

”Se pitää tehdä hirveen yksinkertaiseksi ja helpoksi kun ihmisillä on kiire”

Esimieskoulutuksen vaikuttavuuden arviointitutkimus

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Pro gradu -tutkielma

Aikuiskasvatustiede

Emmi Rintala

Maaliskuu 2012

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
RINTALA,EMMI: ”Se pitää tehdä hirveen yksinkertaseks ja helpoks ku ihmisil on kiire”  
Esimieskoulutuksen vaikuttavuuden arviointitutkimus  
Pro gradu -tutkielma, 97 sivua, 5 liitesivua  
Aikuiskasvatus  
Maaliskuu 2012

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on tarttua ajankohtaiseen haasteeseen henkilöstön kehittämistoiminnan ja henkilöstökoulutusten alueella. Tehokkuusvaatimusten kasvaessa monessa organisaatiossa painitaan koulutusten vaikuttavuuskysymysten kanssa. Koulutusten onnistumista ja niistä saatua hyötyä arvioidaan, mutta tulokset eivät monessa organisaatiossa vastaa odotuksiin. Koulutusten ei koeta tuottavan toivottua tulosta ja ajatellaan, että työtä jatketaan koulutusten jälkeen toimintaa muuttamatta. Tutkimuksen tarkoituksena on tarjota näkökulmia vaikuttavuuskeskusteluun –mistä vaikuttavuus koostuu, miten sitä voisi lisätä ja arvioida. Tutkimus on kuvaus erään kansainvälisen yrityksen esimieskoulutuksesta ja siinä tarkastellaan lähemmin kahta vaikuttavuuteen liittyvää metodista ratkaisua, MBTI -persoonallisuuskartoitusta ja valokuvan käyttöä oppimiskokemuksen tukena.

Tutkimus sijoittuu aikuiskasvatustieteen, tarkemmin työelämän kehityksen alueelle. Oppiminen nähdään kokemuksellisena ja elävänä prosessina, pragmaattiseen perinteeseen peilaten. Kyseessä on kehitystyön arviointitutkimus, joka noudattaa konstruktivistista paradigmaa. Siinä keskitytään yksittäiseen tapaukseen, jota kuvataan laadullisen tutkimusaineiston pohjalta. Aineisto kerättiin haastatteluilla ja kyselylomakkeilla. Tutkimuksella on käytännöllinen luonne: koulutuksen vaikuttavuuden osatekijöitä tarkastellaan sekä arvioidaan ja samalla tämän kyseisen koulutuksen vaikuttavuutta pyritään lisäämään valokuvametodin avulla.

Tutkimuksen perusteella voidaan nostaa esille elämyksellisyys, reflektiivisyys, ajankohta ja koulutustavoitteiden ymmärtäminen tekijöinä, joiden avulla koulutusten vaikuttavuutta saadaan lisättyä. Esimieskoulutus vastasi hyvin esimiesten oppimistarpeisiin. Valokuvametodin avulla saatiin haastateltavat kehittälemään oppimiskokemustaan eteenpäin, tuotiin huumoria reflektointiin ja saatiin näkyville reflektion tärkeys, se että oppimisprosessiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota koulutuksen päätyttyäkin. Tutkimuksen lopussa pohditaan, onko kyse pikemmin arvioinnin, kuin vaikuttavuuden ongelmasta ja esitetään, että koulutusten kaikkia vaikutuksia ei välttämättä pystytty tavoittamaan nykyisin arviointimenetelmin.

Avainsanat: vaikuttavuus, arviointi, esimieskoulutus, henkilöstön kehitystyö, MBTI persoonallisuusinventari, valokuvametodi

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	1
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA LÄHTÖKOHTIA.....	4
2.1	Henkilöstön kehitystyö ja koulutukset.....	5
2.2	Koulutuksen arviointi .....	10
2.3	Reaktioiden arvioinnista tulosten ja vaikutusten arviointiin.....	13
2.1	Oppimisen konteksti –esimiestyö ja johtajuus organisaatioissa .....	17
3	TUTKIMUSASETELMA .....	21
3.1	Vaikuttavuus tutkimuskohteena .....	21
3.2	Vaikuttavuus ja vaikuttavuuden arviointi kohdeorganisaatiossa .....	23
3.3	Tutkimuksen kohteena oleva koulutus .....	26
3.4	Koulutusmenetelmien taustaa .....	28
3.4.1	Myers-Briggs Type Indicator -persoonallisuusinventaaari .....	31
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	34
4.1	Arviointitutkimus .....	36
4.2	Neljäs sukupolvi ja konstruktivistinen paradigma .....	37
4.3	Tapaustutkimuksesta .....	39
4.4	Valokuva arvioinnin metodisena kokeiluna .....	40
4.5	Aineisto .....	45
4.5.1	Kyselylomake .....	45
4.5.2	Haastattelut .....	47
5	AINEISTON KERTOMAA.....	48
5.1	Kyselylomake koulutuksen alussa.....	48
5.1.1	Vahvuudet esimiehenä.....	48
5.1.2	Haasteet esimiestyössä .....	49
5.1.3	Haasteista selviytymisen keinot.....	51
5.2	Kyselylomake koulutuksen jälkeen.....	53
5.2.1	Vahvuudet esimiehenä.....	53
5.2.2	Haasteet esimiestyössä .....	54

5.2.3	Haasteista selviytymisen keinot.....	55
5.3	Haastattelut.....	57
5.3.1	Koulutuksen tavoitteista.....	57
5.3.2	Kohdeorganisaatio oppimisympäristönä.....	59
5.3.3	Kertomuksia opitusta .....	61
5.3.4	Valokuva haastattelussa -metodinen kokeilu.....	62
5.3.5	Keskustelua MBTI -menetelmästä .....	65
5.3.6	Keskustelua vaikuttavuudesta .....	68
6	VAIKUTTAVUUDEN JÄLJILLÄ.....	73
6.1	Elämyksellisyys .....	73
6.2	Reflektion tärkeys.....	75
6.3	Ajankohta ja koulutustavoitteiden ymmärtäminen .....	79
6.4	Arvioinnin ongelma?.....	80
7	POHDINTA.....	82
7.1	Tutkimuksen luotettavuudesta .....	88
	LÄHTEET.....	92
	LIITE 1. Kyselylomake .....	98
	LIITE 2. Haastattelurunko .....	100

## 1 JOHDANTO

Organisaatioiden tulee alati muuttuvassa ympäristössä kiinnittää huomiota niin menneeseen, nykyhetkeen kuin tulevaan: on opittava menneen virheistä ja onnistumisista, tunnistettava ja korjattava virhearviointeja, ennustettava tulevia muutoksia ja rakennettava toivottuja tulevaisuudennäkymiä. Jotta tätä kaikkea ei tarvitsisi tehdä yrityksen ja erehdyksen kautta, on niiden toimintaa organisoitu joustavaksi, ennakoivaksi ja emergentiksi. Organisaatioiden hierarkioita on purettu ja niiden rakenteita on pyritty järjestämään tiedon jakamisen ja rakentamisen sekä oppimisen mahdollistaviksi. Perimmäisenä tarkoituksena rakennemuutosten takana on halu tehostaa työn tuottavuutta, innovaatioiden kehittämistä sekä yritysten kilpailukykyä. Kasvatustieteellistä, psykologista ja organisaatiotieteellistä näkökulmaa yhdistellen on saatu tulokseksi oppivan organisaation käsite; inhimillisempi työyhteisö, joka osaa käyttää kaikkien yksilöiden ja ryhmien oppimiskykyä hyväksi yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja jossa luodaan jatkuvasti oppimiseen ja kehittämiseen kannustavaa ilmapiiriä (Österberg 2009, 132).

Oppimisen esteitä on pyritty poistamaan madaltamalla organisaatorakenteita, järjestämällä työtä tiimivetoiseksi sekä panostamalla henkilöstön osaamisen kehittämistoimintaan. Henkilöstön kehittäminen nähdään yrityksissä tärkeänä investointina, johon käytetään merkittäviä määriä rahaa ja aikaa (EK 2009). Osaamisen kehittämisen strateginen merkitys liiketoiminnan kannalta tunnustetaan ja sen halutaan olevan oikein suunnattua ja *vaikuttavaa*. Henkilöstön kehitystoiminnan odotetaan ajan mittaan heijastuvan yrityksen taloudelliseen tulokseen. *Henkilöstökoulutukset* ovat tärkeä osa laajaa osaamisen kehittämistyön kenttää. Koulutukset nähdään sijoituksina tulevaisuuteen ja niiden odotetaan kantavan hedelmää. Vaikuttavia koulutusten katsotaan olevan silloin, kun ”koulutuksen tuottamat valmiudet sekä määrällisesti että laadullisesti edistävät yksilön henkisen kasvun ohella myös liiketoiminnan ja organisaatiokulttuurin kehitystä” (Rintala 2010a).

Koulutusten onnistumista mitataan yhä järjestelmällisemmin, koulutuskustannuksia tarkastellaan ja mitataan osana resurssien hallintaa ja koulutusinvestoinneista saatua hyötyä mitataan. Asetelma ei ole aivan ongelmaton. Tutkimuksen viitekehys, työorganisaatiossa tapahtuva oppiminen ja siitä saatava hyöty ovat subjektiivisia ja moniselitteisiä ilmiöitä, joita ei voi helposti mittatikulla selvittää. Niiden tarkastelussa kohtaavat oppimiseen ja kehittymiseen tähtäävät humanit arvot sekä yritys- ja organisaatiomaailman tehokkuusajattelu (Tikkamäki 2006, 27). Henkilöstön kehitystyössä ollaan haasteellisten kysymysten äärellä: miten parantaa työorganisaatioiden suorituskykyä ja ihmisten työelämän laatua sekä hyvinvointia samanaikaisesti, tinkimättä kummastakaan (Sädevirta 2004, 10).

Koulutuksia ja oppimistuloksia arvioitaessa monessa organisaatiossa on päädytty harmilliseen ongelmaan: koulutusten ei koeta tuottavan toivottua tulosta –niille asetettujen tavoitteiden ei katsota välittyvän toimintaan. Koulutuksiin osallistuneilta kerätyssä palautteessa koulutukset kyllä arvostellaan mielenkiintoisiksi ja viihdyttäväksi, mutta työtä jatketaan niiden jälkeen kuten ennenkin. Myös tutkimuksista voi todeta, ettei toiminta muutu koulutusten jälkeen (esim. Robinson & Robinson 1989). Monissa organisaatioissa pohditaankin vaikuttavuuskysymyksiä: mistä vaikuttavuus koostuu, mitä se merkitsee juuri meidän organisaatiossamme ja miten sitä voisi lisätä. Käsillä olevassa tutkimuksessa tarkastellaan tätä ajankohtaista kysymyksenasettelua. Tutkimuksessa pyritään arvioimaan koulutuksen vaikuttavuutta, erittelemään elementtejä, joista vaikuttavuus koostuu ja keskustelemaan siitä, miten vaikuttavuutta voisi lisätä. Tutkimuksessa tarkastellaan lähemmin kahta metodista ratkaisua, joilla vaikuttavuutta on pyritty lisäämään; Myers-Briggs Type Indicator -persoonallisuuskartoitusta sekä valokuvan käyttöä oppimiskokemuksen tukena.

Käsillä oleva tutkimus on tapauskuvaus kansainvälisestä yrityksestä, jonka henkilöstön kehittämistoimintaan ja siihen liittyvään esimieskoulutukseen tutustutaan arviointitutkimuksen näkökulmasta. Yritys on suomalaisperustainen teknologiateollisuuden suuryritys, jolla on työntekijöitä Suomessa noin 3500. Evaluaatio nähdään kehittämisen ja hen-

kilöstöjohtamisen välineenä Guban ja Lincolnin (1989) neljännen sukupolven arviointiperiaatteita soveltaen. Tutkimuksessa keskitytään yksittäiseen tapaukseen, jota kuvataan laadullisen tutkimusaineiston, teemahaastattelujen, pohjalta. Tutkimus liikkuu konstruktivistisen arviointitutkimuksen viitoittamalla tiellä ja siinä avataan koulutuksen osalta konstruktivistiselle paradigmalle klassista kysymystä: miksi jotain on saavutettu ja jotain on jäänyt saavuttamatta.

Tutkimuksessa henkilöstökoulutus nähdään osana laajaa henkilöstön kehitystoimintaa, jolloin oppimiskäsitys on ongelmanratkaisukeskeinen. Otettaessa huomioon henkilöstön kehityksen historiallisia näkökulmia, koulutuskeskeinen toiminta saatetaan ymmärtää suppeasti opetusteknologiseen suunnitteluun ja behavioristisiin lähtökohtiin kiinnittyvänä. Ongelmanratkaisukeskeisyys pohjaa kognitiiviseen ja kokemukselliseen oppimiskäsitykseen (Hytönen 2007, 201).

Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- Opittiinko koulutuksessa tavoiteltuja asioita (koulutuksen tavoitteet ja osallistujien tarpeet)?
- Mitä vaikuttavuus on esimieskoulutukseen osallistuvien mielestä?
- Miten valokuvametodi toimii uutena keinona tavoittaa koulutuksen vaikuttavuus?
- Millainen on MBTI -persoonallisuuskartoitus koulutuksen vaikuttavuuden lisäämisen keinona?
- Millä tavoin vaikuttavuutta voisi lisätä?

Tutkimuksessa pyritään saamaan kuuluviin koulutuksiin osallistuvien ääni, täten sen keskiössä on esimiesten kokemukset koulutuksen vaikuttavuudesta sekä heidän näkemysensä siinä käytetyistä vaikuttavuuden lisäämisen keinoista. Tärkeätä koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on selvittää, kokevatko esimiehet oppivansa niitä asioita, joita oli asetettu koulutuskokonaisuuden oppimistavoitteiksi ja joita heillä itsellään oli tarve

oppia. Yrityksissä ei koulutusten vaikutuksiin olla tyytyväisiä –mitä sanovat he, joiden oletetaan koulutuksissa oppivan?

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA LÄHTÖKOHTIA

Liiketoiminnan menestys perustuu viime kädessä siihen, miten hyvin organisaatio pystyy toteuttamaan liiketoiminnan ydintehtäviä. Perinteiset kilpailustrategiat, suuruuden ekonomia, kustannusjohtajuus, differointi, strategiset liittoumat ja teknologiajohtajuus eivät takaa enää riittävää kilpailuetua. Sen sijaan organisaatiokirjallisuudessa tämän päivän kilpailustrategiat palautuvat organisaatioiden inhimillisiin voimavaroihin, sen henkilöstön osaamiseen ja ominaisuuksiin. (Kauhanen 2001, 13.)

Juhlapuheiden perinteikäs lausahdus ”henkilöstö on yrityksen tärkein voimavara” eli kultakauttaan erityisesti 1980-luvulla. Työorganisaatioiden kehitysretoriikkaan ilmestyi henkilöstövoimavarojen johtamisen käsite, joka ei kuitenkaan 1990-luvun alun laman aikana vaikuttanut enää kovin yleistettävältä ja kestävältä. Henkilöstöä käsiteltiin pikemminkin kustannuseränä kuin lisäarvoa tuottavana kehityskohteena. (Sädevirta 2004, 20.) Henkilöstön kehittämisen sekä työssä oppimisen ilmiöt ovat tänä päivänä moniselitteisiä, jännitteisiäkin ja eriäviin arvolähtökohtiin perustuvia. Kuten Sädevirta (mt. 20) toteaa, henkilöstön ”johtamisesta käytävä keskustelu ja retoriikka ovatkin mielenkiintoisella tavalla suhdanneherkkiä asioita.” Tosin nykyisessä kvartaalitaloudessa on tyypillistä tehokkuusajattelu, jonka voidaan sanoa olevan suhdanteista riippumaton ilmiö.

1990-luvun lamassa työorganisaatioita koskettivat erilaiset säästötoimet. Näistä seuranneet työmäärän, kiireen ja työn kuormittavuuden lisääntyminen sekä työtehtävien vaihtumiset rasittivat henkilöstöä. Toisaalta tilanne herätti kehittämistarpeen. Työelämä tutkimuksen poikkitieteellisiksi tutkimusaloiksi myös aikuiskasvatustieteessä nousi mm. Peter Sengen ja Chris Argyriksen myötä oppivan organisaation ja organisaatio-oppimisen (työssä oppimisen) ilmiöt sekä Ikujiro Nonakan tutkimusten myötä tiedon synnyttämisen ja tieto-organisaatioiden tutkimus. Ihminen oli jo löydetty organisaatioista, nyt kokonai-



sille organisaatiolle säilytettiin peräti inhimillisiä ominaisuuksia oppimisen, muistin, luovuuden ja tiedon teemoin. Sädevirta (2004, 14) kutsuu tätä Kravetzia (1990) lainaten ihmisyyden uudelleenlöytämisen vallankumoukseksi organisaatioteoriassa.

Oppivan organisaation klassikoiden jalanjäljillä jatketaan tänä päivänä organisaatioiden kehitystyötä. Eri ammattialoilla tapahtuneet muutokset, tiedon räjähdysmäinen kasvu, yleistyneen teknologian vaatimukset sekä maantieteellinen ja ammatillinen liikkuvuus ovat luoneet jatkuvan työssä oppimisen vaatimuksen. Organisaatiotarkastelussa korostetaan tiedon johtamista (knowledge management), henkilöstövoimavarojen johtamista ja kehittämistä (Human Resource Management HRM, Human Resource Development HRD), luovaa ja innovatiivista työntekoa sekä ennen kaikkea vaatimusta jatkuvasta oppimisesta ja kehitymisestä. Työ on toisin sanoen muuttunut jatkuvaksi uuden oppimiseksi. Puhutaan oppimisesta uutena työn muotona.

Henkilöstön kehittämistoiminta kohdistuu sekä ammatillisen osaamisen eri ulottuvuuksiin että organisaation oppimista tukevaan kulttuuriin. Ammatillista kehittymistä halutaan pitää yksilöä houkuttelevana asiana ja työpaikkaa halutaan pitää jäsenilleen merkityksellisenä oppimisyhteisönä. Henkilöstökoulutukset ja työssä oppiminen voidaan teoreettisesti erottaa toisistaan, mutta käytännön henkilöstön kehitystyössä ne kulkevat käsi kädessä. (Hytönen 2007, 189, 197.)

## 2.1 Henkilöstön kehitystyö ja koulutukset

Pohjimmiltaan henkilöstönkehitystyö on toimintaa, jonka avulla pyritään vaikuttamaan sekä työn tekemisen yksilöllisiin että yhteisöllisiin ja fyysisiin puitteisiin. Aikuiskasvatuksen näkökulmasta toiminta voi näyttäytyä lähtökohtaisesti ristiriitaiselta. Tavoiteltaessa organisaation tehokkuutta joutuvat aikuiskasvatuserinteen kehittymismahdollisuuksia, ihmisarvon kunnioittamista ja kriittistä ajattelua korostavat arvolähtökohdat usein haastetuksi. Hytönen (2007, 192) määrittelee henkilöstön kehittämisen olevan ”organisaation toimintaa, jolla pyritään ylläpitämään ja kehittämään organisaation toiminnan kannalta tarvittavaa osaamista ja keinoina käytetään koulutuksen ja erilaisten kehittämishankkeiden sekä muiden työssä oppimisen mahdollisuuksien tunnistamista, suunnitte-

lua, toteuttamista ja arviointia”. Henkilöstön kehittäminen on poikkitieteellinen kenttä. Sitä tarkastellaan ja selitetään esimerkiksi aikuiskasvatustieteen, psykologian, liikkeenjohdon, liiketaloustieteen ja viestinnän näkökulmista. Moniselitteisyyttä ylläpitää se, että henkilöstön kehittäminen organisaation sisäisenä toimintana sisältää inhimillisen toiminnan ja organisaation toiminnallisten tavoitteiden kohtaamiseen kytkeytyviä haasteita. Oleellisinta olisi löytää vastavuoroista vuoropuhelua oppimisen eri tasojen, organisaation toiminnallisten tavoitteiden ja organisaation johtamisen välille. (Hytönen 2007, 190-193.)

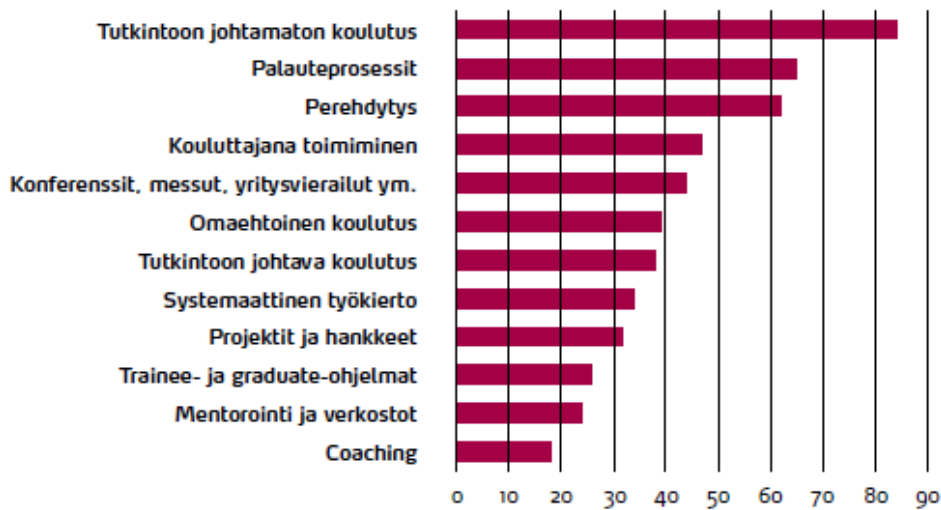
Haasteita kehitystyölle luo myös tämän päivän työyhteisöille ominainen sosiaalisten siteiden heikkous. Se näkyy selvästi esimerkiksi tiimityössä; tiimit siirtyvät tehtävistä toisiin ja niiden jäsenet vaihtuvat. Myös työpaikat vaihtuvat. Sennett (2002, 21) kirjoittaa, että sitoutumattomuus ja pinnallinen yhteistoiminta tarjoavat työntekijälle paremman suojakuoren todellisuutta vastaan kuin lojaalius organisaatiota kohtaan. Tämä luo henkilöstön kehitystyölle vakavan haasteen: miten luoda sitoutumiseen kannustavia olosuhteita jo alkujaan väliaikaiseksi tiedettyyn ympäristöön.

Tutkimuksen kohdeyrityksenä on suomalaisperustainen, maailmanlaajuisesti toimiva teknologiayritys. Kohdeyrityksessä, kuten useissa muissakin suomalaisissa yrityksissä henkilöstön kehittämisen tehtävät ovat yksi henkilöstöjohtamisen osa-alue, jolloin tehtäväkenttään kuuluu mm. ammattitaitoisten ihmisten palkkaaminen, työntekijöiden taitojen ja motivaation tunnistaminen ja parantaminen, työtehtävien säännöllinen arviointi suhteessa organisaation tavoitteisiin ja yksilöllisiin taitoihin, ihmisten taitojen ja osaamisen korostaminen, koulutustarpeiden tunnistaminen, koulutus ja mahdollisuuksien tarjoaminen itsensä kehittämiseen. (Walton 1999; ks. Hytönen 2007, 196.)

Elinkeinoelämän keskusliiton teettämän tutkimuksen (EK 2009) mukaan osaamisen kehittämisen strateginen merkitys liiketoiminnan kannalta tunnustetaan suomalaisissa yrityksissä ja sen halutaan olevan oikein suunnattua ja vaikuttavaa. Esimerkiksi koulutukset suunnitellaan yrityksissä niiden tarpeita vastaaviksi ja ne linkitetään tiiviisti työprosesseihin. Koulutuksissa käytetään mm. esimerkkejä omasta yrityksestä, tehdään projekti-

töitä, joista yritys konkreettisesti hyötyy sekä pohditaan ja kokeillaan käytännössä, miten uusi opittu teoreettinen tieto vaikuttaa omaan työhön. Osaaminen nähdään ydin-kompetenssina; se on edellytys markkina-aseman säilyttämiselle ja parantamiselle kaikilla aloilla. Osaamisen kehittäminen nähdään kilpailuvalttina myös rekrytointimarkkinoilla. Mahdollisuus kehittää omaa ammattitaitoa nähdään yhä keskeisempänä työnantajan valintaan vaikuttavana tekijänä. Jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä osaamisen kehittämistä pidettiin niin yrityksen kuin yksittäisen työntekijänkin edun mukaisena, vastuu siitä jakautuu molemmille. Työnantajan velvollisuus on luoda oppimiselle otolliset olosuhteet ja työntekijän velvollisuus pitää ammatillinen osaaminen riittävällä tasolla. (EK 2009.)

Osaamisen kehittämistyö suomalaisissa yrityksissä on hyvin moninaista. Osaamista kehitetään esimerkiksi erilaisilla koulutuksilla, palauteprosesseilla, konferenssi-, messu- ja yritysvierailuilla, mentoroinnilla sekä coaching -menetelmällä. Seuraavasta taulukosta käy ilmi, minkälaisia osaamisen kehittämisen muotoja Elinkeinoelämän Keskusliiton jäsenyritykset ovat pääasiassa käyttäneet. Kuviosta ilmenee myös jokaisen kehitysmenetelmän yleisyys prosenttiosuutena. Henkilöstön osaamista kehitettiin yleisimmin tutkintoon johtamattomalla koulutuksella (luokkamuotoinen tai verkossa tapahtuva opiskelu), palauteprosesseilla (esimerkiksi kehityskeskustelut) sekä uusien työntekijöiden perehdytyksellä. (EK 2009.)



Kuvio 1. Osaamisen kehittäminen EK:n jäsenyrityksissä vuonna 2008, %-osuus (EK 2009, 12).

Opetusministeriö määrittelee henkilöstökoulutuksen seuraavalla tavalla: *"Henkilöstökoulutuksella tarkoitetaan yleensä työnantajan kustantamaa koulutusta, johon osallistumisajalta työnantaja maksaa palkkaa tai korvaa menetetyt vapaa-ajan rahassa tai vapaana. Yritysten järjestämä henkilöstökoulutus perustuu pääsääntöisesti työtehtävien vaatimuksille."* (OPM 2009). Kasvatustieteen käsitteistössä (Hirsjärvi 1983, 57) henkilöstökoulutuksella tarkoitetaan sellaista toimintaa, jonka ensisijaisena tarkoituksena on kehittää tietoja, taitoja ja suhtautumistapoja määrätietoisesti opetuksen avulla. Henkilöstökoulutus on siis formaalia opetustoimintaa, jolloin se rajataan omaksi kokonaisuudekseen. Se on yksi työssä oppimisen muoto esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön, delegoimisen uutta tietoa prosessoimalla ja soveltamalla, ongelmanratkaisun ja tutkimisen, toiminnallisen oppimisen ja käytännössä harjoittelemisen, työn dokumentoimisen, omaehtoisen opiskelun sekä reflektoinnin rinnalla (Tikkamäki 2006).

Laajassa merkityksessä henkilöstökoulutuksen käsitteen alle lukeutuvat kurssimuotoisen koulutuksen lisäksi muun muassa opintomatkat, työnantajan tukema itseopiskelu, informaatiotilaisuudet, ja muu kuin kurssimuotoinen perehdyttäminen. Kantanen (1996, 16) kirjoittaakin, että organisaatioiden kehittyessä joustavammiksi ja henkilöstökoulu-

tuksen monipuolistuessa henkilöstökoulutuksen rajan määrittely on haasteellista. Monilla toiminnoilla organisaatioissa voi olla samantyyppisiä tavoitteita ja ominaisuuksia, kuin henkilöstökoulutuksella. Esimerkiksi kokouksilla ja neuvotteluilla voi olla samantyyppisiä päämääriä, mutta niiden ei katsota kuuluvan henkilöstökoulutusten piiriin.

Vaherva on jo vuonna 1999 kirjoittanut henkilöstökoulutuksessa käynnissä olevasta paradigmanmuutoksesta. Perinteinen kouluttajakeskeinen, teknis-rationaaliseen malliin perustuva henkilöstökoulutus on saanut rinnalleen työ- ja oppijakeskeisen ajattelutavan. Vaherva kirjoittaa, että siinä missä ennen pohdittiin keinoja, joilla voitaisiin tukea formaalia, teoriapainotteista opetusta, nyt pohditaan, millaisin ulkopuolisin koulutustapahtumien ja muin virikkein voitaisiin tukea työpaikalla ja työn kautta eri tavoin tapahtuvaa oppimista. (Vaherva 1999, 86-95.)

Perinteisen formaalin koulutuksen ongelman on katsottu olevan se, että se on usein irrallista työstä ajallisesti ja paikallisesti, siellä opittu ei siirry toimintaan. Vaherva kirjoittaa esimerkiksi Gielenin (1995) tutkimuksesta, jonka mukaan useimpien formaalien koulutustapahtumien siirtovaikutus koulutuksesta työhön jää korkeintaan 30 prosenttiin. Kaksi kolmasosaa koulutuksessa käsitellyistä asioista jää siis soveltamatta työhön niin, että opittu näkyisi uusina toimintavalmiuksina. Koulutuksissa meneillään olevan paradigmanmuutos nähdään tähän jonkinlaisena vastauksena, oppimisen nivoutumisena työhön.

Työn itsessään ajatellaan tarjoavan monenlaisia oppimismahdollisuuksia. Suuntauksen on siis ajateltu olevan pois päin koulutus painotteisuudesta. EK:n tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, että perinteisen koulutuksen asema henkilöstönkehitystyössä on edelleen vahva. Palauteprosessit kuten kehityskeskustelut koskettavat tutkimuksen mukaan vajaa puolta henkilöstöstä. Koulutuksiin osallistuu puolestaan runsas kolmannes EK:n jäsenrytysten henkilöstöstä. Kuhunkin muuhun osaamisen kehittämisen menetelmään osallistuu alle 10 prosenttia henkilöstöstä. Gielenin (1995) tutkimuksessa ilmennyt haaste on kuitenkin edelleen arkipäivää. Formaaleja koulutuksia järjestetään ja niiden siirtovaikutuksista ollaan organisaatioissa huolestuneita.

Käsillä olevan tutkimuksen kohdeyrityksen 2010 vuoden vuosikertomuksesta selviää, että osaamisen kehittämistoiminnassa painotetaan työssäoppimista, itseoppimista, mentorointia, valmentavaa johtamista ja tehtävien jakamista siten, että osaamista saadaan siirrettyä kokeneemmilta työntekijöiltä nuoremmille. Muodollista koulutusta järjestetään kaikille henkilöstöryhmille, esimerkiksi vuonna 2010 johto- ja esimiestehtävissä toimiville järjestettiin keksimäärin 3,2 koulutuspäivää ja työntekijöille 3,3. Tutkimuksessa keskitytään kohdeyrityksen esimiesten koulutukseen ja osaamisen kehittämiseen. Kyseessä ovat organisaation ylemmän keskitason esimiehet, joiden osaamisen kehittämiseen käytetään paljon resursseja niin tutkimuksen kohdeyrityksessä, kuin muissakin suomalaisissa yrityksissä. Erilaisiin tutkintoon johtamattomiin koulutuksiin osallistuu lähes 60 prosenttia EK:n jäsenyritysten esimiehistä (EK 2009, 27).

## 2.2 Koulutuksen arviointi

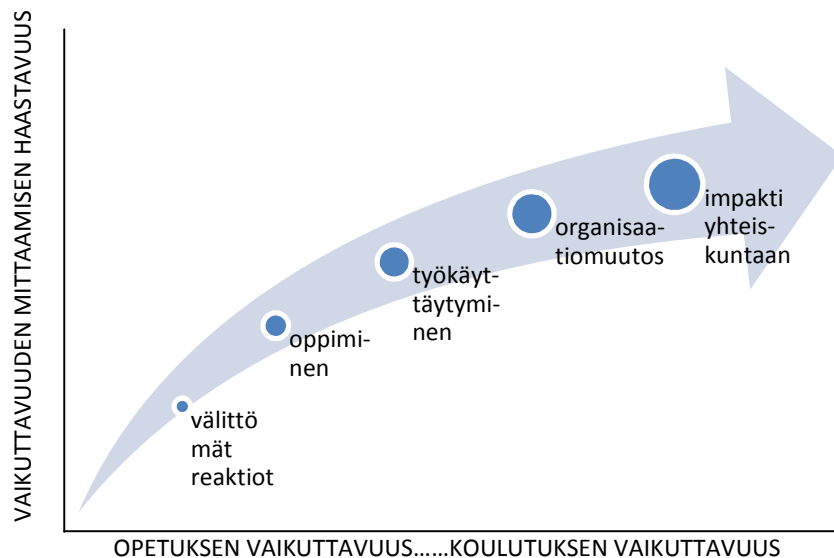
Koulutuksia arvioidaan ja mitataan organisaatioissa järjestelmällisesti. Arvioinnin työkaluista tunnetuin ja käytetyin lienee Kirkpatrickin nelivaihemalli. Sitä on jo lähes viiden vuosikymmenen ajan käytetty koulutusvaikutusten seurannan käsitteellistämiseen. Käsillä olevan tutkimuksen kannalta on tärkeää avata tarkemmin sitä, mitä nelivaihemalli käytännön arviointityössä tarkoittaa. Ongelma, josta tutkimus lähti liikkeelle (koulutusten ei koeta tuottavan toivottua tulosta) nojaa nelivaihemallin käytäntöihin. Miten koulutuksia nykyorganisaatioissa arvioidaan? Minkälaisen prosessin seurauksena todetaan, että koulutuksille asetetut tavoitteet eivät välity toimintaan?

Kirkpatrickin (esim. 1998) nelivaihemallin mukaan henkilöstökoulutuksen vaikutukset voidaan jakaa neljään tasoon:

1. Koulutettavien välittömät reaktiot: reaktioiden arviointi
2. Koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen: oppimisen ja osaamisen arviointi
3. Koulutuksesta aiheutunut työkäyttäytymisen muutos: toiminnan arviointi

#### 4. Työkäyttäjymisen muutoksen vaikutukset organisaation taloudelliseen tulokseen: tulosten ja vaikutusten arviointi

Raivolaa (2000, 220-221) mukailien Kirkpatrickin vaihemalli voidaan esittää seuraavan kuvion mukaisesti. Raivola lisää vaihemalliin viidennen tason, joka koskee koulutuksen vaikutuksia yhteiskunnallisella tasolla. Tällöin henkilöstökoulutukset nähdään osana laajempaa funktiota, aikuiskoulutuksen tehtäväkenttää. Aikuiskoulutuksen ja -kasvatuksen tehtäviksi on määritelty yleissivistyksen, yhteiskunnallisen tietoisuuden ja toimintamahdollisuuksien sekä ammattitaidon edistäminen. Raivolan mukaan oppimista (vaihe 2.) voidaan mitata perinteisin saavutus-, suoritus- ja sovelluskokein. Työkäyttäjymistä (vaihe 3.) voidaan mitata esimerkiksi sovellustehtävillä, kyselyillä ja kartoituksilla, yksilöhaastatteluilla sekä avainryhmien haastatteluilla. Uuden työprojektin toimintasuunnitelman laatiminen, sen toteuttaminen ja siihen liittyvien kokemusten tarkka raportoiminen sekä viivästetty seuranta ovat Raivolan mukaan myös hyviä keinoja työsuoritusten mittaustekniikoiksi. Viivästetyllä seurannalla koulutetut kootaan yhteen 1-3 kuukauden päästä pohtimaan koulutusten merkitystä työtehtävälleen. Jotta organisaatiomuutos olisi mahdollinen (vaihe 4.) on luotava ympäristö, jossa uutta osaamista voi soveltaa. Raivola painottaakin, että organisaatiomuutos ei tapahdu pelkästään yksittäisten työntekijöiden osaamista lisäämällä.



Kuvio 2. Kirkpatrickin nelivaihemalli Raivolaa (2000, 221) mukaillen.

Alliger ja Janak (1989, 332) näkevät Kirkpatrickin nelivaihemalliin osittain problemaattisena. He pitävät ongelmallisena olettamusta siitä, että jokainen vaihe on informatiivisempi kuin edellinen. Tämä olettaus viittaa Kirkpatrickin nelivaihemallin viimeisen vaiheen (organisaatiomuutos) ylivertauuteen, onhan se ylimpänä hierarkiassa. Kyse on kuitenkin informaation arvosta erilaisissa konteksteissa. Kaikkien koulutuksien ei ole tarkoituskaan vaikuttaa kaikilla neljällä tasolla. Kirkpatrickin vaihemallissa oletetaan jokaisen vaiheen toimivan perustana seuraavalle vaiheelle. Lisäksi jokaisen vaiheen oletetaan korreloivan edellisen kanssa. Tällä hetkellä yleisimmin organisaatioissa käytössä olevat opetuksen arviointimenetelmät (osallistujien palautteet) pysähtyvät ensimmäiseen vaiheeseen, koulutukseen osallistuneiden välittömän tyytyväisyyden mittaamiseen. Mallin mukaan oletetaan, että koulutukseen osallistuneiden tyytyväisyys ennustaa tehokasta oppimista. Koulutuksessa viihtyminen ja siinä oppiminen eivät kuitenkaan ole sama asia. Tyytyväisyys koulutukseen voi edistää oppimista ja tyytymättömyys puolestaan haitata oppimista, mutta erilaisten reaktioiden selvää yhteyttä oppimiseen ei ole



todettu. Positiiviset reaktiot eivät ole oppimistuloksiin yhteydessä sen paremmin kuin negatiivisetkaan. (Alliger & Janak 1989, 333; Raivola 2000, 221.)

### 2.3 Reaktioiden arvioinnista tulosten ja vaikutusten arviointiin

Frisk (2005, 10) kirjoittaa, että välittömän arvioinnin tarkoituksena on asiakastyytyväisyyden selvittäminen. Tyytyväisyys tai tyytymättömyys koulutukseen muodostuu siitä, miten hyödyllisenä ja tarkoituksenmukaisena osallistujat koulutusta pitävät. Välittömästä arvioinnista saatavalla tiedolla kehitetään koulutusta ja voidaan perustella koulutuksen tärkeyttä organisaation johdolle. Tyytyväisyyskartoitusten teettäminen on arviointikirjallisuuden mukaan perusteltua vaikka välittömät arviot eivät tutkitusti oppimisen kanssa korreloisikaan. Osallistujien oppimista voidaan saada edistettyä, kun häiritsevät tekijät on minimoitu. Lisäksi myönteiset kokemukset voivat edistää opittujen asioiden hyödyntämistä työssä. (mt. 10.)

Arviointikirjallisuudessa puhutaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin kolmesta tehtävästä: diagnostisesta eli toteavasta ja suunnittelua ohjaavasta, formatiivisesta eli oppimista ohjaavasta sekä summatiivisesta eli kokoavasta ja ennustavasta. Diagnostisella arvioinnilla selvitetään osaamisen lähtötasoa oppimistavoitteiden laatimista varten sekä kouluttajalle opetuksen suuntaamista varten. Diagnostisen arvioinnin tavoitteena on saada tietoa koulutukseen osallistuvan osaamisesta, kokemuksista ja odotuksista. Formattiivinen eli oppimista ohjaava arviointi on jatkuvaa ja sen tarkoituksena on antaa koulutuksen aikana tietoa sekä oppijalle että kouluttajalle oppimisen ohjaamiseen (missä oppija menestyy? Mitä vielä pitäisi oppia saavuttaakseen tavoitteensa? Mikä on vaikeaa?). Formattiivisen arvioinnin toivotaan antavan tietoa oppijalle itselleen vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan. Usein näistä tiedoista pääsevät osallisiksi myös koulutusten vastuuhenkilöt. (Frisk 2005, 23.)

Summatiivisella eli kokoavalla ja ennustavalla arvioinnilla kootaan oppimistulokset koulutuksen lopussa, kun halutaan selvittää kuinka hyvin oppija on saavuttanut koulutuksen tavoitteet. Tällöin apuna käytetään koulutuksen alussa tehtyä osaamisarviointia ja

suunnitelmaa oppimis- ja osaamistarpeista. Oppimisen arvioinnin kolmea päätehtävää ei välttämättä ole tarpeellista eikä mielekästäkään erottaa toisistaan. Tämän vuoksi oppimisen arvioinnin yksittäiset prosessit voivat sisältää kokonaisvaltaisesti kaikki kolme päätehtävää. (Frisk 2005, 23.)

Oppimisen arvioinnin kohteet johdetaan oppimiselle ja osaamiselle asetetuista tavoitteista. Suositeltavat arviointitavat vaihtelevat oppimistavoitteen mukaan. Seuraavasta taulukosta käyvät ilmi oppimistavoitteet ja niiden arviointiin tarkoitettut menetelmät, jotka Frisk (2005, 25) on koonnut Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) sekä Nummenmaan ja Virtasen (2002) teoksista.

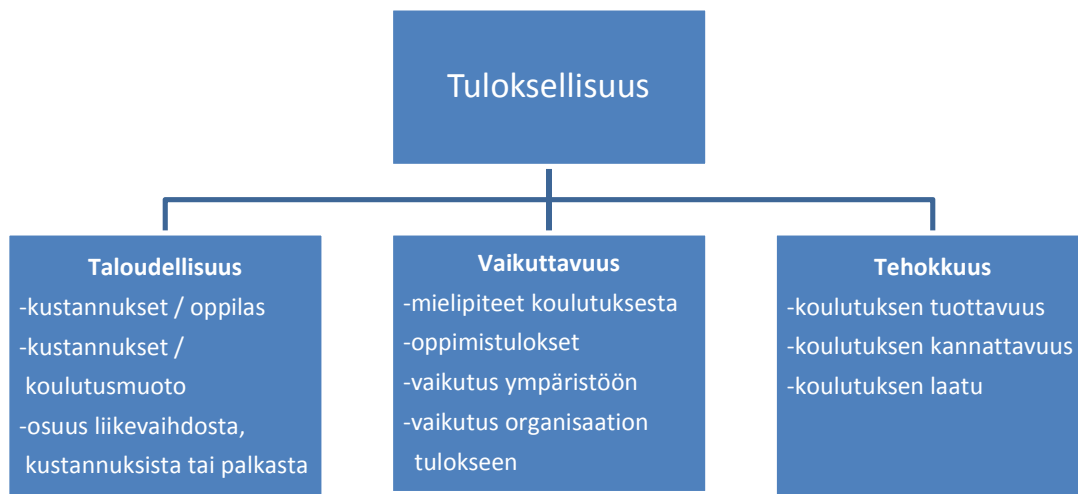
<b>TAVOITE</b>	<b>ARVIOINTITAPOJA, MENETELMIÄ</b>
<b>Tiedon lisääntyminen</b> <b>Tiedon muistaminen</b>	Erilaiset tiedon muistamista ja toistamista edellyttävät tehtävät ja kokeet
<b>Tiedon ja teorian hallinta ja soveltaminen</b> <b>Tiedollisten mallien muodostuminen</b> <b>Kyky jäsenellä asioita</b>	Kokeet Kirjoittamistehtävät Esseet Referaatit
<b>Työtapojen kehittäminen ja toimintatapojen uudistaminen</b>	Tapausesimerkit (ns. caset) Soveltavat tehtävät Havainnointi todellisissa tai simuloituissa tilanteissa Organisaation ilmapiiriselvitykset Osallistujien asenneselvitykset Keskustelut ja kokemusten vaihto Haastattelut
<b>Itsetuntemuksen kasvattaminen</b>	Oppimispäiväkirjat Esseet ja muu kirjoittaminen Portfoliot Keskustelut ja kokemusten vaihto Haastattelut Roolipelit Projektiiviset tehtävät ja testit Tapausesimerkit (ns. caset)
<b>Todellisten tilanteiden ja käytännöistä kumpuavien haasteiden ratkaiseminen</b> <b>Todellisten työelämän ongelmien ratkaiseminen</b> <b>Tietojen ja taitojen soveltaminen ja käyttäminen todellisissa tilanteissa</b>	Tapausesimerkit (ns. caset) Laboratoriotyöt Keskustelut Näytöt Työnäytteet Oppimispäiväkirjat Portfoliot Todellisten tilanteiden havainnointi Simulaatiot Roolipelit

Kuvio 3. Oppimistavoitteet ja oppimisen arviointi (Frisk 2005, 25).

Yleisimmin käytössä olevat arviointimenetelmät pysähtyvät jo ennen oppimisen arviointia. Näin ollen taulukkoon koottuja arviointimenetelmiä ei käytetä. Oppimisen seurauksena tapahtuva toiminnan muuttuminen on Friskin (2008, 28) mukaan seurausta eri tekijöistä, jotka liittyvät koulutukseen, osallistujiin itseensä ja organisaatioon. Koulutuksessa käytettyjen opetusmenetelmien tulisi aktivoida oppimista ja osallistujan pitäisi sitoutua itsensä ja työnsä kehittämiseen. Organisaation normien ja kulttuurin sekä esimiesten ja työtovereiden tulisi tukea opitun käyttöönottoa. Esimiehen tulisi niin ikään sitoutua koulutuksen tavoitteisiin ja seurata prosessia. Lisäksi työpaikan laitteiden, välineiden ja materiaalien tulisi olla relevantteja opittujen asioiden soveltamisessa.

Frisk (2005, 30) kirjoittaa, että opetusmenetelmillä on suuri rooli toiminnan muuttumisessa. Esimerkiksi simulaatiot, roolipelit ja soveltavat tehtävät voivat auttaa osallistujaa hahmottamaan opittavia asioita. Käytännössä koulutuksissa käytetäänkin varsin rikkaasti menetelmiä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita MBTI - persoonallisuusinventaarista, jolla tutkimuksen koulutuksessa vaikuttavuutta on pyritty lisäämään koulutuksen aikana. Tutkimuksessa tarkastellaan myös uutta metodista ratkaisua, valokuvaa, jolla toiminnan muuttumista pyritään vahvistamaan koulutuksen jälkeen ja jonka avulla voidaan koulutuksen vaikuttavuutta myös arvioida.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi on kokonaisvaltaista päämäärien saavuttamisen ja resurssien käytön onnistuneisuuden arviointia (Frisk 2008, 38). Tuloksellisuutta arvioidaan kolmen osatekijän mukaan: taloudellisuuden, vaikuttavuuden ja tehokkuuden. Esimerkiksi Peltonen, Laitinen ja Juuti (1992, 14) kuvaavat henkilöstökoulutuksen tuloksellisuuden seuraavalla kaaviolla.



Kuvio 4. Koulutuksen tuloksellisuuden osatekijät (Peltonen ym. 1992, 14).

Taloudellisuuden mittauksessa koulutuksesta aiheutuvia kustannuksia suhteutetaan johonkin peruslukuihin kuten oppilasmäärään, koulutusmuotoon, liikevaihtoon tai kokonaiskustannuksiin. Mitattaessa taloudellisuutta eritellään, mistä osatekijöistä koulutuskustannukset muodostuvat. Näitä osatekijöitä ovat esimerkiksi koulutettavien palkan lisäksi lisäkustannuksineen, matka- ja majoituskulut, kouluttajat, suunnittelukulut jne. Tehokkuuden mittaaminen on jaettu kolmeen osaan; tuottavuuteen, kannattavuuteen ja laatuun. Tuottavuutta voidaan mitata kaavalla: koulutuksen tuotokset jaettuna panoksilla. Esimerkiksi virheiden vähenemisellä säästetty rahamäärä jaettuna koulutuskustannuksilla voi olla yksi tuottavuuden tunnusluku. Tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen tuottavuutta olisi tällä kaavalla varsin hankalaa, ellei jopa mahdotonta arvioida, sillä johtajuustaitoja on hankalaa määritellä mitattavien tunnusluvuin. Kannattavuuden mittausta voidaan puolestaan suorittaa Peltonen ym. mukaan vähentämällä koulutuksen tuloista koulutuksen kustannukset. Koulutuksen laadukkuuden arvioinnin osatekijöitä ovat koulutustarpeiden tuntemus, kouluttajien osaaminen, opetusmenetelmät, opetuspaikka ja tulosten mittaaminen. (Peltonen ym. 1992, 21-22.) Tämän mallin perusteella tutkimuksessa kyseessä olevaa koulutusta olisi vaikeaa arvioida. Mitä esimerkiksi katsotaan kuuluvaksi koulutuksen tuloiksi ja miten ne mitataan?

Peltonen ym. (1992, 16) kirjoittavat, että vaikuttavuudella tarkoitetaan koulutuksen avulla saatavia muutoksia neljällä tasolla: 1. mielipiteet koulutuksesta kokonaisuudessaan, 2. koulutuksen aikana, välittömästi sen päätyttyä ja jonkin aikaa myöhemmin todettavat oppimistulokset (tavoitteiden suuntaiset käyttäytymisen muutokset), 3. koulutettujen käyttäytymisen vaikutukset heidän työympäristössään sekä 4. vaikutus tuloksiin (mm. tuottavuus, kannattavuus, laatu). (Peltonen ym. 1992, 14-16.) Frisk (2008, 39) kirjoittaa vaikuttavuuden olevan ennalta asetettujen tavoitteiden täyttymisen lisäksi myös sellaisten päämäärien toteutumista, joita ei ole osattu ottaa huomioon koulutusta suunniteltaessa. Koulutus on voinut tuottaa tuloksia, vaikka alkuperäiset tavoitteet eivät olisikaan täyttyneet. Vaikuttavuutta arvioitaessa etsitään vastausta seuraaviin kysymyksiin: miten koulutus on kehittänyt osaamista? miten koulutus on saavuttanut perimmäiset tavoitteensa? millaista lisäarvoa koulutus on tuottanut organisaation osaamiseen? mitä vaikutuksia koulutuksella on ollut alueellisella tai yhteiskunnallisella tasolla? (Frisk 2008, 40).

Koulutusten osallistujien arviot oppimisestaan ovat usein (esimerkiksi tutkimuksen kohteena olevassa organisaatiossa) positiivisia. Lopputulemana organisaatioissa kuitenkin katsotaan, että koulutukset eivät ole riittävän vaikuttavia. Tätä väitettä tukevat useat tutkimuksetkin (esim. Robinson & Robinson 1989). Tällainen lähtöasetelma on varsin mielenkiintoinen tämän tutkimuksen näkökulmasta. Asetelmasta nousee monia kysymyksiä: kuka päättää onko tavoitteet saavutettu? Miten vaikutukset tavoitetaan nykyisin arviointikäytännöin? Miten vaikuttavuutta voi ylipäätään arvioida?

## 2.1 Oppimisen konteksti –esimiestyö ja johtajuus organisaatioissa

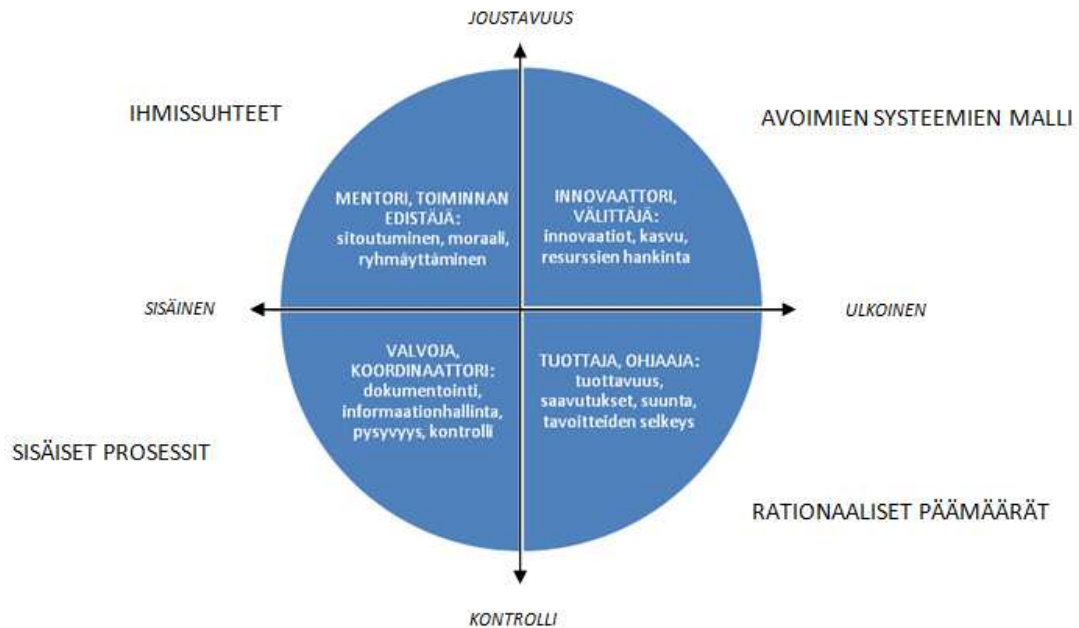
Tunnettu ryhmädynamiikantutkija Wilfred Bion (1979) esitteli aikanaan havaitsemiaan ryhmille ominaisia prosesseja. Ryhmät vaihtoivat kolmea perusolettamustilaa tietyssä järjestyksessä, joka näytti aina toistuvan. Ensimmäinen tila oli vahvan johtajan kaipuu, jossa ryhmä toivoo, että tulisi vahva johtaja, joka poistaisi ongelmat ja jännitteet vapauttaen ryhmän vastuusta. Andersson (2009, 21) kuvaa odotuksia lähes messiaaniseksi, *obamamaisiksi*. Odotukset kaikkivoipaisesta johtajasta ovat kuitenkin harvoin realistiset,

jolloin ryhmä ajautuu kriisiin. Alkaa sisäinen valtataistelu johtajuudesta, joka johtaa juonittelun ja parinmuodostuksen vaiheeseen. Lopulta ryhmä siirtyy kolmanteen "fight or flight" -vaiheeseen, josta alkavat dramaattiset tapahtumat. Tämän kaltaisia tapahtumia voi seurata toistuvasti työelämässä, puolueissa, urheilujoukkueissa tai rockbändeissä – johtaja eroaa tai hänet erotetaan. (Andersson 2009, 21.)

Aivan näin dramaattista arkipäivän esimiestyö harvoin on. Kuitenkin esimiehiin kohdistuvat odotukset ovat suuret ja tämä luo oman paineensa esimiestyölle. Ylipäätään johtamisen käsite on arvoväritteinen, sillä siihen liittyy läheisesti vallan käsite. Quinn, Faerman, Thompson ja McGrath (2003) ovat kehitelleet teoreettisen johtajuusmallin, jossa pyritään tuomaan esille johtajuuteen liittyviä monipuolisia ja ristiriitaisiakin odotuksia, tehtäviä sekä haasteita. "Kilpailevien arvojen" mallin mukaan niin organisaation, ryhmän kuin yksilönkin tulee olla samaan aikaan sekä joustava ja sopeutuva että vakaa ja kontrolloitu. Kilpailevien arvojen malli lähtee periaatteesta, jonka mukaan johtajien eri roolit ovat ristiriidassa keskenään. Tämä tekee johtajuudesta haasteellista; kriteerien, arvojen ja oletusten ristiriitaisuus kuormittaa esimiesroolissa työskenteleviä.

Malli on jaettu neljään sektoriin: ihmissuhteiden malliin, sisäisiin prosesseihin, rationaalisiin päämääriin sekä avoimien prosessien malliin. Ihmissuhteiden mallissa painotetaan sitoutumista, osallistumista ja avoimuutta. Ihmissuhteiden mallissa johtaja toimii *mentorin* ja *toiminnan edistäjän* rooleissa, joissa painottuvat esimerkiksi työntekijöiden tunteminen, kehittäminen, tehokas kommunikointi, päätöksenteko ja konfliktien sovittelu. Sisäisten prosessien keskiössä ovat puolestaan pysyvyys ja jatkuvuus. Näitä päämääriä kohden johtajat ponnistelevat *valvojan* ja *koordinaattorin* rooleissa. Näissä rooleissaan johtaja valvoo sekä yksilöllistä että ryhmän suorituskykyä, analysoi informaatiota kriittisesti ja johtaa projekteja. Rationaalisten päämäärien sektorilla on kyse ponnistelusta tuottavuuden ja tuloksen saavuttamiseksi. *Ohjaajan* ja *tuottajan* rooleissa johtaja määrittelee suunnan ja vision toiminnalle, selkeyttää ja läpivie tavoitteita ja edistää tuotteliiaan työympäristön syntymistä. Avoimien systeemien mallissa johtajat ovat *innovaatto-*

*reita ja välittäjiä.* He toimivat muutosjohtajina, neuvottelijoina ja uusien aloitteiden ja ideoiden esittäjänä. (Quinn ym. 2003.)



Kuvio 5. Kilpailevien arvojen malli (Quinn ym. 2003).

Kilpailevien arvojen mallista ilmenee esimiestyöhön kohdistuvat paineet. Viimeaikaiset tutkimukset osoittavatkin, ettei esimiestyö houkuttele etenkin nuoria. Esimerkiksi Taloudellisen tiedotustoimiston tutkimuksesta Nuoret ja johtaminen (TAT 2010) selviää, että nuoret arvostavat hyvää esimiestyötä eniten heti mielenkiintoisten työtehtävien jälkeen, mutta eivät ole itse kiinnostuneita esimestehtävistä. Erityisen kielteisesti esimiestyöhön suhtautuvat tekniikan alan akateemiset naiset, jotka kokevat esimiestyön etäännyttävän heitä asiantuntijuudestaan. Nuorten näkemyksen mukaan menestystä ei välttämättä ole enää eteneminen uralla hierarkkisesti ylös- tai eteenpäin, vaan itseä kehittävät, kiinnostavammat työtehtävät.

Siinä missä esimiestyö herättää nuorissa kielteisiä mielikuvia kontrolloinnista ja valvonnasta (TAT 2010) johtajuustutkimuksessa puhutaan inhimillisemmästä *jaetusta* johtajuudesta. Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen ja Koivunen (2005, 14) kirjoittavat, että hyvää johtajuutta ei ole yksilölliset sankariteot vaan yhteiseksi tekemisen prosessi, jossa päätökset tehdään organisaation jäsenten välisen vuorovaikutuksen ja siinä syntyvän tiedon perusteella. Tämä prosessi on kuitenkin varsin kompleksinen. Jaetun johtajuuden käytännöissä koetaan monenlaisia haasteita. On ristiriitaisia tavoitteita, erilaisia ammatillisia näkemyksiä, vahvoja tulkintoja tapahtumista ja tilanteista sekä erilaisten ihmisten kokemuksia ja arvostuksia.

Tutkimukseni kohdejoukkona on kansainvälisen teknologiateollisuutta harjoittavan suuryrityksen ylemmän keskitason johtoon kuuluvia esimiehiä. Edellä kuvattuun esimiestyökirjallisuuteen peilattuna heidän työ- ja oppimisympäristönsä on mielenkiintoinen, mutta varsin haasteellinen ja vaativa. Nykyorganisaatioiden haasteellinen ja epävarma ilmapiiri luo paineita henkilöstön kehittämistoiminnalle, sillä epävarmuus hankaloi oppimista. Myös organisaatiossa vallitseva johtajuuskulttuuri vaikuttaa koulutusten vaikuttavuuskysymyksiin. Jakavassa kulttuurissa myös koulutuksen vaikuttavuus korostuu, ollaan esimerkiksi valmiita delemoimaan ja jakamaan vastuuta.

Työyhteisöjen uudistumista käsittelevässä kirjallisuudessa epävarmuuden vaikutuksia on käsitelty varsin paljon. Vaikutukset tulevat esille ainakin seuraavien teemojen yhteydessä: nopeuden ja tehokkuuden yliveraisuus arvoina (henkisen kuormittavuuden kohoaminen uuden oppimisen jatkuvan vaateen alaisuudessa), liiketaloudelliset tavoitteet ja tiukentuneet aikataulut (yhä lyhyemmän aikavälin tulostavoitteet, ainainen ”loppukiri”) sekä organisaatioiden joustavuuden vaikutukset. Organisaatioiden hierarkioiden mataloitumisen ja itseohjautuvuuden seurauksena toimijat tulevat menestyksineen ja epäonnistumisineen näkyvämmiksi ja helposti kontrolloitaviksi. (Ropo ym. 2005, 93.)

Kontrolloinnin käsitteeseen voidaan liittää läheisesti arviointiprosessit, joiden korostuksessa organisaatiot ja yksilöt ovat jatkuvasti erilaisten testien ja analyysien kohteina. Koski (2004, 84) kirjoittaa, että ”arviointi kertoo yksilölle instituution äänellä, kuka hän on,



mihin kelpaa ja minkälaiseksi hänen tulee itseään muuttaa keltakseen.” Testit ja analyysit liittyvät läheisesti (tämänkin tutkimuksen kohteena olevassa koulutuksessa käytettäviin) henkilöarviointeihin. Henkilöarviointien kasvava trendi on kiintoisa ilmiö tiimitoimintaa painottavassa työelämässä. Työntekijöitä arvioidaan yksilöinä erilaisin testimenetelmin ja kovassa kilpailussa pyritään sijoittamaan juuri oikeita henkilöitä oikeisiin rooleihin. Tällöin ajatellaan, että tieto on harvojen valittujen käsissä, vaikka työn arkipäivä on usein kollektiivista tiedonmuodostusta, tieto on jaettuna usealle (Surowiecki 2007, 12).

Vähämäki (2009, 30) puhuu työn persoonallistumisesta. Työajalla, -tilalla ja -tehtävillä ei ole enää tarkkoja rajoja ja työtä onkin alkanut leimata epämääräisyys, ajelehtiminen ja tehtävien päällekkäisyys –ja näiden sietäminen. Työ siirtyy tekijänsä sisään, hänen kokemuksiinsa, tietämiseensä, koulutukseensa ja kulttuuriinsa. Tällöin työtä ei enää voi arvioida arvioimatta koko työntekijää. Työn tulokset on kuitenkin usein vaikeasti rajattavissa tekijästään erilliseksi erilaisissa palveluissa, organisoinnissa tai informaation tulkinna. Tulee yhä hankalammaksi erottaa, kuka on työn tekijä, kun tuotanto muodostuu ympäri yhteiskuntaa sirotelluista tilan, ajan, toiminnan ja subjektien alati muotoaan muuttavista koosteista tai sommitelmista. (Vähämäki 2009, 36.)

### **3 TUTKIMUSASETELMA**

#### **3.1 Vaikuttavuus tutkimuskohteena**

Koulutuksen vaikutusten määrittelyyn voisi ajatella olevan varsin yksinkertaista: määritetään haluttu taitotaso, ja verrataan henkilöstön suoritusten tasoa siihen. Mikäli suoritus-tasossa havaitaan puutteita, henkilöstöä koulutetaan, jotta tavoitetaso saavutetaan. Henkilöstön koulutustasojen erotus jälkeen ja ennen koulutusta on koulutuksen vaikuttavuus. Käytännössä vaikuttavuuden arviointi ei ole näin yksinkertaista. (Kantanen 1996, 36.) Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on tutkimuskohteena varsin haastava. Haastavuuden ydin piilee työorganisaatiossa tapahtuvan oppimisen ja siitä saatavan hyödyn subjektiivisuudessa ja moniselitteisyydessä. Vaikuttavuustutkimuksella halutaan selvit-

tää, mitä hyötyä koulutusinvestointi antaa yritykselle. Kyse on kuitenkin toiminnasta, jota ei voi helposti ”mittatikulla” selvittää.

Organisaatiokontekstissa koulutuksella toivotaan olevan välineellistä arvoa. Sen tulosten käyttöarvo edellyttää kuitenkin loogista ja kausaalista yhteyttä panosten, prosessien ja tuotosten välillä. Panoksia ja prosesseja säätelemällä katsotaan saatavan aikaan toivotuja tuotoksia ja vaikutuksia. Looginen yhteys on suhteellisen helppo nähdä, mutta kausaalisuhteen todentaminen on äärimmäisen vaikeaa kompleksisessa organisaatiokontekstissa. Tuotantofunktion käsitteen avulla on yritetty arvioida, mitä on mahdollista saada aikaan olemassa olevilla resursseilla. Koulutuksen tuotantofunktio tarkoittaa järjestelmän sisäistä prosessia, joka muuntaa koulutuksen panostekijät tavoitteiden mukaisiksi koulutustuotoksiksi määrättyillä taloudellisilla resursseilla. Tuotantofunktion määrittelemiseksi parametrien tulisi olla tunnettuja ja täten laskettavissa. Tämä on edellytys toiminnan tehostamiselle ja tulostavalle. Kuitenkin sen lisäksi, että koulutus (sen laajassa merkityksessä) on monituoteyritys, sen tuote, oppiminen, on äärimmäisen monisyinen ilmiö. Koulutuksien sisällöt, kontekstit, tavoitteet sekä siihen osallistuvien henkilökohtaiset ominaisuudet vaihtelevat. Lisäksi on olemassa keskenään ristiriitaisia tavoitteita, jolloin tulos muuttuu tapauksesta toiseen. (Raivola 2000, 179.)

Koulutuksen hyötyjä ja vaikutuksia on vaikeaa arvioida ja muuntaa rahaksi. Tällöin on tyydyttävä kustannus-utiliteettianalyysiin, jossa päätöksenteon perusteena ovat subjektiivisesti odotetut hyödyt päättäjälle. Siinä objektiivisesti määritellyt panokset, koulutuksen kustannukset, kytketään tekijöihin, joita päätöksentekijä pitää itselleen tärkeinä ja merkityksellisinä. (Raivola 2000, 182.) Nämä tekijät vaihtelevat, muuntuvat ja muuttuvat organisaatioiden epävarmoissa ja nopeasti muuttuvissa toimintaympäristöissä. Koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa on siis huolellisesti avattava vaikuttavuuden käsite tapauskohtaisesti, kulloinkin käsillä olevassa kontekstissa.

Vaikuttavuustutkimuksen haasteellisuuteen vaikuttavat monet tekijät. Vaikuttavuus on monitasoinen käsitteenä (vaikuttavuusaika, vaikuttavuustaso, poikkiteollisuus), se saattaa herättää pelkoa ja epävarmuutta arvioinnin kohteena olevissa eikä työntekijän

koulutuksen parantamaa suorituskkyä ole helppoa mitata. Raivola (2000, 221) esittää syyksi työkäyttäytymisen arviointimittareiden (Behavior Observation Scale, BOS) epäkäytännöllisyydelle sen, että työ ei muodostu erillisistä taito-osista, vaan toisiinsa riippuvuussuhteessa olevista toimintaketjuista eli *scripteistä*. Kognitiivisessa psykologiassa *scriptit* määritellään muistissa oleviksi toimintarakenteiksi, jotka kertovat, miten määrättyssä kontekstissa tulee tarkoituksenmukaisesti toimia. *Scriptit* ovat joustavia ja sallivat vaihtelun eri konseptien tarjoamien vihjeiden mukaan. Näihin työn toimintaketjuihin liittyy eksplisiittisen tiedon lomaan *hiljaista tietoa*, joka hankaloittaa ulkopuolisen työsuoritusten tarkkailijan päätelmien tekoa esimerkiksi työn tehokkuudesta.

Huotari (2004, 425) kirjoittaa, että hiljainen tieto on tieteen näkökulmasta odotuslistalla olevaa tietoa, joka odottaa tuon hiljaisuuden häivyttämistä eli *eksplikointia*, *disiplinari*saatiota tai esimerkiksi *diskurssiin liittämistä*. Työelämän kehittäjille hiljainen tieto näyttäytyy täsmenämistä odottavina *premissinä*. Tuolloin hiljainen tieto on jotakin, jolle asiantuntija perustaa käytännön ratkaisunsa. Näiden *premissien* avaaminen ja täsmenäminen on edellytys sille, että taito voidaan ”ohjelmoida *eksperttijärjestelmään*”. Huotari siteeraa Varilaa (1994, 175), jonka mukaan ”vasta kielellisesti ilmaistavissa oleva taitotieto kyetään organisaatiossa siirtämään yhteiseksi osaamiseksi tahi omaisuudeksi”. Hiljainen tieto voidaan Huotarin (mt.) mukaan nähdä *inhimillisyyden viimeisenä saarekkeena* teknologisoituvassa, *instrumentaalisen järjen leimaamassa maailmassa*. Tuolloin se viittaa johonkin ei-määriteltävään, joka ei ole täsmennettävissä tai kielen avulla ilmaistavissa, esimerkiksi ”*osaamisen vaistoon*” (Varila 1994, 173). Hiljainen tieto, määritelläänpä se miten tahansa, on merkittävä osa työtä ja se tekee erityisesti ulkopuoliselle toiminnan ytimeen pääsemisen vaikeaksi. Osaamiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyvät mittaamisen vaateet ovat täten varsin haasteellisia.

### 3.2 Vaikuttavuus ja vaikuttavuuden arviointi kohdeorganisaatiossa

Käsillä oleva *pro gradu* -tutkielma on osa tutkimuksen kohdeyrityksessä meneillään olevaa henkilöstön kehittämistoimintaan liittyvää arviointiprosessia. Arviointia varten on määriteltävä, mitä vaikuttavuus kyseisessä organisaatiossa tarkoittaa. Koulutuksia arvioi-

daan taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden näkökulmista. Kyseessä olevan organisaation määrittelyn mukaan koulutus on ”*taloudellista* silloin, kun resurssit on asetettu optimaalisesti tavoitteiden suhteen ja käytettyjen resurssien määrä on tarkoituksenmukaista koulutuspalvelujen ja tuotantoprosessien kannalta.” *Tehokasta* koulutus on puolestaan silloin, kun ”koulutusjärjestelyt, koulutushallinto ja koulutusjärjestelmä ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti toimivia, joustavia ja ajoitettuja”. *Vaikuttavan* koulutuksen ”tuottamat valmiudet sekä määrällisesti että laadullisesti edistävät yksilön henkisen kasvun ohella myös liiketoiminnan ja organisaatiokulttuurin kehitystä.” (Rintala 2010a.)

Koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan organisaatiossa seuraavien arviointikriteerien mukaan: 1. tulokset heijastuvat osallistujien tekemässä työssä koulutuksen jälkeen, 2. koulutuksen voidaan havaita tuoneen muutoksia, 3. opintojen sisällössä huomioidaan henkilön aikaisempi osaamistaso sekä kokemusmaailma ja 4. opetusjärjestelyissä huomioidaan koulutettavien tarpeet. Vaikuttavuusarviointilla katsotaan organisaatiossa olevan monenlaisia hyötyjä. Sen avulla kysytään, onko koulutus saavuttanut sille asetetut tavoitteet, tunnistetaan henkilöstön kehitysprosessin vahvuuksia ja heikkouksia, määritellään koulutusohjelmien kustannus – hyötysuhde ja kerätään tietoa tulevien koulutusohjelmien markkinointiin. Lisäksi arvioinnilla luodaan tietoa ja ylläpidetään tietokantaa, joka on käytössä johdon päätöksentekovälineenä. Arvioinnilla kerätään tietoa siitä, kuka voisi osallistua tuleviin koulutusohjelmiin ja pyritään tunnistamaan, ketkä osallistujista hyötyivät koulutuksesta eniten, ketkä puolestaan vähiten. Vaikuttavuusarvioinnin katsotaan olevan hyödyllinen niin organisaatiolle kuin koulutuksiin osallistuville henkilöille; arvioinnin ajatellaan vahvistavan osallistujille koulutuksen keskeisiä asioita. (Rintala 2010a.)

Vaikuttavuusarviointi tutkimuksen kohteena olevassa organisaatiossa on pitkä ja kokonaisvaltainen prosessi. Alla olevasta taulukosta käy ilmi ne vaikuttavuuden osatekijät, joita prosessin aikana arvioidaan, sekä näihin kuhunkin liittyvä arviointimenetelmä.

Koulutuksen virallinen arviointi (sisällön standardointi)	Työryhmä, joka käy läpi tavoitteet, kehitettävät kompetenssit ja koulutussisällön, koulutuksen havainnointi
Paikallaolo, suorittaneiden määrän lisääntyminen, keskeyttäneiden määrän vähentyminen	Osallistujalistat
Osallistujien tyytyväisyys koulutukseen	Kyselylomakkeet ja suullinen palaute koulutukseen osallistujilta
Tiedon omaksuminen (assimilaatio)	Kysely termeistä, määritelmistä ja faktoista (ennen ja jälkeen koulutuksen), koulutuksen havainnointi ja keskustelu osallistujien kanssa
Tiedon ymmärtäminen (akkomodaatio)	Ongelmanratkaisuun perustuvat case -tehtävät käsitteistä ja niiden suhteiden ymmärtämisestä (ennen ja jälkeen koulutuksen), ryhmätentit ja arviointiworkshopit
Taitojen omaksuminen koulutusympäristössä	Simulaation suorittaminen koulutusympäristössä opittuja asioita soveltaen
Taitojen siirtäminen työhön (metakognitio)	Mm. toimintasuunnitelmat, case -tehtävien suorittaminen työssä, esimiehen kommentointi, näyttötutkinnot ja observointi, joissa opittuja asioita sovelletaan työssä, 3-6 kk koulutuksen jälkeen, valokuvametodi (tässä tutkimuksessa)
Organisaation oppimistulokset	Koulutuksen vaikuttavuus osastolla, liiketoimintayksikössä tai yhtiön tasolla; asiakastyytyväisyyskyselyt, työyhteisökyselyt, laatumittarit

Kuvio 6. Koulutuksen vaikuttavuusarviointi kohdeorganisaatiossa (Rintala 2010a).

Organisaation näkökulmasta vaikuttavuuden arviointi on jaettu kahdelle tasolle: siihen osallistuviin ja koko organisaatioon kohdistuviin vaikutuksiin. Arvioitaessa osallistujatasoa vastataan seuraaviin kysymyksiin: miten hyvin koulutukseen osallistuneet osaavat

hyödyntää työssään koulutuksessa oppimiaan taitoja? Miten hyvin osallistujat pystyivät kehittämään osaamistaan koulutuksessa? Miten hyvin he ottivat koulutuksessa oppimiaan asioita käyttöön omassa työssään? Mitä tapahtui kohderyhmän tiedolle, asenteille ja toiminnalle? Organisaatiovaikutuksia pohditaan sen mukaan miten koulutus on yhteydessä strategiisiin tavoitteisiin, miten koulutus on vaikuttanut esimerkiksi organisaatiossa havaittuun osaamisvajeeseen ja millaisia muutoksia on tapahtunut keskeisissä sosiaalisissa indikaattoreissa (esim. tuottavuus, kannattavuus, laatu, työtyytyväisyys, asiakastytyväisyys). (Rintala 2010a.)

### 3.3 Tutkimuksen kohteena oleva koulutus

Tutkimuksen organisaatiossa järjestetään jatkuvasti kymmeniä koulutuksia ja kursseja koskien esimerkiksi esimiestyötä, kielitaitoa, uuden työntekijän perehdytystä tai jotakin tiettyä teknisen ammattitaidon alaa. Koulutuksista noin puolet liittyvät esimiestyöhön, joista yhteen tutustutaan tässä tutkimuksessa tarkemmin. Kyseinen kurssi on suosittu koulutuskokonaisuus, eivätkä kaikki halukkaat mahdu mukaan. Se on osa esimiesten koulutuspolkua ja toimii vähimmäisvaatimuksena seuraaville esimiestyön kursseille. Kurssi on tarkoitettu organisaation ylemmälle keskijohdolle.

Kyseisen kurssin tarkoituksena on kehittää liiketoimintajohtamista, henkilöstön johtamista sekä tuloksellisuutta kuudella johtajuuden kompetenssialueella: strategisessa suunnittelussa, tavoitteenasettelussa ja muutosjohtamisessa, tiimien rakentamisessa ja kommunikoinnissa sekä johtajuustaidoissa, ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa. Kurssi on mittava investointi osallistujan yksikölle; sen suorittaminen maksaa 2200 euroa, jonka lisäksi kuluja tulee matkustamisesta ja majoittumisesta.

Koulutuskonseptia järjestetään kyseenomaisen kansainvälisen yrityksen eri toimipisteissä. Tutkimuksessa tarkasteltavaan koulutukseen osallistui organisaation Pohjoismaiden toimipisteistä 23 esimiestä; kaksi Ruotsista, kuusi Norjasta, yksi Venäjältä ja loput Suomesta. Osallistujista vain yksi oli nainen. Tästä ei kuitenkaan tässä tapauksessa voi vetää suoraa johtopäätöstä johtotehtäviin johtavien urapolkujen sukupuolittuneista käytännöistä. Aiempina vuosina kyseisen koulutuksen osallistujista neljännes on ollut naisia.

Naisia on siis osallistunut varsin paljon tähän koulutukseen teollisuusyrityksessä, jossa henkilöstön sukupuolijakauma on hyvin miesvoittoinen. Miehiä on sekä koko henkilöstöstä että esimiehistä reilu 80 prosenttia. Kurssin sukupuolijakauma ja esimerkiksi osallistujien määrä vaihtelevat vuosittain, sillä joitain vaatimuksia on täytettävä voidakseen osallistua koulutukseen. Esimiehen on esimerkiksi pitänyt suorittaa johtamisen peruskurssi kyseisessä organisaatiossa. Kurssille on muitakin osallistumisvaatimuksia: henkilön on oltava linjaesimies, jolla on alaisia ja hänellä tulee olla kolme vuotta esimieskokemusta.

Ennen koulutuksen alkua selvitetään *Myers-Briggs Type Indicator* -testin (MBTI) avulla osallistujien ”persoonallisuustyyppi” ja suoritetaan *360° -arviointi*, jossa osallistujan esimies, kollegat ja alaiset arvioivat hänen esimiestaitojaan. Lisäksi ennen koulutuksen alkua käydään henkilökohtainen keskustelu kouluttajan kanssa.

Module I	Development Projects	Module II
<p><b>LEADERSHIP</b></p> <p>Finland</p>	<p><b>DEVELOPMENT PROJECTS</b></p> <p>Online / locally</p>	<p><b>STRATEGY IMPLEMENTATION &amp; DEVELOPMENT PROJECT PRESENTATION AND EVALUATION</b></p> <p>Russia</p>

Kuvio 7. Kurssin rakenne (Rintala 2010b).

Koulutus koostuu kahdesta kolmen päivän jaksosta, moduulista, joista ensimmäinen järjestettiin Suomessa helmikuussa 2010 ja toinen Venäjällä huhtikuussa 2010. Ensimmäisessä jaksossa osallistujat jaettiin pienryhmiin, neljään kuuden hengen tiimiin, joissa osallistujat työskentelivät koulutusjakson ajan. Kolme päivää kestävässä koulutusjaksossa Suomessa kouluttajana toimi australialainen MBTI -henkilöarviointiin erikoistunut konsultti. Hänen johdollaan jakson aikana suoritettiin erilaisia ryhmätehtäviä. Ryhmä-

tehtävien oppimistavoitteena oli organisaation tärkeiksi arvottamat johtajuustaidot (strateginen suunnittelu, tavoitteenasettelu, muutosjohtaminen, tiimien rakentaminen, kommunikointi, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko). Suurin osa ryhmätehtävistä oli simulaatioita, joissa ryhmän tuli eläytyä erilaisiin haasteellisiin tilanteisiin. Tehtävät olivat kilpailu- ja yhteistoimintahakuisia, joiden pyrkimyksenä oli tavoittaa opeteltavien asioiden prosessien ja tapahtumien kulkuja. Tehtävät oli pyritty rakentamaan yllätyksellisiksi ja oivalluksia tarjoaviksi. Esimerkiksi erään tehtävän lopussa paljastui, että siinä ei voitu onnistua pelkästään ryhmien sisäisellä ryhmätyöllä. Onnistumiseen vaadittiin myös kaikkien ryhmien keskinäistä vuorovaikutusta, joten tavanomainen ryhmäkohtainen työskentelymuoto ei johtanut parhaaseen lopputulokseen.

Ensimmäisessä jaksossa kukin ryhmä alkoi suunnitella omaa kehitysprojektiaan, jonka tarkoituksena oli kehittää yrityksen liiketoimintaa. Kehitysprojektin ajateltiin mahdollistavan teorian soveltamisen käytäntöön ja projektien johtamiseen liittyvien kokemusten keräämisen. Kehitysprojektien tavoitteena oli myös konkreettisesti prosesseja kehittämällä hyödyttää yrityksen liiketoimintaa. Täten koulutuksella voidaan sanoa olevan organisaatiota kokonaisvaltaisesti koskettava kehitysintressi. Se tähtää sekä henkilöstön kehittämiseen että liiketoiminnan tehostamiseen. Jaksojen välissä ryhmät tapasivat virtuaalisesti ideoidakseen kehitysprojektin aiheita ja saattaakseen sen alkuun. Toisessa jaksossa kehitysprojektit esiteltiin ja arvioitiin. Kehitysprojektien lisäksi jaksossa esiteltiin (vuosittain vaihtuva) johtajuuteen liittyvä teema-alue, tällä kertaa kyseessä oli coaching-johtajuusmenetelmä.

### 3.4 Koulutusmenetelmien taustaa

Kyseessä olevassa koulutuksessa käytetään simulaatioita ja psykologista testimenetelmää (persoonallisuuskartoitusta) oppimisen työkaluna. Näillä keinoilla kurssia on pyritty tekemään vaikuttavaksi. Simulaatiot ja testimenetelmät kuuluvat *psykologisen henkilöarviointitoiminnan* kenttään. Psykologinen henkilöarviointi ymmärretään usein rekrytoinnin yhteydessä tapahtuvaksi ja se onkin hieman harhaanjohtava termi tässä asiayhteydessä. Henkilöarviointia käytetään yhä enenevässä määrin myös organisaation sisä-



sissä potentiaali- ja uudelleensijoitusarvioinneissa koskien kaikkia työntekijäryhmiä. Siitä on myös tullut arkipäivää organisaatioissa koulutuksissa ja valmennuksissa oppimisen työkaluna. Henkilöarviointitoiminnasta on tullut yleinen henkilöstövoimavarojen kehittämisen väline. Niiden lisääntynyt käyttö voidaan nähdä organisaatioissa vastauksena alati muuttuvan ympäristön tarpeisiin. Tässä viitekehyksessä henkilöarvioinnista puhuttaessa tarkoitetaan henkilökohtaisten valmiuksien arviointia ja kehittämistä, ei ammatillisia, koulutuksellisia tai muodollisia valmiuksia tai saavutuksia. (Niitamo 2003, 13-14.)

Niitamo (2003, 20) jakaa työelämässä käytetyt henkilöarviointimenetelmät kolmeen pääluokkaan: erilaisiin psykologisiin testimenetelmiin, simulaatioihin ja haastatteluun. Nämä luokat pitävät sisällään valtavan joukon erilaisia tekniikoita, testimenetelmien alaluokkia ja yksittäisiä instrumentteja. Henkilöarviointitoiminta on laajamittaista, monen ihmisen elämää konkreettisesti koskettavaa toimintaa, jonka taloudellinen merkittävyyskin on suuri. Toiminnan laajuuteen nähden henkilöarvioinnista on saatavilla varsin vähän tieteellistä tutkimustietoa. (mt.)

*Simulaatioissa* yritetään tavoittaa tosielämän prosessien lainalaisuuksia. Henkilöarvioimenetelmänä simulaation käytettävyys perustuu siihen, että se tuo parhaimmillaan esille näytteitä "aidosta" toiminnasta, johon sisältyy ajatuksia, tunteita, valintoja ja arvoja. Niitä käytetään paljon myös valmennuksissa ja koulutuksissa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen kohteena olevassa koulutuksessa simulaatiotehtäviä on käytetty vaikuttavuuden lisäämisen keinona. Simulaatioon on mahdollista sisällyttää kokonainen toiminnallinen jakso tai ongelmanratkaisu alkuineen ja loppuineen. (Niitamo 2003, 105-117.)

Tyypillinen esimerkki simulaatiosta on ryhmäkeskustelu, jossa voidaan analysoida ja ratkaista ongelmia sekä tehdä päätöksiä. Tilanne simuloi yleisiä, työelämässä tyypillisiä, ad hoc -pohjaisia ryhmätyötilanteita. Ryhmäkeskustelu on usein muodoltaan kilpailullinen ja yhteistyöhakuinen. Ryhmälle ei aseteta johtajaa ja tilanne ohjeistetaan avoimeksi ja jäsentymättömäksi, jolloin esimerkiksi johtajan valinta ja työnjakokysymykset tarjoavat arvioijalle rikkaan havaintomateriaalin. Valmennusmielessä simulaatioon osallistu-

van tietoisuutta voidaan lisätä omista voimavaroistaan ja puutteistaan esimerkiksi tiimityössä tapahtuvassa päätöksenteossa ja vuorovaikutuksessa. (Niitamo 2003, 111-112.)

Niitamo (2003, 115-117) kirjoittaa, että simulaatiot ovat tehokkaimmillaan koulutuksissa silloin, kun ne ovat osana koulutusohjelmaa esimerkiksi luentojen ja demonstrointien ohella. Oppimistilanteina simulaatioita pidetään turvallisina ”laboratorioina”, joissa voidaan opetella toimintaa ja korjata virheitä. Niiden merkitys perustuukin suurempaan kontrolliin ja vakiointiin kuin tosimaailmassa voitaisiin koskaan toteuttaa. Koulutuksissa käytettäviä simulaatioita on arvosteltu siitä, että niiden aikana oppija saattaa kadottaa ne jäsentävät elementit, joita simulaatiolla pyritään valottamaan. Aktiivisissa, toiminnantäyteisissä simulaatioissa ei jää välttämättä tilaa oppimisen edellyttämälle reflektiolle. (Niitamo 2003, 115-117.)

Cronbach (1970, 26) määrittelee *psykologisen testimenetelmän* seuraavalla tavalla: ”Testi on systemaattinen menettely, jolla havainnoidaan yksilön käyttäytymistä ja kuvataan sitä numeerisen asteikon tai luokitusjärjestelmän avulla. Standardoitu testi sisältää vakioidun menettelytavan, välineistön sekä pisteytyksen, niin, että testimenettely voidaan suorittaa toisena ajankohtana ja toisessa paikassa täsmälleen samanlaisena”. Persoonallisuustestien kiinnostuksen kohteena on henkilön tyypillinen käyttäytyminen erilaisissa tilanteissa. Niitamo (2003, 44) jaottelee työelämässä käytetyt testimenetelmät kyky-, persoonallisuus- ja työskentelytyylejä mittaaviin testeihin. *Persoonallisuustesteillä* mitataan käyttäytymispiirteitä, motiiveja ja/tai ajattelutapoja. Ne jaetaan edelleen mittaamistapansa perusteella kahteen erilaiseen ryhmään, lomakemuotoisiin ja projektiivisiin persoonallisuustesteihin.

Lomakepohjaiset persoonallisuustestit perustuvat testiä tekevän henkilön omiin havaintoihin ja arvioihin itsestään. Niitä käytetään rekrytoinnissa, henkilövalinnassa, koulutuksissa, ohjaustyössä ja kehittämisohjelmien osana. Lomakepohjaisiin persoonallisuustesteihin lukeutuvat persoonallisuusinventaarit, joiden avulla pyritään rakentamaan testihenkilöstä kattava, persoonallisuuden ominaisuuksia kartoittava kuvaus. Usein kysymykset esitetään väittäminä ja henkilö kuvaa vastauksissaan kuvaako kyseinen väittämä

häftä. (Niitamo 2003, 52.) Kuvatunlainen persoonallisuustesti on myös käsillä olevan tutkimuksen koulutuksessa käytetty Myers-Briggs Type Indicator - persoonallisuusinventaaari (MBTI), joka lienee tunnetuin, ympäri maailman levinnyt kognitiivisten tyylien testi. Elämyksellisyys selittää osaltaan MBTI -menetelmän suurta suosiota. Niitamo (2003, 60) kirjoittaa MBTI:n kaltaisen typologisen kuvauksen viehätyksen perustuvan kokonaisvaltaisuuteen; se saa aikaan testin tehneessä henkilössä ahaa-elämyksen, kokonaisvaltaisen itsensä tai toisen henkilön kerralta tunnistamisen.

#### 3.4.1 Myers-Briggs Type Indicator -persoonallisuusinventaaari

Myers-Briggs Type Indicator on ihmisen persoonallisuutta neljällä ulottuvuudella kuvaava menetelmä, jonka tarkoituksena on lisätä ymmärrystä omasta ja muiden käyttäytymisestä elämän eri alueilla. Organisaatioissa MBTI -menetelmää käytetään henkilöstön kehittämistoiminnan lisäksi monenlaisissa tilanteissa: työtehtävien organisoinnissa, tiimien kokoamisessa ja hallinnoinnissa, konfliktien hallinnassa sekä esimerkiksi motivaation kohottamisen apuvälineenä. MBTI -menetelmää markkinoidaan ihmisläheisenä, sillä henkilön, johon menetelmää sovelletaan, sanotaan hyötyvän siitä itsekin. MBTI -menetelmään keskittyneen tutkimus- ja koulutusjärjestön [www](http://www) -sivuilla menetelmän käyttöä perustellaan mm. siten, että kun tietää omat persoonallisuuspreferenssinsä voi lähestyä työtään itselleen sopivimmalla tavalla (koskien esimerkiksi ajanhallintaa, ongelmanratkaisua, päätöksentekoa, stressin sietoa, tiiminjäsenyyttä ja vaikkapa muutoksiin suhtautumista). (CAPT 2009.)

MBTI -menetelmässä on neljä kaksinapaista dimensiota: ulospäin suuntautuneisuus – sisäänpäin kääntyneisyys (ekstrovertti, introvertti), aistein - intuitiivisesti havainnoiminen (tosiasiallisuus, intuitiivisuus), rationaalisesti - tunneperäisesti ajatteleminen (ajatteleva, tunteva) sekä kantaaottavasti - neutraalisti asennoituminen (järjestelmällinen, spontaani). Nämä neljän ulottuvuuden kahtiajaot ovat *preferenssejä*, eikä niitä ajatella toisiaan poissulkevinä. Persoonallisuudella tarkoitetaan luonteenpiirteitä, ominaisuuksia ja suhteellisen pysyviä käyttäytymismuotoja unohtamatta dynamiikkaa, jolloin preferenssien painotukset saattavat vaihdella. Useimmat ihmiset ovat tilanteen mukaan esi-

merkiksi ekstro- tai introverttejä. Sellaisia, joissa koskaan ei ole toisen ääripään piirteitä, on harvassa. MBTI -kirjallisuus tarjoaa lukijalleen ymmärtävän menetelmän oman persoonallisuuden tunnistamiseen ja tutkimiseen. Preferensseistä puhutaan ”lahjoina”, eikä niitä (ja täten ketään) voi arvottaa toista paremmaksi (Jessup 2002, 503).

Myers-Briggs Type Indicator -menetelmä toteutetaan käytännössä kyselylomakkeella. Siinä yksityiskohtaisten kysymysten avulla selvitetään yksilön painotetuimmat preferenssit. Ulottuvuuksia on neljä: huomion kohdistuminen, informaation hankkiminen (havainnointi), päätöksenteko (järkeilyprosessi) sekä asenne tai orientaatio ulkoiseen maailmaan. Kun toinen jokaisen kategorian preferensseistä on valittu, henkilölle on muodostunut yksi kuudestatoista persoonallisuustypistä, joka ilmoitetaan yleensä neljän kirjaimen yhdistelmällä (esimerkiksi ESFP). Näihin yhdistelmiin on laadittu kullekin oma persoonallisuuskuvauksensa. Menetelmä perustuu analyyttisen psykologian perustajan Carl Gustav Jungin teoriaan persoonallisuuden tyypeistä.

MBTI -menetelmästä on tehty kansainvälistä tutkimusta 1970-luvulta lähtien ja erityisesti yhdysvaltalaisia julkaisuja löytyy valtava määrä. Isabel Briggs Myersin perustama The Center for Applications of Psychological Type -tutkimus- ja koulutusjärjestö pitää yllä omaa bibliografiaansa, jonka mukaan menetelmää koskevia julkaisuja on tehty yli 10 000 (esimerkiksi oppimisesta, stressistä, työtyytyväisyydestä, tunneälykkyydestä, konflikteista, ryhmistä, johtajuudesta, nuorista, vanhemmuudesta, parisuhteista, hengellisyydestä sekä terveydestä) (CAPT 2009). Tästä joukosta on kuitenkin mahdotonta erottaa julkaisuja, jotka täyttävät tieteellisen tutkimuksen kriteerit.

Garner ja Martinko (1996, 48) ovat kartoittaneet psykometristä tutkimusta MBTI -menetelmästä koskien johtajuustutkimusta. Tutkimusta on tehty muun muassa kyselylomakkeesta mittarina (esim. testi – uusintatesti reliabiliteetista) sekä struktuurista (kuinka MBTI:ssä on onnistuttu operationalisoimaan tyyppiteoria). Garner ja Martinko toteavat yhteenvedossaan, että MBTI -menetelmä on kyllin validi ja reliabeeli, mutta kehottavat kiinnittämään huomiota tulevissa tutkimuksissa erityisesti menetelmän kon-

septuaalisiin ja metodologisiin haasteisiin. Tutkijat ovat esimerkiksi kritisoineet typologisointimenettelyä informaatiota hukkaavaksi. Niitamo (2003, 60) kirjoittaa, että persoonallisuuden typologinen kuvaaminen ei sinänsä ole epätieteellistä, mutta kokonaisvaltaisuudessaan sen riskinä on, että typologinen kuvaus peittää alleen tärkeitä yksityiskohtia.

Suomalainen MBTI -tutkimus palautuu suurilta osin Vaasan yliopistoon. Siellä menetelmään liittyvää tutkimusta on tehty vuodesta 1994 lähtien. Vaasassa esimerkiksi suomen kielelle käännetystä MBTI -tutkimuslomakkeesta on tehty validointitutkimusta. Professori Vesa Routamaan (Vaasan yliopiston johtamisen laitos) on julkaissut yksin tai kirjoittajaparin kanssa muun muassa seuraavia keskustelupapereita Vaasan yliopiston tiedonantoja -julkaisusarjassa: MBTI Types and Leadership Styles (1994), Personality and Team Work Effectiveness (1997), Personality and Stress behavior (1997), MBTI Types and Leadership Styles. Subordinates' View (1997) ja Psychological Types and the Creativity Orientations of Managers (1997).

Routamaan julkaisut ovat lyhyitä katsauksia tutkimuksiin, eivätkä anna kovin kattavaa kuvaa itse tutkimuksista, eivätkä niiden viitekehysistä. Esimerkiksi keskustelupaperi MBTI Types and Leadership Styles (1994) alkaa lyhyellä alustuksella MBTI -menetelmään, jonka jälkeen esitellään esimerkiksi Reddinin (1970) johtajuustyyliä, niin ikään lyhykäisesti. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko MBTI -tyyppien ja eri johtajuustyylien välillä yhteyttä. Tyyppien ja tyylien yhteys tutkimuksessa löydetään. Tutkimuksen tuloksena on esitetty, että suurin osa johtajista on MBTI -tyyleistä "TJ" eli *thinking* ja *judging* preferenssien yhdistelmä. Tällaiset henkilöt saattavat olla jopa liian organisoituja, tuloshakuisia ja kontrolloivia. Routamaa kirjoittaa, että suurin osa "TJ" -tyylin johtajista *"in organizations can be trained to meet the appropriate and essential situational requirements by learning to use the best of their own and subordinates' personalities"*. MBTI -menetelmän anti on Routamaan mukaan se, että johtajat oppivat tuntemaan ja hyväksymään alaiensa erilaisia persoonallisuuksia. (Routamaa 1994.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Käsillä oleva tutkimus on kehitystyön arviointitutkimus, joka noudattaa konstruktivistista paradigmaa. Siinä keskitytään yksittäiseen tapaukseen, jota kuvataan laadullisen tutkimusaineiston pohjalta. Käyttämällä laadullista tutkimusotetta tutkittavien oma ääni pyritään nostamaan tutkimuksen keskiöön. Tutkimuksessa tarkastellaan henkilöstökoulutusten vaikuttavuutta. Jotta voidaan tehdä päätelmiä tutkittavan koulutuksen vaikuttavuudesta, on sitä arvioitava. Vaikuttavuuden tutkimus edellyttää siis jonkinasteista arviointia ja täten on tärkeää selvittää, mistä arvioinnissa on kyse.

Käsitteitä arviointi ja evaluaatio käytetään tutkimuskirjallisuudessa synonyymeinä, täten tässäkin tutkimuksessa molemmilla käsitteillä viitataan samaa tarkoittavaan asiaan. Arvioinnin ns. virallinen määritelmä painottaa ”tarkasteltavan kohteen tai toiminnan arvon määrittämistä, arvottavaa tulkinnallista analyysiä. Keskeisessä asemassa ovat tavoitteet, vaatimukset ja kriteerit, joihin arvioitavaa asiaa verrataan. Arviointi tuottaa monipuolista tietoa toiminnan arvosta, vahvuuksista ja parantamisalueista, ja sen tavoitteena on toiminnan kehittäminen.” (Koulutuksen arviointineuvosto 2004, 52; ks. Raudasoja 2005, 54.) Raivolan (2000, 65-65) sanoin arvioinnin tai evaluaation ”tarkoitus on tuottaa systemaattista informaatiota, johon liitetään arvo- ja hyötypäätelmiä niin, että tietoa voidaan käyttää ohjaamaan jotakin sosiaalista toimintaa pääsemään entistä paremmin ja tehokkaammin sille asetettuihin tavoitteisiin.” Tässä tutkimuksessa koulutusta ei pyritä kokonaisvaltaisesti arvioimaan, pikemminkin tarkoituksena on nostaa esille vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä ja haasteita.

Henkilöstökoulutusta, tarkastellaan tässä tutkimuksessa osana henkilöstön kehitystyötä. Sanaan kehittäminen liittyy myönteisiä mielleyhtymiä, ollaan menossa kohti jotakin parempaa ja kehittyneempää. Jalava ja Virtanen (1996, 98-99) kirjoittavat, että käyttäytymistämme ei määrää todellisuus, vaan se, millaisen luulemme todellisuuden olevan. Toimintamme pohjautuu suurilta osin mielikuvien ja uskomusten perustalle, täten kehitystyössäkkin on perimmiltään kysymys sellaisten uskomusten luomisesta, jotka pystyvät

jäsentämään ihmisten maailmaa myönteisellä tavalla. Kun puhutaan henkilöstön kehityksen arvioinnista tässä kontekstissa, pohditaan esimerkiksi miten nykyisellä tavalla organisoitu koulutus selviää tehtävästään, tehdäänkö oikeita asioita oikein, onko toiminta tehokasta ja vaikuttavaa ja mitä lisäarvoa koulutukset tuottavat osallistujille ja organisaatiolle.

Arviointitoiminnan ymmärretään nimensä mukaisesti pitävän sisällään arvottamista eli arvon määrittämistä (Nyqvist 2006; Mäntysaari 1999, 54). Arviointiin on sisäänrakennettu muutoksen vaatimus. Evaluaatio halutaankin pitää erillään tutkimuksesta, jonka tarkoitus on lisätä objektiivista ja intressitöntä tietoa. Arvon määrittämisen vuoksi arviointitoimintaan liittyy suuri määrä eettisiä kysymyksiä. Arvoteorian keskeisimpiä kysymyksiä on se, ovatko arvot subjektiivisia vai objektiivisia. Eettisen subjektivismin mukaan arvot ovat arvottajien päässä olevia mielipiteitä, eikä niitä koskevia kiistoja voida ratkaista yksiselitteisesti. (Antjonen 2007, 14.)

Tutkimuksessa kyseessä olevan työmuodon, henkilöstökoulutuksen, arvioimiseen liittyy siis erilaisia tavoitteita. Tutkimuksen koulutus on erityinen, johtajuus- ja esimiestaitoihin liittyvä koulutus, jossa pyritään vaikuttamaan kompleksisiin, ihmisen koko persoonaan liittyviin kompetensseihin. Kuten aiemmin on todettu, koulutuksessa käytetty MBTI -menetelmä on testimenetelmä, persoonallisuusinventaaari, jolla arvioidaan ihmisen persoonallisuutta, asetetaan henkilö tiettyyn kategoriaan. Tällöin myös tästä näkökulmasta on otettava huomioon arviointitoimintaan liittyviä eettisiä kysymyksiä. Raivola (2000, 68) kirjoittaa, että arvioinnin moraalinen aspekti korostuu siitäkin syystä, että vaikka se on ”häveliäästi naamioitu ohjelmien ja organisaatioiden arvioimiseksi, perimmiltään on aina kysymys niissä toimivien ihmisten ja heidän suoritustensa arvioinnista.” Arviointitoiminta saattaa temmata hyvin henkilökohtaisiin, intensiivisiin prosesseihin, jossa arvioijan voidaan tuntea tulevan liian lähelle, keräävän monelta suunnalta tietoja. Tällöin arvioitava henkilö saattaa pohtia monenlaisia kysymyksiä. Miten voin valita mitä haluan itsestäni tai lähiyhteisöstäni sanoa? Miten voin valvoa, ettei minua ja kertomaani tulkita

väärin? Milloin alistun vieraiden päämäärien vietäväksi ja muutun autonomisesta heteronomiseksi henkilöksi? (Antjonen 2007, 40.)

#### 4.1 Arviointitutkimus

Arviointitutkimus voidaan luokitella soveltavaksi tutkimukseksi, joka tavoittelee käytännöllistä hyötyä, tuottaa uutta tietoa ja saavuttaa spesifejä käytännöllisiä tavoitteita. Sen avulla arvioidaan ja parannetaan toimintatapoja, joilla erilaisia palvelujärjestelmiä ja -ohjelmia toteutetaan aina niiden määrittelystä ja suunnittelusta toteuttamiseen ja kehittämiseen. Evaluaatiotutkimuksen ja perustutkimuksen välille tehdään usein ero. (Raudasoja 2005, 56; Laukkanen 1998, 33; Raivola 2000, 98; Nyqvist 2006.) Pattonin (1997, 24) mukaan arvioinnilla on mahdollista saada informaatiota päätöksentekoon, selkeyttä vaihtoehtoihin, tunnistaa parannuksia ja tarjota tietoa ohjelmista ja toimintasuunnitelmista tietyn ympäristön ajan, paikan ja arvojen politiikan muodostamassa viitekehyksessä. Arviointitutkimuksen voidaan sanoa olevan "nykypäivän tutkimusta" sillä evaluaation tehtävänä on parantaa ja tehostaa toimintoja, jotka usein toteutetaan projektimuotoisina kehittämishankkeina. Tämä tutkimus on osa laajempaa henkilöstönkehitystoiminnan vaikuttavuusprojektia, jolla pyritään parantamaan ja tehostamaan kohdeorganisaation henkilöstön kehitystoimintoja.

Nyqvist (2009a) viittaa Chelimskyyn (1997, 10-18) valottaessaan mitä arviointitutkimuksella arvioidaan. Chelimskyn mukaan evaluaatiolla voidaan pyrkiä organisaation tuloksellisuusarviointiin, jolloin mitataan tehokkuutta tai vaikuttavuutta, organisaatioiden työ- ja palveluprosessien kehittämiseen sekä uusien näkemysten, ratkaisujen ja kritiikin tuottamiseen liittyen sosiaalisiin ongelmiin ja niihin suunnattuihin interventioihin. Arviointitoiminnan kohteina voivat olla työmuodot eli interventiot (kuten tässä tutkimuksessa), toiminta-ajatus, organisaatiot, palvelut tai yksilöt. Raivolaa (2000, 68) lainaten, vaikka tämäkin tutkimus on häveliäästi naamioitu työmuodon arvioinniksi, arvioitavana ovat pohjimmiltaan koulutukseen osallistuvat henkilöt, se, mitä he ovat oppineet.

Ajallisesti arviointia voi tapahtua ennen interventiota, sen aikana prosessiarviointina tai jälkikäteen suoritettuna. Tässä tutkimuksessa arviointi tapahtuu prosessiarviointina.



Prosessiarvioinneissa ja konstruktivistiseen arviointiin perustuvassa tutkimuksessa tutkimusote on usein *laadullinen*. Rajoitettuun kontekstiin liittyvää prosessiarviointia, jolla ei ole suoranaista yleistettävyyttä muihin konteksteihin, kutsutaan formatiiviseksi arvioinniksi. Tutkimuksen kohteena voi olla esimerkiksi organisaation toiminta tai interventioprojekti, josta halutaan saada tietoa toiminnan kehittämiseksi. Arvioinnissa sovelletaan useita menetelmiä kuten tässä tutkimuksessa haastatteluita ja kyselylomakkeita, jotka yhdistyvät lopullisessa arvioinnissa. Formatiivinen arviointi on luonteeltaan *tapaututkimuksellista*, aivan kuten käsillä oleva tutkimus. (Nyqvist 2009b; Patton 1990, 55.)

#### 4.2 Neljäs sukupolvi ja konstruktivistinen paradigma

Guban ja Lincolnin (1989) mukaan arvioinnissa voidaan puhua neljästä eri sukupolvesta. Toisin sanoen arvioinnin lähestymistapoja voidaan tarkastella toisiaan seuraavien ajanjaksojen muodostamina kehitysvaiheina. Behavioristisen oppimiskäsityksen, tavoite- ja ohjelma-arviointien sekä koulutuksen tuloksellisuutta mittaavien arviointimallien jälkeen siirryttiin viimeiseen kehitysvaiheeseen, arvioinnin neljänteen sukupolveen, joka painottaa osallistujien subjektiivisia kokemuksia ja niiden kuvaamista. Käsillä olevassa tutkimuksessa noudatetaan neljännen sukupolven konstruktivistista arviointisuuntausta; arvioitavan ohjelman toimintaympäristöä kuvataan ja keskitytään yksittäiseen tapaukseen, jota sitten kuvataan laadullisen tutkimusaineiston pohjalta.

Guba ja Lincoln (1989) erottavat toisistaan konventionaalisen ja konstruktivistisen arvioinnin neljän sukupolven jaottelussa. Shaw (1999, 18-19) puolestaan jaottelee arviointitutkimusta metodologisen lähestymistavan mukaan positivistiseen, jälkipositivistiseen, kriittiseen ja konstruktivistiseen paradigmaan. Toimijoiden käsityksiin pohjautuva responsiivinen ja metodologialtaan konstruktivistinen arviointi edustaa konstruktivistista paradigmaa. Arviointitapa perustuu ajatukseen, että sosiaalinen todellisuus on sosiaalisesti rakennettu, ei siis ole olemassa yhtä objektiivista todellisuutta, jonka tutkija voisi löytää. Perustana on relativistinen käsitys tieteen ja todellisuuden suhteesta; on olemassa useita sosiaalisesti rakentuneita todellisuuksia, jotka ovat riippumattomia kausaa-

lisuhteista. Guban ja Lincolnin mukaan arviointitutkimuksessa on siirrytty ajan mittaan kohti osallistavampaa, vuorovaikutuksellisempaa ja moniarvoisempaa arviointia. (Nyqvist 2009c; Guba & Lincoln 1989, 11; Mäntysaari 1999, 55.)

Käsillä oleva tutkimus noudattelee tyypillisen konstruktivistisen tutkimuksen etenemistä neljässä eri vaiheessa. Konstruktivistiset arviointihankkeet aloitetaan osallisten identifiomisella, jonka jälkeen eritellään heidän vaateitaan, kokemuksiaan ja käsityksiään. Aineistoa kerätään erityisesti ratkaisemattomista arviointikysymyksistä, ja lopulta neuvotellaan syntyneestä tiedosta. Konstruktivistista tutkimusta tekevä tutkija raportoi tutkimustuloksensa tapaustutkimuksellisesti kuvaten osallisten konstruktioita, käsityksiä ja kokemuksia arvioitavasta kohteesta. Konstruktivismi perustuu tutkijan lähtökohdasitoumusten perusteella laadullisten menetelmien tutkimusperinteeseen. (Rajavaara 1999, 48-49.)

Konstruktivistisessä paradigmassa korostetaan arviointitutkimuksen sosiaalista ja poliittista luonnetta, sitä, miten eri toimijat tuovat esimerkiksi toimenpideohjelmien ja palveluiden tavoitteenasetteluun ja toteutukseen mukaan omat intressinsä, arvostuksensa ja odotuksensa. Henkilöstön kehittäjä saattaa toivoa onnistuneen koulutuksen vaikuttavan paitsi oppimiseen ja kehittymiseen, myös resurssien varmistamiseen ja itse henkilöstönkehitystoiminnan elintilan turvaamiseen. Kurssille osallistuja saattaa ajatella uralla etenemisen mukanaan tuomaa arvostusta ja joku muu vaikkapa koulutuksen avulla ja uudelleensijoittelulla vältettäviä irtisanomisia.

Tässä tutkimuksessa keskitytään koulutuksen vaikuttavuuteen siihen osallistuvien esimiesten kokemana. Tällöin arvioinnin ulkopuolelle jäävät vaikutukset esimerkiksi organisaation muiden toimijoiden tai taloudellisuuden näkökulmasta. Tutkijan roolin ei katsota olevan neutraali konstruktivistisen paradigman perinteessä. Neutraalisuutta pidetään mahdottomana ja toteutustavoista ja tuloksista riippuen arviointitutkimuksen katsotaan voivan vahvistaa tai heikentää toimijoiden asemaa. Tutkija ”moniäänisen orkesterinjohdajan” roolissa nostaa esille erilaiset näkemykset ja edistää yhteisymmärryksen syntyä. (Rajavaara 1999, 48-49.)

Kuten mainittu, konstruktivistisen paradigman mukainen, formatiivinen arviointi on luonteeltaan tapaustutkimuksellista. Siinä pyritään selvittämään osallisten näkemykset kulloinkin tutkittavasta asiasta, se on siis mahdollista vain, jos ”kohteet” tietoisesti suostuvat siihen. Arviointiote mahdollistaa toimijoiden kokemusten autenttisen esiintulon ja edesauttaa toiminnan kehittämistä. Se saattaa myös lisätä toimijoiden kiinnostusta ja kykyä hyödyntää tutkimusta. Konstruktivistista arviointiotetta koskevat ongelmat liittyvät tiedon yleistettävyyteen, sen sanotaan olevan suorastaan liimautunut toimintaympäristöönsä. (Mäntysaari 1999, 56.) Lähestymistavalla tuotetusta tiedosta on hankalaa tehdä yleistyksiä ja syntyneitä tietoja on hankalaa siirtää toisiin toimintaympäristöihin (Rajavaara 1999, 49). Jotta voidaan tarkastella yleistettävyyden ongelmaa, täytyy katsoa lähemmin tapaustutkimusta tutkimustapana.

#### 4.3 Tapaustutkimuksesta

Tapaustutkimuksessa käsitellään nimensä mukaisesti vain yhtä tiettyä tapausta, tässä tutkimuksessa tiettyä organisaatiota ja sen henkilöstökoulutusta. *Tutkimuskohde* on syytä erottaa tapauksesta. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohde on henkilöstönkehityksen vaikuttavuuden kysymykset. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on kerätä monipuolinen aineisto ja kuvata tutkimuksen kohde perusteellisesti.

Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin esitietolomakkeella sekä haastatteluin. Esitietolomakkeen avulla pyrittiin saamaan suuntaa ”ongelmasta” ja tätä aineistoa käytettiin hyväksi rakennettaessa haastattelurunkoa. Haastattelujen sisältöä puolestaan oli ennalta vaikea määritellä. Teorian asema tapaustutkimuksessa vaihtelee, siinä luotetaan yleensä induktiiviseen ja aineistolähtöiseen otteeseen, joka pyrkii kehittämään ja/tai kyseenalaistamaan teoriaa. Tutkimuksen analyyttinen kehys voi tutkimuksen alusta lähtien olla tarkasti määritelty, joustava tai aineistolähtöinen. Laadullisessa tutkimuksessa on usein käytössä aineistolähtöiset kehykset, sillä tutkija ei välttämättä tiedä, mistä tapaus on tapaus aloittaessaan tutkimusta. Tilastollisessa tutkimuksessa analyyttinen kehys on usein tarkasti määritelty, sillä esimerkiksi kyselyaineistoa kerätessä pitää jo olla tiedossa, mitä haetaan. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 19-20.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää paremmin vaikuttavuuteen liittyviä haasteita. Tapaustutkimuksen yhteydessä puhutaan usein yleistettävyyden ongelmasta ja eri tyyleistä, jotka määrittelevät yleistettävyyden rajat sekä sen, mitä tapauksesta voidaan sanoa. Tyypittely avaa yhden näkökulman yleistämisen kysymykseen. Käsillä olevan tutkimuksen tapauksen ajatellaan olevan tyyliltään *tyypillinen* ja jossain määrin *paljastava*. Tyypillisen tyylin tapaus on tilanne asia tai prosessi, joka tutkittavilta seikoiltaan oletetaan keskimääräiseksi. Siinä yhdistyy monia ilmiökategorian ominaispiirteitä, jolloin se voi laajentaa ja tarkentaa teoriaa. Käsillä olevan tutkimuksen kohteena oleva koulutus on esimerkki organisaatiossa toteutettavista esimieskoulutuksista, ne rakentuvat samankaltaisista elementeistä ja osallistujajoukko on erityinen, valikoitu joukko henkilöstöä. Toisaalta tutkimuksen kysymyksenasettelu lähti pohdinnasta *miksi organisaatioissa koetaan, että koulutukset eivät ole vaikuttavia, miksi niiden ei koeta tuottavan haluttua tulosta*. Tällöin tapauksen ajatellaan olevan myös paljastava tyyliltään, ilmiöstä ollaan tavalla tai toisella tietoisia, mutta se kaipaa lisävalaisua. (Laine ym. 2007, 31-33.)

Leino (2007, 214) kirjoittaa, että onnistunut tapaustutkimus tarjoaa mahdollisuuden yleistämiselle. Siitä voi muodostua kokonaisnäkemys, josta nousee esiin yleisesti tärkeitä teemoja ja uusia tarkastelukulmia. Voidaan puhua tutkimustulosten siirrettävyydestä. Vaikka tavoitteena onkin yhden tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen, tärkeitä ovat myös ne tulkinnat, joita aineistosta tehdään. Inhimillistä toimintaa ymmärretään tällöin yhtä tapausta yleisemmällä tasolla. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163.)

#### 4.4 Valokuva arvioinnin metodisena kokeiluna

Tutkimuksen kohdeorganisaation henkilöstönkehitystiimille oli hiljattain ennen tutkimuksen aloitusta luennoitu valokuvametodista oppimisen vahvistajana. Se päätettiin ottaa mukaan tähän pro gradu -tutkielmaan metodisena kokeiluna. Valokuvametodin käyttö haastatteluissa palvelee tutkimuksen käytännöllistä luonnetta: koulutuksen vaikuttavuuden osatekijöitä tarkastellaan sekä arvioidaan ja samalla tämän kyseisen koulutuksen vaikuttavuutta pyritään lisäämään. Hypoteesina on, että oppimistapahtumaan liittyvän kuvan esittäminen ja tarkasteleminen vahvistaa oppimiskokemusta. Kuten Ra-

javaara (1999, 48-49) kirjoittaa, konstruktivistisessa paradigmassa arviointi nähdään tutkijan ja muiden toimijoiden yhteisenä, vuorovaikutuksellisenä oppimisprosessina. Oppimisprosessien kautta toimijat voivat hyödyntää ja hyötyä syntyvästä tiedosta jo hankkeen kuluessa. Patton (1997, 24) korostaa arvioinnin ja käytännön välistä yhteyttä ja puhuu knowledge in action -arviointitiedosta.

Valokuvan avulla pyritään perinteisesti kielellisistä haastatteluista saamaan kokonaisvaltaisempia: kielellisyyteen liitetään visuaalisuutta ja kokemusta pyritään avaamaan holistisesti kognitiivisen ”tenttaamisen” sijaan. Tällöin kiinnitetään huomiota kokemuksellisuuteen, tehdään kokemusta elävämmäksi. Oppiminen nähdään kokemuksellisenä ja elävänä prosessina, pragmaattiseen perinteeseen peilaten. Jotta kokemus johtaisi oppimiseen, se täytyy kommunikoida ja reflektoida vuorovaikutteisesti. Valokuvatun tilanteen ajatellaan yhdistyvän kokemuksien jatkumoon keskustelemalla myöhemmin sen herättämistä tunteista, oivalluksista ja oppimisesta.

Taide- ja sosiaalikasvattaja Minna Savolaisen kehittämässä voimauttavan valokuvan menetelmässä valokuvaa käytetään pedagogisena ja terapeuttisena välineenä. Voimauttava valokuva on sosiaalipedagoginen menetelmä, jota sovelletaan useilla kasvatusta-, hoito- ja terapeuttisen työn aloilla sekä työyhteisön kehittämisessä. Menetelmä perustuu empowerment -käsitteen sisältöihin, jolloin valokuvan ajatellaan toimivan esimerkiksi työyhteisön voimautumisprosessin aikaansaajana. Erityisesti terapiatyössä menetelmä perustuu nähdäksi ja kuulluksi tulemisen kokemukseen. Voimauttavan valokuvan menetelmässä omakuvia, albumikuvia, valokuvaustilannetta tai arjen teemojen tavoitteellista valokuvaamista käytetään välineinä ”ihmissuhteiden lähentämiseen, vuorovaikutuksen parantamiseen, hajanaisten, tunnepitoisten ja abstraktien asioiden selkeyttämiseen sekä oman minän tai yhteisön toiminnan tutkimiseen ja reflektointiin.” Työyhteisöissä menetelmällä keskitytään erityisesti arvoihin, vuorovaikutussuhteisiin, työntekijöiden voimavaroihin sekä oman työn merkityksellisyyden kokemukseen. (Voimauttavan valokuvan menetelmä.)

Voimauttavan valokuvan menetelmässä ei ole varsinaisesti kyse valokuvasta tai valokuvaamisesta vaan näkemisen ja katsomisen tavasta. Prosessissa opetellaan dialogista, vastavuoroista tapaa kohdata esimerkiksi oma läheinen, asiakas tai työtoveri. Menetelmän avulla pyritään löytämään ja tekemään näkyväksi arkitodellisuudessa piiloon jäävä arvokas, hyvä ja merkityksellinen. (Voimauttavan valokuvan menetelmä.) Juuri tämän vuoksi tässä tutkimuksessa haluttiin hyödyntää valokuvaa. Tutkimuksessa kohteena olivat tutkittavaan esimieskoulutukseen valikoidut ja etuoikeutetut henkilöt, joilla tuskin voi olettaa olevan vaikeuksia itsensä ilmaisemisessa ja valtaistumisessa oman elämänsä sankareiksi. Tutkimuksen kannalta olennaista onkin *oppimisprosessi*. On mielenkiintoista selvittää valokuvan potentiaalia oppimisen vahvistajana koulutuksen jälkeen ja täten koulutuksen vaikuttavuuden lisääjänä sekä arvioinnin välineenä. Olen kiinnostunut siitä, onko valokuvan avulla tapahtuva koulutuksen uudelleenreflektointi omiaan vahvistamaan oppimiskokemusta. Esimieskoulutuksiin osallistuvien oppimisprosessi pyrittiin valokuvien avulla tekemään näkyväksi, mutta varsinaisesti voimauttavan valokuvan menetelmästä ei tässä tutkimuksessa ole kyse.

Visuaalisuus ja kielellisyys tavataan ymmärtää toistensa vastakohtiksi, joka on harhaanjohtavaa. Päinvastoin, ne ovat kiinteästi toisiinsa liittyviä psyyken ulottuvuuksia. Unet ovat hyvä esimerkki siitä, miten mielen tiedostamattomissa kerroksissa kielellistä ja kuvallista on mahdoton erottaa toisistaan. Toisaalta kielellinen on kuvallista psyyken tietoisillakin tasoilla. Esimerkiksi taidokkaassa tarinankerronnassa sanoilla voi rakentaa visuaalisia tiloja. Koska kielellinen on aina visuaalista, on loogista, että visuaalinen on myös kielellistä. Kielenkäyttö realisoi kuvallisuuden kokemusta, mutta siitä jää paljon myös kielen ulottumattomiin. (Seppänen 2004, 22.)

Laakso (2003, 165) kirjoittaa, että valokuvien katselussa on aina kysymys jonkinasteisesta palauttamisesta. Katsoja ”palauttaa” näkemäänsä aiheeseen sen merkityksen omien kokemustensa ja toiveidensa perusteella. Laakso lainaa Mälkkiä (1992), jonka mukaan valokuvista etsitään aina jotakin tuttua. Valokuvalla on yhteys tiloihin, paikkoihin ja ti-

lanteisiin erilaisten tunnistettavien fragmenttien kautta. Valokuvaamisen arkikäytännön liittyy usein ajatus siitä, että mikä on kuvattu, on muistamisen arvoista ja täten arvokasta (Voimauttavan valokuvan menetelmä). Pyrittäessä vahvistamaan oppimiskokemusta valokuvan ajatellaan olevan ”palauttaja” ja yhdistäjä tärkeään ja arvokkaaseen oppimistilanteeseen.

Opitun asian mieleen palauttamisen nopeus ja todennäköisyys määräytyvät siitä, miten voimakkaasti keskeinen semanttisen verkoston osa on aktivoitunut. Aktivoitumiseen vaikuttaa se, kuinka usein ja milloin verkoston merkityksiä on käytetty. Valokuvamenetelmän voidaan ajatella olevan eräänlaista *kehittelevää kertaamista*, jossa koulutuksessa opittuun liitetään ja kehitellään uusia assosiaatioita toisessa tehtävässä ja tilanteessa. Oppimisen siirtovaikutuksen kannalta on olennaista osaamisen tilannesidonnaisuus. Taidon soveltamisen voimakkaana tukena toimii myöhemmin se tilanne, jossa taito on opittu. Opittu on organisoitunut pitkäkestoiseen muistiin osittain itsenäisiksi osiksi niiden tilanteiden mukaan, joissa ne on opittu. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 29.) Valokuvan avulla on mahdollista päästä visuaalisella tasolla ”käsiksi” siihen fyysikaalisen asiayhteyteen, jossa taito on opittu. Valokuvan ja siihen liittyvän reflektoinnin voidaan ajatella jäsentävän muistin merkitysten verkkoa, jolloin tiedollinen asiayhteys ja siihen liittyvät tietoedustukset vahvistuvat.

Kokonaisvaltaista, kokemuksellista ja elävää näkökantaa oppimiseen tuo tieteenfilosofiassa pragmatismi. Esimerkiksi filosofi John Deweyn kasvatuksellisen ajattelun keskiössä on *kokemus* (experience). Tosin hän aktiiviuransa loppuvaiheilla toivoi, että olisi käyttänyt toista termiä kokemuksen sijaan, sillä kokemus monimerkityksellisyydessään ymmärretään usein väärin. Deweyn ”kokemus” on sekä subjektiivinen että objektiivinen ja niin menneeseen kuin tulevaan orientoitunut. Deweyn mukaan elämme vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa, ja tämä vuorovaikutus pitää sisällään kokemuksia. Kokeemukset kuuluvat elämän prosessiin, joka muuttuu jatkuvasti ja jossa uudet, epävarmat tilanteet ovat mahdollisuuksia ajatella kriittisesti ja reflektiivisesti ja täten saada uusia

kokemuksia. Koulutus on kokemuksen erityinen muoto. Sen tavoitteena on ohjata ja opastaa kokemusprosessia ja tehdä siitä palkitsevampi. (Elkjaer 2009, 81.)

Tässä tutkimuksessa valokuvan ajatellaan yhdistävän henkilöstökoulutukseen osallistuneiden kokemuksia toisiinsa ajallisesti (koulutuksen ja haastattelun välillä on 2-5 kuukautta väliä) sekä substanssiin liittyen (koulutuksen tavoitteet, harjoitusten tavoitteet, henkilön kokemukset, käytännön työelämän tilanteet). Perinteisesti kokemuksen on katsottu olevan yksittäinen ja spesifi. Sen sijaan Deweyn kokemus on toisiinsa yhteydessä olevien tilanteiden sarja ("organic circle"). Vaikka kaikki tilanteet ovatkin yhteydessä toisiinsa, jokaisella tilanteella on oma yksilöllinen luonteensa. Kaikki kokemukset eivät ole yhtäläisiä kasvattavia. Parhaimmillaan kokemus herättää uteliaisuutta, vahvistaa aloitteellisuutta ja saa asettamaan tavoitteita. Kokemus on liikuttava voima, jonka arvoa voi parhaiten arvioida sen perusteella, mikä sen vaikutus on myöhempisiin kokemuksiin. Arvokas kokemus sisältää jotakin menneistä kokemuksista ja muovaa tulevia. (Dewey 1953, 12-16, 31.) Kun kokemus on yhteydessä muihin kokemuksiin, se toimii tiedon perustana. Jos kokemuksen halutaan johtavan oppimiseen, tarvitaan kognitiota luomaan kokemukseen jatkuvuutta. Kokemus täytyy vapauttaa "ruumiillisesta" ja ei-diskursiivisesta kentästä kognitiiviseen ja tiedostettuun kenttään. Toisin sanoen kokemusta täytyy kommunikoida ja reflektoida vuorovaikutteisesti, jotta se johtaisi oppimiseen. (Elkjaer 2009, 82.) Dewey (1953, 32) kirjoittaa, että kaikki kokemukset ovat äärimmäisen sosiaalisia, niihin liittyy aina kommunikaatiota ja kontakti toiseen ihmiseen.

Kokemuksia on mahdotonta välttää. Esimerkiksi esimieskoulutuksen aikana suoritettuja harjoituksia, jotka ovat tutkielman valokuvien aiheena, voidaan niihin osallistuneen henkilön sanoin pitää "taukojumppana", väliaikaohjelmana, jossa ei ollut varsinaista opittavaa sisältöä. Tällöin kurssin tavoitteiden kannalta osallistuja sai harjoituksesta kokemuksen, mutta ei välttämättä oppimiskokemusta. Kokemus ei siis välttämättä yhdisty opetettavan substanssin jatkumoon. Toisaalta harjoituksen tarkoitus voi jäädä epäselväksi tai refleктоimatta kokonaan. Kuten sanottu, Deweyn mukaan vain kognition ja



kommunikoinnin kautta kokemuksesta tulee *oppimiskokemus*. Valokuvatun tilanteen ajatellaan yhdistyvän kokemuksen jatkumoon keskustelemalla myöhemmin haastattelujen yhteydessä sen herättämistä tunteista, oivalluksista ja oppimisesta.

#### 4.5 Aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla ja haastatteluilla. Kyselylomakkeella (liite 1.) pyrittiin keräämään lähtötietoa ja summatiivista arviointitietoa koulutukseen osallistuvien osaamisesta, työssä kohtaamista haasteista ja esimerkiksi työympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja uhista. Kyselylomaketta käytettiin myös haastattelurungon rakentamisen tukena. Esimieskurssin 23 osanottajaa täyttivät kyselylomakkeen ensimmäisenä kurssipäivänä helmikuussa 2010. Vastaajista yksi oli nainen ja 22 miehiä. Vastaajien keskuudessa kansallisuuksista oli edustettuna Ruotsi, Norja ja Suomi. Kaikilla vastaajilla oli esimieskokemusta vähintään kolme vuotta ja he olivat suorittaneet esimiestyön peruskurssin kyseisessä organisaatiossa. Kaksi viikkoa koulutuksen päätyttyä osallistujia pyydettiin täyttämään sama kyselylomake uudelleen organisaation intranetissä. Tällöin kyselyn täytti 16 esimieskoulutukseen osallistunutta, vastaajien joukossa oli tuolloin niin ikään yksi nainen ja samat kansallisuudet kuin aiemmalla kerralla. Kyselylomakkeita saatiin yhteensä 39 kappaletta.

Teemahaastattelut (liite 2.) järjestettiin Vaasassa kolmelle kurssille osallistuneelle kesäkuussa 2010, kaksi kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen. Loput kolme haastattelua pidettiin Helsingissä syyskuussa 2010, viisi kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen. Yksi haastatelluista on nainen.

##### 4.5.1 Kyselylomake

Kyselylomakkeen täyttäminen palvelee Kirkpatrickin (esim. 1998) vaihemallissa toista vaihetta eli oppimisen arviointia. Tutkimuksen kohteena olevaan koulutukseen osallistuneet täyttivät kyselylomakkeen, joka toimi diagnostisena ja summatiivisena arviointina. Lomakkeen avulla pyrittiin keräämään tietoa koulutuksen sisältöön liittyvästä osaamisen lähtötasosta, kokemuksista ja odotuksista. Koulutuksen jälkeen kyselylomake täy-

tettiin uudelleen, jolloin se toimii myös oppimistulosten ja osaamisen arvioinnin välineenä.

Kyselylomakkeen ensimmäinen tehtävä toimi johdantona ja orientaationa aiheeseen. Vastaajaa pyydettiin kuvailemaan omaa rooliaan esimiehenä. Toinen tehtävä toimi itse-reflektioon perustuvana itsearviointina ja täten ajatusten herättelijänä. Siinä vastaajaa pyydettiin nimeämään ja kuvailemaan esimiestyössä kohtaamiaan haasteita sekä kertoamaan miten näistä haasteista on mahdollista selvitä ja keneltä on mahdollista saada apua niistä selviytymiseen. Toisen tehtävän tarkoituksena oli selvittää, tuleeko vastauksissa mahdollisesti esille koulutuksen tavoitteisiin liittyviä tai niistä poikkeavia haasteita. Kysymykset olivat avoimia, jotta tutkijan konstruoimat kysymykset eivät määrittelsi liiaksi vastauksia tai niissä ilmeneviä asioita.

Kyselylomakkeen kolmas tehtävä oli soveltava case -tehtävä, jossa vastaajaa pyydettiin eläytymään työssä tapahtuvaan tilanteeseen. Tehtävän ”case” on epäonnistunut kokous, joka on juuri saatu päätökseen. Vastaajan tehtävänä on pohtia, mikä kokouksessa meni vikaan ja mitä hän olisi esimiehenä voinut tehdä toisin. Tehtävän suunnittelussa oli pyritty luomaan tilanne, joka koskettaa koulutuksen aihealueita (johtajuuden kompetenssialueita). Tehtävän ongelmatilanteessa vastaaja pyrittiin asettamaan tilanteeseen, jossa tarvittiin kompetenssialueista esimerkiksi ongelmanratkaisua, päätöksentekoa, kommunikointia ja ryhmänmuodostamista. Tehtävän tarkoituksena oli osaamisen arviointi. Sen avulla pyrittiin saamaan esille keinoja, joita esimiehellä on tilanteen ratkaisemiseen ennen ja jälkeen koulutuksen.

Kyselylomakkeen neljäs tehtävä oli toisen tehtävän tavoin itsereflektioon perustuvaa itsearviointia. Sen muotoilemiseen käytettiin perinteisesti liikeyrityksen strategiseen suunnitteluun tarkoitettua SWOT -työkalua. SWOT -työkalulla arvioidaan organisaation sisäisiä vahvuuksia (Strengths) ja heikkouksia (Weaknesses) sekä ulkopuolelta tulevia mahdollisuuksia (Opportunities) ja uhkia (Threats) (esim. Lindroos & Lohivesi 2006, 217). Tässä kyselylomakkeessa esimiehet arvioivat omia vahvuuksiaan esimiehenä (S), asioita, joita he haluaisivat esimiehinä oppia (W), toimintaympäristön tarjoamia mahdol-

lisuuksia esimiestyöhön (O) sekä tekijöitä, jotka heitä huolestuttavat toimintaympäristössä (T).

Kyselylomakkeen odotettiin siis avaavan näkökulmia ja vastaavaan seuraaviin kysymyksiin:

- Osaaminen: Mitkä ovat vastaajien vahvuusalueet esimiehinä, mitä he osaavat hyvin?  
Minkälaisia työkaluja vastaajilla on ongelmatilanteen selvittämiseen ja esimiesroolin haasteissa selviytymiseen?
- Kehityskohteita ja kokemuksia: Mitkä ovat esimiestyön suurimmat haasteet?

Kyselylomakkeen uusimisella haluttiin saada tutkimukseen mukaan vertailunäkökulmaa. Kyselylomakkeiden täyttämisen välillä oli kolme kuukautta, joten kyselylomakkeella kerättiin lähtötietoa ja välitöntä arviointitietoa ensimmäisen koulutuskokonaisuuden päätyttyä.

#### 4.5.2 Haastattelut

Koulutuksen päätyttyä kuutta siihen osallistunutta haastateltiin. Haastatteluun valikoitui koulutuksen suomalaisia osallistujia, sillä näin haastattelut olivat helpommin järjestettävissä. Tällöin kurssille osallistuneet muiden kansallisuuksien edustajat jäivät haastatteluiden ulkopuolelle. Tämä vaikeuttaa arviointien vertailtavuutta ja köyhdyttää hieman haastatteluaineistoa kulttuurisesti. Toisaalta vertailua eri kansallisuuksien välillä ei ollut tarkoitus ottaa mukaan tähän tutkimukseen. Haastattelut järjestettiin Suomessa kahdella paikkakunnalla, jotta organisaation eri toimipisteiden esimiehiä olisi edustettuna. Haastattelujen ajankohdat määräytyivät kahden ja viiden kuukauden kuluttua koulutuksesta järjestettäväksi. Ajankohta valittiin sen perusteella, milloin opitun ajateltiin välittyneen toimintaan. Haastattelut oli jaettu löyhästi viiteen teemaan: koulutuksen ja sen onnistumisen kysymyksiin, MBTI -menetelmään, koulutuksen vaikuttavuuden kysymyk-

siin, opitun käyttöönoton kysymyksiin sekä valokuvien tarkasteluun ja niiden avulla opitun reflektointiin (haastattelurunko liite 2).

Koulutuksen aikana osanottajista oli otettu valokuvia niin ryhmä- kuin yksilötyöskentelytilanteissa. Haastattelussa henkilöä pyydettiin kertomaan valokuvassa näkemästään tilanteesta. Haastateltavaa kehoitettiin kertomaan tilanteen herättämistä mielikuvista, oppimiskokemuksesta sekä mahdollisesta opitun soveltamisesta omaan työhön. Valokuvametodin käyttö haastatteluissa palveli tutkimuksen käytännöllistä luonnetta: koulutuksen vaikuttavuutta arvioitiin ja samalla sitä pyrittiin lisäämään.

Kuhunkin haastatteluun oli varattu tunti aikaa, keskimäärin ne kestivät 50 minuuttia. Litteroitua haastattelumateriaalia syntyi 60 sivua, noin 10 sivua kustakin haastattelusta. Haastattelut litteroitiin tarkasti sanasta sanaan ja myös esimerkiksi haastateltavan henkilön pitämät tauot, naurahdukset ja haastattelijan olennaisina pitämät eleet (esimerkiksi ”laittaa kädet puuskaan”) kirjattiin litterointimateriaaliin. Haastattelija otettiin vastaan haastattelutilanteessa mielenkiinnolla, monet halusivat tietää enemmän pro gradu -työstä ja haastattelijan roolista arvioinnissa. Haastattelutilanne alkoi tyyppillisesti vapaa- muotoisella rupattelulla koskien tutkimuksen aihepiiriä. Haastattelut sujuivat hyvin ja moni haastateltava sanoi olevan hyödyllistä jutella ja muistella kurssia jälkikäteen. Moni oli valmistautunut haastatteluun lukemalla uudelleen kurssimateriaalia ja omia muistiinpanojaan, sulkemalla kännykän ja varaamalla runsaasti aikaa.

## **5 AINEISTON KERTOMAA**

### 5.1 Kyselylomake koulutuksen alussa

#### 5.1.1 Vahvuudet esimiehenä

Kyselylomakkeen avulla pyrittiin arvioimaan kurssille osallistuneiden osaamisen lähtöta- soa esimerkiksi aiemmin kuvatun SWOT -tehtävän avulla. Siinä esimiehiä pyydettiin mainitsemaan kolme vahvuuttaan esimiehen roolissa. Ennen koulutusta täytetyissä vas-

tauksissa esimiehet nimesivät vahvuudekseen esimiestyössä omaan persoonaansa liittyviä asioita. Erityisesti reiluus, rehellisyys ja luotettavuus toistuivat vastauksissa useasti. Myös innostavuudesta, innostuneisuudesta ja energisyydestä oli monia mainintoja. Moni vastaaja toi esille loogisuuden, analyttisyyden ja suunnitelmallisuuden. Suuri osa vastaajista katsoi vahvuksiensa kumpuavan sosiaalisesta kontekstista. Esimiehet arvioivat itseään helposti lähestyttäviksi, hyviksi kommunikoijiksi sekä tiimiään tukeviksi esimiehiksi. Osa vastaajista mainitsi vahvuusalueekseen työhön ja työkaluihin liittyvän asiantuntijuuden sekä kokemuksen.

Ennen koulutusta osallistujat olivat täyttäneet MBTI -kyselylomakkeen, joka käytiin läpi kouluttajan kanssa muutamaa viikkoa ennen kurssia. Kyselylomakkeista kävi selvästi ilmi se, että vastaajille oli hetki sitten teetetty MBTI -persoonallisuusinventaaari. Luetellessaan vahvuuksiaan esimiehet käyttivät MBTI -testistä ja siihen liittyvästä kirjallisuudesta (ks. esim. Kroeger, Thuesen & Rutledge 2002, 15-26) tuttua sanastoa, kuten *thinker*, *seek for closure* ja *people follow*. Vastaukset olivat lyhyitä; monessa vastauksessa oli yhdellä sanalla mainittu jokin luonteenpiirre tai "MBTI -tyyppi" kuten esimerkiksi juuri *thinker*.

### 5.1.2 Haasteet esimiestyössä

Kyselylomakkeessa ohjeistettiin esimiehiä kuvaamaan myös haasteita, joita he työssään kohtaavat. Suurimmassa osassa vastauksia mainittiin haasteena ymmärryksen lisääminen esimiehen ja alaisten välillä. Luottamuksen vahvistaminen, omien läsnäolotaitojen ja kommunikaation parantaminen oli mainittu useasti. Erityisesti kuuntelu toistui vastauksissa useasti. Muutama esimies koki haasteekseen sen, että he eivät aina tarpeeksi tehokkaasti välitä tietoa alaisilleen. Kommunikaation mainittiin lisäksi perustuvan liikaa sähköpostien lähettelyyn. Niin ikään moni vastaaja pohti kyvykkyyttään ottaa muiden tunteita huomioon. Eräs vastaaja kirjoitti, että tunteita on hankala ottaa huomioon ja ymmärtää erilaisia ihmisiä. Hän kuvasi työssään kohtaamaansa haastetta seuraavasti: "*people act irrationally when acting based on feelings*". Itsensä asettaminen toisen asemaan kuvattiin haasteeksi.

Eräs vastaaja mainitsi tulevansa usein väärinymmärretyksi ja pohti vastauksessaan ratkaisua tähän haasteeseen. Hänen tulisi opetella ”poliittista korrektiutta”, sillä hän on huomannut olevansa liian suorasanainen. Myös itsensä johtamisen (self management) haasteellisuus erityisesti ajan- ja stressin hallinnan osalta ilmeni vastauksista. Eräs vastaaja kirjoitti olevansa niin uusi esimiehen roolissa, ettei hänellä ole vielä tarvittavaa auktoriteettia.

Päätöksenteko, delegointi, vastuun jakaminen ja kompromissien tekemisen vaikeus koettiin haasteellisina useissa vastauksissa. Vastausten perusteella esimiehillä on liian suuri työmäärä hoidettavanaan ja he yrittävät tehdä liikaa itse. Esimerkiksi eräs vastaaja mainitsi, että luottamusta ihmisten osaamiseen ei vielä ole, sillä tiimi on vastikään perustettu. Tästä syystä hän ei uskalla jakaa vastuuta. Päätöksenteossa haastavaa on esimerkiksi se, että päätöksiä ei saada aikaiseksi tarpeeksi nopeasti. Eräs vastaaja kirjoitti yrittävänsä ottaa huomioon liian monta näkökulmaa ja mielipidettä, jolloin päätöksenteko hankaloituu. Erään esimiehen mukaan tietoa ei ole tarpeeksi saatavilla ja puutteellisen tiedon perusteella on päätöksiä hankala tehdä. Tavoitteenasettelu ja suunnittelu koettiin niin ikään haasteellisena useissa vastauksissa. Eräs vastaaja kirjoitti työnsä olevan jatkuvaa tulipalojen sammuttamista, jolloin suunnittelulle ei jää aikaa.

Myös tiimin rakentaminen ja tämänhetkinen rakenne koettiin haasteellisiksi. Eräs vastaaja koki, että hänen tiimissään ei ole tarpeeksi osaamista. Etätiimit ja organisaatiomuutokset kuvattiin vastauksissa haasteiksi. Eräs vastaaja kuvaili haastettaan ja siitä selviytymistä seuraavalla tavalla: *“lead the people through organizational changes. People are worried and stressed which has resulted in sick leaves. HR –department is helping. I’ll listen to what people have to tell.”* Organisaatorakenteeseen liittyviä haasteita mainittiin niin ikään. Eräs vastaaja kirjoitti, että oman tiimin toiminta on liian kaukana ydinliiketoiminnasta. Verkostoituminen organisaation sisällä koettiin myös haastavaksi. Tulevaisuuden ennustamattomuus, muutosjohtaminen sekä oman viestin läpivienti muualle organisaatioon mainittiin myös haasteina vastauksissa.

### 5.1.3 Haasteista selviytymisen keinot

Kyselylomakkeessa esimiehiä pyydettiin erittelemään keinoja ja työkaluja, joita heillä on käytettävänä haasteista selviytymiseen. Suurimmasta osasta vastauksia kävi ilmi, että keinoja haasteista selviämiseen löytyy. Lähes kaikissa vastauksissa nousi esille kommunikoinnin tärkeys. Esimiehet kirjoittivat selviävänsä haasteista esimerkiksi tutustumalla paremmin alaisiinsa, kuuntelemalla, kysymällä ja ylipäätään olemalla aktiivisemmin vuorovaikutuksessa tiimiinsä. Eräs vastaaja kirjoitti, että konkreettisesti tämä voisi tapahtua esimerkiksi järjestämällä tapaamisia ja yhteistä ajanvietettä, jotta ihmisillä olisi mahdollisuus tutustua. Myös oman tietämyksen ja toimintatapojen kehittäminen haasteista selviämisen keinona tuotiin esille vastauksissa. Esimerkiksi ajanhallinta, verkostoituminen, opiskelu ja työssä oppiminen mainittiin vastauksissa. Eräs vastaaja koki voivansa kehittää tietämystään hakeutumalla haastaviin tilanteisiin. Paremman ajanhallinnan ajateltiin myös olevan keino haasteista selviytymiseen.

Oman esimiehen ja kollegoiden tuki ilmeni vastauksissa niin ikään haasteista selviytymisen keinona. Monet vastaajat kirjoittivat keskustelewansa kollegan tai esimiehensä kanssa haasteellisesta tilanteesta. Eräs vastaaja kirjoitti, että esimieheltä saa kyllä tukea, mutta ei aina, kun sitä tarvitsisi *“Partly, but only partly possible to discuss with superior”*. Myös henkilöstöhallinnon apu ja uusien ihmisten rekrytointi mainittiin haasteista selviytymisen keinoina. Delegointi mainittiin myös tässä yhteydessä: se tuotiin usein esille haasteena esimiestyössä, mutta se tunnistettiin myös apuna niistä selviytymiseen.

Joukossa oli kuitenkin myös vastauksia, joiden mukaan keinoja haasteellisten tilanteiden ratkaisemiseksi ei ollut yrityksistä huolimatta. Eräs vastaaja oli yrittänyt selvitä haastavasta tilanteesta kysymällä apua henkilöstöhallinnosta ja omalta esimieheltään –sitä kuitenkaan saamatta. Myös riittämättömät resurssit ja oman esimiehen kiireisyys tuotiin esille vastauksissa. Kahdessa lomakkeessa haasteista selviytymisen keinot -sarakkeet oli jätetty tyhjiksi.

Seuraavaan kuvioon on koottu esimiesten keinot haasteista selviytymiseen ennen koulutusta. Keinot on jaoteltu neljään luokkaan: kommunikointiin / tiedon jaon mahdollis-

tamiseen, oman tietämyksen ja toimintatapojen kehittämiseen, esimiehen / kollegoiden tukeen ja sidosryhmien osallistamiseen sekä kategoriaan ”ei selviytymiskeinoja”.

KOMMUNIKOINTI/TIEDON JAON MAHDOLLISTAMINEN	OMAN TIETÄMYKSEN JA TOIMINTATAPOJEN KEHITTÄMINEN	ESIMIEHEN/KOLLEGOIDEN TUKI, SIDOSRYHMIEN OSALLISTAMINEN	EI SELVIYTYMISKEINOJA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• discussing without agenda</li> <li>• communicating actively</li> <li>• more active to contact/discuss with people</li> <li>• Build trust and passion by setting example and constructive feedback</li> <li>• Talk to my team explain the vision</li> <li>• Get to know people better</li> <li>• Communication and feedback</li> <li>• Talking to them (the team)</li> <li>• I'm asking and letting them know all I know</li> <li>• Listen, ask</li> <li>• I need to start organize meetings/social events to learn other people/organization</li> <li>• I need to start talking people more instead of e-mailing</li> <li>• Need to build the relationship by communicating more</li> <li>• Making people involved</li> </ul>	<p><b>OMAN TIETÄMYKSEN KEHITTÄMINEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I'll study how coaching could help me as a tool in leading remote team</li> <li>• I'll listen what people has to tell</li> <li>• Jumping into activities, travelling, participation in internal sales meetings, think of own</li> <li>• Learn analyze other leaders</li> <li>• Travelling</li> <li>• More thinking, listening and asking</li> <li>• Training &amp; going to difficult situations</li> </ul> <p><b>TAHDIN HIDASTAMINEN / AJAN HALLINTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Take time and think</li> <li>• Think it through</li> <li>• Reserve time from calendar → less meetings</li> <li>• Working very long hours</li> </ul>	<p><b>ESIMIEHEN TUKI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partly, but only partly possible to discuss with superior.</li> <li>• Discussion with superior/colleagues</li> <li>• Discussions with my superior on how to develop this</li> <li>• Communicate with superior and team leaders</li> <li>• Push harder own superior etc.</li> </ul> <p><b>KOLLEGAT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• i try to contact co-operants and delegate</li> <li>• check with one colleague before</li> <li>• Support from superior/peers</li> </ul> <p><b>SIDOSRYHMIEN OSALLISTAMINEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• HR- department will/is supporting</li> <li>• re-structure, hire new people</li> <li>• Invest time in training others so that they can help me</li> </ul>	<p><b>EI SELVIYTYMISKEINOJA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• My superior will have to give me some time (to discuss)</li> <li>• “0” budget, tried to ask funds &amp; answers to motivate the people</li> <li>• Tried HR, management and own superiors, so far no answers!</li> <li>• <i>Kahdessa lomakeessa selviytymiskeinoja ei mainittu lainkaan</i></li> </ul>

Kuvio 8. Työssä kohdatuista haasteista selviytyminen –ennen koulutusta.



Kuten taulukosta käy ilmi, haasteista selviytymisen keinot ovat hyvin moninaisia. Johtajuustutkimuksesta tuttu *jaetun johtajuuden* (ks. esim. Ropo ym. 2005, 14) puhe näkyy vastauksissa; haasteista selviämiseksi esimiehet delegoivat, kysyvät, kuuntelevat ja jakavat tietoa. Monet vastaavat myös omassa toiminnassaan olevan kehittämistä. He painottavat aktiivisempaa roolia kokonaisvaltaisesti: selvitäkseen haasteista tulisi osallistua enemmän.

## 5.2 Kyselylomake koulutuksen jälkeen

### 5.2.1 Vahvuudet esimiehenä

Koulutuksen jälkeen toistetussa kyselylomakkeessa esimiehet kuvailivat vahvuuksikseen hyviä sosiaalisia taitoja. He mainitsevat esimerkiksi olevansa hyviä kuuntelijoita, helposti lähestyttäviä ja läsnäolevia esimiehiä. Sitoutuneisuus, halukkuus oppia uutta ja innostava sekä inspiroiva työote ilmeni vastauksista vahvuuksina useammin kuin ensi kertaa lomaketta täytettäessä. Monet mainitsivat myös asiantuntijuuden ja business -tajun vahvuuksikseen. Vastaukset olivat koulutuksen jälkeen toistetussa kyselylomakkeessa tämän tehtävän kohdalla pidempiä kuin aiemmin toteutetussa kyselylomakkeessa. Esimerkiksi eräs vastaaja, joka kurssin alussa ilmoitti vahvuudekseen ainoastaan *"Knowledge about tools (SAP, excel)"* kuvaili kurssin jälkeen vahvuuksiaan seuraavasti: *"Good system knowledge and a good problem solver. Usually in good mood and a person that is easy to talk to. Good at having the important "quality talk" with my subordinates (a few minutes once in a while talking about everything except work)"*. Vastauksien pituuteen saattaa vaikuttaa osin se, että esimiehet täyttivät kyselylomakkeen kurssin alussa kurssitilassa noin kahdessakymmenessä minuutissa, kun taas kurssin jälkeen lomake täytettiin työtietokoneella organisaation intranetissä, ilman aikarajoitusta.

Osa vastauksista oli pidempiä, mutta myös kielellisesti rikkaampia ja informatiivisempia. Esimerkiksi vastaaja, joka ensimmäisessä kyselylomakkeessa oli vastannut vahvuudekseen *"Gather the info from the team"*, vastasi jälkimmäisessä lomakkeessa samaan kohtaan *"An eagle eye to find out the essential (hard or soft motivators)"*. MBTI -

persoonallisuusinventariin ja sitä koskevaan kirjallisuuteen liittyvä sanasto ei enää noussut vastauksissa esille niin selkeästi uusitussa lomakkeessa.

### 5.2.2 Haasteet esimiestyössä

Kurssin jälkeen teetetyssä kyselylomakkeessa esimiesten työssään kokemat haasteet olivat säilyneet samankaltaisina, kuin kurssin alussa täytetyssä kyselylomakkeessa. Edelleen esimiehen ja alaisen välinen ymmärrys ja sen lisääminen toistuivat lähes kaikissa vastauksissa. Kommunikointi, kuuntelu ja tunteiden huomioon ottaminen mainittiin useasti. Eräs vastaaja kuvaili turhautuvansa kokouksissa, jos hän huomaa, että kommunikointi ei toimi ja osallistujat eivät ole sitoutuneita. Toinen vastaaja piti suurimpana haasteenaan sitä, että ei osaa kuunnella tarpeeksi alaisiaan. Hänen mielestään kehittymistä ei voi tapahtua, jos toista osapuolta ei ymmärrä ja kuuntele. Erästä vastauksesta kävi ilmi myös oma kärsimättömyys; vastaaja ei jaksaa kuunnella toista osapuolta jos huomaa, että hänen puheenvuorostaan puuttuu jotakin olennaista. Eräs esimies mainitsi haasteekseen tunneälykkyyden. Hänen on haastavaa ottaa huomioon työssään pehmeät arvot. Toiselle vastaajalle empatian näyttäminen tuntui haasteelliselta.

Toistetun kyselylomakkeen vastauksissa näkyi kurssin sisältöön liittyvää sanastoa. Muutamassa vastauksessa oli otettu esille termien *leadership* ja *management* eroavaisuudet. Tämä oli kurssilla eräänä teemana. Yksi vastaajista kirjoitti *leadership* -termin tarkoittavan sitä, että hän luottaa alaisiinsa. Toinen kirjoitti, että "*Managing tasks is management. Leading people is taking feelings into account*".

Delegointi oli toinen aihe, joka toistui myös kurssin jälkeen teetetyssä kyselylomakkeen vastauksissa useasti. Esimiesten aika vaikuttaa kuluvaan operatiivisiin tehtäviin, jolloin oman toiminnan suunnittelulle ei jää aikaa. Alaisiin ei uskalleta luottaa, jolloin yritetään selvittää kaikkea itse. Delegoinnin mainittiin olevan haasteellista myös tiimiläisten maantieteellisen sijainnin vuoksi. Kaukana oleville tiimin jäsenille on vaikeampaa delegoida.

Tämän kaltaisesta työn koordinoinnin haasteellisuudesta oli monia mainintoja. Jatkuvat muutokset kuten kulujen leikkaaminen ja organisaation rakenteellinen muutos tuovat

vastausten mukaan haasteita esimiesten työhön. Esimerkiksi uuden matriisiorganisaatorakenteen mainittiin hankaloittavan yhteistyön kehittämistä sidosryhmien ja sisäisten asiakkaiden kanssa, sillä käytännöt vaihtelevat maan ja kulttuurin mukaan. Muutaman esimiehen alaiset työskentelevät organisaation eri toimipisteissä ja tällaisien etätiimien johtaminen mainittiin haastavaksi esimiehen työssä. Esimerkiksi eräs esimies pohti vastauksessaan, että miten on mahdollista pitää yllä tiimihenkeä, ”coachata” tai kommunikoida tiimin jäsenten kesken, kun matkustaminen on lähes kokonaan kielletty.

Myös kurssin jälkeen täytetyssä kyselylomakkeessa toistuivat edelleen ajanhallinnan ja päätöksenteon haasteet. Analyttinen työote ja informaation analysoiminen kriittisesti oli mainittu useasti vastauksissa. Esimiehet kirjoittivat saavansa liian paljon tietoa; informaatiotulvasta on hankalaa erottaa olennaista. Erään vastaajan päätöksentekoa hankaloitti se, että hän ei mielestään osaa kyseenalaistaa vastaanottamaansa tietoa. Eräs vastaaja epäili taitoaan poimia alustensa aloitteista jalostuskelpoisia, kun taas toinen arveli, ettei osaa tukea alaisiaan ja heidän ideoitaan tarpeeksi.

### 5.2.3 Haasteista selviytymisen keinot

Koulutuksen jälkeen toistetussa kyselyssä esimiesten työssään kohtaamat haasteet olivat samankaltaisia, kuin ennen koulutusta toteutetussa kyselyssä. Myös selviytymiskeinot ovat samankaltaisia. Haasteista selviämiseksi esimiehet delegoivat, keskusteleivat, yrittävät ymmärtää toista osapuolta ja jakavat tietoa. Edelleen vastauksissa toistui aktiivisempi rooli esimiehenä. Roolien, vision ja tavoitteiden selkeyttäminen toimivat vastaajien mukaan keinoina haasteissa selviytymiseen. Edelleen myös oman esimiehen ja kollegoiden tuki koettiin tärkeänä. Niin ikään ajanhallinta mainittiin haasteiden selviytymiskeinona.

Tunteiden huomioiminen kuvastuu koulutuksen jälkeen suoritetusta kyselystä huomattavasti selkeämmin kuin ennen koulutusta teetetystä. Monessa vastauksessa käy ilmi erilaisten ihmisten huomioonottaminen. Alla olevaan taulukkoon on koottu haasteista selviytymisen keinoja koulutuksen jälkeen teetetystä kyselylomakkeesta. ”Ei selviyty-

miskeinoja”-sarakeeseen tuli koulutuksen jälkeen täytetyssä kyselylomakkeessa vain yksi kommentti.

KOMMUNIKOINTI/TIEDON JAON MAHDOLLISTAMINEN	OMAN TIETÄMYKSEN JA TOIMINTATAPOJEN KEHITTÄMINEN	ESIMIEHEN/KOLLEGOIDEN TUKEA, SIDOSRYHMIEN OSALLISTAMINEN	EI SELVIYTY MISKEINO JA
I need to communicate all necessary information and as clearly as possible.	I have to become "less proud" to reach all deadlines. It is not the end of the world if I miss it once a year...	I try to discuss these issues with my manager, who not always understand how their decisions affects the daily work.	Not much possible at least from the salary/bonus paying point of view.
I am trying to fit on the other side of the table.	I have a weekly task for myself to think about this* (*delegating)		
Not to hear the words but ideas.	I will take more responsibility and make decisions quickly and not think that much details.	Communication with line organisation superiors.	
Explain and try to understand the persons feelings.	Systematic approach and thinking before jumping into action	Communication with own superior.	
I have to start training, then delegate and then try to "loose" control in order to get comfortable with it.	Emotional intelligence approach needed; to start thinking more the soft values.	Communication with peers of stakeholders to agree rules how to play.	
I try to get accountabilities and responsibilities clear	Active travelling, participating, managing by walking around		
Identify the proper individuals that can take on more responsibility.	I try to keep calm and be constructive.		
Give everybody clear vision and objectives that I trust in them and spread my vision.	I will have control of myself.	To improve I'm forcing myself every time to teach and coach my colleagues instead of solving it for them.	
Listening skills, questioning ability, open dialogue to find the knowledge.	<b>TAHDIN HIDASTAMINEN / AJAN HALLINTA</b>		
More use of tools like phone, Communicater, Live, Telepresence. Regular one-to-one conversations.	more delegation and more time booked from calendar to the continuous superior tasks.		
	Priorisation of tasks.		

Kuvio 9. Työssä kohdatuista haasteista selviytyminen –koulutuksen jälkeen.

Haasteista selviytymisen keinot on koulutuksen jälkeen toteutetun kyselylomakkeen vastauksissa kuvattu runsassanaistemmin. Ne alkavat usein esimerkiksi sanoin ”minun täytyy” tai ”yritän”. Tästä käy esille tietämys siitä, miten omaa toimintaa tulisi kehittää. Esimerkiksi eräässä vastauksessa oli varsin napakasti ilmoitettu ratkaisu ongelmaan: *”Emotial intelligence approach needed”*. Eräs esimies kirjoitti, että hänen täytyy luopua turhasta ylpeydestä ja oppia sietämään sitä, että joskus aikarajoista täytyy joustaa. Monet kuvasivat vastauksissaan ottaneensa jo käyttöön keinoja haasteista selviytymiseen. Eräs vastaaja oli asettanut jokaviikkoisen tehtävän itselleen: pohtia delegointia. Toinen kirjoitti ottavansa joka aamu hetken aikaa suunnitellakseen päivänsä kulkua. Näin hän pyrkii erottamaan tärkeät asiat niistä, joita voidaan työstää myöhemmin.

### 5.3 Haastattelut

Koulutuksen jälkeen suoritetuilla haastatteluilla oli tarkoitus saada esille summatiivista arviointia koulutuksen onnistumisesta eli siitä kokivatko osallistujat oppivansa niitä asioita, mitä kurssille oli asetettu tavoitteiksi ja joita he koulutuksen jälkeen teetetyssä kyselylomakkeessa olivat tuoneet esille. Sen, että haastatteluihin otettiin mukaan valokuva metodisena kokeiluna, ajateltiin palvelevan tutkimuksen käytännöllistä luonnetta: vaikuttavuuskysymysten tarkastelun ohessa kyseisen koulutuksen vaikuttavuutta pyrittiin lisäämään.

Haastattelut toteutettiin kahdessa erässä, kahden ja viiden kuukauden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Vastausten perusteella ei ilmennyt suuria eroja siinä, kuinka hyvin kurssin tapahtumat muistettiin näissä kahdessa eri haastatteluryhmässä. Molemmissa haastatteluryhmissä kurssin tilanteet pystyttiin hyvin palauttamaan mieleen ja kehiteltiin opittua eteenpäin. Kaiken kaikkiaan koulutukseen osallistujat kertoivat oppimiskokemuksistaan vuolaasti ja arvioivat oppineensa paljon.

#### 5.3.1 Koulutuksen tavoitteista

Haastateltavien käsitysten mukaan koulutuksen tavoite oli auttaa esimiehiä tunnistamaan esimiestyön tärkeimpiä elementtejä sekä hyvien ja osaavien esimiesten kautta

parantaa koko organisaation kyvykkyyttä. Avaimen hyvään johtajuuteen ajateltiin löytyvän itsetuntemuksesta, jonka lisääminen nähtiin kurssin tarkoituksena. Monet haastateltavat arvelivat yhteistoiminnallisuuden ja verkottumisen olevan kurssin tavoitteita. Koulutuksen virallisiksi tavoitteiksi oli asetettu liiketoimintajohtamisen, henkilöstön johtamisen sekä tulokellisuuden kehittäminen kuudella johtajuuden kompetenssialueella: strategisessa suunnittelussa, tavoitteenasettelussa ja muutosjohtamisessa, tiimien rakentamisessa ja kommunikoinnissa sekä johtajuustaidoissa, ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa. Haastatellut kokivat, että koulutus täytti pääsääntöisesti sille asetetut tavoitteet. Pyydettyä kuvailemaan oppimiskokemuksia, kaikki kertomukset liittyivät kommunikointiin, yhteistyöhön, tiimien rakentamiseen ja verkostoitumiseen; toisin sanoen niihin alueisiin, jotka koulutukseen osallistujat kokivat haasteellisimmiksi työssään ennen koulutusta.

Keskusteltaessa koulutuksen tavoitteista muutama haastateltava epäili, onko kurssilla mahdollista oppia strategista johtajuutta. Seuraava haastateltava pohtii ensin koulutuksen antia strategiseen suunnitteluun liittyvissä kysymyksissä. Hän päätyy pohdinnassaan siihen, että aivan kuten harjoitusten läpikäyntien aikana nostettiin uudelleen esille tehtävien tavoitteet ja painotettiin niitä, tulisi päivittäisessä työssä jatkuvasti tarkistaa suuntaa ja tavoitteita, jotta jatkuvasti edettäisiin strategisten linjausten suuntaisesti.

*"mä yritän miettiä tätä strategista elementtiä et kuinka paljo meille annettiin sit lopulta tälläsiä niinkun tehtäviä missä tota yritettiin erityisesti kehittää ---. Ehkä siinä mielessä se tukee tota strategista ajattelua et se pitäis olla niinku huoneentauluna koko ajan et mihin suuntaan me pyritään ettei harhauduta sivupolulle, en osaa sit sanoo et osataaks sitä implementoida käytäntöön riittävästi mut harjoituksissa tuli esille et kuinka helposti harhaudutaan, tartutaan väärin signaaleihin ja lähetään suorittaa."*

*Haastattelu 5, mies, 5kk koulutuksesta*

Strategisen suunnittelun merkitys ei välttämättä ollut selvää kaikille koulutuksen osanottajille haastatteluvaiheessa. Seuraava haastateltava ei katso oman työnsä liittyvän strategiaan linjauksiin.

*”joo eli siinä pitäs tulla toi strateginen puolikin --- mullel ehkä nyt oikeesti oo niinku hirveen selkeetä mielipidettä tosta. Ehkä se johtuu siitä et ne päätökset mitä mä oon tässä viime aikoina tehny, niin ne ei nyt niin startegisia oo ollu vaikkaki mä ajattelen startegisesti, mut tota et mullel oo sitä käytännön tota et en oo käyttäny sitä käytännössä”*

*Haastattelu 4, nainen, 5kk koulutuksesta*

Seuraava haastattelunäyte on mielenkiintoinen kuvaus siitä, kuinka oppimisen tavoitteet eivät aina ole yksiselitteisiä jännitteisessä organisaatioympäristössä. Haastateltavan esimies on kehottanut häntä kiinnittämään huomiota päätöksentekotaitoihin. Haastateltava ei vaikuta olevan huomautuksesta aivan samaa mieltä ja perustelee kantaansa kollegoiden mielipiteen kautta.

*”se päätöksentekojuttu niin se oli semmonen mikä tuli mun esimieheltä et me ollaa joskus siitä sen kans juteltukkin et pitäsi niinkun päätöksentekoo nopeuttaa ja... (yskäisee) --- mä oon nyt täs koittanu harjotella ja se on täs aina niiku et tietyllä tapaa ku kollegat niinku puhuu niin ne ei nää niinku sitä päätöksentekoo hitautena ---”*

*Haastattelu 2, mies, 2kk koulutuksesta*

Haastateltavien puheesta käy mielenkiintoisella tavalla ilmi, miten koulutuksen tavoitteet elävät eri tavoin haastateltavien työtoiminnoissa pyrkimyksinä kehittää ja summata omaa tekemistä uudella tavalla. Tavoitteet voivat olla ristiriitaisia riippuen toimijasta tai tavoitteita ei välttämättä ymmärretä. Tämä vaikuttaa eittämättä koulutuksen arviointiin, on otettava huomioon kenen tavoitteita arvioidaan ja esimerkiksi se, ollaanko yksimielisiä siitä, miten tavoitteiden tulisi ilmetä koulutuksen jälkeen opittuna.

### 5.3.2 Kohdeorganisaatio oppimisympäristönä

Kyselylomakkeiden vastauksissa kävi ilmi ympäristön muutokset (esimerkiksi organisaatorakenne) haasteena esimiesten työssä. Haastatteluissakin keskusteltiin kurssille osallistuneiden työskentely-ympäristöstä, organisaatiota oppimisympäristönä, joka tarjoaa puitteet vaikuttavuudelle.

Kuten aiemmin tutkimuksessa on todettu (luku 2.1) ja kuten kyselylomakeaineisto osoittaa, esimiestyö on haasteellista ja organisaatioympäristö muuttuvaa ja epävarmuuden sävyttämää. Haastatteluissa tutkimuksen kohteena olevaa yritystä kuvailtiin toisaalta

oppimiseen ja kehittymiseen kannustavaksi, toisaalta jatkuvan kiireen ja paineiden vuoksi ei oltu ehditty edes ajatella kehittämiseen ja kehittymiseen liittyviä asioita. Eräs haastateltavista kuvasi organisaatiota hyvin suorituskeskeiseksi, joka toisaalta toimii liikkeellepanevana voimana, mutta toisaalta aiheuttaa hätiköintiä ja harkitsemattomuutta.

*”--- ihmisillä on hirvee halu tehdä, jollain on jopa kiire lähteä tekemään ja silloin on se vaara, että unohtuu se iso kuvio koska on innostus ja halu, mut se evaluaatio jää hiukan kesken siitä lähtötilanteesta ja tässä on se mikä toivottavasti jää monelle haaviin siitä koulutuksesta et käytetään riittävästi energiaa sen lähtötilanteen selvittämiseen”*

*Haastattelu 5, mies, 5kk koulutuksesta*

Esimerkiksi haastatteluhetkellä (syksyllä 2010) vallinneen heikon taloustilanteen ei koettu aiheuttavan erityisesti epävarmuutta ja haittaavan oppimista tutkimuksen kohde-ryhmässä. Eräs haastateltu mainitsee kuitenkin, että tilanne saattaa olla erilainen organisaation eri henkilöstöryhmissä. Hän kertoo että, toimihenkilöpuolella on positiivinen ilmapiiri, mutta tehtaan työntekijäpuolen ilmapiiriä hän kuvailee passiiviseksi. Kyseisessä organisaatiossa, kuten monissa muissakin suomalaisissa suuryrityksissä on käyty yhteistoimintaneuvotteluja 2000-luvulla useaan otteeseen.

Tutkimuksen organisaatio on suuri, kansainvälinen ja se sisältää useita toimintoja, yksiköitä ja henkilöstöryhmiä. Täten on mahdotonta vetää johtopäätöksiä kokonaisesta organisaatiosta oppimisympäristönä. Eräs haastatelluista, myyntipäällikkönä työskentelevä henkilö kuvailee omaa työympäristöään seuraavalla tavalla oppimisen näkökulmasta:

*”positiivisena asiana, meidän haasteena kun ollaan asiakasrajapinnassa --- meidän täytyy olla hyvin altis niille uusille asioille, jotta me voidaan toimia professionaalisesti ni meidän täytyy ottaa selvää, meidän täytyy sisäisiä asiantuntijoita konsultoida ja osallistuu erilaisiin live miitinkeihin missä kerrotaan uusista tuotteista ja palveluista. Koska me ollaan sen sanansaattaja asiakkaalle, jolloin meidän organisaatiossa on luontasesti sellanen uuden ymmärtämisen ja oppimisen draivi olemassa et se ei oo mitään prosessointia, ylläpitävää vaan uusien mahdollisuuksien, myynnin luomista ja siinä mielessä se vaatii oppimista”*

*Haastattelu 5, mies, 5kk koulutuksesta*



### 5.3.3 Kertomuksia opitusta

Kuten aiemmin on mainittu, kyselylomakkeiden vastauksissa esimiehet toivat esille suurimpana haasteenaan esimiehen ja alaisen välisen ymmärryksen lisäämisen. Useat kirjoittivat, että tähän haasteeseen voitaisiin tarttua kommunikoinnin parantamisella ja vuorovaikutuksen lisäämisellä. Haastatteluissa lähes poikkeuksetta kaikki vastasivat oppineensa juuri tähän teemaan liittyviä asioita; tiimien rakentamista, tiedon jakoa ja verkostoitumista. Yksilökeskeisestä ajattelusta irti pääseminen koettiin koulutuksen tärkeäksi anniksi.

*”Mun mielestä se oli niinkun henkilökohtasen oppimisen keskeinen tavoite että päästään siitä yksilö-focuksesta vähän irti ja käytetään se tarvittava aika sen tilanteen arviointiin ja sitte näitten stakeholdereitten mielipiteiden ja taustan kautta olevan tiedon keräämiseen jotta tehdään oikeita päätöksiä. Sitte ku päätöksenteko on tehty niin sen polun ensimmäinen tienhaara on jo valittu ja se on se kriittinen että käytetään riittävästi aikaa sen asian tutkimiseen tässä ryhmässä eikä niinku yksilötasolla et se on yks semmonen (oppimiskokemus) tätä sisäistä dialogia ja netwörkkiä talon sisälläki niiku”*

*Haastattelu 5, mies, 5kk koulutuksesta*

Monet haastateltavat olivat keskittyneet koulutuksen jälkeen erityisesti kuunteluun, jonka ajateltiin olevan hyödyllistä kokonaisvaltaisesti johtajuuden kannalta. Konkreettisesti kuunteluun kertoi keskittyneensä etätiimin esimies, joka oli sähköpostien lähetyksen sijaan puhunut puhelimesta huomattavasti enemmän koulutuksen jälkeen ja pyrkinyt tapaamaan kasvotusten alaisiaan ilman varsinaista agenda tai tavoitetta. Rupattelujen seurauksena saatua informaatiota hän on yrittänyt aktiivisesti kommunikoida eteenpäin omalle esimiehelleen ja pyrkinyt näin edistämään tiedon liikkumista ja jakamista. Kuuntelun laatua on myös pyritty muuttamaan: kuuntelemisen sijaan on pyritty ymmärtämään, mitä alainen haluaa sanoa.

*”kyllä vain just tämmöset opit niinku itsetietosuus ja itsehillintä ja tämmönen niinku sosiaalinen... niinku tunneäly... emmotional intelligence ja sitte jonkin näköne niinku empatia ja kuunteleminen ja niinku osallistuminen et oli se kuka tahansa niinku ihminen. Niin tota se on auttanut... lähinnä toi itsehillintä ja toisen kuunteleminen, ne on kyllä ihan ruohonjuuritasolla, et tota kyllä mä niitä oppeja käytän tai olen käyttänyt.”*

*Haastattelu 4, nainen, 5kk koulutuksesta*

*”se kommunikointipuoli ehkä niinku enemmän ja kuunteleminen ne oli sellasia niinku et kuuntelun kautta ehkä ymmärtää niitä ihmisten tunteita ja ajatuksia ja näkemyksiä. Se on ehkä se mitä mä konkreettisesti siitä sain”*

*Haastattelu 2, mies, 2kk koulutuksesta*

Seuraavasta haastattelunäytteestä käy ilmi konkreettinen, toimintaan välittynyt oppimiskokemus. Haastateltava on kurssin seurauksena muuttanut tyypillistä toimintatapaansa ja yrittänyt löytää vaihtoehdoisen tavan toimia haasteellisessa tilanteessa.

*” esimerkiksi nyt meil on ollu niinku kesän jälkeen muutamia keissejä, missä organisaatio on muuttunu ja ihmisistä on joutunu puristelemaan enemmän irti, mihin ne on normaalisti tottunu ja se on onnistunu itseasiassa yllättävän hyvin et nyt, kun sitten tuon mainitsit niin esimerkiksi nyt yks mikä me tehtiin tai niinku mun ehdotuksesta se projekti teki --- aikasemman tiukan aikataulun mukaan sen ois pitäny kestää kaks kuukautta ni siihen ois ollu aikaa vaan kuukausi ja se projektipäällikkö joka on mun tiimissä sano et tota ei tää voi onnistua.*

*Sit mä olin et tehään se toisella lailla. Et keräät ne ihmiset yhteen ja sovit päivän ja teette sielä sen. Ja yllätys yllätys ne oli varannu kaks päivää ja ne pysty tekeen sen yhdessä (nauraa) et et ku se normaali et on niinku et tehään sähköposteja ja pidetään tunnin palavereja ja sen jälkeen kukaan ei tee mitään ja se jää niinku lilluun --- ni se mun mielestä niinku näytti hyvin sen tiimityksen voiman se on ehkä tältä kurssilta opittu et näitä voi tehdä toisinki---*

*Haastattelu 6, mies, 5kk koulutuksesta*

#### 5.3.4 Valokuva haastattelussa -metodin kokeilu

Valokuvametodia käytettiin käsillä olevassa tutkimuksessa osana haastattelua aineistonkeruumenetelmänä sekä metodisena kokeiluna vaikuttavuuden lisäämisessä. Valokuvan avulla haastateltavien kokemusta pyrittiin avaamaan kokonaisvaltaisemmin. Valokuvien esille ottaminen muutti haastattelutilannetta. Eräillä haastatelluista puhetyyli muuttui ”leikilliseksi”. Oman kuvan näkeminen sai aikaan naurua, innostusta ja vitsailua. Lähes jokainen haastateltu sanoi aluksi muistavansa varsin vähän koulutuksen sisällöstä. Kerrota valokuvien herättämistä mielikuvista oli kuitenkin varsin rikasta ja yksityiskohtaista. Kaikki haastatellut pitivät valokuvaa hyvänä tapana palata koulutuksen sisältöihin.

Haastateltavilta kysyttiin, herättikö valokuvien tarkastelu oivalluksia. Näin kutsuttiin esille narratiivista kerrontaa ja haastateltavat alkoivatkin kuvailla kuvan tilannetta ja siihen liittyvää kokemusta. Aivan kuten molempien kyselylomakkeiden vastauksissa, myös haastatteluissa tuli usein esille kommunikaation ja toisen kuuntelemisen tärkeys. Esimerkiksi seuraava haastateltava kertoo kuvatun tilanteen herättämästä oivalluksesta:

*”mm... joo! Se saa mut näkemään enemmän et et kuinka... kuinka mua voidaan niinkun ymmärtää omasta mielestäni väärin jos ajan liian vahvana asiat sillä tavalla niinkun on tapana et välillä varsinkin Suomessa tämmöses kulttuuris kannattaa vähän niinkun hillitä ja antaa muitten puhua. Ja koko kurssin aikana mä sain semmosen tunne että se olis niinku yks alue, mitä mun pitäis parantaa et mun pitäis kuunnella enemmän muita eikä ajaa näitä omia asioita niin vahvasti eteenpäin.”*

*Haastattelu 3, mies, 2kk koulutuksesta*

Seuraavasta haastattelunäytteestä käy ilmi kuvan aikaansaama reflektointi. Haastateltava alkaa yksityiskohtaisesti muistella kuvattua tilannetta ja liittää opetetun substanssin aiempiin kokemuksiin ja tietoihin aiheesta. Hän tuo yksityiskohtaisesti esille omia pohdintojaan opetetusta aiheesta ja palaa valokuvan tilanteeseen muistellen, mitä kysymyksiä olisi pitänyt kysyä kouluttajalta. Lopuksi hän vie eteenpäin pohdintaa, jonka valokuvan haasteellinen tilanne herätti koulutuksen aikana. Toisin sanoen haastateltava yhdistää kokemuksiaan coaching leadership -käsitteestä ennen koulutusta koetuista, koulutuksessa opittuun ja valokuvan tarkasteluhetken pohdintoihin.

*”coaching leadership... mä olen vähän ää lukenu siitä ja tietystä syystä mä olen ollu yhes toises kouluohjelmassa töitten ulkopuolella ja mä teen siihen lopputyön ja sen otsikko on Coaching leadership as a tool in motivating members in distance team. Sen takia tää oli erityisen mielenkiinnost mulle, koska mä oon miettiny näitä asioita aika paljon et sopiiko coaching menetelmä ylipäättänsä johtajille ja milloin ei sovi ja mitä kannattaa ottaa huomioon ja mitä voi kysyä ja mitä ei sais kysyä ---.*

*--- Ja sitte, et missä on raja mitä on coaching enää, et se on aika harmaa alue ja aika vähän on tutkittu tän ympärillä... No joo mut mielenkiintonen tilanne ja muistaakseni mulla tuli muutamia kysymyksiä tästä sessiosta et olis voinu kysyä tällästä ja tällästä että kyllä se oli antosa sillä tavalla.*

*HJA: joo koitko oivalluksia?*

*Joo ei vars.. joo enemmän yhes toises sessiossa mis meil oli jaettu pienempiin ryhmiin missä mun piti toimia coachina ja mun coachee --- oli aika hankala eli siinä kävi ilmi et se ei halunnu olla coachattu --- mulla oli vaikeuksia sitten käsittää ja sitten jatkaa siitä ja mä yritin ehkä liikaa siinä sitte... (mieltii hetken) et jos toinen vastapuoli ei halunnu olla mukana siinä tilanteessa niin sillan ei kannata yrittää liikaa ja pitäis olla enemmän suora ja kysyä et mikä sua vaivaa ja mitä oikeesti haluat tästä ja haluat saada tästä irti eikä vaan jatkaa ja yrittää coachaamista kun se ei johda mihinkään ---”.*

*Haastattelu 3, mies, 2kk koulutuksesta*

Kokemus on Deweyn (1953, 12-16) mukaan toisiinsa yhteydessä olevien tilanteiden sarja. Vaikka kaikki tilanteet ovatkin yhteydessä toisiinsa, jokaisella tilanteella on oma yksilöllinen luonteensa. Kun kokemus on yhteydessä muihin kokemuksiin, se toimii tiedon perustana. Yllä olevasta haastattelunäytteestä käy hyvin ilmi Deweyn kokemusten ”sarja”. Coaching leadership -oppimiskokemukset ovat erillisiä, yksilöllisiä kokemuksia, mutta koulutuksen aiheuttamien oivallusten vuoksi käsite ja sen aihepiiri muuttaa muotoaan saaden ympärilleen erilaista kontekstia esimerkiksi koulutuksen haasteellisen harjoituksen ansiosta. Samaan tapaan seuraava haastateltava kuvaa erästä toista harjoitusta ja siihen liittyvää oppimiskokemustaan. Puhuessaan hän kehittelee ajatusta pidemmälle mietintätaun jälkeen.

*” joo joo no täähän on samantyyppinen että pitää niinku ymmärtää että kaikki häviää jos joku ajattelee vaan itseään ja tota sitä kautta tällänen liittoutuminen... mä en nyt ihan muista tätä matemaattista mallia mut kuitenkin kävi niin et me uhrauduttiin ja mä menin ehdottaan jolleki ryhmälle et nyt tää on se juttu mut se vaati et kaikki hoksaa sen ja sit siin kävi niin et yks ryhmä ei lähtenyt mukaan siihe ja ne voitti ne saatto voittaa yksilötasolla mutta kokonaisuutena niin tulos oli huono elikkä tämä yhden ryhmän itsekkyyys ää heikensi kokonaistuloksen erittäin huonoks jolloin se piti oivaltaa et sä et voi... (mieltii hetken) sä et itseasiassa kisaa itseasiassa muita vastaan vaan muiden kanssa.”*

*Haastattelu 5, mies, 5kk koulutuksesta*

Valokuvista keskustelu muutti haastattelutilanteen ilmapiiriä rentoutuneemmaksi ja itsestä kuvien näkeminen aiheutti paljon vitsailua. Aiemmin jopa asiallinen ilmapiiri muuttui selvästi, kun alettiin tarkastella valokuvia. Yksi haastateltu vitsaili vodkasnapsien vähyydellä, toinen nauroi ja vitsaili kyykkytanssiesityksellään, joka oli tallennettu valokuvaan.

### 5.3.5 Keskustelua MBTI -menetelmästä

Haastatteluissa keskusteltiin myös MBTI -menetelmästä. Persoonallisuusinventaarin perusteella jokaiselle osallistujalle oli kerrottu nelikirjaiminen persoonallisuustyyppi ennen koulutuksen alkua ja läpikäyty henkilökohtaisesti sen sisältö. Kurssin aikana tehtiin myös useita MBTI -menetelmään liittyviä harjoituksia. Kuten kurssin alussa teetetyn kyselylomakkeen vastauksista ilmeni, kurssin osanottajat käyttivät menetelmästä tuttua sanastoa. Heti kurssin jälkeen toistetussa kyselylomakkeessa MBTI -sanastoa näkyi vähemmän. Haastatteluissa taas esimiehet puhuivat MBTI -menetelmästä ja ”tyypistään” käyttäen tyypillistä MBTI -sanastoa ja kerraten kyseisen persoonallisuusinventaarin keskeistä sanomaa; toisen ymmärtämisen tärkeyttä ja erilaisten ihmisten organisaatiolle tarjoamaa rikkautta.

Haastateltavilta kysyttiin, muistavatko he nelikirjaimisen ”MBTI -tyyppinsä”. Kysymyksen tarkoituksena ei ollut testata haastateltavien muistia, vaan saada selville minkälaisia asioita he nostavat esille vastauksissaan. Kysymyksellä saatiin esille myös tärkeää reflektiota. Omaa nelikirjaimista tyyppiään haastateltavat eivät haastatteluissa muistaneet, mutta osasivat kuvailla suurin piirtein, minkälaisia typologian mukaan ovat. Alla eräs haastateltava kertailee omaa ”MBTI -tyyppiään”.

*HVA: joo öö muistan, en mä muista ihan tarkkaan sitä... vahvasti ekstrovertti sitte mulla painottu tää mikäse oli hirveen järjestelmällisen ja suunnitelmallisen ihmisen vastakohta onks se tää P?*

*HJA: joo on*

*HVA: sitte liittyen niinku tulevaisuuteen olikse feeling tai thinking, vai mikä se oli se neljäs*

*HJA: olikse ne intuition..*

*HVA: (keskeyttää) mut se mikä se oli mulla eniten vahvana niin oli ekstrovertti ja ei-suunnitelmallisuus*

*HJA: eli spontaanisuus.... kumpi sulla oli thinking vai feeling?*

*HVA: se oli aika sama, samalla lailla painottunu tasasesti oli neutraali*

*Haastattelu 4, nainen, 5kk haastattelusta*

Toisaalta yllä olevasta esimerkistä poiketen lähes kaikki haastatelluista muistivat MBTI -menetelmän sisällöstä vain tiettyjä asioita. ”MBTI -tyypit” näyttivät kutistuneen ekstrovertti – introvertti jaotteluun, vaikka tämä on vain yksi vastinpari neljästä. Vastauksien perusteella käy ilmi kuitenkin useita tarinoita, joista kuultaa MBTI -menetelmän vaikutus osanottajassa. Eräs haastateltava oli jatkanut keskustelua MBTI -tyypistään muiden osallistujien kanssa ja kysellyt, miten muut suhtautuu erilaisiin persoonallisuuden piirteisiin. Myös MBTI -menetelmään perustuvista harjoituksista pidettiin ja ne tarjosivat osanottajille ahaa -elämyksiä.

*”Tossa käytiin oma kehityskeskustelu tossa tammikuussa mä olin aikasemmin käynyt läpi sellasen one-to-one keskustelun niin tota siinä vaan pomon kanssa juteltiin noista asioista niin ihan ihan tota aika saman tyyppisiä ihmisiä oltiin niinkun sen perusteella (MBTI menetelmän), mutta kyllä siinä huomaa eron sitte...”*

*HJA: koittekste sen siinä sitte vähän niinku apuna?*

*HVA: no äää saatiin keskustelupohjaa”*

*Haastattelu 1, mies, 2kk koulutuksesta*

*”lopputulos ainaki mun tapaus oli se et mullon helpompi ymmärtää mitä tiettyjä asioita mun kannattais mieltä kun mä kommunikoin esimerkiks introvert henkilön kans siinä oli tiettyjä juttuja mitä mä jäin miettimään ja analysoimaan itessä omassa käyttäytymisessäni ja sitte mä juttelin niitten ihmisten kanssa et voisko tämmönen olla ärsyttävää sun mielestä ja aika nopeesti kävi ilmi että siin on tiettyjä asioita mitä kannattais mieltä kun lähtee kommunikoimaan yks oli tietysti toi et mä ajan vahvasti omaa asiaa ja joku introvertti sitten otta kaks askelta taaksepäin ja ajattelee et antaa sitte vetää omaa showta ja elvistellä siinä! (nauraa)... vaikkei ollut tarkoitus”*

*Haastattelu 3, mies, 2kk koulutuksesta*

*”joo... siis mummielest se (MBTI -menetelmä) oli hyvä, mä pidin siitä ja mun mielestä se oli äärimmäisen hyvä siinä ku me aloitettiin se ensimmäinen moduuli et kaikki ekstrovertit tänne, kaikki introvertit tänne et jaoteltiin ja alettiin se keskustelu siitä et miltä tuntuu introvertiltä kun ekstrovertti puhuu koko ajan eikä kuuntele ja puhuu päälle ja... siis se oli, se oli todella hyödyllistä et niinkun et meit on todellaki monenlaisia ja kaikkii tarvitaan ja se oli hyvä oppi... ja se oli myöskin hyvä oppi niinku itsestäänki tätä self awareness et tätä joo...”*

*Haastattelu 4, nainen, 5kk koulutuksesta*

Haastateltaville kerrottiin, että MBTI -menetelmää myös kritisoidaan mm. sen horoskooppiomaisuudesta ja siitä, että sen sanotaan luovan ”hyvän ihmisen” kriteerejä esimerkiksi painottamalla liikaa sosiaalisuutta. Haastatteluun osallistuneilta kysyttiin, mitä mieltä he ovat tällaisesta kritiikistä. Suurin osa heistä oli sitä mieltä, että MBTI -persoonallisuuskartoitus ja siihen liittyvät tehtävät olivat mukava lisä koulutukseen, eikä sitä tulisi ottaa liian vakavasti.

*”nääh ei oo mustavalkoisia, nääh on suuntaa-antavia ja nääh on hyviä juttuja asioita mieltä analysoida, yrittää ymmärtää ja analysoida muita ihmisiä et siinä mielessä mä en välttämättä lähtisi siihen et haukun näitä et näis ei oo mihinkään et et jos niitä käytetään oikeella tavalla oikeeseen tarkotukseen niin kyllä näist on mun mielestä hyötyä”*

*Haastattelu 3, mies, 2kk koulutuksesta*

Eräs haastateltava yhtyi kritiikkiin. MBTI -menetelmän perusteella voidaan tehdä suosituksia, mitä piirteitä itsessä tulisi kehittää, jotta esimerkiksi työyhteisö toimisi paremmin. Hän ei kuitenkaan kokenut haluavansa päästä eroon erilaisin arviointitavoin esille tulevista, niin sanotuista heikkouksista, sillä ne ovat osa hänen persoonallisuuttaan.

*” no mä olen samaa mieltä siinä mielessä et tää oikeestaan kohdistuu myös mejän pro 360 -evaluaatioon et sielähän on asetettu tietyille esimiestasolle tiettyjä --- tietty tavoitetaso ja siinä sun esimies ja alaiset arvioi sua et sun pitäis olla 4,2 tässä asiassa skaalalla 1-5. Ja siinä niin niin se on geneerinen jollekin organisaatiotasolle. Nythän voi olla että se organisaatio on sellases murrosvaiheessa --- että ne tavoitteet sen organisaation johtamiseksi sinun metodeilla tai persoonallisuudella niin ne on täysin irrelevantteja ne on täysin geneerisiä tasoja jolloin siinä helposti voi tulla tällaisia et jos joku yrittää täyttää vastoin omaa persoonallisuuttaan näitä käyttäytymismalleja mitkä on asetettu ni sä voit sen takia epäonnistua esimiestehtävässä --- varsinkin jos on kokematon esimies ni se harhautuu jollekin polulle joka ei oo luontaista. Mä oon samaa mieltä, et meil on persoonallinen tapa johtaa itsellä on niinku kaikilla vahvuuksia ja heikkouksia mut mä oon monesti sanonu et monista heikkouksista, ei mua kiinnostakaan päästä niistä eroon! Mä niinku koen että ne on osa mun tavallaan arvopohjaa ja persoonallisuutta mikä on niinku xxx (haastateltavan nimi) elikkä mä en niinku... mä haluan vielä antaa itsestäni sellasen mielikuvan, mikä ehkä näkyy jossakin sitte, että joku luku on erilailla kun joku targetti tai ja se on ihan ok mä en niinku yritä muuttaa sitä”*

*Haastattelu 5, mies, 5kk koulutuksesta*

MBTI -persoonallisuuskartoitus oli mukana koulutuksessa lisäämässä sen vaikuttavuutta. Haastateltavilta kysyttiin, mihin heidän käsityksensä mukaan pyrittiin sillä, että MBTI-

persoonallisuuskartoitusta käytettiin koulutuksessa. Muutamat arvelivat taustalla olevan valikointiin ja henkilöstön ohjailuun liittyviä tarkoituksia.

*” sit mä en tiedä et onks työnantajalla joitain muita ambitioita tän tiedon suhteen että tota et yrityksissä ei ois 90 prosenttia introverttejä tai feelers niin niin tota emmä tiä onks sil merkitystä, mut toisaalta mä en sit tiedä ei kai xxx (kohdeorganisaatiossa) kaikki työntekijät millään tavoin testata ennen kuin ne tulee tänne ainoastaan ne jotka käy xxx (kyseisen koulutuksen) niin silloin se sit tehdään... mutta mä luulen että yks syy on se tää näin että se on semmonen eye opener.”*

*Haastattelu 4, nainen, 5kk koulutuksesta*

*” varmaan pyritään siihen et tunnustetaan minkä tyyppisiä ihmisiä niinkun on tulossa koulutukseen ensinnäkin jaa ja toivottavasti sit kattoo et jos sielä on niinku jos meil o joku... tottakai varmaan esimiehet on erilaisia mutta laajemmalti että jos meil on jos kaikki on jossain tietyssä suunnassa ja me haluttais et esimiehet olis enemmän niinku tännepäin --- jatkossa et minkälaisia asioita pitäis näissä xxx (koulutuksissa) ja muissa vastaavissa sit jatkossa --- mutta esimisten heikkoudet, ainaki semmoseen varmaan”*

*Haastattelu 2, mies, 2kk koulutuksesta*

### 5.3.6 Keskustelua vaikuttavuudesta

Haastatteluissa kysyttiin myös, mistä tekijöistä esimiehet arvelivat koulutuksen vaikuttavuuden koostuvan. Haastateltavilla oli varsin selkeä näkemys koulutuksen vaikuttavuudesta. Vastauksissa toistuivat koulutussisältö, kouluttaja, ajankohta, teorian ja toiminnan oikea suhde sekä erityisesti elämyksellisyys.

Eryteisesti ensimmäisen koulutusjakson kouluttaja sai paljon kehuja haastateltavilta. Kouluttajalla on koulutuksen vaikuttavuuteen haastateltujen mielestä suuri vaikutus ja hänen tulisi olla ammattitaitoinen auktoriteetti. Kuten eräs haastateltu toteaa: *”kouluttaja oli todella hyvä ja piti meidät kurissa, siis todellaki kurissa positiivisessa mielessä”*. Hyvällä kouluttajalla on siis varsin suuri vastuu koulutukseen osallistuvien ohjauksesta. Kouluttajan pitää haastateltujen mukaan olla tehokas, innostava ja hänellä pitää olla *”energiaa”*. Kouluttajan tulee lisäksi tuntea organisaatiota, jonka henkilöstöä hän kouluttaa.

*”Sen ekan moduulin vetäjä oli paljo parempi ku ne tokan moduulin ne kaks et ehkä seki jo on tosi hyvä --- et se heitti vähän tsoukkeja ja sillä pysy homma hanskassa ja oli hyvä ja tehokas etene-*



*minen ja mielenkiintone, kun se oli vähän pitkäväteinen se toinen. Ja emmä tiä ehkä sitä coachingia jollain lailla sitä oli niin paljo... ja se oli niinku sill miehellä oli semmonen akaateeminen ja teoeettinen lähestymis..”*

*Haastattelu 2, mies, 2kk koulutuksesta*

Kuten kappaleessa 3.3 on kuvailtu, ensimmäinen moduuli koostui pääasiassa MBTI -menetelmään liittyvistä harjoituksista ja simulaatioharjoituksista. Vaikuttava koulutus on haastateltujen puheessa kokemuksellinen, elämyksellinen, täynnä ”ahaa -elämyksiä” tarjoavia tehtäviä ja osallistumista. Teoriapainotteisen ja luentotyyppisen koulutuksen sisältöön puolestaan on hankalaa keskittyä, eikä sitä ole helppoa ”painaa mieleen”. Koulutussisällön tulee olla ”tarpeeks mielenkiintonen et se koskettaa ihmistä omassa työssään ja elämässään”. Alle on koottu haastateltujen kuvauksia koulutuksen elämyksellisyyden ja toiminnallisuuden tärkeydestä.

*”oikestaan ekasta moduulista mä en tekis mitään toisin, siinä oli tosi mageet käytännön harjoitukset --- tota tokas moduulissa oli vähän kuivahko teoriapainotteinen et --- ei oikein huomannukka ku ne lauseet alko meneen kuin hanhen selkää vesi et ne ei niinku tartu”*

*Haastattelu 4, nainen, 5kk koulutuksesta*

*”just tää näin että jos pitää puhua teoriaa ni se teoria osuus pitää olla lyhyt. Mä ymmärrän, et teoriaa pitää välillä puhuu mut se vaikuttavuus pitää olla semmonen et se koskettaa ihmistä et se ei saa olla niinku jotain semmosta mikä on jossain kaukana vaan sen pitää olla tässä näin lähellä (näyttää kädellä rintakehää) et siin tokassa moduulissa välillä oli ehkä vähän liian teoriapainotteisia osuuksia”*

*Haastattelu 4, nainen, 5kk koulutuksesta*

*”hands on -harjoituksia on hyvä koska ne muistetaan --- siinä toisessa moduulissa mä yrittäisin saada enemmän näitä harjoituksia eikä niin paljon, että me istumme ja kuuntelemme. Enemmän tämmöstä hands on -harjoituksia ja siin ensimmäisessä moduulissahan näitä harjoituksia oli tehty no mä sanon pirullisesti et oli vaikee onnistua näissä harjoituksissa ja tää oli hyvä sillä sillä tavalla jäi jotain oppimista melkein niin että jäi jotain vaivaamaan ja siitä oppii vähän enemmän. Jäin kaipaamaan kakkosmoduuliin semmosta, siinä jäi enemmän istumaan ja kuuntelemaan. Sä jaksat tunnin, mut sit mielenkiinto herpaantuu.”*

*Haastattelu 3, mies, 2kk haastattelusta*

*”mä tykkäsin että ne oli ihan hyviä ne harjoitukset siinä ensimmäisessä moduulissa, osa oli parempia ja osa oli huonompia, mutta kaikki jollain tavalla jäi mieleen, että se oli kyl sen verran*

*shokeeraava lähestymistapa, että aina meni pieleen teit millä tavalla tahansa että sillä tavalla jäi mieleen.”*

*Haastattelu 1, mies, 2kk koulutuksesta*

*”ykkösmoduulista, kun valmistettiin lentokoneita, lennokkeja (muuttaa ääntään ”lapselliseksi”) -- et kuinka niinku organisaatio muuttuu ja kuinka vaikeeta niinku se kommunikointi ja semmonen rooli et kukaan ei tienny mitä tehdä. Ni se oli niinku tosi semmonen niinku ahaa... et niinku kommunikointiin ja tämmöseen, että kuinka sekasin niinku tommonen --- meit oli kaksyötä henkee menee, saatika sitte jos on sata henkee.”*

*Haastattelu 2, mies, 2kk koulutuksesta*

*”Mut se oli mun mielestä hyvä, et vähän teoriaa ja sit tommosia niinkun suht lyhkäsiä tehtäviä, et ne ei ollu tylsiä ja sit niis aina oli se hyvä oppimisjuttu et hei huomasi, että te ette kommunikoinu, oisitte voinu tehdä näinkin. Et se on niinku hyvä, et siin on vähän sitä teoriaa ja sitte siinä on toi käytännön juttu, että saa sen ahaa-elämyksen ni se on hyvä --- ne keissit oli siinä ekas moduulissa oli paljon enemmän sellasia et ahaa! ja konkreettisesti tuli niinku vaan et ”kyllä me ollaan tyhmiä!” et toimitaan niinku tyhmästi.”*

*Haastattelu 2, mies, 2kk koulutuksesta*

Haastateltavien puheesta käy ilmi koulutuksen vaikuttavuus elämyksellisyytenä. Kuten yllä olevista haastattelunäytteistä käy ilmi, koulutuksen sisältö ei saisi olla ”tylsää”, sillä silloin mielenkiinto helposti herpaantuu. Koulutusten ja opetusmetodien (tässä tapauksessa harjoitussimulaatioiden) pitää koskettaa, niiden pitää olla jopa shokeeraavia.

Moni haastateltu mainitsi koulutuksen ajankohdan tärkeänä elementtinä vaikuttavuuden kannalta. Koulutuksen ajankohtaa pidettiin tärkeänä, jotta siitä ei aiheutuisi stressiä, eikä se kasaannuttaisi muita työtehtäviä. Enemmän kuitenkin painotettiin koulutuksen ajankohdan tärkeyttä verrattuna omaan kokemukseen ja ”oppimisrepertuaariin” kuten eräs haastatelluista asian ilmaisee. Haastatellut kuvailevat oppijan oman historian ja kokemuksen tärkeyttä koulutuksen vaikuttavuuden lisääjänä.

*”Kyl se kokemus varmaan vaikuttaa ku on erilaisia asioita tehny ni pystyy arvioimaan et mikä on se mitä sä voit käytännössä toteuttaa, koska kauheen montaa asiaa ei voi viedä eteenpäin, koska meidän arjen täyttää operatiiviset asiat ja sillon sä voit niinku --- tiettyjä teemoja hyödyntää ja se ois ehkä se, et sun pitää sen koulutuksen aikana ymmärtää sun roolissa sun taustalla ja sun mahdollisuuksilla ni mitkä ne on ne teemat mitä sä hyödynnät tästä et jos ei sitä oivallusta tuu niin sit voi olla et se jää”*

*Haastattelu 5, mies, 5kk koulutuksesta*

*” joo täähän on tämmönen ikuinen iteraatio, tämmönen oppimisympyrä vois sanoa. Että koskaan ei siitä tuu täydellistä ja hyvä varmaan muistuttaa ittee ja siis toistaa näitä asioita ja eihän näitä asioita kaikki sillä tavalla uusia ollu, mut ne on hyvä toistaa ja mieltää aina silloin tällöin, käydä läpi. --- paljon on kans siitä, että sä saat jonkunlainen käyttäytymisrepertuaarin tietynlaisiin tilanteisiin ja tätä repertuaaria sä kasvatat koko ajan et sen takia mä uskon että et kokemus on kans tärkeä näissä asioissa, että on tietyt syyt minkä takia on vaikeeta ottaa ihan tuore henkilö esimiestehtäviin se on hyvin henkilökohtanen kuinka sä oot valmis ottamaan semmoinen tehtävä mut kyllä tommonen repertuaari kasvaa sitte vuosien mukaan”*

*Haastattelu 3, mies, 2kk koulutuksesta*

Haastateltavat tunnustivat väitteen, josta tämä tutkimus alunperin lähti liikkeelle – koulutuksissa opitun ei uskota välittyvän toimintaan. Erään haastatellun sanoin *”sit se on niinku business as usual ja ei muisteta niitä opittuja”*. Eräs haastateltu esittää ratkaisuksi kollegat, joille voisi esimerkiksi tiimipalaverissa kertoa kurssilla opitusta. Muutamat ehdottivat ratkaisuksi oman esimiehen kanssa käytäviä seurantakeskusteluja tai henkilökohtaisia kehityssuunnitelmia, jotka dokumentoitaisiin ja joihin voisi palata päivittäisessä työssä täydentämään ja päivittämään. Seuraava haastateltu nostaa oman esimiehen roolin tärkeäksi. Hän ei ole käynyt seurantakeskustelua koulutuksen jälkeen vaikka sellaisesta oli ollut puhetta.

*”mulla vaihtu toukokuussa esimies että siinä mielessä tässon ollu sellanen transitio jakso just --- silloin tavallaan tukee sitä esimiestäki tukemaan alaistaan että se antaa tukensa jos siillon tällästä kehittämispotentiaali tai jopa ihan epäkohtia saattaa olla... tulee näissä 360-arvioinneissa, kompetenssihaastattelukuviassa, et silloin kun esimiehellä on tavallaan sitä aineistoo käytössä ni silloin esimiehen pitäis pystyä antaa jotain tämmöstä rakentavaa ohjausta omien alaistensa kehittämiseen ---yhtiöhän satsaa tähän kuitenkin rahaa aikaa ja resursseja ja vaikuttavuus on se mitä tällä haetaan niin ilman muuta kysehän on prioriteeteissa että jossei tätä priorisoi niin mitä sitte? ---et jos ei tätä (esimieskompetenssin kehittämisiä) hoida kunnolla niin mitä aineistoa on itsellä käytössä jotta vois omaa alaistaan kehittää esimiestehtävässä? Tää on yks keskeisii, yks ainoita---”*

*Haastattelu 5, mies, 5kk koulutuksesta*

Tutkimuksen kohteena olevaan koulutuksen osanottajat valikoituivat asemansa, kurssi- ja työhistoriansa perusteella mukaan kurssille. Haastatteluissa kävi ilmi vaikuttavuuden lisäämisen mahdollisuus määrittelemällä osallistujajoukko nykyistä suunnitelmallisem-

min. Eräs haastateltu ehdotti yksiköiden ja toimipisteiden rajat ylittävää osallistujajoukkoa. Tällöin osallistujat valikoitaisiin tarkemmin, tiettyjen prosessien mukaisesti. Esimerkiksi jonkin tietyn asiakassegmentin alueelta voitaisiin poimia osallistujia prosessien eri vaiheista kuten myynnistä ja markkinoinnista, tukitoiminnoista ja esimerkiksi eri paikkakuntien toimipisteistä.

*”sit sillon ehkä yhtiötasolta joku osuus joka tukee sitä ja controller joka tietää rahaprosesseja --- et se networking, joka syntyy niin sä voisit todella hyödyntää sitä daily elämässä niin silloin sillä olis enemmän vaikuttavuutta, ku tälläsellä otannalla--- et sillon --- katsotaan näitä toimintaprosesseja miten asiat menee organisaatiossa --- eri prosessin vaiheissa et löytyskö sieltä joku sellainen koulutettava jollon tavallaan tälläsen yhen prosessilinjan kaikki vaiheet tulis edustetuksi ja kun he tekee näitä ryhmätöitä ja sosiaalisia asioita ni siihen syntyy ehkä konkreettisia tuloksia ---”*

*Haastattelu 5, mies, 5kk koulutuksesta*

Useat haastatellut toivat esille toiveen siitä, että koulutuksesta ja opitusta sisällöstä jäisi konkreettinen jälki. Monet kertoivat itse tiivistäneensä esimerkiksi muistilapulle muutamalla sanalla koulutukseen liittyvän, itsen kannalta tärkeimmän opitun asian, kuten haastateltu, jonka tietokoneen näytön laidassa lukee keltaisella lapulla *”Listen!”*. Eräs haastateltava ehdottaa lyhyehköä koontia kurssin avainsanoista tai -lauseista, jonka oppija kokoaisi itse itselleen.

*”sielä tuli niin fantastisii oppeja niin ei tämmöstä tiliskivee, jotain mappia misson hirveesti sekavaa materiaali --- vaan semmosia niinku avainsanoja, avainlauseita, muutamia yhteenvetoja et mikä on tärkeätä ja ne vois olla semmosia et sä voit lukee ne kerran kuukaudessa tai kerran puolessa vuodessa --- sitte et se ois ohjattu paikan päällä et nyt tästä tilanteesta tai sit et itte tekee ittelleen sen et sille tota ihan oikeesti dedikoidaan aikaa et nytte kirjatat ylös nyt ne tärkeimmät joita sä haluat kattoo myöski ehkä vuoden kuluttua uudestaan muistuttaa ittees et nää on sulle tärkeitä, koska nytte tota ku mä katoin sitä mappia eilen niin totaa mullon hirveen vaikee löytää sieltä niinku niit avainjuttuja --- se tuli monta kertaa ilmi et pitää toistaa et aivan niinku uimahyppääjä reenaat jotain uutta hyppyä niin sitä pitää toistaa monta kertaa --- mä en oo tehny sitä, eli tähän työkalu. Se on mun ihan ehdotus.*

*--- se pitää tehdä hirveen yksinkertaseks ja helpoks ku ihmisil on kiire --- mä näytän sulle tota (kaijaa laukkuaan) en tarkoita et se ois näin pieni (näyttää käyntikortin kokoista lappua) tää on yhen semmosen kansainvälisen toimiston tekemä tämmönen ohjeistus ennenkun sä meet mediahaastatteluun niin tätsä ihan tommosina keypointteina vaan muistutus”*

## **6 VAIKUTTAVUUDEN JÄLJILLÄ**

Edellisen luvun alussa esiteltiin ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen teetettyjen kyselylomakkeiden vastauksia. Niistä käy ilmi, että koulutuksen jälkeen esimiehillä on edelleen haasteita työssään, mutta myös selviä toimintaohjenuoria niistä selviytymiseen. Haastatteluiden avulla kävi selville, että koulutus vastasi varsin hyvin esimiesten oppimistarpeisiin ja työssä kohtaamiin haasteisiin. Organisaatio oppimisympäristönä näyttäytyi esimiesten puheessa hiukan ristiriitaisena. Toisaalta oppimiseen on ”draivia”, jopa vaade, kun taas toisaalta jatkuvan kiireen ja paineiden vuoksi itsensä kehittämisen ja oppimisen katsotaan hankaloituvan.

Kun käytettiin valokuvametodia haastattelussa, huomattiin, että sen avulla saatiin haastateltavat kertaamaan ja kehittelemään oppimiskokemustaan eteenpäin ja tuotiin huumoria reflektointiin. Tällä metodisella kokeilulla saatiin näkyville reflektion tärkeys, se että oppimisprosessiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota koulutuksen päätyttyäkin. Koko aineistosta tiivistyi ulos toistuvasti arvioitavan koulutuksen johtoajatus: kommunikation ja yksilökeskeisestä ajattelusta irti pääsemisen tärkeys. Tätä koulutuksen viestiä toistetaan sekä haastatteluissa että alku- ja loppukyselyissä. Toinen ihminen halutaan tunnistaa, häntä halutaan kuunnella ja osallistaa mukaan toimintaan. Näitä asioita oli opittu myös MBTI -menetelmän tarjoamin oivalluksin. Tutkimuksen ja sen aineiston perusteella voidaan nostaa esille muutamia tekijöitä, joiden avulla koulutusten vaikuttavuutta saadaan lisättyä: elämyksellisyys, reflektion tärkeys, ajankohta ja koulutustavoitteiden ymmärtäminen. Seuraavassa on pohdittu näitä elementtejä tarkemmin.

### **6.1 Elämyksellisyys**

Haastateltavien puheessa toistui konkreettisten harjoitusten ja simulaatioiden merkitys ahaa -elämyksien tuottajina. Myös MBTI -menetelmä tarjosi elämyksiä, vaikka muutama haastateltava ajattelikin sen taustalla olevan myös henkilöstön valikointiin ja ohjailuun

liittyviä tarkoituksia. Niitamon (2003, 60) mukaan typologisen kuvauksen viehätys perustuu elämykseen; se saa aikaan testin tehneessä henkilössä oivalluksen, itsensä tai toisen henkilön kerralta tunnistamisen. Tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen elämyksellisyyteen oli pyritty vaikuttamaan kokonaisvaltaisesti, jo ympäristön valinnalla. Toinen koulutuskokonaisuus järjestettiin Venäjällä, Pietarissa, joka oli Suomesta, Ruotsista ja Norjasta tuleville osanottajille jo sinällään elämyksellistä kaikkine venäläiseen kulttuuriin liittyvine vapaa-ajan ohjelmineen. Osallistujat tutustuivat mm. Talvipalatsiin ja pääsivät kuuntelemaan Puna-armeijan kuoroa. Nämä nousivat esille monien haastateltavien puheessa vaikuttavina kokemuksina, jotka samalla lisäsivät suuryrityksen eri toimipaikoista koulutukseen tulleiden esimiesten yhteisöllisyyden ja toistensa tuntemisen edellytyksiä. Osanottajajoukon sosiaalisen integraation vahvistuminen oli koulutuksen ”epävirallinen” tavoite.

Oppimiseen liittyvä elämyksellisyyden puhe johdattelee *elämyspedagogiikan* teemoihin, jonka menetelmiä käytetään työyhteisöissä esimerkiksi sosiaalisen integraation vahvistamiseen. Esimerkiksi seinäkiipeilyt, koskenlaskut tai positiivisen ajattelun kurssit lukeutuvat tällaisiin elämykselliseen ”virkistäytymiseen”. (Väyrynen 2010, 28.) Tässä tutkimuksessa ja arvioinnin kohteena olleessa koulutuksessa ei ole kyse elämyspedagogiikasta, mutta koulutukseen liittyvää elämyksellisyyttä ja sitä vaikuttavuuden lisäämisen keinona tarkastellaan tässä elämyspedagogisten linssien läpi.

Elämysten kokemisen kirjo on laaja. Elämyksiä voidaan kokea mielen sisäisenä tapahtumana, abstraktisti, subjektiivisina merkityksinä tai arkipäiväisissä ympäristöissä ilman ulkoapäin tuotua jännitystä. Niitä voidaan kokea myös konkreettisesti ulkoapäin tuotettujen järjestelyjen tai tavoitteellisen opetustoiminnan avulla. (Karppinen & Latomaa 2007, 13.) Elämyspedagogiikan ytimessä on se, että oppija pääsee itse kokemaan elämyksiä esimerkiksi sen sijaan, että opeteltava asia luettaisiin ainoastaan kirjasta (Perttula 2007, 71). Konkreettisen, fyysisen ja aistillisen elämyksen ja siihen pohjautuvan oppimisen suhde on monimutkainen prosessi, jonka Karppinen (2007, 75) näkee noudattavan logiikkaa elämystapahtuma (merkityksen anto, tiedostaminen) -kokemus-kasvu-

oppiminen. Karppinen kirjoittaa elämyspedagogiikasta kouluopetuksessa, mutta elämyksellisen oppimisen teoreettista perustaa voidaan soveltaa myös puhuttaessa aikuisista oppijoina.

2000-luvun pedagogisille suuntauksille on yhteistä tiedonkäsitelmä, jonka mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta vaan se on aina joko yksilön tai yhteisön sosiaalisesti rakentamaa. Konstruktivistisen tiedonkäsitelmän mukaan oppimisessa ei ole kyse passiivisesta tiedon vastaanottamisesta vaan oppija on aktiivinen kognitiivinen ja sosiaalinen toimija, joka jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta tulkiten informaatiota aiempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta. Kun konstruktivistista oppimiskäsitystä sovelletaan elämyspedagogiikkaan, ajatellaan, että opetustapahtumassa koetaan elämys, jota ryhdytään jälkeensä avaamaan, tulkitsemaan ja käsitteellistämään sekä luomaan uusia merkityksiä. Elämyspedagogisessa oppimistapahtumassa korostuukin reflektointi, jossa elämykset jäsennetään mieleen eli tapahtuma tehdään tietoiseksi.

Haastatteluaineistossa oli muutama mielenkiintoinen esimerkki reflektiosta. Esimerkiksi eräs haastateltava alkoi yksityiskohtaisesti muistella valokuvattua tilannetta ja liitti puheessaan opetetun substanssin aiempiin kokemuksiin ja tietoihin aiheesta. Hän toi yksityiskohtaisesti esille omia pohdintojaan opetetusta aiheesta ja palasi valokuvan tilanteeseen pohtien, mitä kysymyksiä olisi pitänyt kysyä kouluttajalta, jotta asia olisi tullut selvemmäksi. Lopuksi hän vie eteenpäin pohdintaa, jonka valokuvan haasteellinen tilanne herätti koulutuksen aikana. Toisin sanoen haastateltava yhdisti kokemuksiaan eräästä koulutuksen aiheesta aiemmin koettuihin, koulutuksessa opittuun ja valokuvan tarkasteluhetken pohdintoihin.

## 6.2 Reflektion tärkeys

Toiminta, omakohtainen tekeminen ja aistillisuus ovat elämyspedagogiikan perusteita, mutta pelkkä pragmaattinen teko ei elämyspedagogiikka -kirjallisuuden mukaan ole taiteellista oppimisesta, jos tekojen ja elämysten kytkökset toisiinsa unohdetaan. Jos tutkimuksen kohteena olevia simulaatiotehtäviä tai MBTI -harjoituksia ajatellaan elämyksinä, niistä

tulisi tehdä tietoisia ja merkityksellisiä jälkikäteen tapahtuvalla reflektiolla. Simulaatioita on arvosteltu siitä, että niiden aikana oppija saattaa kadottaa ne jäsentävät elementit, joita simulaatiolla on pyritty valottamaan. Aktiivisissa, toiminnantäyteisissä simulaatioissa ei jää välttämättä tilaa oppimisen edellyttämälle reflektiolle. (Niitamo 2003, 115-117.) Elämyspedagogisen lähestymistavan mukaan elämyksen tekeminen tietoiseksi ja merkittäväksi itselle ja toiselle on oppimisen kannalta tärkeintä, muutoin elämys jää muistoihin vain elämyksenä, ei oppimiskokemuksena. (Karppinen 2007, 77.)

Tähän perustaen saadaan hyvin näkyväksi koulutuksen vaikuttavuuden subjektiivisuus. Koulutukseen osallistuneet suorastaan vaativat elämyksellisyyttä. Usealla perusteena on kuitenkin sen avulla tapahtuva viihtyvyyden lisääntyminen. Pedagogisia perusteita erilaisia harjoitteita ja simulaatioita täyteen ahdetulle koulutukselle tuskin löytyy, vaikkakin niiden käyttö ”sopivassa määrin” on ilmeisen perusteltua, esimerkiksi juuri elämyspedagogiikan perusteista käsin. Koulutuksissa on paikoin kiihkeäkin ilmapiiri ja suurten osallistujamäärien vuoksi niissä opitaan paljon myös irrallisia tietoja. Simulaatioharjoitusten käyttö edellyttää niiden tuottaman elämyksen kytkemisen metakognitiivisesti työelämän tilanteisiin, joista merkityksiä luomalla syntyisi merkityksellisiä kokemuksia ja oppimista.

Reflektoinnilla oppijan odotetaan kykenevän siirtämään psykologisesti samantapaiset tai samansisältöiset (isomorfiset) periaatteet elämyksen kokemisesta arkipäiväiseen elämäntoimintaansa. Tämä perustuu ns. kahteen todellisuuden käsitteeseen: ajankohtaiseen oppimistilanteessa ilmenevään realiteettiin ja toisaalta samansisältöiseen arkitilanteeseen. Karppinen (2007, 88) kirjoittaa seikkailutapahtumista, joissa osanottaja joutuu keinotekoisesti epätasapainoiseen tilaan silloin, kun hän joutuu outoon ja tuntemattomaan ympäristöön, jossa hänen tulisi ratkaista erilaisia ongelmia. Samanaikaisesti luodaan tilanne, jossa yhteistoiminnan avulla voidaan saavuttaa tuloksia ja ratkaista ongelmia.

Tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen ensimmäisessä jaksossa toteutettiin harjoitus, jossa mainitunlainen epätasapainoinen tilanne luotiin konkreettisesti sitomalla osal-



listujien silmät. Tämän jälkeen heitä pyydettiin muodostamaan tietynlainen kuvio pitkästä köydestä. Kaikkien pienryhmien jäsenten tuli pitää narusta kiinni. Eräs haastateltava kertoo, että vaikka heitä oli ohjeistettu valitsemaan ryhmälle johtaja, alkoivat kovaäänisimmät pian huudella ohjeita siitä, miten kuvio pitäisi muodostaa. Hetken kuluttua harjoitus keskeytettiin ja ryhmäläiset saivat katsoa aikaansaannostaan. Nähdessään pieleen menneen yritelmänsä he oivalsivat, että yhdellä henkilöllä olisi oltava vetovastuu, jotta muut voisivat yhteistoiminnalla saada aikaan oikeanlaisen kuvion. Tehtävässä vastuuta lähestyttiin esimiesten arjesta poikkeavalla tavalla, joka tuotti ainakin tälle yhdelle haastatellulle oivalluksen roolien tärkeydestä. Ei liene sattumaa, että harjoitus toteutettiin koulutuksen ensimmäisenä päivänä, ovathan kaikki osallistujat tottuneet johtamaan ja ottamaan vastuun työssään. Kurssin aikana lukuisten ryhmäharjoitusten aikana oli kuitenkin pakko toimia tasavertaisina ryhmän jäseninä.

Erään konstruktivismiin näkemyksen mukaan ihmisten arkikäsitusten taustalla on tiedostamattomia perusoletuksia, jotka voivat toimia esteenä uuden tiedon oppimiselle. Yksi keino käsitusten tiedostamisen ja niiden muuttamisen välineenä on saada aikaan kognitiivinen konflikti oppijan mielessä siten, että osoitetaan oppijoiden arkikäsitusten ja tieteellisten käsitusten ristiriitaisuus (Tynjälä 1999, 167). (Karppinen 2007, 87-88.) Tyypillinen esimerkki tällaisesta ristiriitaisuudesta esimieskoulutuksissa on esimiesten käsitykset työmotivaatiosta ja sen rakentumisesta. Usein motivaation ajatellaan olevan suorassa kausaalisuhteessa palkkaan (jos halutaan motivoida työntekijää, annetaan lisää palkkaa), mikä ei kuitenkaan tutkimusten mukaan yksioikoisesti pidä paikkaansa. Tutkimuksen kohteena olevassa koulutuksessa keskityttiin johtamistaitoihin, joihin simulaatiotehtävien avulla oli koetettu saada tämäntapaista ristiriitaisuutta. Eräs haastateltu esimerkiksi kertoo harjoituksesta, jota tuntui olevan mahdotonta saada ratkaistua, kun pienryhmät lähtivät selvittämään tehtävää tavanomaisesti kukin ryhmä erikseen työskennellen. Kesti kuitenkin kauan ennen kuin oivallettiin muuttaa totuttua toimintatapaa, jossa pienryhmät koettivat kilpailuasetelmassa jokainen tahoillaan ratkaista ongelmaa. Ryhmien tuli toimiakin aivan erilailla, kaikkien ryhmien oli tehtävä tietyllä tavalla yhteistyötä, jotta tehtävä oli ylipäätään mahdollista ratkaista.

Kuten edellä on mainittu, positiivisesta elämyksestä ei välttämättä seuraa ymmärtävää oppimista. Sen sijaan ymmärtävä oppiminen syntyy hyvin toteutetusta reflektiosta. Haastatellut painottivat osaamisen seurannan tärkeyttä. Tutkimuksen kohteena ollutta koulutusta suunniteltaessa koulutuksen jälkeisiä keskusteluja esimiehen kanssa oli ajateltu toteutettavan, mutta lopulta niitä ei toteutettu. Monet haastatellut toivat esille jonkinlaisen ”kertaamisen” tärkeyden. Esimerkiksi Frisk (2008, 28) kirjoittaa, että yksi toiminnan muuttumisen tärkeä elementti on oppijan esimiehen toiminta. Koulutukseen osallistuneen esimiehen tulisi sitoutua koulutuksen tavoitteisiin, seurata opittujen asioiden käyttöä, mahdollistaa opitun käyttö ja tukea sekä ohjata opittujen asioiden käyttöönottoa. Edellä mainitut asiat saattavat kuitenkin olla haasteellisia toteuttaa operatiivisten asioiden ja arkikiireen keskellä.

Nykyään henkilöstönkehittämiskirjallisuudessa korostetaan, että keskustelujen tulisi olla säännönmukaisia ja esimerkiksi HR -toimintojen koordinoimia. Tällöin keskustelut palvelevat parhaiten niille asetettua tavoitetta. Kyse pitäisi olla reflektiosta ja oppimisen vahvistamisesta; jos koulutukseen osallistuja ajattelee, että kyse on muistikokeesta tai kurssiin liittyvästä tentistä, voi oppimisen liittyvät tavoitteet kärsiä.

Reflektio on siis ilmeisen tärkeää, mitä mahdollisuuksia sitä olisi toteuttaa? Kuten on jo tuotu esille, tässä tutkimuksessa pyrittiin testaamaan erästä reflektion keinoa, valokuvan avulla tapahtuvaa opitun läpikäyntiä. Valokuvan myötä saatiin haastateltavat kertaamaan ja kehittämään oppimiskokemustaan. Haastattelutilanne muuttui valokuvista keskusteltaessa myös huumoripitoisemmaksi, mikä voi uuden oppimisen ja opitun mieleen palauttamisen kannalta olla tärkeää.

Usein oletetaan, että oppimiskokemuksen tulisi olla mukava ja positiivisia tunteita herättävä. Se tekee toiminnasta helppoa ja sujuvaa sekä motivoi oppijoita, jotka ovat muutenkin tottuneet elämyksellisyyteen elämyseskeisessä kulttuurissa. Humoristiseen asenteeseen kuuluvat älyllinen tarkkaavaisuus ja emotionaalinen vire, joten se on omiaan vahvistamaan oppimista. Humoristisen reaktion saa useimmiten aikaan jonkin hauskan yhteensopimattomuuden havaitseminen (Martin 2007; ks. Anttila 2008, 22). Valo-

kuvan esille ottaminen oli haastatelluille yllättävä –ehkäpä ennakoimattomissa oleva ja silminnähden haastattelutilannetta piristävä tapahtuma. Myös äänensävyä muuttaminen liittyy huumoriin; ääntään muuttamalla puhuja tekee selväksi, että tämä puhe on vitsailua (Anttila 2008, 55).

Anttila (2007, 83-89) on väitöskirjassaan analysoinut tutkimusta huumorin ja oppimisen välisestä suhteesta lähinnä opettaja-oppilassuhteessa. Huumorin on todettu saavan aikaan kannustavan oppimisympäristön, lisäävän mielenkiintoa oppisisältöä kohtaan ja edistävän divergenttiä ajattelua sekä luovuutta. Humoristinen informaatio muistettiin paremmin kuin ei-humoristinen, jos molemmat esitettiin samassa kontekstissa. Ainoastaan humoristisen materiaalin esittämisestä ei ollut selvää hyötyä muistille. Toisaalta Bryantin, Comiskyn, Granen ja Zillmannin (1980) tutkimuksen mukaan huumorin suotuisia vaikutuksia oppimiselle on suurenneltu kyseistä tutkimusta edeltävässä kirjallisuudessa. Kyseisessä tutkimuksessa lopputulema kuitenkin oli, että opiskelijoiden mukaan huumori on merkittävä tekijä oppimisprosessissa. Tutkimustulokset ovat mielenkiintoisia tämänkin tutkimuksen kannalta, sillä valokuva oppimistilanteesta luo tämän tutkimuksen perusteella haastattelutilanteeseen huumoripitoisen tunnelman. Toki valokuvan herättämä huvittuneisuus on yksilöllistä, mutta sen osoittautui kuuden haastatellun henkilön kohdalla poikkeuksetta ilmentävän huumoria.

### 6.3 Ajankohta ja koulutustavoitteiden ymmärtäminen

Koulutuksen tulisi tämän aineiston perusteella tarjota osallistujalle elämyksellisiä kokemuksia ollakseen vaikuttavaa. Ei ole kuitenkaan yhdentekevää, millaisesta elämyksestä on kyse, kaikki elämykset eivät ole kasvattavia. Deweyn kokemus on toisiinsa yhteydessä olevien tilanteiden sarja. Kun kokemus on yhteydessä muihin kokemuksiin, se toimii tiedon perustana. Oppimistapahtuman ja oppijan *kypsyystason* välisen suhteen on kuitenkin oltava realistinen. (Dewey 1953, 13; Karppinen 2007, 77). Haastateltavat painottivat, että koulutus on vaikuttavampaa, jos osanottajalla on taustallaan jo hiukan kokemusta esimiehenä toimimisesta. Haastateltavat kertoivat, että kun kokemusta on hiukan kertynyt, pystyy kurssien sisältöä peilaamaan omaan työhön ja poimimaan sieltä sellai-

set aiheet, joita pystyy sisällyttämään arkipäivän toimintaan. Nämä sisällöt pitää tunnistaa jo koulutuksen aikana, jotta niihin voi keskittyä.

Koulutustavoitteet eivät välttämättä olleet selvillä kaikille koulutuksen osanottajille haastatteluvaiheessa. Haastatteluissa koulutukseen osallistujia pyydettiin pohtimaan, toteutuivatko koulutustavoitteet ja oliko koulutus myös sillä tavoin vaikuttavaa. Voidakseen antaa tällaisen arvion, tulisi heidän tietää mitä kukin koulutustavoite pitää sisällään. Tutkimuksen koulutuksen tavoitteista ”strateginen suunnittelu” herätti kysymyksiä haastateltavissa, eivätkä kaikki heistä kokeneet, että heidän työnsä liittyy millään tavalla ”*strategisiin linjauksiin*” kuten yksi haastateltu asian ilmaisi. Tähän osasyynä lienee strategia -sanana tavoittamattomuus. Kuten tavanomaista, se nähdään usein ylimmän johdon sanelemana abstraktina linjauksena, ei mikrotason arkipäiväisenä työskentelynä, pienen mittakaavan päätöksiä tai suunnan tarkennuksina. Haastatellut esimiehet ovat linjaesimiehiä, eivätkä he kuulu johtoryhmään. Näin ollen he eivät ole laatimassa yhtiön strategiaa, mutta päivittäisessä työssään panevat käytäntöön ja toteuttavat sitä. ”Strateginen suunnittelu” koulutustavoitteena onkin hiukan harhaanjohtava.

Esimerkiksi Sydänmaanlakka (2004, 59) kirjoittaa ”strategisen oppimisen” olevan organisaation yksi tärkeimmistä oppimistaidoista. Strateginen oppiminen tarkoittaa nimenomaan henkilöstön kyvykkyyttä kyseenalaistaa ajatusmalleja ja hahmottaa sekä tarkistaa organisaation strategiaa. Tällöin nuo erään haastatellun mainitsemat ”*strategiset linjaukset*” kuuluvat jokaisen (erityisesti esimiehen) työhön. Kokemus, että on mukana arkipäivän työssä osana strategiaa, liittyy myös työn merkityksellisyyden ja sitoutumisen kokemuksiin, täten se on hyvä esimerkki koulutustavoitteesta, joka osallistujan olisi hyvä ymmärtää vaikuttavuutta arvioitaessa.

#### 6.4 Arvioinnin ongelma?

Tutkimuksen kohdeorganisaatiossa koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan seuraavien arviointikriteerien mukaan: 1. tulokset heijastuvat osallistujien tekemässä työssä koulu-

tuksen jälkeen, 2. koulutuksen voidaan havaita tuoneen muutoksia, 3. opintojen sisällössä huomioidaan henkilön aikaisempi osaamistaso sekä kokemusmaailma ja 4. opetusjärjestelyissä huomioidaan koulutettavien tarpeet. Tutkimuksessa ei pyritty kokonaisvaltaisesti arvioimaan koulutuksen vaikuttavuutta, vaan pikemminkin nostamaan esille siihen liittyviä tekijöitä. Koulutuksen kantavat ydinajatukset näkyivät kyselyissä ja haastatteluissa selvästi ja vaikutukset kävivät esille epäsuorilla osoittimilla. Esimerkiksi valokuvien kautta käytiin varsin elävää keskustelua opitusta ja mieleen palautettiin valtavasti koulutuksen keskeisiä asioita.

Aineistossa on runsaasti esimerkkejä siitä, kuinka koulutuksen tulokset heijastuvat osallistujien tekemässä työssä koulutuksen jälkeen. Koulutukseen osallistujat arvioivat oppineensa kurssilla vuorovaikutuksen ja toisen ymmärtämisen tärkeydestä esimiestyössä, erilaisten ihmisten tunnistamista ja hyväksymistä, ajattelemaan yksilökeskeisyyden sijaan me-henkisesti ja tunnistamaan vaihtoehtoisia toimintatapoja. Analyysi osoittaa, että koulutuksen ydinvaikutuksia tunnistettiin vielä viiden kuukauden kuluttua kurssin jälkeen.

Koulutuksen osanottajat olivat oivaltaneet, että yhdessä tekemällä ja uusilla toimintatavoilla päästiin harjoituksissa parempiin lopputuloksiin. Haastatteluissa he kertoivat esimerkkejä, miten he ovat soveltaneet tätä työssään. Yksilökeskeisen ajattelumaailman hylkääminen kävi ilmi henkilökohtaisissa oppimiskokemuksissa, mutta se nousi haastatteluissa esille myös muissa yhteyksissä. Eräs haastateltava pohti koulutusten mahdollisuuksia myös organisaation oppimisen areenana. Hänen mukaansa vaikuttavuus olisi laajempaa jos osallistujajoukkoa määriteltäisiin nykyistä suunnitelmallisemmin. Osallistujajoukko voitaisiin koota eri yksiköistä ja toimipisteistä jonkin tietyn prosessin mukaan. Kyse ei olisi enää ainoastaan yksilön oppimisesta vaan organisaatiota laajemmin koskettavasta pyrkimyksestä. Tämä on oiva esimerkki siitä, miten eräs kurssille osallistunut on oivaltanut verkostoitumisen ja yksilökeskeisyydestä luopumisen tärkeyden.

Esimiehet oppivat ja vaikutti siltä, että opittua oli jo siirretty työhön. Täten tutkimuksen alussa esille nostettua väitettä (koulutukset eivät tuota toivottua tulosta, opittu ei näytä

välittyvän toimintaan) voisi kyseenalaistaa. Sen sijaan, että vastattaisiin tähän kysymykseen, on olennaisempaa pohtia asiaa toiselta kannalta: onko kyse pikemminkin arvioinnin kuin vaikuttavuuden ongelmasta? Pystytäänkö vaikutuksia tavoittamaan nykyisin arviointitavoin? Arvioinnin ongelmaan syvennyttään seuraavassa luvussa.

## 7 POHDINTA

Koulutusvaikutusten seurannan käsitteellistämiseen käytetään tavanomaisesti Kirkpatrickin (esim. 1998) nelivaihemallia. Mallin mukaan henkilöstökoulutuksen vaikutusten arviointi voidaan jakaa neljään tasoon: koulutettavien välittömiin reaktioihin, koulutuksen ansiosta tapahtuvaan oppimiseen, työkäyttäytymisen muutokseen sekä organisaation taloudelliseen tulokseen. Tällä hetkellä yleisimmin organisaatioissa käytössä olevat opetuksen arviointimenetelmät (opiskelijapalautteet) pysähtyvät ensimmäiseen vaiheeseen, koulutukseen osallistuneiden välittömän tyytyväisyyden mittaamiseen. Tällöin oletetaan, että koulutukseen osallistuneiden tyytyväisyys ennustaa tehokasta oppimista. Koulutuksessa viihtyminen ja siinä oppiminen eivät kuitenkaan ole sama asia. Hyvä palaute ja osallistujien tyytyväisyys ovat toki tärkeitä, mutta tutkimusten mukaan positiiviset reaktiot eivät ole oppimistuloksiin yhteydessä sen paremmin kuin negatiivisetkaan. (Alliger & Janak 1989, 333; Raivola 2000, 221.) Tutkimuksen kohdekoulutukseen oli kaa-vailtu suunnitteluvaiheessa useampia arviointivaiheita. Tarkoituksena oli käydä seurantakeskustelu osallistujan ja tämän esimiehen välillä, mutta niitä ei lopulta oltu toteutettu lainkaan. Koska koulutuksesta tuli toteutusvaiheessa osa tätä tutkimusta, arviointia suoritettiin heti sen päätyttyä koko osallistujajoukolle (23 henkilöä) sekä kahden tai viiden kuukauden kuluttua sen päätyttyä kuudelle koulutukseen osallistuneelle, joita haastateltiin koulutuksen vaikuttavuudesta.

Tutkimus lähti liikkeelle väitteestä, että koulutukset eivät tuota toivottua tulosta. Organisaatioissa ihmeteltiin, miksi opittu ei näytä välittyvän toimintaan. Kuitenkin, kyselylo-makeaineistoja vertaamalla (ennen – jälkeen koulutuksen) sekä haastatteluaineiston

perusteella voidaan todeta, että koulutuksen kantavat ydinajatuksukset, kuten tiimien rakentaminen, kommunikaation tärkeys ja johtajuustaidot liittyen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon näkyivät kyselyissä ja haastatteluissa. Esimiehillä oli kurssin jälkeen selkeitä ohjenuoria työssään kohtaamista haasteista selviytymiseen, monet niistä oli otettu jo käyttöön. Esimiehet arvioivat, että koulutus täytti pääsääntöisesti sille asetetut tavoitteet ja he kokivat oppineensa. Pyydettyä kuvailemaan oppimiskokemuksia, kertomukset liittyivät tiimien rakentamiseen, kommunikointiin, yhteistyöhön ja verkostoitumiseen; toisin sanoen niihin alueisiin, jotka koulutukseen osallistujat kokivat haasteellisimmiksi työssään ennen koulutusta. Kuitenkin, jotta vaikuttavuutta voitaisiin arvioida kokonaisvaltaisemmin, olisi aiheesta tehtävä jatkotutkimusta.

Analyysi osoitti, että koulutuksen ydinviesti ja sanoma on tunnistettavissa vielä viiden kuukauden kuluttua koulutuksesta. Tuolloin oppimiskokemukset vielä rakentuivat ja täydentyivät, etenkin keskusteltaessa opitusta valokuvan avulla. Jos olisi arvioitu ainoastaan välittömiä reaktioita, suuri osa vaikutuksista olisi jäänyt huomaamatta. Organisaatioissa siis koetaan, että koulutuksissa opittu ei näytä välittyvän toimintaan, mutta samaan aikaan arviointiprosessit jätetään keskeneräisiksi. Arviointi on täten hieman paradoksaalista ja sitä ohjaa hieman naiivi vaikuttavuusajattelu. Odotetaan, että vaikuttavuus näkyisi ulkoisina käyttäytymismuutoksina.

Koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa etsitään vastausta esimerkiksi kysymyksiin kuten miten koulutus on kehittänyt osaamista? Miten koulutus on saavuttanut perimmäiset tavoitteensa? Millaista lisäarvoa koulutus on tuottanut organisaation osaamiseen? (Frisk 2008, 40.) Näihin kysymyksiin on vaikeaa antaa vastauksia nykyisillä arviointimenetelmillä. Kuten käsillä olevassa tutkimuksessa, koulutukset voivat olla vaikuttavia, mutta vaikutuksia ei pystytä tavoittamaan. Tärkeä kysymys on myös se, kenen näkökulmasta vaikuttavuutta arvioidaan. Arviointi on haasteellista erityisesti tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen kaltaisissa yhteyksissä, joissa on kysymys kompleksista kompetensseista. ”Johtajuustaidot” jota kurssilla opeteltiin, vaikuttavat ja liittyvät ihmisen koko persoonaan. Reflektoinnin (haastattelun ja erityisesti valokuvan) avulla koulutuk-

sessä opittuun päästiin käsiksi, sitä kerrattiin ja kehiteltiin eteenpäin. Itse arviointia tulisikin arvioida kriittisellä otteella jatkossa. Voidaanko nykyisillä arviointimeteodeilla ylipäätään tavoittaa koulutuksen vaikutukset?

Tämän hetken arvioinnissa voidaan siis nähdä ongelmia. Arvioinnin ongelma palautuu kuitenkin myös muihin kysymyksiin, ei ainoastaan vaikutusten tavoittamisen haasteeseen. Elämyksellisyys ja reflektiivisyys, joille vaikuttava koulutus tämän tutkimuksen aiheiston perusteella erityisesti rakentuu, eivät nekään ole käsitteinä täysin haasteettomia.

Yleisesti opetusprosessien ongelmana pidetään epäpersoonallisuutta, epäreflektiivisyyttä ja staattisuutta. Lisäksi ongelmana nähdään yhteistoiminnan puute sekä olematon ja epäpersoonallinen palaute (Lehtonen 2009). Organisaatioympäristössä, jossa koulutuksille asetetaan kovia vaatimuksia, näiden ongelmien välttelyn voidaan sanoa viedyn äärimmilleen. Koulutukset ovat persoonallistettuja, ne noudattavat henkilökohtaista oppimispolkua ja niiden aikana arvioidaan ja tehdään näkyväksi persoonallisuutta monelta kantilta. Koulutuksia, opetusmetodeja, sisältöjä ja kouluttajia muutetaan ja kehitetään jatkuvasti. Oppijoiden tulee sosiaalistua aktiiviseen rooliinsa, yhteistoiminta varmistetaan ja teoria kytketään käytäntöön lukuisin simulaatioin ja ryhmätehtävin. Henkilökohtainen palaute on suuressa roolissa ja sitä saadaan ”360 -asteisesti”, kaikkialta. Ylipäätään koulutuksia pyritään saamaan vaikuttaviksi, pyritään välttämään behavioristisen tradition mukaista pinnallista pintaoppimista.

Tutkimuksen alussa eräs oletama oli, että koulutuksista palataan mukavasti virkistäytyneenä, eikä opittu välity toimintaan. Haastateltujen puheesta kuitenkin selvisi, ettei koulutuksia kaikessa vaativuudessaan ja vaikuttavuuden tavoittelussaan voi kutsua virkistäviksi. Eräs haastateltu vastaa väitteeseen näin:

*”no mää ensinnäkin kyseenalaistasin tuon että ”virkistyneenä” että joskus koulutukset voi olla hyvinkin rankkoja, että ennemminkin kun tullaan töihin tuntuu että tulee takasi lomalle”*

*Haastattelu 1, mies, 3 kk koulutuksesta*



Esimerkiksi tutkimuksen koulutuksessa käytetty MBTI -persoonallisuustesti suoritetaan itsearviointina. Itsereflektion tavoitteena on tulla tietoiseksi omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan, se luo pohjan itsearvioinnille, joka auttaa tunnistamaan muutosta vaativia ongelmia (Koski 2004, 83). Itsearviointi tukee näin parhaimmillaan organisaation oppimista, toiminnan kehittämistä ja arviointia. Sen sanotaan vahvistavan yhteenkuuluvuutta, ylläpitävän motivaatiota, edistävän sosiaalista sitoutumista toimintaan ja sen kehittämiseen sekä vahvistavan tunnetta jokaisen mielipiteen arvostamisesta. Koski (2004, 83) kirjoittaa, että tullakseen tietoiseksi omista kyvyistään yksilön on opittava, minkälaisena hän on kelvoinen kussakin kontekstissa. On olemassa ”hyvän”, ihmisen ja työntekijän ideaalit, jotka liittyvät kulttuurisen yrittäjyyden logiikkaan. Ihmisen tulee olla joustava, kykeneväinen ongelmanratkaisuun, yhteistyöhaluinen –ja itsereflektiivinen.

Sosiaalisesti arvostetut persoonallisuuden piirteet ovat kulttuurisesti värittyneitä. MBTI -persoonallisuusinventaaari, kuten monet muutkin persoonallisuustestit, ovat yhdysvaltalaislähtöisiä. Yhdysvaltalaisesta ihmiskuvasta esille nousevat esimerkiksi aktiivisuus, yksilöllisyys ja rohkeus. Suomalaisessa kulttuurissa järkevänä ja viisaana ihmisenä pidetään harkitsevaista, varovaistakin ihmistä, joka on valmistautunut vastoinkäymisiin. Suomalaisen kulttuurin sanelemista normeista kertovat vaikkapa suomalaiset sananlaskut, joissa monissa kehoitetaan pidättäytyvyyteen: ”hiljaisuus on hopeaa, vaikeneminen kultaa”. Suomalaista kulttuuria tuntematon voi ajatella kuvatulnaisen ihmisen olevan pessimisti.

Persoonallisuustesteissä on laitettava ”kaikki peliin”, siihen viittaa osuvasti tämän tutkimuksen koulutuksessa käytetyn testin nimikin, MBTI -*persoonallisuusinventaaari*. Inventaaari jo sanana viittaa kaikenkattavaan listaukseen olemassa olevista (tai puuttuvista), mitattavissa olevista osasista. Kuitenkin persoonallisuuden voi ajatella sisältävän intii-mejä osa-alueita, joita ei välttämättä haluta paljastaa tai tuoda muille näkyville. Kieltäytymisen mahdollisuutta erilaisista henkilöarviointitesteistä ei useissa tapauksissa todellisuudessa ole, sillä se tarkoittaa esimerkiksi putoamista kilpailusta. Kaikille tutkimukseen osallistuneille esimiehille ei ollut täysin selvää se, miksi MBTI -menetelmää käytettiin

kyseisessä koulutuksessa. Muutamat arvelivat taustalla olevan valikointiin ja henkilöstön ohjailuun liittyviä tarkoituksia. Tämä saattaa vaikuttaa vastauksiin ja siihen, kuinka todelliseen itsearviointiin testillä päästiin. Tutkimuksen kohdeyrityksessä sanotaan, että MBTI -menetelmän käyttö ei liity valikointiin tai ohjailuun, mutta siitä huolimatta persoonallisuusinventaarin teettäminen antaa paljon persoonakohtaista tietoa yksilön toiminnasta ja ajattelusta.

Psyyken kannalta on tärkeää voida päättää *kuka on* elämän eri rooleissa. Joitain puolia persoonallisuudesta voidaan tiedostamattakin haluta torjua tasapainon säilyttämiseksi. Eriyksen herkäksi tällä alueella liikkumisen tekee sen, että testien tuloksista ihminen saa tietoa itsestään ulkopuoliselta. Ihmisen minäkuva on alituisen muovautuva prosessi, joka joillakin on hyvin herkästi muutettavissa. (Tikkanen 1998, 15.) Erään tähän tutkimukseen osallistuneen esimiehen mukaan ”heikkouksia” ei tulisikaan kehittää. Hän kokee, että ne ovat osa hänen persoonallisuuttaan.

*”Mä oon samaa mieltä, et meil on persoonallinen tapa johtaa itsellä on niinku kaikilla vahvuuksia ja heikkouksia mut mä oon monesti sanonu et monista heikkouksista, ei mua kiinnostakkaan päästä niistä eroon! Mä niinku koen että ne on osa mun tavallaan arvopohjaa ja persoonallisuutta mikä on niinku xxx (haastateltavan nimi) elikkä mä en niinku... mä haluan vielä antaa itsestäni sellasen mielikuvan mikä ehkä näkyy jossakin sitte että joku luku on erilailla kun joku targetti tai ja se on ihan ok mä en niinku yritä muuttaa sitä”*

*Haast 5, mies, 5kk koulutuksesta*

Henkilöarvointitoiminnan laajuuteen nähden siitä on saatavilla varsin vähän tieteellistä tutkimustietoa. Alueella olisi siis paljon aiheita jatkotutkimukseen. Tämän tutkimuksen perusteella MBTI -persoonallisuusinventaaari on oiva vaikuttavuuden lisäämisen keino, haastateltujen mielestä varsin harmiton ja mukava lisä koulutuksen sisältöön. Olisi mielenkiintoista kuitenkin tutkia persoonallisuustestejä tarkemmin ja sitä, minkälaisia mahdollisuuksia ja haasteita persoonallisuustestien käytöllä on henkilöstön kehitystoiminnassa. Voiko niiden käyttö kannustaa esimerkiksi näennäiseen sosiaalisuuteen? Jos ilmassa liikkuu ”hyvän ihmisen kriteerit” yritetäänkö niihin pyrkiä? Onko testeistä enää hyötyä jos kaikki pyrkivät samoihin, normin mukaisiin tuloksiin? Kokevatko testit inflaation jos niiden käyttö vielä entisestään yleistyy? Ja toisaalta; miten eri persoonallisuus-

testit lisäävät koulutusten vaikuttavuutta tai työntekijöiden persoonallisuuteen ulottuvaa hallinnointia? Miten ne lisäävät peräänkuulutettua elämyksellisyyttä?

Elämyksellisyyden korostuminen erityisesti persoonallistamisen keinona koulutusten vaikuttavuudesta puhuttaessa ei oikeastaan ole kovin yllättävää. Tavoitellaanhan elämyksellisyyttä joka puolella, henkilöstön kehitystoiminta ja koulutukset ovat osa elämysyhteiskuntaa. Saksalainen sosiologi Gerhardt Schulze toi esiin elämysyhteiskunnan sosiologisenä käsitteenä. Hän kuvasi elämysyhteiskunnan syntyä yksilöllistymisenä, subjektiivisen kokemuksen ja ”onnen projektina”. Moderni ihminen orientoituu systemaattisesti elämyksien saavuttamiseen, tavoitellaan ”ihanaa elämää”, johon kuitenkin liittyy suuri epävarmuuden ja pettymysten riski. Todellisuudessa ihanaa elämää on vaikea toteuttaa: pitkästymisen uhkaa ja mikään ei tunnu miltään. (Väyrynen 2010, 30.) ”Unelmayhteiskunnassa” (Jensen 1999) siirrytään unelma- elämys- ja tarinayhteiskuntaan, jossa ajatuksemme ja unelmamme korvaavat fyysisesti todellisen. Postmaterialistisessa ajassa tarinat muodostuvat yhä tärkeämmiksi. Väyrynen (2010, 30) kirjoittaa, että ostantamme ”vapaan kanan” munia tai vaikkapa yliopistojen ”vapaus” lisääntyy, kun siirrytään valtion holhouksesta elinkeinoelämän holhoukseen.

Elämysyhteiskunta modernin tiedonvälityksen trendin jatkajana yksityistää ihmistä, jokainen toimii oman yksilöllisen makunsa puitteissa. Individualisaatiolla on kuitenkin rajansa: subjektiiviset kriisi-ilmiöt, kuten juurettomuus, merkityksellisyyden katoaminen, kykenemättömyys realistisiin kontakteihin ja esimerkiksi yksinäisyys tulevat yhä yleisemmiksi. On yhä vaikeampaa valita suuntaa omalle minuudelle elämysyhteiskunnassa, jota luonnehtii välittömän onnen etsiminen. Siinä luovutaan pitkän tähtäimen toimintamalleista, tyydytyksen siirtämisestä tulevaisuuteen ja odotetaan välitöntä vastinetta investoidulle rahalle, ajalle ja aktiviteetille. Väyrynen (2010, 32) pohtiikin, jääkö elämysyhteiskunta ruokkimaan vain affekteja, välittömiä reaktioita, vielä jalostumattomia ja reflektioimattomia tunteita. Väyrynen (2010, 31-32) kirjoittaa elämyspedagogiikkaa käsittelevässä tekstissään, että teiden avaaminen syvällisemmille ja intellektuaalisille elämyksille on vakavasti otettavan elämyspedagogiikan keskeinen tehtävä. (Väyrynen

2010, 31-32.) Tästä voidaan johtaa myös henkilöstökoulutusten kanssa työskentelevien keskeinen tehtävä ja tavoite; kehittää äärimmilleen stimuloiviksi viritettyjä koulutuksia kohti merkityksellisiä kokemuksia tarjoavia pitkäkestoisia oppimisprosesseja, joita arvioidaan suunnitelmallisemmin, tarkoituksenmukaisemmin ja erityisesti oppijan lähtökohdista käsin. Tähän tavoitteeseen sisältyy valtavasti jatkotutkimusaiheita. Minkälaista on tulevaisuuden arviointi; ollaanko menossa kohti arvioinnin viidettä sukupolvea?

Tutkimuksen perusteella painottuu erityisesti koulutuksen jälkeen –esimerkiksi valokuvan avulla, tapahtuvan reflektion tärkeys. Osaamisvaatimusten kasvaessa oppimissisältöjen määrän ei voida olettaa olevan vähenemässä. Tästä syystä tulisi kiinnittää huomiota oppimiseen ja sen reflektointiin siten, että koulutuksessa opittuun on ehditty kerätä lumipalloefektin lailla kokemuksia ympärille. Valokuvatuksi tuleminen on merkityksellistä oppimistilanteessa ja sen käyttö reflektiossa osoittautui tutkimuksessa hedelmälliseksi. Oppijasta itsestään oppimistilanteessa otettua valokuvaa huumorin lähteenä ja huumorin positiivista yhteyttä oppimiseen olisi syytä tutkia enemmän.

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuudesta

Arviointi on tässä tutkimuksessa ollut keskeisessä asemassa. Luonnollisena jatkumona päätän oman työni sen lähtökohtien, prosessin ja lopputulosten arviointiin. Tutkimuksen tekeminen on ollut pitkä prosessi, aika ajoin olen pitänyt pitkiäkin pohdintataukoja. Tänä aikana, pro gradu seminaarin aloittamisesta tähän päivään, on ehtinyt tapahtua paljon. Olen siirtynyt täysipäiväisestä opiskelijasta työelämään, vieläpä henkilöstön kehittämiskysymysten pariin, pyörittelemään työssäni juuri näitä tutkimukseni aiheita. On siis selvää, että tutkimusprosessin edetessä näkemykseni ja tulkintani on kehittynyt.

Kiviniemi (2007, 81) kirjoittaa, että tutkimuksen kannalta on tärkeää tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa itsessään, tutkittavassa ilmiössä ja aineistonkeruumenetelmissä tapahtuu. Perinteisen reliabiliteettikäsitteen valossa tutkimusmittausten yhteydessä esiintyvää vaihtelua pidetään yleensä ongelmallisena. Kiviniemen (mt) mukaan vaihtelua ei oikeastaan voida pitää puutteena, vaan kehitysprosessiin luontaisesti liittyvänä elementtinä, joka pitää tiedostaa ja hallita. Tutkimusprosessin

aikana aihe on vaihtunut, muuttunut ja hakenut lopullista muotoaan. Aineiston kohdalla kävi lopulta niin, että kyselylomakkeista, jotka esimiehet täyttivät sekä ennen että jälkeen koulutuksen (yhteensä 39 kappaletta, ollen näin määrällisesti pääaineistoni) en saanut niin paljoa irti, kuin haastatteluista, joita toteutettiin ainoastaan kuusi kappaletta. Haastattelut painottuivat erityisesti valokuvan aiheuttaman elävän puheen ja mielen palauttamisen tehokkuuden – siis merkittävän tutkimustuloksen vuoksi. Alun perin kyselylomakkeiden tarkoituksena oli vastata myös siihen, minkälaisia mahdollisuuksia ja uhkia esimiehet näkevät toimintaympäristössään. Lieneekö kysymyksenasettelun syytä, suuressa osassa kyselylomakkeista ei oltu vastattu tuohon kysymykseen. Organisaatiosta oppimisympäristönä ja siihen liittyvistä mahdollisuuksista ja rajoittavista tekijöistä keskusteltiin lopulta haastatteluissa enemmän.

Aihe tutkimukselleni virisi keskusteluista kohdeorganisaation yhteyshenkilön kanssa sekä seurattuani ajankohtaista kirjoittelua ja keskustelua henkilöstön kehitystoiminnasta. Lähdin liikkeelle ajatuksesta, että koulutuksille asetettujen tavoitteiden ei ajatella välittyvän toimintaan. Koulutuksiin osallistuneilta kerätyssä palautteessa koulutus arvoiteltiin mielenkiintoiseksi ja viihdyttäväksi, mutta työtä jatkettiin niiden jälkeen kuten ennenkin. Lähdin siis tutkimusmatkalle koulutusten vaikuttavuuteen liittyvistä haasteista käsin. Viimeistään aineistonkeruuvaiheessa, tehdessäni haastatteluita, moni oletus joutui kyseenalaistetuksi.

Aineiston perusteella alkoi näyttää siltä, että ainakin kyseinen koulutus sen ydinsanomman ymmärtämisen kannalta oli vaikuttavaa. Aloin pohtia voiko olla kyse jostain muusta kuin vaikuttavuuden ongelmasta, eikö vaikuttavuutta huomata vai osataanko sitä ylipäättään arvioida? Entäpä väite, että koulutuksista palattaisiin mukavasti virkistäytyneenä, mutta opittu ei välity toimintaan? Tämä herätti haastatteluissa jopa hilpeyttä. Koulutukset eivät olleet haastateltujen puheessa virkistävää ajanvietettä, pikemminkin koettiin, että koulutuksen jälkeen palattiin töihin takaisin ”lomalle”. Tutkimuksen varrella opin, mitä esimerkiksi Eskola (2007, 162) tarkoittaa kirjoittaessaan, että aineistojen tehtävänä voidaan katsoa olevan hypoteesien keksimisen, ei vain niiden todentamisen. Yksinker-

taiselta kuulostava toteamus saa uusia ulottuvuuksia, kun joutuu kyseenalaistamaan lähtöoletuksiaan. Minun oli annettava aineiston avata uusia näkökulmia.

Kuten olen alussa kirjoittanut, tutkimuksen viitekehys, työorganisaatiossa tapahtuva oppiminen ja siitä saatava hyöty ovat subjektiivisia ja moniselitteisiä ilmiöitä. Tehokkuusvaatimusten rinnalla aikuiskasvatustieteelliset oppimiseen ja kehittymiseen liittyvät arvot joutuvat usein haastetuiksi. Koulutuksen vaikuttavuuskin on käsitteenä äärimmäisen monisyinen. Keneen ja mihin koulutus vaikuttaa, ketä se hyödyttää ja miten hyöty arvioidaan ja arvotetaan? Tutkimuksessa pyrittiin tuomaan esille esimiesten omaa ääntä, laadullisen tutkimusotteen perinteen mukaisesti. Tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden, kansainvälisen teknologiayhtiön ylemmän keskitason esimiesten asema ja rooli organisaatiossa ei aina kuitenkaan ole yksiselitteinen. Esimiesasemassa toimitaan usein työntekijä – työnantaja kahtiajaon välimaastossa, tärkeässä siltojen rakentaja-asemassa. Tämä selittää osaltaan sitä, miksi tutkittava kansainvälinen suuryritys oli valmis sijoittamaan suuriakin rahasummia tämän avainhenkilöstöryhmän valikointiin, arviointiin ja erityiskoulutukseen.

Haastattelutilanteiden alussa useat haastateltavista pyysivät tarkentamaan haastattelun luonnetta. He halusivat tarkennusta siihen, mikä minun pro gradu -tutkielmani osuus on laajemmassa henkilöstön kehittämistoiminnan vaikuttavuuden arviointiprojektissa (heille oli kutsussa kerrottu, että haastattelu on osa sitä), mihin tietoja käytetään, ovatko ne luottamuksellisia ja miksi juuri heidät on valittu haastatteluun. Kerrottuani olevani ulkopuolinen ja käsitteleväni luottamuksellisesti vastaukset, haastattelut saattoivat alkaa. Kuten Raivola (2000, 66) kirjoittaa, arviointiin on sisäänrakennettu muutoksen vaatimus. Se saattaa aiheuttaa epävarmuutta ja jopa uhkakuvan sen kohteeksi joutuville. Haastattelujen aluksi näistä asioista oli mahdollista keskustella, mutta ensimmäisellä aineistonkeruuhetkellä, kyselylomaketta täytettäessä, tällaisia kysymyksiä ei koulutuksen osallistujilla ollut mahdollisuutta esittää. Kyselylomakkeessa arvioitiin varsin henkilökohtaisia asioita, kuten omia esimiestyöhön liittyviä heikkouksia. Arviointi tekee yksilön näkyvämmäksi eikä kaikkea haluta välttämättä paljastaa.

Jälkeenpäin olen harmitellut sitä, etten itse päässyt osallistumaan koulutusjaksoille. Havainnoiden olisin saanut selkeämmän kuvan koulutuksesta ja sen sisällöstä. Moni asia olisi ollut helpompi ymmärtää jos olisin itse osallistunut tilaisuuksiin. Tätä ei kuitenkaan ollut mahdollista järjestää mm. koulutusten sijainnin vuoksi. Erityisesti se, että käytin valokuvametodia työssäni, olisi vaatinut fyysistä paikallaoloa. Kuvattujen tilanteiden valitseminen ja seuraaminen henkilökohtaisesti olisi ollut varmasti hyödyllistä, mutta toisaalta sain haastateltavat kertomaan yksityiskohtaisemmin tilanteesta –enhän voinut itse tietää mistä kuvan tilanteessa on kyse. Valokuvat olivat minulle ainoa visuaalinen näyttö koulutuksesta. Haastateltavien niistä kertoessa koin itse ahaa -elämyksiä siitä, kuinka valtavasti he ovat oppineet. Ilman valokuvia en olisi välttämättä päätenyt tähän päätelmään.

Kuten Palonen (1987, 24) kirjoittaa, tulkinta on aina ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä. Tätä pohdin useasti matkan varrella, erityisesti raportoidessani ja tehdessäni tulkintoja aineistosta. Sain kyselylomakkeista ja erityisesti haastatteluista valtavan rikkaan aineiston. Sen ja koko tutkimusprosessin olen pyrkinyt työssäni kirjoittamaan auki, jotta lukija pystyy arvioimaan sen luotettavuutta ja tekemään omia tulkintojaan ja päätelmiään.

## LÄHTEET

- Alliger, G. M. & Janak, E. A. 1989. Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty Years Later. *Personnel Psychology*. Summer 1989, Vol. 42, Issue 2, 331-342. [www-dokumentti]. <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=105&sid=2ae31b84-17e0-4ce2-97d1-1b110d74f157%40sessionmgr110>>. Luettu 24.3.2010.
- Andersson, C. 2009. Tiedostamattomia ajatuksia. *Telma* 3, 21.
- Antjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus Kirapaino Oy.
- Anttila, T. 2008. Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 126. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo: Weilin+Göös.
- Bryant, J., Comisky, P. W., Grane, J. S. & Zillmann, D. 1980. Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations on their teachers. *Journal of Education Psychology* 72 (4), 511-519.
- CAPT 2009. Center for Applications of Psychological Type. [www-dokumentti]. <<http://www.capt.org/research/MBTI-bibliography-search.htm>> Luettu 20.6.2011.
- Chelimsky, E. 1997. The coming transformation in evaluation. Teoksessa Chelimsky, E. & Shadish, W.R. (toim.) *Evaluation of the 21<sup>st</sup> Century. A Handbook*. Thousand Oaks, London: Sage Publications Inc. 1-26.
- Cronbach, L. 1970. *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row.
- Dewey, J. 1953. *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company.
- EK 2009. Henkilöstön kehittäminen yrityksissä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. Elinkeinoelämän keskusliitto. [www-dokumentti]. <[http://www.ek.fi/www/fi/tutkimukset\\_julkaisut/2009/henko\\_08\\_22042009.pdf](http://www.ek.fi/www/fi/tutkimukset_julkaisut/2009/henko_08_22042009.pdf)> Luettu 8.3.2010.
- Elkjaer, B. 2009. Pragmatism. A learning theory for the future. Teoksessa Illeris, K. 2009 (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists in their own words*. Abingdon: Routledge.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS Kustannus, 159-183.
- Frisk, T. 2005. *Koulutuksen arviointi kouluttajan ja henkilöstön kehittäjän työssä*. Educa - instituutti Oy, Helsinki. Hyvinkää: Suomen Printman.



- Frisk, T. 2008. Opas arvioinnista kouluttajille. Educa-instituutti Oy, Helsinki. Helsinki: Edita Prima.
- Garner, W. L. & Martinko, M. J. 1996. Using the Myers-Briggs Type Indicator to Study Managers: A Literature Review and Research Agenda. *Journal of Management* 22 (1), 45-83.
- Gielen, E. 1995. Transfer of training in a corporate setting. Haag: Cip-Gegevens.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage Publications.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Huotari, V. 2004. Hiljainen tieto koulutussuunnittelussa. *Kasvatus* 35 (4), 420-434.
- Hytönen, T. 2007. Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-220.
- Jalava, U. & Virtanen, P. 1996. Laatu, innovaatio ja projekti. Hyvinvointipalvelujen kehittämisen ydinkysymyksiä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Jensen, R. 1999. The dream society : how the coming shift from information to imagination will transform your business. New York : McGraw-Hill.
- Jessup, C.M. 2002. Applying psychological type and "gifts differing" to organizational change. *Journal of Organizational Change and Management* 15 (5), 502-511.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Aavaranta-sarja n.o 18. Helsinki: Otava.
- Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Karppinen, S.J.A. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa Karppinen, S.J.A. & Lomama, T. (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75-97.
- Karppinen, S.J.A. & Lomama, T. 2007. Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa Karppinen, S.J.A. & Lomama, T. (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 11-20.
- Kauhanen, J. 2001. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Kirkpatrick, D. L. 1998. Evaluating Training Programs: The four levels. San Francisco (CA): Berrett-Koehler.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS Kustannus, 70-85.

- Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 79-90.
- Koulutuksen arviointineuvosto 2004. Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004-2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Kravetz, D. J. 1990. *The Human Resources Revolution. Implementing Progressive Management Practices for Bottom-Line Success.* San Francisco & Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Kroeger, O., Thuesen J.M. & Rutledge, H. 2002. *Type talk at work. How the 16 personality types determine your success on the job.* New York: Dell Publishing.
- Laakso, H. 2003. *Valokuvan tapahtuma.* Helsinki: Tutkijaliitto.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. *Tapaustutkimuksen taito.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 5. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lehtonen, K. 2009. [www-dokumentti]  
<[http://www.turunkesayliopisto.fi/avoinyliopisto/luento\\_lehtonen\\_3.pdf](http://www.turunkesayliopisto.fi/avoinyliopisto/luento_lehtonen_3.pdf)>. Luettu 18.6.2011. Luentomateriaali.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. *Tapaustutkimuksen taito.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 214-129.
- Lindroos, J-E & Lohivesi, K. 2006. *Onnistu strategiassa.* Juva: WSOY.
- Martin, R. A. 2007. *The Psychology of Humor. An integrative approach.* Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) 2009. *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mälkki, M. 2001. *Lisäyksiä. Taideteollinen korkeakoulu. Lopputyö.*
- Mäntysaari, M. 1999. Arviointitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa Eräsaari, R. , Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus.* Tampere: Gaudeamus, 54-70.
- Niitamo, P. 2003. *Henkilöarviomenetelmät työelämässä.* Jyväskylä: Gummerrus.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. (toim.) 2002. *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma.* Tampere: Tampere University Press.
- Nyqvist, L. 2006. Mitä on arviointitutkimus? Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus. [www-dokumentti]  
<[http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/menetelmat\\_ja\\_analyysitavat/menetelmat/arviointitutkimus.html](http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/menetelmat_ja_analyysitavat/menetelmat/arviointitutkimus.html)>. Luettu 26.3.2010.

- Nyqvist, L. 2009a. Mitä arvioidaan? Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus. [www-dokumentti].  
<[http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/menetelmat\\_ja\\_analyysitavat/menetelmat/arviointitutkimus/mita\\_arvioidaan.html](http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/menetelmat_ja_analyysitavat/menetelmat/arviointitutkimus/mita_arvioidaan.html)> Luettu 19.1.2011.
- Nyqvist, L. 2009b. Arviointitutkimuksen menetelmät. Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus. [www-dokumentti].  
<[http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/menetelmat\\_ja\\_analyysitavat/menetelmat/arviointitutkimus/arviointitutkimuksen\\_menetelmat.html](http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/menetelmat_ja_analyysitavat/menetelmat/arviointitutkimus/arviointitutkimuksen_menetelmat.html)> Luettu 25.1.2011.
- Nyqvist, L. 2009c. Arviointitutkimuksen paradigmat. Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus. [www-dokumentti].  
<[http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/menetelmat\\_ja\\_analyysitavat/menetelmat/arviointitutkimus/arviointitutkimuksen\\_paradignat.html](http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/menetelmat_ja_analyysitavat/menetelmat/arviointitutkimus/arviointitutkimuksen_paradignat.html)> Luettu 25.1.2011.
- OPM 2009. Henkilöstökoulutus ja muu kaupallinen koulutustarjonta.  
<[http://www.okm.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/henkiloestoekoulutus/?lang=fi](http://www.okm.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/henkiloestoekoulutus/?lang=fi)>. [www-dokumentti]. Luettu 28.9.2010.
- Palonen, K. 1987. Tekstistä politiikkaan. Johdatus tulkintataitoon. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston, Valtio-opin laitos. Julkaisuja 54.
- Patton, M. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park, London and New Delhi: Sage Publications Inc.
- Patton, M. 1997. Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. Edition 3. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Peltonen, M., Laitinen, J. & Juuti, P. 1992. Koulutuksen tuloksellisuus. Aavaranta -sarja n:o 34. Tampere: Tammerpaino.
- Penrose, E. 1959. The theory of the growth of the firm. New York: John Wiley & Sons.
- Perttula, J. 2007. Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa Karppinen, S.J.A. & Lomama, T. (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 53-74.
- Pietiläinen, T., Keso, H., Hiukka, K. & Lehtimäki, H. 2007. Tiedon kauppiat. Asiantuntijat yrittäjinä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P. & McGrath, M.R. 2003. Becoming a Master Manager. A Competency Framework. Hoboken: Wiley, cop.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.
- Rajavaara, M. 1999. Arviointitutkimuksen hyödynnettävyys. Teoksessa Eräsaari, R. , Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Tampere: Gaudemus, 31-53.

- Raudasoja, E. 2005. Koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungissa 1997-2001. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Reddin, W. J. 1970. Managerial Effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Rintala, N. 2010a. Koulutuksen vaikuttavuus. Arviointimenetelmiä. Julkaisematon palaveriesitys.
- Rintala, N. 2010b. Program Outline. Julkaisematon palaveriesitys.
- Robinson, D. G. & Robinson J. C. 1989. Training for Impact. How to Link Training to Business Needs and Measure the Results. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen T. & Koivunen N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.
- Routamaa, V. 1994. MBTI Types and Leadership Styles. Proceedings of the University of Vaasa. Vaasa: Vaasaan yliopisto.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltonen, J & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Schulze, G. 1992. Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Uusi painos 2005. Frankfurt am Main: Campus.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys – miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. E. Kivinen & D. Kivinen. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2004. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.
- Shaw, I. 1999. Evidence for Practice. Teoksessa Shaw, I. & Lishman J. (toim.) Evaluation and Social Work Practice. London: Sage Publications, 14-40.
- Surowiecki, J. 2007. Joukkojen viisaus: miksi monet ovat viisaampia kuin harvat? Helsinki: Terra Cognita.
- Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs organisaatio. Helsinki: Talentum.
- Sädevirta, J. 2004. Henkilöstöjohtamisen ja sen tutkimuksen kehittyminen. Henkilöstöhallinnollisesta johtamisesta ihmisvoimavarojen strategiseen johtamiseen. Helsinki : Työministeriö.
- TAT, Taloudellinen tiedotustoimisto 2010. Nuoret ja johtaminen. [www-dokumentti] <<http://www.tat.fi/Tutkimukset/Nuoret-ja-johtaminen/Nuoret-ja-johtaminen-2010>>. Luettu 24.10.2011.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Tikkanen, T. 1998. Testit eivät kerro koko totuutta. Hyvä terveys 9/1998.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1-3. painos, 2005. Helsinki: WSOY, 160-179.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1-3. painos, 2005. Helsinki: WSOY, 82-101.
- Walton, J. 1999. Strategic Human Resource Development. Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education.
- Varila, J. 1994. Hiljainen taitotieto ja henkilöstön kehittäminen. Aikuiskasvatus 14 (3), 172-177.
- Voimauttavan valokuvan menetelmä. [www-dokumentti]  
<<http://www.voimauttavavalokuva.net/menetelma.htm>>. Luettu 12.4.2010.
- Vähämäki, J. 2009. Itsen alustus. Työ, tuotanto ja valta tietokykykapitalismissa. Helsinki: Like.
- Väyrynen, K. 2010. Elämyksestä elämysyhteiskuntaan -käsitehistoriaa ja kritiikin lähtökohtia. Teoksessa Latomaa, T. & Karppinen, S. J. A. (toim.) Seikkaillen elämyksiä II. Elämysten käsitehistoriaa ja käytäntöä. Tampere: Juvenes Print, 20-35.
- Österberg, M. 2009. Henkilöstöasiantuntijan käsikirja. Helsinki: Kauppakamari.

## LIITE 1. Kyselylomake

The objective of this evaluation is to help us evaluate the impacts of the training and to better understand what the training outcomes for participants are. You are requested to fill in the form in the beginning and after XXX training. **Please read the questions below and answer them according to instructions.** It will take approximately 15 minutes to answer the questions. The responses are processed anonymously and answering is completely confidential. Thank you for your valuable input!

1. Think about your job role and day-to-day work in XXX. How would you describe your role as a superior / leader?

---

---

---

---

---

2. What are your 3 main challenges in acting as a superior / leader? Please describe the challenge: in which situations and how does it manifest itself? How do you cope with the challenges, where do you turn for support and help?

Challenge	Description	Coping
1.		
2.		
3.		

3. Case: Unsuccessful meeting

Picture in your mind a meeting with five of your subordinates. The purpose of the meeting is to find a creative solution to a problem occurred in the manufacturing/sales process in your company. You were notified of the problem a couple of days ago. The problem should be solved as soon as possible in order to get the normal work flow to function again.

As the meeting goes on you soon realize that the team is not making any progress. The meeting fails to meet its goals: the solution to the problem is not found. With a disappointment in your mind you are trying to figure out *what went wrong and what could I have done differently?* Please take a couple of minutes to think about this situation, then write you reflections on the lines below.

*Possible causes for the situation:*

---

---

---

---



---

*What could I have done differently:*

---



---



---



---

#### 4. Me as a Leader

In this exercise you are asked to think about yourself primarily as a leader. You are asked to fill in a modified SWOT<sup>1</sup> window. Please fill in each quadrate at least 3 reflections.

Quadrate 1: My strengths as a leader

Quadrate 2: What I feel that I would like / need to learn as a leader

Quadrate 3: Opportunities that environment provides me as a leader (e.g. related to immediate working environment, the organization, the society, economical situation, other circumstances, people around you etc.)

Quadrate 4: Things that worry me in my working environment from the leadership perspective (e.g. related to immediate working environment, the organization, the society, economical situation, other circumstances, people around you etc.)

	+	-
Me as a leader	My strengths as a leader: 1. 2. 3.	What I want to learn as a leader: 1. 2. 3.
Working environment	Opportunities in the environment: 1. 2. 3.	Things that worry me in the working environment: 1. 2. 3.

---

<sup>1</sup> \* **SWOT** Analysis is a strategic planning method used to evaluate the **S**trengths, **W**eaknesses, **O**pportunities, and **T**hreats of a business venture. It is used for identifying the internal factors (strengths and weaknesses) and external factors (opportunities and threats) that are favorable and unfavorable to achieving an objective. (lähde)

## LIITE 2. Haastattelurunko

Kertoisitko lyhyesti tehtävänkuvastasi? Oletko esimies?

### Koulutuksesta yleisesti

Minkälainen koulutushistoria sinulla on Xxx:ssä (kyseisessä yrityksessä)?

Millä tavoin päädyit osanottajaksi Xxx-koulutukseen? Kenen aloitteesta?

Oliko koulutuksen ajankohta sinulle otollinen? (Tuntuuko siltä, että vie aikaa tärkeämmiltä työtehtäviltä?)

Minkälaisia tavoitteita tälle koulutukselle on oman näkemyksesi mukaan asetettu?

Täytyvätkö nämä tavoitteet?

Vastasiko koulutuskokonaisuus omiin oppimistarpeisiisi?

Mikä oli koulutuksen kohokohta?

Koitko oivalluksia?

Mitä itse tekisit toisin jos toimisit koulutuksen järjestäjänä?

### MBTI

Mitä mieltä olet koulutuksessa käytetystä MBTI-persoonallisuuskartoituksesta?

Mihin käsityksesi mukaan pyritään sillä, että MBTI-persoonallisuuskartoitusta käytettiin koulutuksessa?

Muistatko oman nelikirjaimisen MBTI-tyyppisi? Kuvailisitko, ”minkälainen olet” MBTI:n mukaan?

Olivatko MBTI:n tulokset paikkansapitäviä?

(Eräät kritisoivat MBTI:n kaltaisia persoonallisuustestejä ”horoskooppimaisiksi” ja luovat ”hyvän ihmisen” kriteerejä esim. sosiaalisuudesta. Mitä mieltä olet tästä?)

### Vaikuttava koulutus

Minkälaisista asioista koostuu mielestäsi vaikuttava koulutus?

Ovatko koulutukset, joihin olet aikaisemmin osallistunut, olleet vaikuttavia? Millä tavoin?

Oliko tämä koulutus vaikuttava?

Miten tässä koulutuksessa oli käsityksesi mukaa yritetty vaikuttaa vaikuttavuuden lisäämiseen?



Miten vaikuttavuutta saataisiin mielestäsi lisättyä?

koulutuksen tavoitteena on kehittää johtajuutta strategisessa suunnittelussa, tavoitteenasettelussa ja muutosjohtamisessa, tiimien rakentamisessa ja kommunikoinnissa sekä johtajuustaidoissa, ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa. Miten koet sen onnistuneen tehtävässään?

### Opitun käyttöönotto

Helpottaako koulutuksessa opittu työtehtävien hoitoa?

Onko MBTI ollut hyödyllinen työssäsi? Millä tavoin?

Kuvaile työssäsi kohtamaasi pientä tai suurempaa haasteellista tilannetta lähipäiviltä. Miten selviydyit siitä?

Koulutuksen ensimmäisessä moduulissa täytettiin esitietolomake, sen perusteella suurimpia haasteita osallistujien työssä olivat erityisesti luottamuksen vahvistaminen, omien läsnäolotaitojen (kuuntelu) ja kommunikaation parantaminen. Onko kohdallasi tapahtunut muutosta näillä alueilla?

Minkälaiseksi kuvailisit organisaatioympäristöä/ilmapiiriä oppimisympäristönä?

Mistä arvelet sen johtuvan, että koulutukset eivät tuota toivottua tulosta / niille asetetut tavoitteet eivät välity toimintaan? Koulutuksiin osallistuneilta kerätyssä palautteessa koulutus kyllä arvostellaan mielenkiintoiseksi ja viihdyttäväksi mutta työtä jatketaan kuten ennenkin koulutustilaisuuden mukavasti virkistämänä.

Millä muulla tavoin opit kurssilla käsitellyjä asioita, kuin koulutuksessa? (sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön, delegoimisen uutta tietoa prosessoimalla ja soveltamalla, ongelmanratkaisun ja tutkimisen, toiminnallisen oppimisen ja käytännössä harjoittelemisen, työn dokumentoimisen, omaehtoisen opiskelun sekä reflektoinnin)

Esitietolomakkeen SWOT -tehtävässä piti arvioida omia vahvuuksia esimiehenä. Vahvistuiko näkemys omista vahvuuksista koulutuksen aikana vai muuttuiko? Oivalsitko mahdollisesti jonkun kehityskohteen?

### Valokuvan käyttö haastattelun tukena

Kertoisitko lyhyesti tästä oppimistilanteesta?

Millaiselta valokuvatuksi tuleminen tuntui?

Millaisia tunteita tähän tilanteeseen liittyy? Mistä arvelet tunteiden johtuvan?

Mikä oli asenteesi tätä tehtävää kohtaan?

Mitä ajattelit käsiteltävästä asiasta?

Syntyikö tässä tilanteessa oivalluksia? Jos, niin millaisia?

Valokuvien on tarkoitus toimia oppimisen vahvistajina. Niiden avulla voidaan palauttaa mieleen tärkeä oppimiskokemus. Mitä mieltä tästä?