- järjestyksen ylläpitäminen ja viikottaisen siivousajan järjestäminen
- yhteistyön parantaminen ja kaverin kannustaminen/auttaminen
- uusien työntekijöiden perehdyttäminen toimintatapoihin
- ”järjen käyttö”: oma-aloitteisuus, aikataulun noudattaminen ja pitkäjänteisyys

Näiden pohjalta oli koulutuspäivät koneistus- ja kokoonpano-osastojen tiimeille/ryhmille tammikuussa 2003 (1 päivä/ryhmä). Näistä toisista koulutuspäivistä oli löydettävissä samoja aineksia kuin ensimmäisistäkin, vaikka

niiden sisältö olikin työryhmien suunnittelema, kun se ensimmäisessä päivässä tuli kouluttajalta. Tämä osoittaa sen, että jo ensimmäisessä koulutuspäivässä kouluttaja oli osannut arvioida, mitkä asiat näille tuotantotiimeille on tärkeätä opettaa. Toisaalta ensimmäisen koulutuspäivän sisältö saattoi vaikuttaa siihen, mitä tuotantotiimit asettivat toisen koulutuspäivän kehittämis- ja oppimishaasteiksi.

Kouluttaja oli suunnitellut tuotantotiimien palaverimuistioiden pohjalta koulutuspäivän rakenteen, ja se eteni tiettyjen vaiheiden kautta noudattaen soveltaen kuvion 2 rakennetta. Koska nyt oli talviaika ja ulkona kova pakkanen, elämyspedagoginen osuus toteutettiin sisällä leikkimielisen tiimikisan muodossa. Alkuodotusten ja esittelyjen jälkeen päivä alkoi kisalla. (liite 8).

Näytti siltä, että tiimikisalla pyrittiin rentouttamaan tilannetta ja saamaan ihmiset yhdessä tekemään jotakin. Haastattelussa esikuvakouluttaja korosti rentouttavan toiminnan merkitystä koulutuksen alkuvaiheessa. Hän sanoi, että se poistaa yhteistoiminnan esteitä ja vie kehittämistoimintaa eteenpäin poistamalla turhaa jäykkyyttä ihmisten väliltä. Kisan jälkeen oli tauko, jonka jälkeen aloitettiin työskentely ryhmissä. Ryhmätyöskentely alkoi taas osallistamisen periaatteiden mukaisesti siten, että ensin jokainen kirjasi omia ajatuksiaan ja sen jälkeen siirryttiin työskentelemään neljän hengen ryhmässä, joka kirjasi ajatuksia fläpille.

Ryhmillä oli havaintopäiväkirjani mukaan erilaiset tehtävät:

R1 Mitä vaikeuksia kohtaamme projektin toteutuksessa, mikä askarruttaa?

R2 Millaisia pelisääntöjä tarvitsemme?

R3 Millaisia mittareita tarvitsemme? Pehmeät/kovat mittarit? Miten ne käytännössä toimisivat? Kuka ne omistaa?

Havaitsin, että ryhmissä keskusteltiin aktiivisesti työskentelyn aikana. Joku näytti kuitenkin poissaolevalta, istui ajoittain sanomatta mitään, pyöritteli juomamukia kädessään. Hän ei näyttänyt osallistuvan tässä ryhmätehtävässä työskentelyyn. Tutkimuskeskustelussa oli yksi sellainen henkilö, joka sanoi, ettei odota mitään koulutukselta.

Kun jututin työyhteisön jäseniä taukojen aikana, heidän kommentistaan välittyivät kehittämisprojektin onnistumisen odotukset, kuten ”hyvä juttu, muutos voi onnistua, johto on sitoutunut ja moni taho mukana”, ”Aikaisemmin monta juttua on käynnistetty ja ne on jäänyt oman onnensa nojaan, nyt tämä varmaan onnistuu, kun niin monet tahot tukee tätä”. Osallistujat pitivät jutustelussa ryhmien

työskentelyä hyvänä. Itse epäilin tässä vaiheessa, onkohan osa porukasta mukana sillä mielellä että ”pitää” olla mukana. He tekivät kuitenkin kaikki tehtävät. Jos ihan jokainen yksilö ei näyttänyt työskentelevän aktiivisesti, niin ryhmät kuitenkin tuottivat materiaalia työyhteisönsä kehittämiseksi.

Seuraavassa vaiheessa ryhmiä jaettiin uudestaan siten, että lähdettiin tarkemmin miettimään mittareiden toimivuutta. Mittarit olivat erilaisia työvälineitä arkiseen työympäristöön. Koviksi nimitettiin sellaisia mittareita, jotka sisälsivät selkeitä, numeerisesti mitattavia asioita kuten toimitusvarmuutta, tuottavuutta, koneen käytettävyyttä ja ylläpitoa. Pehmeissä mittareissa oli yksilöiden ja ryhmien arvioita esim. ilmapiiristä, siisteydestä ja palaverien onnistumisesta. Ryhmissä mietittiin kovista mittareista, miten ne toimivat nyt sekä mitä kehitettävää ja korjattavaa niissä on. Pehmeistä mittareista mietittiin, millä mitataan, kuinka usein ja mitkä ovat minkin arviointiperusteet.

Lopuksi ideoitiin tuplatiimimenetelmällä (opera) ehdotuksia käytännön pelisäännöiksi omalle työskentelyalueelle. Pelisäännöissä kouluttaja kehotti käyttämään sanamuotona ”me olemme”. Kouluttaja perusteli haastattelussa tätä sanamuodon käyttöä sillä, että tällainen muoto tuntuu todemmalta ja ihmiset hänen kokemuksensa mukaan noudattavat paremmin pelisääntöjä, jotka ovat tällaisessa muodossa. Hän kertoi, että pyytää aina pelisääntöjen yhteydessä käyttämään tällaista sanamuotoa.

Kokonaisuudessaan päivä näytti enemmän työyhteisön omalta kuin kevään virittäytymispäivä. Esimiehet olivat tuoneet työpaikalta materiaalia, valmistelleet kansion kaikille. He olivat siis osittain ottaneet sellaisia tehtäviä, jotka ovat usein kouluttajan vastuulla. He olivat myös aktiivisemmin vuorovaikutuksessa kouluttajan kanssa päivän kulusta, ehdottelivat asioita otettavaksi esille, neuvottelivat mitä pitäisi käsitellä. Muutenkin osallistuminen näytti aktiivisemmalta. Mietin, mikä oli työntekijöiden osallistumisen ja vaikuttamisen osuus. Olivatko he voineet vaikuttaa käsiteltäviin teemoihin? Palaverimuistioista näin, että he olivat tuotantotiimien palaverissa etukäteen olleet ideoimassa koulutuspäivän teemoja ja kehitettäviä asioita. He olivat koulutuspäivän aikana osallistujana mukana pienryhmätyöskentelyssä. Työntekijäjäsenet olivat kuitenkin hiljaa silloin, kun esimiehet ehdottelivat jotakin menettelyä kouluttajalle. Esimiehet olivat siis ottaneet vastuuta projektin etenemisestä ja myös koulutuspäivän kulusta. Myös haastatteluissa esimiehet kertoivat sitoutumisestaan tähän kehittämisprosessiin.

Toinen valmennuspäivä oli kiinteä osa työyhteisön kehittämisprosessia ja sen aikana toiminta eteni konkreettisemmalle tasolle kuin ensimmäisenä koulutuspäivänä. Eniten päivän jälkeen pikkukeskusteluissa ja jututtamisessa nousi esille muutoksen konkreettisuus ja se, että itse kehittämistoiminta koettiin hyväksi asiaksi ja sen uskottiin saavan muutosta aikaan. Kevään 2002 koulutuspäivän ja siellä sovittujen kehittämistoimien jälkeen sanottiin, että pientä muutosta tai liikkeellelähtöä oli havaittavissa, mutta se vaikutti epämääräiseltä. Nyt muutos ilmeni konkreettisina asioina esimerkiksi työpaikan siisteydessä, järjestyksessä ja pelisääntöjen ymmärtämisen lisääntymisenä. Myös työntekijöiden haastatteluissa tuli esille toisen koulutuspäivän konkreettisuus:

Se kuulu tähän meidän niin kuin työhön enämpi ja miten se täällä vaikuttaa, se on semmonen kysymys. Että kun se kuulu enämpi kuitenkin siihen omaan työhön.

(työntekijä, haastattelu 12)

Työyhteisön jäsenille oli tärkeätä, että koulutuspäivä liittyi läheisesti heidän työhönsä ja konkreettisiin, päivittäin läsnä oleviin asioihin ja niiden kehittämiseen. Ensimmäisen koulutuspäivän sisällöissä oli enemmän yleistä asiaa, esimerkiksi tietoa ihmisten erilaisuudesta, joka saattoi monen metallimiehen mielestä tuntua etäiseltä ja vieraalta.

## 4.2 Opitusta toimintatavasta valmentajan toiminnan kehittämiseen

Pääkouluttajana toiminut työyhteisövalmentaja toteutti tässä valmennuksen vaiheessa oppimaansa kehittämisen mallia, jota hän kutsui osallistamiseksi. Edellä esitetty työyhteisön tuotantotiimien valmennus oli eräänlainen lähtötilanne tutkimusprosessissa ja jonkinlainen alkuvaiheen tasapainotila tutkimuksen esiinnostamassa valmentajan kehityspolussa. Sen jälkeen tapaustutkimuksessa lähdettiin tarkastelemaan erilaisia, tässä työyhteisövalmennuksessa havaittavia osallistamisen elementtejä ja merkityksellisiä näkökulmia työyhteisövalmentajan kehitysprosessissa ja päästiin tarkastelemaan työyhteisövalmentajan ammatillisen toiminnan ja kasvattajuuden kehittymistä tutkimusprosessin aikana. Keskusteluja käytiin erityisesti tutkijan ja pääkouluttajan välillä. Myös organisaation edustajat

olivat mukana jatkointerventioiden suunnittelussa, johon tutkijakin osallistui. Näissä keskusteluissa ja suunnittelupalavereissa sovittiin, miten valmennusta työyhteisössä jatketaan. Tavoitteena oli, että työyhteisökulttuuria muutetaan osallistavaksi. Myös työyhteisövalmennusta kehitettiin prosessin aikana ja se oli erityisesti pääkouluttajan toiminnan kehittämistä.

Pääkouluttaja on kertonut tutkimusprosessin alkuvaiheissa, miten hänestä tuli kouluttaja ja työyhteisövalmentaja. Hän kertoi osallistavasta työyhteisövalmennuksesta, jota hän on tähän mennessä toteuttanut monissa työyhteisöissä. Aluksi hän kuvasi sen ikään kuin valmiina kehittämismallina, jota toteuttaa kaikissa työyhteisövalmennuksissaan. Tässä tutkimusprosessissa lähdettiin nyt tästä mallista eteenpäin, etsimään kouluttajan kasvattajaroolia ja kehittämään hänen toimintaansa vielä enemmän osallistavaksi, osallistujat huomioonottavaksi.

Itselleni tässä tapaustutkimuksessa esiintyvä työyhteisöjen valmentamisen malli ja toimintatapa oli uusi ennen tätä tutkimusprosessia. Lähdin tutkimukseen avoimella mielellä ja toimin pitkälti kysymysten esittäjänä ja keskustelukumppanina. Tutkimusprosessin aikana toteutin samaa toimintatapaa joissakin omissa työyhteisövalmennuksissani mallittaakseni tätä toimintatapaa, joka osittain oli hiljaisen osaamisen tasolla ja siksi haasteellinen laajasti ja monipuolisesti pelkästään kielellisesti artikuloiden selvitettäväksi. Ongelmalliseksi tässä tutkimusprosessissa muodostui sen pitkäkestoisuudesta johtuen se seikka, että toteuttaessani useita työyhteisövalmennuksia osa tästä toimintatavasta ehti siirtyä itsellenikin hiljaisen osaamisen puolelle toiminnallisiksi taidoiksi. Siksi näistä asioista on haasteellista raportoida ulkopuolisille riittävällä tarkkuudella. Pyrkimykseni kuitenkin oli nostaa esiin keskusteluissa sellaisia kysymyksiä, joita pitkään valmennustehtävissä toiminut pääkouluttaja piti jo itsestäänselvyyksinä ja tuoda niitä esille tässä tutkimusraportissa.

Pääkouluttaja kehitti osallistavaa työyhteisövalmennustoimintaa rakentamalla henkilöstönkehittämisen toimintatapaansa kokemuksensa pohjalta. Hän otti mukaan aineksia elämänkokemuksensa aikana kertyneistä arvoista, asenteista ja kasvatusajattelusta. Ohjaamisen taitoja hän oli hankkinut työkokemuksensa, esimieskokemuksensa ja työyhteisövalmentajana toimimisen aikana. Hän toimi aluksi edellisessä luvussa kuvatun, tekemällä sosiaalisesti oppimansa toimintatavan mukaisesti ja kehitti sitä tutkimusprosessin aikana siten, että otti uusia elementtejä ja toimintatapoja mukaan valmennusprosessiin, jotta kehittämistoimet saataisi myös

vakiinnutetuksi työyhteisössä. Tutkimusprosessissa ja -keskusteluissa valmentajan kanssa ja tutkijan tulkinnoissa aineiston perusteella otettiin esille kasvatuksellisia elementtejä valmentajan toiminnassa ja tehtiin näkyväksi kasvattajuutta reflektoidulla työyhteisövalmentajan käyttöteoriaa, joka oli rakentunut pitkän ajan kuluessa elämäkokemuksen ja työkokemuksen aikana.





## 5. Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen

Osallistava työyhteisövalmennus eteni toimintaympäristössä pitkäkestoisena, useita vuosia kestäväenä prosessina. Sinä aikana työyhteisössä alkoi vähitellen tapahtua pieniä muutoksia siten, että työyhteisön ja johtoryhmän jäsenet kuvasivat työympäristönsä muuttuneen osallistavaan suuntaan. Samalla, osallistamisprosessin edetessä työyhteisössä, työyhteisövalmentaja kehitti toimintaansa ja kehittyi osallistavaksi ohjaajaksi ja valmentajaksi. Se tapahtui siten, että valmentaja reflektoi ja kehitti omaa toimintaansa tekemällä oppien. Tutkimusprosessissa tehtiin myös näkyväksi valmentajan osittain ei-tietoisella tasolla olevaa käyttöteoriaa ja erityisesti kasvattaja-roolia siinä. Tässä tutkimusprosessissa olin mukana valmentajan kehitysprosessissa hänen keskustelukumppaninaan ja tässä tutkimusraportissa on osana myös oman ajatteluni kehittyminen ikään kuin peilinä työyhteisövalmentajan kehityskertomukselle. Siten esitän työyhteisövalmentajan kehittymistä valmentajan tai kouluttajan näkökulmasta, ja osallistujien kommentit ovat tässä mukana toimintaympäristöä ilmentämässä. Niiden kautta välittyy myös se, mikä merkitys toimintaympäristöllä on työyhteisövalmentajan kehittymiselle.

Tässä luvussa esittelen aluksi osallistavan työyhteisövalmennuksen pedagogista toteuttamista käytännön tasolla ja sen ominaisuuksia ja niiden kehittymistä työyhteisövalmentajan ammatillisessa kehitysprosessissa. Lähtökohtana tässä siis on, että työyhteisövalmennus on pedagogista toimintaa, jonka yhteydessä pääkouluttaja kehittää omaa ammattitaitoaan, tiedostaa kasvatustehtävänsä ja asemoi itsensä aikuiskasvattajana työyhteisössä ja organisaatiossa ulkopuolisena toimijana. Tätä on ohjannut oma pedagoginen kehykseni, joka on muotoutunut aluksi kasvatusalan ammatillisessa koulutuksessa, sen jälkeen pitkäaikaisessa pedagogisessa työskentelyssä erilaisten kohderyhmien parissa toteutetuissa

ohjaustehtävissä ja samanaikaisissa kasvatustieteen syventävissä ja näkemyksiä laajentavissa opinnoissa.

Tämän pohjalta pohdin luvun loppuosassa tekijöitä, jotka mahdollistavat osallistavan työyhteisövalmentajan toiminnan kehittämistä. Näitä tekijöitä on löydettävissä sekä kouluttajan toiminnasta että toimintaympäristöstä ja siinä toimivista ihmisistä.

## 5.1 Miten osallistamisen elementit ovat muotoutuneet tässä työyhteisövalmennuksessa?

Kun tarkastelin osallistavan työyhteisövalmennuksen toteuttamista, etsin ominaisuuksia ja elementtejä, jotka olivat läsnä ja oleellisia osallistavassa kouluttamistavassa ja joita pääkouluttaja prosessin aikana kehitti. Kiinnitin huomiota valmennuksen toteutuksessa erilaisiin asteittain muuttuviin ominaisuuksiin, joiden välillä liikuttiin. Ominaisuuksilla oli vastakkaiset ääripäät ja molemmat puolet olivat havaittavissa samanaikaisesti tai vuorotellen. Kummasta puolesta oli loppujen lopuksi kysymys, vai tarvitaanko osallistavassa toimintatavassa nämä molemmat puolet? Miten nämä elementit ovat muotoutuneet ja muuttuneet työyhteisövalmentajan kehitysprosessissa?

Seuraavassa taulukossa on koottuna keskeisimmät havaitsemani ominaisuusjatkumot:

Taulukko 4. Osallistamisen elementtejä työyhteisövalmennuksessa.

Yhteisöllinen työskentely		Yksilöllinen työskentely
Toiminnallisuus	↔	Reflektointi
Työnläheisyys		Etäännyttäminen
Osallistujakeskeisyys		Kouluttajakeskeinen ohjaus

### 5.1.1 Yhteisöllinen – yksilöllinen työskentely

Kouluttajan haastattelut, dokumentit ja havaintoni koulutuspäivien kulusta osoittivat, että toiminta tässä pääkouluttajan osallistavaksi nimeämässä ryhmätyöskentelyssä, tuplatiimimenetelmässä, eteni siten, että jokainen työskenteli

ensin itsenäisesti, sitten parin tai pienryhmän kanssa ja lopulta koko ryhmässä yhteisöllisesti kooten työparien työskentelyssä aikaansaatuja ehdotuksia ja kommentteja. Toiminnallisissa harjoituksissa taas lähdettiin liikkeelle toisin päin: ensin tehtiin ja toimittiin yhteisönä tai isompana ryhmänä ongelmanratkaisutehtävissä. Sen jälkeen tapahtunutta pohdittiin pienryhmissä ja tässä pyrittiin tavoittamaan osallistujien henkilökohtaisia kokemuksia ja kehittämisideoita.

Pääkouluttajan taustasta ja elämäkokemuksesta löytyy erilaista toimimista teollisuuden työyhteisöissä; luottamusmiestoimintaa, esimiestoimintaa, työntekijänä toimimista ja lyhyesti sanottuna erilaisissa organisaatioasemissa ja rooleissa toimimista. Hän kertoo myös kotikasvatuksessaan oppineensa arvostamaan oikeudenmukaisuutta, jolla hänen kertomansa mukaan tarkoitettiin paljolti tasa-arvoista erilaisten ja työyhteisössä erilaisissa organisaatioasemissa olevien ihmisten kohtelua. Sieltä hänelle on tullut jo pitkän elämäkokemuksen ja työkokemuksen myötä kehittynyt halu toimia työyhteisöissä siten, että työntekijöitä kohdellaan tasa-arvoisesti, ja myös heidän kehittämisideoitaan otetaan huomioon, kun kehitetään organisaation toimintaa. Kouluttajan omista kokemuksista nousee myös mielenkiinto toimia siten, että työyhteisön kaikkien jäsenten, myös työntekijöiden, kokemukset otetaan kehittämisen rakennusaineksiksi. Hän kertoi myös työkokemuksensa aikana toimineensa yhteistyössä tutkimuksen esikuvakouluttajan kanssa tässä käytetyn tuplatiimimenetelmän kehittämisessä. Sitä kautta tämä menetelmä on tullut hänen kehitysprosessissaan keskeiseksi, hänen mukaansa osallistavaksi valmennusmenetelmäksi.

Yksilöllinen ja yhteisöllinen työskentely olivat mukana tarkasteltavassa työyhteisövalmennuksessa joko yhdistettynä tai vuoron perään. Kouluttajien, varsinkin esikuvakouluttajan, mukaan se oli yksi punainen lanka koko valmennuksen aikana ja siis hänen mielestään tämän koulutustyyppin olennainen piirre:

On se tosiaan, että pannaan jokainen miettiin yksin. Tää, tää taas johtu siitä, että jotkut ihmiset miettii huomattavasti niin kuin paremmin yksin. Ja sitten on taas toisia ihmisiä, joilla se keskustelu auttaa, stimuloi niin kuin ajattelua ja silloin pitäis niin kuin ikään kuin ne molemmat yhdistää.

(esikuvakouluttaja)

Esikuvakouluttaja perusteli tätä yksin ja yhdessä tekemisen yhdistämistä sillä, että toimintatyyliltään erilaiset ihmiset pääsisivät mukaan toimintaan työskentelyn eri vaiheissa. Kun toisille on tärkeää saada keskittyä omiin ajatuksiin ja kirjata niitä muistiin, toisten on taas helpompi päästä työskentelyn alkuun ja saada esiin omatkin ajatuksensa keskustelemalla työskentelyparin kanssa. Myös pääkouluttajan haastattelussa tuli esiin samantapaisia kommentteja. Osallistamisessa pyritään näiden kouluttajien mukaan siihen, että erilaiset ihmiset saadaan mukaan. Toisin sanoen erilaiset yksilöt pyritään saamaan osallistumaan yhteisölliseen kehittämistoimintaan.

Tämä vastakkaisuus tai erilaisten puolten yhdistäminen oli siis olennainen osa tarkasteltavassa työyhteisövalmennuksen toteuttamisessa, ja sitä lisättiin, monipuolistettiin ja kokeiltiin erilaisilla toteutustavoilla tarkasteltavana olevan valmennusprosessin edetessä. Pääkouluttaja kokeili erilaisia yksilöllisen ja yhteisöllisen työskentelyn variaatioita välillä kouluttajakeskeisessä toiminnassa nimellisten valmennuspäivien aikana, välillä työyhteisön jäsenten itsenäisemmässä toiminnassa työpaikalla ja loppuvaiheessa myös näiden välimuotona tapahtuneessa konsultoivassa toiminnassa, kun työyhteisövalmentaja meni työpaikalle ja osallistui siellä työnjohtajien rinnalla työyhteisön tapahtumiin.

Miten osallistujat kokivat tällaisen yksin ja yhdessä työskentelyn yhdistelyn? Auttoiko se erilaisia osallistujia tulemaan mukaan kehittämistoimintaan, kuten kouluttajien tavoite oli? Työntekijöiden haastattelussa tuli esiin ensinnäkin yksin työskentelyn tai asioiden paperille laittamisen vaikeus:

Ei siinä aina keksi oikein jotain kun pitäis jotain ideaa lapulle että neljä aihetta ja saa niistä keksiä jotain niin ei aivan löydy niitäkään. Toisilla niitä varmaan helpomminkin löytyy. Ei meikäläinen kyllä oo siinä oikein.

(työntekijä, haastattelu 12)

Löytyy muulla lailla niitä ideoita mutta ei ehkä, no, jonkun kerran kyllä löytyykin mutta kun ei taho oikein paperiin kirjottaa kun on joskus niin kuin päivänselviä.

(työntekijä, haastattelu 12, vastaus edelliseen puheenvuoroon)

Näiden henkilöiden mielestä paperiin asioiden kirjoittaminen ei ollut heille luontainen tapa ilmaista ajatuksiaan ja kehittämisideoitaan, mutta he arvelivat että joku toinen pystyy paremmin laittamaan omia ajatuksia paperillekin. Osallistujahaastattelut tosin tehtiin ensimmäisten työntekijätiimien

valmennuspäivien jälkeen, ja havaintojeni mukaan myöhemmissä vaiheissa osallistujat oppivat paremmin ja nopeammin tuottamaan asioita myös paperille. Kirjoittamisen vaikeus näytti tulevan esille erityisesti silloin, kun asioita piti yksin tuottaa paperille. Tästä alettiinkin prosessin edetessä nopeammin edetä yhdessä tekemisen vaiheeseen.

Toisten mielestä on helpompi keksiä ideoita, kun työskennellään yhdessä toisen kanssa:

Aina tulee silloin paremmin. Kun toinen jotain esittää, silloin huomaa itekin.

(työntekijä, haastattelu 12)

Jos molemmat on niin kuin sitä mieltä että ne on niin kuin aiheellisia niin sitten on helpompi kirjoittaa, on toinenkin syntipukki siinä tai jotain.

(työntekijä, haastattelu 12, vastaus edelliseen puheenvuoroon)

Näistä puheenvuoroista heijastui se, että yhdessä työskennellessä saa tukea toverilta. Kirjoittamista ja asian ilmaisemista helpotti, kun on toveri jakamassa vastuuta sanotusta ja kirjoitetusta. Myös ideoita syntyi paremmin yhteisessä keskustelussa työtoverin kanssa.

Esikuvakouluttaja piti tärkeänä ryhmätyöskentelyssä nimenomaan parin kanssa työskentelyä. Tätä hän perusteli sillä, että kun parityöskentelyssä kehoitettiin miettimään jotakin asiaa työparin kanssa, kaikki lähtivät vilkkaasti keskustelemaan ja myös hiljaiset saatiin mukaan työskentelyyn. Hänen mielestään isommassa ryhmässä on suurempi mahdollisuus olla passiivinen ja jäädä työskentelyn ulkopuolelle. Kouluttajat käyttivät siis parityöskentelyä ryhmäläisten rohkaisuksi ja aktivoimiseksi. Peruskuvio esikuvakouluttajan mielestä oli, että ensin mietitään asiaa yksin ja sitten parin kanssa. Hänen mielestään parityöskentely myös eliminoi dominoivan henkilön negatiivista vaikutusta:

Kun sanoo, että esimerkiksi teillä on viisi minuuttia aikaa keskustella teidän ajatuksista ja poimia esimerkiksi kolme parasta tai neljä parasta, niin myös se dominoiva henkilö alkaa siinä työparityöskentelyssä kysymään siltä toiselta jotakin, joka oli aivan uus piirre näissä henkilöissä, että ne saattaa ison ryhmän kanssa käyttää lähes koko ajan siinä mielipiteensä ilmaisuun, mutta sitten kun ne on kahdestaan, ne alko myös siltä kysymään siltä toiselta henkilöltä, että se on, se on aika jännä piirre.

(esikuvakouluttaja)

Tämän puheenvuoron mukaan parityöskentely siis tasaa puheenvuoroihin käytettävää aikaa ja saa dominoivat henkilöt kysymään ja kuuntelemaan toista keskustelun osapuolta (vrt. Helin 1993, 177–180). Johnson & Johnson (2002) luettelevat tekijöitä, jotka saavat yhteistyön toimimaan. Niitä ovat heidän mukaansa positiivinen keskinäinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot ja ryhmän suorittama prosessointi. (vrt. Johnson & Johnson 1991.) Näiden kouluttajien käyttämässä parityöskentelyssä työparien välillä oli yhteenkuuluvuus, he jakoivat vastuun pienryhmänsä työn tuloksesta eli molemmat ottivat vastuuta ja prosessoivat käsiteltävänä olevaa asiaa yhdessä. Pari- ja ryhmätyöskentely näyttikin saavan merkittävän ja isomman osuuden valmennuksen toteuttamisessa. Yksin asioiden paperille kirjoittaminen oli alussa ikään kuin asian käynnistäjänä ja sinä aikana osallistujat keskittyivät omassa mielessään käsiteltävänä olleeseen kysymykseen.

Edellä kouluttajat kuvasivat kasvatustoimintaa ryhmän ohjauksena työyhteisövalmennuksessa. Ihmisten mukaan saamisesta, sitoutumisesta ja yhteen hiileen puhaltamisesta puhuivat myös esimiehet. Esimiesten ja valmentajan roolit sekoittuivat valmennuksessa siten, että esimiehetkin samaistuivat kouluttajaan ja kouluttaja taas vastaavasti asettautui valmennustilanteessa esimiehen rooliin, kun hän ohjasi tilannetta. Esimiesten mukaan:

...tuli todistettua muutama asia käytännössä siellä, muun muassa verkkoon heittäytyminen oli sellanen. Vaikka täällä töissä näyttää, että kaikki aattelee vaan omalta kantiltaan, mutta siinä niin kuin huomaa sen konkreettisesti, että kaikki täällä puhalletaan yhteen hiileen...Ja siitä oli siitä silmukkaan pujottamisesta niin siinä oli sitten hauska huomata kun siinä oli meidän iso G:kin paikalla niin tota kuinka koko porukka on niin kuin sitoutunut yhteisöön.

(esimies, haastattelu 3)

Tässä esimies viittasi tilanteeseen, jossa konsernin edustaja oli paikalla maastoharjoituksissa. Tässä hän oli kokenut yhteenkuuluvuutta ja että kaikki ovat sitoutuneet yhteisöön.

...Kyllä mä luulen, että meillä on vahvasti haettu täällä sitä, että saatais kaikki sitoutuun näihin, jos vois puhua muutospainesta... Pitää saada se joukon, osaston, tiimin hiljainenkin mukaan, koska me ollaan takuulla joka ainoa ihminen erilaisia. Siinähan se suuri tehtävä on ja vaikea tehtävä, miten se saadaan se hiljainen hissukkakin messiin.

(esimies, haastattelu 4)

Toinen esimies puhui osallistamistavoitteesta. Näissä molemmissa otteissa näkyi yhteisöllinen ulottuvuus kielen kautta, kun haastateltavat puhuivat me-muodossa ja

yhteisestä ryhmästä ja hiljainenkin hissukka haluttiin 'messiin' eli mukaan yhteisön toimintaan. Näin he liittivät itsensä ja työntekijät yhteisöksi ja myös ilmaus "meillä on haettu täällä" viittaa omaan organisaatioon. Esimiesten ja johdon tavoitteet ja pyrkimys kaikkien mukaan saamiseksi ovat yhdensuuntaiset kouluttajan tavoitteiden kanssa. Kuten kouluttajan kommenteissa, myös tässä tuli esiin hiljaisten saaminen mukaan. Haastatteluissa oli useita tämän tyyppisiä kommentteja.

Yhteisöllisyyteen liittyivät myös esimiesten kommentit, jotka koskivat yleisesti kaikkien työntekijätasojen mukaan ottamista koulutukseen.

Nyt nää näki että se sama asia annetaan nyt jo koko organisaation läpi. Se on mun mielestä tärkeä asia. Aikaisemmin takavuosinahan jos koulutusta annettiin niin sitä annettiin esimiehille ja pomoille ja tämmösille, ja lattiataso jätettiin pois. Nyt ne kokee osallistumisen iloa, ja ehkä se ei kaikille ole iloa, mutta kuitenkin osallistumista ja osallistamista. Pääsee mukaan.

(esimies, haastattelu 4)

Tässä esimiehet näkivät osallistumaan ja mukaan ottamisen työntekijöiden kannalta pääasiassa positiivisena asiana, josta kertovat ilmaisut "kokee osallistumisen iloa" ja "pääsee mukaan". He ottivat huomioon myös sen, että ehkä kaikki eivät haluakaan osallistua tällaiseen kehittämiseen.

Esimiesten kertoma myötäili organisaation johdon edustajien ja kouluttajan näkemystä yhteiseen osallistumiseen ja vaikutusmahdollisuuksiin pyrkimisestä.

Varsinaisesti noista tilanteista niin oikeastaan kaikista niin sinänsä yllättyi siitä että miten valmiit ihmiset kuitenkin on sitten osallistumaan ja tekemään mut sit taas ikävä kyllä tosiasia on kyl se että meidän kyky hyödyntää sitä oikeestikin täällä töissä ei oo kuitenkaan niin kauhean hyvä. Ja ne asiat mitä me esimerkiks kesän aikana on tehty, me tehtiin valtavasti töitä niin kuin prosessityöohjeitten ja työpisteitten ohjeitten kanssa. Niissähän yrityskin käyttää ja käytettiin tämmöstä osallistavaa työmenetelmää. Mä en tiedä kokeeko ihmiset että ne ovat semmoisessa mukana olleet.

(johtoryhmän jäsen, haastattelu 5)

Organisaation johdon edustaja käytti me-muotoa vähän toisenlaisessa merkityksessä kuin esimiehet. Tästä puheenvuorosta tuli vaikutelma, että "me" tarkoittikin enemmän organisaatiota ja johtoa, kun esimiesten puheessa se viittasi sekä työyhteisöön (=esimiehet ja työntekijät) että organisaatioon. Organisaation

edustaja oli kuitenkin epävarma siitä, kokevatko ihmiset, siis työntekijät, todellista osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuutta.

Tämä, samoin kuin kouluttajienkin kommentit, ilmentää pyrkimyksiä osallistumismahdollisuuksien ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseen. Pääkouluttaja kertoi osallistavan valmennusprosessin etenemisestä, että hänen mielestään oli tärkeätä, että ensin valmennetaan organisaation johto ja esimiehet osallistavaan toimintatapaan, jonka jälkeen on yhtä tärkeätä ottaa valmennukseen mukaan kaikki työyhteisön työntekijäjäsenet. Valmennusprosessin edetessä valmentaja kehitti toimintaansa siten, että yhä laajemmat henkilöstöryhmät työyhteisössä osallistuivat valmennusjaksoihin ja myös kehittämistoimintaan työyhteisössä.

Mitä työntekijät kokivat? Oliko se osallistumisen iloa ja mukana oloa ja oliko se heidän mielestään positiivinen asia, kuten esimiehet sen näkivät? Työntekijöiltä kysyin asioita parihaastatteluissa, joissa oli mukana kahdeksan osallistujaa. Kommentit vaihtelivat, ja yksiselitteistä vastausta edellä pohtimaani kysymykseen ei ole, vaan eri ihmisten kokemukset liikkuvat dimensioilla osallistumisen ilosta vastenmielisyyteen.

Ryhmähaastatteluissa mukana olleet työntekijät kokivat positiivisena sen, että saivat olla mukana toiminnassa, jota aikaisemmin oli ollut pelkästään esimiehille. Yhdessä ryhmähaastattelussa tuli ilmi, että kaikki toiset eivät olleet yhtä innokkaita, mutta sanoivat lopuksi, että suurin osa porukasta koki koulutuspäivän myönteisesti.

Kyllä se ihan sillain kun ei oo ollut koskaan tollasia että pääsis koko työyhteisö, kun lähti niin eihän se hassumalta sitten tuntunutkaan... On toisia, jotka on vastaan vähän kaikenlaista uutta. On kuultu negatiivistakin, mutta se jakaantuu vähän kuitenkin. Kyllä meidän porukasta varmaan suurin osa tykkäs olla.

(työntekijä, haastattelu 6)

Oli se ihan hyvä kokemus mulle, en oo aikasemmin ollut tommosissa. Se oli ihan. Ei muuta mitään, paitsi että se sisällä istuminen oli vähän, ulkona olis voitu olla enemmän... On se ihan oikein että meillekin on. On tullut mieleen, että ne käy omassa porukassa vaan pitämässä kivia ja me täällä paikitaan vaan hallissa, siltä kyllä tuntuu.

(työntekijä, haastattelu 7)

Jotkut tykkäs ja jonkun mielestä se oli niin kuin tavallaan turhaa koko homma. Tota, no mut ne yleensä jotka ei tykänneet siitä niin ne on vähän niin kuin tämmösiä ei niin positiivisella ajattelulla että kaikki on vähän tämmösiä niin kuin kaikkeen vähän kaikkeen suhtaudutaan vähän



pessimistisesti kaikkeen uuteen. Kaikki vaan että sitä samaa ruuvia vaan kiristettäis ja mikään ei muuttuis... Jos multa kysyttäis että meeks sä semmoselle kurssille uudestaan taikka et niin kyllä mä saattaisin mennä. Me tehdään tätä hommaa kaikki niin kuin yhdessä ja kaikki on tärkeitä.

(työntekijä, haastattelu 8)

Toi on ihan totta, ja mä en oo keltään oikein vahvaa perustelua kuullut minkäänlaista että miksei tykännyt.

(työntekijä, haastattelu 8, vastaus edelliseen puheenvuoroon)

Kyllä minä olen iloinen että tämmöistä tehdään. Tulee jotain uutta. Joo, joo. Uutta ja tuntee toisen... Tässä tulee parempi olo. Saa olla porukassa... Tuntuu vähän siltä että ei oo paha jos saa olla päättämässäkin jostain.

(työntekijä, haastattelu 9)

Edellisissä työntekijöiden puheenvuoroissa toistuivat yhteisöön liittyvät asiat. Yhteisöllisyys/ yhdessäolo ja tekeminen sekä oma myönteinen kokemus koulutuspäivästä toistui puheenvuoroissa, joita tuli esille kaikissa osallistujahaastatteluissa. Oman myönteisen kokemuksen vastakkaisena puolena oli toisten, joidenkin työtovereiden vastustus koulutuspäiviä kohtaan. Me-muoto, joka esiintyi esimiesten ja johtoryhmän edustajien puheessa, tuli näissäkin puheenvuoroissa esiin ja nyt se viittasi ryhmään, työyhteisöön, työtovereihin. Oma myönteistä kokemusta lukuun ottamatta kommenttejakin annettiin ikään kuin ryhmän, työtiimin tai jonkin yhteisen nimissä. Myönteisenä koettiin se, että päästiin nyt mukaan johonkin sellaiseen, joka aikaisemmin oli ollut ”niiden” erikoisoikeus. *Niillä* tarkoitettiin joitakin toisia, johtoryhmää ja esimiehiä, joille oli aikaisemmin ollut tällaisia koulutuspäiviä. Yhdessä puheenvuorossa mainittiin, että *saa olla päättämässä jostain*.

Näissä puheenvuoroissa erottui selkeästi kaksi erilaista ryhmittymää työntekijöiden joukossa. Suurin osa ryhmästä suhtautui myönteisesti koulutukseen ja oli ilmeisen motivoitunut työskentelemään yhdessä ja siis myös kehittämään työyhteisöä. Toinen ryhmittymä oli vastustamassa koulutusta ja heidät nämä haastatellut sijoittivat puheessaan itsestään erilleen. Heidä ilmaistiin sanoilla *ne* tai *toiset*, kun ryhmästä, porukasta ja työyhteisöstä käytettiin sanaa *me*. Lave ja Wenger puhuvat situationaalisen oppimisen yhteydessä ulkopiiriläisistä ja sisäpiiriläisistä. Wenger jatkaa teemaa käytänneyhteisössä oppimisen yhteydessä. (Lave & Wenger

1994, Wenger 1998.) Tässä työyhteisössä koulutusta vastustavat ja siihen myönteisesti suhtautuvat vaikuttivat koulutuksen ja työyhteisön kehittämisen kannalta sisäpiiriltä ja ulkopiiriltä.

Kokonaisuudessaan työntekijät pohtivat haastatteluissa paljon omaa osuuttaan, omaa kokemustaan. Puhe siirtyi monella kuitenkin yhteistoimintaan, yhdessä kokemiseen ja yhteistoiminnan oppimiseen, jossa oli mukana myös yhdessä irrottautuminen työrutiineista.

Yksilöllisyyteen ja työyhteisön jäsenten erilaisuuteen liittyi myös oppimis- ja toimintatyölikartoitus, joka tehtiin ensimmäisenä koulutuspäivänä. Joillekin osallistujille se oli jäänyt mieleen hyödyllisenä, työpaikalla sovellettavana asiana.

No mä, niin kuin mä tässä aikasemmin puhuin, niin mä opin sen että just näistä visuaalisista ja näistä että se että jos mä teen tälleen niin se kaveri ei välttämättä opi sitä samalla lailla... Mä joudun hirveesti opettamaan tossa just mulla niin kuin. Siinä on vähän väliä joku jolle pitää opettaa kuinka kasataan joku, myyntimiehiä ja tällaisia, mille pitää näyttää... .. Toiset ymmärtää sen just niin kuin eri lailla näyttämällä tai toisille pitää näyttää sitten kytkentäkaavioita tai kuvia että miten se menee ja että se oli niin kuin se, mitä mulle jäi päällimmäisenä siitä parhaiten mieleen.

(työntekijä, haastattelu 9)

Yksilöllisyys – yhteisöllisyys -ulottuvuus näkyi koulutuspäivän aikana toteutetuissa tehtävissä tai koulutusosioissa ja se oli myös mukana osallistujien puheessa. Kouluttajien ja organisaation johdon edustajien puheessa oli paljon tavoitepuhetta, kun pyrittiin yhdessä työskentelyyn ja työn kehittämiseen. Käytännön koulustoimet etenivät yksilötasolta parityöskentelyn kautta yhteisöön, ja myös osallistajat, varsinkin työntekijät, kertoivat ensin yksilöllisistä kokemuksistaan ja siirtyivät sitten yhteisölliselle tasolle. *Me* tarkoitti eri osapuolille eri asioita: työntekijöille työyhteisöä tai työtoverien muodostamaa ryhmää, esimiehille työyhteisöä tai organisaatiota ja johdolle organisaatiota ja johtoa. Johdon edustajat näkivät itsensä erillään työntekijöiden muodostamasta yhteisöstä. Työntekijöillä oli vielä työyhteisön tai tiimin sisällä sisäpiiri ja ulkopiiri: myönteisesti ja kielteisesti koulutukseen ja kehittämiseen suhtautuvat. He näkivät myös johdon edustajat työyhteisöstä erillään.

Yksilöllisyys – yhteisöllisyys -dimensiolla tarkastellen pääkouluttaja kehitti omaa toimintaansa kokeillen erilaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä työskentelytapoja. Hän otti mukaan myös ihmisten erilaisuutta käsitteleviä osuuksia ja niitä pyrittiin

konkretisoimaan työyhteisön tapahtumiin. Valmennusprosessin edetessä toiminnassa lisääntyivät yhteisölliset toimintatavat ja työtiimien vastuu toimenpiteiden toteutuksesta toimi yhteisöllisen toiminnan lisääjänä, kun alussa huomio kiinnittyi enemmän siihen, miten yksilöt osallistuivat toimintaan valmennuspäivän aikana.

### 5.1.2 Toiminnallisuus – reflektointi

Koulutuspäivien aikana oli toiminnallisia jaksoja, esimerkiksi maastoharjoituksia ja muita toiminnallisia harjoituksia, joissa korostui yhdessä tekeminen ja aktiivinen toiminta. Jo ennen tutkimusprosessin alkamista pääkouluttajan puheessa korostuivat toiminnalliset menetelmät, jotka kiinnittivät minunkin huomioni. Pohdin ehkä pedagogisesti sitä, miten nämä elämykselliset osuudet toimivat aikuiskasvatuksen palveluksessa ja saavatko ne liian suuren huomion pelkkänä toimintana ja elämyksenä. Saman ilmiön olen havainnut myös esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden ohjaustoiminnassa. Kun toiminnallisuus korostuu, olen pedagogisesta näkökulmasta pohtinut, miten käy kasvatukseen, tavoitteellisen toiminnan ja toiminnan tulosten. Toiminnallisissa ja elämyksellisissä tapahtumissa korostuvat helposti ilmapiiri ja viihteellisyys tavoitteellisen kasvatustoiminnan tarkoituksen jäädessä sivummalle. Tarkasteltavassa pitkäkestoisessa työyhteisövalmennuksessa toimintaa kehitettiin mukavasta, viihteellisestä yhdessäolosta tavoitteelliseen, kasvatukselliseen suuntaan. Ensimmäisen työntekijätiimien valmennusjakson jälkeen osallistujat pitivät sitä arkirutiinin katkaisuna ja virkistykseenä, sen jälkeen toiminnan luonne muuttui enemmän työyhteisön ja ammatillisen toiminnan kehittämiseksi.

Koko kehittämisprosessissa korostui pitkällä aikavälillä asioiden pohtiminen ja kehittäminen, jota prosessin edetessä myös kehitettiin. Siihen kuuluivat kehittämistarpeiden analysointi, kehittämistoimien ideointi ja toteuttaminen työpaikalla sekä jälkikäteen toteutettava tilanearviointi. Myös toiminnallisiin harjoituksiin liittyivät reflektointitehtävät aktiivisten toimintajaksojen jälkeen. Osallistujien kertomuksissa tulivat esiin maastoharjoitukset siten, että ne olivat jääneet mieleen ja niitä toivottiin lisää. Oppimiskokemuksista puhuttaessa haastateltavat kertoivat myös reflektoinnin yhteydessä esiin tulleesta oppimisesta,

kuten siitä että halusivat työpaikallekin lisää yhteistyötä. Pääkouluttaja kertoi, että hän ei pitänyt hyvänä pelkkää elämyksellistä toimintaa.

...Tässä on tietysti vaaroja näissä liikunnallisissa jutuissa. Olen huomannut, että joissain tapauksissa, ei nyt täällä oo tullut vastaan, mutta sellanen juttu, että ihmiset kovasti haluaisi niin kuin lisää tämmöstä maastoharjoitusta ja tuntuu niin kuin, mulla on vähän arvelu siinä, että mieluummin riekuttaisi siellä mettässä vaan kuin mentäis sitten oikein todellisiin asioihin. Tää on sellasta selviytymisstrategiaa, kun tuntuu ahdistavalta, että pitäis minunkin muuttua. Ymmärrän sen oikein hyvin.

(pääkouluttajan haastattelu)

Koulutuspäivien aikana kouluttaja liitti toiminnallisiin jaksoihin reflektointiosuuden. Näen tässä yhteyden elämyspedagogiikkaan siinä mielessä, että etusijalla ovat elämykset ja oppiminen niiden välityksellä. Usein sillä tarkoitetaan luokan ulkopuolista, toiminnallisia menetelmiä käyttävää kasvatus- ja opetussuuntausta, jossa ryhmän avulla, epätavallisissa olosuhteissa ja tilanteissa omaksutaan uusia tietoja, arvoja ja asenteita. Elämyspedagogiikassa liitetään luontoympäristö, elämys ja yhteisön toiminta tavoitteelliseksi pedagogiikaksi. (vrt. Karppinen 2005, 26; Telemäki 1998, 19–24.)

Näin tehtiin myös tämän työyhteisövalmennuksen maastoharjoitusosuudessa. Toiminnallisia harjoituksia ei kuitenkaan välttämättä toteutettu luontoympäristössä, vaan ongelmanratkaisutehtäviä tehtiin myös luokassa. Yhteinen piirre näille oli kuitenkin se, että elämyksellisiin ryhmäharjoituksiin liitettiin kokemusten pohdintaa pienryhmissä.

Miten organisaation johtoryhmän edustajat, esimiehet ja työntekijät näkivät ja kokivat tämän koulutustavan? Jo aikaisemmissa haastatteluotteissa tuli esiin se, että maastoharjoituksista pidettiin ja niitä toivottiin lisää. Pääkouluttajan kommentissa tuli esiin maastoharjoitusten merkitys työyhteisön kehittämiseksi ja oppimiselle ja hän korosti pohdinnan ja muutostyön merkitystä ja piti maastoharjoituksia keinona siihen.

Esimerkkinä esimiesten mieleen jääneistä kokemuksista oli verkkoon heittäytyminen ja sokkharjoitus.

No tota kaikkihan on aina oppia mutta ei noissa mitään semmosta järkyttävää noussut, jota en olis jossain elämänvaiheessa sisäistänyt. Ainoa vain että tuli todistettua muutama asia käytännössä siellä, muun muassa verkkoon heittäytyminen oli sellanen.

(esimies, haastattelu 3)

Kyllä se sokeus on aika paha juttu. Tarkotan sillä sitä että jos on semmoinen että mennään laput silmillä. Siinä on pakko luottaa siihen toiseen. Kyllä mä koen sen tärkeimpänä.

(esimies, haastattelu 4)

Näissä molemmissa oli konkreettinen tekeminen ja kokemuksellisuus oppimisen perustana, oli opittu konkreettisen tekemisen kautta, kun niitä oli *todistettu käytännössä* ja oli *laput silmillä pakko luottaa toiseen*.

Organisaation johtoryhmän edustajat eivät maininneet mitään maastoharjoituksista, mutta kysyttäessä yksi heistä sanoi, että *niistä olisi pitänyt jäädä se oppi että yhdessä tekemällä se onnistuu ja sooloilulla se ei onnistu*. Hänkin korosti tässä yhteistoiminnan ja konkreettisen yhdessä tekemisen tärkeyttä.

Työntekijät puhuivat enemmän toiminnallisista harjoituksista kuin esimiehet ja organisaation johtoryhmän edustajat. Työntekijät osallistuivat ensimmäistä kertaa tällaisiin harjoituksiin ja kommentit olivat varmaan osaksi uutuuden viehätystä. Kommenteissaan he kuitenkin myös pohtivat omaa osallistumistaan, suhtautumistaan tovereihin ja yhteistyöhön sekä oppimistaan.

Mä voin sanoa että se tulee, suurin osa, kaikki työkaverit siinä, minkälaista tunnetta siitä piiristä sisältä. Ei se kovin paljon, se oli sielläkin paikan päällä, hyvä että tietää kenen kanssa, millä lailla suhtautua toisiinsa. Siinä sen näkee että ihminen ei kovin paljon muutu, se vain täytyy sopeutella sen mukaan jos haluat tehdä töitä sen kanssa... Se kun oltiin siellä ulkona esimerkiksi, tehtiin niitä kaikkia, hypättiin aitaan ja kaikkia semmosia. Kyllä voi sanoa että jokaiselle, minkälainen mun näkökulma on, se oli suuri osa sielläkin, samalla tavalla... Kyllä siinä oppii ainakin vähän enemmän ottaen ehkä huomioon sitä työkavereita ja muita, auttoi vähän avarammin näkeen toisia.

(työntekijä, haastattelu 6)

Tässä puheenvuorossa osallistuja korosti toisiin sopeutumista, tuntemista ja huomioon ottamista ja kertoi, että sitä oppi maastoharjoituksissa yhteisessä toiminnassa.

Mä tykästyin siihen ulkona olemiseen enemmän. Mä olin se ryhmän johtaja sitten silmät kiinni, ajattelin että onpas hassu.

(työntekijä, haastattelu 7)

Monissa muissakin puheenvuoroissa kerrottiin, että ulkona tapahtuneista harjoituksista pidettiin.

Siinä oli kyllä semmosta kivaa ja hauskaa juttuakin jälestä päin ja ihmeteltiin vähän ja että mitä tanssia tämä oikein on. Metsässä oltiin ja suljettuna silmät ja siellä menttiin peräkanaa ja ihmeteltiin. Ja sitten aika paljon tuli vaihdettua kokemuksia siitä ton toisen ryhmän kavereiden kanssa.

(työntekijä, haastattelu 8)

Maastoharjoitukset olivat lisänneet vuorovaikutusta myös työpaikalla, kun siitä oli keskusteltu toisen ryhmän kanssa. Harjoitusten tarkoitusta ihmeteltiin ja pohdiskeltiin vielä haastattelussakin. Koulutuksessa oli ainakin toteutunut ajatusten herättely, kun osallistujat pohtivat oppimistaan.

Kyllähän siis ihan rehellisesti, kyllä siinä tota koska, mä en tiedä mihin se kaikki tähtää ja se idea, yhteistyöhön tietysti, mutta kun oli naruista ja siinä valitetaan näin ja eikä saa yhtään koskea. Kyllähän siinä niin kuin se asema tavallaan, kyllähän sen huomaa että yhteistyöhön se oli jos sujui, silmätkin sidottuna menee ja pitää kaveria hartioista kiinni. Niin eihän sitä muuten näe muuta kuin sillä tuntumalla vaan, että missä se kaveri menee. Siinä hommassa kyllä se kaveri on tärkeä.

(työntekijä, haastattelu 8)

Verkkoharjoitus oli tämän osallistujan mielestä tuntunut oudolta, mutta hän piti sitä kuitenkin yhteistyöharjoituksena. Outouden ymmärtää sitä taustaa vasten, että työntekijät eivät ole aiemmin osallistuneet yhteistoimintakoulutuksiin, ainoastaan ammatillisiin koulutuksiin, jotka tämän tyyppisissä töissä ovat hyvin teknisiä ja matemaattisiaakin.

Kaiken kaikkiaan haastateltujen työntekijäosallistujien mieleen olivat parhaiten jääneet juuri toiminnalliset harjoitukset. He mielsivät ne yhteistoimintaharjoituksiksi. Sekä pääkouluttaja että esikuvakouluttaja antoivat tehtäville monimutkaisempia selityksiä ja merkityksiä, mutta työntekijät ottivat ne konkreettisina yhdessä tekemisen ja kokemisen tapoina sekä virkistäytymisenä ja näkivät niiden merkityksen työyhteisön yhteistoimintaa lisäävinä.

Toiminnalliset ja refleктоivat osiot vaihtelivat koulutuspäivien aikana. Kouluttaja käytti näitä elementtejä tarkoituksellisesti ja halusi ehkä käyttää toiminnallisuutta virikkeenä työyhteisön yhteistyön pohdintaan. Niinpä näiden ulottuvuuksien välillä liikuttiin koulutuspäivien aikana dimensionaalisesti siten, että molemmat olivat läsnä etenkin maastoharjoitusosiossa, mutta toiminnallisuutta oli myös esim. ryhmätyöskentelyssä. Valmennusprosessin edetessä pääkouluttaja lisäsi refleктоivien osioiden määrää suhteessa toiminnallisiin, leikkimielisiin osioihin.

Haastattelupätkistä näkee, että toimintakin sai aikaan ihmettelyä ja työyhteisön asioiden pohdintaa.

### 5.1.3 Työnläheisyys – etäännyttäminen

Koulutuspäivinä tehtiin erilaisia asioita kuin normaalisti työpaikalla. Kuitenkin molemmat osat kuuluivat valmennukseen. Työpaikalla kehittämiseen käytetty aika oli huomattavasti pidempi kuin koulutuspäivät, jotka olivat yksittäisiä päiviä ja välillä oli aikaa useita kuukausia. Varsinainen muutostyö toteutettiin työpaikalla kehittämistoimien yhteydessä, mutta niitä suunniteltiin ja valmisteltiin koulutuspäivien aikana.

Tämä ei ole pelkästään osallistavan toimintatavan erityispiirre, vaan jaksottaisuus liittyy yleensäkin työyhteisöjen kehittämiseen. Koulutuspäivät toteutettiin kouluttajan ohjauksessa työpaikan ulkopuolella, kun taas työpaikalla toteutettavat kehittämistoimet olivat itseohjautuvaa tai ryhmäohjautuvaa työskentelyä omassa työympäristössä. Osallistavassa valmennuksessa ryhmä suunnitteli mahdollisimman pitkälle myös kehittämistoimet, eikä kouluttaja antanut osallistujille ulkoapäin ohjattuja kotitehtäviä.

Valmennusprosessin ja kouluttajan toiminnan kehittymisen edetessä työnläheisyys lisääntyi. Kehittämisasioiden vakiinnuttamiseksi kouluttaja meni lopulta työpaikalle mukaan työyhteisön arkitoimintaan ja toimi siellä työnjohtajien rinnalla valmentamassa heitä työntekijätiimien ohjaamiseen. Tämä oli pääkouluttajan toiminnassa uusi toimintatapa, jonka hän otti mukaan tässä prosessissa. Kasvatustoimenpiteenä se oli työnjohtajien kannalta ja jonkin verran myös johtoryhmän jäsenten kannalta eräänlaista rinnalla kulkemista ja neuvonantajana olemista.

Koulutuksessakin tosin oli osuuksia, jotka muistuttivat työpaikan palavereja. Ne olivat kohtia, jolloin esimerkiksi päätettiin työpaikan kehittämistoimista ja pohdittiin konkreettisia työhön liittyviä asioita. Koulutuspäivien olennaisena piirteenä oli kuitenkin myös etäännyttäminen. Se oli tarkoituksellista ja tuli esille jo kouluttajan ensimmäisestä haastatteluaineistosta. Etäännyttämistä tapahtui jo koulutusympäristön valinnalla: maastoharjoituksissa oli kouluttajan ajattelun mukaan tarkoitus löytää itsestä ja työryhmästä asioita, joita ei nähdä normaalissa

arkirutiinissa. Pääkouluttaja korosti, että koulutuspäivät tulisi pitää työpaikan ulkopuolella.

... pyrin todella siihen, että ne olis ne valmennukset jossain muualla kuin siellä työpaikalla, että päästään niin kuin irtaantumaan ja sitten myös että kun käytän myös niitä maastoharjoituksia, niin että olis sellaista maastoa ja olis niin kuin voitais rentoutua.

(pääkouluttajan haastattelu)

Etäännyttäminen toteutui kouluttajan mukaan maastoharjoituksissa. Näissä maastoharjoituksissa ja niiden jälkeisissä pohdinnoissa käytettiin etäännyttämistä ja työn läheisyyttä vuorotellen. Ensin etäännytettiin maastoharjoituksessa elämyksen kautta ja sen jälkeen palattiin luokkaan, pohdittiin asiaa työyhteisön käytänteisiin yhdistäen. Arjesta etäännyttämistä tapahtui myös muissa leikillisissä osuuksissa. Tässä havaitsen myös yhtymäkohdan elämyspedagogiikkaan, jossa tarkoituksellisesti mennään arjesta poikkeavaan ympäristöön (vrt. Karppinen 2005; Lehtonen 1998).

Työntekijät pitivät yleensä virkistävänä nimenomaan sitä, kun oltiin pois työpaikalta.

Kyllä se on virkistävää täältä pois olla.

(työntekijä, haastattelu 12)

Kyllä siinä aika kivasti katkes se yks tota semmonen tota sanotaanko työjakso, kun tässä nyt on ollut niin kuin sanotaan ettei oo mitään. Kuukausi toisensa perään samaa, tullaan tänne ja samaa, ja mennään illalla kotia. Se katkes.

(työntekijä, haastattelu 8)

Asiassa he näkivät myös hankalamman puolen, kun asioiden soveltaminen työpaikalle ei ollut helppoa. Tästä puhuivat monet haastateltavat.

Niitä voi tänne tuoda kyllä mutta usein sitten, kun tulee tänne työpaikalle, niin sen havaitsee sen että näitä pitää muuttaa koko ajan, että ne ei ole sillä hetkellä valmiita. Se on semmosta muuttamista.

(työntekijä, haastattelu 12)

Yhtenä etäännyttämisen keinona kouluttaja käytti leikillisiä keinoja vaihdellen niitä asiapitoisten ainesten kanssa. Kouluttaja perusteli leikillisiä osuuksia ryhmän aktivoimisella ja rentouttamisella, ilmapiirin rakentamisella ja luovuudella.



Koulutuspäivän alussa olleesta parihaastattelusta ja sen leikillisestä osuudesta hän kertoi:

... heidät täytyy saada vapautumaan ja yleensä tää onnistuu parhaiten siten, että nää arvotut parit haastattelevat toisensa, tekevät semmosen fläppipaperin toisistaan, missä on montakin kysymystä...olen pyytänyt ennen tätä esittäytymistä jokaista valitsemaan huoneesta jonkin esineen. Sellainen esine, joka miellyttää ja kirjoittamaan siitä kolme adjektiivia, laatusanaa, miksi valitsi juuri sen esineen, miksi se minua miellyttää. Ja sitten kun jokainen on kirjoittanut paperille nää kolme sanaa, esineen nimeä ei saa kirjoittaa, niin sitten nää työparit vaihtavat näitä lappuja. Tässe esittelyvaiheessa sitten, ihan viime vaiheessa, viimeisenä sitten kysytään taikka kirjoitetaan siihen fläppipaperilla, että haastateltavani on, ja katsotaan sieltä paperista ne adjektiivit. Siitä saadaan ihan hauska juttu, ja kuitenkin se kuvaa sitten myös sitä ihmistä, koska mehän valitsemme sieltä sitten sellasia tärkeitä ominaisuuksia, mitä me itsellemme pidämme tärkeinä. Usein kysyn myös sellasta, että mikä oli lempilelu lapsena, kysytään haastattelussa, tai mistä minua kiitetään kun jään eläkkeelle ja tällä niin kuin ikään kuin irrottaudutaan vähän siitä arjesta, mennään joko lapsuuteen tai mennään vähän eteenpäin. Kuitenkin sitten jokainen työpari tulee sinne eteen ja esittelee sitten sen oman työparinsa, ja nää fläpit laitetaan seinälle. Monelle se on kovasti jännittävä paikka, mutta sitten kun peli on menetetty ja sitten siellä nolattu itensä ja toisensa oikein hyvin, niin sitten sen jälkeen ihmiset pystyvät alottamaan sen oman työyhteisön kehittämisen...

(pääkouluttajan haastattelu)

Leikillisiä osuuksia käytettiin siis valmennuksessa tarkoituksellisesti vapauttamaan ilmapiiriä ja rentouttamaan ihmisiä, ehkä siksi että he herkemmin lähtisivät mukaan myös edessä oleviin tehtäviin. Tällainen leikkimielinen tehtävä näyttää herättävän erilaisia tunteita, kuten sosiaaliset pelot, kelpaaminen ja häpeä, ja tässä pyrittiin huumorin ja leikin avulla auttamaan ihmisiä etääntymään näistä negatiivisista tunteista ja ylittämään esiintymiseen ja toimintaan liittyviä kynnyksiä. Olen myös itse käyttänyt erilaisia leikkimielisiä harjoituksia koulutuspäivien alkuvaiheessa, myös sellaisilla ryhmillä, joiden jäsenet eivät tunne toisiaan. Kokemukseni mukaan ihmiset pitävät niistä ja jotenkin yllättyvät erikoisesta menettelystä, kun kouluttaja ei heti alakaan luennoida. He myös lähtevät näihin harjoituksiin mukaan yllättävän helposti, tilanteet synnyttävät naurua ja tunnelma on rento ja iloinen. Palautteissa on usein ollut jokin myönteinen maininta näistä.

Leikillisten osuuksien määrä oli kuitenkin pieni; niitä käytettiin lämmittelynä ennen syvällisempiä, asiapitoisia osuuksia. Kun valmennuspäivä eteni, asiapitoisten, työnläheisten ja pohdiskelevien jaksojen määrä lisääntyi.

Etäännyttäminen tarvitsi parikseen työnläheisyyden, jotta valmennuksen tavoitteet työyhteisön kehittämiseksi menevät eteenpäin. Kouluttaja halusi virittää etäännyttämällä ihmiset huomaamaan erilaisia asioita itsessään ja työtovereissaan. Virkistävän rentoutuksen jälkeen pitikin sitten palata ajattelemaan työpaikan asioita. Työntekijöiden näkemyksen mukaan tässä kohdattiin vaikeuksiakin, tai ainakaan kehittämisasiat eivät tulleet valmiiksi koulutuspäivän aikana, vaan niiden työstämistä piti jatkaa työpaikalla. Kouluttaja lisäsi työnläheisiä osuuksia prosessin edetessä ja otti myös omassa toiminnassaan uusia työnläheisyyttä lisääviä osia toimintaansa kehittäessään. Jos ajattelee kouluttajan roolin tai kasvatustehtävän kehittymistä, hän kehitti toimintaa elämyksellisestä innostamisesta enemmän konkreettiseen työnläheiseen toiminnan kehittämiseen.

#### 5.1.4 Osallistujakeskeisyys – kouluttajakeskeinen ohjaus

Valmennuspäivät olivat sillä tavalla elämyksellisiä, että niissä innostavat tapahtumat olivat yhteisöllisiä kokemuksia: työyhteisönä osallistuttiin yhdessä elämyksellisiin harjoitteisiin luontoympäristössä ja saatiin tunnekokemuksia. Osallistujien haastatteluista tuli esiin epäily muutosten työpaikalle siirtymisestä, koska valmennuksissa painottui elämyksellisyys. Toisaalta vastakkainen yhteisölliselle elementille oli kouluttajan vahva persoonallisuus, joka johdatti osallistujat yhteisöllisiin tunnekokemuksiin. Sosiokulttuurisen innostamisen yhteydessä korostetaan innostajan merkitystä. Kouluttaja näytti olevan tässä valmennuksessa innostajan roolissa. Kouluttajan kehityspolulla yksi iso kehittämisasia osallistavan valmentajuuden suhteen oli jo pidempään ollut osallistujakeskeisyyden lisääminen. Hän kertoi kouluttajanurallaan tärkeäksi motiivikseen sen, että saa esiintyä. Kouluttaminen on hänen mielestään toiminut hänen kohdallaan tärkeänä esiintymiskanavana. Hän tiedostaa selkeästi tarpeensa muuttaa rooliaan ja antaa enemmän tilaa osallistujille.

Kurki (2000a, 80–87) määrittelee ja rajaa innostajan tehtävää siten, että innostaja on ikään kuin välittäjä ja varsinainen toiminta lähtee osallistujien lähtökohdista. Innostaja on myös sitoutunut tehtäväänsä. Tässä osallistavan työyhteisövalmennuksen mallissa kouluttajaa voi verrata innostajaan, koska pääkouluttajalla oli vahva uskomus siihen, että tällainen kehittämistoiminta auttaa

työyhteisöjä muuttumaan osallistavaksi ja työyhteisöjen jäseniä osallistumaan. Hänen haastattelupuheessaan oli muutenkin paljon sitoutunutta uskomuspuhetta. Hän luotti tähän toimintatapaan ja sen toimivuuteen. Kertoessaan toiminnastaan pääkouluttaja kuitenkin korosti sitä, että lähti liikkeelle työyhteisön lähtökohdista ja tarpeista.

Pääkouluttajan haastattelussa oli jonkin verran innostamispuhetta: hän nimitti itseään ajatusten herättelijäksi ja innostajaksi. Esimiehetkin puhuivat koulutuspäivien elämyksellisyydestä, mutta eivät konkreettisella tasolla kertoneet juurikaan pääkouluttajasta ja tämän innostajaroolista. Sitä eivät tehneet myöskään työntekijät osallistujahaastatteluissa. Tämä asia tuli siis esiin enimmäkseen kouluttajalta ja omista havainnoistani. Osallistajat sen sijaan puhuivat enemmän omasta ja työyhteisönsä tapahtumista ja kokemuksista, tekemisistä ja henkilökohtaisista ja yhteisöllisistä näkökulmista. Kouluttajasta ja tapahtumasta kerrottiin ainoastaan, että se oli kiva, virkistävä kokemus ja he pitivät sitä myönteisenä ja lähtisivät toistekin vastaavaan tapahtumaan.

Valmennusjakson alussa kouluttaja ohjasi tilanteita ja koulutuksen etenemistä tiukasti, mutta kehittämistoimiin työpaikalla hän ei osallistunut. Valmennuksen edetessä vastuuta siirrettiin osallistujille, mikä heijastaa kouluttajan kehittymistä osallistavaan suuntaan, siis roolin muutosta osallistujille enemmän tilaa antavaksi. Tämä vastaa sosiokulttuurisen innostamisen ajatuksia. (vrt. Kurki 2000a.)

Osallistamisprosessin aikana vastuun siirtäminen ja kouluttajan roolin kehittäminen lähti liikkeelle siten, että jo työtiimien ensimmäisen koulutusvaiheen jälkeen pääkouluttaja veti työnjohtajille ja toimihenkilöille tuplatiimiohjaajakoulutuksen, jossa harjoiteltiin tuplatiimiprosessin ohjaamista. Sen jälkeen työnjohtajat vetivät tiimeissään ideointipalaverin käyttäen menetelmää. Siinä palaverissa ideoitiin teemoja tulevien työtiimien koulutuspäivien ohjelmaan. Tarkoituksena näissä oli siis siirtää osallistavaa toimintatapaa työtiimeihin siten, että työnjohtajat osaisivat toimia tiimensä vetäjänä osallistamisen periaatteita noudattaen. Myöhemmin oli vielä kaksi tuplatiimiohjaajavalmennusta, toinen johtoryhmälle ja toimihenkilöille, toinen toimihenkilöille, työnjohdolle ja osalle työntekijöistä. Tarkoitus oli, että kun useammat henkilöt organisaatiossa saivat tuplatiimiohjaajavalmennuksessa koulutusta osallistavaan työskentelytapaan ja sen johtamiseen, he ottaisivat sitä vähitellen myös käyttöönsä konkreettisissa työpalavereissa ja muissa yhteistyötilanteissa. Työntekijätiimeille pidettiin

kaikkiaan kuusi koulutuspäivää, joissa pääkouluttaja oli mukana. Sen jälkeen kouluttaja jatkoi toimintansa kehittämistä siten, että hän meni työpaikalle ja valmensi siellä työnjohtoa ja työntekijöitä osallistavaan toimintatapaan. Siinä vaiheessa hän toimi työnjohtajien rinnalla ja osallistui työyhteisön toimintaan ikään kuin työnjohtajan roolissa. Tämän jälkeen oli vielä esimiesvalmennusta erilaisissa jaksoissa aina kevääseen 2006 asti. (Ks. liite 9 työyhteisövalmennusprosessin yhteenveto)

Osallistavassa työyhteisövalmennuksessa pääkouluttaja kehitti toimintaansa siten, että kouluttajakeskeinen ohjaus muuttui vähitellen kohti yhteisöllistä innostamista ja työyhteisö otti esimiesten johdolla vähitellen yhä enemmän vastuuta osallistavista kehittämistoimista. Kouluttaja siis muutti ohjaustyyliään siirtäen ensin ohjauksen painopistettä koko työyhteisöstä esimiehiin ja valtuutti sitten heidät toimimaan omissa työntekijätiimeissään osallistavaan toimintatapaan innostajana. Jos ajattelee kouluttajan ja esimiesten roolia, he toimivat yhteisesti vetäjän rooleissa. Organisaation johto oli etäämmällä ohjaustoiminnasta, mutta kouluttaja otti ensin tavallaan työnjohtajan roolin *koulutuspäivää vetäessään. Myöhemmin kouluttajan osallistava rooli siirtyi ainakin osittain esimiehille, kun he työpaikalla johtivat osallistavasti omaa työtiimiään.*

Pääkouluttajan haastattelussa tuli esille se, että lähdetään työyhteisön tarpeesta ja tilanteesta ja muutenkin kuunnellaan osallistujia. Tuplatiimityöskentelyssä pyrittiin saamaan kaikkien ajatukset, ideat ja ehdotukset näkyviin erityisellä menettelyllä. Tälle on toisaalta vastakkaista se, että osallistujat eivät voi olla mukana koulutuksessa, jos eivät osallistu aktiivisesti. Joissakin tilanteissa heidät pakotettiin osallistumaan ja toimimaan, heille ei annettu mahdollisuutta ottaa sivustaseuraajan roolia. Kun käytin tuplatiimimetodia omassa työyhteisössäni, osa ihmisistä halusi tulla nimenomaan sivustaseuraajaksi, mutta kun he sitten 'joutuivat' työskentelemään työpareissa, kaikki osallistuivat aktiivisesti, keskustelu oli vilkasta ja samat henkilöt tulivat jälkeinpäin kiittämään tilaisuudesta, ilmapiiristä ja sen sujuvasta kulusta. Itselleni oli tässä tilanteessa kuitenkin luontevaa toimia siten, että annan vastuuta osallistujille. Ehkä se toimintatapa tulee jo pidemmän ajan kuluessa kehityspolullani kasvattajan toiminnan kehittämisen myötä. En kuitenkaan koe, että minun aikuiskouluttajana on tarvinnut erityisesti keskittyä tilan antamiseen osallistujille, vaan sen olen varmaan oppinut jo aikaisemmalla työurallani varhaiskasvatustehtävissä. Nyt kun toimin omassa työyhteisössäni kehittämispäivän

vetäjänä, minulle oli varsin luontevaa antaa päärooli työyhteisön toimijoille, joista monilla oli myös huomattavasti pidempi kokemus kyseisestä työyhteisöstä kuin minulla.

Esikuvakouluttajan haastattelussa kysyin osallistumaan pakottamisesta. Hän ei ihan suoraan ottanut siihen kantaa, vaan johdatteli asian osallistumisen helpottamiseen, kuten hän perusteli myös toiminnallisten harjoitusten käyttöä.

Havaintojeni mukaan sen enempää toiminnallisissa harjoituksissa kuin osallistavassa luokkatyöskentelyssäkin ihmisiltä ei kuitenkaan kysytty, haluavatko he osallistua. Prosessi eteni sillä tavalla, että ihmiset 'vedettiin' mukaan toiminnan kautta. Toisaalta siis kuunneltiin ihmisten ajatuksia ja ideoita, mutta ei annettu mahdollisuutta jäädä syrjään sivustaseuraajaksi eikä kuunneltu tätä toivetta. Sen kummemmin työntekijät kuin esimiehetkään eivät tosin maininneet mitään siitä, että aina joutui osallistumaan ja tekemään.

Kokonaisuuteen ja kehittämisprojektiin osallistumiseen liittyen työntekijöiden haastatteluissa tuli ilmi myös se, että oli pakko lähteä koulutukseen. Mukaan valmennukseen otettiin tietyt työryhmät tai tiimit ja koulutukseen lähteminen ei ollut heille vapaaehtoista, vaan johdon määräämää. Tähän on viitattu myös työssä oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa, kun oppimistoiminta nähdään palkkatyön osana ja se näin saatetaan nähdä työläänä ja vastenmielisenä. Äärimuodossaan tehokas työhön liittyvä oppiminen saattaa näyttäytyä työn menettämisen vaihtoehtona esimerkiksi irtisanomis- ja lomautusuhkatilanteessa olleilla työpaikoilla (Järvensivu 2006, vrt. Barnett 1999, 29–44.)

#### Osallistujat kommentoivat mukaan pakottamista:

Ne on kyllä vähän ristiriitaisia minun mielestä nämä hommat. Tää lähti jo siitä että tää on pakkopullana tuota meille, että meidän oli pakko lähteä. Ja se ei tuota, se ei sovi vapaaehtosille... siellä suu väärässä mentiin osa että kuulu että se on työstä kieltäytyminen jos ei lähe...

(työntekijä, haastattelu 12)

Kyllä mä pikkusen olin tympäännyksissä aamulla kun menin mutta... kyllä se ajan kanssa sitten. Että vähän aamulla oli silleen että mä vaan istuin kädet ristissä. Kyllä se nyt päivällä lähti rullaamaan.

(työntekijä, haastattelu 12, vastaus edelliseen puheenvuoroon)

Myöskään kehittämistoimiin kaikki eivät ryhtyneet vapaaehtoisesti.

Niin olihan ne, siinä mitään, kyllähän ne nyt kävi mutta silleen, että kyllähän se nyt vähän ainakin noi mitä kouluttajan siellä niitä systeemejä käytiin niin kyllä ne on täällä jäänyt vähän niin kuin semmosen puheen asteelle. Että ois ihan hyvä jos, ois ihan hyvä, että kyllä nyt alkuun aina oli jotain pieniä juttuja, mutta just nää niin kuin jaetaan niihin projektiryhmiin johon mutkin pakotettiin niin yhteen, niin ensin oli yks palaveri eikä sen jälkeen kuulunut mitään. Että ei se, se jäi siihen vähän niin kuin kesken, mutta en tiä.

(työntekijä, haastattelu 12)

Monet kehittämistoimet olivat vielä haastatteluvaiheessa kesken, kuten edellisessäkin esimerkissä. Tämä liittyy samaan ilmiöön, joka useissa aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu eli kehittämisasioiden vakiinnuttamisen vaikeuteen. Yksi syy saattoi olla se, että vastuuhenkilöksi valitut eivät todellisuudessa olleetkaan vapaaehtoisia, vaan kokivat, että heidät oli siihen pakotettu. Tämä henkilö vaikutti lisäksi pettyneen, kun hänet ensin pakotettiin työryhmään ja hän oli siihen mennyt, niin sitten ryhmän tehtävä jäi kesken. Tällaista henkilöä on varmaankin tulevaisuudessa vaikea saada mukaan kehittämisryhmien toimintaan.

Kouluttaja ja esimiehet korostivat ensimmäisissä haastatteluissa valmennuksen tavoitteena sitä, että kaikki osallistuvat kehittämistoimintaan. Haastatteluissa ja myös valmennuspäivien havainnoissa näkyi kuitenkin myös se, että osa ryhmästä jäi sivuun eikä osallistunut oma-aloitteisesti. Kouluttajan, osin myös esimiesten haastatteluissa tuli esiin uskomus, että kun osa osallistuu, muutosta tapahtuu sitten työyhteisössä vähitellen siten, että osallistuminen ikään kuin laajenee ja leviää.

Muutosta työyhteisössä voidaan tulkita myös situationaalisen oppimisen näkökulmasta, jolloin ajatellaan, että oppija (= tulokas) kasvaa vähitellen kiinni yhteisöön osallistumalla sen toimintaan (Lave & Wenger 1994, 57; vrt. Wenger 1998).

Organisaation johdon edustajat kuvasivat osallistumisen laajuutta:

Mut se mikä ehkä on se kaikkein vaikein on sitten että kun on tommosta projektia ja tommosta, niin siihen ei kuitenkaan ihan kaikki pysty osallistumaan. On muutama ihminen, jotka tulee mukaan.

(johtoryhmän jäsen, haastattelu 5)

Tämän kommentin mukaan osallistuminen kuitenkin jakautui siten, että suuri joukko jäi ulkopuolelle ja muutamat henkilöt osallistuivat aktiivisesti. Wenger

(1998) kuvaa erilaisia polkuja osallistumisessa ja yhteisöön kasvamisessa. Sen mukaan yhteisöön sitoutuminen ja kulttuurin sisäistäminen syvenee osallistumisen kautta. Tämä polku johtaa Wengerin mukaan yhteisön keskiöön. Toisaalta hän kuvaa vaihtoehtoisia polkuja, jotka johtavat yhteisön sisäpiiristä pois päin. (Wenger 1998, 164–172.) Samansuuntaista ajattelua oli aineistossa kouluttajan, esimiesten ja organisaation johdon puheissa. He jakoivat uskomuksen, että kun osa osallistuu ja lähtee aktiivisesti mukaan kehittämistoimintaan, osallistuminen laajenee vähitellen ja sen kautta saadaan muutosta aikaan työyhteisössä. Sen voi tulkita olevan tämän kehittämisprojektin tausta-ajatuksena.

Oliko osallistaminen tässä työyhteisövalmennuksessa osallistumaan pakottamista vai sen mahdollistamista? Nämä molemmat ominaisuudet olivat läsnä. Toisaalta työntekijöille ja tiimeille annettiin mahdollisuus osallistua työyhteisönsä kehittämiseen. Joissakin tilanteissa siinä kuitenkin oli pakottamisen piirteitä. Työntekijät kokivat tämän eri tavoin. Kuten aikaisemmissakin luvuissa tuli esille, monet olivat mukana mielellään ja kokivat koulutuspäivät ja vaikuttamismahdollisuuden positiivisena, osa taas oli mukana pakotettuna. Heille oli jopa muistutettu, että tällaiseen osallistuminen kuuluu työhön eikä siitä sovi kieltäytyä.

## 5.2 Mikä mahdollistaa osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymistä?

Koska henkilöstönkehittämistyötä tehdään työorganisaatioissa ja niiden vaikutuspiirissä, työyhteisövalmentaja myös kehittää omaa ammatillista toimintaansa monen toimijatahon ja tekijän vaikutuksessa. Myös osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymistä mahdollistavia tekijöitä löytyi tutkimuksen aineistosta monesta lähteestä. Nämä tahot ja toimintaympäristö pitää myös ottaa erityisellä tavalla huomioon tällaisessa aikuiskasvatustoiminnassa, jota toteutetaan työorganisaatioissa.

Tärkeimmät ja merkityksellisimmät kehitystä mahdollistavat tekijät löytyvät oletettavasti kuitenkin kouluttajan omasta ajattelusta ja toiminnasta. Tässä luvussa keskitytään enemmänkin kouluttajan pedagogiseen ajatteluun, josta löytyi esimerkkejä hänen kertomassaan. Pedagogisen ajattelun osa-alueita, joita tässä

aineistossa tuli esille, olivat kouluttajan uskomukset ja arvostukset, kouluttajan organisaatioasema ja tehtävä työyhteisövalmentajana sekä osallistamisen periaatteet kouluttajan ajattelussa.

Työyhteisövalmentajan kehittymiselle on merkitystä myös osallistujien kokemuksilla. Jos hän etenee osallistujakeskeisesti, kuten tämä kouluttaja sanoi tekevänsä, hänen tulee ottaa huomioon myös osallistujien kokemukset. Mikä merkitys näillä oli kouluttajalle? Muuttiko hän toimintaansa osallistujien kokemusten ja kommenttien pohjalta? Mitä hän näistä osallistujakommenteista ajatteli ja miten niiden perusteella kehitti toimintaansa?

Toimiessaan työorganisaatiossa, kouluttaja on jollakin tasolla tietoinen myös johtamisperiaatteiden ja organisaation sisäisten valtasuhteiden merkityksestä työyhteisövalmennuksessa. Näillä valtasuhteilla on merkitystä myös osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymiselle ja organisaatiossa toimiessaan työyhteisövalmentaja asemoi itsensä toimijana näiden valtasuhteiden ristiaallokossa. Tässä aineistossa tuli esille muutos kohti osallistavaa työyhteisökulttuuria, osallistamisen periaatteet johtamisessa sekä osallistaminen, johtaminen ja alaihaidot työyhteisövalmentajan kehittymisen kontekstina.

### 5.2.1 Kouluttajan pedagogisen ajattelun ja asemoinnin merkitys osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymiselle

Pääkouluttaja puhui haastatteluissa omasta roolistaan ja siitä, miten se oli muuttunut. Kouluttaja oli osallistavan toimintatavan myötä muuttanut rooliaan enemmän taustalla tukijaksi ja osallistumisen sekä osallistujien aktiivisuuden mahdollistajaksi, kun hän aikaisemmin oli ajatellut, että kouluttaminen on esiintymistä, johon hänellä nuorempana oli intohimo. Kouluttajan rooli sekä ohjattavan ja ohjaajan keskinäinen suhde näyttääkin olevan merkityksellinen osallistavan valmentamisen pedagogisessa toimintatavassa. Tässä tapauksessa, kun kouluttaja toimi työorganisaation työyhteisövalmentajana, roolissa oli kysymys myös hänen asemoinnistaan tai positiosta tässä organisaatiossa. (vrt. Kukkonen 2009, 407–416.) Tässä luvussa kouluttajan pedagoginen ajattelu otetaan esiin substantiivitasolla siten kuin se tuli esille kouluttajien haastatteluaineistossa ja havaintoaineistossa. Käsitteellisemmälle tasolle tätä asiaa viedään kuudennessa luvussa.



Kouluttajan ajattelu ja rooli on hänen käyttöteoriaansa, niitä ajatuksia, ideoita ja olettamuksia, joiden varassa hän ajattelee, miten koulutustilanteessa toimia. Reflektioprosessissa henkilö voi tulla tietoiseksi tästä yksityisestä, persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista koostuneesta järjestelmästä. (Ojanen 2006, 86–91.) Myös 1990-luvulla toteutetuissa opettajuustutkimuksissa opettajaa on tarkasteltu reflektiivisenä ammattilaisena, jolloin puhutaan opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimuksesta. Näissä tutkimuksissa on korostettu ajattelun ja toiminnan vuorovaikutusta. (Patrikainen 1999, 40–42.) Tähän näkökulmaan olen tutustunut oman opettajakoulutukseni ja ammatillisen opettajakokemukseni aikana ja pyrkinyt myös kehittämään omaa opetus- ja aikuiskoulutustoimintaani omaa työkokemustani refleктоimalla. Samoja periaatteita on käytetty tässä tutkimuksessa kouluttajan työn kehittämisessä. Kouluttajan käyttöteorian reflektointia on tehty tässä tutkimuksessa pääkouluttajan tutkimuskeskustelujen yhteydessä. Keskusteluissa pääkouluttaja kertoi laajasti ja vapaamuotoisesti toiminnastaan työyhteisön kehittäjänä. Hänen kertomuksistaan tuli esiin selkeimmin henkilöstönkehittäjän kasvatusnäkemykset ja uskomukset sekä arvot eli hänelle tärkeät asiat, kouluttajan rooli organisaatioaseman ja tehtävien kautta sekä osallistamisen periaatteet, joihin liittyi paljon hänen kokemuksensa myötä kehittyneitä näkemyksiä. Tässä tapauksessa näitä edellä mainittuja kokonaisuuksia käsitellään kasvatusnäkemyksinä ja kouluttajan kasvattajuuden tiedostamisena joita tässä tutkimuksessa tehdään näkyviksi.

Niin pääkouluttaja kuin esikuvakouluttajakin kertoivat näistä pedagogisesti merkityksellisistä asioista, vaikka eivät käyttäneet niistä pedagogisia käsitteitä ja nimityksiä. He kertoivat asioista enemmänkin käytännön esimerkkien avulla. Esikuvakouluttaja esimerkiksi korosti osallistamisen toteutuksessa pedagogisia toimia ja koulutustilanteen piirteitä osallistavan koulutuksen onnistumisen edellytyksinä:

Kun tehdään olosuhteet niin kuin semmoseks, että se on niin kuin jotenkin turvallista osallistua, ja ne, niitä ei niin kuin lätätä niitä ajatuksia heti, heti niin silloin ne, silloin ne ihmiset tulee aika mielellään, ne vähän varovaisesti ensin, mutta ne, ne tulee mukaan.

(Esikuvakouluttajan haastattelu)

Miten kouluttaja tutkimukseni tapauksessa omalla ajattelullaan ja toimillaan mahdollisti osallistamisen toimivuutta? Hän lähti koulutuksessa paljolti liikkeelle omien arvojensa ja uskomuksiensa pohjalta. Hänellä oli myönteisiä uskomuksia

osallistavasta valmennusmallista ja sen toimivuudesta. Ihanteena hänellä oli aito tiimityö, jonka esimerkiksi hän kertoi tarinan menneiltä ajoilta:

...kun tänä aikana puhutaan paljon tiimityöstä niin tällainen hirvenhiihtotapahtuma oli ehkä tiimityötä aidoimmillaan. Parhaat hiihtäjät laitettiin hirven perään ja ne jotka olivat tottuneet olemaan aitauksena kun sitä ajettiin jostain jyrkänteeltä alas, he olivat siinä tehtävässä. Parhaat teurastajat otti sitten kun hirvi oli sieltä pudonnut niin kaikki tarveaineet talteen. Mutta sitten ihmiselle tuli hyvin suuri ahneus, kun teollistumisen alussa alettiin niin kuin miettiä että miten nämä teollisuuden organisaatiot järjestettäisiin niin että saataisiin aikaan mahdollisimman paljon ja halvalla. Ja silloin tehtiin sellainen virhe että se kuvio mikä ihmisillä on aina meidän semmonen henkinen peruskuvio, että me haluamme ajatella, tehdä ja valvoa omaa työtämme, niin silloin se purettiin. Ajattelu, tekeminen ja valvonta erotettiin ja annettiin vielä eri ihmisille ja nyt me olemme tämän kulttuurin kasvatteja kaikki. ...Nyt ollaan hakemassa tällaisia tehtävä- ja työkokonaisuuksia ihmisille uudestaan, jossa vois ajatella, tehdä ja valvoa omaa työtään. Ja tässä täytyy hyvin paljon rikkoo tällaisia erilaisia raja-aitoja ja aika ennakkoluulottomasti lähteä näitä asioita pohtimaan ja kun otan sitten työyhteisön, missä on työntekijät ja esimiehet yhtäaika mukana, niin esimerkiksi maastossa tapahtuvilla yksinkertaisilla harjoituksilla saadaan aikaan sellainen tilanne, että ihmiset yhtäkkiä huomaakin, että hei, tästähän ei yksin selviäkään eikä pysty pomon neuvoillakaan selviämään, vaan tätä täytyy miettiä yhdessä.

(pääkouluttajan haastattelu)

### 5.2.1.1 *Kouluttajan uskomukset*

Pääkouluttajan uskomuksia voidaan jakaa eri kategorioihin. Perustavaa laatua olevia tärkeitä asioita hänelle olivat oikeudenmukaisuus ja epäkohtien korjaaminen. Hän sanoi uskovansa ihmiseen ja osallistamisen voimaan, mutta myös siihen, että työyhteisössä pitää olla joku ulkopuolinen ohjaaja, jotta osallistamiseen päästään. Ihmiseen uskomiseen liittyy myös se, että hänen mielestään ihmisten omasta ajattelusta löytyvät ratkaisut heidän ongelmiinsa. Tämä on yhdenmukainen sosiokulttuurisen innostamisen perusajatuksen ja NLP-taustaoletuksen sekä ratkaisukeskeisyyden kanssa, että ihmisillä ja ryhmillä on itsellään tarvittavat voimavarat tärkeiden muutosten tekemiseen (vrt. Kurki 2000a, 2000b; Toivonen & Kiviaho 1998; Hirvihuhta & Litovaara 2003). Hän piti ihmisiä aktiivisina, itselleen tavoitteita asettavana ja itseohjautuvasti niihin pyrkivänä, mutta samalla sosiaalisena. Näistä lähtökohdista hän lähti toteuttamaan koulutusta osallistavasti uskoen, että ihmiset osallistuvat ja alkavat ottaa vastuuta omasta yhteisöstään.

Pääkouluttaja piti kouluttajan tehtävää vaativana ja tärkeänä kasvatustehtävänä ja uskoi tekevänsä myös tulevaisuuden työelämään kestävä perustaa.

Näiden perususkomusten pohjalta hän asetti tavoitteikseen osallistamalla saada ihmisiä oivaltamaan ja uskomaan osallistamiseen. Hänellä oli myös halu vaikuttaa ja olla ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa. Tämä kouluttaja uskoi omiin koulutustaitoihinsa ja nimitti niitä metaforisesti työkaluiksi. Hän luokitteli omia taitojaan paljolti henkisellä puolella oleviksi, vaikka ne näyttivät olevan erilaisia tekniikkoja: NLP-menetelmät, draama, elämyspedagogiset harjoitukset, osallistava ryhmätyöskentelyn ohjaus jne. Näiden taitojen hän sanoi menevän käytännön tasolle. Osallistamisen perustana kouluttaja sanoi, että hänellä on ”hyvä verstatuskottavuus”, elämäkokemuksensa ja työkokemuksensa perusteella ja hän osasi asettua teollisuuden työntekijätiimien kanssa samalle aaltopituudelle. Tätä voi verrata habituksen käsitteeseen ja siihen, miten ihminen luontaisesti asettuu pientenkin käyttäytymisvihjeiden avulla samalle yhteisölliselle kentälle, kun hänellä on tietty ominaisuuksien kokonaisuus (vrt. Bourdieu 1998).

Käytännön koulutusratkaisujen tasolla pääkouluttajan toimet perustuivat tiettyihin uskomuksiin. Hän uskoi esimerkiksi, että kysymysten muodossa oleva koulutusohjelma käynnistää ajatusproessin osallistujien mielissä ja toimii orientaatioperustana. Parien arvonnalla hän uskoi rikkovansa työpaikalla mahdollisesti syntyneet klikit. Monimuotoiset koulutusmenetelmät perustuivat uskemukseen, että ihminen oppii parhaiten, kun saa kuulla, nähdä ja tehdä. Kritiikki oli kielletty ideointivaiheessa, ja se perustui uskemukseen että kritiikki tappaa ideat. Siksi niitä ei sallittu samanaikaisesti.

Myönteisiä uskomuksia kouluttajalla oli myös osallistavan valmennusmallin vaikutuksiin. Kokonaisvaltaisesti hän uskoi, että kun jotkut harvat tulevat aktiivisesti mukaan kehittämistoimiin, osa muusta ryhmästä lähtee heti mukaan ja osa vähän myöhemmin. Hän tiedosti, että osa ei lähde ollenkaan mukaan, mutta uskoi, että vastustajien määrä on niin pieni, että sillä ei ole merkitystä. Massavoima vetää hänen mielestään ihmiset mukaan muutokseen, kun se saadaan käynnistetyksi. Tämä uskomus on yhdensuuntainen Wengerin käytänneyhteisössä oppimisen määrittelyn kanssa, jossa nähdään yhteisössä ns. sisäpiiri, joka toimii aktiivisesti ja saa olla mukana päättämässä toiminnasta. Sen mukaan ulkopiiristä on imua sisäpiiriin päin, eli passiiviset jäsenet, joita ehkä voisi nimittää ulkojäseniksi,

siirtyvät toiminnan ja sosiaalisen oppimisen kautta sisäpiiriin eli tässä tapauksessa aktiivisten osallistujien joukkoon. (Wenger 1998, 164–172.)

### *5.2.1.2 Kouluttajan organisaatioasema ja tehtävä*

Pääkouluttaja kertoi taustastaan, että on tullut koulutustehtävään työläistäustalta ja ollut myös ammattiyhdistystoiminnassa aktiivisesti mukana. Tämä on hänen kertomansa mukaan tuonut hänelle elämäkokemusta ja sosiaalista silmää. Hänellä ei ole akateemista oppiarvoa, mutta hän on aikuisena opiskellut aikuiskasvatuksen ja psykologian approbatur-opinnot sekä NLP-opinnot (NLP Practitioner). Hän on aikuisopiskelijana ollut hankkimassa itselleen osaamista ja opintoviikot ovat olleet sivuseikka.

Tehtäväänsä hän sanoi henkisten halujen herättäjäksi ja konkretisoi sitä sillä, että haluaa rohkaista ihmisiä työyhteisöissä ratkaisemaan omia ongelmiaan. Metaforana kouluttajan tehtävään oli viisas vanhempi, pappa tai eräopas, joka kulkee ihmisten kanssa osan matkaa, auttaa heitä haasteissa ja ohjaa matkaa siten, että siellä ei jäädä pulaan. Hän sanoi olevansa luotettava opas, mutta kuitenkin laittavansa ihmiset itse ratkaisemaan haasteitaan ja pääsemään esteiden yli. Näitä edellä lueteltuja metaforisia asemoiteja tai roolituksia voi kaikkia nimittää kasvatusrooleiksi, koska ne liittyvät vanhemmuuteen tai ohjaamiseen. Näin ollen kouluttaja on asettanut tavoitteekseen tulla valmennustehtävässä kasvattajaksi, koska hän nimeää itsensä näiden metaforien kautta kasvatusrooliin.

Osallistava valmennusmalli ei ole pääkouluttajalle luontainen, vaan hän on opetellut sen. Nuoresta asti hänellä on ollut voimakas esiintymisvietti ja hän on löytänyt koulutus- ja henkilöstönkehitystehtävistä yhden esiintymiskanavan. Hän on kouluttajana mielestään vakuuttava ja saa ihmiset uskomaan, että ”kyllä tästä hyvä tulee”. Kouluttajan roolia voi sanoa innostajaksi. Myöhemmin hän on muuttanut rooliaan, antanut osallistujille enemmän tilaa ja opetellut jäämään itse sivummalle. Se on henkilöstönkehittäjän kasvattajuuteen kasvamisen polulla hänen kehitystehtävänä. Tutkimustapauksen työyhteisövalmennuksen prosessissa edetessään hän on antanut enemmän tilaa osallistujien itseohjautuvuudelle ja käyttänyt enemmän yhteistoiminnallisia menetelmiä. Enää hänelle ei ole tärkeää se, että hän itse opettaa, vaan että osallistajat opettavat toinen toistaan.

Jos vertaan tätä omaan kehityspolkuuni, minulle on kasvattajana ollut jo varhain ikään kuin itsestään selvää, että kasvatuksessa päärooli on kasvatettavalla. Tätä olen opiskellut ammatillisessa varhaiskasvatusalan koulutuksessa sekä syventänyt myöhemmin kasvatustieteen opinnoissa ja opettajan pedagogisissa opinnoissa. Pääpaino kasvattajan työrullani on ollut siinä, että kasvatettava itse oivaltaisi ja löytäisi itselleen sopivia, myönteisiä ratkaisuja eri pulmatilanteissa ja oppimistilanteissa. Kasvattajan tehtävä on kokemukseni mukaan ollut vaikuttaa tilanteeseen taustatukena ja auttaa kasvatettavaa itse löytämään keinoja kehittymiseen. Tätä syvennettiin erityisen mieleen jäävästi kasvatustieteen cumlaude-opinnoissa 1990-luvulla Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutissa, kun kouluttaja antoi ryhmällemme tehtäväksi laatia itse itsellemme oppimistehtävän ja raportoida siitä. Lähes jokainen osallistuja käsitteli jollakin tavalla sitä, että emme voi antaa valmiita ratkaisumalleja kasvatettaville ja ”kaataa” tietoa erilaisten oppilaiden päihin, vaan meidän tulee tarjota heille aktivoivia tehtäviä. Tämä oli omassa kasvattajan kehittymisessäni käännekohta, jonka jälkeen aloin muuttaa käytännön kasvatustoimintani senhetkisessä tehtävässäni varhaiskasvatuksen parissa näillä termeillä määritellen osallistavampaan suuntaan.

Kouluttaja painotti koulutuksessa ympäristön merkitystä muutenkin kuin että ollaan työpaikan ulkopuolella, rentouttavassa ympäristössä. Myös luokkatilassa hän sanoi käyttävänsä aikaa siihen, että kaikki paikat ovat siellä kunnossa. Luokka on järjestetty perinteisestä poikkeavalla tavalla. Valmennettavilla ei ole pöytiä edessään, eikä myöskään kouluttajalla ole pöytää. Tällä hän pyrkii siihen, että mitään ei ole osallistujien ja kouluttajan välissä ja päästään suoraan kontaktiin, kun ryhmä istuu puolikaassa. Tämäkään ei ole ollut hänelle luontaista, vaan hän kertoi itsekin opetelleensa toimintatavan. Ensimmäistä kertaa sillä tavalla toimiessaan häntä pelotti itseäänkin, mutta sitten hän huomasi, että ”täähän todella toimii”. Ja kun hänellä on myös itsellään tuoli, niin keskustelu sujuu.

Itse olen oppinut käyttämään luokkatilaa tällä tavalla sosiaalisena oppimisympäristönä varhaiskasvatuksen piirissä. Siellä oli tapana usein järjestää lapsiryhmä istumaan puolikaassa, jotta kaikkiin ryhmän jäseniin saadaan katsekontakti ja nämä havaitsevat myös muut ryhmäläiset samaan sosiaaliseen tilaan kuuluvaksi. Tällaisen ryhmänohjaustavan opittuani olen käyttänyt sitä paljon myös aikuisten ohjauksessa aina kuin se käytettävissä koulutustilassa on suinkin mahdollista. Olen kokenut sen myös itse kouluttajana luontevaksi, koska en ole

koskaan oppinutkaan ohjaamaan ryhmää etäältä opettajankorokkeelta, vaan toiminut pikemminkin ryhmän joukossa.

Tekemisen tasolla itse koulutustilanteessa kouluttaja sanoi haastavansa ihmisiä. Hän ei puhu kovin paljon, vaan koettaa antaa pääosan valmennettaville. Valmennuksissa on myös hauskaa, ja hän harrastaa tilannekomiikkaa, josta ihmiset yleensä pitävät. Työparit ja ryhmät arvotaan erilaisilla menettelyillä, ja ryhmiä vaihdetaan usein. Esittely toteutetaan työparin haastattelulla ja esittelyllä, josta yleensä muodostuu hauska tilanne. Kouluttaja sanoi omaa rooliansa pieneksi. Osallistujat tekevät erilaisia harjoituksia ja ryhmätehtäviä, hän ohjaa prosessia ja antaa silloin tällöin jonkin vinkin. Omassa roolissaan hän sanoi pyrkivänsä siihen, että ei olisi erikseen kouluttajan roolia, vaan hän pyrkii olemaan mahdollisimman samanlainen niin kotona, työssä kuin vapaa-aikanakin. Välillä hän saattaa hullutella ja tehdä erilaisia koomisia asioita rohkaistakseen osallistujia vapautumaan esim. työrooleista. Hän kertoo paljon myös esimerkkejä elävästä elämästä ja laittaa siinä paljon omaa persoonaansa peliin, kertoo esimerkiksi avoimesti omista virheistään vaikkapa esimiehenä.

Jos ajatellaan koko valmennusprosessia ja pääkouluttajan toimimista valmennettavan työyhteisön organisaation kanssa, hänen organisaatioasemansa vaihteli esimerkiksi sen suhteen, miten ulkopuolinen hän on organisaatiossa. Todellisuudessa hän tietenkin oli ulkopuolinen siinä mielessä, että ei virallisesti kuulunut organisaatioon eikä häntä ollut vakituisesti palkattu sinne. Hän toimi kuitenkin siten, että välillä vaikuttaa siltä, että hän olisi ollut työyhteisöön kuuluva jäsen. Toimiessaan valmennuspäivien vetäjänä ja johtaessaan tilanteita, hän otti tavallaan työnjohtajan roolin suhteessa työntekijöihin. Sitten kun hän meni työpaikalle opastamaan työnjohtajia osallistavan toimintatavan käytössä, hänet voitiin rinnastaa työnjohtajiin, koska hän toimi näiden rinnalla työpaikan todellisissa tilanteissa. Tässä hän johdatti työnjohtajia kasvattajan asemaan osallistavan työskentelytavan vetäjänä. Kun suunnittelupalaverissa ideoitiin organisaation johdon kanssa jatkointerventioita ja valmennusprosessin jatkoa, hän siirtyi konsultoivaan asemaan ja siinä tilanteessa työyhteisön ulkopuoliseen asemaan. Näin pääkouluttaja vaihteli asemaansa organisaatiossa tilanteiden mukaan. Loppujen lopuksi hänen tarkoituksensa oli siirtyä kokonaan organisaation ulkopuolelle valmennuksen lopussa, jolloin työnjohto ja työntekijät ja koko työyhteisö on oppinut

toimimaan osallistavalla tavalla ja työnjohtajat ovat omaksuneet osallistavan kasvattajaroolin.

### *5.2.1.3 Osallistamisen periaatteet kouluttajan ajattelussa*

Osallistamisen periaatteet ovat paljolti samoja asioita, joita on jo tullut esiin osallistavan työyhteisövalmennuksen pedagogisissa ominaisuuksissa luvussa 5.1. Kokonaisvaltaisesti tällä kouluttajalla oli osallistamisen tavoitteena, että esimerkiksi harjoituksilla saadaan aikaan sellainen tilanne, että ihmiset ymmärtävät että ”hei, tästähän ei yksin selviäkään eikä pysty pomon neuvoillakaan selviämään, vaan tätä täytyy miettiä yhdessä.” Yksi tärkeä tavoite oli, että päästään irtaantumaan työympäristöstä ja rooleista. Kouluttaja pyrki siihen, että astuessaan koulutustilaan valmennettavalle tulee tunne, että ”täällähän saattaa tapahtua jotain”. Alkuvaiheessa hänen tavoitteensa oli, että saa osallistujat vapautumaan, maastotehtävissä hän pyrki elämyksen kautta tapahtuviin oppimisprosesseihin. Kokonaisuudessaan valmennuksessa oli yhteinen asia niin esimiehille kuin työntekijöillekin ja sitten he voivat kaikki osallistua siihen tekemiseen. Kouluttajan tehtävänä oli olla ulkopuolisena vetäjänä ja innostajana. Se, mitä kouluttaja tässä suhteessa kehitti omassa toiminnassaan, oli se, että hän siirtyi taustalle ja antoi osallistujille keskeisen aseman toimijoina.

Perusidea osallistavassa valmentamisessa näytti olevan, että yhdistetään yksin tekeminen ja parin tai ryhmän kanssa työskentely (vrt. luku 5.1.1). Osallistavassa valmennuksessa kouluttaja pääkouluttajan sanoin ”johdattaa ihmiset tiedolliseen ristiriitaan ja pyrkii saamaan heidät erilaisten osallistavien prosessien kautta etsimään vaihtoehtoisia ja ehkä parempia ratkaisuja entiseen tapaan toimia. Se edellyttää ensin luopumista vanhasta, sitten uuden tavan löytämistä ja lisäksi vielä uuden tavan ottamista käyttöön.” Yksi keskeinen osallistavan valmennuksen periaate olikin osallistujien ideoimien toimenpiteiden toteuttaminen työympäristössä ja sen ohjaaminen. Osallistavassa toimintatavassa ei yritetty ’myydä’ valmiita ideoita, vaan saada ihmiset itse ymmärtämään se ongelma, johon kouluttajalla ehkä on idea. Sitä ideaa ei kuitenkaan annettu valmiina osallistujille, vaan valmennuksessa he itse tuottivat ideoita. Osallistujille annettiin haasteita, eli tavallaan tavoite, ja he itse keksivät, miten tavoitteeseen päästään.

Osallistavassa toimintatavassa kouluttajan asenne, rooli ja ajattelu on keskeinen ja tärkeä asia, joka mahdollistaa sen toimivuutta ja hyötyä työyhteisölle ja osallistujille. Tämä toimintatapa poikkeaa perinteisistä koulutusmalleista ja toimintatavoista. Varsinkin kouluttajan rooli ja tietyt pedagogiset ratkaisut mahdollistavat osallistujien aktiivisuuden ja vastuunoton yhteisönsä toimintamuutoksista. Antamalla enemmän tilaa osallistujille, innostamalla heitä ja toimimalla ikään kuin 'oppaana' taustalla kouluttaja saa osallistajat toimimaan aktiivisesti. Tätä kouluttaja vielä lisäsi prosessin aikana ja kehitti omassa toiminnassaan, kun hän pyrki pääsemään pois hallitsevasta asemasta.

### 5.2.2 Osallistujien kokemusten merkitys osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymiselle

Edellä neljännessä luvussa olen käsitellyt havainnoimieni koulutuspäivien kulkua, sitä millaisessa koulutuksessa osallistajat olivat mukana. Kokonaisuudessaan työntekijätiimien valmennus oli paljon muutakin kuin nämä pitkän ajan kuluessa ja harvoin toteutetut koulutuspäivät. Tärkein osa valmennuksesta tai työyhteisön kehittämisestä tapahtui työpaikalla koulutuspäivien väliaikana ja niiden jälkeen. Valmennus jatkui työyhteisössä näiden koulutuspäivien jälkeen aina vuoteen 2006 asti. Yhteenveto (liite 9) on taulukko koko prosessin aikana tapahtuneista eri kohderyhmien koulutuspäivistä ja muista interventioista työyhteisössä vuosina 2001 – 2006. Näillä osallistujien kokemuksilla ja kommentteilla oli merkitystä myös sille, miten työyhteisövalmentaja kehitti omaa toimintaansa. Hän muutti niiden perusteella toimintaansa konkreettisemmaksi ja työnläheisemmäksi ja antoi vähitellen enemmän vastuuta tuotantotiimeille myös koulutusinterventioiden tai tulevien koulutuspäivien sisältöjen suunnittelussa silloin, kun tuotanto-osastojen tiimit suunnittelivat tuplatiimimenetelmällä tulevien kehittämispäivien sisältöjä. Tämä näkyi selkeästi koulutustilanteessa, kun tultiin toiseen koulutuspäivään.

**Eri toimijaryhmien positiot suhteessa toisiinsa** olivat erilaiset tutkimuksen aineistossa ja kehittämistoiminnan yhteydessä. Organisaation johdon edustajille tuli tarve kehittää ja muuttaa arkipäivän toimintaa. He olivat sitten yhteydessä työnjohtajiin ja kouluttajaan valmennusprojektin käynnistämiseksi. Johdon edustajat olivat siis avainasemassa siten, että heillä oli valta käynnistää kehittämishanke tai olla käynnistämättä. He olivat alusta asti vuorovaikutuksessa kouluttajan ja myös



työnjohtajien kautta työyhteisön jäsenten kanssa keskustelemalla kehittämisprojektista. Koulutuspäivien aikana johdon edustajat olivat myös vuorovaikutuksessa työntekijöiden kanssa, koska osallistujina oli myös johtoryhmän jäseniä.

Kouluttaja oli koko ajan vuorovaikutuksessa organisaatiotasoon päin, koulutuspäivien ja muiden interventioiden aikana kaikkiin muihin tahoihin. Tutkijan kanssa hän oli vuorovaikutuksessa myös koulutuspäivien jälkeen. Tutkijana en tämän kouluttajayhteyden lisäksi varsinaisesti vaikuttanut valmennuksen ja kehittämisprojektin kulkuun kuin yhden kerran osallistumalla koulutuspäivän suunnitteluun. Koulutuspäivien aikana olin osallistumassa valmentajan apuna ja vaikutin tavallaan valmentajan kautta, ja sen lisäksi muistuttamalla aikaisempina valmennuspäivinä sovitusta asioista. Sellaista muistuttamista tapahtui myös osallistujahaastattelujen yhteydessä.

Työnjohtajat olivat aktiivisesti ja koko ajan vuorovaikutuksessa johtoryhmän ja työntekijöiden kanssa, mutta kouluttajan kanssa vain koulutuspäivien aikana. Myös työntekijät olivat aktiivisesti vuorovaikutuksessa oman työnjohtajansa kanssa, mutta johtoryhmä jäi etäämmälle ja kouluttajankin kanssa he olivat tekemisissä vain koulutuspäivien aikana. Työntekijät näyttivätkin enemmän olevan vastaanottavana osapuolena, mutta olivat kuitenkin koulutuspäivien aikana suunnittelemassa kehittämistoimia työpaikalle. Ennen toista koulutuspäivää työntekijätiimit suunnittelivat päivän sisältöjä yhdessä työnjohtajansa kanssa. Jos tutkijana vaikutin kehittämisprojektiin valmentajan kautta, työntekijät vaikuttivat tiiminä työnjohtajansa kautta.

Itse olin koko työntekijätiimien valmennuksen ajan aktiivisesti vuorovaikutuksessa kouluttajan kanssa. Organisaation johdon, työnjohtajien ja työntekijöiden kanssa olin vuorovaikutuksessa koulutuspäivien aikana, tutkimuskeskustelujen ja interventioiden suunnittelun yhteydessä. Kouluttaja ei ollut mukana osallistujien tutkimuskeskusteluissa tai haastatteluissa, mutta interventioiden suunnittelussa olivat mukana lisäksi kouluttaja ja organisaation johdon edustaja. Vuorovaikutukseni muiden kuin kouluttajan kanssa oli lyhytaikaista.

Kukin koulutuspäivä näytti sisältävän oman logiikkansa ja omat aineksensa, ja kehittämisprosessin kokonaisuus sisälsi vähän erilaisia, isompia osia. Kuvioni työntekijätiimien valmennuksen vaiheista (kuvio 2) kuvaa jotenkin koulutuspäivien

vaihetta ja sitä vaihetta, jossa olin mukana. Siinä oli kaksi kierrosta, joista toinen oli vähän erilainen kuin ensimmäinen. Kierrokset eivät menneet päällekkäin, vaan toteutuivat ehkä spiraalimaisesti tai syklimäisesti toistuvina kehinä. Ensimmäinen koulutuspäivä oli siten virittäytymis- tai innostamispäivä. Vaikka silloinkin suunniteltiin käytännön kehittämistoimia, niin se oli ikään kuin harjoittelua ja vasta toisessa koulutuspäivässä päästiin konkreettisten käytänteiden kehittämisen tasolle. Silloin työyhteisön jäsenet osallistuivat koulutuspäivän suunnitteluun ja osallistuminen oli tullut näkyvämmäksi koko projektissa.

Useimmat osallistujat kokivat ensimmäisen koulutuspäivän myönteisenä virkistystilanteena ja työtovereihin tutustumisena. Myös yleiset järjestelyt saivat kiitosta. Monelle olivat jääneet mieleen elämykselliset maastoharjoitukset, kokemuksen uutuus ja yllättävyys. Ensimmäisen koulutuspäivän jälkeen työyhteisön jäsenet puhuivat paljon koulutuksesta yllättävänä, uutena ja miellyttävänä kokemuksena sekä myös yleisistä järjestelyistä. Johdon edustajat eivät maininneet näistä mitään. Tällaiset koulutuspäivät olivat työntekijöille aivan uusi kokemus, koska tämä oli heille ensimmäinen tämän tyyppinen, maastoharjoituksia ja elämyksellisiä, yhteisiä kokemuksia sisältävä koulutus. Johdon edustajille ja esimiehille sen sijaan oli aikaisemminkin pidetty vastaavan tyyppisiä koulutuspäiviä, joten tässä ei ollut heille samanlaista uutuuden viehätystä. Sen sijaan koulutuspäivän virkistysmerkityksestä, vaihtelusta arkirutiiniin ja paremman olon tuottamisesta puhuivat kaikki. Koulutuspäivillä saattaakin olla merkitystä yhteisön ilmapiirin rakentajana.

Työntekijöiden haastatteluissa löytyi erilaisia asenteita koulutukseen. Toiset kokivat koulutuksen hyvänä asiana ja joku piti sitä pakkopullana. Ryhmittymät eivät olleet täysin erillään, vaan haastatelluista löytyi edustajia myös ääripäiden väliltä. Konkreettinen toiminta, työpaikan käytänteiden käsittely erityisesti toisen koulutuspäivän aikana koettiin hyväksi asiaksi ja sen sanottiin helpottavan osallistumista. Toimenpiteiden keskeneräisyydestä puhuivat työyhteisön jäsenet ja organisaation johdon edustajat samansuuntaisesti. Kaikki tutkimuskeskusteluihin osallistujat pitivät kehittämistoimien toteutusta keskeneräisenä, mutta varsinkin organisaation johdon edustajat ja myös esimiehet uskoivat suunniteltujen toimenpiteiden toteutuvan lähitulevaisuudessa. Myös sellaiset työyhteisön jäsenet, jotka kokivat koulutuksen hyvänä asiana, uskoivat toteutumiseen. Osa työntekijöistä ei nähnyt kehittämistoimia mielekkäinä, oli laiminlyönyt tehtävänsä eikä uskonut

niiden toteutumiseen. Työyhteisön jäsenistä löytyi siis selvästi kahdenlaista asennetta. Myönteinen asenne koulutukseen ehkä motivoi myös kehittämistoimien toteuttamiseen ja antoi uskoa siihen, että toimenpiteet toteutuvat.

Toiseen koulutuspäivään tultaessa muutos oli syventynyt ja se havaittiin nyt konkreettisemmin, kun mukana oli selkeä päivittäisen työn kehittämiseen liittyvä asia. Joistakin aikaisemmin tärkeistä asioista ei enää puhuttu. Tämä voi olla merkki siitä, että ne on jo opittu eivätkä siksi aiheuta enää päänvaivaa. Haastattelujen perusteella on joka tapauksessa havaittavissa selvä ero ensimmäisten koulutuspäivien tilanteeseen. Haastattelujen analyysitaulukot ovat liitteessä 4.

### 5.2.3 Johtamisperiaatteiden ja organisaation sisäisten valtasuhteiden merkitys osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymiselle

Kun työyhteisövalmentaja toteuttaa tehtävänsä organisaatiossa, organisaation sisäisillä valtasuhteilla, organisaatiokulttuurilla ja johtamisella on merkitystä sille, miten hän kehittää omaa valmennustoimintaansa pedagogisena toimintana. Tässä luvussa otetaan esille tämä sosiaalinen ympäristö kouluttajan kehityskontekstina paljolti osallistujien ja organisaation toimijoiden kuvaamana.

*Muutos kohti osallistavaa työyhteisökulttuuria* kertoo konkreettisella tasolla siitä, millaisessa kulttuurisessa kontekstissa kouluttaja toimi valmentaessaan työyhteisöä. *Osallistamisen periaatteet johtamisessa* on yhteydessä siihen, mitä osallistamisen periaatteita kouluttajan ajattelusta löytyi. Nämä periaatteet ovat saattaneet jo pitkään jatkuneen kehittämisprosessin aikana myös välittyä organisaatioon pääkouluttajalta. *Osallistaminen, johtaminen ja alaistaidot* ovat työyhteisövalmentajan kehittymisen kontekstina ja mahdollistivat työyhteisövalmentajan kehittymisen osallistavaan suuntaan. Ne toimivat yhteydessä toisiinsa ja muodostivat valmennuksessa kokonaisuuden, joka auttoi työyhteisövalmentajaa kehittämään omaa toimintaansa.

#### 5.2.3.1 *Muutos kohti osallistavaa työyhteisökulttuuria*

Työyhteisökulttuurin tulee olla myönteinen osallistaville tavoitteille, jotta kouluttaja voisi kehittää toimintaansa osallistavaksi pedagogiseksi toiminnaksi. Johtoryhmän jäsenet käsitelivät esseetehtävässään työyhteisökulttuurin muutosta. He kirjoittivat

esseissään muutoksesta ja muutospaineesta. He näkivät muutoksen positiivisena ja myös pakottavan välttämättömänä. Nähtävä muutos oli heidän mielestään tuonut lisää sosiaalisuutta ja yhteistyötä ja he nimesivät muutoksen kehitysaskeliksi kohti osallistavaa kulttuuria. Sosiaalisuudesta ja yhteistyöstä työntekijöiden keskuudessa todettiin:

Myös tiimin sisäinen kommunikointi ja toisten auttaminen on parantunut vuosien aikana. Moniosaamisen tarve on havaittu ja kouluttavia askeleita siihen suuntaan on otettu. Joukkuehenki on ollut helposti sytytettävissä. Motivoituneita tiimejä, jotka voivat olla esimerkkinä myös muille. (essee 2)

Työyhteisömme on elänyt pitkään murroskautta, perinteinen luterilaiseen maailmankuvaan ja koviin arvoihin perustuva yksilön ahkeruutta, rehellisyyttä ja henkilökohtaista osaamista korostava kulttuuri on vähitellen väistymässä taka-alalle ja tilalle on tulossa enemmän sosiaalisuutta, yhteistyötä ja tunnetilaa painottava työyhteisö. (essee 3)

Esseiden perusteella voi sanoa, että johtoryhmän jäsenet olivat havainneet tarvetta muutokseen ja myös muutosta. Kehitys eteni heidän mielestään askelina epälineaarisesti, ajoittain taantuenkin, mutta eteni kuitenkin kohti osallistavaa kulttuuria, koska siihen oli heidän mielestään pakottava tarve. Esseissään johtoryhmän jäsenet vertailivat tilannetta ennen ja nyt. Nykyhetki nähtiin kehittyneempänä ja muutos välttämättömyytenä. Muutos nähtiin laajempänä prosessina, jonka yhteydessä myös kyky muutokseen oli kehittynyt.

Työtiimien valmennukseen osallistuneet työntekijät olivat myös havainneet muutosta työyhteisössä, joskin se todettiin pieneksi eikä osattu eritellä, mikä oli koulutuksen osuus. Sitä ei välttämättä tarvitsekaan erottaa, koska koulutus liittyi tapahtumiin ja toimenpiteisiin työpaikalla, ja muutos tapahtui pidemmällä aikavälillä. Muutokseen lähtemisen kerrottiin tapahtuneen jo ensimmäisen koulutuspäivän ja siihen liittyvien kehittämistoimien jälkeen. Työyhteisön kerrottiin muuttuneen positiivisemmaksi, ryhmähengen parantuneen, ilta- ja aamuvuorojen lähentyneen ja hengen muuttuneen reilummaksi. Osallistumisaktiivisuus oli myös lisääntynyt, toisille puhuminen oli lisääntynyt, työyhteisön asioista puhumisen oli koettu lisääntyneen. Yhteistyön vahvistuminen koulutuksessa tuli esille työntekijöiden haastattelussa.

Ryhmän pelaamista totta kai vahvisti. Erilaisia virikkeitä ja pikkuhiljaa totutaan toisiimme vähän hauskemman kautta. Näkee sitten vähän miten eri tavalla tilanne eteenpäin menee.

(työntekijä, haastattelu 13)

Mielipiteiden kerrottiin näissä puheissa vaihtelevan ja negatiivisenkin puheen esilletulosta kerrottiin. Moittijoitakin ilmeni, joskin heitä oli haastateltavien mukaan vähän. Kuten jo edellä olevissa luvuissa on tullut esille, työntekijöistä löytyi kahta erilaista asennetta, kehittämisprojektin kannattajia/motivoituneita osallistujia ja toisaalta vastustajia. Osallistujat sijoittuivat näiden kahden ääripään välille.

Esimerkkinä työntekijöiden kokemista konkreettisista muutoksista tai koulutuspäivän hyödyistä mainittiin työpaikalla tapahtuneesta:

On me nyt sitten siis näitten jälkeen kuitenkin, on meidän koneella ainakin tehty silleen näitten pelisääntöjä ja semmosia tommosia selkeitä juttuja, miten pitää silleen vähintään tehdä että olis vähän mukavampi olla kaikilla, että semmosii hyötyjä on tietysti ollut... Pelisäännöt on positiivisia. Ne nyt on just näitä porukan omia sääntöjä että sopia miten autetaan vähän toisen työtä ettei aina tarvii olla jonkun tekemässä jotain ja siivoamassa toisten jälkiä. Semmosia.

(työntekijä, haastattelu 12)

Ymmärretään näitä pelisääntöjä että tuollainen meillä on itelläkin. Omalla koneella sovitaan että miten tuota hoitaa seuraavalle ettei sen tarvii heti lähteä hakemaan tavaraa. Mutta niitä on tavallaan ollut kyllä jo. Mutta jotain pientä tästä kyllä on. Mä vain mietin, mikä tämmösessä on. Mutta kun se, kokonaisuutena tämä ei suomalaiseseen mentaliteettiin käy, mitta siinä, jotakin siitä vois hyödyntää. Meillä on ollut ennen kaikenlaista tuttavaa sun muuta, ne on kaatuneet kaikki. Ja tällekin varmaan ne väsy, kato, siinä vetäjätkin, elikkä tuota ne väsy vetäjätkin sitten pelkään, että ennen kuin se on läpi talon mennyt että se rupee hiipumaan, se saattaa olla. Mutta jos siitä jotakinkaan jää jonkun verran...

(työntekijä, haastattelu 12, vastaus edelliseen puheenvuoroon)

Tässä katkelmassa tuli esille muutoksen näkymisen lisäksi epäily muutoksen jatkumiseen ja kehittämistoimien toteuttamiseen, joka näkyi joissakin muissakin työntekijöiden kommentteissa. Esimiehet ja johtoryhmä näkivät muutoksen ja kehittämisprojektin etenemisen paljon valoisemmin.

Esimerkki muutoksesta työympäristössä:

On se erittäin hyvä. On tullut siisteyttä työolosuhteisiin. Työkalut ja kaikki on niin kuin pitää, säästää aikaa ja sillä lailla vaivaa. Erittäin positiivista. Se oli semmonen. Ja pikkuhiljaa totta kai,

mutta se oli vähän rankkaan ennen kuin se tottu siihen. Tai rankkaa ja rankkaa, mutta tottumuskysymys. Sitten pikkuhiljaa se meni rutiiniksi ja että ainakaan minua se ei vaivannut ollenkaan, että se oli ihan hyvä.

(työntekijä, haastattelu 13)

Ja jos se ei oo tota auskultointia että kuka huolehtii niin me on ite pidetty huoli siitä, ollaan siivottu ja järjestetty ja sitten merkattu ne.

(työntekijä, haastattelu 13, vastaus edelliseen puheenvuoroon)

Työntekijät kokivat hyvin konkreettisen asian tärkeäksi muutokseksi: työympäristön siisteyden ja järjestyksen. Jälkimmäisessä puheenvuorossa oli viittaus toisten ryhmien tarkastuskäynteihin, joista oli sovittu.

Johtoryhmän keskuudessa nähtiin esimiehet tärkeänä esimerkkinä:

Koko esimieskunnan merkitys on keskeinen muutoksen läpiviennissä. Jokaisen yrityksen esimiehen on kyettävä viestimään samaa viestiä ja toimintamallia, tällöin koko työyhteisölle alkaa rakentua yhtenäinen kulttuuri. Tämän yhteisen viestin ja osallistavan toimintamallin rakentaminen on iso haaste, koska usein esimiehet ovat ”vanhan” kulttuurin kasvatteja.

(essee 5)

Johtoryhmästä tuli siis paineita esimiesten suuntaan ja heille annettiin tehtäväksi muutoksen edistäminen. Edellisessä katkelmassa käytetty kieli oli käskymuodossa. Esimiehille näytettiin antavan käsky kulttuurin muuttamisesta. Kuitenkin heidät nähtiin tässä työyhteisön ja johdon välissä olevana linkkinä, kuten perinteisessä johtamisajattelussa, käskytuskulttuuri näkyy vielä johtoryhmän kirjoituksessa. Esseissä kirjoitettiin myös siitä, että johtoryhmän motivaatio ei siirry alemmille tasoille ja suunnitelmia ei toteuteta johdonmukaisesti:

Miksi emme saa sitä motivaatiota, joka johtoryhmässä vallitsee siirtymään alemmille tasoille? ...Johtoryhmällä on merkittävä rooli yrityksen menestymisessä. Kuitenkaan johtoryhmä, joka ei pysty siirtämään motivaatiotasoaan ja tavoitteita muille organisaation tasoille ei tuota haluttuja tuloksia. Liian usein olemme juuttuneet suunnitelminemme johtoryhmätasolle emmekä ole osanneet johdonmukaisesti toteuttaa suunnitelmiamme.

(essee 1)

Muut henkilöstöryhmät nähtiin erillisiksi ja nimettiin alemmiksi. Ilmentääkö tämä arvostuksen vähäisyyttä muita henkilöstöryhmiä kohtaan? Palloa oltiin heittävässä esimiehille, mutta heitäkin katsottiin ylhäältä päin ja ajateltiin että esimieskunnan tulisi ryhtyä yhdenmukaisesti johtoryhmän suunnitelmien

toteuttajaksi. Aineistosta ei käy ilmi, onko esimiehiä osallistettu tähän ja ovatko he saaneet olla vaikuttamassa näihin johtoryhmän suunnitelmiin.

Muutosprosessin keskeneräisyys näkyi esseissä muuallakin ja se vaivasi johtoryhmän jäseniä. Aikomusten toteutuksen tärkeys tiedostettiin ja ymmärrettiin myös se, että organisaation kulttuuria ei voitu muuttaa nopeasti.

Tärkeätä on saattaa aikomukset käytännöksi ja pitää mielessä, että työyhteisön kulttuuria ei voi hetkessä muuttaa.

(essee 4)

Johtoryhmä näki koulutuksen keinona muutokseen ja sen avulla pyrittiin siirtämään aiemmin mainittua motivaatiota muille henkilöstöryhmille. Koulutuksen tarpeellisuus tiedostettiin, siihen oli sidottu voimavaroja ja koko henkilöstöä oli koulutettu ryhmätyötaidoissa. Esseissä kirjoitettiin ensin johtoryhmäkoulutuksesta:

Johtoryhmäkoulutus on varmasti ollut kaikille johtoryhmän jäsenille opettava kokemus. Olemme oppineet jotakin uutta itsestämme ja paljon muista johtoryhmän jäsenistä. Johtoryhmänä pystymme avoimeen vuorovaikutukseen palavereissamme ja pyrimme yhteiseen päätöksentekoon. Olemme siis oikealla tiellä kohti menestystä.

(Essee 1)

Lisäksi otettiin esille koko henkilöstön koulutus:

Tiimityöskentelyä ja vuorovaikutustaitoja on opetettu koko henkilöstölle erilaisissa tilaisuuksissa. Erityisesti johtoryhmä on saanut syventyä laajasti mm. näiden taitojen kehittämiseen menossa olevassa koulutusjaksossa. Opittua on sovellettu.

(essee 4)

Koulutusta siis pidettiin tärkeänä, koska siihen sijoitettiin taloudellisia voimavaroja niin henkilöstön työaikana kuin koulutuskustannuksinkin. Se on merkki siitä, että halutaan muutosta ja uskotaan koulutuksen toimivan keinona muutokseen. Koulutuksen merkityksestä tuli kuitenkin esseissä eniten esille johtoryhmän ja esimiesten valmentaminen. Kun katsoo työyhteisön valmennusprosessin yhteenvetoa (liite 9), voi havaita, että johtoryhmällä ja esimiehillä oli myös ollut eniten koulutuspäiviä.

### 5.2.3.2 Osallistamisen periaatteet johtamisessa

Samoin kuin kouluttajan ajattelussa, osallistamisen periaatteita on löydettävissä johtoryhmän jäsenten kirjoitelmissa. Miten johtoryhmän jäsenet määrittivät osallistamista ja miten he näkivät sen ilmenevän työyhteisössä muutosprosessin yhteydessä? Heidän mielestään työyhteisö oli muuttunut osallistavammaksi, joskin yksi johtoryhmän jäsen halusi kyseenalaistaa koko osallistamisen. Johtoryhmän jäsenetkään eivät siis olleet aivan yksimielisiä siitä suunnasta, johon työyhteisökulttuuria oltiin muuttamassa. Johtoryhmä ei ollut täysin yhteneväinen sillä tavalla, että osa oli ollut mukana muutosprosessissa alusta lähtien ja osa tullut organisaation palvelukseen myöhemmin ja tuli siten mukaan, kun muutosprosessi oli jo käynnissä.

Osallistaminen on johtoryhmän jäsenten mielestä johtamisen muuttamista ja vastuun jakamista ja se vaatii asennemuutosta. Yksilöille oli annettu mahdollisuus tuoda ideoita julki ja niitä oli toteutettu.

Osallistaminen on parhaimmillaan sitä, että työyhteisön jäsenet itse omaehtoisesti tuovat esille parannusehdotuksia, joita yhteisö toteuttaa. Se on myös luonnollinen keino ja toimii kaikissa tilanteissa. Työyhteisö arvostaa tätä ja tuntee, että yrityksen johto arvostaa työntekijöiden ideoita ja mahdollistaa vaikuttamisen. Oman työyhteisömme osalta voimmekin olla tyytyväisiä siihen, että tämä toimii ja yksilöille on annettu mahdollisuus tuoda omia ideoita julki ja niitä on myös toteutettu.

(essee 1)

Sama johtoryhmän jäsen kyseenalaisti jatkoksi koko organisaation osallistamista. Aikaisemmin muutoksen yhteydessä tuli esiin, että johtoryhmä ja muut henkilöstöryhmät nähtiin erillisiksi ja johtoryhmän ulkopuoliset alemmiksi ryhmiksi.

Osallistamisessa saatetaan siis mennä liian pitkälle. Haluan hieman kyseenalaistaa tällaista koko organisaation osallistamista varsinkin tilanteissa, joissa vastuunotto ja laaja-alaisesti yrityksen toiminnan näkeminen ei ole kovin voimakkaasti nähtävissä. Workshopeissa ja palavereissa on useaan otteeseen käyty läpi tulevaisuuden suuntaviivoja. Näiden kokoontumisten tuloksena on laadittu toimintasuunnitelmia, joissa on ollut tarkoituksena kantaa yhdessä vastuuta toteutuksesta. Tosiasia on kuitenkin se, että organisaatiossa on valitettavasti varsin vähän vastuunkantajia. Lopputuloksena on helposti se, että esimiehet vievät asian päätökseen saamatta työyhteisön muiden jäsenten osallistumista prosessiin halutulla tavalla.

(essee 1)



Tässäkin tuli esiin esimiesten ja johdon esiin nostaminen ja epäily, että kaikki eivät osallistu ja kanna vastuuta yhteisistä suunnitelmista ja niiden toteutuksesta. Tämä epäily koski työntekijöitä, mutta myös työnjohtoa. Muiden kirjoitelmissa tuli esiin säännöistä poikkeaminen.

... Prosesseissa kuvattujen toimintatapojen noudattamatta jättäminen on sen sijaan työyhteisömme perusheikkous, josta on päästävä eroon. Osittain säännöistä poikkeaminen johtuu asenteista, joissakin tapauksissa myös osaamisen puutteesta.

(essee 3)

Tässä katkelmassa johtoryhmän jäsen kirjoitti säännöistä poikkeamisesta heikkoutena, josta on päästävä eroon. Kirjoituksen sävy oli tässä käskävä, mikä kertoo johtoryhmän asemasta muita henkilöstöryhmiä käskävänä osapuolena. Johtoryhmä puhuu osallistamisesta, mutta puhetapa on vanhan johtamiskulttuurin käskyttäminen.

Aikuismaisessa organisaatiossa yksilöt ovat sitoutuneita yhdessä tehtyihin päätöksiin. Yksilöt kantavat vastuuta työstään ja toiminnastaan. Meillä on ajoittain havaittavissa selkeää lipsumista sovituihin toimintatavoista.

(essee 5)

Muuten korostettiin esim. osallistamista selviytymiskeinona, vastuun jakamista ja johtamisen muuttamista. Esimiehiltä vaadittiin luopumista totutuista valtarakenteista, ihmisten aktivoimista ajattelemaan.

Koska elämme loputtoman kilpailun aikakaudessa, luulen, että vain osallistamalla säilytämme olemassaolomme suuntamme visiokartalla... Koska osa tähän muutokseen ohjaavista asioista on kuitenkin aikamittakaavassa vielä uusia, on vain itsekkin muistettava aika ajoin olla antamatta niitä valmiita vastauksia, ja ruokittava kysyjää vastakysymyksillä kannustaen omaa ratkaisuhakua – osallistamalla. Se merkinnee muutosta myös omassa johtamisessa, vastuunjakamista ryhmälle ja keskittyen johtamisen tehtävässä enemmän siihen, että luo tiimiläisille edellytykset onnistumisiin työtehtävissään ja työssä jaksamiseen.

(essee 2)

Tämän suuntaisia käsityksiä löytyi useista esseistä, ja useimpien johtajien mielestä osallistaminen olikin johtamisen muuttamista, vastuun siirtämistä tiimeille ja myös organisaation välttämätön selviytymiskeino. Johtoryhmän mielestä osallistaminen näkyi myös käytännössä.

Työyhteisömme koostuu erilaisista ryhmistä, joissa on erilaisia ihmisiä. Tämä yhdistettynä opittuihin ryhmätyötaitoihin ja osallistavaan kokouskäyttäytymiseen pitäisi tuottaa parempia ja toimivampia ratkaisuja kuin yksilöpohjalta olisi syntynyt... Vahvuutena voidaan pitää sitä, että

prosessien määrittelytyöhön ovat osallistuneet lähes kaikki prosessissa työtä tekevät ihmiset ja määrittelytyöryhmään valittiin henkilöitä myös määriteltävän prosessin ulkopuolelta.

(essee 3)

Työntekijöiden valmiudet osallistua oman työn kehittämiseen ovat parantuneet, mutta se on alue, joka vaatii edelleen kehittämistä. Tässä työnjohdon roolin kehittäminen yhä enemmän valmentavaan suuntaan on tärkeää. Työntekijöille on annettava enemmän valtaa ja myös vastuuta omasta työstään.

(essee 5)

Työntekijät kertoivat konkreettiseen työhön liittyen osallistavuuden ilmenemisestä omassa työympäristössään:

Mun mielestä täällä saa ihan itsenäisesti tehdä töitä ja sitten jos jotain kiireellisiä tulee, niin pistetään lappuun että kiire.

(työntekijä, haastattelu 12)

Ei tarvii hirveen kovin valvoo meitä. Meidän työ menee kyllä. Jokainen tietää mitä tekee. Kaikilla on omat hommat. Mutta tietenkin oma johtaja on seuraamassa, että ei me voida olla ihan täysin itsenäisiä. Että se on vaan oman tehtävän tekemistä, mutta työnjohtaja on tosi tärkeä.

(työntekijä, haastattelu 12, vastaus edelliseen puheenvuoroon)

Nämä haastateltavat pitivät esimiestä tärkeänä, vaikka ottivat vastuun omasta työstään. Työnjohtaja oli heille ikään kuin taustatuki.

Osallistaminen siis näkyi käytännössä, mutta vaati vielä kehittämistä, kuten johtamisen muuttamista siten, että työntekijöille annetaan todellista valtaa ja vastuuta omasta työstään. Sitä he olivat ilmeisesti valmiit ottamaan, koska ryhmätyötaitoja oli opittu ja valmiudet oman työn kehittämiseen olivat parantuneet. Johtoryhmässä näkyi myös luottamusta työntekijöiden vastuun ottoon, vaikka joissakin esseissä näkyi vielä käskyttävä sävy ja vastuuta haluttiin sysätä esimiehille vanhan johtamismallin mukaisesti.

Osallistamisen yhteydessä löytyi myös mainintoja ilmapiiristä, jota sanottiin avoimeksi, mutta epävirallista vuorovaikutusta ja rakentavaa kannustusta haluttiin myös lisää.

Työilmapiirimme on avoin ja epävirallinen. Se mahdollistaa mielipiteiden vaihdon ja epävirallisen kommunikoinnin kaikilla organisaatioiden tasoilla. Pyrimme koko ajan kehittymään ja kehittämään ja lahjakkaille nuorille olemme pystyneet tarjoamaan haasteellisia tehtäviä. Mielestäni työympäristömme on myös avoin ja rohkaiseva eikä herran pelkoa ole... Meillä

johtamisella on mielestäni varsin matala profiili, jolla tarkoitan johtoryhmän esiintymistä, päätöksentekoa ja epävirallista kanssakäymistä. Koen edelleenkin puutteeksi epävirallisen vuorovaikutuksen vähäisyyden: ei nähdä tai ei löydetä aikaa kahdenkeskisille pohdintoille organisaation tilasta ja tulevaisuudesta.

(essee 1)

Tässä esseen kohdassa oli me-puhetta. Kun tämä johtaja kirjoitti ilmapiiristä ja työyhteisökulttuurista, hän kertoi asioista sillä tavalla, että katsoi itse kuuluvansa työyhteisöön. Hänen kirjoittaessaan negatiivisista asioista kielimuoto muuttui passiiviksi, jolloin ei tiedä, kuka ei näe tai löydä aikaa kahdenkeskisille pohdintoille. Siinä hän etäännytti itsensä vuorovaikutuksen puutteesta. Tulkitsen asian sillä tavalla, että johtoryhmän jäsenet kokivat ilmapiirin avoimeksi ja työyhteisökulttuuri on heidän mielestään alkanut muuttua osallistavaan suuntaan. Sitä toivottiin kuitenkin edelleen lisää.

Yhteistyötä johtoryhmän jäsenet pitivät tärkeänä ja he kirjoittivat, että organisaatiossa on halu yhteistyökulttuuriin. Se tuli esille esimerkiksi siinä, että oli tehty paljon työtä ryhmätyötaitojen opettelussa. Yhteistyön sanottiin toimivan silloin, kun ei ole ongelmia, mutta ongelmatilanteissa vetäytyään ”omiin heimoihin”:

Yhteistyö eri ryhmien ja osastojen välillä toimii niin kauan kuin ei ole ongelmia, mutta vaikeuksia kohdattaessa (tai todellisen työn alkaessa) vetäytyään edelleen ”omiin heimoihin” ja syyllinen yleensä löytyy siitä ryhmästä, jonka edustaja ei satu olemaan paikalla... Työyhteisö ei myöskään ole kaikilta osin kypsää ryhmätyöskentelyyn, edelleenkin monin paikoin on vallalla keskittyminen vain omiin ongelmiin. Vastuukäsitys prosessin kokonaisuudesta on paikoin hämärän peitossa.

(essee 3)

Myös työntekijöiden haastatteluissa tuli ilmi sama: yhteistyö sujui omassa tiimissä, mutta muut ryhmät koettiin vieraisiksi ja etäisiksi. Vaikka haastattelut oli tehty eri aikoina 2002 – 2003 ja nämä esseet kirjoitettu syksyllä 2004, tämä ei näyttänyt muuttuneen.

Työntekijöiden haastatteluissa tuli myös esiin, että johtohenkilöiden, myös työnjohtajien, kanssa oli vaikea puhua. Tästä oli kyllä erilaisiakin mielipiteitä, ilmeisesti se riippuu henkilön ja esimiehen suhteesta. Suuri osa työntekijöistä sanoi, että on helppo puhua omalle esimiehelle. Kuitenkin monissa haastatteluissa, niin työntekijöiden, esimiesten kuin organisaation johdon edustajien kanssa

keskusteltaessa puhuttiin jonkinasteisesta vaikeudesta kommunikoida työntekijöiden ja esimiesten/ johtohenkilöiden tai eri työryhmissä tai työvuoressa työskentelevien työntekijöiden kesken. Esimerkki työntekijöiden haastattelusta:

No en mä tiä. Eipä täällä ees hirveesti tuu oltua tekemisissä muitten työpisteitten kanssa työyhteisössä mutta esimerkiks ruokatauolla niin kaikki koneistamoporukat on aina samassa pöydässä suurin piirtein. Kyllä se on ihan selkee että koneistajat ja kokoonpanijat sillain aina jotenkin vetäytyy toisistansa... Kyllä mä tiän että täällä on yritetty sitä me-henkeä saada mutta ei ehkä ole täysin onnistuttu siinä. Että siinä jotain puuttuu.

(työntekijä, haastattelu 12)

Myös muissa johtoryhmän esseissä tuli esille, että raja-aitoja eri osastojen sekä työntekijöiden ja johtajien välillä ei ole kyetty poistamaan. Tämä saattaa olla keskeinen seikka, joka vaikeuttaa tai hidastaa muutosta osallistavaan työyhteisöön. Tästä asiasta myös työntekijät ja esimiehet olivat samaa mieltä. Joku toivoi myös, että valmennuksissa sekoitettaisi eri tiimejä ja sitä kautta parannettaisi tiimien välistä vuorovaikutusta. Nythän koulutuspäivät oli järjestetty tiimeittäin.

Jos työyhteisössä oli nähtävissä eri ryhmien ja osastojen välisen yhteistyön vaikeus, myös johtoryhmä nähtiin ryhmänä, joka toimii erillään muista työntekijöistä. Johtoryhmässä oli kirjoittajien mielestä avoin vuorovaikutus ja se oli heidän mielestään kehittynyt ryhmänä, mutta sen koettiin olevan kaukana muista työntekijöistä.

Mielestäni kuluneella kaudella johtoryhmätyöskentely on muovautunut tiiviimmäksi. Ryhmä on pystynyt löytämään ja viestimään selkeästi kohti tulevaa päämäärää vievää sanomaa sekä pystynyt avoimeen ja hyvään keskusteluun.

(essee 2)

Johtoryhmänä keskitymme mielestäni liian vähän edelleen ihmisiin; työntekijöihin, joita meillä on kuitenkin lähes 200. Tulevaisuudessa meidän tulee olla koko ajan aikaamme edellä haistellen tuulia ja vaihtaen mielipiteitä. Mielestäni emme keskustele johtoryhmänä riittävästi työntekijöistä, yksilöistä itsestään vaan painopisteemme on asioissa. Kuitenkin työntekijät ovat se osaaminen, joka meillä on... Johtoryhmänä olemme myös jollakin tapaa varsin kaukana yrityksen muista työntekijöistä. Vaikka toimimme omien tiimiemme kanssa hyvinkin tiiviisti, vuorovaikutuksessa muiden osastojen kanssa on parantamisen varaa. Myös yhteistyötä työnjohtajien kanssa on ehdottomasti parannettava tulevaisuudessa.

(essee 1)

Johtamisessa näyttää siis olevan sama vaikeus kuin yleisemminkin yhteistyössä: se, että eri osastot ja tiimit ovat liian etäällä toisistaan ja johtoryhmä ei tässä suhteessa poikkea muista tiimeistä työyhteisössä.

Haasteena johtamisessa koettiin ensinnäkin johtamisroolin muuttaminen. Jo osallistamisen määrittelyssä tuli esille johtamisen muuttaminen asennetasolla ja johtoryhmän tekstistä välittyi edelleen käskyttäminen. Johtamisen yhteydessä esseistä tuli esiin valmentajan rooliin asettuminen:

Tiimeillä on oltava aikaa suunnitella ja toteuttaa tehtäviä tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tiimien välisten yhteisten pelisääntöjen sopimiselle. Johtamisessa on panostettava valmentajan rooliin asettumista ja ryhmälle tarve itse löytää ja kehittää ei-tuottavien aikojen eliminoimista. (essee 2)

Johtoryhmän käsityksen mukaan organisaatiossa oli halu yhteistyökulttuuriin, mutta kehitys oli ehkä vasta alkuvaiheessa. Haasteeksi koettiin myös tiimin kaikkien jäsenten erilaisen osaamisen ja voimavarojen hyödyntäminen.

Kehitysteemapäivien aikana voi kuitenkin havaita, että työntekijöiden valmiudet tehdä ryhmätyötä ja ideoida ovat kehittyneet merkittävästi. Haasteena on vain saada tämä osaaminen ja resurssit hyödynnettyä päivittäisessä toiminnassa. Oma-aloitteisuuden lisääminen ja selkeämpi vastuunjako ovat niitä haasteita, joihin työnjohdon esimiestyössään on löydettävä vastauksia. Tätä kautta työnjohdolle jää myös nykyistä enemmän aikaa oikeaan esimiestyöhön.

(essee 5)

Myös tiimin voimavarojen, erilaisuuksien hyödyntäminen on perustana kaikkien uusien toimintatapojen synnyttämisessä ja kaikessa missä tarvitaan laaja-alaista sitoutumista.

(essee 2)

Johtoryhmän jäsenet kirjoittivat kehittämisen jatkuvuudesta ja olivat sitä mieltä, että vaaditaan toiminnan ja ihmisten johtamisen kehittämistä:

Yrityksen kehitystoimenpiteiden pitää olla jatkuvaa. Jotta kehittymisestä tai kehittymättömyydestä voitaisiin varmistua, sitä pitäisi mitata. Kulttuurin muutoksen mittaamisen kehittäminen voisi olla yksi kehityskohteistamme.

(essee 4)

Johtoryhmä näki oman roolinsa merkittävänä ja johtoryhmän jäsenten tehtävänä oli heidän mielestään toimia osallistujana, itseohjautuvuuteen kannustajana ja innostajana.

Tutkimustapauksen osallistava työyhteisövalmennus toteutettiin metalliteollisuuden työyhteisössä. Työyhteisövalmennuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on tärkeätä ottaa huomioon konteksti ja toimintaympäristö, jossa valmennettavat toteuttavat kehittämistehtäviään. Nyt tässä teollisuusorganisaatiossa oli tapahtunut muutoksia, ja työyhteisön muutos osallistavaan suuntaan nähtiin selviytymismahdollisuutena tulevaisuuden kilpailutilanteessa maailmanmarkkinoilla. Teollisuusorganisaation perustehtävä on tuottaa markkinoitavia tuotteita, ja silloin työyhteisövalmennuksenkin perusmotivaatio lähtee heillä tuotannollisista mahdollisuuksista.

Organisaation johdon edustajien haastatteluissa ja esseissä toistui puhe työyhteisökulttuurin muutoksesta ja siitä, että muutokseen on pakottava tarve. Haastateltavat ja kirjoittajat kertoivat, että ei voida jatkaa entiseen malliin ja että käskyttävä johtaminen ei enää toimi nykyisessä tilanteessa. Kilpailu markkinoilla oli muuttunut ja yritys oli liitetty kansainväliseen konserniin, mikä muutti tehtaan tilannetta ja toiminnan mahdollisuuksia olennaisesti entisestä. Nyt heille tuli vaatimuksia konsernin taholta, kun aikaisemmin tuottavuustavoitteet ja taloudelliset ehdot oli määritelty yrityksen sisällä. Selkeästi organisaation johdon edustajat puhuivat ainakin tuottavuuden kasvupaineista ja he uskoivat, että osallistamisella ja työyhteisökulttuurin muuttamisella, johtamisenkin muuttamisella osallistavaan suuntaan, päästäisiin paremmin näihin tavoitteisiin.

Kehittämiprojekti oli aloitettu valmentamalla ensin esimiehiä osallistavaan toimintamalliin. Organisaation johdon edustajat sekä myös esimiehet olivat siis saaneet koulutusta näistä asioista ja he olivat omaksuneet hyväksyvän asenteen osallistavaan johtamiseen ja organisaatiokulttuurin muutokseen. Organisaation tila ja valmius muutokseen olivat merkittävänä tekijänä mahdollistamassa osallistavan työyhteisövalmennuksen toimivuutta ja työyhteisövalmentajan kehittymistä. Organisaation johtohenkilöt uskoivat, että osallistava toimintatapa on hyvä ja auttaa heitä kilpailutilanteessa ja organisaation muutospainissa paremmin saavuttamaan tuottavuustavoitteensa.

Merkittävänä osana työyhteisön ja organisaatiokulttuurin muutosta oli siis halu muuttaa johtamista ja esimiesten roolia osallistavammaksi. Tämä tuli esiin johdon haastatteluissa sekä esseissä, joissa johtoryhmän jäsenet käsitelivät muutosta osallistavaan työyhteisöön. He puhuivat ja kirjoittivat paljon johtamisesta ja johtajien sekä esimiesten roolin muuttamisesta osallistavaan suuntaan.

Kouluttajahaastatteluissa tuli esiin sellainen näkökulma tai toimintajärjestys työyhteisökulttuurin muutoksessa, että osallistamiseen liittyviä asioita opetetaan ensin esimieskunnalle ja johdolle ja vasta sen jälkeen voidaan osallistaa muita työyhteisön jäseniä. Tätä voi tarkastella johtamiskäsitystä vasten, jossa korostuu esimiesten ja alaisten vuorovaikutus ja osallistava johtaminen.

### *5.2.3.3 Osallistaminen, johtaminen ja alaistaidot työyhteisövalmentajan kehittymisen kontekstina*

Northousen esittämän määritelmän mukaan osallistava johtaminen kutsuu alaisia osallistumaan päätöksentekoon. Osallistava johtaja neuvottelee alaisten kanssa, vastaanottaa heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään ja liittää heidän ehdotuksensa päätöksiin siitä, miten ryhmässä tai organisaatiossa toimitaan. (Northouse 2007, 130.)

Tutkimuksen kohteena olleessa työyhteisövalmennuksessa oli tavoitteena saada kaikki työyhteisön jäsenet osallistumaan oman työyhteisönsä kehittämiseen ja vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Esimiehet ja alaiset neuvottelivat työpaikalla tiimipalavereissa ja valmennuspäivien aikana, kun määriteltiin kehittämiskohteita ja työpaikalla toteutettavia kehittämistoimia. Kouluttaja ja mukana olleet organisaation johdon edustajat innostivat myös työntekijäjäseniä ottamaan vastuulleen kehittämistoimien toteutusta ja useat henkilöt ottivatkin omaan työalueeseensa liittyviä kehittämistehtäviä joko toteuttajana tai valvojana. Nämä tehtävät näkyivät koulutuspäivien muistioissa ja niistä myös jonkin verran puhuttiin työntekijähaastatteluissa.

Yhtymäkohtia voi löytää myös johtamisen LMX-teoriaan (Leader-member exchange), joka on eräänlainen johtamisen vuorovaikutusteoria. Northousen (2007) mukaan LMX-teoria korostaa esimiehen ja alaisten vuorovaikutusta ja nostaa johtajan ja alaisten molemminpuolisen suhteen johtamisprosessin keskiöön. Teoriassa tätä suhdetta nimitetään vaihdoksi (exchange). Organisaation työyksikön sisällä alaisista tulee osa sisäpiiriä tai ulkopiiriä riippuen siitä, miten hyvin he työskentelevät johtajan kanssa ja miten hyvin johtaja työskentelee heidän kanssaan. Persoonallisuus ja muut yksilölliset piirteet ovat suhteessa tähän prosessiin. Lisäksi jäsenyys yhdessä tai toisessa ryhmässä perustuu sille miten alaiset saattavat itsensä

osalliseksi laajentamalla roolivastuutaan esimiehen kanssa. Alaiset, jotka ovat kiinnostuneita neuvottelemaan johtajan kanssa siitä, mitä haluavat tehdä ryhmän hyväksi, tulevat osaksi sisäpiiriä. Neuvottelut käsittävät vaihtoa, jossa alaiset toteuttavat sellaisia toimia, jotka menevät heidän muodollisten työtehtäviensä yli ja johtaja vuorostaan tekee enemmän näiden alaisten hyväksi. Jos alaiset eivät ole halukkaita ottamaan uusia ja erilaisia tehtäviä vastuulleen, heistä tulee teorian mukaan osa ulkopiiriä. Alaiset, jotka ovat sisäpiirissä, saavat enemmän tietoa, vaikutusvaltaa, luottamusta ja osallisuutta johtajiltaan kuin ulkopiiriin kuuluvat alaiset. Lisäksi he ovat luotettavampia, sitoutuneempia ja avoimempia kuin ulkopiiriin kuuluvat alaiset. Kun sisäpiiriin kuuluvat alaiset tekevät ylimääräisiä asioita johtajan hyväksi ja johtaja tekee saman heille, ulkopiiriin kuuluvat alaiset sitä vastoin ovat vähemmän sopusoinnussa johtajan kanssa ja tavallisesti vain tulevat työpaikalle, tekevät työnsä ja menevät kotiin. (Northouse 2007, 151–154; vrt. Graen & Uhl-Bien 1995; Bess & Goldman 2001; Stringer 2006.)

Kun työyhteisövalmennuksessa suunniteltiin ja toteutettiin työyhteisön kehittämistoimia, siinä oli kysymys muodollisten työtehtävien yli menevistä tehtävistä. Työntekijöiden haastatteluissa tuli esiin, että työntekijöistä löytyi kaksi selkeästi erilaista ryhmää: ne, jotka olivat motivoituneita laajentamaan tehtäviään ja ottamaan vastuulleen kehittämistoimien toteuttamista ja valvontaa ja toisaalta ne, jotka olivat valmennuksessa passiivisempia eivätkä olleet halukkaita ottamaan vastuutehtäviä. Työntekijöiden joukossa erottui siis sisäpiiri ja ulkopiiri.

Wengerin (1998) mukaan yhteisöön sosiaalistumisen yhteydessä on myös nähtävissä sisäpiiri ja ulkopiiri. Sisäpiiri pääsee paremmin mukaan vaikuttamaan asioihin ja sitoutuu tehtäviinsä, kun taas ulkopiirin jäsenet voivat liikkua sisäpiiriin päin osallistumisen kautta sitoutumisen vähitellen lisääntyessä tai pois päin keskiöstä. (Wenger 1998, 164–172, vrt. Lave & Wenger 1994.)

Kouluttaja ja organisaation johto etukäteenkin kertoivat, että kaikki eivät ehkä lähde mukaan muutoksen rakentamiseen. Työnjohtajat kertoivat selkeästi, ja tämä näkyi myös työntekijöiden haastatteluissa, että toiset olivat vahvasti sitoutuneita muutoksen rakentamiseen ja toiset eivät niinkään halunneet osallistua kehittämistoimien toteuttamiseen. Kouluttajan uskomus oli, että kun osa saadaan mukaan, toiset tulevat myöhemmin aktiivisemmiksi eli Wengerin (1998) mallin mukaan ulkopiiriläiset tulisivat näin kohti sisäpiiriä ja sitoutuisivat sekä saisivat aseman sisäpiiristä osallistumalla.



Viimeaikaisissa tutkimuksissa LMX-teoriasta on korostettu, että johtajan pitäisi kehittää korkealaatuista vaihtoa kaikkien alaistensa mieluummin kuin vain muutamien kanssa. Siinä pyritään saamaan jokainen alainen tuntemaan, että hän olisi osa sisäpiiriä, ja niin tekemällä vältetään epätasa-arvoa ja negatiivista leimaa kuulumisesta ulkopiiriin. (Northouse 2007, 154–157.) Työyhteisövalmennuksessa pyrittiin ottamaan kaikki työryhmien työntekijät mukaan sisäpiiriin ja ideoimaan sekä toteuttamaan työyhteisön kehittämistoimia.

Johtajuuden rakentaminen edistää kumppanuutta, jossa johtaja pyrkii rakentamaan tehokkaita vuorovaikutussuhteita kaikkien työyksikön työntekijöiden kanssa. Johtajuuden kumppanuuden kehittäminen etenee kolmessa vaiheessa: 1) muukalaisvaihe, 2) tuttavuusvaihe ja 3) kypsän kumppanuuden vaihe. (Northouse 2007; vrt Graen & Uhl-Bien 1991.)

Osallistavassa työyhteisövalmennuksessa oli tavoitteena, että jokainen osallistuisi ja sitoutuisi työyhteisön kehittämiseen. Tuloksissa tuli esille yhteenkuuluvuuden lisääntyminen omassa työryhmässä. Siinä on samoja piirteitä kuin edellä esitettyssä LMX-teorian mukaisessa johtajuuden rakentamisessa, osallistamisen ja osallistavuuden yhteydessä vain puhutaan enemmän yhteisöllisyyden rakentamisesta. Näkökulmana on enemmänkin työyhteisö kuin johtajuus. Ilmiönä siinä on kuitenkin samoja piirteitä: esimerkiksi vuorovaikutuksen lisääntyminen kaikkien työyhteisön jäsenten välillä, kumppanuus, yhteistyö omassa työyksikössä ja myös muiden yksiköiden kanssa. Kun käytetään termejä LMX-teoriasta ja Wengerin sosiaalisen oppimisen mallista, osallistavassa työyhteisövalmennuksessa siis pyrittiin saattamaan mahdollisimman monia työyhteisön työntekijäjäseniä sisäpiiriin, toisin sanoen saavuttamaan organisaation tavoitteita ja osallistumaan aktiivisesti sisäpiiriin (= aktiivisten työyhteisön kehittämisessä toimijoiden) ryhmän toimintaan. Tutkimuksen aineistossa erottui selkeästi sisäpiiri ja ulkopiiri. Sisäpiirissä, aktiivisissa toimijoissa oli esimiesten lisäksi myös monia työntekijäjäseniä, mutta ulkopiirissä oli myös omat edustajansa. He olivat mukana valmennuksessa, koska heidät oli siihen määrätty, eivät halunneet ottaa kehittämistehtäviä vastuulle eivätkä olleet kiinnostuneita työyhteisön asioista, halusivat vain tehdä oman työnsä. Näiden ryhmittymien jakaumaa tai henkilöiden lukumäärää ei tässä tutkimuksessa laskettu, se ei olisi kaikeksi ollut mahdollistakaan, koska haastatteluihin osallistui vain murto-osa työryhmien jäsenistä eikä tutkimuksessa kerätty laajempaa kyselyaineistoa.

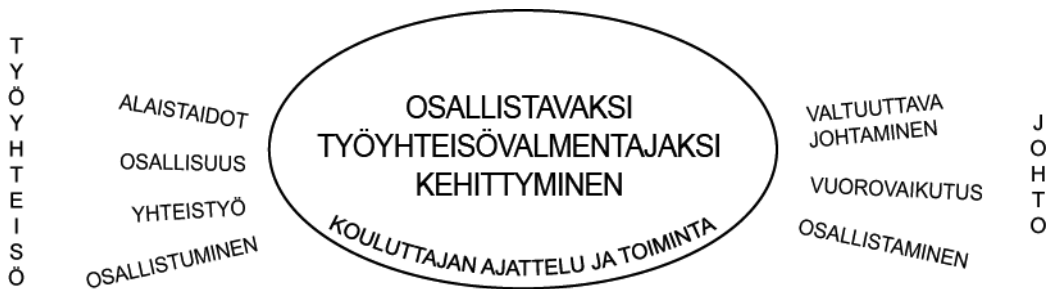
LMX-teoria tekee näkyväksi erilaiset suhteet eri työntekijöihin ja sisäpiirin ja ulkopiirin olemassaolon. Toiset antavat enemmän ja saavat enemmän, toiset antavat vähemmän ja saavat vähemmän. Teoria on myös yksi harvoista johtamisteorioista, jotka korostavat johtamisprosessissa molemminpuolista suhdetta johdon ja alaisten välillä. Se korostaa myös tehokkaan johtamisen tekijänä tehokasta johtaja-alainen -vaihtoa. Kolmanneksi teoria kiinnittää huomion vuorovaikutuksen merkitykseen johtamisessa. Kommunikaatio on työväline, jonka avulla johtajat ja alaiset luovat, edistävät ja ylläpitävät käyttökelpoista vaihtoa. Tehokas johtaminen ilmenee, kun johtajien ja alaisten kommunikaatiota luonnehtii molemminpuolinen luottamus, kunnioitus ja yhteenkuuluvuus. Graen ja Uhl-Bien (1995) osoittavat että LMX-teoria on suhteessa suoritukseen, yhteisölliseen yhteenkuuluvuuteen, työilmapiiriin, luovuuteen, alaitaitoihin, oikeudenmukaisuuteen, urakehitykseen ja moniin muihin tärkeisiin organisationaalisiin muuttujiin.

LMX-teorian kritiikissä esitetään, että ajattelu ylläpitäisi sisäpiiri-ulkopiiri-ryhmittymien olemassaoloa ja aiheuttaisi epätasa-arvoa työyhteisössä. Silloin se hankaloittaisi työryhmien eheyttä ja mahdollisesti saisi aikaan klikkiytymistä. Teoriassa ei esitetä strategioita, joiden avulla alaiset pääsisivät sisäpiiriin halutessaan. Teoriassa ei muutenkaan ole esitetty keinoja, joiden avulla voi kehittää tärkeitä asioita johtajan ja alaisen välisessä suhteessa. LMX-teoria tarjoaa kuitenkin monia näkemyksiä, joita johtajat voisivat käyttää kehittäkseen omaa johtamiskäyttäytymistään. He voivat esim. kiinnittää huomiota sisäpiirin ja ulkopiirin muodostumiseen työyksikössään. Lisäksi teoria esittää tapoja, joilla johtajat voivat kehittää työyksikköään rakentamalla vahvoja johtaja-alaisvaihtosuhteita kaikkien alaistensa kanssa. Se selittää myös miten yksilöt luovat johtajuusverkostoja läpi organisaation helpottamaan toisten auttamista esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteissa. Kaikenkaikkiaan LMX-teoria avaa johtaja-alais-suhdetta, herkistää huomiota siitä, saako joku alaisista erityishuomiota jota muut eivät saa. Lisäksi se kannustaa olemaan reilu kaikille työntekijöille ja sallii jokaisen tulla osalliseksi yhteisön toimintaan. Teoria kehottaa luottamuksellisiin suhteisiin kaikkien alaisten kanssa. (Northouse 2007, 159–162.)

Tämän tutkimuksen kohteena olevassa työyhteisövalmennuksessa ei tietoisesti pyritty nostamaan esiin sisäpiiriä, vaan osallistamaan kaikki työyhteisön jäsenet toiminnan kehittämiseen. Esimiehet kuitenkin jollakin tasolla tiedostivat sisäpiirin olemassaolon, kun kertoivat, että kaikki eivät heti osallistu, vaan heitä täytyy siihen

ohjata, ja että toiset lähtevät nopeammin mukaan muutoksen rakentamiseen. Sehän tarkoittaa, että sisäpiiri on olemassa.

Kuvioon 4 on koottu osallistavan työyhteisövalmentajan kehittymisen ja valmennuksen toimivuuden mahdollistavat tekijät.



Kuvio 4. Työyhteisövalmentajan kehittymisen mahdollistavat tekijät.

Kouluttaja pyrki sanojensa mukaan osallistamiseen ja saamaan kaikki mukaan toimintaan. Työyhteisövalmennuksessa oli tavoitteena oppia yhteisössä kehittämään omaa työyhteisöä, oppia sosiaalisia taitoja ja vastuunottoa sekä osallistumista työyhteisön kehittämiseen. Nämä ovat ns. alaistaitoja, joita Keskinen (2005) on määritellyt. Hänen mukaansa alaistaito on vastuullista vaikuttamista työntekijän roolissa. Tällaiseen vaikuttamiseen tässä työyhteisövalmennuksessa pyrittiin osallistujia rohkaisemaan ja innostamaan. Johtamisen ja alaistaitojen väliin tässä projektissa asettui osallistava pedagogiikka, eli osallistava kehittämistoiminnan ohjaus, jossa käytettiin monimuotoista ratkaisukeskeisen kehittämisen, toiminnallisen pedagogiikan ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmävalikoimaa.

LMX-johtamisteoria, alaistaidot ja osallistava työyhteisövalmennus muodostavat tässä tutkimuksessa kokonaisuuden, jossa osallistavan työyhteisövalmennuksen pedagoginen malli tai toimintatapa toimii keskiössä kouluttajan ohjaamana, kasvatuksellisenä, oppimista ohjaavana elementtinä.



## 6. Osallistavan työyhteisövalmentajan kehittyminen ja kasvatusnäkemykset

Vaikka tutkimustapauksen pääkouluttaja ja esikuvakouluttaja eivät lähtökohtaisesti kytkeneet kehittämisen menetelmiä ja toimintamallia pedagogiseen käsitteistöön ja taustaan vaan kertoivat käytännönläheisesti koulutustapahtumista ja -tilanteista valmennusten yhteydessä, he samalla kertoivat työyhteisövalmennuksesta aikuiskasvatustoimintana. Kun kysyin, mihin nämä menettelyt perustuvat, ja onko heillä jokin teoreettinen pohja tai lähde, josta ovat oppineet menetelmiä, he eivät nimenneet mitään pedagogisia taustateorioita tai -käsitteitä, vaan kertoivat oppineensa menettelyjä käytännössä tekemällä ja toimintaa kehittämällä. Tällaisille muulta kuin pedagogiselta taustalta tuleville kouluttajille ja henkilöstönkehittäjille ei olekaan itsestään selvää, että he tiedostavat kehittämistoimintansa kasvatukseksi. Heidän kohdallaan todennäköisesti painottuvat enemmän tekniset ja taloudelliset intressit, joita myös yritysten edustajat ja kehittämiskoulutusten tilaajat korostavat.

Näkemykseni mukaan koulutus- ja valmennustoiminta on kuitenkin aina nähtävissä kasvatustoimintana, tässä työyhteisön kehittämisen tapauksessa aikuiskasvatustoimintana. Pääkouluttajan kanssa kävin useita tutkimuskeskusteluja, ja kuulin hänen puheessaan myös kasvatuksellisen sävyn ja intentionaalisuuden, vaikka hän ei tietoisesti käyttänytkaan pedagogisia käsitteitä. Ehkä juuri kasvatustapue hänen ammatillisuudessaan on sitä pitkän ajan kuluessa ja elämäkokemuksen kautta omaksuttua käyttöteoriaa ja hiljaista osaamista, jota on vaikea artikuloida, ilmaista kielellisesti ja pukea sanoiksi. Tässä luvussa käsittelemme työyhteisövalmentajan kehittymistä suhteessa kasvatukseen ja pedagogisiin perinteisiin. Päähuomio tämän luvun tarkastelussa on pedagogisissa kytköksissä, ja nämä kytkökset ovat tutkijan johtopäätöksiä kouluttajan kertomasta. Näihin

päätelmiin ovat vaikuttaneet tutkijan teoreettiset lähtökohdat sekä pedagoginen tausta ja työkokemus.

## 6.1 Osallistavan työyhteisövalmentajan didaktiset ratkaisut koulutustilanteissa

Kouluttaja kehitti toimintaansa käyttämällä useita erilaisia pedagogisia menettelyjä osallistujien ohjauksessa. Hän käytti valmennuksen aikana useita menetelmiä, joissa oli mukana edellisessä luvussa mainittuja pedagogisia ominaisuuksia. Ryhmittelin käytettyjä menetelmiä käytännön etenemisen ja menetelmien toimintatyyppien mukaan. Ryhmittelyni on sikäli ongelmallinen, että osatekijät olivat sekoittuneina toisiinsa ja samoissa koulutusmenettelyissä oli elementtejä useista työskentelytyypeistä. Esimerkiksi ryhmätyöskentely oli mukana kaikissa muissa työskentelytyypeissä. Yksi osallistavan työyhteisövalmennuksen pedagoginen piirre, joka myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, on että siinä käytettiin monien menetelmien yhdistelmiä ja vuorovaikutteisia käytänteitä, kun monissa koulutustapahtumissa on aikaisemmin totuttu käyttämään paljon luento-opetusta (vrt. Koski 2007). Silloin keskustelu ja monensuuntainen vuorovaikutus ovat jääneet vähemmälle. Toinen havaitsemani piirre oli se, että luento-osuuksia ei tässä valmennuksessa juuri ollut, vaan ohjaus oli hyvin toiminnallista sekä ryhmätyöskentely- ja harjoituspainotteista.

Koulutuspäivien aikana käytettiin paljon *ryhmätyöskentelyä* joko isommissa tai pienemmissä ryhmissä. Ryhmätyöskentelyyn katsoin kuuluvaksi kaikki sellaiset koulutustilanteet, joissa työskenneltiin pareittain, pienryhmissä tai koko koulutusryhmän kanssa aktiivisesti ja yhteistoiminnallisesti toimien. Ryhmätyöskentelylle ominaista oli, että kouluttaja organisoii työskentelyn siten, että hän vaihteli ryhmien kokoonpanoja, pyrki siihen, että ryhmien jäsenillä oli paljon vuorovaikutusta keskenään ja ryhmiä vaihdettiin tai yhdisteltiin työskentelyn aikana. Kouluttaja näytti pyrkivän myös siihen, että yksilöillä oli vastuu toiminnasta tai ryhmän työskentelyn tuloksista. Selkeitä ryhmätyöskentelyn muotoja koulutuspäivien aikana olivat tuplatiimiprosessit, pienryhmässä tapahtuneet ideoinnit, pohdinnat ja kehittämistoimien ideointi. Huomiota kiinnittävä piirre ryhmätyöskentelyssä oli, että usein toimittiin tuplatiimiperiaatteiden mukaan eli

työskentely alkoi yksilötyöskentelyllä, josta se laajeni ensin parityöskentelyksi ja sitten isompaan ryhmään, mahdollisesti koko koulutusryhmään.

Ryhmätyöskentelyssä oli paljon yhteistoiminnallisen oppimisen piirteitä ja sitä nimitystä pääkouluttaja käytti myös tutkimuskeskusteluissa. Sahlberg ja Sharan korostavat yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien valinnassa oppimistulosten ja motivaation, sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutteisen viestinnän sekä älyllisten suoritusten, sisäisen motivaation ja yhdenvertaisen vuorovaikutuksen vahvistamista (Sahlbert & Sharan 2002, 371–373). Leppilampi käsittelee yhteistoiminnallisten menetelmien soveltamista aikuiskoulutukseen ja hänen esimerkeissään on paljon samoja piirteitä kuin tämän valmennustapauksen toteutuksessa. Niissä korostuu varsinkin oppimisympäristön ja -ilmapiirin luominen yhdessä oppimista tukevaksi. (Leppilampi 2002, 286–291.)

Ryhmätyöskentelyssä näkyi pedagogisista ominaisuuksista lähinnä yksin työskentelyn ja ryhmätyöskentelyn käyttämistä sekä jossain määrin etäännyttämistä ryhmän vapauttamis- tai rentouttamistarkoituksessa tai ilmapiirin rakentamiseksi. Kouluttaja kertoi haastattelussa parihaastattelun ja työparin esittelyn hänen näkemyksensä mukaan vähentävän esiintymisjännitystä ja vapauttavan ilmapiiriä, kun ei tarvitse kertoa itsestään, vaan työskentelyparistaan. Hän kertoi myös, että parihaastattelun kautta päästään hyvin tähän parityöskentelyyn ja yhteistoiminnalliseen työskentelyyn uuden ryhmän kanssa. Näistä kouluttajan kommentteista päätelin, että alkuvirittäytymisen tarkoitus hänellä oli rakentaa ilmapiiriä rennoksi, vähentää osallistujien alkujännitystä ja valmistaa heitä tulevaan ryhmätyöskentelyyn.

Kysyin kouluttajalta jälkeenpäin, mistä hän oli oppinut tämän aloitusmenettelyn, oliko se mahdollisesti opetettu jollakin kurssilla tai oliko hän löytänyt sen jostakin kirjallisesta lähteestä. Hän ei osannut vastata tähän, vaan sanoi, ettei muista mistä se on tullut. Hän kertoi myös, että sitä oli aina käytetty näissä valmennuksissa, joita hän oli toteuttanut. Tällainen ”muistamattomuus” on tyypillistä hiljaisen osaamisen yhteydessä, kun osaaminen on vaikea pukea sanoiksi eikä se ole tietoisella tasolla. Kun osaaminen ei ole tietoisessa mielessä, sitä on vaikea artikuloida ja välittää tai kuvata yksityiskohtaisesti muille ihmisille. Sen alkuperää ei myöskään pysty muistamaan, koska se on tekijälleen itsestäänselvyys.

Parihaastattelusta löysin yhteyttä yhteistoiminnallisen kouluttamisen menetelmään, joka kuuluu rakenteelliseen lähestymistapaan. Kagan & Kagan (2002) ovat nimenneet sen kolmivaiheiseksi haastatteluksi ja se etenee seuraavasti:

1. Yksilöt haastattelevat kumppaneitaan
2. Yksilöt haastattelevat kumppaneitaan (osallistujat vaihtavat rooleja)
3. Yksilöt kertovat ryhmän muille jäsenille (jokainen vuorollaan kertoo muille, mitä hän sai tietää kumppaniltaan, istutaan piirissä)

Kaganin & Kaganin mukaan kolmivaiheisen haastattelun ominaisuuksia ovat: Yksilöllinen osallistuminen, kaikki osallistuvat, yksilöllinen vastuu, puolet ryhmästä puhuu kerrallaan. (Kagan & Kagan 2002, 27.)

Kolmivaiheisen haastattelun tarkoitus voi olla osallistuminen ja kuunteleminen. Koulutuksessa elementit ja rakenteet määrittelevät ryhmän sosiaalisen organisaation. Kolmivaiheisessa haastattelussa toteutuu samanaikainen vuorovaikutus, kun aktiivisten osallistujien määrä on puolet ryhmästä. (Kagan & Kagan 2002, 30–47.) Tässä työyhteisövalmennuksessa kouluttaja ei puhunut minulle toteutuksistaan pedagogisin käsittein, vaan kuvasi enemmänkin tavoitteitaan ja kuvasi käytännön näkökulmasta sitä, miten hän niihin pyrkii. Koko valmennuksen tavoitteena oli saada osallistujat aktiivisesti kehittämään työyhteisöään. Nyt näytti siltä, että hän pyrki näitä pedagogisia toimia käyttäen lisäämään osallistumista ja johdattamaan osallistujat aktiiviseen ryhmätyöskentelyyn.

*Toiminnallisia harjoituksia* havaitsin koulutuspäivien aikana maastoharjoitusosiossa ja joissakin muissa ns. lämmittelyharjoituksissa ja esimerkiksi toisen koulutuspäivän aikana toteutetussa tiimikisassa. Kouluttaja oli erityisesti suunnitellut toiminnallisen harjoituksen tiettyyn ajankohtaan koulutuspäivän aikana.

Osallistaminen ja elämyspedagogiset maastoharjoitukset saivat aikoinaan minut kiinnostumaan osallistavasta työyhteisövalmennuksesta ja valitsemaan sen tutkimuskohteekseni. Koko työyhteisövalmennuksessa maastoharjoitukset olivat yhtenä pienenä osana, mutta ne korostuivat kouluttajien haastatteluissa ja kiinnittivät huomiota. Pääkouluttaja kertoo niiden tehtävästä:

Tällaisten tehtävänä oikeestaan on niin kuin kahdenlainen. Näissä erilaisissa tehtävissä ihmiset joutuvat kohtaamaan tuttuja asioita mutta aivan poikkeuksellisesta näkökulmasta ettei oo koskaan ennen niin kuin sitä seurannut, ikään kuin seuraa omaakin toimintaansa. Ja toinen juttu on sitten se, että ryhmä ei ole koskaan kokenut mitään tällaista yhdessä ja nämä on hyvin tällaisen tunne-elämyksen kautta tapahtuvia oppimisprosesseja, jotka sitten vielä luokassa puretaan sellaisiks



miten nämä opit, mitä siellä maastoharjoituksissa opittiin voitaisiin vetää työyhteisöön käytännön jutuiksi.

(pääkouluttajan haastattelu)

Elämyspedagogisia maastoharjoituksia käytettiin siis valmennuksessa itsetuntemusharjoituksina ja yhteisöllisten kokemusten aikaansaamiseksi. Näissä harjoituksissa erottuvia elementtejä olivat ensinnäkin tuttujen asioiden kohtaaminen poikkeuksellisesta näkökulmasta ja toisaalta tunnepohjaiset ryhmäkokemukset. Ympäristö oli elämyksellinen ja normaalista poikkeava ja sen ajateltiin ehkä saavan aikaan tunne-elämyksen kautta mieleen jääviä oppimiskokemuksia. Niihin liittyi myös harjoitusten ja kokemusten reflektointia.

Myös esikuvakouluttaja puhuu toiminnallisista harjoituksista ja niiden merkityksestä:

Toiminnalliset harjoituksethan on tavattoman hyviä siitä että kun siinä kun ei ookaan niin kauhea se kynnys, kun siellä ruvetaan vaan tekemään. Sitten ollaan siinä porukassa mukana ja osallistuu ja sen takia niitten toiminnallisten harjoitusten kautta päästään paljon, monta kertaa paljon, paljon helpommin näihin asioihin kiinni ja se, ei tule sitä keskusteluun liittyvää rimaa.

(esikuvakouluttajan haastattelu)

Esikuvakouluttaja perusteli maastoharjoitusten käyttöä sillä, että saadaan osallistumista aikaan, koska toiminnallisissa harjoituksissa lähdetään yhteisestä tekemisestä liikkeelle. Se voi siten toimia ajattelun käynnistäjänä. Hän oli aikaisemmin puhunut keskusteluun ja kirjoittamiseen liittyvästä rimasta, jota tässä toiminnallisen harjoituksen avulla ikään kuin häivytetään. Maastoharjoituksen ja muunkin toiminnallisen harjoituksen avulla siis pyritään helpottamaan osallistumista ja saamaan aikaan ryhmässä toimimista, kun hän sanoi, että *ollaani siinä porukassa mukana ja osallistutaan*.

Maastoharjoitukset ja koko ensimmäinen koulutuspäivä oli työyhteisön jäsenten mielestä virkistäytymistä, ja he pitivät osuutta hyvänä. Kouluttajan elämyspedagogiset tavoitteet; asioiden ja itsensä tarkastelu erilaisesta näkökulmasta, eivät siinä mielessä toteutuneet ainakaan jälkeinpäin tarkasteltuna. Tosin heti harjoituksen jälkeen toteutetussa reflektoinnissa ryhmät tuottivat paljon ideoita oppimisesta ja harjoitusten merkityksestä.

Maastoharjoitukset vaikuttivat sosiokulttuuriselta innostamiselta luontoympäristössä. Heillä oli kouluttaja innostajana ja osallistujat kokivat

harjoitukset yhteenkuuluvaisuutta lisäävänä, virkistävänä, yhteisenä toimintana elämyskasvatuksen tapaan, jossa ryhmä viedään outoon ympäristöön ja siellä tarkastellaan sosiaalisen elämän ilmiöitä elämyksellisesti (vrt. Lehtonen 1998.)

*Kokemusten, oppimisen ja työyhteisön tapahtumien reflektointia* kouluttaja otti mukaan yhdistettynä muihin osioihin, kuten maastoharjoituksiin, joihin se kuului tekemisen jälkeen. Työyhteisön toimintaan liittyvää pohdintaa oli myös valmennuksen alussa, kun ryhmä analysoi työyhteisönsä vahvuuksia ja kehittämisalueita. Kouluttaja myös painotti koulutuksen syventäviä osuuksia ja kertoi varovansa liiallista toimintaa ja ulkona tapahtuvia aktiviteetteja niiden itsensä vuoksi. Hän halusi yhdistää toiminnan ja pohtivat osuudet. Reflektoitvien menetelmien osuus painottui ja lisääntyi tultaessa toiseen koulutuspäivään, ja lisäksi niitä kytkettiin työnläheisyyteen. Niitä oli myös paljon ryhmätyöskentelyssä mukana, kun ideoitiin kehittämisalueita ja niihin liittyviä konkreettisia kehittämistoimia.

Tämä oli merkki siitä, että kouluttaja tiedosti elämyspedagogisten menettelyjen kasvattavan merkityksen ja oppi käyttämään niitä ohjauksen palveluksessa reflektoinnin avulla. Kouluttajan kehityspolulla elämykselliset osuudet olivat alkuvaiheessa olleet isommassa merkityksessä toiminnallisuuden korostuessa, mutta hän kehitti toimintaansa kasvatukselliseen suuntaan lisäämällä reflektointiosuuksia ja kytki sitä kautta valmennuksen työyhteisön tapahtumiin ja toiminnan kehittämiseen siellä konkreettisissa tilanteissa.

*Ongelmanratkaisua* harjoiteltiin ensimmäisen koulutuspäivän aikana esimerkiksi maastoharjoituksissa, joissa piti yhdessä selviytyä pulmallisista tehtävistä kohtaamisessa tukilla sekä haasteellisessa verkosta läpi -harjoituksessa. Tässä ongelmia ratkottiin etäännyttäen työympäristöstä. Tätä jatkettiin työnläheisemmin, kun ideoitiin kehittämistoimia työpaikalla toteutettavaksi, mutta varsinkin toisen koulutuspäivän aikana, kun pohdittiin konkreettisemmin työpaikalla tapahtuvia asioita. Näissä tehtävissä päähuomio näytti olevan tulevaisuudessa, kehittämistavoitteissa ja myönteisten ratkaisujen löytämisessä, eikä jääty kovin pitkäksi aikaa pohtimaan ongelmia. Ongelmanratkaisuharjoituksissa ja työyhteisön kehittämisideoiden tuottamisessa havaitsin yhteyttä ratkaisukeskeiseen työyhteisön kehittämiseen (vrt. Hirvihuhta & Litovaara 2003).

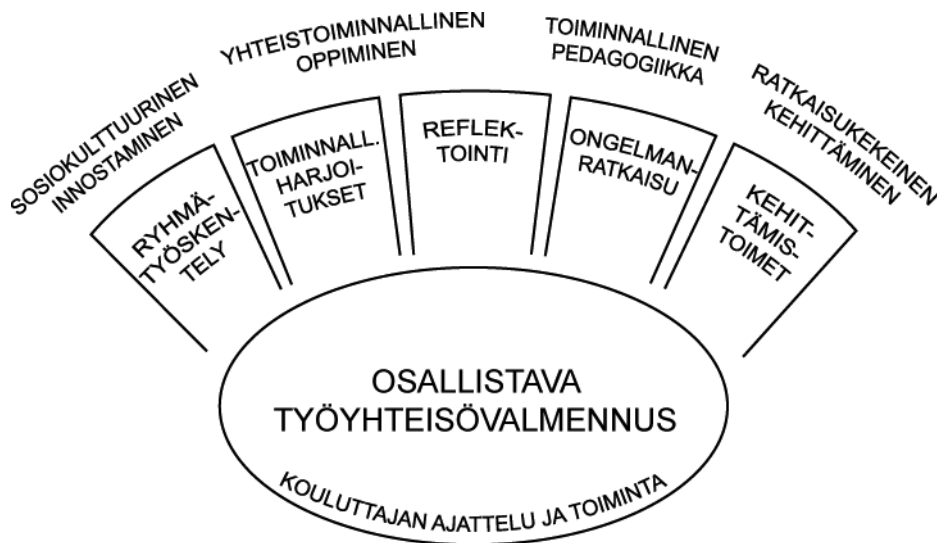
Valmennuksen aikana käytettiin kokonaisuudessaan eniten aikaa ja voimavaroja *työpaikalla toteutettaviin kehittämistoimiin*. Niitä ideoitiin ja suunniteltiin

koulutuspäivien aikana, mutta itse toteutus ja niiden lopullinen muotoutuminen tapahtui työpaikalla konkreettisen, arkipäiväisen työn yhteydessä. Koulutuspäivien aikana osallistujat saivat etäisyyttä työpaikan tilanteisiin ja organisatorisiin paineisiin työpaikan ulkopuolella, ilmapiiri oli vapautunutta ja kehittämistoimien ideointi sujui hyvin. Joissakin tapauksissa kehittämisryhmät huomasivat työpaikalla, että ideoita ei voikaan toteuttaa sellaisenaan, vaan niitä pitää muuttaa. Tämä tuli esiin työntekijöiden haastatteluissa.

Kehittämistoimet ja muutos osallistavaan toimintatapaan saivat konkreettista tukea työpaikalla myös kouluttajalta, joka koulutuspäivien jälkeen seuranneessa vaiheessa meni sinne paikan päälle opastamaan työyhteisön jäseniä ja esimiehiä osallistavan toimintatavan toteutuksessa (ks. liite 9 työyhteisövalmennusprosessin yhteenveto). Tämä oli uusi menettelytapa verrattuna siihen, miten kouluttaja oli kertomansa mukaan aiemmin toiminut. Näin hän kehitti toimintaansa toimimalla työnjohtajien rinnalla ohjaajana, ikään kuin yhtenä työnjohtajana työpaikalla.

Ryhmätyöskentelyn, toiminnallisten harjoitusten, reflektoinnin, ongelmanratkaisun ja kehittämistoimien taustalta voi tulkintani mukaan löytää yhteyttä joihinkin pedagogisiin perinteisiin tai toimintakokonaisuuksiin. Näitä yhteyksiä löytyy mielestäni ainakin sosiokulttuuriseen innostamiseen, yhteistoiminnalliseen oppimiseen, toiminnalliseen, elämykselliseen pedagogiikkaan ja ratkaisukeskeiseen työyhteisön kehittämiseen. Tutkimukseni alussa yhtenä pedagogisena lähtökohdaksi oli sosiokulttuurinen innostaminen. Prosessissa sen osuus näytti kuitenkin pienenevän siten, että se oli lopulta vain yhtenä monista pedagogisista toimintakokonaisuuksista. Työn maailmassa toimiminen vaikutti näiden kokonaisuuksien painotukseen siten, että varsinkin ratkaisukeskeinen työyhteisön kehittäminen sai merkittävän aseman näiden toimintakokonaisuuksien joukossa (vrt. Hirvihuhta & Litovaara 2003). Sosiokulttuurinen innostaminen jäi yhdeksi lähtökohdaksi, mutta työn maailmassa toimiminen ei vastaa täysin sen ajatusmaailmaa, jossa korostuu vapaaehtoisuus, aito yhteisön jäsenyys ja sellainen vapaa yhteisöllisyys, joka on tullut esiin sosiokulttuurisen innostamisen aikaisemmissa toteutuksissa esim. asukas yhdistyksissä ja sosiaalityön maailmassa (vrt. Kurki 2000a ja 2000b). Työyhteisössä yhteisöllisyys ei ole yhtä kokonaisvaltaista ja vapauttavaa, ja sitä rajaavat työroolit ja työyhteisön jäsenten organisaatioasemat sekä valtasuhteet. Seuraavaksi on esitetty kuvion muodossa

edellä käsittelemäni jäsennys osallistavan työyhteisövalmennuksen osatekijöistä ja niihin yhteydessä olevista pedagogisista perinteistä. (kuvio 5)



Kuvio 5. Osallistavan työyhteisövalmennuksen osatekijät ja pedagogiset perinteet.

## 6.2 Osallistavan työyhteisövalmentajan kasvatukseen kehittyminen

Työyhteisövalmennuksen taustalla olevia kasvatukseen näkemyksiä oli hankala erotella toisistaan ja nimetä, koska ne osittain liittyvät toisiinsa ja kietoutuvat yhteen. Kouluttajat (pääkouluttaja ja esikuvakouluttaja) eivät haastatteluissa nimenneet mitään pedagogista tai muutaakaan perinnettä taustakseen. He asennoituivat työyhteisöjen kehittämiseen hyvin käytännöllisesti. Kouluttajat lähtivät organisaation tarpeesta ja pyrkivät osallistamalla saamaan koulutettavat ideoimaan kehittämistoimia työyhteisönsä kehittämiseksi. Kouluttajat puhuivat kasvatuksesta peitellysti tai muilla kuin kasvatukseen käsitteillä. Siitä tuli tutkijalla sellainen mielikuva, että ikään kuin heille olisi ollut kiellettyä korostaa kasvattajuuttaan. On totta, että yritysten eli asiakkaiden kanssa keskustellessaan kouluttajien pitää puhua asiakkaiden kieltä, kun he myyvät koulutuspalveluja. Se voi tarkoittaa, että kasvattajuus peitetään esimerkiksi teknisten ja kaupallisten termien alle.

Työyhteisövalmentaja oli pitkän linjan ammattilainen ja kehittynyt tehtäväänsä käytännön työtoiminnan ja esimiestehtävän kautta. Hänen kasvatukseen näkemyksensä ovat osa käyttöteoriaa, joka on osittain tiedostamatonta ajattelua ja automatisoitunut.

Käyttöteoriaan katsotaan kuuluvaksi myös ohjaajan ihmiskäsitykset ja arvot, jotka ovat pohjana hänen kasvatustietämystilalleen. Tutkimusprosessin pääkouluttajan kasvattajuuden kehittymisen tutkiminen ja siitä keskusteleminen tutkimuskeskusteluissa on ollut yhtenä tapana toteuttaa reflektiivistä toimintatapaa, jossa on pyritty tekemään näkyväksi hänen käyttöteoriaansa. (vrt. Ojanen 2006, 16–17, vrt. Ojanen 1989 ja 1993.)

Valmentajan kasvatustietämysten kehittyminen on omaa tulkintaani ja perustuu esiymmärrykseeni ja tutkimusaineiston tulkintaan sitä taustaa vasten. Vaikka pääkouluttaja ei tutkimuskeskusteluissa nimennyt taustakseen pedagogisia perinteitä eikä käyttänyt niihin liittyviä käsitteitä, hän kehitti toimintaansa pedagogisesti ja tuli paremmin tietoiseksi pedagogisista ilmiöistä, ryhmäilmiöistä ja omista kasvatustietämystilastaan. Hänellä oli käytännön kokemuksen myötä tullutta hiljaista osaamista, joka tuli tämän prosessin aikana näkyvämmäksi. Hän puhui niistä omalla tavallaan, mutta puhui kuitenkin pedagogisista ilmiöistä.

Tulkintani mukaan yhteys sosiokulttuuriseen innostamiseen oli ongelmallinen. Toisaalta esimerkiksi elämyspedagogiikka on sen menetelmäperinteessä mukana, samoin yhteisölliset tai yhteistoiminnalliset oppimismenetelmät. Ratkaisukeskeinen kehittäminen liittyy sosiokulttuurisen innostamisen prosesseihin, kun niissä ilmenee prosessin aikana uusia ongelmia, joita ratkaistaan. (vrt. Kurki 2000b.) Ratkaisukeskeinen kehittäminen on kuitenkin selkeimmin yhteydessä tähän osallistamisprosessiin. Se liittyy yleisesti henkilöstönkehittämisen prosesseihin, ja tässä osallistavassa työyhteisövalmennuksessa yhtenä periaatteena oli tavoitteisiin suuntautuminen ja uusien ratkaisujen ideoiminen ja toteuttaminen (vrt. Hirvihuhta & Litovaara 2003).

Sosiokulttuurinen innostaminen liittyy sosiaalipedagogiikkaan, ja siinä ollaan ensinnäkin tukemassa sosialisatiota ja sitä, miten ihmiset integroidaan yhteiskuntaan ja heistä tulee kasvatuksen avulla yhteiskunnan toimivia jäseniä. Toisaalta sosiaalipedagogiikkaan liittyvässä innostamisessa keskitytään syrjäytyneiden, yksinäisten ja puutteenalaisina elävien ihmisten tarpeisiin. Kuitenkin siinä halutaan edistää inhimillisyyttä, henkisiä arvoja ja yhteisöllisyyttä pedagogisin keinoin. Kasvatuksessa korostuvat kokemisen, osallistumisen ja tekemisen merkitys. Myös aikuiskasvatuksessa korostetaan osallistavuutta ja sitä, että oppijat ovat aktiivisia toimijoita, luovat omaa arkipäiväänsä ja sitä kautta kulttuuriaan. Aikuiskasvattaja on tässä innostaja, fasilitaattori, mentori ja koordinaattori, joka

auttaa yksilöitä ja ryhmiä saamaan oppimisen prosesseja liikkeelle. Oppimisessa on persoonallinen ja yhteisöllinen dimensio. Sosiaalisen toiminnan tavoitteena on sosiaalisen todellisuuden transformaatio eli laadullinen muuttaminen, joka tapahtuu tiedostamisprosessin kautta kohdistuen päätöksentekokykyyn ja muutoksiin sitoutumiseen sekä niissä toimimiseen. (Kurki 2000b, 110–112.)

Näitä samoja tavoitteita oli paljolti tässä työyhteisövalmennuksessa. Valmennuksessa pyrittiin edistämään yhteisöllisyyttä pedagogisin keinoin, kun työyhteisön kehittämiseksi suunniteltiin koulutuksellisia interventioita. Tavoitteena oli työyhteisön muutos, työyhteisökulttuurin muuttaminen osallistavaksi ja toimintatapa työyhteisössä oli pedagoginen. Kouluttajan rooli oli innostajana ja fasilitaattorina toimiminen ja siitä hän puhui tutkimuskeskusteluissa nimeten itsensä ”innostajaksi ja henkisten halujen herättäjäksi”. Kouluttaja toimi kasvattajana tavoitteellisesti ja pyrki herättämään työyhteisön jäsenissä tietoisuutta muutostarpeista ja tukemaan heidän aktiivisuuttaan. Hän pyrki ikään kuin tekemään itsensä vähitellen tarpeettomaksi ja kasvattamaan työyhteisön jäsenissä vastuuta ja sitoutumista muutosten toteuttamiseen. Työyhteisössä ei kuitenkaan olla tekemisissä sosiaalisesti syrjäytyneiden kanssa. Tässä prosessissa pyrittiin aktivoimaan työyhteisön passiivisempia jäseniä toimintaan ja oman yhteisönsä kehittämiseen ja muuttamiseen. Tämä tuli hyvin esille joissakin esimiesten lauseissa, kun he sanoivat, että ”halutaan saada hiljainen hissukkakin mukaan.” Toiminnan persoonallinen ja yhteisöllinen dimensio oli mukana myös tämän työyhteisövalmennuksen toimintatavoissa (vrt. luku 5.1.1)

Innostamisen avainkäsitteet – innostaminen, välittäjänä toimiminen ja yhteisön muuttaminen laadullisesti – olivat löydettävissä osallistavasta työyhteisövalmennuksesta (vrt. Kurki 2000b, 113). Työntekijätiimien valmennuksen vaiheissa oli aluksi selkeästi innostamis- tai ryhmäyttämistä, jolla työntekijöitä motivoitiin kehittämistoimintaan. Kouluttaja toimi tässä välittäjänä. Koulutuspäivien aikana muodostettiin kehittämissyöryhmiä, joiden oli tarkoitus toimia työpaikalla oma-aloitteisesti. Toiminnan päämääränä oli laadullinen muutos työyhteisössä. Tässä haluttiin muuttaa työyhteisökulttuuria ja siihen liittyen johtamista osallistavaksi. Työyhteisössä ei kuitenkaan toimita yhtä spontaanisti kuin vapaa-ajan toimintaympäristöissä, ja oma-aloitteiset ryhmät ovat jonkin verran rajoittuneempia, koska työyhteisössä eri jäsenryhmien organisaatioasemat ja valtasuhteet määrittävät heidän toimintaansa.

Kurjen (2000b, 115) mukaan innostamisen toiminnan osallistava metodologia tarkoittaa sitä, että ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa yhteisen päämäärän suuntaan. Innostamisen tavoite on saada osallistumisen avulla aikaan muutoksia yhteiskunnassa.

Tutkimuksessani yhteiskuntaa edusti rajoitetumpi yhteisö; työyhteisö, johon haluttiin saada aikaan muutoksia osallistumisen avulla. Toiminnassa olivat mukana innostamisen keskeiset elementit; tietoisuuden herääminen, luovuus, muutosten toimeenpaneminen ja niihin sitoutuminen. (vrt. Kurki 2000b). Valmennusprosessi eteni tähän verrattavissa olevien vaiheiden kautta. Tietoisuutta pyrittiin herättämään koulutuspäivän alkuvaiheessa tilannekartoituksella, vahvuuksien ja kehittämisalueiden analysoinnilla. Luova elementti tuli mukaan kehittämistoimien ideoinnissa työpaikalla toteutettavaksi. Kun työyhteisön jäsenet olivat mukana ideoimassa kehittämistoimia, ja ne olivat riittävän konkreettisia ja heidän työhönsä läheisesti liittyviä, he sitoutuivat niiden toteuttamiseen. Se toteutettiin konkreettisesti siten, että kunkin toimenpiteen toteuttamiseen valittiin kehittämisryhmä, joka sitoutui toteuttamaan kehittämistoimia. Muutosta saatiin näin aikaan osallistumisella ensin koulutuksessa ja sen jälkeen työpaikalla kehittämistoimien toteutuksessa. Toimintaryhmät eivät kuitenkaan olleet siinä mielessä vapaaehtoisuuteen perustuvia kuin sosiokulttuurisen innostamisen piirissä ajatellaan. Tässä oltiin työn maailmassa ja siihen sisältyy aina tietynlainen velvollisuus tai työläys (vrt. Järvensivu & Koski 2008).

Wengerin (1998) mukaan muutos tapahtuu sosiaalisen oppimisen ja osallistumisen kautta. Tässä kehittämisprosessissa kouluttaja ja työyhteisön johdon edustajat ajattelivat, että muutos tapahtuu näin vähitellen, kun osallistuminen laajenee. Tässä pyrittiin saamaan osa työyhteisöstä innostumaan kehittämistoiminnasta ja uskottiin, että kehittämistoiminta vähitellen laajenee ja yleistyy työntekijöiden keskuudessa. Kouluttajalla oli vahva uskomus ja luottamus siihen, että näin toimien saadaan muutosta aikaan. Hän toimi tämän uskomuksen ohjaamana ja sai myös organisaation johtoryhmän jäseniä ja työnjohtajia uskomaan muutosprosessin toimivuuteen tällä tavalla.

Tässä osallistavassa toimintamallissa käytettiin menetelmien kokonaisuutta, jossa keskeisiä olivat sellaiset menetelmät, joiden avulla ihmiset saadaan vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Kouluttaja kehitti toimintaansa vaihtelemalla toimintamenetelmiä ja rakentamalla niistä pedagogisesti toimivan kokonaisuuden

lisäten vielä loppuvaiheessa mukaan uusia tapoja tukea toimintaa työyhteisössä esimerkiksi menemällä itse työpaikalle työnjohtajien tueksi. Näin kehittämistoimien vakiinnuttaminen pyrittiin varmistamaan. Tutkimustapaukseni kehittämisprosessissa pedagogisina menetelminä oli tulkintani mukaan edellä esiteltyjä sosiaalisen oppimisen menetelmiä, esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä, elämyspedagogisia menetelmiä ja ratkaisukeskeisiä kehittämismenetelmiä.

Ryhmätyöskentelyä toteutettiin yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti siten, että kaikki ryhmien jäsenet olivat aktiivisesti mukana työskentelyssä. Ryhmätyöskentely ei aina käytännössä onnistu siksi, että osa ryhmästä ei työskentele tosissaan, vaan jää ikään kuin sivusta seuraamaan aktiivisempien toveriensa kantaessa vastuun ryhmän työn tuloksellisuudesta. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmissä korostetaan onnistuneen lopputuloksen saavuttamiseksi kaikkien jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta ja positiivista keskinäistä riippuvaisuutta toisistaan. Keskeistä näissä menetelmissä on kouluttavien toimenpiteiden, vastuun ja roolin muutos. Näissä menetelmissä pyritään siihen, että mahdollisimman moni ryhmästä on aktiivisena ja osallistujilla on myös yksilöllinen vastuu lopputuloksista. Kouluttajan rooli on muuttunut perinteisestä opettajan tietoa jakavasta roolista siten, että oppijoilla on keskeisempi rooli ja vastuu tietojen hankkimisesta, käsittelemisestä ja tiedonmuodostuksesta. (Sahlberg & Sharan 2002.)

Koulutuksessa käytettiin paljon ryhmätyöskentelyä, ja kouluttaja toimi organisoijana antamalla ryhmille ja niiden jäsenille paljon vastuuta. Hän vaihteli ryhmien koostumusta, toiminnan rakennetta ja ryhmätyöskentelyn tehtävänasettelua ja kehitti toimintaansa tässä yhteydessä kokeilemalla erilaisia menettelyjä. Ominainen piirre ryhmätyöskentelyssä oli se, että se jaksottui useaan vaiheeseen, jolloin ryhmiä vähän vaihdettiin ja jokaisella aikaisemman ryhmän jäsenellä oli vastuu tuoda uudessa ryhmässä esille edellisen ryhmän työn tuloksia. Ryhmätyöskentelyssä jaksot vaihtelivat myös yksilöllisestä työskentelystä parityöskentelyn kautta isompiin ryhmiin. Näin aktiivisten jäsenten määrä pysyi suurena, jos sitä verrataan opettajakeskeiseen luokan edestä tapahtuvaan kouluttamiseen. Ominainen piirre näissä työelämän ihmisille pidetyissä koulutustilanteissa oli ryhmäläisten asiantuntemuksen käyttäminen ja sen lisääminen kehitysprosessin edetessä. Näin koulutuspäivien aikana lisättiin osallistumista ja



koulutukseen osallistuvien aktiivisuutta. Samalla kouluttajan kehitysprosessi eteni siten, että osallistujat saivat tärkeemmän aseman ja enemmän vastuuta.

Toiminnallisuus oli yksi piirre koulutuspäivien toteutuksessa. Jo ryhmätyöskentelykin oli toiminnallista, mutta lisäksi kouluttaja käytti varsinkin innostamisvaiheessa elämyksellisen, kokemuksellisen kasvatuksen menetelmiä soveltaen niitä ulkona ja luokkatilassa. Elämymenetelmäosion vaiheina tutkimustapaukseni koulutuksessa olivat ensin yhdessä tekeminen ulkona tai sisällä leikinomaisissa harjoituksissa. Harjoituksissa oli yhteisiä ongelmanratkaisutehtäviä, joista ei selviytynyt yksin tai sooloilemalla. Harjoitukset olivat hyvin kokemuksellisia ja tunteita herättäviä. Lopuksi kokemuksia refleктоitiin pienryhmässä pohtien, miten niistä voisi siirtää oppia työpaikalle ja pohdintojen tuloksia jaettiin koko ryhmälle. Reflektion osuus lisääntyi kouluttajan kehitysprosessin ja myös valmennusprosessin edetessä. Reflektion osuuden lisääminen valmennusprosessin edetessä on saattanut olla myös kouluttajan tietoinen ja näihin menetelmäkokonaisuuksiin liittyvä didaktinen valinta, mutta hän ei haastatteluissa selkeästi kertonut siitä.

Maastoharjoitusten eteneminen noudatti elämymkasvatuskurssien toteutuksessa käytettyjä vaiheita:

1. Toiminnallinen vaihe, jossa lähdettiin siitä, että toiminta luonnossa jo sinällään tuottaa halutun kasvatuksellisen tuloksen ja muutoksen.
2. Refleктоiva vaihe, jossa jokainen toimintajakso päättyi ohjaajan ja ryhmän väliseen palautekeskusteluun, jonka avulla kasvatukselliset vaikutukset voitiin saada aikaan.
3. Metaforavaihe, jossa seikkailu pyritään mahdollisimman läheisesti liittämään osallistujien omaan elämään ja elämäntilanteeseen.

(Telemäki 1998, 22; vrt. Karppinen 2005.)

Elämyksellisiä menetelmiä on sovellettu johtamisen ja tiimitoiminnan kouluttamisessa, kun on haluttu hioa yhteistyön taitoja. Siitä on tullut organisaation kehittämisen menetelmiin yksi täydentävä menetelmä muutosprosessien toteuttamiseen. (Juuti 1998, 126–131.)

Kehittämispösessin aikana toimittiin ratkaisukeskeisen kehittämisen periaatteiden mukaan, keskityttiin tavoitteiden toteuttamiseen ja ongelmat pyrittiin muotoilemaan tavoitteiksi. Ratkaisukeskeisyyden periaatteiden mukaan jokaisella ihmisellä on viisautta, taitoja ja kykyjä päästä eteenpäin. Ratkaisukeskeisyyteen

kuuluu uteliaisuus, menetelmänä kysymysten esittäminen, jolla pyritään nostamaan esille voimavaroja sekä kotitehtävien antaminen. (Hirvihulta & Litovaara 2003, 62–68.) Ratkaisukeskeisyydessä on myös paljon samaa kuin NLP-menetelmissä, joissa myös lähdetään liikkeelle siitä, että ihmisellä tai ryhmällä itsellään on tarvittavat voimavarat muutosten tekemiseen (Leitola 2001; Toivonen & Kiviaho 1998).

Tutkimukseni tapauksessa prosessia lähdettiin viemään eteenpäin koulutusryhmän asettamien tavoitteiden ja kehitettävien asioiden ohjaamana siten, että ryhmä itse muotoili näistä 'kotitehtävät' eli kehittämistoimet työpaikalla toteutettavaksi. Tässäkin näkyi osallistujien merkityksen kasvattaminen prosessin edetessä.

Tutkimustapauksen työyhteisövalmennus näytti tulkintani mukaan etenevän Murrin (1992) elämällä oppimisen mallin mukaisesti siinä mielessä, että siinä elettiin ja tehtiin asioita omassa työympäristössä. Välillä pysähdyttiin ja tutkittiin mennyttä aikaa yhdessä. Samalla katsottiin tulevaan ja suunniteltiin kehittämistoimia, jonka jälkeen taas elettiin ja tehtiin. Koulutuspäivät vastasivat pysähtymistä ja yhdessä tutkimista, työpaikalla toteutettavat kehittämistoimet arkiseen työhön yhdistettynä olivat elämistä ja tekemistä. Koulutuspäivien välillä oli kuitenkin yli puoli vuotta ja tutkimuksen aikana sitä ei voi nimittää säännölliseksi yhdessä pysähtymiseksi. Aineistossa tosin eivät näy sellaiset palaverit, joita työpaikalla oli valmennusten välillä säännöllisesti pidetty. Tiedän, että niitä on ollut ja niissäkin on käsitelty kehittämisasioita, mutta niistä ei ole kerätty tutkimusaineistoa. Tässä työyhteisön kehittämisen tapauksessa on mainittuja yhtymäkohtia Murrin esittämän prosessikeskeisen työyhteisön kehittämisen mallin kanssa (vrt. Murto 1992, 38–39).

## 7. Miten kehitytään osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi?

Kun lähdin tutkimaan tämän osallistavan työyhteisövalmentajan kehittymistä ja kehityksen ilmenemistä yhden pitkäkestoisen valmennusprosessin aikana, mielessäni oli oletus, että on olemassa tietty, erityinen pedagoginen toimintatapa, jota voidaan nimittää osallistavaksi työyhteisövalmennukseksi. Se kannustaa osallistumiseen ja muuttaa vähitellen työyhteisöä osallistuvaksi. Prosessin aikana työyhteisövalmentaja kehitti toimintatapaansa osallistavaksi ja keskusteluissa tuli esiin hänen kehittymisensä aikuiskasvattajaksi. Hän oli saanut kehittämiseensä aineksia jo aikaisemmista elämänvaiheistaan ammatillisesta koulutuksesta ja työkokemuksesta ja myös kotikasvatuksesta alkaen, mutta tässä tarkastellaan erityisesti hänen kehittymistään työyhteisövalmentajan tehtävässä. Kehitys on jatkunut myös tutkimusaineiston kehittämisen prosessin jälkeen siten, että hän on lähtenyt työnohjaajakoulutukseen, jonka näen aikuiskasvatustehtävään syventävänä ammatillisena koulutuksena ja tutkintona.

Tämä kasvattajaksi kehittyminen on siis osa elinikäisen oppimisen prosessia. Elinikäinen oppiminen on viime aikoina nostettu keskeiseen asemaan koulutuspolitiikassakin ja sitä pidetään tärkeänä myös yksilötasolla, jolloin yksilö voidaan nähdä aktiivisena toimijana ja valintojen tekijänä (Manninen, Mannisenmäki, Luukannel & Riihilä 2003, 2–14). Pääkouluttaja teki erilaisia kehittymistään tukevia valintoja elämänsä eri vaiheissa. Hän toi keskusteluissa selkeästi esiin myös kotitaustansa työläisperheen kasvattina ja piti sitä yhtenä lähtökohtana kehittäjän tehtävässä toimimiselle ja toimintansa kehittämiseksi.

Tässä luvussa esitän yhteenvedon työyhteisövalmentajan kehittämisestä aikuiskasvattajaksi, ensin konkreettisen tutkimustapauksen näkökulmasta osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymisen ilmenemisen tässä työyhteisövalmennuksessa, lopuksi henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisen

polkua tämän työyhteisövalmentajan eli kehittämisprosessin pääkouluttajan tapauksessa.

## 7.1 Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymisen ilmeneminen tässä työyhteisövalmennuksessa

Nyt jälkeenpäin sanoisin tutkimustapauksen valmentajan kehittymisestä tässä teollisuusorganisaation kehittämisen kontekstissa, että tutkimuksen kohteena ollut pitkäaikainen ammatillisen kehittymisen ja kehittämisen prosessi oli ammatillinen aikuiskasvattajan työn reflektointiprosessi ja se liittyi työyhteisökulttuurin ja johtamiskulttuurin muutosprosessiin, jossa johtamista muutettiin osallistavaksi ja työyhteisö sen mukana ainakin osittain muuttui osallistuvaksi. Tämä muodosti taustan ja osin paradoksaalisenkin ympäristön kouluttajan kehittymiselle. Kokivatko työyhteisön jäsenet osallisuutta muutosprosessin aikana? Sen toteaminen mittaisi kouluttajan toimintatavan muutosta osallistavaan suuntaan. Osallistajat puhuivat haastatteluissa ainakin yhteistyöstä ja yhteenkuuluvuudesta. Kouluttajan toiminnan muutosta seurasin osallistujien kommenttien lisäksi omista havainnoistani, kun seurasin kouluttajan toimia ja myös kouluttajan haastatteluista tai tutkimuskeskusteluista, joita tein pidemmällä aikavälillä kuin osallistujahaastatteluja.

Henkilöstönkehittämisessä on samanaikaisesti monia lähtökohtia. Aikuiskasvattajat kehittäjinä korostavat positiivista, oppimista tukevaa kulttuuria organisaatioissa. Samanaikaisesti organisaatioissa vaikuttavat monenlaiset jännitteet; palkkatyö, työnantajan säätelyvalta, ammattiyhdistysten edunvalvontajärjestelmät jne. Niinpä organisaation kehittämisympäristö tuokin jännitteisyydessään henkilöstönkehittämiseen jatkuvan haasteen kehittäjille tulla usealla tavalla tulkituksi eri intressiryhmien tavoitteiden mukaan. (Hytönen 2007, 189–191; vrt. Siltala 2004, 23–26.) Nämä seikat tekevät kasvattajuudesta ja pedagogiikasta puhumisen vaikeaksi ja saattavat kätkeä sen. Siksi katson tärkeäksi nostaa sen esille henkilöstönkehittämisen yhteydessä tässä tutkimuksellisessa puheenvuorossa.

Tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ajattelin ensin kokonaisvaltaisesti käsittäen osallistavan valmentamisen sosiokulttuurisen innostamisen ja sosiaalisen konstruktivismiin ilmentymäksi (vrt. Berger & Luckmann 1994, Juuti 1999; Kurki

2000a ja 2000b, Wenger 1998). Kouluttajuuden kehittämisen taustalla olivat opettajuuden kehittämistutkimukset, hiljaisen tiedon mallittaminen ja näkyväksi tekeminen, käyttöteorian näkyväksi tekeminen ja ammatillisen toiminnan ja ajattelun kehittäminen refleктоimalla (vrt. Patrikainen 1999; Häkämies 2007; Tiilikkala 2004; Kuusisto 2004; Toom, Onnismaa & Kajanto 2008; Toivonen & Asikainen 2004; Ojanen 2006; Schön 1988 ja 1991).

Tutkimuksessani lähdin esiyymmärryksen ja ns. työhypoteesini varassa tapahtumapaikalle tutkimaan ilmiönä metalliteollisuuden tuotantolaitoksen työyhteisövalmennusta sekä kouluttajan toimintaa ja osallistamista siinä. Työhypoteesina oli, että *henkilöstönkehittäminen voidaan nähdä aikuiskasvatustehtävänä. Kun halutaan edistää työyhteisökulttuurin muutosta, osallistava työyhteisövalmennus on pedagogisesti toimiva tapa vakiinnuttaa henkilöstön kehittämishankkeet.* Työyhteisövalmentaja kehittää tätä osallistavaa toimintaa ja omaa ammattitaitoaan keskeisesti omaa toimintaansa reflektoiden ja sitä tarpeen mukaan muuttaen. Toimintatavat muuttuivat ja valmentajan kasvattajuus kehittyi monivuotisen prosessin edetessä.

Tapahtumien seuraamisen aikaan v. 2002 – 2004 haastattelin toimijoita: pääkouluttajaa, työyhteisön jäseniä (työntekijät, työnjohto) ja tuotantolaitoksen organisaation johtoa. Lisäksi sain käyttööni johtoryhmän kirjoittamat esseet osallistavaan työyhteisöön siirtymisestä, jotka oli kirjoitettu syksyllä 2004, kun työyhteisökulttuurin muutosprosessi oli jatkunut jo useamman vuoden. Osallistavista valmennusmenetelmistä, niihin liittyvästä ajattelusta ja pedagogisista toimintatavoista haastattelin myös pääkouluttajan aikaisempaa yhteistyökumppania, ns. esikuvakouluttajaa. Tulkintojen taustalla vaikutti koko ajan oma esiyymmärryksen, joka tulee työyhteisö- ja kouluttajakokemukseni sekä kasvatustieteen opintosisältöjen kautta.

Tutkimukseni osoittaa, että *henkilöstönkehittäminen voidaan nähdä aikuiskasvatustehtävänä ja kouluttaja voi kehittää omaa ammattitaitoaan pitkäaikaisen kehittämisprosessin aikana omaa toimintaansa reflektoiden.* Tässä tuli näkyviin aikuiskasvattajan kokemuksen ja sen reflektoinnin kautta työntekijästä asiantuntijaksi kehittymisen polku. Tästä aineistosta löytyi myös viitteitä siitä, että *osallistava valmentamistapa auttaa vakiinnuttamaan kehittämistoimia työyhteisössä.* Osallistavasta työyhteisövalmentamisen tavasta on löydettävissä samansuuntaisia vaiheita kuin Engeströmin (2004, 59–63) esittämässä

ekspansiivisessa oppimissyklissä, joka etenee seuraavissa vaiheissa: vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen, vallitsevan käytännön analyysi, uuden ratkaisun mallittaminen, uuden mallin tutkiminen, uuden mallin käyttöönotto, prosessin arviointi ja uuden käytännön vakiinnuttaminen ja laajentaminen. Tutkimustapaukseni osallistavassa työyhteisövalmennuksessa keskityttiin sen alkuvaiheissa vallitsevan käytännön eli nykytilan yhteiseen analysointiin ja muutostarpeiden esiin ottamiseen. Työntekijätiimien koulutuspäivien aikana ideoitiin uusia ratkaisuja, joita osallistajat sovelsivat työpaikalla koulutusjaksojen välillä. Prosesseja arvioitiin aina koulutusjaksojen aikana. Valmennuksen loppuvaiheessa oli keskeistä uuden, osallistavan toimintatavan vakiinnuttaminen työyhteisössä. Silloin kouluttaja meni mukaan työyhteisön todellisiin tilanteisiin ja toimi työntekijätiimeissä paikan päällä ohjaamassa osallistavan toimintatavan vakiinnuttamista ja vastuun siirtämistä tiimeihin. Kouluttaja oli mukana työpalavereissa aluksi aktiivisemmalla otteella ja vetäytyi vähitellen sivummalle antaen samalla vastuun siirtyä tiimien jäsenille. Kouluttaja reflektoi omaa toimintaansa paitsi työyhteisön jäsenten ja johdon kanssa käymissään keskusteluissa, myös tutkimuskeskusteluissa, joita käytiin prosessin eri vaiheissa.

Hytönen (2007) esittää artikkelissaan henkilöstön kehittämisprosessin yleismallin. Tutkimustapauksen kehittämisprosessi noudattaa pääpiirteissään Hytösen esittämiä vaiheita: alkuselvittely ja tunnustelu, analyysi nykytilasta ja kehitystarpeista, tavoitteen määrittely ja kehittämissuunnitelma, kehittämistyöskentely, väliarviointi, kehittämistyöskentely jatkuu ja päättyy, arviointi ja seuranta. (Hytönen 2007, 203–210.) Tämän tutkimustapauksen kehittämisprosessissa kehittämistyöskentely ja väliarviointi toistuivat useita kertoja ja osallistuvat henkilöt saattoivat vaihtua. Kehittämisprosessia siis toteutettiin vakiintuneen henkilöstönkehittämiskäytännön mukaisesti. Tässä henkilöstönkehittäjä sen lisäksi kehitti aktiivisesti omaa ammattitaitoaan ja aikuiskasvattajana toimimistaan prosessin yhteydessä, reflektoi omaa toimintaansa ja toimi käytännön tasolla organisaatioasemaansa vaihdellen välillä etäämmällä ja välillä lähempänä organisaation toimijoita.

Suomessa on toteutettu useita tapaustutkimuksia teollisuuden työyhteisöissä, ja niille on yhteistä prosessimainen työkäytänteiden muuttaminen. Niissä on saatu hyviä tuloksia käytänteiden muuttamisesta prosessin aikana. Esteeksi tai muutoksen hidasteeksi on havaittu se, että näitä hyviä muutoksia ei ole onnistuttu

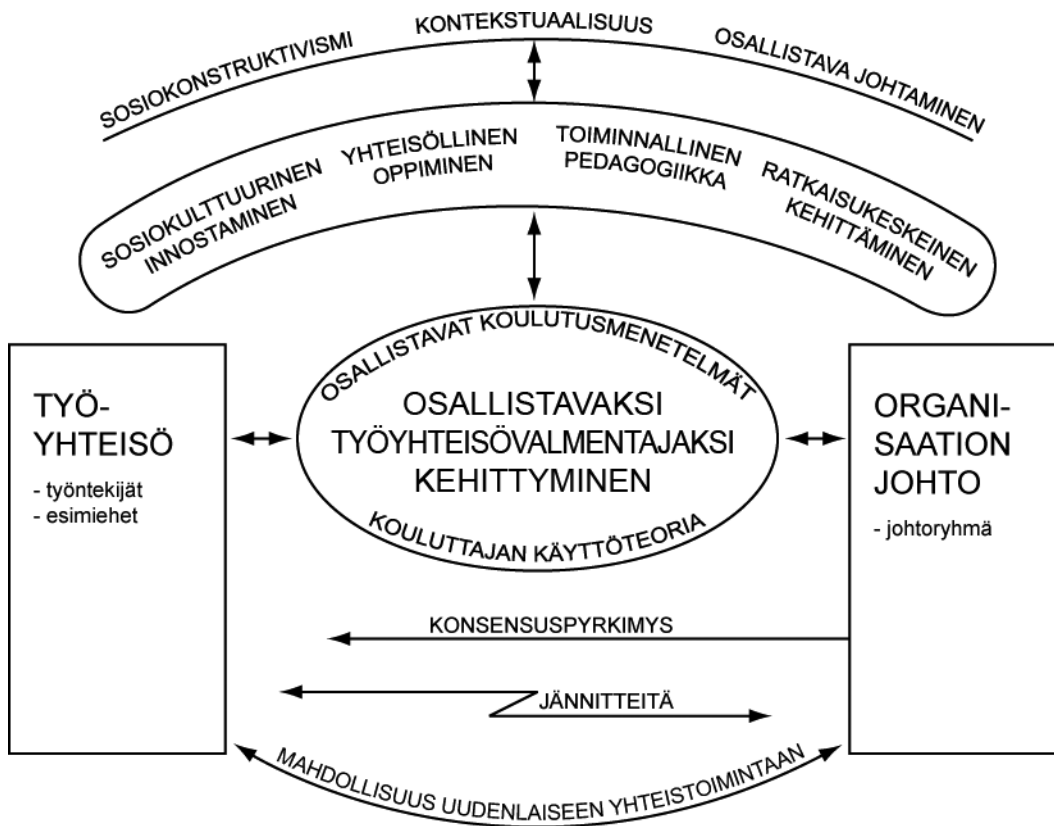
vakiinnuttamaan. (Koivisto 1997, Koski 2005, Viinisalo 2006.) Tässä kehittämisprosessissa vakiinnuttaminen näytti onnistuvan pitkäkestoisen, vähitellen kevenevän osallistavan ohjauksen avulla.

Osallistavan työyhteisövalmennuksen toteutuksessa oli vaikutteita sosiokulttuurisesta innostamisesta sovellettuina työn maailmaan. Sen tavoitteissa oli yhteneväisyyttä sosiokulttuuriseen innostamiseen siinä mielessä, että työyhteisössä valmentaja toimi innostajana ja pyrki siihen, että työyhteisön jäsenet ottavat vähitellen aktiivisen roolin oman yhteisönsä kehittämisessä. Sosiokulttuurisessa innostamisessa innostaja mainitaan tärkeänä tai suorastaan välttämättömänä vaikuttajana ja toimijana ja tässä tapauksessa työyhteisövalmentaja sanoi itse toimivansa innostajana. Perinteisesti sosiokulttuurinen innostaminen on kuitenkin toiminut vapaaehtoistyön, sosiaalityön ja yhteisötyön kontekstissa. Siksi en voi suoranaisesti väittää, että tämä oli sosiokulttuurista innostamista, vaikka se toimintana ja toimijoiden rooleja ajatellen muistuttaa sitä. Osallistavalla pedagogisella toteutuksella voidaan kuitenkin *luoda työyhteisöön uutta yhteisöllisyyttä ja lisää yhteenkuuluvuutta*. Kurki (2000a ja 200b) mainitsee sosiokulttuurisen innostamisen tärkeäksi ominaisuudeksi vapaaehtoisuuden. Työn maailmassa oppiminen palkkatyön kautta määrittävänä taas on lähtökohtaisesti varsin vahvasti normatiivisuutta ja pakkoja sisältävää toimintaa (Järvensivu & Koski 2008, 26). Tutkimukseni tapauksen työyhteisövalmennus tapahtui työn maailmassa, ja osallistajat eivät voineet valita, lähtevätkö mukaan, vaan oppimistoimintaan osallistuminen oli heille yksi, kaikille tiimin jäsenille pakollinen työtehtävä.

Tärkeimmiksi pedagogisiksi osa-alueiksi työyhteisövalmennuksessa osoittautuivat sosiokulttuurisen innostamisen lisäksi yhteistoiminnallisen oppimisen pedagogiset ratkaisut, toiminnalliset menetelmät sekä ratkaisukeskeinen työyhteisön kehittäminen. Ryhmätyöskentely valmennuspäivien aikana organisoitiin yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaan (vrt. luku 6.1) ja valmennuksen aikana toteutettiin konkreettisten työpaikalla ilmenneiden ongelmatilanteiden ratkaisukeskeistä kehittämistä, kun edettiin tuplatiimityöskentelyn avulla tilanteen analysoinnista kehittämistoimenpiteiden suunnitteluun ja sen jatkona niiden toteuttamiseen työpaikalla.

Työyhteisövalmentaja kehitti pedagogista toimintaansa monimutkaisessa eri toimijoiden suhdeverkostossa, jossa hän joutui ottamaan huomioon erilaisia

työelämän ilmiötä. Kuviossa 6 havainnollistan osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymisen taustoja, osatekijöitä ja toimijoiden suhteita.



Kuvio 6. Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymisen taustat ja toimijat.

Tutkimuksen keskiössä on työyhteisövalmentaja, joka pyrkii kehittämään työyhteisöä osallistavan toimintatavan avulla ja omaa pedagogista toimintaansa pitkäaikaisen prosessin yhteydessä. Tähän toimintatapaan olen liittänyt osallistavat ohjausmenetelmät sekä kouluttajan toiminnan ja hänen käyttöteoriaansa. Ne vaikuttivat välittömästi työyhteisövalmennuksen kulkuun. Lähtökohtina näen pragmatismia ja toimintatutkimuksen perinteen, jota sovelsin tässä tutkimuksessa tavoitteenani toimivien ja työelämän toimijoita hyödyttävien käytänteiden ja työyhteisövalmentajan kehittymisen esiin tuominen.

Teoreettisena ja käsitteellisenä taustana havaitsin osallistavassa työyhteisövalmennuksessa kaksi tasoa. Lähempänä toimintaa olevaan käsitteelliseen taustaan liitin Kurjen (2000a) määrittelemän sosiokulttuurisen innostamisen, Sahlbergin & Sharanin (2002) kokoaman yhteistoiminnallisen oppimisen kokonaisuuden, nuorisotyöstä omaksutut toiminnalliset ohjausmenetelmät (vrt. Juuti 1998, Karppinen 2005, Lehtonen 1998 ja Telemäki 1998) ja ratkaisukeskeisen



kehittämisen (vrt. Hirvihuhta & Litovaara 2003). Toiseen käsitteelliseen tasoon näen kuuluvaksi työyhteisössä oppimisen ja tiedon rakentamisen kautta ensinnäkin sosiokonstruktivismiin ja situationaalisen oppimisen (Berger & Luckmann 1994; Juuti 1999; Lave & Wenger 1994; Wenger 1998). Koska työyhteisövalmennus ja työyhteisövalmentajan kehittyminen liittyi johtamiskulttuurin kehittämiseen osallistavammaksi, liitin tutkimukseni osallistavan johtamisen yhteydessä esiin tulleeseen teoreettiseen tarkasteluun (Beirne 2006). Kontekstin yhteydessä tarkastelin sitä, miten kouluttaja menee tälle teolliselle toimintakentälle. Siinä tuli tärkeäksi kouluttajan habitus ja se, että hänellä oli aikaisempi työkokemus juuri teollisuuden palveluksessa. Näin hän osasi mennä kentälle sen kentän ehdoilla ja hänellä oli omin sanoin kuvattuna ”hyvä verstatuskottavuus”. (vrt. Bourdieu 1998.)

Kouluttaja toteutti valmennusta toimintakentällä, jossa oli mukana kaksi eri tavalla asiat näkevää tahoja: työyhteisön jäsenet eli työntekijät ja organisaation johto. Työnjohtajien asema oli ongelmallinen, koska he olivat toisaalta osa työyhteisöä yhdessä työntekijöiden kanssa arkipäiväisessä toiminnassa, toisaalta he ilmaisivat ajatuksellisesti ainakin ajoittain yhteneväisyyttä organisaation johtoon. Kuviossa sijoitin esimiehet kuitenkin työyhteisön jäseniksi, koska he toimivat arkipäivässä yhdessä työntekijöiden kanssa. He ovat kuitenkin eräällä tavalla eri tahoja yhdistävänä linkkinä samoin kuin työyhteisövalmentajakin. Näen nämä toimijat keskiössä olevan osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymisen kummallakin puolella, koska ne toisaalta vaikuttavat työyhteisövalmentajan toimintaan ja toisaalta taas toisiinsa. Osallistava työyhteisövalmentaja puolestaan vaikuttaa näihin molempiin. Työyhteisön jäsenet ja johto puhuivat eri tavalla työyhteisön muutoksesta ja kehittämisprosessista. Havaitsin kokonaisuudessa toisaalta konsensuspyrkimyksen, kun johto halusi muuttaa työyhteisökulttuuria ja ottaa työntekijät mukaan kehittämistoimintaan sen suunnittelusta lähtien. Tämä konsensuspyrkimys oli kuitenkin yksisuuntainen. Työntekijöistä johtoon päin tällaista pyrkimystä ei tullut esiin. Tämä konsensuspyrkimys on kuitenkin tulkintani mukaan ongelmallinen ja osin ristiriitainen, koska prosessissa oli jännitteitä ja epäyhtenäisiä käsityksiä osallistamisen hyödyistä ja toteutuksesta, jotka tulivat esiin osallistujahaastatteluissa ja johtoryhmän esseeaineistossa. Nämä jännitteet estivät tai ainakin hidastivat muutosta osallistavaan työyhteisöön ja vaikeuttivat tai hidastivat työyhteisövalmentajan toimintaa ja kehittymistä prosessin ohjaajana.

Jännitteet olivat paljolti työntekijöiden ja johdon välillä ja ne saattavat olla perinteisiin työelämän asemiin ja ryhmittymiin liittyviä. Metalliteollisuudessa on ammattiyhdistyksellä vahva asema, ja kovin nopeasti perinteinen vastakkainasettelu työntekijät (ammattiyhdistys) – organisaation johto ei muutu sellaiseksi, että kaikki kokisivat yhteenkuuluvuutta. Osallistavassa toimintamallissa työntekijöiden työtehtävät laajenevat, ja uudet kehittämiseen liittyvät tehtävät ovat sellaisia, jotka on aikaisemmin mielletty kuuluvaksi organisaation ylemmälle johdolle tai työnjohdolle. Työntekijöiden ei ole helppo ottaa vastaan uusia työtehtäviä, varsinkin kun niitä edellytetään entisessä organisaatioasemassa ilman lisäpalkkaa tai muuta etua, joista ammattiyhdistys on tarkasti tottunut huolehtimaan.

Osallistamisen yhteydessä organisaation johto odottaa työntekijöiltä sitoutumista organisaatioon ja osallistumista kehittämistehtäviin ja heillä on ajatus, että se on työntekijöille myönteistä mahdollisuuksien antamista. Kaikki työntekijät eivät kuitenkaan kokeneet sitä näin, vaan tämä osallistava toiminta ja kehittämiseen osallistuminen herätti ristiriitaisiakin tunteita ja vastustusta. Tässä jäi epäselväksi, mitä työntekijät saavat osallistumisen vastineeksi, eli mitä johto heille lupaa muuta kuin mahdollisuuden osallistua ja osaltaan vaikuttaa kehittämistoimintaan. Toisaalta organisaation johdossakin oli vastustusta laajalle osallistamiselle. Siihen heijastui asenne, että työntekijöihin ei voi luottaa. Osa johtoryhmästä ihmetteli, miksi sitoutuminen ja vastuunotto ei ole laajempaa. Osa pohti myös sitä, että johtamista ja esimiesten toimintaa pitää muuttaa osallistavammaksi ja halusivat sillä tavalla jatkaa kehittämistyötä. Tällä on merkitystä kouluttajan kehittymiselle ja valmennuksen eteenpäin viemiselle siten, että osallistujien vastustus pitää ottaa pedagogisessa toiminnassa huomioon ja se voi jossain tapauksessa estää tällaisen osallistavan valmennuksen toteutuksen. Työyhteisövalmentajan tulee myös organisaatiossa toimia siten, että hän vakuuttaa kaikki toimijatahot osallistavan kehittämistoiminnan hyödyistä, jotta voisi ylipäättään toimia organisaation kehittäjänä. (vrt. Filander 2003, 69–73; Hytönen 2007, 189–191; Siltala 2004, 23–26.)

Tuloksissa tuli esiin myös paljon positiivisia, tulevaisuuteen ja muutokseen uskovia kommentteja ja puhetta yhteisöllisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta työyhteisössä. Niiden perusteella voi sanoa, että tässä kehittämisprosessissa ja osallistavassa työyhteisövalmennuksessa avautuu mahdollisuus uudenlaiseen yhteistoimintaan työpaikalla. Muutos vaatii paljon aikaa, mutta alkuun oli päästy ja ihmisillä oli usko siihen, että osallistuminen kannattaa ja työyhteisössä ollaan

myönteisen kehityksen tiellä. Samansuuntaisia, muutosmyönteisiä tuloksia on saatu myös aikaisemmissa suomalaisissa tutkimuksissa, mutta niissä on myös todettu, että tulosten vakiinnuttaminen on vaikeaa tai jää toteutumatta tai kesken (Koivisto 1997, Koski 2007, Viinisalo 2006).

Nämä edellä esitetyt organisaatioon ja työyhteisöön liittyvät seikat ovat olemassa työyhteisövalmentajan toimintaympäristössä ja vaikuttavat hänen toimintaansa, vaikka ne eivät olleetkaan tämän tutkimuksen pääasiallinen tutkimuskohde. Tämä on se todellisuus, jossa työyhteisövalmentaja yrityksissä aikuiskasvatustyötään tekee.

### 7.1.1 Osallistavan työyhteisövalmentajan käyttöteorian kehittyminen

Kouluttajan näkökulmasta etsin vastausta kysymykseen millainen on valmentajan käyttöteoria, pedagoginen ajattelu ja rooli, millaisia yhtymäkohtia on löydettävissä pedagogisiin perinteisiin sekä millaisia osallistamisen elementtejä tässä työyhteisövalmennuksessa ilmenee. Osallistavassa työyhteisövalmennuksessa yhdistyvät laajempina kokonaisuuksina osallistava johtamisajattelu ja toisaalta pedagoginen ajattelu; sosiokulttuurinen innostaminen, yhteistoiminnallinen pedagogiikka, toiminnallinen pedagogiikka ja ratkaisukeskeinen työyhteisön kehittäminen, joista osallistavassa toimintatavassa oli nähtävissä vaikutteita, kuten edellä on käynyt ilmi.

Osallistava valmentaminen haastaa kouluttajakeskeiset koulutusmallit, korostaa osallistujien aktiivisuutta, asettaa heidät koulutuksessa keskiöön ja siirtää kouluttajan taustalle ohjaavaan ja osallistujia tukevaan rooliin, kun perinteisesti kouluttaja on ollut keskeisessä, esilläolevassa asemassa. Tämä asetelma vaikuttaa kouluttajan ja osallistujien suhteisiin ja vuorovaikutukseen koulutuspäivien aikana. Perinteisissä kouluttamismalleissa viestintää on tapahtunut enemmän kouluttajalta osallistujiin päin, ja osallistajat ovat olleet vastaanottavana osapuolena. Osallistavassa mallissa vuorovaikutus on monipuolisempaa ja se lisääntyy sivusuunnassa eli osallistujien kesken mutta sen lisäksi osallistujista kouluttajaan päin.

Kouluttaja yhdisti osallistavan työyhteisövalmennuksen aiemmin toteutettuihin johtamis- ja esimiesvalmennuksiin ja näki tämän koko työyhteisön valmentamisen

laajemman kokonaisuuden osana. Kouluttajalla oli ajatus, että ensin osallistavaa toimintatapaa ja ajattelua pitää opettaa johdolle ja esimiehille ja vasta sen jälkeen kannattaa ottaa työntekijät mukaan. Hän korosti myös johtohenkilöiden mukanaolon tärkeyttä konkreettisissa koulutustilanteissa. Tämä tavoite on yhteneväinen maassamme toteutettujen kehittämisprosessien yhteydessä saadusta tiedosta, joka määrittelee kehittämistyön onnistumisen edellytyksiä (vrt. Hytönen 2007, 212–214).

Kouluttajan käyttöteoria näyttäytyi aineistossa kouluttajan kanssa keskustelujen ja myös havaintojeni kautta siten, että siitä tuli esiin useita kokonaisuuksia, joista keskeisimmät haluan tässä ottaa esille. Sellaisia olivat *kouluttajan arvot ja uskomukset, kouluttajan tavoitteet ja tehtävät, osallistavan valmentamisen periaatteet sekä koulutustaitojen kehittyminen ja pedagoginen muutos*. Käyttöteoriaan liittyviä asioita on jo aiemmin käsitelty kouluttajan ajattelun yhteydessä luvussa 5.2.1, ja siksi ne otetaan tässä esiin yhteenvedonomaaisesti.

**Kouluttajan arvot ja uskomukset** ovat toiminnan ja ammatillisen kehittymisen taustalla ja vaikuttavat osittain tiedostamattomalla tasolla hänen käyttöteoriassaan, ja ovat siis ainakin osittain ns. hiljaista tietoa, jota käyttöteoria suurelta osin muutenkin on (Nikkanen & Kantola 2007, 79–81; Toom 2008, 38–43). Kouluttaja kertoi tärkeimpien, perustavaa laatua olevien arvojen, kuten kasvatus oikeudenmukaisuuteen ja epäkohtien korjaaminen, tulevan kotikasvatuksesta.

Ihmiskäsitys kuuluu myös kouluttajan ajattelussa ja käyttöteoriassa arvopohjaan tai siihen, miten hän näkee ihmisen ja myös valmennukseen osallistujat. Myös Patrikainen (1999, 58–62) ottaa esille opettajuuden laadun kehittämisessä ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen tärkeänä tekijänä. Tämä kouluttaja näkee ihmisen ihmiskäsityksensä ja positiivisen uskomuksensa mukaan aktiivisena, itselleen tavoitteita asettavana, niihin itseohjautuvasti pyrkivänä mutta samalla sosiaalisena olentona. Omassa käsitteistöissäni tämä liittyy humanistiseen ihmiskäsitykseen ja sosiaalis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. (vrt. Patrikainen 1999, 58–62.)

Muita uskomuksia, joita kouluttaja erityisesti otti esille ja jotka näyttivät vaikuttavan hänen didaktisiin ratkaisuihinsa, olivat että hän uskoo ihmiseen ja sanojensa mukaan osallistamisen voimaan, mutta että siinä tarvitaan ulkopuolinen ohjaaja. Vaikka hän sanoo, että ulkopuolinen ohjaaja voi olla vaikka organisaation sisältäkin, tämä näyttää olevan perustana sille, miksi hän toteuttaa tämän tyyppisiä valmennuksia työyhteisöissä. Hän uskoo näin rakentavansa myös tulevaisuuteen kestäviä perustoja ja sanoo olevansa vastuullinen siinä.

**Kouluttajan tehtävän** hän näki vaativana tehtävänä. Tässä hän rinnasti kouluttajan, valmentajan ja esimiehen. Näin voitaisi tulkita myös, että hänkin näki esimiehen kasvattajana. Hän kertoi esimerkin yksinkertaisesta tehtävän opetuksesta ja sanoi, että he sen yhteydessä opettavat omaa maailmankatsomustaan ja ihmiskäsitystään. Esimiesten kasvattajuutta on tuotu esiin myös johtamisoppaissa, vaikka se onkin viime aikoina jäänyt sivummalle muiden, yritysten näkökulmasta keskeisten seikkojen kuten tuottavuuden ja taloudellisen toiminnan ja organisaation tuloksen sekä teknisten seikkojen vallatessa alaa. Viime aikoina on ollut kuitenkin kuultavissa myös johtamiskeskustelussa kasvatuksellisia tai ihmisten toimintaa korostavia näkemyksiä, joiden mukaan uudenlainen kulttuuri vaatii keskustelevaa ja vuorovaikutteisempaa johtamista. Nykyisin sitä ei kuitenkaan suoraan nimitetä kasvattamiseksi, vaikka esimiehet aikaisemmin on selkeästi nähty ammattikasvattajina. (vrt. Juuti & Rovio 2010, Niininen 1942, Northouse 2007.)

Tehtäväkseen kouluttaja määritteli kokonaisvaltaisesti valmentajana auttaa ihmisiä löytämään ja rohkaista heitä ratkaisemaan omia ongelmiaan. Hän näki itsensä innostajana siten, että nimesi itsensä henkisten halujen herättäjäksi. Tässä hänen voidaan sanoa kasvaneen pitkän työkokemuksensa aikana teknisen alan osaajasta kasvatustehtävään.

**Tavoitteiksi** valmennuksissa pääkouluttaja määritteli, että ihmiset huomaisivat tarpeen yhteistyöhön ja oppisivat uskomaan myös osallistamiseen. Valmennuksessa hänellä oli tavoitteena, että saa ihmiset ensin vapautumaan, prosessin aikana erityisesti maastoharjoituksissa, että saa aikaan tunne-elämyksen kautta tapahtuvia oppimisprosesseja ja saa ihmiset löytämään vaihtoehtoisia ja ehkä parempia ratkaisuja entiseen tapaan toimia. Tämä viittaa ratkaisukeskeiseen toimintatapaan ja ongelmanratkaisuun (vrt. Hirvihuhta & Litovaara 2003).

**Osallistavan valmentamisen periaatteita** olivat kouluttajan kertoman mukaan tuplatiimimenetelmän peruseriaatteet, joiden mukaan ihmiset miettivät annettuja tehtäviä ensin yksin, sitten työparin kanssa ja lopuksi niitä käsitellään koko ryhmän kanssa. Osallistavassa valmennuksessa käsitellään osallistujille yhteisiä asioita, ja tekemiseen osallistuvat kaikki. Kouluttaja toimi tässä ulkopuolisena vetäjänä ja innostajana. Tarkoitus valmennuksessa oli, että ihmisille annetaan haasteita, ja ihmiset keksivät itse sen tavan tai ratkaisun, miten haasteesta selvitään. Osallistavan valmentamisen periaatteet vaikuttavat samanlaisilta kuin ratkaisukeskeisen kehittämisen periaatteet ja toisaalta sosiokulttuurisen innostamisen periaatteet,

kuitenkin sovellettuna työn maailmaan. (vrt. Hirvihuhta & Litovaara 2003, Kurki 2000a ja 2000b).

**Koulutustaitojen kehittyminen ja pedagoginen muutos** on keskeinen osa-alue tässä tutkimuksessa. Tässä on tärkeitä, että kouluttaja on kehitymisprosessissaan omaa toimintaansa refleктоimalla tullut tietoisiksi omista pedagogisen ajattelun ja toiminnan tavoistaan ja kehittynyt kasvatustehtävässään. (vrt. Ojanen 2006, Patrikainen 1999.) Otan tässä esiin muutaman keskeisen, kokonaisvaltaisesti aikuiskasvatustuuteen liittyvän kehittymisteeman.

Kouluttaja on kasvanut rooliinsa ja tehtävänsä elinikäisen kehittymisen prosessissa. Hän kertoi, että tällainen osallistava, osallistujille tilaa antava toimintatapa ei ole hänelle luontainen, vaan hänellä on luontaisesti voimakas esiintymisvietti. Aluksi hän onkin nähnyt kouluttamisen yhtenä esiintymiskanavana, mutta on sitten muuttanut rooliaan antamalla osallistujille enemmän tilaa ja opettelemalla jäämään itse sivummalle. Hänen mukaansa se on ollut suuri oppimisprosessi ja oivalluksena siitä on tullut usko siihen, että sillä ei ole merkitystä kenen idea toteutetaan vaan että asia etenee.

Pedagoginen muutos on ollut osallistujien itseohjautuvuuden korostuminen ja yhteistoiminnallisten menetelmien käyttäminen. Siihen sisältyy sisäinen muutos ajattelussa siten, että hänelle ei enää ole tärkeitä se, että hän itse opettaa, vaan että osallistajat voivat opettaa toinen toistaan. Itseohjautuvuudesta on keskusteltu aikuiskasvatuksen piirissä, ja se sisältyy käsitykseen aikuisesta oppijana. (vrt. Manninen, Kauppi & Kontiainen 1989, 13; Malinen 2000.) Kouluttaja ei halunnut kutsua itseään guruksi, vaan halusi toimia innostajana ja haastaa ihmisiä muutokseen ja oppimiseen.

Kouluttajan positio näytti olevan jossain mielessä ongelmallinen työyhteisön ja johdon välissä. Toisaalta hän toimi johdon toimeksiannosta osallistamisprosessissa, jossa pyrittiin siihen, että kaikki työnjohtajat ja työntekijätkin osallistuvat työyhteisön kehittämistoimien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Toisaalta hän oli oman taustansa kautta ja tässä valmentajana toimiessaan lähinnä työnjohtajien ja lähiesimiesten roolia ohjattaessaan työntekijäryhmiä valmennuspäivien aikana, ja toimiessaan myöhemmin työpaikalla esimiesten tukena ja ohjattaessaan heitä osallistavan toimintatavan käyttöön työyhteisön vuorovaikutustilanteissa. Osallistavaan työyhteisöön valmentamista voi tulkintani mukaan nimittää

alaistaitojen opettamiseksi työntekijöille, kun siinä opeteltiin esim. osallistumaan, vaikuttamaan ja ottamaan vastuuta kehittämistoimista (vrt. Keskinen 2005).

Osallistavissa metodeissa ei tarkkaan rajata käytettäviä menetelmiä, vaan keskeistä on, että ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa yhteisen päämäärän suuntaan ja osallistumisen avulla saadaan muutoksia aikaan. Kurki korostaa sosiokulttuurisessa innostamisessa myös tutkimuksellista otetta (Kurki 2000a, 88–108). Myös kehittävässä työntutkimuksessa ja ekspansiivisessa oppimisessa on keskeisenä tutkimus kehittämistoiminnan tukena (Engeström 1995 ja 2004). Tässä toimintatutkimuksessa ja tutkimustapauksen osallistamisprosessissa käytetyt koulutusmenetelmät näyttäytyivät sosiokulttuurisen innostamisen, yhteisöllisen oppimisen ja toiminnallisen pedagogiikan sekä ratkaisukeskeisen kehittämisen menetelminä. Kouluttajat, joita haastattelin, puhuivat niiden yhteydessä vain osallistamisesta, mutta tutkijana havaitsin yhtymäkohtia edellä mainittuihin koulutusmenetelmiin. Yksittäinen erityispiirre, joka tässä käytetyissä menetelmissä korostui, oli yksilö- ja ryhmätyöskentelyn yhdistäminen ja yksilön vastuun korostuminen (vrt. Helin 1993; Kagan & Kagan 2002).

Kouluttaja toimi prosessin ohjaajana pitkälti käyttöteoriensa pohjalta, kun hän oli työn kautta tullut valmentajan tehtävään. Ajattelun aineksia hänelle oli muodostunut elämäkokemuksesta, työkokemuksesta ja sitä täydentävästä koulutuksesta. Koulutus oli kouluttajakursseja ja yksittäisiä avoimen korkeakoulun opintoja, joiden yhteydessä hän oli käynyt reflektivoivaa pohdintaa koulutusajattelustaan. (vrt. Ojanen 2006, 86–91.)

Osallistavaan työyhteisöön siirtyminen etenee osallistavan koulutusnäkemysten mukaan vähitellen. Tässä aineistossa pääkouluttajalla ja hänen esikuvakouluttajallaan oli uskomus, että osallistuminen laajenee vähitellen siten, että kehittämisprosessissa alkavat toimia ensin muutamat innokkaat, ja heidän kauttaan osallistuminen leviää muihin työyhteisön jäseniin. (vrt. Wenger 1998, Northouse 2007.)

Kun kouluttaja toimii työyhteisössä, hänen toimintansa on sidoksissa kentän toimintaan. Tätä helpottaa, jos hän tuntee yhteisökulttuuria ja sen toimintatapoja. Tässä tapauksessa kouluttaja oli itse aikaisemmissa elämänvaiheissaan toiminut teollisuusyrityksissä työntekijänä ja esimiehenä. Hänelle oli luontevaa toimia näiden osallistujien kanssa. Hänellä oli osallistujien kanssa yhteensopiva habitus, joka näkyi hienovaraisina käyttäytymispiirteinä kuten puhetapoina ja eleinä. (vrt.

Bourdieu 1998, Bourdieu & Wacquant 1995.) Itse olen toiminut työyhteisövalmentajana erilaisissa työyhteisöissä ja olen havainnut, että yhteistoiminta sujuu parhaiten silloin, kun työyhteisö on lähellä sellaista toimintakulttuuria, jossa olen itsekin toiminut. Sillä on siis merkitystä, että kouluttaja tuntee valmentamansa työyhteisön toimintakulttuuria ja osaa luontevasti toimia kyseisellä sosiaalisella kentällä.

Kokonaisuudessaan osallistava työyhteisövalmennus eteni useissa erilaisissa vaiheissa pitkäaikaisena prosessina, jonka aikana pääkouluttaja kehitti pedagogista toimintaansa ja sen voidaan sanoa mahdollistavan muutosta työyhteisössä. Nämä erilaiset vaiheet toimivat myös osallistavan muutosprosessin vakiinnuttamisen varmistamiseksi ja poikkesivat perinteisistä koulutusmalleista siinä, että kouluttaja oli läheisessä kanssakäymisessä työyhteisön jäsenten kanssa työpaikan toiminnoissa. Erityisen tärkeäksi tässä osoittautui osallistavan toimintatavan vakiinnuttaminen ja juurruttaminen työpaikalla, kun kouluttaja oli paikan päällä ohjaamassa työnjohtoa ja työntekijöitä. Hän oli siis paikan päällä taustatukena työnjohtajille, jotka toteuttivat työyhteisön ja oman tiimensä toiminnassa osallistamisen periaatteita esimerkiksi palaverikäytännöissä ja työryhmän arkitoiminnoissa. Silloin osallistava toiminta konkretisoitui ja sitä sovellettiin suoraan työyhteisön arjessa, eikä tarvinnut enää kaukaa hakea ja miettiä, miten opittua voidaan siirtää työyhteisöön.

### 7.1.2 Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen organisaation kehittämisen prosessin kontekstissa

Työyhteisövalmennukseen osallistujilta ei prosessin alussa kysytty, haluavatko he lähteä mukaan tällaiseen prosessiin, vaan heitä lähdettiin osallistamaan oman työyhteisön kehittämiseen. Monet työntekijöistä ottivat kehittämisen prosessin yhtenä työtehtävänä, toiset lähtivät innokkaasti mukaan ja olivat motivoituneita työyhteisön kehittämisestä. Haastattelujen perusteella ilmeni myös, että osa oli mukana vastentahtoisesti. Työnjohtajia oli valmennettu asiaan jo aikaisemmin. Kun kouluttaja toimi koulutuspäivien aikana ikään kuin työnjohtajan roolissa, työnjohtajat toimivat koulutuspäivien väliaikoina työpaikalla vuorostaan ikään kuin kouluttajan roolissa toteuttaen valmennuksessa opittua osallistavaa toimintatapaa.



Organisaation johto oli toiminut käynnistäjänä valmennukselle ja muutokselle ja johtoryhmän jäsenet ovat siinä mielessä avainasemassa. Johdon näkökulmasta osallistaminen kytkeytyy johtamiseen. Kun työyhteisöä halutaan muuttaa osallistavammaksi, halutaan samalla muuttaa johtamistyyliä valtuuttavan johtamisen suuntaan (vrt. Beirne 2006.) Johtoryhmän esseeaineistossa ja johdon haastatteluissa tuli ilmi keskeisesti johtaminen. Kehittämisprosessissa haluttiin muuttaa esimiesten ja johdon roolia enemmän työntekijöiden aktiivisuudelle tilaa antavaksi. Se onkin ilmeinen edellytys sille, että työntekijät voivat osallistua kehittämistoimintaan. Toteutunut muutos ei johtoryhmän mielestä ole vielä riittävä, vaan he näkivät esimiesten roolissa edelleen kehittämistarvetta. Koko aineistossa, siis myös työyhteisön jäsenten kommentoissa, tuli muutoksesta puheen ollen esille sen hitaus ja se, että pieni liikkeellelähtö on tapahtunut. Niin johtoryhmä kuin työyhteisön jäsenetkin olivat sitä mieltä, että muutos on lähtenyt liikkeelle, mutta se on vasta alku.

Työntekijöiden näkökulmasta osallistamisprosessi näytti työtehtävien laajentamiselta päivittäisistä tuotantoon liittyvistä tehtävistä suunnittelu- ja kehittämistehtäviin, jotka aikaisemmin olivat mieltäneet esimiesten tehtäväksi. (vrt. Northouse 2007.)

Työntekijöiden keskuudessa erottui sisäpiiri ja ulkopiiri: osallistujat, jotka lähtivät innokkaasti mukaan kehittämistoimien vastuutehtäviin ja syrjään vetäytyvät, jotka eivät motivoituneet kehittämistehtävistä ja saattoivat osallistujahaastatteluissa ilmi tulleiden asioiden mukaan olla kehittämistoimien vastustajia. (vrt. Northouse 2007, Wenger 1998.)

Osallistujien näkökulmasta osallistamisprosessi näyttäytyi valmennuspäivien tapahtumina ja siellä kehittämistoimien ideointina sekä valmennuspäivien välillä toimenpiteiden toteuttamisena. Valmennuksen aikana näkyi laajempia vaiheita. Alkuvaiheessa valmennuspäivää voi kutsua innostamispäiväksi, kun siinä irtauduttiin työympäristöstä, toteutettiin ryhmäyttämismenetelmiä, se voitiin osallistujahaastattelujen perusteella nimetä virkistymistapahtumaksi maastoharjoituksineen ja siinä tutustuttiin lähemmin työtovereihin. Jälkimmäistä valmennuspäivää leimasi korostuneemmin konkreettiset, työhön liittyvät asiat ja niiden suunnittelu. Vaikka ensimmäisessäkin valmennuspäivässä suunniteltiin kehittämistoimia työpaikalla toteutettavaksi, jälkimmäisessä jaksossa konkretia syveni ja osallistujat pitivät sitä hyvänä asiana. Valmennuspäivissä oli kaiken

kaikkiaan paljon toiminnallisuutta ja koulutus poikkesi perinteisistä luentotilaisuuksista.

Työyhteisön jäsenille osallistamisprosessissa oli tärkeätä yhteistyö ja osallistuminen. Osallisuus kuvaa työyhteisön jäsenten näkökulmaa paremmin kuin osallistaminen, ja voidaankin kysyä, kokivatko työyhteisön jäsenet osallisuutta ja mukanaolemista työyhteisön kehittämisessä vai kokivatko he olonsa ulkopuoliseksi. Projektin tavoitteena oli, että kaikki osallistuisivat ja tulisivat osallisiksi työyhteisön kehittämiseen. Työnjohtajat olivat motivoituneita kehittämistoimien toteuttamiseen ja myös siihen, että saadaan työntekijöitä mukaan kehittämistoimintaan. Heidän puheistaan tuli esiin myös se, että he kokivat ainakin yhteenkuuluvuutta työnjohtoryhmän kanssa. He pitivät itseään myös aktiivisina toimijoina työyhteisön kehittämisessä.

Työntekijöiden joukossa erottuivat osallisuuden kokemisen suhteen jo aiemmin mainitut erilaiset ryhmät, osallistujat ja syrjäänvetäytyjät. Kokonaisvaltaisemmin työntekijät kokivat yhteenkuuluvuutta oman työryhmänsä, tiiminsä ja työvuoronsa kanssa. Muut koettiin vähän vieraammiksi. Nyt työyhteisövalmennusta toteutettiin siten, että työryhmät olivat omina ryhminään eri päivinä. Jälkeenpäin monet sanoivat, että muihin ryhmiin yhteenkuuluvuuden syntymistä olisi auttanut, jos ryhmät olisi sekoitettu. Niin onkin toimittu myöhemmissä, tutkimusjakson jälkeen toteutetuissa valmennuspäivissä.

Sanana osallisuus on kokemuksellinen, osallistujille ominainen sana, kun taas osallistaminen viittaa siihen, että joku osallistetaan, jolloin osallistujan rooli ja osuus vaikuttaa passiivisemmalta. Tässä tapauksessa ehkä johto pyrki osallistamaan työyhteisön jäsenet kehittämistoimintaan. Järvensivun ja Kosken (2008) mukaan nykyajan työnantajat pyrkivät löytämään työntekijöistään sisäisen kehittäjän (vrt. Filander 2000). Kuten jo aiemmin luvussa 5.2.3.3 esitin, tämä osallistaminen näytti alaistaitojen opettamiselta. Osa johtoryhmän jäsenistä asettui prosessin aikana vuorovaikutustilanteisiin kaikkien työyhteisön jäsenten kanssa valmennuspäivien aikana.

Muutoksen hitaus tuli esille aikaisemmin. Johtoryhmän jäsenet toivat esiin samaa ajattelua kuin kouluttaja siinä suhteessa, että kehittämistoimintaan osallistuminen laajenee vähitellen. Heillä oli varma käsitys, että kaikki eivät tällä hetkellä halua osallistua kehittämistoimintaan, mutta myös usko siihen, että osallistujien joukko kasvaa.

## 7.2 Henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisen polku

Tutkimuksessani oli siis keskiössä henkilöstönkehittäjän toimiminen aikuiskasvattajana ja hänen kasvattajuuden löytymisen kehityspolkunsa. Kuten aikaisemmin olen todennut ja monissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa on otettu esille, henkilöstönkehittäminen voidaan nähdä aikuiskasvatustehtävänä. Henkilöstönkehittäjien asemointi organisaatioissa ja koulutus- ja kehittämistoiminnassa on nähty ongelmalliseksi ja paradoksaaliseksi siihen kohdistuvien monien paineiden ristiaallokossa ja siksi, että kehittämistoimintaa toteutetaan monelta ammattitaustalta eikä henkilöstönkehittäjien joukko ole homogeeninen, yhtenäisen siihen tehtävään kohdistuvan ammatillisen koulutuksen käynyt ammattikunta (Filander 2003, 69–73, Hytönen 2007; 189–197).

Henkilöstönkehittäjän työn kehittäminen voi olla oman työn tutkimista samaan tapaan kuin esimerkiksi ammatilliset opettajat ovat kehittäneet omaa työtään ja ammattiaan (Häkämies 2007, Kuusisto 2004, Tiilikkala 2004). Opettaja oman työnsä tutkijana ja siihen liittyvät tutkimukset ovat olleet tämän tutkimuksen yksi lähtökohtainen esikuva, kun lähdin tähän työhön, vaikka tutkimuksen kohde ei ollutkaan oma työni, vaan seurasin yhden henkilöstönkehittäjän työskentelyä ja kehittymistä. Tässä luvussa tarkastelen yhteenvedonomaaisesti tämän henkilöstönkehittäjän kehitystä aikuiskasvattajaksi työn kautta oppien.

Tämän tutkimuksen tapausesimerkkinä toimiva kehittämisprosessin pääkouluttaja on esimerkki siitä opettajankoulutukselle vaihtoehtoisesta ammatillisen kehittymisen muodosta, miten henkilöstönkehittämistehtävään voi tulla asiantuntijaksi työn kautta omaa toimintaansa omaehtoisesti kehittäen ilman ammatillista pedagogikoulutusta. Itse taas edustin hänen rinnallaan ja keskustelukumppaninaan pedagogisen koulutuksen kautta tehtävään tullutta asiantuntijuutta. Seuraavassa taulukossa on tulkintani tämän esimerkkinä esiintyvän henkilöstönkehittäjän kehitysvaiheista hänen polullaan aikuiskasvattajaksi. Esitän vaiheet tässä pitkältä ajalta, koska kehityksen aineksia löytyi jo kotikasvatuksesta ja nuoruusvaiheiden kokemuksista esim. ammattikoulussa, työssä ja armeijassa. Kehityksessä ja oppimisessä painottuvat kuitenkin tutkimusprosessin aikainen oman työn kehittäminen henkilöstönkehittämistehtävässä, jotka olivat tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena.

Taulukko 5. Henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisen polku.

Elämänkulun vaihe	Konkreettinen toiminta/ asema	Toimintatapa ja kasvatustoiminnan kehittäminen	Pedagogiset ajattelutavat
Lapsuus ja nuoruus	Kodin kasvatusta	Keskustelut yhteiskunnallisista asioista, työväenyhdistyksen toiminta	Arvojen, uskomusten ja ihanteiden omaksuminen
Ammattikoulu- ja armeija-aika	Aktiivinen toiminta tovereiden tukijana (esim. varusmiestoyhdistys, oppilaskunta)	Epäkohtien havaitseminen ja niihin puuttuminen	Halu auttaa ja vaikuttaa, motivaatio toimia ohjaajana
Työskentely teollisuudessa ja kouluttajaksi tulo: toiminnan kehittäminen omassa organisaatiossa teollisuudessa	Luottamusmiehenä, esimiehenä ja OTO-kouluttajana toimiminen, kouluttajaksi ammattiyhdistystoiminnan kautta → työyhteisövalmentajan tehtävään tulo	Epäkohtien havaitseminen työyhteisössä ja niihin puuttuminen.  Kouluttajakoulutuksiin osallistuminen. Kielellisen esiintymisen kehittäminen.	Edellisten lisäksi yhteistyön merkityksen ymmärtäminen eri työyhteisöosapuolten kesken, kasvatustehtävä esimiehen roolissa.  Halu esiintyä ja vaikuttaa, kouluttamisen näkeminen yhtenä esiintymiskanavana.
Kouluttajana toimiminen	Työyhteisövalmentajana ja esimiesvalmentajana toimiminen ammattimaisesti	Ohjausmenetelmien oppiminen (tuplatiimi, toiminnalliset menetelmät, työyhteisön toiminnan reflektointi)  Avoimen korkeakoulun opinnot (psykologia, aikuiskasvatusta, draamakasvatusta)	Tietoisuus pedagogisista tekijöistä ja omasta merkityksestä ohjaajana/kasvatustajana herää, esim. tiedollinen ristiriita ja sen jälkeen kehitykseen ja oppimiseen motivointi
Valmentajatehtävät tutkimusprosessin aikana	Työyhteisövalmentajana ja esimiesvalmentajana toimiminen	Edellisissä vaiheissa opittujen menetelmien käyttäminen.  Oman kasvatustoiminnan reflektointi: → uusia toimintatapoja, kehittämistoimien vakiinnuttaminen työyhteisöön	Osallistavan ohjauksen, elämäskasvatuksen ja ratkaisukeskeisen ajattelun merkitys korostuu  Oma toiminta ja rooli taustatukijaksi, osallistujien vastuun ja roolin merkitys kasvaa.  Oma kasvattajuus innostajana/ alkuun saattajana, aikuiskasvatuksen ammattilaisena
Valmentajatehtävät tutkimusprosessin jälkeen	Työyhteisövalmentajana, esimiesvalmentajana ja työnohjaajana toimiminen	Työnohjaajakoulutukseen osallistuminen → kasvatuksellinen ammattikoulutus.	Kasvatuksellisen ja ohjausalan ajattelun syveneminen (tästä ei ole mukana dokumentoitua aineistoa, perustuu vapaamuotoisiin keskusteluihin)

Kasvattajuuden juuret tämän kouluttajan kohdalla olivat kotikasvatuksessa ja hän kertoi useaan otteeseen oikeudenmukaisuuteen kasvatuksesta lapsuudenkodissaan. Siihen liittyivät keskustelut tasa-arvosta ja epätasa-arvosta, ja se oli varmaankin herättänyt hänet havaitsemaan epäkohtia myös myöhemmin työelämässä. Kasvattajuuteen hän muutenkin oli kehittynyt pidemmällä aikavälillä, ei ainoastaan näiden muutaman vuoden aikana, jonka tutkimusprosessi kesti. Kasvattajuuden löytymisen voidaan sanoa olevan osa elinikäisen oppimisen prosessissa. Työyhteisövalmentajan roolista hän kertoi jo varhaisimmissa tutkimuskeskusteluissa, että hänellä on jo nuorena ollut ikään kuin vanhemman rooli ja identiteettitasolla hän nimesi itsensä työyhteisövalmentajana viisaaksi vanhemmaksi, isoisäksi, papaksi tai vaihtoehtoisesti eräoppaaksi tai avioliittoneuvojaksi. Nämä ovat kaikki kasvatukseen ja ohjaukseen liittyviä rooleja, ja hänellä on silloinkin ollut eräällä tavalla ajatus kasvattajuudesta.

Motivaationa kasvatukseen hänellä on jo varhain ollut halu auttaa ja vaikuttaa, ja tämä on konkretisoitunut esimerkiksi varusmiestoimikunnan puheenjohtajan tehtävässä ja jo ensimmäisessä työpaikassa luottamusmiehen tehtävässä. Teollisuudessa työskennellessään hän tuli ammattiyhdistystoiminnan kautta kouluttajaksi oman toimensa ohella. Hän kertoi, että hänelle oli varhaisemmissa vaiheissa tärkeitä esiintyä ja hän näki kouluttamisen yhtenä esiintymiskanavana.

Tietoisuus pedagogisista tekijöistä ja omasta merkityksestä kasvattajana tai ohjaajana alkoi herätä samalla, kun hän kävi kouluttajakoulutuksissa ja myöhemmin nämä ajatukset syvenivät avoimen korkeakoulun opinnoissa, jolloin hän tutustui mm. Engeströmin aikuiskasvatus-ajatuksiin. Erityisenä asiana hän mainitsi tiedollisen ristiriidan, jonka avulla hän kertoi motivoineensa osallistujia ongelmanratkaisuun ja oppimiseen.

Nämä edelliset toimivat pohjana, kun tultiin tähän kehittämisprosessiin, jonka aikana hän kehitti toimintaansa aikuiskasvattajana. Aluksi osallistamisprosessissa ja tutkimuskeskusteluissa korostui elämyksellisten ja kokemuksellisten menetelmien käyttö työyhteisövalmennuksessa. Se on yhteydessä elämiskasvatukseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Myöhemmin tuli esiin selkeämmin oman kasvatusroolin muutos esiintyjästä taustatukijaksi ja osallistujien aktiivisuuden korostaminen. Käytännön tasolla hän otti käyttöön kehittämisprosessin aikana uusia toimintatapoja, joista selkein esimerkki oli työpaikalle työyhteisön tilanteisiin mukaan meneminen ja osallistujien tukeminen työpaikkapalaverissa ja käytännön

toiminnassa siellä. Lopulta kasvattajuus näyttäytyi innostamisena sekä alkuunsaattajana ja taustatukijana toimimisena.

Tämän kouluttajan kehitys on jatkunut vielä tutkimuksen kohteena olleen kehittämisprosessin jälkeen sillä tavalla, että hän on lähtenyt työnohjaajakoulutukseen syventämään kasvatuksellista ja ohjauksellista asiantuntemustaan ja ammatillisuuttaan. Niistä vaiheista ei ole kuitenkaan kerätty tutkimusaineistoa, joten jätän sen vaiheen yksityiskohtien tarkastelun pois tästä tutkimuksesta. Se on kuitenkin osoituksena siitä, että ammatillinen kehitys on elinikäinen prosessi, joka hänen kohdallaan jatkuu ja syvenee edelleen.

### 7.3 Osallistavan työyhteisövalmennuksen kehittäminen tutkimuksellisenä puheenvuorona

Tämä osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittymisen tutkimus on yksi puheenvuoro moniulotteiseen henkilöstönkehittämisen ilmiöön ja sen toimintakenttään. Lähdin työn alussa ihmettelemään osallistamista ja etsimään sen kasvatuksellisia juuria ja lähtökohtia todeten sen, että hyvin monenlaiselta taustalta tulevat henkilöt toimivat henkilöstönkehittämisen kentällä ja työyhteisövalmentajan tehtävässä. Nyt jälkeinpäin, kun kasvatuksellisia yhteyksiäkin löytyi, tämä toimintakenttä on näyttäytynyt hyvin moniulotteisena ja monitieteisenä toiminta- ja tutkimusalueena. Myös tutkijan näkökulmat ovat tämän pitkäkestoisen prosessin ja tarkastelun aikana laajentuneet. Jo henkilöstönkehittäjät ovat lähtökohdiltaan ja taustoiltaan monenlaisia ja tässäkin osallistavaksi kutsutussa työyhteisövalmennuksen kokonaisuudessa käytettiin monimuotoisia koulutuksellisia ratkaisuja, jonkinlaisia hybridimalleja, kuten jo aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu. Nyt tarkastellen näyttääkin siltä, että tällä kentällä tarvitaan myös toiminnalliselta ja tieteelliseltä taustaltaan erilaisia toimijoita ja tutkimuksellisia näkökulmia. Edellisissä luvuissa olen avannut tutkimuksen tuloksia suhteessa työn teoreettisiin lähtökohtiin ja myöhemmin löytämiini pedagogisiin yhteyksiin ja ulottuvuuksiin. Tässä luvussa tarkastelen tämän aikuiskasvatuksen piiriin kuuluvan tutkimuksen tuloksia, havaintoja ja teema-alueita yhteydessä muutamiin laajempiin tutkimusalueisiin, joita ovat: yhteisössä oppiminen ja ammatissa kehittyminen,

suomalainen työelämäntutkimus, osallistava johtaminen ja kriittinen organisaatiotutkimus.

**Yhteisössä oppiminen** oli yksi keskeinen näkökulma, joka on ollut tutkimuksen taustana ja teoreettisena lähtökohtana jo tutkimuksen alkuvaiheista lähtien. Yhteisössä oppiminen on nähtävissä tutkimuksen yhteydessä sekä työyhteisövalmentajan kehityksen ja ammattitaidon oppimisen tapana että työyhteisövalmennuksessa osallistavan toimintatavan omaksumisessa työyhteisön jäsenten keskuudessa. Sen yhteydessä korostuvat tekemällä oppimisen toimintatapa ja ongelmanratkaisu käytännön tilanteissa. Tutkimuksen tuloksissa heijastuivat samat teemat, joita Wenger (1998) on käsitellyt merkitysten ja identiteettien yhteisössä omaksumisen hahmotelmissaan ja aikaisemmin Lave ja Wenger (1994) situationaalisen oppimisen yhteydessä.

Wenger tarkastelee oppimista identiteetin kehityksenä ja erottaa yhteisössä oppimisen yhteydessä erilaisia osallistumisen ja osallistumattomuuden identiteettejä, joita osallistujat ja yhteisön jäsenet omaksuvat yhteisössä oppimisen prosesseissaan. Nämä erilaiset oppimisen identiteetit ovat hänen jäsenyksissään myös yhteydessä yhteisöön ja sen tehtäviin sitoutumiseen ja erilaisten jäsenten oppimispolkuihin. Osallistumisen identiteettiin kuuluvat yhteenkuuluvuus yhdessä tekemisen kautta, hengenheimolaisuus ja sitoutuminen, kun taas osallistumattomuuden identiteetissä tunnustetaan kokemus rajoista, rajan ylittämisestä ja jonkinlaisesta marginaalisuudesta. Näin osallistumattomuuden identiteetti saattaa johtaa mielikuvaan erilaisuudesta ja heikentää sitoutumista. Oppimispolut yhteisössä tai niiden mahdollisuudet kulkevat Wengerin mukaan ulkopuolisesta tarkkailija- tai tulokasasemasta sisäpiiriin aktiivisten vaikuttajien joukkoon. Tämä polku liittyy osallistumisen identiteettiin eli siihen, kun tulokasasemassa omaksutaan mielikuva yhteenkuuluvuudesta ja suunnataan sisäpiiriin päin. Toisenlainen yhteisössä oppimisen polku hahmottuu silloin, kun omaksutaan mielikuva erilaisuudesta ja olettamus, että joku toinen ymmärtää paremmin, mitä on tekeillä. Silloin rajakokemus voikin osoittaa yhteisön keskiöstä, sisäpiiristä pois päin ja polku johtaa ehkä yhteisöstä vieraantumiseen eikä niinkään tekemisen kautta sitoutumiseen. (Wenger 1998, 164–172, 188–213; vrt. Hakkarainen 2000, Jäntti 2003.)

Näitä erilaisia osallistumisen identiteettejä oli havaittavissa tämän tutkimuksen aineistossa. Työyhteisövalmentaja oli oppinut tehtävänsä yhteisössä toisten, kokeneempien kouluttajien esimerkkiä seuraamalla ja osallistumalla

koulutustoimintaan. Hän kertoi tarinassaan kouluttajasta, joka ainakin siinä kohtaa kertomusta vaikutti hänen esikuvultaan ja sanoi asettaneensa tavoitteekseen tulla kouluttajaksi. Hän koki hengenheimolaisuutta silloisen esikuvansa kanssa ja halusi liittyä kouluttajien ja aikuiskasvattajien ammatilliseen yhteisöön.

Työyhteisövalmennuksen aikana työyhteisön osallistujissa oli havaittavissa niitä, jotka halusivat sisäpiiriin, osallistumaan ja kehittämään toimintaa ja näkivät sen myönteisenä. Heidän joukossaan oli kuitenkin myös niitä, jotka ehkä olivat omaksuneet enemmän vieraantuneen, osallistumattoman identiteetin ja kokivat, että heidät oli pakotettu työyhteisövalmennukseen. He saattoivat kokea olevansa rajalla ja katselivat myös yhteisön keskiöstä, osallistujista poispäin. Tällaiset henkilöt eivät halunneet itse tulla tutkimuskeskusteluihin, ja heidän kommenttinsa tulivat tutkimusaineistoon välillisesti toisten kertomina.

Manninen (2008) toteutti kehittävää arviointia Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen aikana. Arvioitavassa kehittämishankkeessa oli nähtävissä pyrkimys osallistamisen laajentamiseen kouluyhteisöissä, kun pyrittiin osallistamaan kouluun. Hankkeessa koulutettiin opettajia muutosagenteiksi, ja nämä kehittäjäkoulutuksiin osallistuneet opettajat toimivat hankkeen aikana sisäisinä kehittäjinä ja oto-kouluttajina omissa työyhteisöissään. Näin hankkeessa suunniteltiin päästävän tavoitteisiin, esimerkiksi oppilaiden osallisuuden lisääntymiseen ja oppilaskuntatoiminnan kehittämiseen. Kuten tässäkin tutkimuksessa, Mannisen arviointitutkimuksessa käytettiin ns. aineistotriangulaatiota, eli samaa asiaa ja teemaa on pyritty mahdollisuuksien mukaan arvioimaan useiden erilaisten aineistojen avulla. Tutkija oli hankkeen aikana myös mukana kehittäjäkoulutuksissa ja keräsi niiden yhteydessä tutkimusaineistoa. (Manninen 2008, 12–21.) Yhteisössä oppimista Mannisen tutkiman hankkeen kehittämistoiminta heijasteli sillä tavalla, että hankkeen aikana kehitettiin eräänlaista sisäpiiriä, joka veisi oto-kouluttajana eteenpäin osallistavuutta kouluympäristöissä, ja näin osallistavuuden suunniteltiin lisääntyvän kaikissa kouluissa. Samalla tavalla kuin osallistava koulu-hankkeen yhteydessä osallisuus nähtiin välttämättömänä pakkona, myös nyt tutkimuksen kohteena olleessa kehittämisprosessissa osallistaminen nähtiin kehittymisen mahdollistajana ja työyhteisökulttuurin muutos välttämättömänä.

Sisäpiirijattelua löytyy myös **osallistavaan johtamiseen** liittyvien johtamistutkimusten LMX-teorianäkökulmasta. Sen mukaan johtajilla on



eräänlainen sisäpiiri alaistensa joukosta, ja tämän sisäpiirin kanssa johtajalla on enemmän vuorovaikutusta. Myös sisäpiiriin kuuluvat alaiset osallistuvat enemmän työyhteisön kehittämiseen ja sitoutuvat työyhteisön toimintaan. LMX-teorianäkökulmasta Northouse (2007) suositteli johtajille sisäpiirin laajentamista ja kaikkien alaisten ottamista mukaan aktiiviseen, osallistuvaan työyhteisön ytimeen. (Northouse 2007, 151–154; vrt. Graen & Uhl-Bien 1995, Bess & Goldman 2001, Stinger 2006.) Tämä johtamisen LMX-teorianäkökulma liittyy osallistuvaan johtamiseen ja siihen, että alaiset otetaan laajamittaisesti mukaan kehittämistoimintaan. Osallistavasta johtamisesta on muutenkin paljon puhuttu ja kirjoitettu niin Suomessa kuin myös kansainvälisesti (Beirne 2006; Helin 1993 ja 1998; Juuti 1992, 1995, 2001 ja 2010; Kanter 1983; Koivisto 1997). Osallistuvaan johtamiseen liittyvät myös alaistaidot, jotka tämän tutkimuksen tuloksissa näkyivät siten, että kun työyhteisöä ja sen jäseniä valmennettiin, heille opetettiin alaistaitoja. Kun kouluttajan osallistavaksi kehittymisen mahdollistavana tekijänä johdon osalta oli valtuuttava johtaminen, työyhteisön puolelta sitä mahdollistivat osallistuminen ja alaistaidot, jotka luonnollisesti kehittyivät tämän osallistamisprosessin aikana. (vrt. Keskinen 2005.)

Osallistavan johtamisen tutkimuksissa ja hahmotelmissa valtuuttava johtaminen on pitkälti nähty positiivisena ratkaisuna työyhteisöissä vallitsevaan tilanteeseen ja osallistumisen epäsuhtaan. Tässä tutkimuksessa pyrkimys oli ottaa esille sekä osallistavan henkilöstönkehittäjän toimintaa edesauttavia ja mahdollistavia että myös hidastavia ja ristiriitaiselta vaikuttavia tekijöitä. Niitä on tarkemmin käsitelty luvussa 7.1. Esille tuli varsinkin erilaisia jännitteitä organisaation ja työyhteisön valtasuhteissa, erilaisia ja osin ristiriitaisia näkökulmia niin työntekijöiden kuin myös johtoryhmän näkemyksissä sekä konsensuspyrkimyksen yksipuolisuus.

Aikaisemmin on jo käsitelty tätä tutkimusta **suomalaisen työntutkimuksen** kokonaisuuteen liittyvänä puheenvuorona, jolloin tässä tutkimuksessa on erityisesti nostettu esille kehittämistoimien vakiinnuttamiseen painottuminen tai erityiset menettelyt sen varmistamiseksi. Suomessa on paljon kehitetty työelämää tutkimusavusteisesti, ja konsultointitoiminta on monissa yhteyksissä todettu kasvavaksi toimintakentäksi (Alasoini & Ramstad 2007, 3–14; Alasoini, Heikkilä, Ramstad & Ylöstalo 2010; Launis, Schaupp, Koli & Rauas-Huuhtanen 2010). Erityisiä tutkimus- ja kehittämismenetelmiä on tutkittu ja niistä yhteyksistä löytyy samansuuntaisia ajatuksia kuin osallistavasta toimintatavasta. Tutkittuja menetelmiä

ovat esim. Järvensivun ja Kosken (2007) esittelemä PBL työyhteisössä, Launiksen ja Rokkasen (2007) esilletuoma työhyvinvointipaja, Leinosen (2007) sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseen soveltama työkonferenssimenetelmä ja Buhanistin, Seppäsen ja Virtaharjun (2007) kehittämisen ja teoretisoinnin lähestymistapana tarkastelema prosessikonsultointi. Näitä edellä mainittuja menetelmiä on otettu esille kehittämisinterventioiden yhteydessä, mutta niissä kaikissa on ollut tarkastelukulmana työorganisaatioiden ja niiden toiminnan kehittäminen. Tässä tutkimuksessa sen sijaan käsitellään sitä, miten kehittäjä kehittää omaa toimintaansa. Näistä on kuitenkin saatu näkökulmia myös tämän tapaustutkimuksen työyhteisövalmentajan toiminnan kehittämiseen, samoin kuin kehittämis-tutkimuksen metodologisista tarkasteluista (Hyötyläinen 2007, 364–388).

**Työhön ja ammatteihin liittyvissä kasvatuserioituneissa keskusteluissa** Heikkinen (2004) käsittelee osallistamista ja osallistumaan ohjaamista artikkelissaan, kun hän kirjoittaa projekteilla johtamisesta ja tarkastelee yhtä tapaa ammatillisen koulutuksen valtavirrasta pudonneitten ohjaamiseksi. Hänen mukaansa Euroopassa on ilmennyt painetta nähdä myös koulutus johtamisaktiviteettina. (Heikkinen 2004.) Myös työyhteisöissä käytetään koulutusta johtamisen välineenä, kun työntekijöille järjestetään esimerkiksi osallistamisvalmennuksia. Suomalaisissa ammattikasvatuksen tutkimuksissa on 2000-luvulla esiintynyt opettajuuden ja ammatillisuuden kehittämisteemoja (Häkämies 2007, Kuusisto 2004, Niiranen-Linkama 2005, Tiilikkala 2004). Heikkinen peräänkuuluttaa ammatillisen kasvun aikaa, paikkaa ja tilaa ja ottaa esiin tendenssin ja paineen markkinaintiteetin rakentamiseen, kun ammatillisen identiteetin tekeminen on kuitenkin nähtävissä persoonallisena itsensä löytämisenä. Hän ottaa esiin myös ammatillisen identiteetin johonkin kuulumisena työtätekevänä ihmisenä ja mainitsee tässä yhteydessä myös kykyjen jakamisen toisten kanssa. (Heikkinen 2001, 169–185.) Tämä voidaan tulkita yhteisölliseksi elementiksi ammatillisuudessa, jota myös osallistavassa työyhteisövalmennuksessa pyrittiin virittämään. Tutkimuksessa tuli selkeästi esille myös organisaatioon ja henkilöstöön liittyviä ristiriitaisia ilmiöitä, ja kuten ammatillisen kasvun aikaa, voidaan nyt etsiä myös ammatillisen yhteisön kasvun aikaa, kun samanaikaisesti organisaatioissa on teknis-taloudellisia paineita ja tendenssejä, joiden ehdoilla yrityksissä toimitaan. Onko organisaatioissa siis tilaa kasvatukselle, ammatilliselle kasvulle ja ammatilliselle yhteisölle tai yhteenkuuluvuudelle?

Kevätsalo (1999) kirjoittaa jäykistä joustoista ja tuhlatuista resursseista ja on huolissaan kykyjen tuhlauksesta työorganisaatioissa. Hän näkee työyhteisössä erilaisia voimia; ammattiyhdistysaktiivit puolustautumassa ja pyrkimässä säilyttämään asemansa työorganisaatioissa, osallistavan johtamisen riskit toimintatapojen uudistamisessa, konsultit esittämässä omia lupauksiaan ja lisänä vielä johtamisretoriikka ja tutkijat jonkinlaisena kasvottomana vaikuttajana. Kevätsalo käsittelee tutkimuksessaan työvoiman kykyjen käyttöä ja joustoja, havaitsee muutoksen hitautta, kun erilaiset toimijat ovat kiinni vanhoissa, totutuissa toimintatavoissa eivätkä osaa muuttaa toimintaansa ja asennettaan, vaikka yhdessä on toisin sovittu. Jäykillä joustoilla hän viittaa valtarakenteiden pysyvyyteen. (Kevätsalo 1999.) Kevätsalon kirjoittamat kuvaukset sopisivat tälläkin hetkellä moniin miesvaltaisiin työorganisaatioihin, kuten tämän tutkimuksen metalliteollisuuden työorganisaatioon. Sielläkin havaittiin osallistavan kouluttajan kehittymistä hidastavina tekijöinä erilaisia epäilykseen perustuvia toimenpiteiden hidastumisia, kun toimenpiteisiin ei ryhdytty, vaikka niistä oli yhdessä sovittu.

Kansainvälisistä tutkimuksista ja keskusteluista löytyy jonkun verran **kriittistä organisaatiotutkimusta**, johon tämä tapaustutkimus osaltaan liittyy. Clegg, Courpasson ja Phillips (2006) kirjoittavat vallasta ja organisaatioista ja käsittelevät kriittisiä teorioita organisationaalista vallasta. He ottavat esille, että samalla kun kovalla vauhdilla rakennettiin ”parempia”, toisinsanoen tehokkaampia organisaatioita ja koulutettiin parempia johtajia niiden johtoon, jotakin perustavanlaatuaista oli unohtumassa. Tutkijat ottivat esille luonnollisia ristiriitoja, jotka liittyvät organisaatioihin ja valtaan. (Clegg, Courpasson & Phillips 2006, 266–289; vrt. Clegg & Cooper 2009.)

Työyhteisöjen kehittämisessä otetaan usein esille tehokkuustavoitteet, joita korostetaan jopa ihmisten johtamisessa ja osallistamisessa. Tapaustutkimukseni yhteydessäkin kuulin kommentteja, joiden mukaan osallistuvat työntekijät ja osallistava työyhteisö on tuotannon kannalta tehokkaampi ja toimii tehokkaammin, toisin sanoen tuottaa enemmän kuin aikaisemmin ns. käskyttämiskulttuurin aikana. Tämä tavoite on ristiriitainen sen osallistamisprosessin julkilausutun, yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta korostavan ja osallistumisen mahdollisuuksia tarjoavan puheen kanssa, jota myös työyhteisövalmentaja toi esille. Tällä tutkimuksella haluan herättää keskustelua näistä esille tulleista ristiriitaisista näkökulmista ja havainnoista.



## 8. Tutkimusprosessin ja luotettavuuden arviointia

### 8.1 Näin osallistavan työyhteisövalmentajan kehityspolku hahmotettiin

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida arvioida pelkästään metodikirjallisuudessa perinteisiksi muodostuneiden käsitteiden, validiteetin ja reliabiliteetin arvioinnilla. Laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä, totuudesta ja objektiivisesta tiedosta, eikä luotettavuuden arvioinnista ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, vaan tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131–135.) Eskolan ja Suorannan (1998, 211–215) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.

Tässä tutkimuksessa oli pragmatistinen ja toimintatutkimuksellinen ote. Heikkisen ja Syrjälän (2007, 148–161) mukaan validiteetti ja reliabiliteetti soveltuvat huonosti laadulliseen tutkimukseen. Varsinkin toimintatutkimuksessa, kuten tässäkin tapaustutkimuksessa, pyritään muutokseen. Silloin on hankala arvioida tutkimusta pysyvyyden perusteella. Samaa tulosta ei välttämättä saada uusilla mittauksilla, koska tilanne on jo muuttunut. Heikkinen ja Syrjälä ehdottavat käytettäväksi reliabiliteetin ja validiteetin sijaan ns. toimintatutkimuksen validointiperiaatteita. (vrt. Kvale 1996.)

Kvalen (1996) mukaan validoinnin yhteydessä ymmärrys maailmasta kehkeytyy vähitellen tutkimusprosessin aikana. Tarkastelen nyt tämän laadullisen, pragmatistisen, toimintatutkimuksellisen tutkimuksen luotettavuutta prosessin kokonaisuudessa. Käytän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pääasiassa Heikkisen ja Syrjälän (2007, 149–161) ehdottamia toimintatutkimuksen

validointiperiaatteita historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus ja toimivuus.

Tässä tapauksessa tutkimusasetelma on rakentunut prosessin aikana muuttaen muotoaan. Minulla ei heti alussa ollut valmista tutkimussuunnitelmaa, jota olisin suoraviivaisesti toteuttanut, vaan se on rakentunut tapahtumien kulun myötä. Siten esimerkiksi lopullinen tutkimusaineisto ei ole juuri se, mikä se ensimmäisessä suunnitelmassa oli, vaan toimintatutkimukselle tyypillisesti aineistoon tuli myöhemmin mukaan uusia alkuperäisestä suunnitelmasta poikkeavia osia. Olen laatinut myös erillisen tutkimuksen vaihekuvauksen, josta näkyvät kaikki tutkimuksen tekemisen vaiheet ja niiden ajankohdat (liite 1). Tutkimusraportti noudattaa em. tutkimuksen tekemisen vaiheita ja on näin ollen eräänlainen tutkijan tarina tästä prosessista. Näillä toimilla olen pyrkinyt tekemään näkyväksi, miten olen tutkimusta toteuttanut.

**Tutkimuksen ideointi ja hahmottelu** alkoi 2000-luvun alussa osallistamisen ihmettelystä, kun keskustelin tutkimusprosessissa mukana olleen kouluttajan kanssa. Ihmettelyn jälkeen kiinnostuin osallistamisesta työyhteisön kehittämisessä ja lähdin mukaan tähän kehittämisprosessiin tutkijaksi, avustavaksi kouluttajaksi ja havainnoijaksi. Samoihin aikoihin jäsensin omaa esiymmärrystäni sen kautta, mitä olin itse aikaisemmin opiskellut ja myös esimieskokemukseni kautta. Siitä syntyivät alustavat tutkimuksen teoreettiset ja käytännölliset näkökulmat, joita olen esitellyt raportin toisessa luvussa. Näitä näkökulmia ei voi kuitenkaan nimittää täsmälliseksi tutkimuksen viitekehyyksi, jonka olisin alussa rakentanut, koska teoria täsmentyi vasta tulkinta- ja johtopäätösvaiheessa. Se muodosti kuitenkin esiymmärrykseni, jonka varassa lähdin tätä osallistavaa työyhteisövalmennusta tutkimaan. Se vaikutti myös siihen, mistä näkökulmasta tarkastelin tutkimuksessani työyhteisövalmennusta ja henkilöstönkehittämistä.

Historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaan toiminnan kehittymistä voidaan tarkastella toimintahistoriallisena jatkumona esimerkiksi työpaikalla (Heikkinen & Syrjälä 2007, 149–151). Tässä tutkimuksessa tarkastelin tuloksia työyhteisökouluttajan kehityspolussa, joka toteutui reflektointiprosessissa työyhteisökulttuurin muutoksen yhteydessä. Myös itse tutkimusprosessi nivoutui tähän työyhteisökouluttajan kehitysprosessiin ja muodosti sen rinnalle tutkijan tarinan.

**Täsmensin tutkimusasetelmaa** sen jälkeen, kun olin hahmottanut omaa esiymmärrystäni ja hahmotellut tutkimusideaani. Jatkoin tätä täsmentämistä tutkimusprosessin aikana siten, että tutkimussuunnitelmaani tuli uusia aineksia vielä myöhemmissäkin vaiheissa sen jälkeen kun aineisto oli hankittu ja olin analysoimassa sitä. Myös tutkimuskysymykset tai niiden painotukset muuttuivat prosessin kuluessa siten, että lopullinen, osallistavan työyhteisövalmentajan kehitysprosessin painotus varmistui vasta analyysivaiheessa. Silloin näin selkeämmin ne monimuotoiset ainekset, jotka olivat käytössäni. Analyysin yhteydessä selkiytyi myös tutkijalle työyhteisövalmentajan kehitysprosessin merkitys henkilöstönkehittämistoiminnan kehittämisessä aikuiskasvatustoimintana.

**Aineistonkeruu** oli osallistuvaa havainnointia, haastatteluja ja tutkimuskeskusteluja ja mallittamisen menetelmän mukaisesti osallistavan kouluttamisen toteutusta työyhteisövalmennuksessa ja sen reflektointia. Tämä kaikki tuotti varsin monimuotoisen aineiston osallistavasta työyhteisövalmennuksesta. Haastateltuja kouluttajia on kaksi. Toinen heistä oli tämän valmennusprosessin pääkouluttaja, jonka kanssa kävin laajoja syvähaastatteluja ja tutkimuskeskusteluja ja toinen hänen ns. esikuvansa. Pääkouluttajan toimintaa seurasin paikan päällä ja silloin haastattelin myös osallistujia. Esikuvakouluttajalta on haastatteluaineisto (1 haastattelu). Pääasiallisena aineistona on havainnoidussa valmennuksessa toimineen kouluttajan tutkimuskeskusteluissa esittämä kertomus. Toisen kouluttajan haastattelu ja kirjallisuus sekä reflektointipäiväkirja omasta toiminnastani ovat ikään kuin vertauskohtana pääaineistolle. Halusin mukaan aineistoa eri tahoilta, jotta ilmiö valottuisi eri puolilta eikä muodostuisi vain yksipuolisesti kouluttajan näkökulmasta. Siksi haastattelin kouluttajan lisäksi työyhteisön jäseniä, jotka osallistuivat kehittämisprosessiin sekä yrityksen johtoa. Osallistujien kokemuksilla ja organisaation tapahtumilla ja ilmiöillä on myös merkitystä kouluttajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Ne muodostivat tässä tutkimuksessa kouluttajan kehitysympäristön.

Grönfors (1982, 175–176) kirjoittaa myös reliabiliteetista laadullisen tutkimuksen yhteydessä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että aineiston tulkinta ei sisällä ristiriitaisuuksia. Hän ehdottaa myös tiettyjä toimia reliabiliteetin tarkistamiseksi: indikaattorien vaihtoa, useampaa havainnointikertaa ja useamman havainnoitsijan käyttöä.

Tässä tutkimuksessa ei käytetty useampaa havainnoijaa, mutta hankin aineistoa eri tavoilla: havainnoimalla, haastattelemalla ja kirjallista aineistoa käyttämällä. Tätä voidaan kutsua myös aineistotriangulaatioksi. Keskustelin paljon myös pääkouluttajan kanssa omista havainnoistani paikan päällä tai välittömästi sen jälkeen, joten sain häneltä siinä vaiheessa kommentteja omiin havaintoihini. Pyrin haastatteluissa, joita käytiin eri ajankohtina, selvittämään samaa asiaa eri näkökulmista. Pysyvyyttä pyrin varmistamaan myös siten, että kävin työpaikalla haastattelemassa osallistujia myös muutama kuukausi valmennuspäivien jälkeen. Tällöin ajattelin että hetkellinen alkuinnostus ei vaikuta heidän kommentteihinsa ja varsinkaan siihen, miten he näkevät muutoksen työyhteisössä.

**Analyysi ja tulkinta** toteutuivat eri vaiheissa, ensin substantiivitasolla teemoittelemalla, mistä tutkittavat ovat puhuneet mahdollisimman sananmukaisesti ja sen jälkeen kun niistä muodostuivat pääteemat, vein asioita käsitteellisemmälle tasolle teoriaan peilaten. Olen selostanut yksityiskohtaisesti analyysin ja tulkinnan etenemisen luvussa 3. Sillä olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta.

Uskottavuus on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri ja se tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä tutkittavien käsityksiä. Realistisessa luotettavuusnäköyksessä on kysymys siitä kuinka pätevästi tutkija kuvaa tutkimustekstissä tutkittua kohdetta (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida realistisuuden pohjalta, ajatella miten totuudenmukaisesti ja uskottavasti tutkimustulokset kuvaavat tutkimuskohdetta. Pyrin tuomaan tutkimuskohteen esiin mahdollisimman aitona esittämällä haastatteluotteita ja perustelemalla niiden avulla omia päätelmiäni. Lähetin myös päähaastateltavalleni, projektin pääkouluttajalle häntä koskevaa tutkimustekstiäni kommentoitavaksi, jolloin hänellä oli tilaisuus ehdottaa korjauksia tulkintoihini. Keskustelin hänen kanssaan myös havainnoistani ja tulkinnoistani.

Dialektisuusperiaate perustuu ajatukseen, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu keskustelussa dialektisena prosessina (Heikkinen & Syrjälä 2007, 154–155). Tässä tutkimuksessa vastakkaiset näkökulmat ovat kouluttajan, johdon ja työyhteisön tai osallistamisen, johtamisen ja osallisuuden/ yhteistyön näkökulmat, jotka aineistossa nousivat esiin.

**Yhteenvedon ja johtopäätösten tekovaiheessa** palasin tutkimuskysymyksiin sekä teoreettisiin näkökulmiin ja pyrkimykseni oli jäsentää tutkimuksen tuloksia



myös suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja lähtökohtina olleisiin teoreettisiin näkökulmiin. Tutkimuksen teoria siis rakentui lopullisesti tässä vaiheessa. Tämä tutkimus on subjektiivinen, omista lähtökohdistani ja esiyymmärrykselläni rakentamani tutkijan tarina henkilöstönkehittäjän kehittymisestä aikuiskasvattajaksi. Joku toinen tutkija olisi todennäköisesti ottanut esille hieman erilaisia asioita ja painotuksia.

Toimivuusperiaatteen näkökulmasta tutkimusta arvioidaan käytännön hyödyn tai osallistujien voimaantumisen kannalta (Heikkinen & Syrjälä 2007, 155–158). Tässä tutkimuksessa varsinainen tavoite oli käytännön hyödyn ja toimivien käytäntöjen löytäminen. Tämä mikrokuvaus osallistavan työyhteisövalmentajan kehittymisestä avaa osallistavan pedagogisen toimintamallin toteutusta ja se hyödyttää erityisesti kouluttajia käytännön toimijoina, mutta myös työyhteisön kehittämisen suunnittelijoita ja kehittäjiä. Tämä on siis työyhteisön kehittämisen kehittämistä.

Tutkimuksen **raportoinnissa** olen pyrkinyt noudattamaan tutkimusprosessin kulkua. Esitän asiat siinä järjestyksessä kuin olen ne toteuttanut tutkimustyön aikana. Ensin esitin lähtökohtana ja omana esiyymmärryksenäni olleet käsitteelliset osuudet sekä tutkimuksen ja työyhteisön kehittämisprosessin toteutuksen. Sen jälkeen oli teemoittain tutkimustuloksia yhdistettynä siihen, mitä niihin liittyen oli aikaisemmin kirjoitettu ja tutkittu. Tutkimuksen pohdintaosa suuntaa katsetta tutkimusprosessiin, johtopäätöksiin ja tulevaisuuteenkin.

Reflektiivisyys tutkimuksen luotettavuudessa tarkoittaa, että tutkija pyrkii tiedostamaan oman tietämisensä mahdollisuuksia, ehtoja ja rajoituksia (Heikkinen & Syrjälä 2007, 152–154). Olen koko tutkimusprosessin aikana tuonut esiin myös tutkijan position ja oman esiyymmärryksenäni. Olen tarkastellut osallistavaa työyhteisövalmennusta omista lähtökohdistani käsin, siis kasvatusalan edustajan esiyymmärryksellä ja olen pyrkinyt tuomaan sen esiin myös raportissa.

Olen pyrkinyt raportissani tuomaan esille mahdollisimman avoimesti sen, mitä tutkimusprosessin aikana on tapahtunut. Tutkimukseni luotettavuutta tulee arvioida koko prosessin aikana. Raportti on rakentunut käytännön toiminnan kuvauksesta käsitteelliseen syventämiseen päin. Tutkimuksessa ei ollut tarkoitus löytää yleistettävää toimintamallia, joka sopisi sellaisenaan mihin tahansa työyhteisöön, vaan tehdä näkyväksi yksi mahdollinen kehityspolku osallistavan työyhteisövalmentajan kasvattajuuden löytymisestä. Tämä oli tapaustutkimus, jonka tausta-casena oli kehitysprosessi teollisuusorganisaatiossa, jossa pyrittiin ottamaan

koko työyhteisö mukaan kehittämään työyhteisön toimintaa ja muuttamaan työyhteisökulttuuria osallistavammaksi. Näitä tuloksia sovellettaessa tulee ottaa huomioon konteksti ja se, miten tällainen valmennus soveltuu toteutettavaksi kussakin toimintaympäristössä ja -kulttuurissa.

## 8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen tarve

Aikaisemmissa osallistavuutta ja työyhteisön jäsenten valtuuttamista käsittelevissä suomalaisissa tutkimuksissa, joita on toteutettu teollisuuden työyhteisöissä, on tullut esille, että osallistava toiminta tehostaa tuotantoa ja antaa työyhteisöjen jäsenille positiivisia kokemuksia ja motivaatiota työyhteisön kehittämiseen (Koivisto 1997, Koski 2007, Manka 1999, Viinisalo 2006). Nämä tutkimukset ovat laadukkaita suomalaista työelämää käsitteleviä tutkimuksia, ja ne pohjautuvat myös kansainvälisiin, oppivaan organisaatioon, työssä oppimiseen ja osallistavaan työyhteisön kehittämiseen liittyviin tutkimuksiin ja ovat siten relevantteja tämän tutkimuksen lähdekirjallisuudeksi. Osallistavuudesta on tullut paljon käytetty termi, ja samoja elementtejä sekä kouluttajien osallistava rooli on ollut mukana myös opettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa (Häkämies 2007, Tiilikkala 2004). Tällä tutkimuksella saatiin tietoa osallistavasta pedagogiikasta ja kouluttajan kehittymisestä aikuiskasvattajaksi. Sivutuotteena työyhteisön kehittämisprosessista tuli tietoa valmennusmenetelmistä, joita voi käyttää työyhteisöissä yhteistoimintaan osallistumisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseksi sekä yhteisöllisen toiminnan konkreettiseksi kehittämiseksi. Tutkimukseni osoitti henkilöstönkehittämisen olevan kasvatustehtävä, jossa osallistava toimintatapa mahdollistaa kehittämistoimien vakiinnuttamisen, joka on aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu harvoin toteutuvaksi. Tässä nähtiin myös yhdistelmä erilaisten pedagogisten sovellusten käytöstä. Ratkaisukeskeinen työyhteisön kehittäminen, toiminnallinen pedagogiikka, yhteistoiminnallinen oppiminen ja sosiokulttuurinen innostaminen osoittautuivat myös käytännön pedagogiseksi toteutustavaksi työpaikan yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseen.

Tässä tutkimuksessa tuli esiin osallistamisen menetelmiä koulutuksen yhteydessä eli ns. osallistava toimintatapa työyhteisövalmennuksessa; kouluttajan osallistavan roolin toteutus siten, että kouluttaja aluksi toimi ikään kuin työnjohtajana

valmennuksessa ja sitten vähitellen siirsi vetovastuuta yrityksen tuotanto-osastojen työnjohtajille ja jäi sitten itse sivummalle. Kouluttaja kehitti toimintaansa tutkimusprosessin yhteydessä, apunaan tutkimuskeskustelut ja prosessin eteneminen. Tutkimuksen aineistossa kuului erilaisten tahojen ääni siten, että mukana oli kouluttajatahojen lisäksi toisaalta yrityksen johto ja työyhteisö. Osallistava prosessi näyttäytyi erilaisena johdolle ja työyhteisön jäsenille, ja kouluttaja oli näiden välissä soveltaen ja kehittäen osallistavaa toimintatapaa vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa. Myös eri tahojen tavoitteet, toiveet ja erilaiset jännitteet olivat mukana valmennuksessa. Tässä tuli siis esiin myös osallistamisen esteitä tai prosessia hidastavia tekijöitä.

Tämä tutkimus on pedagogislähtöinen ja painopiste on ollut kouluttajan toiminnan kehittämisen tarkastelussa. Tästä ei saa tietoa organisaatiososiologiisiin tai työyhteisön rakenteellisiin kysymyksiin tai työelämäsuhteisiin. Tutkimuksessa löytynyttä pedagogista tietoa voivat käyttää tieteellisen lukijakunnan lisäksi työyhteisöjen koulutussuunnittelijat, kouluttajat sekä esimiesasemassa olevat henkilöt, jotka päättävät työyhteisönsä koulutuksesta. Tulosten kautta tässä tutkimuksessa avautui näkökulmaa työyhteisöjen kehittämistoiminnan kehittämiseen, käytännön keinoja työyhteisöjen kehittämistoimien vakiinnuttamiseksi ja pedagogista teoriakehystä tämän kaltaiselle työyhteisöjen kehittämistoiminnalle. Tässä sovellettiin myös yhdistettynä osallistavan johtamisen, työntekijöiden valtuuttamisen ja sosiokulttuurisen innostamisen näkökulmia työyhteisön kehittämisessä.

Tässä tutkimuksessa tuli esiin osallistujien kokemuksia osallistavasta työyhteisövalmennuksesta ja muutoksesta työyhteisössä. Tässä ei kuitenkaan tutkittu osallistavan työyhteisövalmennuksen vaikuttavuutta. Jatkossa olisi kiinnostavaa saada tietoa tämän tyyppisen valmennuksen pitkäaikaisemmista vaikutuksista työyhteisötasolla ja sitä varten pitäisi tehdä pitkittäistutkimusta tämän tyyppisten prosessien yhteydessä ja tutkia nimenomaan vaikuttavuutta. Laajemmilla tai myös muista kuin teollisuuden työyhteisöistä kerättävillä aineistoilla saataisiin yleistettävämpää tietoa ja voitaisiin vertailla osallistavaa toimintaa erilaisissa työyhteisöissä. Nyt oli kysymyksessä tapaustutkimus, jossa tuli esiin yksi mahdollinen tapa kehittää työyhteisövalmennusta osallistavuuden lisäämiseksi.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin kouluttajaa useita kertoja ja hän kertoi laajasti omasta kehityspolustaan. Se toimi hänen henkilökohtaisena ja elämän-

kokemuksellisena taustanaan työyhteisöjen kehittämistoiminnalle. Jatkossa olisi kiinnostavaa syventää tätä teemaa ja tutkia lisää sitä, miten tällainen osallistava työelämäläheinen kouluttajuus kehkeytyy. Mitä erilaisia polkuja pitkin työyhteisökouluttajat tehtäväänsä voivat tulla, onko heillä yhteyksiä johtamismalleihin tai joihinkin pedagogisiin perinteisiin ja mitä aineksia heidän elämäkokemuksestaan löytyy, jotka ohjaavat heidän urakehitystään kouluttamisen suuntaan? Tässä tutkimuksessa saatiin yksi tällainen kehityspolku, mutta tämän perusteella ei saatu yleistettävää tietoa. Tässä tutkimusprosessissa työyhteisövalmentaja kehittyi refleктоimalla omaa toimintaansa pitkäkestoisen henkilöstönkehittämisen yhteydessä. Jatkotutkimuksiin jää selvitettäväksi, onko tällainen refleктоiva työote yleistä tai jopa menestymisen ehto työyhteisön kehittämistoiminnassa. Jatkotutkimuksissa tätä teemaa voitaisiin syventää ja saada siten pedagogista ulottuvuutta työyhteisönkehittäjien kouluttamiseen.

## LÄHTEET

- Aaltonen, M. & Heikkilä, T. 2003. *Tarinoiden voima. Miten yritykset hyödyntävät tarinoita?* Helsinki: Talentum.
- Alasoini, T., Heikkilä, A., Ramstad, E. & Ylöstalo, P. 2010. *Kohti kestäväää innovointia? Väliraportti Tykes-ohjelman kehittämissuunnitelmien tuloksista.* Helsinki: Työministeriö. Raportteja 69.
- Alasoini, T. & Ramstad, E. (toim.) 2007. *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita.* Helsinki: Työministeriö. Raportteja 53.
- Argyris, C. 1999. *On Organizational Learning.* Second edition. Oxford: Blackwell.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1977. *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness.* San Francisco: Jossey-Gass Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Reading (Mass): Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön D.A. 1996. *Organizational Learning 2: Theory, Method, Practise.* Reading (Mass): Addison-Wesley.
- Barnett, R. 1999. *Learning to Work and Working to Learn.* Teoksessa Boud, D. & Garrick J. (toim.) *Understanding Learning at Work.* London: Routledge, 29–44.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. *Nykyajan jäljillä.* Tampere: Vastapaino.
- Beirne, M. 2006. *Empowerment and Innovation. Managers, Principles and Reflective Practice.* Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma.* Helsinki: Gaudeamus.
- Bess, J.L. & Goldman, P. 2001. *Leadership Ambiguity in Universities and K-12 Schools and the Limits of Contemporary Leadership Theory.* *The Leadership Quarterly* 12 (2001) 419–450.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia.* Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta.* Joensuu: Joensuu University Press.

- Brock, K. 2002. Critical Reflections on Participatory Research and Policy. Teoksessa Brock K. & McGee R. (ed.) 2002. Knowing Poverty. Critical Reflections on Participatory Research and Policy. London, UK: Earthscan Publications Ltd.
- Buhanist, P., Seppänen, L. & Virtaharju, J. 2007. Prosessikonsultointi kehittämisen ja teoretisoinnin lähestymistapana. Teoksessa Alasoini, T. & Ramstadt, E. (toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Helsinki: Työministeriö, 244–259.
- Clegg, S. R., Courpasson, D. & Phillips, N. 2006. Power and Organizations. London: Sage.
- Clegg, S.R. & Cooper, C.L. (ed.) 2009. The Sage Handbook of Organizational Behavior. Volume 2, Macro Approaches. Los Angeles: Sage.
- Engeström, Y. 1992. Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence. Helsinki: University of Helsinki. Department of Education. Research Bulletin 83.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Filander, K. 2003. Kulttuurinen tutkimusote, kehittäjäisyys ja sukupuoli. Teoksessa Manninen, J., Kauppi, A., Puurula, A. & Kontiainen, S. (toim.) Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 68–82.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.

- Filander, K. 2008. Ironia managerialistisen hallinnan vastapuheena. Teoksessa Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Kasvatusalan tutkimuksia 38. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 419–437.
- Filander, K. & Jokinen, E. 2008. Kehittämisen pakko vai mahdollisuus? Teoksessa Heiskanen, T., Leinonen M., Järvensivu A., & Aho S. (toim.) Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen. Tampere: Tampere University Press, 196–214.
- Frilander, P. 2000. Työyhteisöjen kehittämisestä. NLP Mielilehti 2000/4, 4–7.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-hall.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Graen G.B. & Uhl-Bien M. 1995. Relationship-based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain Perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Habermas, J. 1987. *Knowledge and Human Interests*. transl. by Jeremy J. Shapiro. Cambridge: Polity Press.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2/2000, 84–98.
- Heikkinen, A. 2001. Niin vähän on aikaa – katoaako ammatillisen kasvun aika, paikka ja tila? Teoksessa Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korhakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 2001. Niin vähän on aikaa: ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Hämeenlinna: ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 169–185.
- Heikkinen, A. 2004. Evaluation in the Transnational ”Management by Projects” Policies. *European Educational Research Journal* 2/2004, 486–500.
- Heikkinen, A., Borgman, M., Henriksson, L., Korhakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 2001. Niin vähän on aikaa: ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Hämeenlinna: ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Heikkinen, H.L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–195.
- Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H.L.T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2007. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–74.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–161.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–37.
- Helin, K. 1993. Tuplavoimin muutoksiin. Osallistaminen johtamisessa. Vantaa: Innotiimi Oy.
- Helin, K. 1998. Yhdessä menestymisen taito. Vantaa: Innotiimi Oy.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Hickey, S. & Mohan, G. 2004. Participation. From Tyranny to Transformation? Exploring New Approaches to Participation in Development. London, UK: Zed Books Ltd.
- Hirvihuhta, H. & Litovaara, A. 2003. Ratkaisun taito. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huysman, M. 2000. An Organizational Learning Approach to the Learning Organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 9, No 2, 133–145.



- Hytönen, T. 2002a. Exploring the Practice of Human Resource Development as a Field of Professional Expertise. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 2002. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hytönen, T. 2002b. Henkilöstön kehittäjät aikuiskasvatuksen toimintakentillä. *Aikuiskasvatus* 4/2002, 274–285.
- Hytönen, T. 2007. Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) *aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä*, 189–220. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyötyläinen, R. 2007. Tutkimusavusteisen kehittämisen metodologinen kaksoisluonne. Teoksessa Alasoini, T. & Ramstadt, E. (toim.) *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita*. Helsinki: Työministeriö, 364–388.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. *Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Johnson, D.W. & Johnson, F. 1991. *Joining together: Group Theory and Group Skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2002. *Yhdessä oppiminen*. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 101–118.
- Juuti, P. 1992. *Yrityskulttuurin murros*. Oitmäki: Aavaranta.
- Juuti, P. 1995. *Johtaminen ja organisaation alitajunta*. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1998. Johtamisen ja tiimitoiminnan valmentaminen kokemuksellisen oppimisen avulla. Teoksessa Lehtonen (toim) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena, 117–133.
- Juuti, P. 1999. Viimeaikaisia näkymiä organisaation kehittämisestä. *Aikuiskasvatus* 1/1999, 23–36.
- Juuti, P. 2001. *Johtamispuhe*. Aavaranta-sarja n:o 48. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. & Rovio, E. (toim.) 2010. *Keskusteleva johtaminen*. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. & Vuorela A. 2006. *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus

- Jäänti, L. 2003. Yhteisöllisen ja tilannesidonnaisen oppimisen tukeminen yritysmpäristössä. Työn tuuli 2/2003, 49–57.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Acta Universitatis Tamperensis 1199. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Järvensivu, A. & Koski, P. 2007. Työyhteisö PBL – kehittäminen yhteisenä työnä. Teoksessa Alasoini, T. & Ramstadt, E. (toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Helsinki: Työministeriö, 192–208.
- Järvensivu, A. & Koski, P. 2008. Työssä oppimista ja oppimistyötä. Aikuiskasvatus 1/2008, 25–34.
- Kagan, S. & Kagan M. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa Sahlberg P. & Sharan S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja, 24–47. Porvoo: WSOY.
- Kanter, R.M. 1983. The Change Masters. Innovation for Productivity in the American Corporation. New York: Simon and Schuster.
- Karppinen, S.J.A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Keskinen, S. 2005. Alaistaito. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu n:o 59. Helsinki: Pole-Kuntatieto Oy.
- Kevätsalo, K. 1999. Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit. Tampere: Vastapaino
- Kilpinen, E. 2008. John Dewey, George Herbert Mead ja pragmatistisen yhteiskuntatieteen ongelmat. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Gaudeamus, 91–132.
- Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S.(toim.) 2008. Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Gaudeamus.
- Koivisto, T. 1997. Uudistuva metallialan tuotantolaitos mahdollisuuksien areenana. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J.1995. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.

- Koski, P. 2007. Työ ja oppiminen rengastehtaassa. Organisatorinen oppiminen sekä sitä edistävät ja ehkäisevät tekijät teollisessa oppimisympäristössä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kukkonen, H. 2009. Ohjauskeskustelu pelitilana – erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. *Kasvatus* 40(5), 407–416.
- Kurki, L. 2000a. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2000b. Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellukset. *Aikuiskasvatus* 2/2000, 109–118.
- Kuusisto, L. 2004. Luojan apulaista loimaajiksi – ompelijoista itsensä työllistäjiksi. Tekstiili- ja vaatetusalojen opettajien ammattikasvatuksen paradigman muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kvale, S. 1996. *Inter Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks (Calif.): Sage
- Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 201–220.
- Launis, K. & Rokkanen, T. 2007. Työhyvinvointipajassa työterveyshuolto kohtaa työorganisaation kehittämisen haasteet. Teoksessa Alasoini, T. & Ramstadt, E. (toim.) *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita*. Helsinki: Työministeriö, 209–229.
- Launis, K., Schaupp, M., Koli, A. & Rauas-Huhtanen, S. 2010. *Muutospajaohjaajan opas*. Helsinki: Työministeriö. Raportteja 71.
- Lave, J. & Wenger, E. 1994. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: University of Cambridge.
- Lehtonen, T.(toim) 1998. *Elämän seikkailu: näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin*. Jyväskylä: Atena.
- Leinonen, M. 2007. Työkonferenssimenetelmä sukupuolisensitiivisessä tarkastelussa. Teoksessa Alasoini, T. & Ramstadt, E. (toim.) *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita*. Helsinki: Työministeriö, 230–243.
- Leitola, K. 2001. *Oppimisen NLP*. Helsinki: Tammi.

- Leppilampi, A. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 286–307.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Malinen, A. 2000. *Towards the Essence of Adult Experiential Learning: A Reading of Theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Jyväskylä: The University of Jyväskylä.
- Manka, M-L. 1999. Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Toimintatutkimus broileritehtaan transformaatioprosessista – tiikerinloikalla ja kukonaskelin. Tampere: Tampereen yliopisto
- Manka, M-L. 2007. Työrauhan julistus: miten olla ihmisiksi alaisena ja esimiehenä. Helsinki: Kirjapaja 2007.
- Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 8.
- Manninen, J., Kauppi, A. & Kontiainen, S. 1989. Koulutussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana. Helsinki: Yliopistopaino.
- Manninen, J., Mannisenmäki, E., Luukannel, S. & Riihilä, S. 2003. Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Helsinki: Palmenia-kustannus. Raportteja ja selvityksiä 42.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Tutkimuksia 104. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Metsämuuronen, J. 1999. Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveystieteiden työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 2/1999, 140–150.
- Midgley, G. & Ochoa-Arias A.E. (eds.) 2004. *Community Operational Research. OR and Systems Thinking for Community Development*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

- Miettinen, R. 1984. Henkilöstökouluttajan ammattikäytäntö ja sen tiedollinen perusta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa Niiniluoto, I & Saarinen, E. Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY
- Niininen, V.A. 1942. Sielutieteelliset ja kasvatusopilliset näkökohdat työnjohdossa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. Ammattiaenedistämislaitoksen ammattikirjoja N:o 25.
- Niiranen-Linkama, P. 2005. Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikkanen, P. & Kantola, J. 2007. Hiljaisen tiedon tekeminen näkyvämmäksi. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu – Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 78–91.
- Northouse, P.G. 2007. Leadership. Theory and Practice. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. Kasvatus 5/2009, 432–442.
- Ojanen, S. 1989. Akateeminen opettaja. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2008. Pragmatistinen välittyneisyys uuden luomisen perustana. Teoksessa Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Gaudeamus, 162–184.

- Pakkala, A. 2000. Sosiaalinen oppiminen ja osallistava pedagogiikka aikuiskoulutuksessa. Lähihoitajaopiskelijoiden oppimiskokemuksia. Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisematon seminaarityö.
- Pakkala, A. 2006. Osallistava työyhteisövalmennus: miten työyhteisö muuttui? – osallistujien ja johtoryhmän käsityksiä. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon Pro Gradu-työ.
- Pakkala, A. 2009. Työnohjauksellinen ryhmävalmennus. Teoksessa Harju, T. (toim.) Työnohjauksen käytännön polkuja. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 3/2009, 11–25.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlström, S. 2001. Filosofin käytännöt: pragmatismien perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla. Helsinki: Unipress.
- Pihlström, S. 2002. Kokemuksen käytännölliset ehdot. Kantilaisen filosofian uudelleenarviointia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ronkainen, S. 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa Liljeström M. (toim.), Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 44-69.
- Roos, J.P. 1987 teoksessa Bourdieu Pierre, Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja Inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.
- Schein, E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schön, D.A. 1988. Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. 1991. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Avebury: Aldershot Hants.
- Senge, P. 1994. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Currency Doubleday.

- Senge, P. 2006. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation*. London: Random House Business.
- Siltala, J. 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Helsinki: Otava.
- Slåen, T. & Mantere, V. 2000. *Tuplatiimi. Opas tehokkaampiin palavereihin*. Vantaa: Innotiimi Oy.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Nesbury Park: SAGE.
- Stringer, L. 2006. The Link Between the Quality of the Supervisor-Employee Relationship and the Level of the Employee's Job Satisfaction. *Public Organization Review* (2006) 6: 125–142 .
- Telemäki, M. 1998. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa Lehtonen, T. (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena, 11–25.
- Tiilikkala, L. 2004. *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tikkamäki, K. 2006. *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Toivonen, V.-M. & Asikainen, R. 2004. *Yrityksen hiljainen osaaminen. Kehittämisen uusi taso*. Helsinki: Ai-ai Oy.
- Toivonen, V.-M. & Kiviaho, M. 1998. *Tässä suhteessa. Erilaisuus, yhteys ja yhteistyö – NLP Vuorovaikutuskirja*. Helsinki: Ai-ai Oy.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 33–58.
- Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 2/2004, 174–190.

- Viinisalo, K. 2006. Organisaation arvot ja liiketoiminnan tulos: joustava kyvykkyys talotekniikka-alalla. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. New York: Cambridge University Press



# LIITTEET

## Liite 1

### Tutkimusprosessin tapahtumat

Mitä itse asiassa olen tehnyt tutkimusprosessin aikana?

TUTKIMUKSEN HAHMOTTELU, ALUSTAVA TIEDONHAKU: MIHIN OSALLISTAMINEN JA TYÖYHTEISÖVALMENNUS VÄLJÄSTI LIITTYY

Esiymmärrys

- Sosiokonstruktivismi
- Sosiokulttuurinen innostaminen
- Kenttäteoria
- Nuorisotyön menetit
- Osallistava/ valtuuttava johtaminen (empowerment)
- Työyhteisön kehittäminen (alaistaidot, valmentaminen)

kevät 2001 Opettajan pedagogiset opinnot, seminaarityö:

Sosiaalinen oppiminen ja osallistava pedagogiikka aikuiskoulutuksessa

TUTKIMUSASETELMAN MUOTOILU JA TÄSMENTÄMINEN, JATKUI JA MUOTOUTUI TUTKIMUSPROSESSIN ERI VAIHEISSA

→ pääkouluttajan alustava haastattelu 26.6.2001 → Alustava analysointi mitä osallistaminen on. GT-analyysi → teemat/valmennuksen vaiheet (myöhemmin vertasin tähän havainnointipäiväkirjaa, muistioita, kouluttajan ja esikuvakouluttajan haastatteluaineistoa: tarkensin analyysia)

OSALLISTUVAA HAVAINNOINTIA JA HAASTATTELUJA TYÖYHTEISÖVALMENNUKSEN AIKANA

→ INFO + esimiesten ja tuotantopäällikön haastattelut k 2002: 4 tj:n ryhmähaastattelu 25.3., 1tp:n yksilöhaast. 7.5. → Kehittämispöytätyön tavoitteet ja odotukset

→ Työntekijätiimien 1. valmennuspäivät 1 pv/ ryhmä, 2 ryhmää (vaikutti ryhmäytymis- ja innostamispäivältä) → havainnointi, apukouluttajana toimim. → kuvaus koulutuspäivän tapahtumista ja valmennuksen prosessista (kuvio 3) Täydensi osaltaan kouluttajan haastatteluaineistoa

→ Osallistujahaastattelut 27.9.2002: 4 tj:n yksilöhaastattelut, 1 tp:n yksilöhaastattelu, 8 tt:n parihaastattelut (4 paria) →Analysointi GT-menetelmällä, TEEMAT (Osaltaan täydensi aikaisempaa analyysia) Kirjoitin raporttiin teemoittain, otin mukaan eri osapuolten kertomaa, painotukset eri alalukuihin näkökulmiksi

Mukana opiskelijana esimiesten tuplatiimiohjaajakoulutuksessa, jonka kouluttaja veti. → muutos palaveriin: tuplatiimi/osallistava palaverin veto, kiertävä vetäjä mahdollisuuksien mukaan

Jatkointerventioiden suunnittelu lokakuussa 2002, keskustelussa mukana tuotantopäällikkö, kouluttaja, tutkija. Sovittiin että tiimit valmistelevat palaverissaan tammikuun valmennuspäivää varten koulutus/kehittämisteemoja. Niiden pohjalta kouluttaja suunnittelee valmennuspäivän ohjelman.

→ Työntekijätiimien 2. valmennuspäivät 22.1. ja 29.1.2003. 1 pv/ryhmä, 2 ryhmää (vaikutti enemmän työyhteisön omalta työskentelypäivältä, koulutuspäivän teemat tiimeiltä): havainnointia, neuvonantajana/”muistiona” olemista, osallistujien jututtamista, päivienlopuksi kouluttajan haastattelu 2 →analyysi ja kuvaus koulutuspäivän tapahtumista täydentyi

→ Osallistujahaastattelut työpaikalla 2. koulutuspäivästä ja kehittämisprosessin kokonaisuudesta 22.4.2003: Organisaation edustajien parihaastattelu(tp + 1 asiantuntija), Esimiesten = 4 tj:n ryhmähaastattelu, työntekijöiden 2 tt:n parihaastattelu (1 pari), 3 tt:n ryhmähaastattelu (1 ryhmä) → analyysin täydentäminen GT-teemojen pohjalta

KIRJOITIN TEEMATAULUKOIDEN POHJALTA YHTEENVETOA MISTÄ IHMISET HAASTATELUISSA PUHUIVAT, HAHMOTIN VALMENNUSJAKSON PROSESSIN KUVAUSTA.

→ Kouluttajan täydentävät haastattelut 30.6.2003 ja 29.3.2004. Esikuvakouluttajan haastattelu 1.6.2004. →Kouluttajatahon selityksiä menetelmällisille ratkaisuille ja osallistavan koulutuksen toteutukselle, koulutusprosessin kuvaus täydentyi

→ Johtoryhmän esseeaineisto toimitettiin minulle pyytämättä (kouluttaja lähetti kirjoittajien luvalla) syyskuussa 2004, 5 esseettä aiheesta osallistavaan työyhteisöön siirtyminen. →analyysi täydentyi organisaation näkökulman osalta. Lisäsin aineksia aikaisempaan analyysiin.

→ Kouluttajalta aineistoa koko prosessista v. 2001 – 2006: tulkinta eri vaiheista ja niiden merkityksestä (selitystä myös epävirallisista keskusteluista, puhelinkeskusteluista ja muista kouluttajan kanssa, niistä muistiinpanoja)

AINEISTON ANALYSOINTIA JA TULKINTAA: peilausta/ ”keskustelua” teorian kanssa

kirjallisuuden avulla

YHTYMÄKOHTIEN ETSIMISTÄ PEDAGOGISIIN PERINTEISIIN,  
TUTKIMUSSUUNTAUKSIIN JA TEORIAAN

syksy 2006 sosiologian gradu työyhteisön muutoksesta

v. 2007 raportin kirjoittamista, tulkintaa

v. 2008 yhteenvedon ja työn kokoamisen aika, johtopäätökset

## **Liite 2**

### **Haastattelurungot**

#### **KOULUTTAJAN HAASTATTELU 1, 26.6.2001 Ennakkohaastattelu**

##### **Kouluttajaksi tulo ja kuvaus itsestä kouluttajana**

Kerro, miten sinusta tuli kouluttaja ja millainen olet kouluttajana

Missä ja keitä yleensä koulutat?

Kerro käytännön koulutustapahtumasta

Mitä kykyjä, taitoja ja tietoja käytät toimiessasi kouluttajana? Missä olet hankkinut niitä?

Mitä arvostat ja mihin uskot kouluttajana?

Millainen kouluttaja olet?

Mihin suurempaan systeemiin koet kuuluvasi?

Onko sinulla esikuvia?

##### **VALMENNUKSEN TOTEUTUS**

Suunnittelu ja valmistautuminen

Käytännön koulutuspäivän eteneminen (osallistamisen metodi)

#### **KOULUTTAJAN HAASTATTELU 2, 29.1.2003 koulutuspäivien yhteydessä**

##### **KOULUTUSPROJEKTIN ETENEMINEN JA TOTEUTUS**

Valmennuksen eteneminen kokonaisvaltaisesti kouluttajan näkökulmasta

Mitä on tapahtunut valmennuksen aikana

Valmennuspäivän 1 ja 2 vertailua

Kouluttajan rooli ja tehtävä

Koulutusmetodi, muutos aikaisempaan

Oppiminen

Kehittämiprojekti ja koulutukset

#### **KOULUTTAJAN HAASTATTELU 3, 30.6.2003 koulutusprosessin jälkeen**

##### **KOULUTTAJAN ROOLI JA TEHTÄVÄ**

Miten näet ja koet kouluttajan roolin ja tehtävän tässä projektissa?

Tavoite

Vaatimukset organisaation ja esimiesten taholta

Mistä olet osallistamisen oppinut/ sen juuret

Esikuva

Oma oppiminen projektin aikana ja tutkijan rooli

Miten näet itsesi kouluttajana

## KOULUTTAJAN HAASTATTELU 4, 29.3.2004 Täydentävä haastattelu

### KOULUTTAJAKSI TULO

Kokemus koulutuksesta ja esikuvakouluttajan esimerkki

Lapsuudenkokemukset

Esiintyminen ja puheilmaisu

Vaikuttaminen ja luottamustehtävät

Henkisen halun herättäjä

Maastoharjoitukset

OTO-kouluttaja

Keitä koulutat

Koulutusympäristö (työpaikan ulkopuolella)

Istumajärjestys

Osallistaminen: kouluttajan rooli, tavoite, herättely, identiteetti, Mikä on tärkeää

Opettajasta valmentajaksi

Valmennusmenetelmät

## ESIKUVAKOULUTTAJAN HAASTATTELU, 1.6.2004

### OSALLISTAMINEN

Mitä se on

Mistä sitä olet kehittänyt

Kaikki osallistuvat

Parityöskentely

Yksilötyöskentely

Toiminnalliset harjoitukset

Osallistaminen ja sitoutuminen

Toimintamalli

Toimenpiteet

Yhteistyö pääkouluttajan kanssa

Yhteistoiminnan opettaminen

Maastoharjoitukset

Tuplatiimi

ORGANISAATION JOHDON EDUSTAJAN JA  
ESIMIESTEN HAASTATTELUT, 25.3.2002  
Ennakkohaastattelu

TYÖYHTEISÖ JA ORGANISAATIO

Työyhteisö ja työntekijät (tilastotietoa, oma kokemuksesi)

Tavoitteet (perustehtävä ja tavoitteita organisaatiossa)

Yhteistoiminta työyhteisössä (kuvaile oman kokemuksesi mukaisesti)

Yhteenkuuluvuus työyhteisössä tai sen osissa, kuvaile

Sitoutuminen työyhteisöön ja organisaatioon eri tasoilla

KOULUTUSPROJEKTI

Yrityksen henkilöstökoulutus yleensä ja tämän tyyppiset koulutukset  
työyhteisössänne

Tämän koulutus- ja kehittämisprojektin tavoitteet

Kokemuksia tällaisesta, mahdollisesti tämän kouluttajan vetämästä koulutuksesta  
(oma osallistuminen)

Kouluttaja, kerro

Tämän tyyppisten koulutusten anti yritykselle, käytännön tasolla

OSALLISTUJIEN HAASTATTELU 1, 27.9.2002

1. koulutuspäivän jälkeen

KOULUTUSTAPAHTUMA

Kokemus koulutustapahtumasta

Oma oppiminen

Vastasiko koulutus odotuksia

Päästiinkö tavoitteisiin/ Mitä koulutuksesta jäi työyhteisölle tai itselle käteen

Kouluttajan tapa toimia, koulutusmenetelmät

Koulutuspäivän merkitys

Halukkuus koulutuksen jatkamiseen

MUUTOS TYÖYHTEISÖSSÄ

Onko jokin muuttunut työpaikalla koulutuksen jälkeen

Missä muutos näkyy

Toimenpiteiden toteutus

Osallistuminen

Koulutuspäivän tietojen käyttäminen työpaikalla

**KEHITTÄMISPROJEKTI KOKONAISUUDESSAAN**

Mitä on tapahtunut valmennuspäivien aikana ja työpaikalla

**KOULUTUSPÄIVÄT**

Oma kokemus koulutuspäivistä

Omat oppimistavoitteet/ haasteet

Tuntuiko jokin vaikealta/ oliko helppo osallistua

Oppiminen/ mitä saitte

Esimiesten rooli ja oppimishaasteet

Innostuminen/ elämyksellisyys

Koulutusympäristö (työpaikan ulkopuolella)

Koulutushalu

**MUUTOS TYÖYHTEISÖSSÄ**

Muutos työpaikalla

Oppien soveltaminen työpaikalla

Yhteenkuuluvuus ja yhteistyö

Toimenpiteiden toteuttaminen

**Liite 3**  
**Osallistavaan työyhteisöön siirtyminen, esseeohje**

Johtoryhmän valmennus 2004

**JOHTORYHMÄVALMENNUKSEN ESSEEN AIHE JA OTSIKKOJAKO**

Lähteenä. Pauli Juuti: JOHTAMINEN JA ORGANISAATION ALITAJUNTA

Yleistä:

- Esseen pituus väh. 6 sivua, fontti Arial 12
- Oma nimi ja päivämäärä
- Jos käyttää muita lähteitä on lähde mainittava

**OSALLISTAVAAN TYÖYHTEISÖÖN SIIRTYMINEN**

Ehdotus otsikkojaaksi

1. Yleistä pohdintaa johtamisesta ja muutoksesta osallistavaan työyhteisöön
2. Työyhteisömme alitajunnan analyysi
3. Työyhteisömme vahvuudet ja kehityskohteet
4. Johtamisen arviointi, missä olemme onnistuneet, mitä on muutettava
5. Mitä uusia kehitystoimia tulee aloittaa, perustele
6. Loppuyhteenveto, arvioi oma panoksesi ja roolisi

Palautus viimeistään 27.8.2004

Kirjaa ja esseitä prosessoidaan 7.9.2004 valmennuksessa

Hyvää kesää kaikille



## Liite 4 Osallistujahaastattelujen teemataulukot

### Muutoksen kokeminen ensimmäisen koulutuspäivän jälkeen

<b>MUUTOS TYÖYHTEISÖSSÄ</b>	
<b>1 Muutoksen vähäisyys</b>	
Organisaation johto + esimiehet	Työntekijät
Muutoksen taso yhteisössä (?) Koulutuksen hyödyn epäily Yhden päivän pieni vaikutus Muutoksen vähäisyys työssä Oppien siirto työelämään vaikeaa	Hyödyn vähyys Pieni muutos työpaikalla
<b>2 Muutokseen lähtö</b>	
Muutokseen lähteminen tapahtunut Työntekijöissä pieni muutos positiivisemmaksi Etukäteen vastarinta Muutosvastarinnan vähentyminen (2) Koulutuksesta hyöty yksilötasolla positiivinen Ryhmässä ei tule esiin: mukautuminen	Ryhmähengen parantuminen Ilta- ja aamuvuorojen lähentyminen Pehmeiden arvojen lisääntyminen Muutos reilummaksi Muutosvastarinta
<b>3 Osallistumisen lisääntyminen</b>	
Osallistumisaktiivisuus lisääntynyt Työntekijöiden osallistumisvalmius yllätti Tekemisen hauskuus töissä	
<b>4 Puhumisen lisääntyminen</b>	
Puhumisen lisääntyminen Puheiden kahtiajakautuneisuus Negatiivisen puheen esiintulo	Puhumisen lisääntyminen (2) Kokemusten vaihto toisen osaston kanssa jälkikäteen keskustelemalla Työyhteisön asioista puhumisen lisääntyminen Työasioiden käsittely Mielenpitojen vaihtelevuus(4) Moittijoiden pessimistinen suhtautuminen uuteen Moitteiden perustelemattomuus Moittijoiden vähäisyys Työnjohtajalle kertominen Yllättävyysspuhe
<b>5 Opitun soveltaminen</b>	
Kehityksen konkreettiset toteutumet Vaikutus järjestyksen pitämisessä Muutos palavereissa ja keskusteluissa VAK:n käyttö kokouksissa Osallistavan työmenetelmän käyttö työpaikalla	Ulkoisen järjestyksen tärkeys VAK:n hyödyntäminen läheisissä työtoverisuhteissa Erialaisten oppijoiden opastaminen eri tavoin VAK:n hyöty neuvontatehtävissä Toverin oppimistyylin huomioonottaminen
<b>6 Toimenpiteiden toteutus</b>	
Toimenpiteiden toteutuminen(2) Pyrkimys toteutukseen Toimenpiteiden keskeneräisyys Valvonta hyvässä hengessä Toimenpiteiden seurannan puute Toimenpiteiden arvioinnin tärkeys	Toimenpiteiden toteutuminen (2) Vastuutehtävän välttäminen Valvontatehtävän unohtuminen Valvojana vaikuttaminen

## Muutoksen kokeminen toisen koulutuspäivän jälkeen

<b>MUUTOS TYÖYHTEISÖSSÄ</b>	
<b>1 Muutoksen vähäisyys</b>	
Organisaation johto + esimiehet	Työntekijät
TPM toi muutoksen näkyviin Esimiehellä organisoijan rooli Esimies ohjaa vastuutehtävien jaossa	
<b>2 Muutokseen lähtö</b>	
Muutoksen hitaus TPM:n laajeneminen Laadun parantuminen Muutos hakee muotoaan	Järjestyksen pitämisen vaikeus Muutokseen lähteminen tapahtunut Muutoksen jatkumisen epäily Ennakkoluuloisuus haittaa muutosta Siisteyden lisääntyminen
<b>3 Osallistumisen lisääntyminen</b>	
Itse vaikuttamisen tärkeys (työntekijöille) Oma-aloitteisuus lisääntynyt Ryhmien itsenäinen toiminta lisääntynyt Toisten valvominen Vain osa osallistuu (2) Odotus osallistumisen lisääntymisestä Innolla osallistuminen Johdon osallistuminen innostajana Soveltaminen ja TPM:n muokkaaminen työyhteisölle sopivaksi Toiminnan virkistytminen	Toisten auttaminen Pelisääntöjen ymmärtäminen lisääntynyt Muutoksen suunnitteluun osallistuminen Osallistumishalu lisääntynyt Muutokseen osallistuminen vähitellen Omatoimisuuden lisääntyminen
<b>4 Puhumisen lisääntyminen</b>	
<b>5 Opitun soveltaminen</b>	
Ylpeys oman alueen hyvästä kunnosta Opitun soveltamisen vaikeus Toimenpiteiden täsmentyminen työn edetessä	Joitain asioita on tullut työhön Pelisääntöjen teko omalla koneella Toimenpiteiden muokkaaminen työpaikalla Soveltamisen vaikeus Muutostoiminnan konkreettisuus Mittareiden käyttö tullut rutiiniksi
<b>6 Toimenpiteiden toteutus</b>	
Pyrkimys toteutukseen Sitoutumisen miettiminen Tehtävien määrän arvioinnin tärkeys Toimenpiteiden ohjauksen tavoite Toimenpiteiden jälkihoito tarpeen Toimenpiteiden tilannekatsaus tarpeen(2) Toimenpiteiden uudelleenarviointi työpaikalla Toimenpiteiden keskeneräisyys(2) Toimenpiteiden toteuttamisen vaikeus Toimenpiteiden keskeneräisyys harmittaa Uskomus toimenpiteiden toteutuksesta tulevaisuudessa	Toimenpiteiden keskeneräisyys(6) Asian unohtuminen Asian unohtuminen Osittainen toteutuminen

## Liite 5

### Merkitysrakenteiden tulkinta

Johtoryhmän essee ”Osallistavaan työyhteisöön siirtyminen” syksyllä 2004:

merkitysrakenteiden tulkintaa (osa tulkintataulukosta)

TEEMA	OLEELLISEN ETSIMINEN	SYVENTÄMINEN
MUUTOS JA SEN TOTEUTTAMINEN MUUTOS/ KULTTUURIN MUUTOS	Muutospainetta (E1) Muutosta havaittavissa (E2, E4) Enemmän sosiaalisuutta ja yhteistyötä (E2,E3) Tarve kulttuurin muutokseen (E4) Kehitysaskelia kohti osallistavaa kulttuuria (E3,E4) Kaipuu vanhaan vähenee (E4) Muutoksia sykähdyksittäin, ajoittaista taantumista (E5) Edistymisen hitaus (E3) Uudenlaista kulttuuria (E2) Iso muutossaaste liittyminen isoon konserniin (E4) Johtaminen on kehittynyt, uusia asioita otettu osaksi normaalia toimintaa (E5)	Muutokseen on paine ja tarve → Muutosta voi havaita, uudessa enemmän sosiaalisuutta ja yhteistyötä Kehitys etenee askelina, epälineaarisesti, ajoittain taantuenkin, mutta etenee kuitenkin kohti osallistavaa kulttuuria, koska siihen on tarve/pakko Vertailua ennen – nyt. Uusi nähdään kehittyneempänä, muutos nähdään välttämättömyytenä.
MUUTOSKYKY/VALMIUS	Joustavuutta, kykyä tehdä huippusuorituksia(E3) Kyky uudistumiseen ja uuden oppimiseen (E4) Muutosten yhteydessä kehittynyt (E5)	Muutos nähdään laajempänä prosessina, jonka yhteydessä kyky muutokseen kehittynyt
ESIMIESTEN MERKITYS	Työnjohtaja avainasemassa esimerkillään (E1) Mukana tekemisessä oltava esimerkillisyydellä (E2) Kulttuuri rakentuu yhtenäisellä viestinnällä (E5)	Rakentavat kulttuuria esimerkillään → tärkeä linkki muutoksessa johtavat henkilöt – muut henkilöstöryhmät nähdään erillisiksi, ehkä johtoryhmän näkökulma koko asiaan. Muut nimetään alemmiksi, näkykö tästä arvostuksen vähäisyys?
INNOSTUKSEN LAAJENEMINEN	JR:n motivaatio ei siirry alemmille tasoille (E1) Suunnitelmia ei toteuteta johdonmukaisesti (E1)	

## Liite 6

### Tuplatiimimenetelmän eteneminen valmennuksessa

Kouluttaja kertoi etenemissääntöjä ja kirjoitti tärkeimmät ohjeet fläppitaululle. Ensin ryhmä jäseni työyhteisön vahvuuksia vastaamalla kysymykseen: ”missä olemme hyviä?” Aluksi jokainen keksi yksin 1 – 3 asiaa ja kirjoitti ne muistiin. Seuraavaksi osallistujat siirtyivät työskentelemään parin kanssa. Parit oli arvottu ennen työskentelyn alkua ja jokainen oli siirtynyt istumaan valmiiksi työparinsa viereen, joten kaikki tiesivät etukäteen, kenen kanssa tulevat työskentelemään. Työparit saivat nyt keskustella kysymyksestä ja kirjoittaa muistiin 1 – 3 mielestään tärkeintä vahvuutta. Sitten työparit yhdistettiin neljän hengen ryhmiksi. Nämä ryhmät kirjasivat 4 mielestään tärkeintä vahvuutta A4-arkeille vaakasuoraan tussilla. Nämä arkit jokainen ryhmä sitten vei tuplatiimitaululle, johon oli varattu oma sarake jokaiselle ryhmälle. Tuplatiimitaulu on pahvinen tarrataulu, jossa on kuusi saraketta ja siihen voi kiinnittää A4-kokoisia papereita, joita voi myös siirrellä taulussa. Papereista käytetään nimitystä ”lappu”.

Kun kaikkien ryhmien laput oli tuotu taululle, ryhmät esittelivät omat asiansa taululta, jonka jälkeen kukin ryhmä valitsi viisi mielestään parasta vahvuutta ja merkitsivät punaisella plus-merkillä ne laput, jotka valitsivat. Valintojen jälkeen valmentaja ryhmitteli taululla olevat ehdotukset aiheiden mukaisesti. Tässä ryhmittelyssä katsottiin ensin, mitkä ehdotukset olivat saaneet eniten kannatusta ja sen jälkeen osallistujat ehdottivat, mitkä ehdotukset kuuluivat samaan kategoriaan.

Tämä vahvuuksien analysointi noudatti tuplatiimin perusmallia OPERA. Perusmallissa

- O = Omat ehdotukset
- P = Parin ehdotukset
- E = Esittely
- R = Ristiinarviointi
- A = Aiheiden ryhmittely

OPERA etenee tiettyjen vaiheiden kautta ja se on kehitetty 1980-luvulla kokoustekniikaksi. Sen kehittäjien mukaan menetelmässä on tärkeätä erottaa ehdotuksia tuottavat, eli luovat ja niitä arvioivat eli kriittiset vaiheet toisistaan. Perusmallissa korvataan suoranainen kritiikki positiivisella valinnalla. Osallistujat saavat ristiinarviointivaiheessa valita vain rajallisen määrän omia ehdotuksiaan ja joutuvat näin ottamaan rakentavasti kantaa muidenkin esittämiin ajatuksiin. Menetelmässä yhdistettiin myös yksilö- ja ryhmätyöskentely, kun työskentely aloitetaan aina muutaman minuutin yksilötyöllä ja vasta sen jälkeen siirrytään ryhmätyöskentelyyn. Ryhmätyövaiheessa käytetään työpareja aina kun se on mahdollista. Kun työparit keskustelevat ajatuksistaan, tarkoituksena on varmistaa, että mahdollisimmat monien osallistujien ajatukset tulevat esille tai ainakin jollakin tasolla käsitellään. Menetelmässä yhdistyvät myös luovuus ja systemaattisuus, kun se etenee järjestelmällisesti vaiheesta toiseen, siinä on selkeät säännöt ja jokainen osallistuja ja työpari voi tehdä omia ehdotuksiaan täysin itsenäisesti. Lopuksi menetelmän kehittäjät korostavat osallistumisen kautta sitoutumista, kun jokainen saa olla mukana vaikuttamassa lopputulokseen. (Släen & Mantere 2000, 16 – 50.)

## **Liite 7**

### **Maastoharjoitukset**

Kuvaan tässä harjoitukset siten kuin ne tehtiin ensimmäisen ryhmän kanssa. Aluksi ryhmä oli piirissä kädet toistensa olkapäillä ja jokainen hieroi edessä olevan hartioita. Sitten käännyttiin ja tehtiin sama toisin päin. Sen jälkeen ryhmä siirtyi tasaisessa piirissä lähemmäs piiriin keskustaa siten, että jokainen tuli lähemmäs toisiaan. Lopulta oltiin hyvin lähellä ryhmätovereita ja sitten menttiin piirissä istumaan. Tarkoitus oli, että jokainen istuu takana olevan polvien päälle, mutta joukko ei ollut tasainen, joten piiri lopulta levisi ja kaatui. Ryhmä jaettiin nyt kahtia, ja kumpikin puolisko muodosti oman joukkueen. Joukkueiden piti valita itselleen johtaja ja suunnitella tsemppihuuto, johon liittyi koreografia. Ne esitettiin sitten toiselle ryhmälle kuuluvasti. 13 hengen ryhmä sai sitten ”patsastehtäviä”. Ensin oli tehtävänä mennä muodostelmaan, jossa on 12 jalkaa ja 1 käsi maassa, muuten ei saa koskea maahan ja kaikki ryhmän jäsenet ovat toisissaan kiinni. Toiseksi heidän piti mennä muodostelmaan, jossa on 24 kättä ja 2 jalkaa maassa. Näissä asennoissa piti pysyä 10 sekuntia.

Johtamisharjoituksissa oli aluksi sokkotehtäviä. Kumpikin ryhmä jatkoi omana ryhmänään, ja aikaisemmin valittu johtaja pysyi johtajana. Ensin käveltiin jonossa pitäen toisten olkapäistä kiinni siten, että johtaja käveli edellä näkevä, toiset tulivat sokkoina perässä. Tässä vaiheessa kukaan ei puhunut mitään. Toisessa vaiheessa johtaja oli edelleen näkevä, toiset sokkoina ja johtaja puhui. Kolmannessa harjoituksessa johtaja oli jonon viimeisenä, toiset olivat sokkoina. Ryhmän oli sovittava käsimerkit (kosketukseen perustuvat) kulkemisen ohjaamista varten. Neljänneksi kaikki olivat toisistaan irti, mutta vain johtaja oli edelleen näkevä. Kaikki saivat nyt kuitenkin puhua. Viimeisessä vaiheessa kaikki ottivat sokot pois. Kauempana maastossa oli yhteinen merkki (muovikassiliikennemerkki puussa). Ryhmä sai lähteä yhdessä sitä kohti sitten, kun kaikki näkivät sen.

Johtamisharjoitusten jälkeen oli toisen tyyppisiä yhteistoiminta-harjoituksia. Ensin ryhmien piti ohittaa toisensa maassa olevalla tukilla jonossa siten, että yksi kerrallaan ohittaa toisen ryhmän jäsenen. Kenenkään jalka ei saanut koskettaa maahan, vaan tukilla täytyi pysyä koko ajan. Ideana oli, että tuetaan ja autetaan toisia konkreettisesti koskettamalla ja pitämällä toista tukilla.

Verkkoharjoituksessa oli pingotettu verkko kahden puun väliin. Kummallakin ryhmällä oli oma verkko. Ryhmä meni verkon silmistä läpi siten, että kukin meni omasta aukosta, yhden sai nostaa yli ja yksi sai mennä verkon ali. Naruihin ei saanut koskea. Jos joku koski naruihin ja verkko heilahti, koko ryhmän piti mennä uudestaan.

Lopuksi oli vielä tiimiverkkoon kaatuminen. Nyt koko ryhmä oli yhtenäisenä. Parin metrin korokkeelta kukin vuorollaan kaatui selälleen tiimiverkkoon. Muu ryhmä piti vahvasta narusta punottua verkkoa pingotettuna, kaatuja kysyi: ”pysykö?”, ja tiimi huusi takaisin: ”PYSYY!!!”, sen jälkeen kaatuja kaatui suorana selälleen pingotettuun verkkoon.

## Liite 8

### Tiimikisa

Tiimikisassa oli tehtävänä tornin rakentaminen A4-arkeista, joita kullekin neljän hengen ryhmälle annettiin samankokoinen nippu. Rakentamiseen oli aikaa 15 minuuttia, ja sen jälkeen tornin oli pysyttävä pystyssä 10 sekuntia. Sääntöihin kuului, että ennen aloittamista tehtävää suunniteltiin 5 minuuttia, jokaisella ryhmän jäsenellä oli oltava rooli ja ryhmän oli sovittava, miten johtaminen järjestetään. Lopuksi onnistuminen piti arvioida. Voittajaryhmä oli se, joka sai rakennetuksi korkeimman tornin. Papereita sai käyttää kuten itse halusi, mutta mitään apuvälineitä, kuten teippiä, niittejä yms. ei saanut käyttää.

Voittajaryhmän torni onnistui ryhmän mielestä hyvin, oli työnjohtaja ja kasaajat, kaikki osallistuivat ja työ suunniteltiin hyvin. Toisella ryhmällä oli vetäjä, suunnittelija ja tiilentekijä. He panostivat mielestään laatuun, ja se hidasti toteutusta. Toteutus meni ryhmän mielestä suunnitelmien mukaan, mutta he olisivat mielestään voineet tehdä nopeammin. Kolmannen ryhmän torni kaatui. Heidän mielestään tuotanto oli nopeata, mutta suunnittelu jäi ja he tuottivat alilaatua. Ryhmä oli mielestään itseohjautuva ja he pelasivat voitosta periaatteella ”kaikki tai ei mitään”. Heiltä meni motivaatio, kun torni kaatui. (Tutkijan havainto: siinä vaiheessa puolet ryhmästä poistui tauolle, toiset yrittivät vielä tehdä tornin korkeammaksi). Itsearviointin esittelyssä kolmas, epäonnistunut ryhmä sai voimakkaimmat aplodit ja naurut.

## Liite 9

### Työyhteisövalmennusprosessin yhteenveto vuosilta 2001 – 2006

kk/ vuosi	osal- listujia	valmennus ja sisältö	kohderyhmä	osallistajat	kesto
2/2001	24	Työyhteisön kehittäminen osallistava työyhteisö sovittiin toimenpiteitä	toimihenkilöt/ johtoryhmä	johtoryhmä/ toimihenkilöt	2 pv
9/2001	24	edellisen seurantapäivä	toimihenkilöt/ johtoryhmä	johtoryhmä/ toimihenkilöt	1pv
9/2001	12	työyhteisön kehittäminen osallistava työyhteisö sovittiin toimenpiteitä	työntekijät+ työnjohto toimitusjohtaja	työntekijät, työnjohto toimitusjohtaja	1pv
10/2001	16	työyhteisön kehittäminen osallistava työyhteisö sovittiin toimenpiteitä	toimihenkilöt/ johtoryhmäläisiä	toimihenkilöt/ johtoryhmäläisiä	1pv
10/2001	18	työyhteisön kehittäminen osallistava työyhteisö sovittiin toimenpiteitä	toimihenkilöt/ johtoryhmäläisiä	toimihenkilöt/ johtoryhmäläisiä	1pv
11/2001	16	Johtoryhmän toiminnan kehittäminen tehtäviä ensi vuoden toiminnan suunnitteluun	johtoryhmä	johtoryhmä	1pv
3/2002	100	henkilöstöinfo tulevista valmennuksista	työntekijät, työnjohto,	työntekijät, työnjohto, johtoryhmä	2x1h
5/2002	2x30	työyhteisön kehittäminen osallistava työyhteisö sovittiin toimenpiteitä	työntekijät, työnjohto,	työntekijät, työnjohto, johtoryhmäläisiä	2x2pv
6/2002	12	suunnitteluosaston työyhteisövalmennus yhdessä tekeminen koskenlasku toimintatapojen ideointi ja kehittäminen sovittiin toimenpiteitä	toimihenkilöitä 1 johtoryhmäläinen (päällikkö)	toimihenkilöitä 1johtoryhmä- läinen (päällikkö)	2pv
6/2002	30	työyhteisövalmennus yhdessä tekemisen harjoittelu extreme Liesjärvi	johtoryhmä toimihenkilöt työnjohto pääluottamusmies	johtoryhmä toimihenkilöt työnjohto pääluottamus- mies	2pv
8/2002	12	tuplatiimiohjaaja-valmennus toimenpiteenä vetää tuplatiimi	toimihenkilöitä	toimihenkilöitä	2pv
11/2002	30	Liesjärven seuranta seuraavan vuoden toiminnan suunnittelu	johtoryhmä toimihenkilöt	johtoryhmä toimihenkilöt	1pv
2/2003	2x20	TPM koulutus siisteys, järjestys, kunnossapito	työntekijät työnjohto johtoryhmäläisiä	työntekijät työnjohto johtoryhmäläisiä	2x1pv
5/2003	2x20	TPM koulutus siisteys, järjestys, kunnossapito	työntekijät työnjohto johtoryhmäläisiä	työntekijät työnjohto johtoryhmäläisiä	2x1pv
5/2003	15	esimiesvalmennus johtamisen perusasiat oman kehityssuunnitelman laatiminen	tuotantopäälliköt toimitusjohtaja työnjohto	tuotantopäälliköt toimitusjohtaja työnjohto	2pv

5/2003	15	työyhteisövalmennus toiminnan kehittäminen koskenlasku kehitystehtäviä	toimihenkilöitä päällikkö (johtoryhmäläinen)	toimihenkilöitä päällikkö (johtoryhmäläinen)	2pv
6/2003	30	työyhteisövalmennus toiminnan kehittäminen toimenpiteitä purjehdus merellä	toimihenkilöt johtoryhmä	toimihenkilöt johtoryhmä	2pv
10/2003	30	seurantapäivä edelliseen	toimihenkilöt johtoryhmä	toimihenkilöt johtoryhmä	1pv
10/2003	12	TPM koulutus siisteys, järjestys, kunnossapito	työntekijät, työnjohto,	työntekijät, työnjohto, päällikkö	1pv
10/2003	15	esimiesvalmennus johtamisen perusasiat oman kehityssuunnitelman raportointi	tuotantopäälliköt toimitusjohtaja työnjohto	tuotantopäälliköt toimitusjohtaja työnjohto	1pv
10/2003	10	johtoryhmävalmennus visio, missio, arvot luovatyöskentely välitehtäviä	johtoryhmä	johtoryhmä	2pv
10/2003	10	johtoryhmän strategia ja arvoprosessi välitehtäviä	johtoryhmä	johtoryhmä	1pv
11/2003	16	TPM koulutus siisteys, järjestys, kunnossapito	työntekijät, työnjohto, päällikkö	työntekijät, työnjohto, päällikkö	1pv
11/2003	30	suunnittelupäivä prosessipeli ja prosessin kuvaus välitehtävänä prosessin kehittämistehtäviä	johtoryhmä toimihenkilöt	johtoryhmä toimihenkilöt	1pv
1/2004	100	TUKU -päivä Yrityksen vision avaaminen yhtiön, osaston, ryhmän ja yksilön tasolla esimiehet ja päälliköt vetivät osallistavasti yhtä aikaa koko henkilöstölle lisäksi terveystietoa lääkärin luento	koko henkilöstö		1pv
2/2004	12	tuplatiimiohjaajavalmennus toimenpiteenä vetää tuplatiimi	johtoryhmä toimihenkilöitä		2pv
3/2004	12	johtoryhmävalmennus oman persoonan arviointi vuorovaikutus harjoituksia välitehtäviä	johtoryhmä		2pv
4/2004	12	Johtoryhmävalmennus	johtoryhmä		1pv
5/2004	12	johtoryhmävalmennus metsässä yksinolo 4 tuntia selviytyminen, henkilökohtaiset suhteet	johtoryhmä		3pv
5/2004	4x20	Tuotannon matkalla menestykseen valmennus	työntekijät työnjohto, johtaja, päälliköitä	työntekijät, työnjohto, johtaja, päälliköitä	4x1pv= 4pv
6/2004	3	konsultointia työnjohdon coachausta tehtaalla	työnjohto	työnjohto	5pv



9/2004	12	johtoryhmävalmennus seuranta vuoden 2005 suunnittelu	johtoryhmä		1pv
9/2004		konsultointia työnjohdon coachausta tehtaalla	työnjohto		2pv
11/2004	12	tuplatiimiohjaajavalmennus toimenpiteenä vetää tuplatiimi	työnjohto, toimihenkilöitä, muutama työntekijä		2pv
11/2004	12	johtoryhmän vetaripalautteet coaching	johtoryhmä		2h/henkilö
12/2004	2x20	tuotannon tavoite/toimenpide palaverit työnjohtajan tukena	työntekijät, työnjohto, osastopäällikkö		2x1pv
12/2004	12	johtoryhmävalmennus 2005 toimenpiteet	johtoryhmä		2pv
1/2005	5x20	tuotannon tavoite/toimenpide palaverit työnjohtajan tukena	työntekijät, työnjohto, osastopäällikkö		5x1pv
1/2005	16	esimiesseminaari esimiesten yhteisten pelisäännöistä sopiminen tukevien toimenpiteiden käynnistäminen	johtoryhmä työnjohto		1pv
2/2005	7	Esimiesvalmennus johtamisen perusasiat välitehtävänä vetaripalautteiden keräys johdettavilta	työnjohto		1pv
3/2005	7	vetaripalautteet coaching henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen	työnjohto		7x2h
3/2005	7	esimiesvalmennus palautteen antaminen välitehtävänä palauteharjoittelua kirjan lukeminen	työnjohto		1pv
5/2005	16	esimiestoiminnan kehittäminen esiluetun kirjan purku kehityskeskustelukäytännön yhtenäistäminen	johtoryhmä esimiehet		2pv
9/2005	16	kehityskeskusteluvalmennus	johtoryhmä esimiehet		1pv
10/2005	16	esimiesvalmennus seurantapäivä mitä on saatu aikaan	johtoryhmä esimiehet		1pv
11/2005	16	esimiesseminaari porukan herättely ulkopuolinen räppääjä	johtoryhmä esimiehet pääluottamusmies		1pv
2/2006	7	Vetaripalautteita 2. kerta	johtoryhmäläisiä, työnjohtoa		7x2h
3/2006	16	esimiesseminaari toiminnan kehittäminen	johtoryhmä esimiehet		1pv

Koko työyhteisövalmennusprosessin idea oli siinä, että esimiehet valmennettiin johtamaan, ratkaisemaan ongelmia ja vetämään palavereja osallistavasti omien johdettaviensa kanssa. Siksi olin työpaikalla auttamassa toimintaa alkuun ja siksi loppupuolella valmennuksissa ei ollut enää työntekijöitä, koska esimiehet hoitivat valmennukset ja kehitysprojektit omatoimisesti oman porukkinsa kanssa. Viikoittaiset säännölliset palaverit otettiin käyttöön, työntekijät ovat mukana laatimassa oman ryhmänsä vuositavoitteita. Ovat kuulemma tehneet työnantajan kanssa yhteisen lupauksen, joka on allekirjoitettu ja näkyvillä. Siinä on työnantajan lupaukset ja henkilöstön lupaukset, me lupaamme -tyyliin.

Kaikista valmennuksista tuli jotain tehtävää. Johtoryhmä ja esimiehet kirjoittivat esseen ja lukivat kirjoja ennen valmennuksia, työt purettiin valmennuksissa yhteistoiminnallisesti.