

Lindholm Lotta

**KOULUTUKSEN MERKITYS ESIMIEHEN
OSAAMISEN KEHITTYMISESSÄ**

Aikuiskasvatuksen
pro gradu –tutkielma
Kesä 2001
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lindholm, Lotta. KOULUTUKSEN MERKITYS ESIMIEHEN OSAAMISEN KEHITTÄMISESSÄ. Aikuiskasvatuksen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001. 107 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millainen vaikutus johtamistaidollisella koulutuksella on esimiesten kehittämisessä omassa työssään. Kohdejoukkona oli Jämsän seudulla toteutettavaan Leadership & Management –esimiesvalmennukseen osallistuvat henkilöt, jotka edustivat keskijohtoa erilaisissa organisaatioissa. Tutkimusongelmina olivat esimiesten kokemusten, oppimisen ja johtamiskäyttäytymisen muuttumisen, sekä esimiesvalmennuksen merkityksen selvittäminen osallistujien omasta näkökulmasta.

Tapaustutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin haastattelemalla viittätoista (15) esimiesvalmennukseen osallistunutta henkilöä keväällä 2001. Menetelmänä oli teemahaastattelu. Tulokset analysoitiin teemoittelemalla ja luokittelemalla kerättyä aineistoa tutkimusongelmia mukailien.

Tutkimustuloksista oli nähtävissä, että kaikki esimiehet suhtautuivat valmennukseen positiivisesti. He olivat oppineet näkemään oman työnsä uudesta näkökulmasta ja laaja-alaisemmin, sekä ymmärtämään ihmisten käyttäytymisen taustalla vaikuttavia lainalaisuuksia. Lähes kaikki esimiehet olivat myös ryhtyneet muuttamaan omaa toimintaansa valmennuksen vaikutuksesta. Oppimista ehkäiseviä tekijöitä olivat kiire työssä ja vapaa-ajalla. Edistäviä seikkoja puolestaan olivat oma motivaatio, muiden osallistujien läsnäolo ja kokemus, sekä valmennuksen teemat ja toteutustavat. Johtamistaidollisen koulutuksen todettiin olevan tärkeä tuki esimiestaitojen kehittämisessä. Pääosin Leadership & Management -esimiesvalmennus oli vastannut niihin tarpeisiin, joita osallistuneilla henkilöillä oli ollut, vaikka joitain kehittämiskohteitakin tuli esille. Aineistosta oli löydettävissä neljä esimiestyyppeä, joihin valmennus oli vaikuttanut eri tavoin. Tulokset tukevat niitä tutkimuksia, joita suomalaisten esimiesten osaamisen kehittämiseksi on aikaisemmin tehty. Esimiesvalmennus oli kohdentunut osallistujien kannalta ajankohtaisiin teemoihin ja esimiestyön ongelmiin, ja tästä syystä sen avulla päästiin hyviin tuloksiin ja asetettuihin tavoitteisiin.

Keskijohtoon kuuluvien esimiesten toimintakenttä on usein hajanainen ja epäselvä. Heidän työnkuvaansa ja valtuuksiaan tulisi organisaatioissa määritellä tarkemmin ja esimiestyölle tulisi antaa aikaa. Tällöin koulutuksissa hankittua osaamista olisi mahdollisuus soveltaa työssä sekä esimiehet voisivat panostaa enemmän mm. henkilöstön kehittämiseen. Se, millaiseksi koulutuksen merkitys muodostuu riippuu paitsi koulutuksen puitteista, osallistujan omasta organisaatioista, myös esimiehestä itsestään.

Avainsanat: esimiestyö, esimiehen osaaminen, esimieskoulutus, koulutuksen arviointi, Kirkpatrickin arviointimalli

SISÄLLYS

1	”PEHMEÄÄ VAI KOVAA JOHTAMISTA?”	6
2	ESIMIESTYÖ MUUTOKSEN ALLA.....	8
2.1	Toimintaympäristön muuttuminen	8
2.2	Työnkuvan muuttuminen	10
2.3	Esimiestyön merkitys nykyaikana	11
3	ESIMIEHEN OSAAMISEN RAKENTUMINEN.....	13
3.1	Leadershipia ja managementia – ihmisten ja asioiden johtamista.....	14
3.2	Johtamistaito ja esimiehen tehtävät	15
3.3	Johtamiskäyttäytymisen osa-alueet.....	18
3.3.1	Johtamisen etiikka.....	19
3.3.2	Tehtävien hoito	19
3.3.3	Ihmissuhteiden hoito	20
3.3.4	Henkinen jousto	21
4	KOULUTUS ESIMIEHEN OSAAMISEN TUKENA.....	22
4.1	Esimiehen koulutustarpeen aiheuttajat.....	22
4.2	Osaamisen moniulotteisuus – esimieskoulutuksen sisällöt ja tavoitteet.....	24
4.3	Voidaanko puhua <i>koulutustarpeesta</i> ?	27
5	KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI.....	29
5.1	Lyhyen vai pitkän tähtäimen arviointia?	31
5.2	Arvioinnin toteuttaminen	33
5.3	Vaikuttavuuden arvioinnin vaikeus	36
5.4	Kirkpatrickin arviointimalli	37
5.4.1	Millaisia kokemuksia?	38
5.4.2	Mitä opittiin?	39
5.4.3	Miten näkyy toiminnassa?.....	39
5.4.4	Miten näkyy organisaatiossa?.....	40
6	KOULUTUS, KOKEMUS JA UUDET OSAAMISEN VAATIMUKSET.....	43
7	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	45
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	48

8.1 Tutkimusmenetelmä – teemahaastattelu	48
8.2 Haastattelurungon laatiminen	50
8.3 Leadership & Management -esimiesvalmennus ja tutkimuksen kohdejoukko	51
8.3.1 Esimiesvalmennuksen rakenne ja eteneminen	51
8.3.2 Haastatteluun osallistuneet esimiehet	52
8.4 Aineiston keruu	53
8.4.1 Haastattelujen toteutus	53
8.4.2 Analyysimenetelmät.....	54
9 TULOKSET	57
9.1 Haastateltavien taustat	57
9.2 Päälimmäisenä tunteena tyytyväisyys	58
9.2.1 Odotukset ja koulutuksen hyödyllisyys	59
9.2.2 Koulutuksen teemat ja toteutustavat	59
9.3. Vinkkejä käytäntöön ja tiedollistakin ravintoa	62
9.3.1 Kehittämistarpeet ja niihin vastaaminen.....	62
9.3.2 Oman ja muiden toiminnan tunnistaminen	64
9.3.3 Oppimiseen vaikuttaneet tekijät	65
9.4 Johtamiskäyttäytymisen ymmärtäminen ja muuttaminen	69
9.4.1 Toimintatapojen tietoinen vaihtaminen.....	69
9.4.2 Timantin muuttuminen.....	70
9.4.3 Esimies ja henkilöstö – työyhteisön avaintekijät.....	71
9.5 Koulutus esimiestyön tukena	73
9.5.1 Esimiesvalmennuksen hyöty itselle ja työyhteisölle.....	73
9.5.2 Pohjakoulutuksen ja täydennyskoulutuksen merkitys	74
9.5.3 Koulutustarpeen aiheuttajat esimiestyössä.....	76
9.5.4 Miten esimiestaidot opitaan?.....	76
9.5.5 Leadership & Management -esimiesvalmennuksen kehittäminen	78
9.6 Esimiesvalmennuksen vaikutukset osallistujiin	80
9.6.1 Vanhan kertaaminen	80
9.6.2 Oman johtamiskäyttäytymisen vahvistuminen.....	81
9.6.3 Työyhteisön kehittäminen	82
9.6.4 Uuden oppiminen.....	83

10	TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA.....	85
10.1	Positiivinen jatkumo osallistujan reaktioista johtamiskäyttämisen muuttumiseen.....	87
10.2	Huomio osallistujien taustoihin	89
10.3	Koulutus yhtenä osaamisen kehittäjänä.....	91
10.4	Tutkimuksen tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita	92
	LÄHTEET	98
	LIITE: Teemahaastattelurunko	106

1 ”PEHMEÄÄ VAI KOVAA JOHTAMISTA?”

Toukokuussa 2000 luin Jämsän paikallislehdestä Koillis-Hämeestä, että Jämsän seudulla järjestetty Leadership & Management -esimiesvalmennus oli edennyt päätösvaiheeseen. Artikkelista ”Pehmeää vai kovaa johtamista? – Jämsän seudulla tarvitaan myös johtamiskoulutusta” tuli esille, että Jämsän seudulla on ollut puutetta johtamistaidollisista kursseista ja koulutuksista, ja että alueella on selvä tilaus johtamiskoulutuksille ja esimiesvalmennuksille. Huomioni kuitenkin kiinnittyi koulutuksessa olleiden esimiesten eriäviin mielipiteisiin ja ajatuksiin, joita heillä oli koulutuksesta noussut. Tämä herätti mielenkiintoni oman pro gradu -tutkielmani yhdistämiseen lukuvuonna 2000-2001 Jämsän seudulla toteutettavaan esimiesvalmennukseen. Halusin selvittää, millainen merkitys tällaisella esimiesvalmennuksella on osallistujien osaamisen kehitymisessä ja miten valmennusta toisaalta voisi kehittää vastaamaan paremmin esimiesten tarpeita.

Ihmisen merkitys organisaation menestyksen perustekijänä on viime vuosien aikana ymmärretty. Henkilöstön kehittäminen nähdään luonnollisena organisaatioiden tukitoimintona, johon panostetaan jatkuvasti yhä enemmän. Erilaisia koulutuksia räätälöidään yksilöiden ja ryhmien tarpeisiin, ja samalla pyritään vastaamaan niihin pai-

neisiin, joita muuttuva yhteiskunta, yrityselämä ja organisaatiot itse luovat. Esimiehet ovat yksi suuri ryhmä, joiden osaamista kehitetään yhä enemmän koulutuksellisin menetelmin. Organisaatioiden eri tasoilla toimivat esimiehet ovat avainhenkilöitä yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa ja työyhteisön toimivuuden varmistamisessa. Valmennusten ja koulutusten avulla he tutustuvat uusimpaan tutkimustietoon perustuviin johtamismalleihin ja käytäntöihin, ja pyrkivät niiden avulla yhä tietoisempaan johtamiseen. Mutta mikä todellisuudessa on koulutuksen merkitys esimiehen osaamisen kehittämisessä? Monipuolista johtajuuskirjallisuutta löytyy paljon, ja niissä todetaan koulutuksen olevan oleellinen tekijä johtajan tai esimiehen kehittymisprosessissa ja uuden tiedon hankinnassa. Etsiessäni tutkittuja tuloksia johtamistaidollisen koulutuksen vaikutuksista ja merkityksistä esimiehen osaamisen kehittämisessä törmäsin kuitenkin lähes mustaan aukkoon. Niitä ei juurikaan ole.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää Leadership & Management -esimiesvalmennukseen lukuvuonna 2000-2001 osallistuvien henkilöiden kokemuksia ja koulutuksen avulla opittuja esimiestaitoja sekä sitä, millaisen merkityksen he esimiestäidolliselle koulutukselle antavat. Tarkoituksena on myös kartoittaa esimiesten omasta näkökulmasta miten heidän johtamiskäyttäytymisensä on muuttunut valmennuksen vaikutuksesta. Pyrkimyksenä on selvittää, millaisena osallistujat näkevät lisäkoulutuksen osuuden oman osaamisensa kehittämisessä. Kirjallisuuskatsauksessa käytän rinnakkain termejä esimiestyö, johtajuus ja johtaminen. Termejä johtaminen ja johtajat käytetään kirjallisuudessa ihmisten johtamisen yhteydessä ja nämä käsitteet ovat sovellettavissa myös esimiestyöhön. Ihmisten johtamisen haasteet ovat samat, vaikka esimies saattaa toimia suppeammalla toiminta-alueella vastuun ja päätöksenteon suhteen kuin johtaja. Yritysten esimiesten välittömien alaisten joukko on usein laajempi kuin ylimmällä johdolla, jolloin ihmisten tuottama haaste korostuu erityisesti esimiestyössä. Erot johtajan ja esimiehen työn välillä ovat pieniä, joskus vain mittaluokkaeroja – usein ei edes niitä. (Strömmer 1999, 78.)

2 ESIMIESTYÖ MUUTOKSEN ALLA

2.1 Toimintaympäristön muuttuminen

Viime vuosikymmenten aikana työelämä on muuttunut radikaalisti. Muutosten kohtaaminen on edellyttänyt uudenlaista suhtautumista vanhoihin, vakiintuneina pidettyihin asioihin sekä koko organisaatioilta että niissä toimivilta yksilöiltä (Ruohotie 2000, 18). Muutokset ovat vaikuttaneet ratkaisevasti myös johtotehtävien ja johtamiskulttuurien muuttumiseen. Johtajuus eri muodoissaan on monimutkaisempaa ja paineet johtotehtävissä toimivia yksilöitä kohtaan ovat kasvaneet suuremmiksi kuin aikaisemmin (Donnelly 1996, 7). Lisäksi uudenlainen joustavuuden vaatimus osaamisessa, kustannuksissa, työtavoissa ja -panoksissa, sekä kilpailun kiristyminen, kansainvälistyminen ja työvoiman kysynnän ja tarjonnan muuttuminen ovat vaikuttaneet esimiestyön rakentamiseen (Strömmer 1999, 43-49).

Organisaatioiden päätätärakenteita on madallettu ja byrokratiaa kevennetty, minkä seurauksena johtamistoiminnot ovat eriytyneet jatkuvasti. Ylimmän johdon, keskijohdon ja alemman esimieskunnan tehtävät ovat eriytyneet hyvin erityyppisiksi, ja niissä tarvittavat ominaisuudet ja valmiudet ovat kehittyneet erilaisiksi. Vasta-

kohtana esimerkiksi innovatiivisuuden vaatimus on laajentunut ylimmältä johdolta koskemaan kaikkia organisaation tasoja menestyksekkään liiketoiminnan edellytykseksi. Organisaatioiden tiimiytyminen on korostanut ja myös muuttanut johtamisen roolia entisestään. (Kasvio 1996, 253-257.) Perinteisen johtamisen (individual leadership) tilalle on tullut käsite tiimijohtaminen (team leadership), jolla Kirby ja Baker (1999, 38) tarkoittavat johtajuuden jakautumista yhä useampien henkilöiden tehtäväksi ja vastuuksi. Alaisten työn ohjaaminen ja valvonta on muuttunut enemmänkin oman tiimin ja sen jäsenten valmentamiseksi ja kannustamiseksi jatkuvasti parempiin suorituksiin (Kasvio 1996, 4). Ihmiset ovat siis sekä yksilöinä että ryhminä tulleet yhä tärkeämmäksi voimavaraksi organisaatioille, jotka ovat alttiita muutoksille ja epävarmuudelle.

Muutoksen alla eivät ole organisaatioissa ainoastaan yksittäiset työtehtävät tai vastualueet, organisaatiokulttuurit kokonaisuudessaan kokevat muodonmuutoksia. Ylimmällä johdolla on organisaatiokulttuurin muutoksessa aina vaativa tehtävä, tapahtuipa se tarkoituksellisesti eli manipulatiivisesti tai tiedostamattomasti eli evolutiivisesti. (Lahti-Kotilainen 1996, 260; Strömmer 1999, 59.) Myös Pirnes (1996, 266; 2000, 112) ja Engel (1997, 27) korostavat johtamisen ja organisaatiokulttuurin välistä riippuvuussuhdetta, sekä johtavien henkilöiden merkitystä organisaatiokulttuurien rakentumisessa, kehittämisessä ja muuttumisessa. Organisaatiokulttuuri on esimiehen toiminnan tukena, mutta se myös säätelee johtamista ja asettaa sille vaatimuksia. Organisaatiokulttuurin muuttamisen taustalla on sen kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja usein tämä tarkoittaa sitä, että myös johtajan tulee kyseenalaistaa omat näkemyksensä (Lahti-Kotilainen 1996, 260; Smith & Peterson 1988, 101, 108).

Perinteinen organisaatorakenne menettää yhä enemmän merkitystään hallitsemisen välineenä ja organisaatio pyritään muodostamaan sellaiseksi, että se tukee organisaation strategisia päämääriä (Arvonen 1991, 105). Uudemmat organisaatiotutkimukset korostavat pienten yksiköiden tehokkuutta uusien ideoiden tuottamisessa ja muutoksiin sopeutumisessa (Murto 1995, 54). Organisaatiot muuttuvat avoimiksi systeemeiksi, jotka ovat sopeutuvaisia ympäristön muutoksiin, mutta jotka ottavat huomioon myös ihmisen sosiaalisen roolin. Organisaatioita siis tarkastellaan sosiaalisina systeemeinä. (Peters & Walterman 1982, 111.)

2.2 Työnkuvan muuttuminen

1990-luvulla taloudellisen laskukauden seurauksena johtaminen joutui terästytytään ja muuttumaan tehokkaammaksi (Pirnes 2000, 38). Johtajuuden muuttumiseen on vaikuttanut tämän myötä työntekijöiden työnkuvan ja aseman muuttuminen. Työntekijätasolla on enemmän valtaa ja vastuuta tehdä päätöksiä, sekä heidät on koulutettu hallitsemaan monipuolisempia tehtäviä kuin ennen. Empowerment, valtuuttaminen tai inhimillisten voimavarojen vapauttaminen, on yksi tämän päivän johtamistoiminnan oleellinen osa. Tehtäviä delegoidessaan esimies antaa itselleen kuuluvan tehtävän jonkun toisen hoidettavaksi, mutta empowerment viittaa niiden rajoitusten poistamiseen, jotka estävät henkilöä tekemästä työtään optimaalisella tehokkuudella. Alaisille annetaan näin valtaa yhä enemmän päättää ja toimia itsenäisesti. (Ruohotie 2000, 298-299.) Organisaatiopyramidi tavallaan hajoaa ja erilaisia johtajuuden muotoja tarvitaan kaikilla organisaation tasoilla (Buhler 1998, 17). Käsitys johtamisesta erillisenä toimintana on menettänyt merkityksensä. Esimerkiksi aiemmin pyrittiin organisaatioissa erottamaan tarkasti tasot, joilla päätökset tehtiin ja toteutettiin, mutta organisaatorakenteiden muuttuessa myös tämä jako on yhä enenevässä määrin poistunut. Yhä useammat organisaation sisäiset sekä ulkoiset sidosryhmät ovat osana päätösten tekemistä. (Sparrow 1998, 7-8.) Teknologian kehittymisen sekä yleistymisen myötä työntekijöiden on helpompi päästä käsiksi tietoon organisaatioissa eli johdon perinteinen tehtävä tiedon kerääjänä ja levittäjänä on muuttunut. Varsinkin keskijohdon merkitys on perinteisessä mielessä hävinnyt, sillä vertikaalinen hierarkiarakenne on murtunut. Muuttuva taloudellinen ympäristö myös pakottaa organisaatiot leikkaamaan kustannuksia ja yhä useimmissa organisaatioissa onkin poistettu juuri keskijohtoon kuuluvaa henkilöstöä. (Engel 1997, 24.) Toisaalta Dauphinais (1996, 12) korostaa erityisesti keskijohdon tärkeää asemaa ja työnkuvan muuttumista. Sen tehtävänä on kaaottisissakin organisaatioympäristöissä yrittää yhdistää yrityksen strategiat käytäntöön. Vahvan johtajuuden luominen, yksilöllisyyden korostaminen kehitettäessä tiimejä sekä organisaation toimintojen keskittäminen jokapäiväisessä toiminnassa aiheuttavat esimiehen työnkuvan monimutkaistumisen.

Ruohotien (2000, 277-281) esittelemän Ghoshallin ja Bartlettin (1999) tutkimuksen mukaan liikkeenjohdon avaintehtävät ovat muuttuneet organisaatioiden kaikilla esimiestasoilla. Operatiivisen tason työnjohtajien rooli on muuttunut yhä enemmän innovatiivisen yrittäjyyden suuntaan. He ovat liiketoiminnan ja osaamisen

rakentajia, sekä ovat vastuussa lyhyen ja pitkän ajan suoritustavoitteiden saavuttamisesta. He suuntautuvat vahvasti ulkopuoliseen ympäristöön ja rakentavat vahvoja vuorovaikutussuhteita ilman ylempien tasojen esimiesten ohjausta tai valvontaa. Keskijohdon perinteinen hallinnollisen valvojan rooli on unohtumassa ja muuttumassa enemmänkin henkilökunnan kehityksestä huolehtivaksi valmentajaksi. Sen tehtäviin kuuluu taata tarvittavat resurssit ja vaadittava osaamisen kehittäminen, jotta jokaisella organisaation yksilöllä on mahdollisimman hyvät toiminnalliset edellytykset. Sen tehtävänä on myös yhdistää se osaaminen, joka on organisaation eri yksiköissä hajallaan. Ylin johto toimii yhä enemmän organisaation johtajana sekä instituution rakentajana. Se on vastuussa toiminnan perustasta ja sen uusiutumisesta henkilöstön sitouttamisen avulla. Perinteinen strategian noudattamisen valvominen on muuttunut enemmänkin organisaation kontekstin muokkaamiseksi.

2.3 Esimiestyön merkitys nykyaikana

Jokainen aikakausi luo yhteiskunnan tarpeisiin omat johtamistyyppinsä, jotka kertovat kulloinkin vallitsevista arvoista (Arvonen 1991, 11). Johtajuutta on esiintynyt läpi historian kaikissa kulttuureissa, mutta vasta 1900-luvulla se on tullut tieteellisen kiinnostuksen kohteeksi. 1940-1950-luvuilla menestyvät johtajat eroteltiin heikoista heidän ominaisuuksiensa perusteella. Tällöin oli vallalla käsitys, ettei johtajaksi voi oppia, sellaiseksi synnyttään. 1950-1970-luvuilla johtamistaidollisen tutkimuksen painopiste siirtyi yhä enemmän käyttäytymistieteelliseen suuntaan ja 1970-1980-luvuilla puolestaan erilaisten tilanteiden ja johtamistyylien väliseen yhteensopivuuteen. Nykyään on yhdistelty yhä enemmän piirreteoreettisia, käyttäytymispainotteisia ja tilanneteorioita toisiinsa sekä sijoitettu ne siihen sosiaaliseen ympäristöön, jossa johtaminen tapahtuu. (Juuti 1998, 10.)

Mikä on johtajuuden ja esimiestyön merkitys nykyorganisaatioissa? Kasvio (1996, 258) korostaa johtamisen muuttumista, ei sen poistumista. Vuorovaikutukselliseen ja koordinoituun toimintaan perustuva organisaatiotoiminta tulee vastaisuudessa tarvitsemaan johdon tuen toiminnalleen. Jokainen organisaatio tarvitsee suunnan näyttäjän ja kehityksen ohjaajan organisaation madaltamis- ja tiimiytymistoimenpiteistä huolimatta (Buhler 1998, 16; Strömmer 1999, 68). Engel (1997, 28) korostaa uudessa johtajuudessa sitä, että nykyjohtaja käyttää valtaa siinä missä edeltäjänsäkin, mutta val-

lan luonne on muuttunut. Johtaja tukeutuu yhä enemmän johtamistaitoihinsa ja kykynsä vaikuttaa yksilöihin, ei muodollisen aseman antamiin valtuuksiin. Buhler (1998, 17) käyttää termiä asiantuntijavalta, jolla hän tarkoittaa tiettyjen tietojen, taitojen ja kykyjen hallinnan takaavan johtajan ja esimiehen aseman organisaatiossa.

Johtajuuden merkitys ja tarve riippuvat yhä enemmän niistä tilanteista, joita organisaatioissa kohdataan (Hokkanen, Skyttä & Strömberg 1995, 125). Myös Ruohotie (2000, 275-277) toteaa esimiestyön tarpeellisuuden. Työn monimutkaistuessa ja epävakautuessa esimies motivoi ja luo mahdollisuuksia alaisten taitojen soveltamiseen sekä kannustaa jatkuvaan oppimiseen. Tiimiytyminen luo omia ongelmiaan (mm. rooliepäselvyydet, työtehtävien epämääräisyys), joiden vähentäminen ja poistaminen jää esimiehen harteille. Yksilöllinen ja ryhmäkohtainen palautteenanto on edelleen esimiehen tehtävä.

Joka aikakauteen liittyy omat johtamisnäkemyksensä. Viime aikoina nousseita uusia johtamistyyplejä ovat olleet tavoite- ja tulosjohtaminen, osallistuva johtaminen ja laatujohtaminen. Jokaisen näkemyksen taustalla ovat tietyt arvot ja tavoitteet, joihin toiminnalla pyritään. (Juuti 1998, 16-20.) Lord ja Smith (1999) näkevät johtajuuden käsitteen uudella tavalla, minkä Ruohotie (2000, 282) tuo esille. Heidän mukaansa johtajuus tulee käsittää koko ajan kehittyvänä sosiaalisena prosessina, joka pohjautuu viiteen olettamukseen. Nämä olettamukset ovat: 1) johtamistoimintaa ohjaa yhä enemmän ihmiskeskeinen ajattelu, 2) johtamiseen kohdistuvia vaatimuksia on vaikea korvata työntekijöihin, työtehtäviin tai organisaatioon liittyvien järjestelyjen avulla, 3) esimiesten on vastattava haasteisiin, jotka vaikuttavat työyhteisön suorituksiin epäsuorasti (esimerkiksi ammatti-identiteetti, jatkuva oppiminen), 4) johtaja vaikuttaa alaisiinsa kokonaisvaltaisesti (työyhteisön jäsenet nähdään kognitiivisena, affektiivisena ja sosiaalisena systeeminä) ja 5) ymmärtämällä johtajuus sosiaaliseksi prosessiksi pystytään vastaamaan paremmin tulevaisuuden haasteisiin. Johtajuus on siis prosessi, jossa yksi tai useampi henkilö suuntaavat ja jäsentävät muiden ihmisten todellisuutta (Juuti 1998, 15).

3

ESIMIEHEN OSAAMISEN RAKENTUMINEN

Se, mitä esimiehen kompetenssilla eli osaamisella tai pätevyydellä tarkoitetaan, voidaan määritellä monin tavoin erilaisia teorioita käyttäen. Kompetenssi-termiä (engl. ”competence”) käytetään usein hyvinkin yleisellä tasolla. Sillä saatetaan tarkoittaa, että yksilö on oikealla tavalla kouluttautunut johonkin tehtävään tai että hänellä on kyky suoriutua työssään vaadittavista tehtävistä. (Eraut 1994, 164.) Tässä tutkimuksessa kompetenssi, osaaminen käsitetään niinä tietoina, taitoina, kykyinä ja asenteina, jotka ovat tarkoituksenmukaisia esimiestyön tekemiselle, ja joiden avulla esimies suoriutuu onnistuneesti tehtävistään. Kompetenssi on henkisten kykyjen ja teknisten taitojen sekä suoritettujen tehtävien summa. (Hager & Gonczi 1996, 15-16.) Tässä tutkimuksessa esimiehen osaamisessa yhdistyy Sandbergin (2000, 2-3) esille tuoma työntekijä- sekä työlähtöinen tarkastelutapa eli kompetenssia lähestytään monimetodisesti. Kompetenssi koostuu siis sekä työntekijältä että työssä vaadittavista ominaisuuksista. Toisaalta osaamisen nähdään rakentuvan siinä kontekstissa, joissa esimies toimii. Tästä käytetään nimitystä tulkinallinen lähestymistapa. Tällöin kompetenssi syntyy niistä merkityksistä, joita yksilö oman kokemuksensa kautta luo työlleen erilaisissa tilanteissa. (Sandberg 2000, 4.) On tärkeää löytää ne ydinosamisalueet ja avaintehtävät, jotka ovat esimiehen osaamisen

kannalta tärkeimpiä sekä nykyhetkeä että tulevaisuutta ajatellen, ja pyrkiä kehittämään juuri niitä (Pickett 1998, 103-104). Tutkimusten mukaan esimiehen kompetenssilla on todettu olevan vahva vaikutus siihen, miten alaiset häneen suhtautuvat (Choi & Maitland 1999, 340).

3.1 Leadershipia ja managementia – ihmisten ja asioiden johtamista

Käsitteille johtajuus ja esimiestyö on vaikea antaa yksiselitteistä määritelmää. Johtajuus-kirjallisuus esittelee tuhansia tutkimuksia aiheesta ja näiden määrä kasvaa koko ajan (Yukl 1989, 267). Kirjallisuudessa esimiestyö jaetaan usein kahta erilaista johtajuutta tarkoittavaan sanaan, jotka ovat leadership ja management. Suomen kielessä puhutaan asioiden ja ihmisten johtamisesta, mikä tuo hyvin esille termien erilaisen luonteen. Esimiesasemassa toimiva henkilö tarvitsee perinteisen managementin lisäksi yhä enemmän leadership-taitoja johtaakseen organisaationsa sisällä sekä ulkopuolella toimivia yksilöitä ja ryhmiä menestyksekkäästi. (Sparrow 1998, 1.) Bardwick (1996, 131-132) jaottelee tarvetta asioiden ja ihmisten johtamiselle käsitteillä ”peacetime management” ja ”wartime leadership”. Tällä hän tarkoittaa leadership-taitojen korostumista epävakaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa tai organisaatiomuutoksissa. Johdolta ja esimiehiltä tarvitaan tällöin taitoja luoda turvallinen ja kontrolloitu työympäristö. Johtajien ja esimiesten pohja- ja täydennyskoulutus perustuu yleensä vahvemmin management-taitojen hallintaan, vaikka sosiaaliset vuorovaikutustaidot on todettu yhä tärkeämmäksi johtajan ominaisuudeksi. (Engelstad 1996, 85; Hokkanen, Skyttä & Strömberg 1995, 121.)

Yukl (1989, 2-3) myös pyrkii selventämään eroa leadershipin ja managementin välillä. Manager keskittyy asioiden johtamiseen ja toimii rationaalisesti aivojen ja logiikan avulla. Hän määrittelee leadershipin puolestaan toimintana, jossa on vahvasti mukana myös muita ihmisiä, johdettavia. Leadershipiin liitetään sellaisia käsitteitä kuin yksilön piirteet, käyttäytyminen, vaikuttaminen toisiin ihmisiin, interaktio, ihmisten väliset suhteet ja hallinnollinen asema työelämässä. Näitä erilaisia määritelmiä yhdistää käsitys johtajuudesta interaktion kahden tai useamman yksilön välillä. Johtajuuden olennaisena osana ovat siis se henkilö tai ne henkilöt, joita johdetaan. Leadership tuo esille johtamisen ja esimiestyön inhimillisen ulottuvuuden sekä organisaation toiminnan toteutumisen muiden ihmisten välityksellä (Stömmer 1999, 14).

Yritysten kommunikaatio tapahtuu yhä enemmän ihmisten välisessä suorassa suhteessa. Virallisten ja rationaalisten välineiden hallinnan tilalle on siis tullut uusia vaatimuksia. (Arvonen 1991, 121.) Organisaation toiminnot ja päätökset, joiden osana on yksilöitä ja ryhmiä, eivät voi koskaan pohjautua vain rationaaliselle perustalle. Johdon tulee ymmärtää paitsi kuinka organisaatio todella toimii ja oppii myös se, miten yksilöt toimivat ja oppivat organisaation sisällä. Erityisen tärkeää tämä on tilanteissa, joissa organisaatio tai sen ympäristö kokee muutoksia. (Sparrow 1998, 3, 10.) Johtajan työtä ei kuitenkaan tulisi nähdä joko-tai -asetelmana, vaan ihmisten ja asioiden johtamisen saumattomana yhdistämisenä (Schön 1983, 243). Strömmerkin (1999, 69) korostaa ihmisten ja asioiden johtamista kahtena elementtinä, joita ei voida erottaa toisistaan. Esimiehen huomio sen sijaan voi kohdistua joko ihmisiin tai asioiden sisältöihin. Strömmer (1999, 87) tuo myös esille, että Mintzberg (1983) on lisännyt klassiseen ihmisten ja asioiden johtamisen ulottuvuuteen kolmannen ulottuvuuden eli tiedon johtamisen. Nämä muodostavat johdon toimintakentän, jolloin organisaatiota johdetaan suoraan tai epäsuorasti ihmisten kautta tai ihmisille jaettavan tiedon välityksellä.

3.2 Johtamistaito ja esimiehen tehtävät

Ne taidot, joita esimieheltä odotetaan, ovat sidoksissa siihen organisaatioon, jossa hän toimii. Pienemmässä organisaatiossa johtajan toimenkuva on usein monipuolisempi kuin isossa organisaatiossa. Taso jolla johtaja toimii, organisaation elinkaaren vaihe ja ikä sekä ympäristö luovat omat vaatimuksensa. (Easterby-Smith 1994, 10; Thoms & Greenberger 1995, 285.) Toisaalta eri kehitysvaiheissa olevat yksilöt ja ryhmät vaativat erilaista johtamista. Tehtäväkeskeinen ja tunneperäinen ohjaus ja tuki korostuvat alussa, kunnes johdettavien kehittyessä esimiehen merkitys johtajana vähenee. (Pirnes 2000, 120.) Johtamistaito ei ole jokin kaavamainen valmius, joka voidaan tarkoin määrittellä. Johtajan yksilöominaisuuksia enemmän korostuvat johtajuuden kontekstuaaliset tekijät, sekä alaisten ja esimiehen suhteen näkeminen sosiaalisena vuorovaikutussuhteena. Tämä luo haasteen johtajuudelle; esimiehen tulee kehittää ja omaksua yhä monipuolisempia, monimuotoisempia ja tilannekohtaisempia johtamistaitoja, mikä edellyttää häneltä lisääntyvää kykyä myös itsetarkkailuun sekä ympäristön herkempään ja tehokkaampaan ennakointiin ja ymmärtämiseen. (Ruohotie 2000, 283.) Myös Thoms ja Greenberger (1995, 286) korostavat johtamistaidon yhdistämistä käsillä olevaan tilan-

teeseen ja tehtävään, mikä tekee esimiehen toiminnan tehokkaaksi. Sekä Kasvio (1996, 252) että Yukl (1989, 50) korostavat sitä, ettei johtajuuden saavuttaminen koskaan perustu vain muodolliseen asemaan. Esimies saavuttaa työyhteisönsä jäsenten luottamuksen oman professionaalisen osaamisensa ja persoonallisen valtansa kautta. Johtajuuden yhtenä oleellisena taitona Kasvio (1996, 252) pitää myös sellaisen työyhteisön luomista, jossa yksilöt voivat kokea kehittyvänsä, ja joka tarjoaa uusia mahdollisuuksia sekä nyt että tulevaisuudessa.

Yukl (1989, 191-192) on jaotellut esimieheltä vaadittavat taidot kolmeen kategoriaan. Tekniset taidot omaksutaan yleensä formaalissa koulutuksessa tai työkokemuksen kautta ja ne ovat helpoimmin määriteltävissä. Näitä taitoja tarvitaan mm. alaisten toiminnan arvioinnissa ja ohjauksessa. Ihmissuhdetaidot ovat tärkeitä, jotta esimies saa luotua onnistuneet suhteet alaisiin, esimiehiin, kollegoihin ja muihin sidosryhmiin. Käsitteellisiin taitoihin puolestaan kuuluvat tehokas suunnittelu, organisointikyky, ongelmanratkaisu sekä toiminnan kehittäminen. Nämä kolme eri taitoaluetta muodostavat tiiviin kokonaisuuden, jota esimies painottaa kohtaamiensa tilanteiden mukaan.

Usein esimiehen toimintaa lähdetään määrittelemään suhteessa alaisiin. Hyvällä johtajalla on valtaa alaisiinsa nähden ja hän osaa käyttää asemaansa oikein. Vallan käytön olennaisena osana on, että johtaja pystyy käytöksellään ja toiminnallaan vaikuttamaan ihmisiin, asioihin ja tapahtumiin. (Yukl 1989, 12.) Esimies on jokapäiväisessä työssään tekemisissä myös monien muiden tahojen kanssa, joita ovat esimerkiksi kollegat, omat esimiehet ja muut yksikön tai organisaation sidosryhmien edustajat. Vaihtelevat odotukset eri tahoilta tekevät esimiehen aseman keskellä hierarkiaa usein hyvinkin vaikeaksi. (Smith & Peterson 1988, 68.) Johtajan virallisessa työnkuvauksessa on erilaisia ohjeita, sääntöjä ja toimintatapoja, joita hänen tulee noudattaa. Epävirallisia rooliodotuksia antavat kuitenkin em. muut tahot, ja työ itsessään sekä ulkoinen ympäristö voi nostattaa hyvinkin vaihtelevia tilannekohtaisia valmiusvaatimuksia. Näiden, sekä erilaisten palautteiden avulla (mm. alaisten toiminta ja kyvykkyys) johtajalle muodostuu suuri määrä erilaisia odotuksia, joista hän jalostaa oman tapansa toimia. Hänen käyttäytymisensä nostaa jatkuvasti uusia tarpeita, piirteitä, arvoja ja taitoja, joita hän omaksuu toimintaansa. (Yukl 1989, 148-149.) Juutin (1998, 20-21) esittelemän Hyttisen (1994) väitöskirjan mukaan kompetentti esimies tunnistaa oikein omien alaistensa, kyseisen organisaation ja johtamisympäristön keskeiset tarpeet, vaatimukset ja odotukset. Tämä edellyttää avoimen kommunikoinnin ylläpitoa. Heikosti esimiestehtävissä toi-

meentuleva johtaja on autoritaarinen ja keskittyy käskyjen jakamiseen. Tuloksena on usein monenlaisten tehtävien kuormittuminen esimiehen omille harteille.

Yksi viime vuosina vahvasti noussut vaatimus johtotehtävissä toimiville yksilöille on visiointikyky. Esimiehellä täytyy olla kyky fokusoida ajatuksensa tulevaisuuteen ja nähdä siinä piilevät uhkakuvat ja mahdollisuudet, jotta hän pystyy rakentamaan tulevaisuuden päämääriin kohdistuvia toimintamalleja. Visioiden rakentaminen on todettu olevan kyky, jota on mahdollista kehittää koulutuksen avulla. Tästä syystä se onkin tullut yhdeksi oleelliseksi osaksi johtamistaidollista koulutusta. (Thoms & Greenberger 1998, 4; Yearout, Miles & Koonce 2000, 35.) Esimiehellä tulee olla taito kulkea ”pää pilvissä, mutta jalat maassa”; visioiden toteuttaminen on mahdollista tulevaisuudessa olevia haluttuja, todellisia mahdollisuuksia (Kouzes & Posner 1996, 103). Taitava esimies osaa tehtävän ja tilanteen mukaan kohdistaa toimintansa joko menneeseen, nykyhetkeen tai tulevaan. Näiden kaikkien kolmen tulisi olla johtajan käyttäytymisessä läsnä kokoajan, vaikka useat johtajuusteorioiden nousevatkin jostakin näistä kolmesta. (Thoms & Greenberger 1995, 272-275.) Esimiehen tulee osata ammentaa menneisyyttä nykyhetkessä ja uusia haasteita kohdatessaan, sekä hänen tulee oppia aiemmista virheistään (Buhler 1998, 18).

Mintzbergin (1980, 55-58) luoman taksonomian mukaan esimiehellä on kymmenen erilaista roolia, jotka jakautuvat kolmeen tehtäväalueeseen. Ensimmäiset kolme roolia liittyvät ihmissuhteisiin, kolme seuraavaa informaation hallintaan ja neljä viimeistä päätöksentekoon. Covey (1996, 152-153) on puolestaan määritellyt esimiehille kolme roolia, jotka ovat polunlöytäjä (visioiden, tehtävän ja strategian luominen), ryhmittäjä (organisaation rakenne, systeemit ja operationaaliset prosessit tukevat päämääriä) ja valtuuttaja (vastuun osittainen siirtäminen henkilöstölle). Millainen merkitys tällaisilla rooliluokitteluilla on nykypäivänä? Jos johtajalle aiemmin katsottiin kuuluvan tietyt perinteiset tehtävät (suunnittelu, organisointi, toimeenpano ja valvonta), määritellään johtajan tehtävät nykyään huomattavasti laajajalaisemmin: hänen ominaisuuksiensa avulla, vaikuttamistapana, valtasuhteena, keinona päämäärään pyrittäessä, sosiaalisena roolina ja sosiaalisen rakenteen osana. (Juuti 1996, 247-248.) Tarkkoja kategorioita tai tiukkoja rajauksia johtajalle kuuluvista rooleista ja tehtävistä on nykyään lähes mahdoton rakentaa.

Geberin (1992, 25-26) mukaan esimiehen rooli on muuttunut valmentajaksi, joka kehittää organisaationsa yksilöitä ja tiimejä. Myös Engel (1997, 24) toteaa, että perinteisten johtajien tilalle on tullut uusi johtajuus uusine toimenkuvineen. Uudenlainen johtaja on valmentaja, joka mahdollistaa työntekijöidensä oman tai yhteisen

päätöksenteon, ongelmanratkaisun ja tavoitteiden laatimisen. Hän on tehokas, kuuntelee ja opastaa yksilöistä koostuvia tiimejä ja työryhmiä. Hän on avoin ja selittää, miksi työtehtävät ja toiminnot tulee tehdä tietyllä tavalla. Esimiehen tulee olla lähellä alaisiaan, mutta tarpeeksi kaukana hahmottaakseen kokonaisuuden. Häneltä odotetaan esimerkillisyyttä ja innostuneisuutta työnkehittämiseen sekä toiminnan edellytyksistä huolehtimiseen. (Järvinen 1998, 54-55.) Tämä työnkuvan tai roolin muutos ei kuitenkaan ole helppo tai nopeasti tapahtuva, vaan uudenlainen johtajuus ja uudenlaiset toimintatavat ja vastuut vaativat myös uusia näkemyksiä ja sopeutumista organisaatioiden kaikilta osapuolilta. Esimiehen tehtävänä on luotsata organisaatiota kohti tavoitteita ja tällöin joudutaan pohtimaan yksittäisten yksikköjen tai tiimien ohjausta ja itseohjautuvuutta. Esimiehen työtä arvioidaan aina suhteessa niihin tuloksiin, joita hänen yksikkönsä tai tiiminsä saavuttavat. Yksikköjen autonomian rakentaminen ja ylläpitäminen edellyttävät johdon ja henkilöstön jatkuvaa vuoropuhelua. (Murto 1995, 58; Spangenberg, Schroder & Duvenage 1999, 117.)

Johtajalta ja esimieheltä vaadittavat ominaisuudet ja taidot tulevat edelleen lisääntymään. Tällaisia vaatimuksia ovat mm. viestintätaitojen ja osallistuvan johtamisen korostuminen. (Strömmer 1999, 99-100.) Organisaation jäsenenä on myös yhä enemmän eri kulttuurien ja rotujen edustajia, mikä edellyttää esimiehiltä uusia tietoja ja taitoja, sekä herkkyyttä ja erilaisuuden kunnioitusta yhtenäisen työyhteisön luomiseksi (Waters 1992, 15; Work 1996, 78).

3.3 Johtamiskäyttäytymisen osa-alueet

Johtajan käyttäytyminen vaikuttaa voimakkaasti muun organisaation tapaan toimia. Johtamistyyllillä on todettu olevan suora vaikutus yrityksen kulttuuriin ja näin ollen myös työilmapiiriin. (Arvonen 1991, 88.) Mitä parempi johtamiskäyttäytymisen taso on, sitä parempi on yleensä työryhmän ilmapiiri sekä aikaansaadut tulokset. Johtamiskäyttäytymisen kehittäminen parantaa siis myös työilmapiiriä ja organisaation tuloksia. Johtamiskäyttäytymistä säätelee kolme tekijää. Käyttäytymistä aikaansaavina tekijöinä toimivat tarpeet, motivaatio ja motiivit. Käyttäytymisen mahdollisuuksia ja rajoituksia osoittavat ja kuvaavat älykkyys, luovuus ja persoonalliset ominaisuudet. Sosiaalista käyttäytymistä säätelevät puolestaan arvot, asenteet, normit ja roolit. (Pirnes 2000, 57, 131.) Käsitys hyvästä johtajuudesta ja hyvästä johtamiskäyttäytymisestä on todettu

vaihtelevan ajan, paikan ja olosuhteiden mukaan (Engelstad 1996, 86). Johtamistaidon Opiston tutkimusten tuloksena syntyneet neljä johtamiskäyttäytymisen osa-aluetta perustuvat vuosina 1984-1994 tehtyihin tutkimuksiin ja selvityksiin, joiden tarkoituksena on ollut löytää suomalaisten esimiesten kehittämiseen sopiva johtamiskäyttäytymisen sisältö. Ensimmäinen 1000 esimiehen aineistoon perustuva faktorianalyysi tuotti neljä johtamiskäyttäytymisen ulottuvuutta, jotka ovat toisistaan riippumattomia. (Pirnes 2000, 19.)

3.3.1 Johtamisen etiikka

Johtamisen etiikkaan kuuluvat ne kaikki persoonallisuus- ja käyttäytymispiirteet, joiden hallinnalle tuloksellinen esimiestoiminta perustuu. Nämä arvoperustaiset, eettisesti tärkeät käyttäytymispiirteet ovat olennaisia kaikilla elämänalueilla, mutta korostuvat esimiestyössä. Näitä ovat mm. esimerkillisyys, luottamuksellisuus, oikeudenmukaisuus ja vastuullisuus. Johtamisen etiikkaan voidaan katsoa kuuluvaksi esimiehen henkilökohtaisten arvojen ja yrityksen koetun arvotodellisuuden välinen sopusointu tai ristiriita. Esimiehen arvomaailma on usein ”pehmeämpi” kuin yrityksen. (Pirnes 2000, 20, 66.)

3.3.2 Tehtävien hoito

Esimiehen tehtävien hoidon määrittäminen on yleensä helpompaa kuin muiden ulottuuksien kartoittaminen. Tähän ulottuvuuteen kuuluu kaikki organisaation tavoitteiden suuntainen toiminta, jonka avulla päästään tuloksellisuuteen. (Pirnes 2000, 20.) Tänä päivänä johtajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on ympäristön analysoiminen ja sen avulla organisaation päämäärien luominen. Päämäärät ja tavoitteet tulee osata asettaa sekä lyhyellä että pitkällä tähtäimellä (Yearout, Miles & Koonce 2000, 36). Entinen strateginen suunnittelu, joka pohjautui tarkkoihin toimintasuunnitelmiin, ei kuitenkaan toimi enää nykyaikana. Tulevaisuuden ennustaminen on yhä vaikeampaa ja päämäärien asettaminen pitkälle aikavälille hankaloitunut. Tästä huolimatta johtajan toimenkuvaan kuuluu edelleenkin organisaation toiminnankuvauksen ja tavoitteiden sisäistäminen muuhun henkilöstöön, vaikka toimintaympäristössä tapahtuisi merkittäviäkin muutoksia. (Arvonen 1991, 15-16.)

Esimiestyötä voidaan hyvin kuvailla käsitteillä hektinen, vaihteleva, hajainen, reagoiva ja epäjärjestyksellinen. Useissa tutkimuksissa on yritetty määritellä

johtajan työn perimmäistä luonnetta, mutta tämä tehtävä on todettu erittäin vaikeaksi. Luonnollisesti toimenkuvaan kuuluu tietyt suoritettavat tehtävät, mutta toiminta on nopeasti muuttuvaa ja usein yllätyksellistäkin. (Yukl 1989, 272.) Johtajan käsitys kulloisestakin tilanteesta tulee todellisuudeksi muillekin, mikäli hänellä on taito siirtää omat näkemyksensä työyhteisönsä jäsenille (Arvonen 1991, 125). Johtajan toiminta on niiden henkisten prosessien, päätöstenteko- ja ongelmaratkaisutaitojen kokonaisuus, joita hän käyttää (Fayol 1990, 173). Johtajan työkaluina ovat paitsi henkilökunta, vallitseva organisaatiokulttuuri, desentralisointi, resurssien jako, ohjaus sekä yrityksen rakenne, ennen kaikkea hänen oma osaamisensa. Hän on toiminnan kaikilla tasoilla työntekijöiden valmentaja, kannustaja, palkitsija ja yksilöiden oman kehityksen edistäjä. (Arvonen 1991, 18-19.)

3.3.3 Ihmissuhteiden hoito

Esimiehen tehtävänä on varmistaa, että työt tai työtehtävät saadaan tehdyksi osaavan henkilöstön avulla. Se on vuorovaikutusta, yhteistoimintaa ja ihmisten tarpeiden huomiointia. Onnistunut ihmissuhteiden hoito vaikuttaa ratkaisevasti henkilöstön sitoutumiseen organisaatioonsa ja työtehtäviinsä. (Pirnes 2000, 21.) Vaikka ihmisten johtamisen kenttään kuuluu tehtävien hoidon ja tehokkuuden valvominen, esimiehen keskeisin tehtävä on ohjata, tukea ja kannustaa alaisiaan korkeatasoisiin suorituksiin, jotta organisaatio voi menestyä kilpailussa. Hyvä esimies huolehtii myös siitä, että työyhteisöllä on oikea käsitys työstään sekä toiminnalliset edellytykset siihen. Sen myötä kun organisaatiohierarkiat korvautuvat erilaisilla verkostoilla ja tiimeillä, työyhteisön jäsenillä tulee olla asemastaan riippumatta kyky johtaa itseään, työtehtäviä sekä toisia työyhteisön jäseniä. (Ruohotie 2000, 45-46.)

Esimiehen ihmissuhdetaitojen oleellisena osana on tukea työyhteisönsä yksilöiden kehittymistä ja kasvua. Johdon tulee luoda mahdollisuudet ihmisten itsensä toteuttamiselle ja jatkuvalla kasvupyrkimykselle. Työyhteisön motivaatiosta huolehtiminen on entistä suurempi haaste. Suoritusarvioinnin, tavoitteiden asettamisen tai palkitsemisen avulla motivointi on väistymässä työtehtävien monipuolistumisen ja vaihtumisen vuoksi. Tavoitteisiin johtavat toiminnot voidaan suorittaa erillään toisistaan (osa-aika- ja etätyö) ja esimiehet eivät usein edes pysty seuraamaan niiden tekemistä. Uusiksi työntekijöiden motivointikeinoiksi onkin noussut mm. taitoihin perustuva palkkaus sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Myös asennetason tuotokset (työtyytyväisyys, organi-

saatiosidonnaisuus) ja sosiaaliset tuotokset (sosiaalisten ja työhön liittyvien prosessien yhdistäminen) saavat uuden merkityksen. (Ruohotie 2000, 59, 292-293.)

Sparrow (1998, 21) mukaan esimiehen tehtäviin kuuluu palautteen antaminen alaisille heidän toiminnastaan. Tällainen kriittinen ja kannustava palaute poistaa työhön liittyvää epävarmuutta ja toisaalta selventää yksilölle mihin tulisi pyrkiä. Palauttekoehän työympäristön on todettu heikentävän yksiöiden kunnianhimoa omaa työtään kohtaan. Vaatimus työntekijöiden kokemukselle, osaamiselle ja itsenäisyyden tarpeelle on lisääntynyt ja tulee jatkuvasti lisääntymään. Ruohotie (1999, 275-277) määrittelee johtajien uusiksi tehtäviksi alaisten motivoinnin ja kannustamisen jatkuvaan oppimiseen, sosiaalisten ongelmien poistamisen, työyhteisön jäsenten sosiaalistamisen sekä kollektiivisen identiteetin muodostamisen. Esimies toimii myös usein linkkinä eri hierarkiatasojen välillä; usein hänen tehtäviinsä kuuluu jonkinlaisena välittäjänä toimiminen organisaation ihmissuhdeviidakossa. Konfliktitilanteissa esimiehen valintojen ja päätösten tekoon vaikuttaa siis hyvin monta eri tahoa. (Smith ym. 1988, 69, 78.)

3.3.4 Henkinen jousto

Tähän ulottuvuuteen kuuluvat esimiehen muuttumiskyky, henkinen joustavuus ja edellytykset aikaansaada kehitystä ja muutosta. Henkisen jouston piiriin liittyvät mm. ennakkoluulottomuus, epävarmuuden sietäminen, vaihtoehtoisten ongelmanratkaisutapojen löytäminen ja toimintatapojen muuttaminen. (Pirnes 2000, 22.) Hooperin ja Potterin (1999) tutkimuksen mukaan itsensä hallinta on yksi esimiehen keskeinen piirre erilaisissa muutostilanteissa. Haastateltuaan 25 ylimpään johtoon kuuluvaa esimiestä tulosten pohjalta oli nähtävissä neljä keskeistä taitoa tai kykyä, jotka ovat onnistuneen johtamiskäyttäytymisen taustalla tällaisissa tilanteissa. Avoimen kommunikoinnin ylläpidon, alaisten potentiaalin näkemisen ja sen käyttämisen sekä esimerkkinä olemisen lisäksi on siis tärkeää, että raskaissa ja epävarmoissakin muutostilanteissa esimies pystyy hallitsemaan itsensä, vaikka vaatimukset häntä kohtaan olisivatkin samaan aikaan hyvin erilaisia. (Hooper & Potter 1999, 46-48.)

4 KOULUTUS ESIMIEHEN OSAAMISEN TU- KENA

4.1 Esimiehen koulutustarpeen aiheuttajat

Ammattirakenteiden ja työtehtävien muuttuessa muuttuvat myös työntekijöitä koskevat laatuvaatimukset. Formaali koulutus ja tämän hetkinen kokemuserusta omasta työstä eivät enää riitä esimiestehtävien hallintaan (Sparrow 1998, 1). Uusimman ja ajanmukaisimman tiedon ja taidon puuttuminen voi tulla ongelmaksi missä tahansa työssä ja missä tahansa ikäryhmässä. Ammattipätevyudet muuttuvat, mikä toisaalta mahdollistaa ja toisaalta pakottaa yksilön kehittämään osaamistaan. Kasvuedellytykset voivat nousta kolmesta eri suunnasta. Organisatorisiin kasvutekijöihin kuuluvat organisaation rakenteissa, vastuualueissa ja työtehtävissä tapahtuvat muutokset. Työtehtäviä häviää tai uusia tulee tilalle, ja vanhat rutiinit eivät enää riitä. Tällaisissa tilanteissa erityisesti johdon on luotava edellytykset kannustavalle ja rohkaisevalle työilmapiirille. Usein urakehitystä rajoittavina tekijöinä ovat suorituspainet sekä riskikäyttäytymisen minimointi. Yksilön työrooliin voi myös liittyä erilaisia kasvutekijöitä. Organisaation tulee luoda

puitteet yksilön halulle ottaa vastaan työssään uusia haasteita, oppia uutta ja kehittää itseään omassa työssään ja ammatissaan. Henkilökohtaisen kasvun laukaisijoita voi olla useampia. Ne voivat liittyä henkilökohtaiseen elämänvaiheeseen, perheeseen, terveyteen tai ikään, ja laukaista tarpeen muuttaa urakäyttäytymistä. Henkilökohtaisista tekijöistä noussut oppimistarve voi vaikuttaa yksilön urakehitykseen ratkaisevasti, vaikka yksilö ei tätä olisi itse alun perin ajatellutkaan. (Ruohotie 1999, 49-56.) Rothwellin ja Kazanasin (1994, 81, 83) esittelemän Dugan Lairdin jaon mukaan koulutustarpeet voivat nousta joko mikrotasolta (yksilötaso) tai makrotasolta (yhteisötaso).

Koulutustarpeiden kartoittaminen on aina lähtökohta tarkoituksenmukaiselle koulutukselle (Kautto-Koivula 1992, 57). Onnistunut kartoitus yhdistää sekä organisaation, operationaalisen tason että yksilön tarpeet, jolloin koulutus osataan kohdistaa asianmukaisesti tietoihin, taitoihin ja asenteisiin organisaation tavoitteita ja strategioita unohtamatta, sekä valita oikeanlaiset koulutuksen toteuttamismenetelmät. (Dowd 2000, 54-55; Eraut 1994, 170; Holton, Bates & Naquin 2000, 249, 251; Sandberg 2000, 23.) Watad ja Ospina (1999) yhdistivät tutkimuksessaan onnistuneesti sekä yksilön että organisaation näkökulmat organisaation keskijohdolle suunnatun koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vaikka koulutuksen lähtökohtana toimivat organisaatiotasolla tapahtuvat muutokset, oli koulutukseen osallistuvien henkilöiden yksilö- ja ryhmätason osaamisen parantaminen toinen tärkeä tavoite. Davidove (1993, 2) korostaa tarvekartoitusten merkitystä paitsi todellisten koulutustarpeiden esiintuojana, myös tärkeänä koulutuksen jälkeisen vaikuttavuusarvioinnin osana. Koulutuksen avulla halutaan vastata sekä tämän hetkisiin että tulevaisuudessa oleviin haasteisiin, jolloin toiminnan muuttaminen ja kehittäminen luovat pohjaa valmistautua tulevaisuuteen ja luonnollisesti myös kilpailuetua (Aalto, Hätönen & Vaherva 1998, 28; Zak Figura 2000, 22).

Johtamistaidon Opiston laatima johtamiskäyttäytymisen arviointimenetelmä on yleensä osa laajempaa esimiesten koulutusta tai kehittämisohjelmaa. Arviointi toimii sen hetkisten vahvuuksien ja kehittämistarpeiden kartoittajana, ja sen avulla on mahdollista lähteä rakentamaan omaa kehityssuunnitelmaa, sekä suunnata tulevan esimieskoulutuksen rakennetta. Esimiehen käyttäytymistä kuvaaviin kysymyksiin vastaavat arvioitava itse, hänen esimiehensä, 1-2 yhteistyökumppania (työtoveria) ja 2-3 alaista. Esimiehen käyttäytymistä mitataan aiemmin esitetyillä neljällä johtajuuden ulottuvuudella (johtamisen etiikka, tehtävien hoito, ihmissuhteiden hoito ja henkinen jousto), yhteensä 60 kysymyksellä. Arvioinnin avulla rakennetaan johtamiskäyttäytymi-

sen timanttimali, joka symbolisoi esimiehen vahvuuksia ja kehittämistarpeita, sekä sitä, millaiseen toimintaan jokaisen johtajan tulisi pyrkiä. (Pirnes 2000, 35.)

Muiden arviot esimiehen käyttäytymisestä ovat tärkeitä perusteellisen selvityksen saamiseksi. Esimiehillä on usein vaikeuksia nähdä oma työnsä objektiivisesti ja heillä on taipumusta oman käyttäytymisen yli- tai aliarviointiin. Tärkeintä on, että esimies oppii ymmärtämään oman käyttäytymisprofiilinsa ja kehittämistarpeensa muiden antaman palautteen avulla. (Dittrick 2000, 58; Easterby-Smith 1994, 69; Holton ym. 2000, 250.) Kohtasen (1993, 6) mukaan usein on nähtävissä systemaattisia arviointieroja henkilöstön ja esimiehen välillä. Henkilöstön jäsenet saattavat olla kriittisempiä arvioidessaan esimiehen toimintaa tai heillä on liian suuret odotukset tai vaatimukset esimiestään kohtaan. Esimiehellä voi puolestaan olla epärealistinen kuva omista kyvyistään. Tällainen tilanne saattaa johtua työyksikön sisäisen vuorovaikutusjärjestelmän puutteista, joiden parantuminen edellyttää asiaan paneutumista ja avointa keskustelua.

4.2 Osaamisen moniulotteisuus – esimieskoulutuksen sisällöt ja tavoitteet

Johtamistaidon Opisto on tehnyt vuodesta 1985 alkaen johtajuusarviointeja noin 25 000 suomalaisesta esimiehestä. Näiden tutkimusten tuloksena on määritelty suomalaisen esimiehen vahvuuksia ja heikkouksia. Esimiesten vahvuuksiin on kuulunut luotettavuus, itsevarmuus, energisyys, luottamuksellisuus, tavoitteisiin sitoutuminen ja suunnitelmallisuus. Painopiste on siis johtamisen etiikan ja tehtävien hoidon alueella. Vähiten korostuvia käyttäytymispiirteitä puolestaan ovat ihmissuhteisiin ja henkiseen joustoon liittyvät tekijät. Merkittäviä puutteita on löytynyt erityisesti uusiutumisen ja yksilön kasvun alueilta. Vaikka eri aloilla ja tasoilla toimivien esimiesten vahvuuksissa ja kehittämiskohteissa olikin jonkinasteisia eroavaisuuksia yksilöllisiä eroja unohtamatta, näiden tulosten perusteella voidaan vetää jonkinlaisia johtopäätöksiä siitä, millaisia painopistealueita esimiesvalmennuksessa tulisi olla. (Pirnes 2000, 31.)

Myös Kohtanen (1993) on saanut samansuuntaisia tutkimustuloksia. Hän tutki esimiesten arvioita omasta esimiestyöstään, työyksikön toimivuudesta sekä henkilöstön arvioita samoista kysymyksistä. Aineisto kerättiin kyselynä vuosina 1991-1992 51 esimieheltä ja 455 esimiehen toimintaa arvioineelta henkilöltä. Vastaajista valtaosa työskenteli työvoimatoimistoissa. Tuloksista oli nähtävissä, että esimiehen hyvin toi-

minnan piirteisiin kuuluivat helppo lähestyttävyyys, luotettavuus ja henkilöstön kehittämisestä ja koulutuksesta huolehtiminen. Heikkona esimiehen piirteenä koettiin olevan palautteenannon puuttuminen tai sen vähäinen määrä. (Kohtanen 1993, 1, 4.)

Johtajuuskoulutukset voivat toimia eräänlaisena esimiehen ”herättäjänä”. Koulutuksen avulla hän huomaa johtajuuden moninaisuuden ja kompleksisuuden ja saa uusia aineksia jokapäiväiseen työhönsä. Esimiehenä toimiminen ei ole vain ongelmanratkaisua tai päätöstentekoa, vaan sen oleellisina osana on työyhteisön jäsenten kuuntelu, heidän kannustaminen sekä rohkaiseminen erilaisissa, yllättävissäkin tilanteissa. (Donnelly 1996, 13.) Koulutuksen avulla esimies oppii hahmottamaan mitkä kaikki tekijät vaikuttavat tehokkaaseen johtamiskäyttäytymiseen (Yearout, Miles & Koonce 2000, 36). Koulutuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on auttaa esimiestä tunnistamaan omat persoonallisuuden piirteensä, arvonsa, ihmiskäsityksensä, ajattelumallinsa, oppimiseen liittyvät asenteensa ja käytänteensä sekä taitonsa toimia osana ryhmää. Nämä kyvyt ovat tärkeitä organisaatioiden kaikilla tasoilla toimiville esimiehille, niin ylimmälle johdolle kuin operatiivisen tason työnjohtajille. Näitä tietoja yksilö pystyy hyödyntämään muuttuvissa työympäristöissä ja -tehtävissä sekä koostumukseltaan vaihtelevissa työryhmissä. (Lahti-Kotilainen 1996, 262; Ruohotie 1999, 206; Yearout, Miles & Koonce 2000, 36.) Partanen ja Wiklund (2000, 35-36) käyttävät käsitettä tietoinen johtaminen, joka yksilötasolla tarkoittaa hyvää itsetuntemusta ja selkeää minäkuvaa. Tällöin esimiehellä on selkiytynyt ihmiskuva sekä tietoisuus omaan käyttäytymiseen vaikuttavista arvoista, asenteista ja uskomuksista. Tietoiseen johtamiseen kuuluu myös ymmärrys omasta johtamistavasta sekä siitä, että se on elävä ja jatkuvan arvioinnin kohde.

Koulutuksen järjestäminen heterogeeniselle ryhmälle (osallistujat organisaatioiden eri yksiköistä tai eri organisaatioista) usein lisää koko koulutusryhmän tietoisuutta siitä, mitä erilaisia tekijöitä johtajuuteen kuuluu. Esimiehenä toimiminen erilaisissa organisaatioissa vaihtelee huomattavastikin, joten tällä tavoin organisoitu koulutus usein laajentaa yksilöiden käsitystä johtajuudesta. (Smith ym. 1988, 164.) Watadin ja Ospinan (1999) esittelemä koulutus oli toteutettu siten, että esimieskoulutukseen osallistuneet henkilöt olivat kaikki suuren organisaation eri osastojen keskijohtoa. Yksilöillä oli hyvin erilaiset päämäärät, taustat ja arvot työssään sekä heidän asiantuntemuksensa taso ja työtavat vaihtelivat huomattavasti. Koulutuksen vaikutuksia tutkittaessa havaittiin, että osallistujien ymmärrys muiden yksiköiden toimintaa kohtaan oli lisääntynyt, sekä heidän käsityksenä johtajuudesta, johtamiskäyttäytymisestä ja ongel-

manratkaisutavoista oli laajentunut. Suurimpana vaikuttajana tähän tulokseen pidettiin eri yksiköistä tulevien osallistujien horisontaalista integraatiota.

Johtaja tarvitsee yhä laajempaa ymmärrystä siitä, millaisia prosesseja organisaatiossa tarvitaan haluttuihin tavoitteisiin pääsemiseksi. Tällä ei tarkoiteta ainoastaan niitä operationaalisia tai teknisiä toimintoja, joita organisaation sisä- ja ulkopuolella tapahtuu, vaan myös ihmisten välisten suhteiden ymmärtämistä ja yksittäisten tilanteiden ainutlaatuisuutta. (Sparrow 1998, 2.) Johtotehtävissä toimivien yksilöiden toimintaa tulee parantaa tehokkaasti järjestetyllä ja vaikuttavalla koulutuksella, ja pyrkiä vastaamaan sekä tämän hetken että huomisen haasteisiin (Sogunro 1997, 731).

Johtajuuskoulutuksen onnistumisen yhtenä keskeisenä piirteenä voidaan pitää sen kokonaisvaltaisuutta. Sekä tietojen, taitojen että asenteiden muuttumisesta seuraa sekä yksilön kompetenssin laajeneminen että johtamiskäyttäytymisen pysyvä muuttuminen. Keinoina monipuolisen osaamisen saavuttamiseksi toimivat erilaiset oppimismenetelmät ja -tavat, mm. luennot, seminaarit ja workshopit. (Sorungo 1997, 713.) Dauphinais (1996, 12) tuo esille erilaisten konsulttien ja kouluttajien tärkeän roolin johdon koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Heidän on ensinnäkin osattava määritellä johdon uudet roolit ja tehtävät sekä kehittää johdon kompetenssia uusien vaatimusten mukaan. Yksilöiden osaamista tulee kehittää monipuoliseksi, mutta toisaalta tulee korostaa heidän ydinosaamistaan ja erityistaitojaan. Myös koulutuksen sovellettavuus käytäntöön on tärkeää. Watadin ja Ospinan (1999) suorittama keskijohdon koulutus suuressa terveydenhuoltoalan organisaatiossa oli toteutettu ajoittamalla 40 koulutustuntia kuuden viikon sisälle siten, että jokaisen koulutussession jälkeen koulutettavilla oli mahdollisuus soveltaa ja käyttää oppimiaan uusia asioita esimiestyössään. Nämä kokeilut raportoitiin aina seuraavalla koulutuskerralla. Tällaisen järjestelyn seurauksena oli, että käytännönläheinen luonne mahdollisti työpaikoilla ilmenneiden ongelmien purkamisen sekä uusien ongelmanratkaisukeinojen etsimisen heti seuraavilla koulutuspäivillä. Toisaalta tiedon levittäminen omaan osastoon tai yksikköön mahdollisti osallistujien alaisten ja kollegoiden pääsyn osalliseksi koulutusten annista. Myös Dauphinais (1996, 12) korostaa henkilöstökoulutuksen sitomista käytännön työhön. Hänen mukaansa koulutuksilla on usein liian vähän vaikutusta toimintaan, ja tästä syystä perinteistä luokkahuoneopetusta tulisi vähentää.

4.3 Voidaanko puhua *koulutustarpeesta*?

Vaikka edellä on käsitelty esimiesten koulutustarpeita ja niiden kartoittamista, on tärkeää pohtia, miksi esimiehen kehittymistarpeisiin on oleellista vastata juuri johtamistaidollisen koulutuksen avulla. Miksi erilaisten koulutusinterventioiden uskotaan lisäävän esimiehen osaamista?

Jatkuva koulutus toimii kirjallisuuden ja eri teorioiden näkökulmasta yhtenä oleellisena uuden osaamisen tuottajana. Koulutus ei kuitenkaan ole vain työtehtävissä tapahtuvien muutosten passiivinen myötäilijä, vaan se muokkaa aktiivisesti muutoksia. (Ruohotie 1999, 25.) Strömmer (1999, 195) tuo esille Dohmenin (1996) luokituksen työelämässä tapahtuvan oppimisen muodoista, joihin kuuluu oleellisena osana myös formaali oppiminen nonformaalin, informaalin ja satunnaisoppimisen lisäksi. Jatkuva koulutus on formaalin koulutuksen lisäksi tulosta kokemuksista, itsenäisestä oppimisesta ja minkä tahansa uuden tai merkittävän tehtävän suorittamisesta (Fayol 1990, 171). Myös Pickett (1998, 107) korostaa, että kompetenssia voidaan ja tulee kehittää koulutuksen avulla. Koulutuksessa on kuitenkin tärkeää hahmottaa ja keskittyä muuttamaan kompetenssin osa-alueeseen kerrallaan, eikä lähteä laaja-alaiseen osaamisen parantamiseen. Tällöin koulutustulokset ovat parempia. On kuitenkin turha tuudittautua ajatukseen, että yksittäinen päivän tai viikon kestävä seminaari voisi saada ihmeitä aikaan yksilön esimies- tai johtamistaitojen kehittymisessä. Tehokas koulutus on yleensä jatkuvaa ja pitkäkestoista, sekä keskittyy osallistujien kannalta olennaisiin teemoihin. (Bolt 1996, 165.)

Yuklin (1989, 284-285) mukaan koulutus toimii yhtenä erittäin tärkeänä ja käytettynä metodina johtajuuden kehittämisessä. Yksilön käyttäytymisen ja ajattelun muuttaminen vie aikaa ja on vaikeaa, ja koulutus toimii hyvänä tukijana tässä prosessissa. Monipuolisen palautteen saaminen omasta toiminnasta sekä alaisilta, kollegoilta, esimiehiltä että muilta koulutettavilta takaa parhaan koulutustuloksen. Myös Hokkanen ym. (1995, 135) ovat todenneet itsensä kehittämisen, ja johtamistaidollisen koulutuksen osana, olevan yksi merkittävä perustekijä johtajuuden kehittämisessä. Muita tekijöitä ovat paitsi halu toimia johtajana, persoonalliset ominaisuudet ja kyvyt sekä kokemukset johtotehtävistä. Johtamistaito ei voi rakentua pelkälle kokemukselle, jolla tosin on oma suuri arvonsa. Pohjakoulutuksen tulee muodostaa se perusta, jolle kokemus ra-

kennetaan. Jatkuva itsensä kehittäminen kouluttautumalla puolestaan tukee johtajuuden uusia valmiuksia ja antaa voimavaroja työssä selviämiseen. (Fayol 1990, 175-176.)

Corrigan, Lickey, Campion ja Rashid (2000) ovat tutkineet lyhyehkön (12 viikkoa) johtamistaidollisen koulutuksen vaikutuksia siihen osallistuvien henkilöiden kompetenssiin. Koulutukseen osallistui 27 asiantuntijatiiminvetäjää, joiden osaaminen kartoitettiin sekä ennen koulutusta että sen jälkeen kyselyn (Multifactor Leadership Questionnaire, MQL) avulla. Koulutus toteutettiin kerran viikossa 12 viikon ajan, 8 tuntia kerrallaan. Koulutuksen tarkoituksena oli kehittää osallistujien transformationaalisia ja transaktionaalisia johtajuustaitoja. Koulutukseen sisältyi luentoja, roolipelejä ja erilaisia ongelmanratkaisuja. Koulutuksen jälkeen tehdyn kyselyn tuloksista oli nähtävissä, että osallistujien käsitykset ihanteellisesta johtajuudesta olivat muuttuneet. Käsityksissä johtajuudesta korostuivat uudella tavalla tiiminjäsenten yksilöllinen, mutta tasapuolinen kohtelu, sekä herkkyys tiimissä tapahtuville erehdyksille ja niiden korjaamiselle. Tutkimuksen tärkeimpänä löytönä oli se, että johtamistaito voi kehittyä lyhyenkin koulutuksen avulla, mikäli menetelmät ovat oikeat. Toisaalta tutkijat pohtivat mikä merkitys koulutuksella on ollut tiiminvetäjän tai koko tiimin käytännön toimintaan, ja tiimin tuottamien palvelujen laatuun. Näitä seikkoja ei tutkimuksessa selvitetty. (Corrigan ym. 2000, 56-58.)

5 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI

Koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan koulutukselle asetettujen, erilaista panosta, prosessia ja tuotosta koskevien tavoitteiden saavuttamisena joko välittömästi tai myöhemmin eri tahojen kautta koettuina. Tärkeää on aina määrittää, kenen tavoitteista ja tarpeista on kulloinkin kyse, ja miten koulutukselle asetettavista tavoitteista on saatavissa tietoa. (Vaherva 1983, 31-36.) Tulosten ja vaikutusten selvittämisen kannalta olisi oleellista määritellä jo koulutusta suunniteltaessa, mitä koulutuksen avulla halutaan saavuttaa. Toisaalta koulutuksen vaikuttavuutta ei tulisi nähdä vain tavoitteiden saavuttamisen asteena. Vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan, voi se kuitenkin olla vaikuttavaa positiivisessa mielessä. (Valtonen 1997, 12, 45.) Jos koulutuksen panosten, prosessien ja tuotosten välillä ajatellaan olevan looginen ja kausaalinen yhteys, niin panoksia ja prosesseja muuttamalla voidaan saada aikaan haluttuja tuotoksia ja vaikutuksia. Kausaalisuhteen todentaminen on kuitenkin vaikea tehtävä, sillä koulutusohjelmiin ja niihin osallistuviin henkilöihin vaikuttavat useat selittäjät ja kontekstuaaliset tekijät. Tavoitteen ja tuloksen välillä tapahtuva oppiminen ei siis ole täysin säädeltävissä oleva tekijä. (Poikela 1999, 35; Raivola 2000, 179.) Onnistunut koulutus saa ai-

kaan sellaisia kausaalisia prosesseja, jotka johtavat haluttuihin vaikutuksiin. Epäonnistunut koulutus ei siis johda alunperin haluttuihin vaikutuksiin, muita vaikutuksia sillä voi luonnollisesti olla. (Ahonen 1985, 57.)

Opetushallitus (1998, 20-21) määrittelee koulutuksen vaikuttavuuden osaksi koulutuksen tuloksellisuutta. Tuloksellinen koulutus rakentuu kolmesta komponentista: tehokkuudesta, vaikuttavuudesta ja taloudellisuudesta. Vaikuttavuuden arvioinnin kohteena ovat koulutuksen laadulliset ja määrälliset vaikutukset sekä yksilöön että yhteisöön. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa vaikuttavuudesta käytetään englanninkielistä termiä *effectiveness*, jolloin panostekijät ovat ei-monetaarisia. Termiä tehokkuus puolestaan vastaa sana *efficiency*, jolloin panostekijät mitataan rahassa. Kantanen (1996, 16) tuo esille, että arkikielessä tuloksellisuutta usein käytetään vaikuttavuuden synonyyminä. Vaikuttavuus on näistä kolmesta tuloksellisuuden osasta vaikein arvioida, sillä koulutuksilla on aina sekä primaarisia että sekundaarisia vaikutuksia yksilöön. Vaikuttavuutta voidaan arvioida sen hyödyn kannalta, joka koulutuksesta on opiskelijalle, työelämälle ja yhteiskuntaelämälle. Toisaalta arviointi voidaan kohdistaa siihen lisäarvoon, jonka opiskelija saa opiskeluprosessinsa aikana. Sekundaarisia vaikutuksia ovat vaikutukset yhteiskuntaan, kulttuuriin ja työelämään, ja ne voivat olla sekä laadullisia että määrällisiä. (Yrjölä 1995, 71-72.)

Vaikuttavuus-termi mielletään yleensä vain positiiviseksi asiaksi; se nähdään positiivisena hyötynä tai neutraalina ilmiönä. Vaikuttavuus voi esiintyä kuitenkin myös odottamattomana, negatiivisena häiriötekijänä. Tällaisia häiriötekijöitä voivat olla esimerkiksi käyttökelvottomat kvalifikaatiot tai jotkin muut tahtomatta tuotetut kielteiset tuotokset. (Valtonen 1997, 46.) Myös Raivola (1997, 62) korostaa vaikuttavuusarvioinnissa huomioitavia odottamattomia vaikutuksia, piilo- ja häiriöfunktioita. Hänen mukaansa vaikuttavuus voidaan käsittää positiivisten (aiottujen) vaikutusten ja negatiivisten (dysfunktionaalisten) vaikutusten erotuksena.

5.1 Lyhyen vai pitkän tähtäimen arviointia?

Vaikuttavuuden arviointi on siis oleellinen osa koulutuksen toteutusta. Arvioinnin avulla voidaan valottaa koulutuksen tuloksia tai se voidaan ulottaa koko koulutus- ja oppimisprosessiin, jonka lähtökohtana toimivat yksilön arvot, ideat ja käsitykset. (Lahti-Kotilainen 1992, 4.) Arvioinnin suorittaminen on haaste, jonka avulla pyritään selvittämään, mikä kyseisessä koulutuksessa on toiminut ja mikä ei, ja miksi. Jotta oleelliset asiat saadaan esille, tulee arviointi huolellisesti suunnitella ja toteuttaa, sekä pohtia, miksi koulutuksen vaikutukset halutaan arvioida. (Miller 1999, 25.) Yrityksmaailmassa henkilöstönkehittäjien statuksenkin kannalta on tärkeää pystyä todistamaan koulutuksen vaikutukset ja se, ettei yrityksen panostus koulutukseen ole mennyt hukkaan. Useissa organisaatioissa tukeudutaan ROI-ajatteluun (Return On Investment), jolloin koulutus nähdään investointina, jonka tuotto tai hyöty halutaan myös määrittää. (Phillips 1996, 42.) Tällöin kartoitetaan, millainen merkitys yksilöiden kouluttamisella on ollut organisaation prosessien ja toimintojen parantumisessa, mikä onkin yleensä koulutuksen todellinen tarkoitus (Abernathy 1999, 20).

Vaikuttavuusarviointi voi kartoittaa lyhyen tähtäimen välittömiä reaktioita ja muutoksia tai fokusoitua pitkällä tähtäimellä yksilön arvojen ja käyttäytymisen muuttumiseen tai organisaatiotason muutoksiin (Lahti-Kotilainen 1992, 4). Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin avulla haetaan suhteellisen rajattua ja välitöntä hyödyllisyyttä, käyttökelpoisuutta ja soveliaisuutta haluttuihin kysymyksiin (Laukkanen 1995, 316). Onnistunut arviointi on kaksiosainen. Se käsittää ensinnäkin koulutukseen osallistuvien yksilöiden osaamiskartoituksen ennen järjestettävää koulutusta. Tällöin on mahdollista selvittää, onko jokin taito tai käyttäytymistapa muuttunut koulutuksen jälkeen ja sen vaikutuksesta. Toinen tekijä arvioinnin onnistumiselle on määritellä ennen koulutuksen järjestämistä, millaisia tuloksia koulutuksella halutaan saavuttaa eli mitä osallistujien halutaan oppivan tai saavuttavan koulutuksen tuloksena. Ennen kuin voidaan ryhtyä arvioimaan on selvitettävä, mihin koulutustoiminnalla on alun perin pyritty. (Robinson & Robinson 1989, 164; Vaherva 1983, 24, 36.)

Koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu Suomessa lähinnä mikrotasolla. Selityksenä tälle voidaan pitää sitä, että vaikuttavuus toteutuu viime kädessä aina yksilön toiminnan ja yksilön oppimisprosessin kautta. Vaikuttavuus syntyy yksilön tiedoista ja taidoista. Yksilötason vaikuttavuutta on selvitetty lähinnä erilaisilla haastattelu- ja

kyselytutkimuksilla. Koulutuksen vaikutukset heijastuvat aina kuitenkin yksilön kautta sekä yhteisöihin, organisaatioon että yhteiskuntaan, ja mikrotason tutkiminen voikin luoda pohjan myös makrotasoiselle vaikuttavuustutkimukselle. (Linna 1999, 20; Vaherva 1983, 120; Valtonen 1997, 13.)

Yksilötasolla koulutuksen tarkoituksena on edistää yksilön henkistä kehitystä sekä edesauttaa persoonallisuuden kehittymistä. Vaikuttava koulutus yhteiskuntatasolla tarkoittaa sitä, että se tuottaa työvoimaa ja kvalifikaatioita sekä muodostaa, ylläpitää ja kehittää yhteiskunnallista kulttuuria. (Valtonen 1997, 16-17.) Koulutuksen vaikuttavuutta selvitetessä pyritään määrittelemään koulutukselle asetettujen lähi- ja etäistavoitteiden saavuttamista. Koulutukselliset tuotokset ulottuvat aikaan koulutuksen jälkeen. Ne ovat hyvin moniulotteisia, ja niitä voidaan tarkastella usean eri tahon tarpeiden ja tavoitteiden näkökulmasta käsin. (Vaherva 1983, 14-16, 33.) Laaja-alainen vaikuttavuusarviointi ulottuu yksilön, oppilaitoksen, koulutuksen ylläpitäjän, henkilöstön, henkilöstöryhmien, tietyn talousalueen, kulttuurimiljöön, kansakunnan ja kansainvälisen kehityksen tasoille. Tärkeintä on kuitenkin arvioida sitä etua tai haittaa, jota koulutuksella on arvioitavan kohteen kannalta saavutettu ja tuotettu. Eri tieteenaloilla on erilaisia näkökulmia koulutuksen vaikuttavuudesta. Arvioinnin johtopäätökset kohdistuvat eri tekijöihin sen mukaan, onko vaikuttavuutta tutkittu esimerkiksi sosiaalipsykologian, kasvatuksen sosiologian, yksityisoikeuden tai kansantaloustieteen näkökulmasta. (Ahonen 1985, 54; Linna 1999, 14; Opetushallitus 1998, 34.)

Kantanen (1996, 44-45) on Goldsteinia (1989) mukaillen jakanut koulutuksen vaikuttavuusarvioinnin neljään kattavuusluokkaan sen mukaan, kuinka laaja-alaista vaikuttavuutta koulutuksella haetaan. Koulutusvaikutusta arvioidaan olevan vain koulutustilaisuudessa. Siirtovaikutusta voidaan arvioida koulutuksen aikana ja työpäikällä. Tällä tarkoitetaan, että koulutuksen on vaikutettava opetustilanteeseen verrattuna erilaisessa oppimisympäristössä. Organisaation sisäistä vaikutusta määritellään siten, että selvitetään koulutuksen vaikutusta sellaisissa ryhmissä, jotka eivät ole osallistuneet koulutukseen. Koulutuksen vaikutusten oletetaan siis tihkuvan myös koulutetun ryhmän ulkopuolelle. Organisaatioiden välistä pätevyyttä voidaan tutkia siten, että tehokasta koulutusohjelmaa voidaan käyttää vaikuttavasti myös muissa organisaatioissa. Koulutusvaikutukset eri organisaatioissa ovat kuitenkin erilaisia, sillä olosuhteet ovat erilaiset.

Erilaisten koulutussysteemien jatkuvasti kasvava monimutkaistuminen on lisännyt tarvetta uusille arviointimalleille, -metodeille ja -tekniikoille (Kallen 1996, 21). Ilmiön monimuotoisuus vaikuttaa siihen, ettei yhtenäistä lähestymistapaa vaikuttavu-

den arviointiin ole mahdollista muodostaa. Tutkimuksen painopiste on siirtynyt enemmän koulutusten tuotosten arvioinnista varsinaisten vaikutusmekanismien tutkimisen suuntaan. (Linna 1999, 20.) Abernathy (1996, 18) korostaa, että vaikuttavuusarviointia suunniteltaessa tulee tarkasti pohtia, millainen arviointimalli soveltuu parhaiten kulloiseenkin tarkoitukseen. Suosituin tai tunnetuin malli ei välttämättä ole paras mahdollinen. Ne oletukset ja päämäärät, jotka arvioinnilla halutaan saavuttaa, vaikuttavat olennaisesti siihen millainen arviointimalli valitaan. Arviointi voi kohdistua esimerkiksi koulutuksen sisältöön, hallintoon, siihen käytettyihin panoksiin, tuloksiin tai itse koulutusprosessiin. (Easterby-Smith 1994, 41, 46-55.)

Koulutus instituutiona on usein ristiriitaistenkin odotusten kohteena. Sen tulee vastata yksilöiden kysyntään ja elinkeinoelämän kvalifikaatiovaateisiin, edistää yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta, kohottaa tuottavuutta ja lisätä taloudellista hyvinvointia, välittää kulttuuria, säilyttää ja vakauttaa yhteiskuntaa sekä edistää yhteiskunnan kehittymistä. Nämä moniulotteiset ja monitasoiset vaikuttavuusanalysoinnit edellyttävät monitieteistä lähestymistapaa. (Vaherva 1983, 23, 130-131.) Arviointitoiminnan kehityksessä ei kuitenkaan ole havaittavissa jyrkkiä katkoksia erilaisten näkökantojen välillä. Uudet ajatukset ovat tuoneet arviointiin yleensä aina jotakin lisää, uuden näkökulman toimintaan tai aiemmat käsitykset ovat tarkentuneet. (Raivola 1995, 27.)

5.2 Arvioinnin toteuttaminen

Koulutuksen vaikutuksista antavat tietoa erilaiset tilastot, käytännön arviointitoiminta ja evaluaatiotutkimus. Tilastot kertovat määrällisistä suoritteista, arviointi puolestaan käsittelee prosesseista saatua kokemustietoa. Arviointitutkimuksen tavoitteena on systemaattisempi arviointi ja vaikutusten täsmällisempi mittaaminen. (Poikela 1999, 34.) Arvioinnin lähtökohtana on alunperin ollut kvantitatiivisuus ja lähinnä eri tutkimustulosten yhdistäminen. Vasta myöhemmin on ryhdytty kohdistamaan arviointia yksilöllisesti. 1960-luvulla kvalitatiivista arviointia ei juurikaan vielä käytetty, mutta 1970- ja 1980-luvuilla tilanne alkoi muuttua lähinnä sosiologien vaikutuksesta kaikilla tieteen aloilla. (Cook 1997, 32-33.) Vahervan (1983, 147) esittelemän Hamblinin ajatuksen mukaan arvioinnin avulla tulee määritellä koulutusjärjestelmän, kurssin tai koulutusohjelman arvo sekä sosiaalisesti että taloudellisesti. Kasvatustieteellinen arviointi onkin kehittynyt ja laajentunut oppilasarvioinnista kohti laajempialaista kokonaisuuksien arvi-

ointia. Suuntana on ollut koko koulutusprosessin arviointi pelkkien lopputulosten sijasta. (Kantanen 1996, 19.)

Vaherva (1983, 172-174) on luonut koulutuksen vaikuttavuuden moniulotteisen hypoteettisen mallin, jossa on aineksia sekä kasvatustieteestä, koulutussosiologiasta että koulutuksen taloustieteestä. Vaikuttavuuden tarkastelutasoina ovat yksilötaso, yhteiskuntataso ja mesotaso, sekä nämä yhdistävä malli. Vaikutukset voidaan analysoida sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä, ja tämän lisäksi voidaan erotella primaarit, sekundaarit ja tertiäärit vaikutukset. Arviointi voi olla diagnostista, summatiivista, formatiivista tai ultimatiivista. Se voi kohdistua panoksiin, tuotoksiin tai lopullisiin tuloksiin keskeisen huomion kohdistuessa yksilöön, organisaatioon tai yhteiskuntaan. Vaikutusanalyysiä laadittaessa on mahdollista huomioida kaikki esitellyt ulottuvuudet, mutta yleensä on tarkoituksenmukaisinta tarkastella vain muutamaa ulottuvuutta.

Robinsonit (1989, 231-235) esittelevät kolme vaihtoehtoista tiedonkeruutapaa arviointia tehtäessä. Ennen/jälkeen koulutuksen asetelma (Pre- and Posttracking Design) tarkoittaa taitojen ja käyttäytymisen arviointia ennen koulutusta, ja joitakin viikkoja tai kuukausia koulutuksen jälkeen arviointi uusitaan. Koulutettut/kouluttamattomat asetelmassa (Trained/Untrained Design) perusr ryhmän muodostavat koulutukseen tulevat henkilöt. Heille muodostetaan mahdollisimman samanlainen ryhmä, joka ei osallistu koulutukseen. Ryhmien jäsenet arvioidaan samalla tavalla sekä ennen koulutusta että koulutuksen jälkeen, ja tulosten perusteella voidaan tehdä päätelmät koulutuksen vaikuttavuudesta. Kolmas vaihtoehto on ennen, silloin ja jälkeen asetelma ("Pre", "Then" and "Post" Design), jolloin koulutettavien tietämystä kartoitetaan ennen koulutusta, sen päättyessä sekä joitakin viikkoja/kuukausia koulutuksen loppumisen jälkeen.

Koulutukseen liittyvä arviointi on yleensä kaksitasoista. Koulutustulosten (outputs) arvioinnilla tarkoitetaan lyhyen aikavälin tavoitteiden mittaamista. Se suoritetaan välittömästi koulutuksen jälkeen ja sen avulla selvitetään välittömät tietojen, taitojen ja asenteiden muutokset osallistujissa. Nämä tulokset voivat olla esimerkiksi jokin tutkinto tai ammattipätevyys. Koulutusvaikutuksilla (impacts) puolestaan tarkoitetaan mitattuja työkäyttämisen muutoksia, jotka ovat pitkän aikavälin tavoitteita. Koulutusvaikutus voi näkyä vuosien päästä esimerkiksi asiantuntijuutena omalla alalla, uralla etenemisellä tai hyvänä elintasona. Koulutusvaikutukset ovat yleensä joko suorasti tai epäsuorasti seurausta koulutuksen aiheuttamista välittömistä tuloksista. Vaikuttavuutta

(effectiveness) pidetään koulutustulosten sekä vaikutusten yläkäsitteenä. (Vaherva 1983, 17-18; Valtonen 1997, 41.)

Sogunron (1997) tutkimuksessa kokonaisvaltaisen yksilötason vaikuttavuusarvioinnin mahdollisti johtajuustietojen, -taitojen ja asenteiden arvioinnin onnistunut yhdistäminen. Tiedon lisääntymistä selvitettiin osallistujille tehdyn kyselyn avulla sekä ennen että jälkeen koulutuksen. Taitojen lisääntyminen määriteltiin osallistujien työkäyttäytymistä havainnoimalla ja tarkkailemalla. Asennemuutosten selvittämiseen käytettiin sekä työkäyttäytymisen tarkkailua, haastattelua sekä kyselyä. Mielenkiintoisena lisänä tässä tutkimuksessa oli se, että vaikutuksia arvioitaessa kartoitettiin myös odottamattomia koulutusvaikutuksia. Tällaisia vaikutuksia olivat sellaiset tiedot, taidot ja kyvyt, joita koulutukseen osallistuneet henkilöt pystyivät käyttämään varsinaisen työnsä ulkopuolella (mm. päätöksenteko, ryhmänjohtaminen, aktiivisuus vapaa-ajan harrasteissa). Odottamattomia koulutusvaikutuksia raportoi yli 70% osallistujista.

Arviointia tehtäessä tulisi pohtia sitä, mikä on arvioinnin tarkoitus. Se, kenen näkökulmasta arviointi tehdään sekä kuka arvioi ja milloin, vaikuttavat metodologisiin, organisatorisiin ja rahoituskellisiin seikkoihin. Yhä tärkeämpää olisi arvioida paitsi opetuksen organisaatiota, metodeja ja toimenpiteitä, myös sitä, miten koulutus soveltuu kontekstiinsä ja miten koulutus vastaa sille asetettuihin tavoitteisiin. (Squires 1998, 21, 28.) Myös Poikela (1999, 20) korostaa, että koulutuksen oikea ajoittaminen ja sovittaminen oppivan yksilön, yhteisön tai organisaation oppimis- ja kehitymisprosesseihin tuottaa vaikuttavaa koulutusta.

Henkilöstökoulutusten vaikuttavuutta on ryhdytty tutkimaan yrityksissä suhteellisen myöhään ja sen huomiointi on vieläkin riittämätöntä. Yhtenä syynä tähän on koulutuksen parantaman suorituskyvyn mittaamisen ongelmallisuus. Ulkopuolisen arvioijan on vaikea päästä sisälle toiminnan ytimeen, jotta hän voisi tutkia työkäyttäytymisen muuttumista luotettavasti. Työkäyttäytymisen arviointimittareiden (BOS = Behavior Observation Scale) toimimisen esteenä on usein se, ettei yksilön työ välttämättä muodostu yksittäisistä taito-osista. Nämä työn eri osat ovat riippuvuussuhteessa toistensa kanssa ja muodostavat toimintaketjuja. Työsuoritusten tarkkailijoiden tulee siis hallita työ kokonaisuutena ennen kuin siitä voi tehdä tehokkuuspäätelmiä. (Raivola 2000, 219-220.) Henkilöstökoulutukset kytketään nykyään yhä tiiviimmin työn kehittämiseen, työntekijän ammattitaidon kehittämiseen sekä organisatorisen oppimisen tukemiseen. Vaikuttavuuden arviointi tapahtuu siis enenevässä määrin työpaikkakontekstissa. (Järvinen 1997, 118.)

5.3 Vaikuttavuuden arvioinnin vaikeus

Vaikka kiinnostus koulutusten arviointia kohtaan on kasvanut, liittyy vaikuttavuustutkimukseen edelleen useita ongelmia. Se, miten opitut asiat saadaan siirtymään jokapäiväisiin käytäntöihin koetaan suurimmaksi ongelmaksi. Usein pidetään itsestään selvyytenä, että koulutetut henkilöt soveltavat opetettuja asioita työssään. (Kantanen 1996, 47.) Tätä asiaa vaikeuttaa edelleen se, että ne, jotka huolehtivat koulutuksesta eivät välttämättä johda koulutus- tai kehittämistoimintaa työpaikoilla (Lahti-Kotilainen 1992, 50). Koulutuksen arviointi edellyttää onnistuessaan kouluttajien, organisaation johdon sekä esimiesten saumatonta yhteistyötä aina koulutuksen suunnittelusta asti. Vaikuttavuusarvioinnin ongelmana on se, että yksittäisen koulutuksen aikaansaamia muutoksia on usein hankala erottaa muista samaan aikaan yksilöön, yhteisöön tai organisaatioon vaikuttavien tekijöiden aiheuttamista muutoksista. Arviointitietoa ei myöskään ole mahdollista käyttää käsillä olevan koulutuksen kehittämiseen, koska toiminta on jo päättynyt. (Manninen 1996, 43.) Tiedollisten tavoitteiden kohdalla on helpompi arvioida, mistä yksilö on hankkinut tiedon, mutta tunne-elämän ja sosiaalisten muutosten alkuperää on vaikea ja joskus mahdoton selvittää (Vaherva & Juva 1985, 110). Davidove (1993, 3) korostaa myös koulutukseen osallistuvien henkilöiden yksilöllisten erojen (kokemustausta ja persoonallisuus) vaikutusta heidän suorituskykyynsä. Yksilötasolla tapahtuvaa subjektiivista koulutuksen vaikuttavuuden arviointia on kritisoitu myös siitä syystä, että ihmisten arviot koulutuksen vaikuttavuudesta heidän omalla kohdallaan eivät välttämättä ole objektiivisia (Valtonen 1997, 42).

Abernathy (1999, 23) esittelee Deborah Gwinnerin (Andersen Consultingin management consultant) ajatuksia siitä, miksi koulutuksen arviointi voi epäonnistua. Suurin osa syistä johtuu arvioinnin suunnittelun ja resurssien puutteesta tai väärästä kohdentumisesta. Tällöin ei ole mahdollista saada valideja tuloksia liiketoiminnan tai yksilöiden työkäyttötymisen parantumisesta.

Arviointitoiminnalle on jouduttu laatimaan erilaisia kriteerejä, jotta se olisi tehokasta, asiantuntevaa ja laadukasta. Raivola (2000, 90-93) on koonnut neljä eri arviointistandardia. Nämä ovat hyödyllisyys, käyttökelpoisuus ja soveltuvuus, oikeus ja kohtuus sekä tarkkuusstandardit. Hyötyä arvioitaessa on tärkeää pohtia, tarvitaanko arviointi lainkaan eli ollaanko tulosten pohjalta valmiita muuttamaan koulutusohjelmaa. Kustannus-hyöty -analyysin avulla voidaan hahmotella vaihtoehtoisten toimintatapojen

tuottamaa lisäarvoa. Käyttökelpoisuus ja soveltuvuus -standardi pitää sisällään mm. sen, onko arvioinnin käsitteellistäminen onnistunut, onko kohde, sen tavoitteet, toiminnan sisältö ja filosofia sekä mahdolliset oheisvaikutukset huomioitu. Arvioinnin tulee viitoittaa tietä eteenpäin. Oikeuden ja kohtuuden periaatteen taustalla on ajatus arvioinnin laillisuudesta ja eettisyydestä. Kaikkien osapuolten tulee hyväksyä arvioinnin säännöt, eturistiriidat on esiteltävä avoimesti ja tulkittava. Raportin tulee tasapainoisesti tuoda esille koulutuksen heikkoudet ja vahvuudet. Informaation teknisen laadun ja luotettavuuden varmistaa tarkkuusstandardit eli informaation tulee olla sellaista, että sen perusteella voidaan tehdä päätelmiä. Uuden ja poikkeavan informaation on annettava päästä esille, vaikka se olisi joillekin osapuolille epäedullista.

5.4 Kirkpatrickin arviointimalli

Donald Kirkpatrick on luonut koulutuksen neljän tason arviointimallin. Arviointimallin tasoina ovat reaktiot, oppiminen, käyttäytyminen ja tulokset. Tämä koulutuksen arviointimalli käsittää paitsi ne tiedot ja taidot, joita koulutus välittää ja pyrkii saamaan osallistujat omaksumaan, myös vaikutusten ulottumisen yksilötasolta organisaatiotasolle. Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver ja Shotland (1997, 341) sekä Gordon (1999, 40) tuovat esille, että Kirkpatrickin arviointimalli on edelleenkin yleisin ja vallitsevin käytetty runko koulutusvaikutuksia selvitetessä ja luokiteltaessa. Vaikka arviointimallin ensimmäisestä julkaisusta on tullut kuluneeksi jo 40 vuotta, on sen sisältö pysynyt periaatteiltaan samana. Mallia on kritisoitu mm. sen liiallisesta luokittelevuudesta ja yksinkertaisuudesta, mutta sen suosio perustuu toisaalta näihin samoihin seikoihin, selkeyteen ja käytännöllisyyteen. (Kirkpatrick 1996, 58-59.)

Tietoa voidaan kerätä kaikilta neljältä tasolta monin eri tavoin ja jokainen taso kertoo tärkeitä asioita kyseessä olevan koulutuksen laadusta ja onnistumisesta. Tulee kuitenkin muistaa, että hyvät tulokset yhdeltä tasolta eivät automaattisesti tarkoita sitä, että seuraavilta tasoiltakin on odotettavissa hyviä tuloksia. Esimerkiksi oppiminen ei välttämättä johda käyttäytymisen muuttumiseen. (Gordon 1999, 41-42.) On myös todettu, että siirryttäessä tasolta 1 kohti tasoa 4, vaikuttavuuden arviointi kokoajan muuttuu vaikeammaksi ja haasteellisemmaksi (Kirkpatrick 1996, 57). Koulutuksen vaikutus yksilöiden työkäyttäytymisen ja koko organisaation tulosten muuttumiseen ovat vaikeita arvioinnin kohteita. Kirkpatrickin mallin jälkeen onkin pyritty esittelemään

paljon samasta ajatuksesta lähteviä, mutta toisiin tekijöihin painottuvia malleja. Tarkoituksena on siis ollut pystyä arvioimaan tarkemmin niitä vaikutuksia, joita koulutuksella on koko organisaatiota silmälläpitäen. (Kantanen 1996, 42.)

Erilaisia koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalleja on luotu lukuisia. Syy, miksi tässä työssä käytetään juuri Kirkpatrickin mallia on se, että tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Leadership & Management -esimiesvalmennuksen osallistuvien henkilöiden suhtautumista valmennusta kohtaan sekä heidän oppimistaan. Arviointimallin kahden ensimmäisen tason avulla on mahdollista saada vastaukset näihin kysymyksiin. Vaikka tarkoituksena on myös kartoittaa esimiesten johtamiskäyttäytymisen muuttumista, arviointimallin tasoja käyttäytyminen ja tulokset on mahdotonta tutkia perusteellisesti näiden aikarajojen ja resurssien puitteissa.

5.4.1 Millaisia kokemuksia?

Kirkpatrickin arviointimallin ensimmäisen tason tehtävänä on mitata osallistujien yksilöllisiä reaktioita, mielipiteitä ja kokemuksia koulutusta kohtaan (Kirkpatrick 1975, 1-5; Aalto ym. 1998, 79). Osallistujat voivat vapaasti ilmaista, mitä mieltä he ovat koulutuksesta (Miller 1999, 25). Tästä voidaan käyttää myös nimitystä ”kurssin lopussa tapahtuva tyytyväisyysarviointi”. Tarkoituksena on selvittää, onko osallistuja nauttinut koulutuksesta, pitääkö hän sitä hyödyllisenä, merkityksellisenä, mielekkäänä tai kuinka vaikeaksi hän sen kokee. Yksilön motivaatiolla on todettu olevan merkittävä vaikutus reaktioiden positiivisuuteen tai negatiivisuuteen. Mitä motivoituneempi osallistuja on, sitä positiivisempia hänen reaktionsa yleensä ovat koulutuksen jälkeen. (Warr, Allan & Birdi 1999.) Alliger ym. (1997, 343) jakavat reaktiot tunnepitoisiin reaktioihin (”Pidin koulutusta mielenkiintoisena”) ja hyödyllisyysarviointeihin (”Koulutuksella oli minulle käytännön arvoa”). Vaikka reaktioiden kartoittaminen on tyypillisin ja helpoin arvioinnin toteuttamisen taso, osallistujien reaktiot antavat hyödyllistä tietoa siitä, miten koulutusta voidaan parantaa (Miller 1999, 25). Osallistujilta voidaan kysellä, mitä kehittävä koulutuksessa heidän mielestään on (Aalto ym. 1998, 79). Koulutuksen positiivista vaikuttavuutta voidaan myös lisätä tarkkailemalla osallistujien reaktioita jo koulutuksen aikana. Tällöin parhaillaan toteutettavan koulutuksen sisältöjä voidaan tarvittaessa suunnata uudelleen. (Faulkner 2000, 26-27.)

5.4.2 Mitä opittiin?

Arviointimallin toisen tason avulla pyritään selvittämään, ovatko koulutukseen osallistuneet henkilöt oppineet niitä tietoja ja taitoja, joita koulutuksen avulla oli tarkoitus oppia, ja ovatko he oppineet jotain muutakin. Mikrotason arviointi fokusoituu luonnollisesti koulutukseen osallistuneeseen yksilöön, mutta myös makrotason (koulutukseen osallistuneen ryhmän) arviointi on mahdollista suorittaa. Kognitiivisiin oppimistuloksiin kuuluvat ne käsitykset, periaatteet ja tietovaranto, jotka osallistujille halutaan opettaa ja joita he koulutuksen onnistuessa hyödyntävät myöhemmin työssään. (Kirkpatrick 1975, 6-9.)

Oppimisen arviointi suoritetaan yleensä heti koulutuksen jälkeen. Mittauksen kohteena voivat olla taitojen ja tietojen lisäksi myös asenteiden ja arvojen muutos, joka on usein yhtenä koulutuksen tavoitteena. Arviointi voidaan tehdä sekä ennen että jälkeen koulutuksen tai vain koulutuksen jälkeen. Usein ennen koulutusta tehtävän mittauksen avulla voidaan paremmin hahmottaa osallistujien pohjakompetenssi ja ymmärryksen taso, jota he hyödyntävät uuden oppimisessa. (Miller 1999, 26.) Alliger ym. (1997, 343) jakavat oppimisen koulutuksen jälkeiseen välittömään oppimisen arviointiin sekä myöhemmin tapahtuvaan tiedon säilymiseen/muistiin jäämiseen. Usein osallistujan positiiviset reaktiot koulutusta kohtaan johtavat keskittymiseen ja erilaisten tietojen ja taitojen oppimiseen, mutta myönteiset reaktiot eivät koskaan toimi oppimisen takaajana (Kirkpatrick 1996, 55).

5.4.3 Miten näkyy toiminnassa?

Ihmiset oppivat paljon uusia asioita koulutuksen seurauksena, mutta eivät välttämättä koskaan hyödynnä oppimaansa työssään. Tietojen ja taitojen hallinta ja käyttäminen ovat kaksi eri asiaa. (Kirkpatrick 1996, 56.) Arviointimallin kolmannen tason tarkoituksena onkin arvioida koulutuksen aiheuttama käyttäytymisen ja toimintatapojen muutos, sekä opittujen ajattelu- ja toimintamallien soveltaminen. (Kirkpatrick 1975, 10-13; Aalto ym. 1998, 79.) On tärkeää selvittää, siirtyykö ”luokkahuonetieto” yksilön työhön (Nelson & Dailey 1999, 13). Robinsonit (1989, 167) jakavat tämän tason a-tyyppin ja b-tyyppin käyttäytymisen arviointiin. A-tyyppin käyttäytymisellä he tarkoittavat taitoja ja toimintoja, joita voidaan havainnoida. B-tyyppin käyttäytyminen puolestaan sisältää hen-

kisten taitojen kehittymisen (esim. ongelmanratkaisutaidot), jota ei voida tarkkailla, mutta voidaan mitata.

Tärkeää ei ole vain selvittää sitä onko opittuja taitoja ja tietoja siirretty työkäyttäytymiseen. Oleellista on myös se, mitä taitoja hyödynnetään ja mitä ei, ja miksi näin on tapahtunut. Esimerkiksi organisaatio työympäristönä ei välttämättä kannusta kokeilemaan uusia, opittuja taitoja. Todellinen käyttäytymisen muuttuminen voidaan selvittää vasta viikkojen tai kuukausien päästä koulutuksen loppumisesta. Usein tähän arviointiin otetaan mukaan koulutukseen osallistuneiden henkilöiden alaisia, kollegoita tai esimiehiä eli henkilöitä, jotka voivat tarkkailla koulutettujen toimintaa joka työpäivä. (Robinson & Robinson 1989, 220, 230-231.) Tähän arviointitasoon kuuluu oleellisena osana työkäyttäytymisen selvittäminen sekä ennen koulutusta että sen jälkeen. Mikäli käyttäytymisessä havaitaan eroja, voidaan olettaa, että koulutus on vaikuttanut yksilön käyttäytymiseen. (Miller 1999, 26.)

Useissa koulutuksen vaikuttavuustutkimuksissa arviointi jätetään tälle tasolle (esim. Watad & Ospina 1999; Warr ym. 1999).

5.4.4 Miten näkyy organisaatiossa?

Valtaosa organisaatioista arvioi koulutuksen vaikuttavuutta reaktiomittausten avulla ja koulutuksen todellisia vaikutuksia selvitetään harvemmin muilla tasoilla. Arviointimallin neljäs taso pureutuu siihen, millaisia vaikutuksia tietyllä koulutuksella on ollut yksikön, osaston tai laitoksen toimintaan eli määritellään koulutuksen kokonaisvaikutukset organisaation toiminnan laadun ja määrän kannalta. (Kirkpatrick 1975, 14-17; Aalto ym. 1998, 80.) Koulutuksesta saatuja hyötyjä verrataan niihin kustannuksiin (esim. taloudellisiin), joita koulutukseen on uhrattu. Koulutus nähdään organisaatioissa yhtenä investointina, josta odotetaan saatavan jotakin koko organisaatiota, ei vain yksilöä ajatellen. Kaikkia tuloksia ei kuitenkaan voida mitata markkamääräisesti, vaikka ne vaikuttaisivatkin organisaation taloudelliseen aspektiin pitkällä tähtäimellä. (Robinson & Robinson 1989, 256-257) Kirkpatrick (1996, 57) tuo myös esille, että ihmissuhdetaitojen parantamiseen tarkoitettuja koulutuksia on toistaiseksi vaikea arvottaa markkoina tai dollareina, mutta tekniikan kehittyessä sekään ei varmasti ole tulevaisuudessa mahdollista. Myös Abernathy (1999, 18) pohtii organisaatiotasolla leadership-koulutusten tuottavuuden mittaamisen vaikeutta.

Tason avulla pyritään siis selvittämään koulutuksen tuloksia laajemmasta näkökulmasta kuin vain oppimistuloksia mittaamalla (Vaherva 1983, 28). Kirkpatrickin mallin neljättä tasoa hyödynnetään huomattavasti vähemmän kuin tasoja 1-3 koulutuksen arvioinnissa. Syynä tähän on se, yksittäisen koulutuksen vaikutusta jonkin yksikön tai organisaation muutoksessa on todella vaikea yksiselitteisesti määritellä. (ks. Warr ym. 1999.) Tämän tason kartoittaminen on vaikeaa ja vie paljon aikaa. Toisaalta taas haluttujen tulosten määrittelemine on tärkeää jo koulutusta suunniteltaessa, jotta ohjelma voidaan rakentaa niiden mukaiseksi. (Nelson & Dailey 1999, 14.) Organisaatiot ovat monimutkaisia systeemejä, jolloin toiminnan parantuminen yhdessä yksikössä voi olla jopa haitallinen koko organisaatiota tarkasteltaessa. Usein kovien tunnuslukujen lisäksi organisaation onnistumisen mittarina voidaan käyttää asiakastytyvyyttä. (Bregman & Jacobson 2000, 70-71.) Miller (1999, 25) tuo artikkelissaan esille loistavan esimerkin siitä, millaisia taloudellisia tuloksia koulutuksella voi olla. Motorola Corp.in erään tutkimuksen mukaan jokainen koulutuksen käytetty dollari palautuu 33 dollarina takaisin yhtiöön.

Tiedonkeruu Kirkpatrickin mallin mukaisesti on todettu joskus olevan epä johdonmukaista ja harvoin on tutkittu sitä, millaiset yhteydet näiden neljän tason välillä vallitsevat. Warr ym. (1999) ovat tutkineet koulutuksen vaikuttavuutta Kirkpatrickin kolmen ensimmäisen tason avulla. Mielenkiintoisena lisänä heidän tutkimuksessaan on se, että he selvittivät reaktioiden, oppimisen ja käyttäytymisen lisäksi myös näiden eri tasojen välisiä yhteyksiä. He selvittivät myös yksilöllisten (motivaatio, luottamus itseen oppia uutta, oppimisstrategiat ja demografiset ominaisuudet: tekniset kvaalifikaatiot, työssä toimimisaika ja ikä) ja organisatoristen tekijöiden (työilmapiiri, esimiesten ja kollegoiden asenne) yhteyttä koulutuksen jälkeisiin reaktioihin, oppimiseen ja käyttäytymisen muuttumiseen. Tutkimustuloksista on nähtävissä, että yksilöllisillä tekijöillä on suurempi vaikutus reaktioihin ja oppimiseen, kun taas organisatorisilla tekijöillä on suurempi vaikutus työkäyttämiseen ja uuden tiedon hyödyntämiseen työssä. Myös Kautto-Koivula (1992, 57-59) on korostanut organisaation tuen merkitystä yhtenä ammatillisen aikuiskoulutuksen vaikuttavuuden mahdollistajana. Reaktioilla koulutusta kohtaan oli selvä yhteys oppimiseen (positiiviset reaktiot lisäsivät oppimista ja päinvastoin). Korrelaatiot tasojen 1 ja 3 sekä 2 ja 3 välillä puolestaan olivat pienet tai merkityksettömät siinä suhteessa, etteivät positiiviset reaktiot sekä tietojen ja taitojen lisääntyminen välttämättä lisänneet opittujen asioiden hyödyntämistä omassa työssä.

Tarve tällaisille koulutuksen kokonaisvaltaisille vaikutukset kartoittaville arviointimalleille on. Työelämän henkilöstökoulutuksen halutut koulutusvaikutukset ovat yleensä työkäyttäytymisen muuttuminen, ja sen myötä tulevat hyödyt myös organisaatiolle. Vaikuttavuutta tutkittaessa tulee siis pitää näiden tekijöiden selvittämistä tärkeänä yksilön kokeman hyödyn lisäksi. (Kantanen 1996, 41.) Pirnes (2000, 216-217) toteaa, että valitettavan usein yksilöiden kokemuksiin ja tuntemuksiin perustuva vaikuttavuusarviointi mittaa vain sitä, kuinka hyvin oppimistapahtuma ja osallistujan oppimistyyli sopivat yhteen. Esimiehet kokevat tällaiset arvioinnit usein lisääntyvänä työnä ja harminä, eivät mahdollisuutena päästä parempiin suorituksiin omassa työssään. Taloudellisen tuloksen kehittyminen on yhteydessä henkisten voimavarojen käyttöasteen kehittymiseen, ja tästä syystä kokonaisvaltaisille vaikuttavuusarvioinneille on yhä suurempi tilaus.

6 KOULUTUS, KOKEMUS JA UUDET OSAAMISEN VAATIMUKSET

Esimiehen asema organisaationsa yhtenä tärkeänä toimijana ei ole missään nimessä helppo. Kiristynvä kilpailutilanne pakottaa organisaatiot terästäytymään ja muuttamaan toimintaansa jatkuvasti tehokkaammaksi. Muutokset organisaatioiden sisällä ja toimintaympäristössä luovat omat haasteensa koko henkilöstölle. Esimies toimii näissä tilanteissa kokoavana voimana. Hän pitää huolta alaistensa resursseista ja osaamisen tasosta, kannustaa yksilöitä ja ryhmiä parempiin suorituksiin unohtamatta kuitenkaan toiminnan päätavoitetta, organisaation missiota. Hänen tulee olla osallistuva ja välittävä valmentaja, mutta myös johtaja, joka pitää kaikki langat käsissään. Vaikka esimiestyö on sisällöllisesti muuttunut, esimiehiä tarvitaan yhä edelleen organisaatioiden eri tasoilla. Nykyajan esimieheltä ehkä vaaditaan jopa enemmän kuin edeltäjältään, sillä muiden tehtävien lisäksi hänen tulee yhä vahvemmin suunnata ja jäsentää alaistensa toimintaa ja pystyä tulkitsemaan sitä.

Vastaamalla paremmin uusiin työnkuvan muutoksiin esimiehen tulee kehittää jatkuvasti myös omaa toimintaansa ja osaamistaan. Esimiehen osaamisen voidaan nähdä rakentuvan oppimisen ja kokemuksen saumattoman yhdistymisen kautta, missä

johtamistaidolliset koulutukset näyttelevät tärkeää roolia. Yksilö- ja organisaatiosolta nouseviin uusiin osaamisen vaatimuksiin voidaan vastata oikeanlaisen koulutuksen avulla. Sen tulee olla sidottu vahvasti niihin käytännön ongelmiin ja teemoihin, joita jatkuva työn muutos aiheuttaa.

Oman osaamisen kehittämisprosessi ei saisi koskaan loppua silloin kun varsinainen koulutus loppuu. Koulutus toimii usein esimiehen herättäjänä, ja sen avulla hän ryhtyy pohtimaan omaa työtään ja oman työyhteisönsä toimintaa. Koulutuksen arvioinnin avulla voidaan tutkia tarkemmin, mitkä ovat olleet koulutuksen vaikutukset osallistuvaan yksilöön ja hänen edustamaansa työyhteisöön ja organisaatioon. Tällöin saadaan oleellista ja tärkeää tietoa koulutuksen kohdentumisesta ja sen merkityksestä; onko koulutus muuttanut osallistujien ajatuksia, asenteita tai toimintaa, vai onko sen funktiona ollut irtiotto kiireisestä työstä muutamaksi päiväksi.

Kirjallisuudessa ja ihmisten mielissä on usein vastakkainasetteluja kokemuksen tai koulutuksen paremmuudesta tai niiden välisestä hierarkiasta. Joku ajattelee kokemuksen menevän koulutuksen edelle, joku näkee tilanteen päinvastoin. Tässä tutkimuksessa pyritään näkemään kokemus ja koulutus toisiaan tukevinä tekijöinä esimiestyön osaamisen kehittämisessä. Koulutus on tärkeä ja käytetty metodi johtajuushityksen parantamisessa. Sen avulla saavutettu tietämys tulee kuitenkin käytäntöön vain kokemuksen kautta, peilaamalla teoriaa ja käytännön toimintaa toisiinsa. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena onkin se, mikä merkitys juuri Leadership & Management -esimiesvalmennuksella on ollut osallistujien oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä.

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena Leadership & Management -esimiesvalmennukseen osallistuvat henkilöt näkevät valmennuksen ja miten he siihen suhtautuvat. Pyrkimyksenä on lisäksi kartoittaa, mitä osallistujat ovat valmennuksen aikana oppineet ja miten he ovat lähteneet muuttamaan omaa toimintaansa esimiehinä. Näiden tutkimusongelmien avulla on tarkoituksena pohtia sitä, miten valmennus on vastannut niihin koulutustarpeisiin, joita esimiehillä on ollut ja toisaalta miettiä valmennuksen kohdentumista esimiesten tämänhetkisen osaamisen kehittämiseen. Koulutuksen arvioinnin kautta päästään käsiksi myös siihen, millaisen merkityksen esimiehet antavat tällaisille koulutuksille oman esimiestyönsä kehittämisessä ja millaiset tekijät voisivat edistää koulutuksen merkityksen kasvamista.

Koska varsinaiset tutkimusongelmat kohdistuvat Donald Kirkpatrickin vaikuttavuuden arviointimallin tasoille 1 ja 2 (reaktiot ja oppiminen) ja tasoa 3 (johtamiskäyttäytyminen) pyritään selvittämään vain esimiesten omasta näkökulmasta, ei tässä yhteydessä voida puhua pysyvemmän vaikuttavuuden arvioinnista. Lähtökohta on vahvasti subjektiivinen, esimiesten omista näkemyksistä koostuva, eikä tässä tutkimuk-

nessä ole huomioitu organisaation tai kollegojen ajatuksia tai mielipiteitä. Myös johtamiskäyttäytymisen muuttumisessa on huomioitu vain esimiesten omat ajatukset ja tästä syystä valmennuksen vaikutusta esimiesten toimintaan ei voida perusteellisesti kuvata. Tarkoituksena on kuitenkin saada jonkinlainen käsitys siitä, miten esimiehet ovat lähteneet omia toimintatapojaan muuttamaan vai onko käyttäytyminen pysynyt entisenlaisena.

Tutkimusongelmat voidaan tiivistää seuraavasti:

1) Miten esimiehet ovat kokeneet valmennukseen osallistumisen?

- Miten osallistujat suhtautuvat esimiesvalmennukseen: onko se vastannut heidän odotuksiaan ja kokevatko he sen hyödyllisenä?
- Millaisena osallistujat näkevät valmennuksen puitteet: toteutustavat, valmennuksen aihealueiden valinnan, kehittämishankkeen ja johtamisarvioinnin?

2) Mitä esimiehet ovat valmennuksen aikana oppineet?

- Onko syyskuussa 2000 kartoitettuihin kehittymistarpeisiin onnistuttu vastaamaan?
- Mikä on tukenut tai ehkäissyt osallistujien oppimista valmennuksen eri vaiheissa?
- Millaisia asioita esimiehet ovat oppineet ja tukevatko ne esimiesvalmennuksen päämääriä?

3) Miten valmennukseen osallistuminen näkyy esimiesten käyttäytymisessä?

- Miten esimiesten käsitykset johtajuudesta ovat muuttuneet?
- Miten esimiesten johtamiskäyttäytyminen on muuttunut esimiesvalmennuksen vaikutuksesta?
- Millaiset tekijät ovat vaikuttaneet johtamiskäyttäytymisen muuttumiseen?

4) Millaisen merkityksen esimiehet antavat koulutukselle esimiestyön kehittäjänä?

- Mikä on ollut valmennukseen osallistumisen hyöty esimiehille itselleen ja heidän työyhteisöilleen?

- Millaisen merkityksen esimiehet antavat omalle pohjakoulutukselleen ja lisäkouluttautumiselle esimiestyön näkökulmasta?
- Millaiset tekijät aiheuttavat koulutustarvetta esimiestyössä ja onko esimiestaitoja mahdollista oppia koulutuksellisin menetelmin?
- Miten Leadership & Management -esimiesvalmennusta tulisi esimiesten mielestä kehittää?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1 Tutkimusmenetelmä – teemahaastattelu

Koska tarkoituksena oli selvittää esimiesten subjektiivisia valmennukselle antamia merkityksiä, haastattelu oli sopivin tutkimusmenetelmä tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 22) esittelemien Creswellin (1994) ajatusten mukaan kvalitatiivisen otteen todellisuus on subjektiivinen ja moninainen niin kuin sen tutkittavat kokevat. Todellisuuksia on siis yhtä monta kuin henkilöitäkin. Kvalen (1996, 1) mukaan haastattelu on menetelmä, jonka tarkoituksena on ymmärtää maailmaa haastateltavan näkökulmasta ja kokemusmaailmasta katsottuna. Juuri tämä oli myös tässä tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen tarkoitus, pyrkiä löytämään niitä merkityksiä, joita esimiehet itse käymälleen esimiesvalmennukselle antavat. Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 47) esille tuomassa Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) julkaisemassa teoksessa *The Focused Interview* teemahaastattelua kuvataan menetelmänä, jossa haastateltavat ovat kokeneet jonkin tilanteen, ja haastattelija on selvittänyt etukäteen ilmiöön liittyviä osia, rakenteita, prosesseja sekä tilannetta kokonaisuutena. Näiden avulla tutkija laatii haastattelurungon, jonka avulla tutkitaan henkilöiden subjektiivisia kokemuksia.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisenä piirteenä on pyrkimys tapausten ainutlaatuisen käsittelyyn sekä ihmisten käyttämiseen tiedon keräämisen lähteenä. Tässä tutkimuksessa myös kohdejoukko oli tarkoituksenmukaisesti valittu, ei satunnaisotosta käyttäen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 155.)

Vaikka haastattelumenetelmällä on sekä etuja että haittoja, tässä tapauksessa etuja näytti olevan enemmän. Haastattelujen avulla haettiin syvemmälle menevämpää tutkimustietoa kuin käyttämällä esimerkiksi kyselylomaketta. Kieltäytymisprosentti on myös usein pienempi kuin lomakekyselyssä, jolloin on helpompi jättää vastaamatta postissa tulleeseen kyselyyn. Koska valmennukseen osallistuvia esimiehiä oli vain 17, oli tärkeää saada heistä niin moni kuin mahdollista osaksi tutkimusta kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi. Moni haastateltava toi myös itse esille haastattelun aikana, että olisivat ehkä jättäneet herkemmin vastaamatta kyselyyn ja he uskoivat haastattelun saaneen heistä syvällisempää tietoa irti. Haastattelutilanteessa on myös mahdollisuus motivoida ja kannustaa tutkittavaa henkilöä tutkijan omalla läsnäololla ja mielialalla. Haastattelu on joustava menetelmä, jonka aikana haastatteliija voi selventää, syventää ja tarkentaa esiin tulleita asioita sekä esittää lisäkysymyksiä haastateltavan vastuksista. Usein haastattelun teemat voivat olla sellaisia, joita haastateltava ei välttämättä pohdi tai mieti lainkaan, ja tästä syystä haastattelijalla tulee olla mahdollisuus tarkentaa kysymyksiään. Vaikka haastattelu muistuttaa usein keskustelua, on haastattelijalla tärkeä vastuu ja rooli tilanteen oikean etenemisen suhteen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 103, 116.)

Kyselylomaketta tehtäessä tutkijalla tulee olla suhteellisen tarkka käsitys siitä, millaiset kysymykset tuottavat vastauksia tutkimusongelmiin (Newell 1993, 96). Koska esimiesten ajatusmaailman ja kokemusten ennakointi oli mahdotonta, lomakekyselyllä olisi voitu menettää tutkittavien ajatuksia kyseisestä aiheesta. Tutkimushaastattelujen eri lajeista päädyttiin teemahaastatteluun, jonka avulla oli mahdollista kohdentaa haastattelut tiettyihin teemoihin haastattelurungon mukaisesti. Vaikka teemahaastattelu mahdollistaa luontevan etenemisen kunkin haastattelutilanteen mukaan, kuuluu tutkimusongelmiin tiettyjä teemoja, jotka haastattelun aikana tulee läpikäydä. Haastattelun tarkoituksena oli siis kiinnittää haastateltavan huomio niihin teema-alueisiin, jotka ovat nousseet tämän tutkimuksen ongelmista ja pääkäsitteistä, ja näin ollen saada syvällistä tietoa halutuista teemoista. (Eskola & Suoranta 1996, 64-68; Fielding 1993, 135-136; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Patton 1990, 277-290.)

8.2 Haastattelurungon laatiminen

Teemahaastattelurunko laadittiin Kirkpatrickin koulutuksen arviointimallia hyödyntäen ja haastattelu eteni loogisesti eteenpäin arviointimallin tasojen mukaisesti. Teemoja muokattiin tämän tutkimuksen ongelmia mukaillen ja kysymyksiä laadittiin tutkimusongelmien pohjalta. Pääteemoja tuli yhteensä 4. Myös esimiesten taustatiedot selvitetiin tosiasiakysymyksillä. Haastattelujen avulla oli tarkoitus saada sellaista tietoa, mitä esimiehet eivät tuo esille koulutuspäivillä tai kerro kouluttajille. Toisena tarkoituksena oli saada tietoa siitä, mikä koulutuksen merkitys on ollut jokaisen esimiehen omalla kohdalla.

Hirsjärvi ja Hurme (1985, 87) puhuvat ns. suppilotekniikasta, jolla tarkoitetaan sitä, että haastattelutilanteessa edetään yleisistä kysymyksistä spesifisiin kysymyksiin. Tällöin haastateltava kokee, että osaa vastata kysymyksiin ja tilanne saattaa muuttua mielenkiintoisemmaksi. Alun laaja-alaiset kysymykset antavat haastateltavalle mahdollisuuden käsitellä aihetta itseään kiinnostavalla ja hänen kykyjään vastaavalla tavalla. Tämä pyrittiin huomioimaan haastattelurunkoa laadittaessa. Jokaisen uuden teeman alussa oli haastateltavan kannalta suhteellisen helppo kysymys ja teeman mennessä eteenpäin myös kysymykset muuttuivat tarkemmiksi ja täsmällisemmiksi.

Ensimmäisen teeman tarkoituksena oli selvittää haastateltavien reaktioita esimiesvalmennusta kohtaan. Tällä pyrittiin saamaan mahdollisimman laaja kuva siitä miten he olivat valmennuksen kokonaisuudessaan kokeneet ja miten he siihen suhtautuivat. Toinen teema pureutui siihen, mitä haastateltavat olivat valmennuksen aikana oppineet, mitkä tekijät olivat vaikuttaneet heidän oppimiseensa sekä miten heidän henkilökohtaisiin kehittymistarpeisiinsa oli vastattu. Kolmas teema käsitteli esimiesten johtamiskäyttäytymisen muuttumista heidän omasta näkökulmastaan. Neljännen teeman avulla pyrittiin saamaan yleisempää kuvaa siitä, millaisena tekijänä esimiehet näkivät kouluttautumisen osana omaa kehittymistään. Tässä kartoitettiin heidän ajatuksiaan liittyen pohjakoulutukseen, täydennyskoulutukseen ja koulutustarpeen aiheuttajiin esimiestyössä. Tässä vaiheessa esimiehille annettiin mahdollisuus kertoa, miten heidän mielestään Leadership & Management -esimiesvalmennusta tulisi kehittää tai muuttaa.

8.3 Leadership & Management -esimiesvalmennus ja tutkimuksen kohdejoukko

8.3.1 Esimiesvalmennuksen rakenne ja eteneminen

Leadership & Management -esimiesvalmennus on Jämsän seudun koulutuskeskuksen ja Jyväskylän Aikuiskoulutuskeskuksen yhteistyössä toteuttama valmennusohjelma, joka on suunnattu esimiesasemassa toimiville henkilöille. Valmennus toteutettiin ensimmäisen kerran lukuvuonna 1999-2000. Sen tarkoituksena on vähentää niitä johtamis- ja esimiestyöhön kohdistuvia paineita, joita työelämän muuttuminen on aiheuttanut. Ohjelman suunnittelun pohjana on ollut Johtamistaidon Opiston tuottama tutkimustieto suomalaisten esimiesten johtamiskäyttäytymisestä, ja näiden tutkimustulosten avulla on koulutuksen sisältöjä suunnattu ihmissuhteiden hoidon ja henkisen jouston osa-alueille eli leadership-puolelle. Toisena suunnittelun lähtökohtana on käytetty Opetushallituksen laatimia Johtamisen erikoisammattitutkinnon perusteita. Valmennukseen osana on tutkimukseen kuuluvan johtajuus-osion suorittaminen näyttökokeena, jollaisena toimii omassa organisaatiossa toteutettava kehittämishanke. Esimiehet raportoivat hankkeensa tai jonkin sen osion opinnäytetyönä

Valmennus tarjoaa osallistujille kehitysohjelman, jonka puitteissa jokainen etenee henkilökohtaisesti asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Valmennusohjelman kolme keskeistä komponenttia ovat koulutuksen alkaessa tehty johtamiskäyttäytymisen arviointi ja sen pohjalta laaditut henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat. Varsinainen valmennusohjelma sisältää valmennuspäiviä, käytännön harjoittelu-tehtäviä sekä teoriaopintoja. Valmennus päättyy johtamiskäyttäytymisen uudelleenarviointiin, siitä saatavaan palautteeseen ja kehittymisen arviointiin. Lopputuloksena on tiedostettu malli omasta johtamisesta ja sen perustana olevista arvoista, arvostuksista ja ihanteista.

Tämän tutkimuksen kohteena oleva Leadership & Management -esimiesvalmennus alkoi syyskuussa 2000, jolloin siihen osallistuville henkilöille tehtiin Johtamistaidon Opiston mallin mukainen johtamiskäyttäytymisen arviointi (ks. luku 4.1). Arvioinnin tulosten pohjalta jokainen esimies laati henkilökohtaisen kehityssuunnitelman koko valmennuksen ajalle. Syyslukukaudella 2000 varsinaisia koulutuspäiviä oli 9 ja näiden päivien teemoina olivat ryhmän johtaminen, oma persoona johtamisen väli-

neenä, arvot ja johtaminen sekä tiimityön ongelmat ja kokemukset. Kevätkaudella 2001 koulutuspäiviä oli yhteensä 10. Päivien aiheina olivat kokoustekniikka ja neuvottelutaito, ilmaisutaito ja organisaatioiden kehittäminen johtamisen välineenä. Koulutuspäiviä käytettiin myös henkilökohtaisten näyttösuunnitelmien väliraportointiin ja ohjaukseen, johtamiskäyttämisen arviointien tulosten läpikäyntiin ja henkilökohtaisen näyttömateriaalin esittelyyn. Koulutuksen päätösseminaari oli toukokuussa 2001.

Varsinaisten koulutuspäivien rinnalla esimiehet suunnittelivat ja toteuttivat Johtamisen erikoisammattitutkintoon kuuluvaa näyttökoetta eli oman työyhteisönsä tai organisaationsa kehittämishanketta. Kokonaisuudessaan erikoisammattitutkinto koostuu kolmesta osiosta (organisaation toiminta ja sen kehittäminen, johtajuus ja johtamisen välineet), joista esimiehet suorittivat siis johtajuus-osion. Johtajuus-osion aihealueina ovat itsensä johtaminen, työyhteisön johtaminen ja kehittäminen sekä muutosprosessin johtaminen. Tämän osion tarkoituksena on saada esimiehet ymmärtämään ihmisten johtamisen merkitys organisaation kilpailutekijänä. Esimiehen tulee osata tarkastella itseään monipuolisesti johtajana ja organisaation jäsenenä, ja arvostaa ja kannustaa sekä itseään että omaa työyhteisöään jatkuvaan osaamisen kehittämiseen. Hyväksytyt tutkintosuorituksen edellytyksenä on, että esimies osoittaa henkilökohtaiset valmiutensa toimia yksilöiden johtajana. Hänen tulee tuntea sekä yksilöiden että ryhmien käyttäytymistä ohjaavat lainalaisuudet ja hän osaa tulkita niitä omassa työyhteisössään. Johtajana hän hahmottaa oman profiilinsa ja osaa tehdä omat kehityssuunnitelmansa itseään arvioiden sekä työyhteisön palautetta hyödyntämällä. Esimiehen tulee ymmärtää ihmisten merkitys organisaation menestymisen perustekijänä ja tästä syystä hän kannustaa yksilöitä kehittämään sekä ammatillisia että työyhteisöllisiä valmiuksiaan.

8.3.2 Haastatteluun osallistuneet esimiehet

Leadership & Management-esimiesvalmennukseen osallistui yhteensä 17 esimiestä, joista naisia oli 8 ja miehiä 9. Osallistujat toimivat hyvin erilaisissa organisaatioissa. Heistä 4 työskenteli terveydenhuolto- ja kuntoutusorganisaatioissa, 3 julkishallinnossa, 3 lentokonealudessa, 5 koulutusorganisaatioissa, 1 pankkimaailmassa ja 1 toimi auto- ja korjausalan yksityisyrittäjänä. Esimiestyökokemusta osallistujilla oli valmennuksen aloittamisvaiheesta puolesta vuodesta 17 vuoteen. Kaksi esimiestä jäi haastatteleematta aikataulu- ja yhteydenottovaikeuksien vuoksi. Kaikki haastatellut esimiehet kuuluivat organisaationsa keskijohtoon ja heistä 12 oli edennyt tehtäviinsä oman organi-

saationsa sisällä. Kaikki esimiehet työskentelivät Jämsän seudulla, paitsi yhden esimiehen organisaatio oli Laukaassa.

Kvalitatiivinen tutkimus voi epäonnistua, jos haastateltavien määrä on joko liian suuri tai liian pieni. Edellisessä tilanteessa aineistosta ei ole mahdollista tehdä syvällisiä tulkintoja ja jälkimmäisessä taas aineistosta ei voi tehdä tilastollisia yleistyksiä tai testata ryhmien välisiä eroja. Haastateltavien määrä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tavallisesti 15. (Kvale 1996, 102.) Tämän pohjalta haastattelujen määrä voidaan todeta riittäväksi.

8.4 Aineiston keruu

8.4.1 Haastattelujen toteutus

Haastatteluja tein yhteensä 15 ja ne ajoittuivat viikoille 11, 12 ja 14 keväällä 2001. Haastatteluajankohdat sovoin puhelimitse esimiesten kanssa n. kahta viikkoa aikaisemmin, ja vaikka heidän työnsä tuntui olevan todella hektistä, kaikki suhtautuivat tutkimuksen tekemiseen positiivisesti. Syyskuussa 2000, kun esimiesvalmennus alkoi, olin kertomassa osallistujille hankkeestani ja he antoivat jo silloin työlleni hyväksyntänsä. 5.3.2001 osallistuin esimiesvalmennuksen koulutuspäivään ja tällöin sain mahdollisuuden tutustua osallistujiin paremmin sekä sain käyttööni heistä tehdyt johtajuusarvioinnit. Samalla muistutin esimiehiä sovituista haastatteluajankohdista ja annoin mahdollisuuden aikojen muuttamiseen.

Viikkoa ennen varsinaisten haastattelujen alkamista suoritin esihaastattelun esimiehelle, joka oli lukuvuonna 1999-2000 osallistunut Leadership & Management- esimiesvalmennukseen. Haastattelu ei kuitenkaan vaikuttanut merkittävästi haastattelurungon muotoon, mutta sen avulla hahmotin, mitkä teemat ehkä tarvitsevat lisäkysymyksiä tai selittämistä. Esihaastattelun avulla pääsin myös kokeilemaan mm. nauhurin toimivuutta ja totesinkin, että sen tulee olla varsinaisissa haastatteluissa lähempänä haastateltavaa äänen laadun parantamiseksi. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 72-73) korostavat esihaastattelun tärkeyttä osana teemahaastatteluja. Esihaastattelun avulla on mahdollista saada kuva haastateltavan kohdejoukon kokemuksista, sananvalinnoista ja haastattelujen pituudesta. Se auttaa myös haastattelurungon viimeistelyssä sekä varsi-

naisissa haastatteluissa tapahtuvien virheiden minimoinnissa. He myös korostavat, että esihaastatteluja tulisi tehdä useampia, mutta vähintään yksi.

Tein haastattelut jokaisen esimiehen omassa työhuoneessa tai työpaikan neuvottelu- ja kokoustilassa. Muistutin haastateltavia haastattelujen luottamuksellisuudesta ja pyysin samalla luvan nauhurin käyttöön. Tähän kaikki suostuivat. Jotkut kertoivat valmistautuneensa haastatteluun lueskelemalla valmennukseen liittyvää aineistoa ja muistiinpanoja. Haastatteluajat vaihtelivat 45 minuutista 1 tuntiin 20 minuuttiin, keskimäärin ne kestivät tunnin. Haastattelut sujuivat ongelmitta, nauhuri toimi moitteettomasti, kaikki esimiehet olivat paikalla ja he olivat varanneet haastattelulle reilusti aikaa. Muutama haastattelu keskeytyi puhelinsoiton tai oveen koputtamisen vuoksi, mutta muuten tilanne oli täysin häiriötön. Haastateltavat vastailivat kysymyksiini empimättä ja mielestäni avoimesti, osa heistä kertoi oman työyhteisönsä sisällä olevista todella vaikeistakin asioista. Haastateltavat myös ymmärsivät kysymykseni hyvin, vaikka itse joissain kohdissa tunsin kysymyksenasetteluni olevan hieman monimutkainen. Haastateltavat vastailivat kysymyksiin laajasti ja vastaukset tuleviin teemoihin tulivatkin usein jo ennen kuin ehdin kysyä.

8.4.2 Analyysimenetelmät

Haastattelujen jälkeen pyrin litteroimaan haastattelut mahdollisimman nopeasti ja sanatarkasti kirjalliseen muotoon. Tällä halusin varmistaa, ettei tietoa katoa ja analyysivaiheessa tulosten tarkastaminen olisi helpompaa (Fielding 1996, 146; Patton 1990, 349). Yhden haastattelun purkamiseen meni aikaa 3-4 tuntia ja yhtä haastattelua kohti litteroituja sivuja tuli 6-10. Joissain haastatteluissa esimiehen ääni tuntui muutaman kerran häipyvän nauhalta äänenpainon vuoksi, mutta koska haastattelut olivat minulla tuoreessa muistissa, pystyin palauttamaan nämä tilanteet mieleeni. Litteroiduista teksteistä jätin pois joitakin merkityksettömiä täytesanoja sekä asioita, joissa haastateltava oli poikennut täysin aiheesta. Haastatteluja purkaessani liitin jo joitakin ajatuksiani haastattelutekstin sekaan, mutta merkitsin ne tekstiin selvästi omina ajatuksinani. Varsinaisen aineiston analyysin aloitin, kun olin litteroinut kaikki haastattelut kirjalliseen muotoon.

Yhtä oikeaa tai ainutta tapaa analysoida laadullinen aineisto ei ole olemassa ja jokaisen kvalitatiivisen aineistonanalysoijan onkin löydettävä oma tapansa käsitellä aineistoaan (Patton 1990, 381). Analyysimenetelmän valinnassa päädyin teemoitteluun, joka tuntui tutkimuksen kannalta parhaalta valinnalta. Teemoittelu sopii

hyvin käytännönläheisten ongelmien ratkaisemiseen, ja sen avulla poimitaan aineistosta olennaista tietoa tutkimusongelmien kannalta. Haastatteluista voidaan nostaa tutkimusongelmaa selittäviä keskeisiä teemoja, mutta myös haastattelurunkoa voi sellaisenaan käyttää analyysin perustana. Tässä tutkimuksessa valmiit teemat ohjasivat vahvasti aineiston analyysiä. Jokaista teema-alueita käsittelemällä erikseen ja tällöin pohdin, mitkä näkökohdat ovat oleellisia tapausten luokitteluksi paitsi teoreettisista myös haastatteluun perustuvista lähtökohdista. (Eskola & Suoranta 1998, 175, 179-180; Hirsjärvi & Hurme 2000, 173.) Grönfors (1985, 145) käyttää tästä analysointivaiheesta termiä abstrahointi, jolloin tutkimusdata järjestetään sellaiseen muotoon, että se voidaan siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. Hän puhuu myös analyysistä ja synteesistä. Analyttisessä prosessissa kerätty tutkimusaineisto hajotetaan käsitteelliseksi osiksi ja osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi synteesin avulla.

Luin litteroituja tekstejä useaan kertaan ja teema kerrallaan lähdin etsimään aineistosta alateemoja haastateltavien vastauksia alleviivaten. Kun olin käynyt aineiston läpi useampaan kertaan, lähdin yhdistelemään haastateltavien vastauksia esille tulleiden teema-alueiden alle. Samasta temasta syntyi usein keskustelua haastattelun eri vaiheissa ja siirsin vastauksia oikeiden teemojen alle. Koska haastateltavien taustatiedot eivät millään lailla näyttäneet ohjaavan esiintyviä teemoja, en nähnyt järkeväksi lähteä jaottelamaan vastauksia sukupuolen tai ammattialan kautta. Aineiston runsaus teki analyysivaiheen mielenkiintoiseksi, mutta samalla se oli työläs ja ongelmallinenkin. Aluksi aineistoon oli vaikea saada otetta, mutta tätä helpotti haastattelujen nopea purkaminen ja aineiston tuoreus.

Teemojen samankaltaisuuksien avulla yhdistelin tiettyyn teemaan liittyviä ilmiöitä pienemmäksi joukoksi. Pyrin löytämään aineistosta kunkin haastatteluvastauksen olennaisen sisällön. Pelkistin havainnoja etsimällä havainnoille yhteisen piirteen tai nimittäjän. Tästä huolimatta teemojen alta oli löydettävissä vastausten koko kirjo ja näin ollen esimerkkejä samasta ylemmän tason ilmiöstä. (Alasuutari 1995, 30-31.)

Vaikka esimiesten taustoista ei ollut löydettävissä selkeästi vastauksia ohjaavia tekijöitä, huolellisen aineiston lukemisen jälkeen eri esimiesten puheissa ja näkemyksissä oli havaittavissa tiettyjä säännönmukaisuuksia. Tästä johtuen teemoittelun lisäksi analyysissä luokittelin esimiehiä neljään eri ryhmään sen perusteella, mikä oli koulutuksen päämerkitys tai -vaikutus valmennukseen osallistuneiden henkilöiden kohdalla. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 174) puhuvat tyyppittelystä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tapauksia analysoimalla pyritään määrittelemään, miten ne voidaan ryhmitellä yhteisten

piirteiden avulla. Nämä merkitykset tein ymmärrettäviksi muodostamalla esimiestyyppejä, joille oli nähtävissä yhteisiä piirteitä. Liitin tekstiin autenttisia katkelmia haastatteluista, joilla mahdollistan myös lukijalle tulosten ja tulkinnan tarkistamisen.

9 TULOKSET

9.1 Haastateltavien taustat

Kaikki haastateltavat toimivat tällä hetkellä oman alansa asiantuntijatehtävissä ja ovat samalla oman yksikkönsä tai osastonsa esimiehiä. Heistä neljällä on akateeminen loppututkinto, yhdellätoista opistotasoinen tutkinto. Osallistujista alle kolmannes oli valmennuksen alkaessa suhteellisen tuoreita esimiehiä; he olivat toimineet nykyisissä tehtävissään ½-1 vuotta. Suurimmalla osalla oli kokemusta esimiestyöstä n. 5 vuoden ajalta ja muutamalla n. 15 vuotta.

Aikaisemmat esimiesvalmennukset. Haastatelluista 11 ei ollut koskaan aikaisemmin osallistunut minkäänlaiseen esimiesvalmennukseen tai aikaisemmat esimiestaidolliset koulutukset olivat olleet päivän kestäneitä pienimuotoisia kurseja. Laaja-alaiseen ja pitkäkestoiseen esimieskoulutukseen haastateltavista oli aikaisemmin osallistunut 4 henkilöä. Näillä esimiehillä oli takanaan myös pitkä kokemus esimiestyöstä, keskimäärin 10 vuotta. Kaikki esimiehet kertoivat, että he olivat työuransa eri vaiheissa osallistuneet säännöllisesti omaa ammattia tukeville kursseille ja koulutuksiin.

Syyt esimieskoulutukseen osallistumiseen. Lähes kaikki esimiehet kertoivat pääasialliseksi osallistumissyiksi oman halun ja tarpeen itsensä kehittämiseen esimiehenä. Aiemmat koulutukset olivat kohdistuneet management-taitojen vahvistamiseen ja kokemusta ihmisten johtamisen lainalaisuuksista oli vähän. Moni sanoi, että heidät oli ”repäisty esimiestehtäviin pystymetsästä”; esimiehet olivat pikkuhiljaa joutuneet työn kautta opettelemaan heille kuuluvat työtehtävät, ja tästä syystä he halusivat nyt saada syvempää näkökulmaa esimiestyöhönsä. Noin puolet sanoivat etsineensä tämän tyyppistä koulutusta jo pitemmän aikaa ja mm. kollegat, jotka olivat edellisessä vuonna osallistuneet Jämsässä samaan koulutukseen olivat sitä suositelleet. Koulutuksen avulla osa esimiehistä kertoi hakevansa aineksia oman organisaationsa muutostilanteeseen, oman ja koko työyhteisön toiminnan kehittämiseen sekä tätä kautta uusien ideoiden ja piristyksen saamiseen työpaikalle.

”Yhtä äkkiä henkilökuntamäärä tuplaantui ja huomasin, että meillä oli niin hirveästi kulttuurieroja ja taustoja -- tuntui, että tämä työ oli välillä yhtä kaaosta, tarpeet lähti tavallaan musta itsestäni ja toisaalta tästä organisaatiomuutoksesta.”

Kolme osallistujaa perusteli osallistumistaan organisaation esimiesten yhteisellä päätöksellä, toteutuspaikan järkevyydellä (koulutus järjestetään omassa kunnassa) ja sillä, että osallistujapaikat piti saada täyteen. Nämä henkilöt eivät maininneet henkilökohtaista tai organisaatiosta lähtevää tarvetta kouluttautumiselle. Kahden esimiehen kohdalla oli myös organisaation puolelta ehdotettu koulutukseen osallistumista, sillä organisaatioissa oli päätetty, että kaikille esimiehille annetaan johtamistaidollista koulutusta.

9.2 Päällimmäisenä tunteena tyytyväisyys

Kaikkien osallistujien kokemukset koulutuksesta olivat positiivisia tai erittäin positiivisia. Kaksi esimiestä toi esille, että koulutus ei varsinaisesti ollut vastannut heidän henkilökohtaisia tarpeitaan ja tästä syystä he eivät kokeneet sitä kaikilta osin hyvänä. Haastattelun tässä vaiheessa lähes kaikki esimiehet toivat esille koulutuksen kehittämis-kohteita, mutta ne on raportoitu osiossa 9.5.5.

9.2.1 Odotukset ja koulutuksen hyödyllisyys

Suurin osa esimiehistä koki odotustensa täyttyneen tai jopa ylittyneen. Muutama kertoi, ettei heillä ollut erityisiä odotuksia ennen valmennuksen alkamista tai että kollegat olivat kertoneet, millainen koulutus on. Yksi totesi pettyneensä kouluttajien esittelemään ”*temppulogiaan*” eikä kokenut valmennuksen vastanneen hänen odotuksiaan. Valtaosa sanoi saaneensa koulutuksesta niitä asioita, joita lähti hakemaan. Muutama mainitsi pettyneensä oman aktiivisuutensa laskuun ja siihen, ettei ollut ehtinyt toteuttaa omassa organisaatiossaan kaikkia niitä asioita, joita oli koulutuksen alussa suunnitellut.

Ajatukset koulutuksen hyödyllisyydestä jakautuivat neljään eri teemaan. Koulutuksessa saadut vinkit ja arviointimallit sekä -mittarit oli koettu hyvin käytännön työhön sovellettaviksi. Osa taas koki, että itse koulutuspäivät, siellä esitellyt teoria-asiat ja uudet näkökulmat olivat olleet valmennuksen tärkein anti. Jotkut totesivat oman kehittämishankkeen toteuttamisen olleen hyödyllinen paitsi työyhteisön mutta myös oman toiminnan kannalta. Moni taas toi esille itsetuntemuksen lisääntymisen ja johtamisarvioinnin tärkeyden. Näiden kautta esimiehet olivat joutuneet tarkastelemaan omaa toimintaansa ja muuttaneet tietoisesti omaa käyttäytymistään.

9.2.2 Koulutuksen teemat ja toteutustavat

Valtaosa esimiehistä koki koulutukseen valitut teemat oman kehittymisensä kannalta tärkeiksi ja toisiaan tukeviksi. Tiedon tuoreus ja monipuolinen esittämistapa yllätti positiivisesti ne jotka olivat odottaneet ”*kuivaa teoriapakettia*”. Pohdinnan tai mietiskelyn kautta esimiehet olivat saaneet aiheista irti olennaisimmat asiat oman työnsä kannalta. Tietyt koulutuskerrat nousivat esille lähes kaikkien haastateltavien puheissa, mutta pääosin kaikki valitut teemat nähtiin tärkeinä ja oleellisina. Koulutuksen teemoihin liittyen moni toi esille osallistujan oman aktiivisuuden merkityksen eli se, mitä koulutuspäivistä sai irti oli erittäin paljon oman aktiivisuuden varassa. Jotkut olivatkin syventäneet esitellyjä aiheita kirjallisuuden avulla. Haastatteluista nousi vahvasti esille se, että osallistujat näkivät koulutuksen teoriapaketin ”*keskivertona jostain*” eli kokonaisuus oli rakennettu siten, että kaikkien osallistujien oli mahdollista saada siitä jotakin irti. Haastateltavat kokivat saaneensa kaikista teemoista jotakin uutta, vaikka aihe oli ollut oman työyhteisön kannalta vaikea hyödyntää. Yksi osallistuja koki teemat ”*alkeellisina ja tuttuina*”. Teemojen kautta ei ollut haastateltavien mukaan tullut niinkään valmiita me-

netelmiä tai toimintamalleja, vaan ”erilaisia ahaa-elämyksiä ja herätyksiä, miten asiat voi tehdä toisin”.

”Hyviä ja kattavia. Koska me ollaan niin erilaisissa firmoissa ja organisaatioissa niin uskon, että tää on sellainen kokonaisuus, mistä kukin jotain saa.”

Haastateltavat kokivat menetelmällisesti koulutuksen olleen hyvä tapa oppia uutta työn ohella. Valmennus antoi vapauden jokaiselle osallistujalle asettaa henkilökohtaiset tavoitteensa. Koulutuspäivät ja oman organisaation kehittämishanke nähtiin linkittyvän hyvin toisiinsa; kehittämishankkeessa pääsi soveltamaan koulutuksessa tulleita teoriaasioita. Valtaosa koki oman tekemisen määrän liian suurena ja erityisesti näyttöön liittyvä raportointi oli monella jäänyt loppukevääseen. Haastatteluista tuli esille, että koulutuksen tärkeitä elementtejä olivat kuitenkin ”oma tekeminen, kokeminen ja analysointi”.

”-- niin ja se ettei vaan istuta luennolla kuuntelemassa ja olla periaatteella, lue nämä niin tiedät kaiken, vaan että se kaikki lähtee meistä ja meidän työyhteisöistä ja meidän työyhteisöissä olevista asioista.”

Moni osallistuja mainitsi, että koulutuspäiviä oli ollut heidän mielestään liikaa. Työstä irrottautuminen koettiin hankalana, vaikka työyhteisön puolelta oli hyväksytty koulutukseen osallistuminen ja siitä aiheutuvat poissaolopäivät. Työtilanne oli monella esimiehellä hyvinkin kiireinen ja he totesivat, että ”työt odottavat työpöydällä kokoajan, kun esimies on koulutuksessa”. Työtehtävien kasautumisesta johtuen koulutuspäiviä oli jouduttu jättämään väliin. Toisena syynä mainittiin organisaation pakolliset palaverit ja kokoukset, joista oli mahdotonta olla pois. Ne, jotka totesivat koulutuspäivien määrän olleen sopiva eivät kuitenkaan toivoneet niitä lisää.

Johtamisarviointi. Esimiehet näkivät heistä tehdyn johtamisarvioinnin erittäin hyvänä tapana aloittaa esimiesvalmennus. Arviointi toimi pohjana omalle kehittymiselle ja sen avulla henkilökohtaiset kehitymissuunnitelmat oli ollut selkeä rakentaa. Ilman arviointia osallistujat eivät olisi hahmottaneet omia kehittymiskohteitaan. Arviointia pidettiin koko koulutuksen ”juonena”. Se oli koko koulutuksen ajan omien ajatusten taustalla ja sen avulla oli helpompi poimia koulutuksesta pääasiat itselleen.

”Tärkeä juttu oikeastaan -- eli se on kokoajan siellä taustalla, jossakin tarkaivossa, ja ne omat kehittymistarpeet ja hyvät alueet, mitä onkaan, niin niihin jotenkin näissä kaikissa luennoissa sit jotenkin tarttuu. Mun mielestä se on niinkuin oleellisin juttu.”

Joillain esimiehillä oli omat kehittymiskohteensa olleet selvillä jo ennen arviointiakin, mutta muiden arvioit olivat vahvistaneet näitä omia ajatuksia ja kuvaa omasta toiminnasta. Noin puolet haastateltavista tosin toi esille, että he pitivät arviointia vain suuntaantavana. Monien mielestä otos (6 henkilöä) oli hyvin suppea tai osallistujat olivat toimineet mielestään liian vähän aikaa esimiestehtävissä totuudenmukaisen arvioinnin saamiseksi; oma johtamiskäyttäytyminen ei ollut vielä rakentunut tai muut eivät vielä tunteneet heidän tapaansa toimia tarpeeksi hyvin. Nämä esimiehet antoivatkin suuremman painoarvon keväällä tehtävälle arvioinnille, jolloin he olivat jo työskennelleet esimiestehtävissä hieman pitempään. Kaikki eivät kokeneet johtamisarviointia omaan tilanteeseensa sopivaksi, sillä heidän esimiestehtävänsä eivät olleet erityisen selkeät. Arviointi kuitenkin pakotti esimiehet miettimään ja pohtimaan omaa käyttäytymistään esimiehenä ja sen avulla oli ollut hyvä lähteä työstämään omia kehittymiskohtia.

”Mä en siihen arvioon siinä mielessä luota -- mä olin vasta tullut näihin tehtäviin, olin aivan uusi, ja meni muutama kuukausi, kun arvio tehtiin. Arvio annettiin vasta sisään astuvasta ihmisestä, se ei voi olla todellinen, pitkäaikainen näkemys. Nyt vuoden päästä tilanne on varmasti ihan erilainen ja varmaan onkin. Asioissa on jo jotakin taustaa takana.”

Oman organisaation kehittämishanke. Suurin osa haastateltavista toi esille, että he kokivat kehittämishankkeen toteuttamisen ja sen raportoinnin stressaavana, aikaavievänä ja sekavana, vaikka ajatukset olivatkin syksystä selkiytyneet. Lähes kaikki osallistujat myös mainitsivat, että heitä ei oltu informoitu, että tällaisen hankkeen toteuttaminen oli valmennuksen osana. Vaikka jotkut haastateltavista olivat toteuttaneet hanketta pikkuhiljaa koko valmennuksen ajan, suurimmalla osalla koko hanke tai ainakin sen raportointi oli jäänyt aivan valmennuksen loppuun ja joitakin mietitytti koko hankkeen toteutuminen. Hankkeen tekemisen viivästyminen syytä oli kaksi: oman aktiivisuuden ja kiinnostuksen lasku, ja työpaikalla vallitseva aikapula. Vaikka työnantaja oli luvannut,

että hankkeeseen sai käyttää työaikaa, joidenkin kohdalla tämä ei ollut käytännössä mahdollista.

Ne esimiehet, jotka olivat toteuttamassa omaa hankettaan näkivät sen luonnollisena osana sitä kehittämistyötä, jota tapahtuu heidän organisaatioissaan koko ajan. Moni olikin liittännyt sen osaksi jotakin laajempaa työyhteisön kehittämisprojektia. Kehittämishankkeen avulla tehty työ tuli perusteellisemmin raportoitua ja laitettua kirjalliseen muotoon, sekä siihen liitettiin myös teoretietoa. Joissain työyhteisöissä oli yhdessä mietitty, millainen kehittämishanke voisi olla ja osa esimiehistä oli valinnut aiheen, joka oli jäänyt edellisessä työyhteisön kehittämisprojektissa toteuttamatta. Lähes kaikilla kehittämishanke liittyi jollain tavalla työyhteisön toiminnan selkeyttämiseen. Hankkeiden osa-alueina olivat mm. työyhteisön vallat, vastuut, yhteiset tavoitteet, työilmapiiri ja töiden tasaisempi jakautuminen.

”Itse uutena esimiehenä, niin tavallaan mihin niitä valtuuksia on ja mihin ei ole, se on vielä epäselvää. Vaikka ne on kirjattu paperille, niin mitä se käytännössä tarkoittaa, se on ihan eri juttu mitä on paperilla. Se tuo selkeyden mulle ja mun alaisille siitä mistä asioista minä saan päättää ja mistä en voi päättää.”

Esimiehet näkivät hankkeet pitkäjänteisinä projekteina, jotka eivät välttämättä toteutuneet valmennuksen aikarajojen puitteissa. Moni myös harmitteli omien vaikutusmahdollisuuksiensa pienuutta hankkeen etenemiseksi.

9.3. Vinkkejä käytäntöön ja tiedollistakin ravintoa

9.3.1 Kehittymistarpeet ja niihin vastaaminen

Johtamisarvioinneista nousseet esimiesten kehittymiskohteet jakautuivat selkeästi kolmen teeman alle. Nämä olivat tahtujohtajuus, huolenpito alaisista ja organisaation kehittäminen. Tahtujohtajuuden osa-alueina esille tulivat paitsi henkilökohtaiset ominaisuudet, myös organisatoriset tekijät. Esimiesten päätöksentekokyky oli puutteellinen ja he kaipaivat jämäkkyyttä ja varmuutta omaan toimintaansa. Toisaalta oman työn vastuut ja valtuudet olivat joillekin epäselviä, ja oman toiminnan epävarmuus johtui siitä,

että esimiehet eivät yksinkertaisesti tienneet mistä saavat omassa organisaatiossaan tehdä päätöksiä. He myös kokivat oman asemansa keskijohdossa vaikeaksi; *"miten tulisi toimia miellyttääkseen kaikkia"*. Oman organisaation kehittäminen oli usean esimiehen heikko kohta, ja oman ja työyhteisön ajankäytön suunnittelu nähtiin vaikeana. Työyhteisöissä oli jatkuvasti *"kiireen tuntu"*, minkä todettiin johtuvan usein itse väärin suunnitellusta ajankäytöstä. Henkilöstöä ei myöskään arvioinnin pohjalta oltu otettu tarpeeksi mukaan oman työnsä suunnitteluun. Esimiesten mielestä heidän työnsä ikään kuin polki paikallaan ja he halusivat jotakin uutta piristystä ja keveyttä työyhteisön toimintaan. Huolenpito alaisista oli lähes kaikkien esimiesten puute. Tähän teemaan kuuluivat alaisten palkkiot, palautteen antaminen, ymmärtäminen ja kuuntelu, tiedottaminen sekä ihmissuhdeasioiden taustojen ja syiden ymmärtäminen.

Haastateltavat totesivat, että koulutuksen avulla kehittymiskohteiden eteen oli ryhdytty tekemään töitä. Koulutus oli antanut aineksia enemmänkin yleisesti johtajuuteen liittyen ja selkeyttänyt sitä, mitä asioita kuuluu johtamistoimintaan nykyaikana. Toisaalta koulutuspäiviltä ja kouluttajilta oli tullut vinkkejä, ideoita, toimintamalleja ja kaavoja oman työyhteisön ja organisaation kehittämiseen sekä lääkkeitä oman ja muiden toiminnan tunnistamiseen. Moni näki, että käsitys omasta toiminnasta oli selkeytynyt. Vastauksia yksittäisiin tarpeisiin ei juurikaan ollut tullut, mutta koulutus oli pistänyt miettimään asioita. Varsinkin huolenpitoon ja omaan varmuuteen liittyvät asiat nähtiin sellaisina, että niihin oli vaikea antaa suoria vastauksia. Haastateltavat sanoivat, että pelkkä koulutukseen osallistuminen ei koskaan riitä asioiden parantamiseksi, vaan kaikki muutos ja toiminta lähtee esimiehestä itsestään ja siitä, mitä on valmis tekemään heikkouksiensa kehittämiseksi. Jotkut totesivat pettyneensä koulutuksen antiin ja siihen, ettei suoria vastauksia tai toimintaohjeita omaan esimiestyöhön tullut. Pienen pohdinnan jälkeen he kuitenkin totesivat sen johtuvan lähinnä omasta passiivisuudesta ja siitä, ettei omiin kehittämiskohteisiin oltu vielä tarpeeksi paneuduttu. Kukaan esimiehistä ei pystynyt määrittelemään sellaisia kehittymistarpeita, joihin he eivät olisi saaneet vastausta valmennuksen avulla.

9.3.2 Oman ja muiden toiminnan tunnistaminen

Haastateltavat kokivat vaikeaksi määritellä yksiselitteisesti mitä he olivat valmennuksen aikana oppineet. Teoriassa oli tullut paljon erilaisia ja kokonaisvaltaisia näkökulmia siitä, miten esimiehen tulisi toimia ja millainen on hyvä henkilöstöjohtaja. Haastattelujen pohjalta nousi kuitenkin kolme teemaa, joihin liittyviä asioita osallistujat kertoivat oppineensa. Valtaosa oli oppinut tuntemaan omaa toimintatapaansa esimiehenä paremmin. Oman esimiestyön pohtimiselle ei juurikaan ollut oman työn puitteissa aikaa, vaan työaika meni *"arjen pyörittämiseen"*. Moni oli kokenut suuren sisäisen myllerryksen valmennuksen alkuvaiheessa, johon liittyi johtamisarviointi ja itsetuntemukseen liittyviä koulutuspäiviä. Arvioinnin ja oman pohdinnan kautta oli tullut monelle ahaa-elämyksiä; *"nähdäänkö minut todellakin tällaisena?"*. Valmennuksen aikana oli käyty paljon läpi ihmisen käyttäytymisen taustalla vaikuttavia lainalaisuuksia ja haastateltavat kokivatkin ihmistuntemuksensa parantuneen. Esimiesten mielestä oli tärkeää, että heille oli selvinnyt miten ammentaa työyhteisön vaikeistakin jäsenistä heidän parhaat puolensa esille. Osallistujien oppiminen linkittyi vahvasti myös oman kehittämishankkeen toteuttamiseen. Hankkeen avulla oli onnistuttu selvittämään oman työn kannalta olennaisimpia asioita ja *"karsimaan turhia rönsyjä pois"*. Organisaation muutostilanteisiin liittyvien hankkeiden kautta esimiehet olivat oppineet asioiden tasapuolisempaa ja objektiivisempaa käsittelyä sekä muutosvastarinnan hallintaa. Työyhteisön jäsenten suhtautuminen kehittämishankkeisiin oli ollut joissain tapauksissa vastustelevaa ja näistä tilanteista selviäminen oli tuonut omaan esimiestyöhön varmuutta. Hankkeiden kulkua ja etenemistä ei ollut aina voinut ennakoida, ja tämä puolestaan oli lisännyt esimiesten kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä. Kehittämistyön kautta myös projektityöskentelytaidot olivat parantuneet. Valmennuksen aikana oli tullut selväksi, että työyhteisön perusasioiden kuntoon laittaminen ei ole vaikeaa ja erilaisia keinoja on löydettävissä mm. kirjallisuuden pohjalta, mikäli kehittämistyölle annetaan aikaa.

Muilta osallistujilta oppiminen. Esimiehet mainitsivat muut valmennukseen osallistuneet henkilöt tärkeänä, osa jopa tärkeimpänä, uuden tiedon tuottajana ja opettajana. Koulutuspäivien aikana oli tullut muiden kokemusten kautta selväksi, että ihmisten johtamisen ongelmat ovat samanlaisia kaikissa organisaatioissa. Ihmisten johtamisen perusteet ovat kaikkialla samanlaiset ja nykyaika luo samanlaisia ongelmia ja kehittämistarpeita kaikille esimiehille. Tämä toi varmuutta omaan työhön ja tunteen siitä, ettei ole omien ongelmiensa kanssa yksin.

”Silloin kun tän homman aloitti, niin tuntui, että eihän tästä tule mitään. Kun on tuossa ryhmässä kuunnellut, niin on selvinnyt, että se on samantyyppistä ongelmaa kaikilla. Sen avulla on tullut itsevarmuutta. Osaan päättää erilaisilla joistain asioista kuin ennen. Silloin tuntui, että mä en pysty tähän, nyt on saanut sellaista vahvistusta, että se on vaan pystyttävä. Ei auta arkailla.”

Eri organisaatioiden esimiehillä on ongelmiin kuitenkin hyvin erilaisia ratkaisumalleja ja lähestymistapoja. Sama asia koetaan eri tyyppisissä työyhteisöissä eri tavoin ja *”mikä on pikkujuttu meillä, koetaan tosi isona juttuna jossain muualla”*. Käsitys johtajuudesta ja esimiestyöstä sai uusia näkökulmia ja oma esimiestyö sai näin uusia vaihtoehtoja ja ongelmanratkaisutapoja. Esimiehet toivat tosin myös esille sen, ettei muiden toimintatapoja ole aina mahdollista sellaisenaan soveltaa omaan organisaatioon. Avoimet ja hedelmälliset keskustelut olivat toimineet tärkeänä tukena ja opettavana tekijänä valmennuksen aikana sekä omien ajatusten ja tuntemusten peilinä. Kaikki olivat pistäneet itsensä *”uskomattomalla tavalla likoon”*. Valmennuksen aikana myös stereotyyppiä eri alojen edustajista olivat muuttuneet ja murtuneet.

9.3.3 Oppimiseen vaikuttaneet tekijät

Oma panos. Koulutukseen osallistuneet esimiehet olivat osallistuneet aktiivisesti koulutuspäiville. Niiden anti nähtiin erittäin tärkeänä ja niihin osallistuminen oli oleellista oman kehittymisen kannalta. Osallistujien panostaminen omaan oppimiseensa vaihteli paljon varsinaisten koulutuspäivien ulkopuolella. Kehittämishanketta oli ryhdytty työstämään hyvin eri tavoin. Tähän suurimpina syinä olivat oma kiinnostus ja toisaalta oma työtilanne. Ne, jotka olivat syventäneet koulutuspäivillä esille tulleita asioita mm. kirjallisuuden avulla olivat myös käyttäneet hankkeen toteuttamiseen omaa vapaa-aikaansa ja viikonloppuja. He kokivat, että lähtiessään tällaiseen koulutukseen siihen on sitouduksellisesti ja käytettävä myös omaa aikaa. Kaikki olivat omalla tavallaan sisäistäneet asioita, mutta niiden käytäntöön siirtäminen kehittämishankkeen tai oman toiminnan muuttumisen kautta vaihteli huomattavasti.

”Olen sen päättänyt, että jos lähdän johonkin ja jos siihen menee vapaa-aikaa, sit siihen menee. Ei kaikkea voi saada tehtyä kello 8 ja 16 välillä tai

näin. Kyllä siihen täytyy olla valmis uhraamaan omaa aikaa. Siihen ei kannata aikaa ja energiaa uhrata sillä tavalla, että menee vaan."

Työyhteisön tuki. Kaikkien esimiesten työyhteisöjen suhtautumista esimiesvalmennukseen kuvaa sana "neutraali". Oma organisaatio oli mahdollistanut valmennukseen osallistumisen, mutta siitä ei juurikaan työyhteisössä kysely tai oltu erityisen kiinnostuneita. Esimiehet näkivätkin valmennuksen omana projektinaan, jonka tärkeänä tukenä tosin toimi oma esimies. Työpaikan palaverissa koulutuksesta oli jonkun verran keskusteltu, ja johtamisarvioinnin kautta osa alaisista ja kollegoista "joutui" osaksi koulutusta. Moni esimies oli myöskin käynyt työyhteisössään läpi johtamisarvioinnin pohjalta tulleen palautteen. Vaikka erityistä tukea esimiehet eivät olleet omalta työyhteisöltään kaivanneetkaan, jotkut totesivat tarvitsevansa enemmän aikaa koulutuksessa tulneiden asioiden soveltamiseen. Koulutuspäivien jälkeen esimiehillä oli kiire palata töidensä ääreen ja valmennuksen aikana noussut innostus laski työkiireiden johdosta.

"Oleellisinta on sen oman lähimmän esimiehen tuki. Hänen ajatuksensa. Olen saanut hänen näkökantansa siitä miten mä työskentelen ja miten meidän yksikkö työskentelee."

Kouluttajien tuki. Suurimman osan mielestä valmennuksen aikana kouluttajien puolelta tullut ohjaus oli ollut riittävää ja mahdollisuudet sen saamiseksi oli luotu. Moni totesi, ettei ollut kouluttajilta erityistä tukea tarvinnut, mutta uskoi, että olisi sitä saanut, mikäli tarvetta olisi ilmaantunut. Koulutuspäivillä olleet kouluttajat nähtiin asiantuntevina ja innostuneina herättäjinä ja tukikeppeinä, vastuu valmennuksen aikana tapahtuvasta oppimisesta nähtiin olevan esimiehellä itsellään. Jotkut kokivat päävastuuhenkilöiden avun tai tuen pyytämisen hankalana ja vaikeana, ja tästä syystä henkilökohtaista ohjausta tulisi valmennuksen eri vaiheisiin kuulua enemmän. Muutama koki kesken valmennusta tapahtuneen vastuuhenkilömuutoksen ikävänä asiana.

Johtamisen erikoisammattitutkinto. Johtamisen erikoisammattitutkinnon johtajuus-osion suorittaminen ei ollut yhdellekään osallistujalle itse tarkoitus. Koulutukseen osallistumisen päätarkoitus oli ollut esimiestyöhön liittyvien asioiden pohtiminen ja miettiminen sekä käytäntöön tuleva tieto ja taito. Suhtautuminen näyttöön jakautui päinvastaisiin suuntiin. Suurin osa esimiehistä koki näytön lisäarvona ja tietynlaisena kannustimena. "Se, mitä osaa, on tärkeämpää kuin tutkintotodistus", mutta kehittämis-

hankkeella koettiin olleen myös vaikutusta omaan innokkuuteen ja asioihin perehtymiseen. Kehittämishankkeen kautta tullut loppurutistus pakotti työstämään koulutuspäiviä oman hankkeen näkökulmasta ja perehtymään asioihin syvemmin. Muutama esimies kertoi kiinnostuneensa myös muiden tutkinnon osien suorittamisesta. He mainitsivat tutkintotodistuksen tärkeyden ja merkityksen esimerkiksi uusia työtehtäviä haettaessa.

”Mä olen lähtenyt hakemaan eväitä itselleni, en suorittamaan mitään tutkintoa. Toki se on musta hyvä lisäarvo.”

Kehittämishankkeen ja näyttötyön tekemisellä oli ollut myös toisenlainen vaikutus. Jotkut totesivat sen heikentäneen heidän kiinnostustaan koko koulutusta kohtaan, ja he olivat ryhtyneet vastustamaan koko hanketta. Yksi esimies totesi, ettei aio näyttötyötä tehdä. Esimiehet myös pohtivat sitä, mikä merkitys tällaisella osatutkinnon suorittamisella on, sillä yleensä näytöt toimivat koko tutkinnon suorittamismuotona.

”Työllistävä merkitys, stressaava vaikutus. Koen sen sillä lailla, että tässä pitäisi vääntää joku raportti kaiken muun kiireen keskellä. Tuntuu siltä, että mistähän mä sen ajan kiskon siihen. Ei ole tuonut lisäpotkua, olen lähinnä ruvennut vastustamaan koko juttua, ei jaksaisi kiinnostua.”

Oppimista ehkäisevät tekijät. Oppimista ehkäisseet tekijät liittyivät joko esimieheen itseensä, hänen tekemäänsä työhön tai itse koulutukseen. Kaikki mainitsivat työkiireet tärkeimpänä työhön liittyvänä ehkäisevänä tekijänä. Monen esimiehen työnkuva oli muuttunut valmennuksen edetessä. Työtehtäviä oli tullut lisää, ja näissä tapauksissa esimies oli joutunut laskemaan tavoitteitaan, joita oli koulutukselle asettanut. Esimieheen itseensä liittyviä oppimista ehkäiseviä tekijöitä olivat kiireet kotona ja vapaa-ajassa, opiskelurytmin löytämisen vaikeus ja oma passiivisuus. Valmennuksen teemat ja koulutuspäivillä käytyt asiat olivat joillekin tuttuja aikaisemmista koulutuksista, ja tällöin ei siis uuden oppimista tapahtunut.

Oppimista edistävät tekijät. Kaksi selkeästi oppimista edistävää tekijää olivat osallistujan oma innokkuus ja koulutustarve, sekä koulutuksen rakenne ja puitteet. Oma halu, tarve ja motivaatio sekä koulutukseen sitoutuminen nähtiin tärkeinä oppimista edistäneinä asioina. Positiivinen suhtautuminen ja kiinnostuneisuus sekä kyky toimia ihmisten kanssa olivat tärkeitä tekijöitä omaa oppimista ajatellen. Asioiden ker-

taileminen ja esilläpito auttoivat myös asioiden sisäistämistä. Valmennuksesta itsestään löydettiin myös monia seikkoja. Osallistujaryhmä nähtiin kannustavana ja sen toiminta oli ollut hyvin avoimella tasolla. Hyvät luennoitsijat toivat valmennukseen oman panoksensa. Riittävän pitkät koulutusjaksot auttoivat irtautumaan omasta työstä, mutta antoivat myös mahdollisuuden soveltaa opittuja asioita käytännössä. Kehittämishanke oli onnistuttu sitomaan omaan työhön. Koulutuksessa käytetty fyysinen tila oli hyvä, samoin siihen liittyneet puitteet, ruokailut ym.

Muut osallistujat. Kuten kohdassa 9.3.2 tuli esille, muut osallistujat ovat toimineet yhtenä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Osallistujien työkokemuksen hyödyntäminen valmennuksen eri vaiheissa koettiin pääasiassa riittävänä. Jotkut toivat esille, että pitkän esimiestyökokemuksen omaavien henkilöiden elämäkokemusta ja viisautta olisi voinut hyödyntää enemmänkin, ja että osallistujien ammatti- ja koulustaustoja olisi pitänyt käydä läpi perusteellisemmin valmennuksen alusta alkaen. Toisaalta tuotiin esille, että koulutuspäivien puitteissa olisi ollut mahdotonta keskittyä enempää osallistujien kokemusten ammentamiseen ja esimiehet olivat hyödyntäneet vaihtelevaa esimieskokemustaan suunnitellessaan ja toteuttaessaan kehittämishankettaan. Muiden osallistujien avulla esimiehet olivat nähneet oman toimintansa eri tavalla ja saaneet kokonaisvaltaisempia näkemyksiä omasta työstään. Haastatteluista tuli esille, että osallistujien mielestä muiden esimiesten kokemukset olivat siirrettävissä omaan tietoisuuteen ja työhön.

Työkokemuksen vaikutus oppimiseen. Työkokemuksen merkityksestä heräsi neljänlaisia ajatuksia. Jotkut esimiehet näkivät, että tärkeintä valmennuksessa tapahtuvassa oppimisessa on oma halu ja asenne oppia uutta, ei se, minkä verran henkilöllä on kokemusta esimiestyöstä. Suurin osa näki työkokemuksen pohjana, jolle kaikki uudet asiat kiinnittyvät. Työkokemus antoi perspektiiviä asioiden ymmärtämiseen ja esimiesvalmennuksessa pystyi tarttumaan ja työstämään oman työn kannalta oleellisia asioita. Teoria-asioiden sovellus nähtiin vaikeana, mikäli kokemusta ei ollut, ja osa haastateltavista, joilla oli kokemusta esimiestyöstä vähän totesivatkin, että olisivat saaneet valmennuksesta enemmän irti, jos esimieskokemusta olisi ollut enemmän. Kun asiat ovat käytännössä jo tuttuja ja omassa työssä on mahdollisesti esiintynyt jo ongelmia, on helpompi hakea koulutuksen avulla tukea esimiestyölle. Työkokemustausta nähtiin tällaisessa valmennuksessa tärkeänä myös muiden osallistujien oppimisen kannalta. Koulutuspäivät olisivat muuten olleet liian teoreettista pohdiskelua. Muiden käyttäytymisesimerkit ja osaaminen antoivat paljon uutta koko ryhmälle. Toisaalta pitkä

työkokemus nähtiin tässä esimiesvalmennuksessa osittain myös haittana. Monet asiat olivat osalle esimiehistä hyvinkin tuttuja ja välillä koulutuksessa oleminen koettiin turhauttavana. Vaikka henkilökohtainen tavoitteenasettaminen olikin tämän koulutuksen puitteissa mahdollista ja uusia ajatuksia oli noussut ”vanhoille konkareillekin”, määriteltiin sopivaksi esimiestyökokemukseksi 3-5 vuotta. Tällöin oma tapa toimia esimiehenä on selkiytynyt, mutta esimies on avoin uusille ajatuksille ja toimintansa kehittämiseksi.

9.4 Johtamiskäyttäytymisen ymmärtäminen ja muuttaminen

9.4.1 Toimintatapojen tietoinen vaihtaminen

Lähes kaikki esimiehet olivat ryhtyneet tietoisesti muuttamaan omaa käyttäytymistään johtamisarvioinnista tulleen palautteen avulla. Esimiehet olivat yrittäneet parantaa kehittymiskohteitaan aina kun mahdollista. He olivat yrittäneet olla välittävämpiä, välittömämpiä, he olivat ottaneet alaisiaan enemmän huomioon työnsuunnittelussa ja kysyneet heiltä neuvoja miten kehittymiskohteita voisi parantaa. Moni sanoi, ettei heidän käyttäytymisensä muuttaminen ollut vielä luonnollista, vaan he yrittivät miettiä uusia toimintatapoja eri tilanteissa ja toivoivat, ettei ”vanhoille urille enää palata”. Arvioinnin perusteella tulleen palautteen avulla esimiesten oli ollut helpompi toimia toisin vaikeissakin tilanteissa ja he eivät enää epäilleet tai olleet epävarmoja oman käyttäytymisensä suhteen.

”Huomasin, että pienillä ratkaisuilla saa muutosta aikaan ja kun mä luin tota palautetta ja kun sai niin konkreettisia toimintaohjeita oman toiminnan parantamiseksi, niin ehkä mä sitten oikein sytyin tähän ajatukseen. Tajusin, että just näin, täytyy ensin kehittää omaa itseä ja omaa toimintaa, että saisi muutkin siihen kehitykseen mukaan. Ja huomattavia muutoksia toiminnassani on jo tapahtunut.”

Osa esimiehistä ei ollut suoranaisesti lähtenyt muuttamaan omaa toimintaansa eri tilanteissa, vaan oli ryhtynyt muuttamaan työyhteisössä olleita ongelmia ja epäselvyyksiä. He olivat ryhtyneet selkeyttämään työyhteisön toimintaa sekä luomaan enemmän yhteis-

siä tilaisuuksia, joissa asioista oli mahdollista keskustella ja antaa palautetta. Muutama esimies sanoi pohtineensa eri tilanteissa, miten voisi toimia toisin, mutta ei ollut muuttanut entisiä käyttäytymismallejaan. Yksi esimiehistä sanoi syyksi ajanpuutteen. Hän ei ollut ehtinyt työkiireistä johtuen panostaa käytännön puoleen, mutta teoriassa hän tiesi miten toimia. Kaksi niistä esimiehistä, joille valmennuksen teemat ja aiheet olivat ennestään tuttuja, eivät olleet lähteneet muuttamaan omaa käyttäytymistään, vaikka johtamisarvioinnin kautta kehittymiskohteita oli löytynyt.

Eniten esimiehet korostivat johtamisarvioinnin ja muiden valmennuksessa käytettyjen luokittelumittareiden merkitystä oman käytännön työnsä kannalta. Arviointi oli antanut välineitä oman toiminnan parantamiseen. Muiden läpikäytyjen mittareiden avulla monet esimiehet olivat lähteneet alaisten kanssa luokittelemaan oman työyhteisönsä persoonia ja arkkityyppejä. Alaiset olivat kokeneet nämä tilaisuudet erittäin mukavina ja esimiehet olivat saaneet niistä positiivista palautetta myös henkilökohtaisesti.

Kukaan esimiehistä ei ollut pyytänyt palautetta alaisiltaan tai kollegoiltaan oman johtamiskäyttäytymisensä muuttumisesta, vaan he odottivat valmennuksen lopussa tehtävää uutta johtamiskäyttäytymisensä arviointia. Muutama haastateltava oli saanut suullista palautetta alaisiltaan. Alaiset olivat todenneet esimiehensä muuttuneen pehmeämmäksi koulutuksen myötä; esimiehet kiinnittivät enemmän huomiota juuri huolenpitoaspekteihin. Yksi esimies toi myös esille, että alaiset tarkkailevat häntä enemmänkin asiantuntijatehtäviensä puitteissa kuin esimiehenä, sillä hänen organisaatiossaan esimies-alais-suhteet eivät olleet korostuneesti esillä.

9.4.2 Timantin muuttuminen

Haastatteluajankohdan aikana esimiehistä tehtiin uusi johtamisarviointi, jonka tarkoituksena oli selvittää esimiesten johtamiskäyttäytymisen muuttumista valmennuksen vaikutuksesta. Esimiehet eivät siis haastatteluissa tienneet vielä uuden arvioinnin tuloksia ja ajatukset sitä kohtaan olivat kolmenlaisia. Valtaosa uskoi, että heidän johtamiskäyttäytymisensä oli arvioitu keväällä heikommaksi kuin syksyllä. Monen oli vaikea perustella kantaansa, mutta osa uskoi arvioijien miettivän vastauksiaan syvällisemmin kuin syksyllä ja suhtautuvan kriittisemmin esimieheensä. Muita perusteluita heikommalle tulokselle oli sattuma, työnkuvan muuttuminen ja se, että eri henkilöt arvioivat esimiestä keväällä kuin syksyllä. Osa koki arvioineensa itsensä keväällä paremmaksi esimieheksi, mikä johtui oman työnkuvan selkeytymisestä ja ajatuksesta, että koulutuk-

sen läpikäytyään esimiehellä oli tunne, että hänen täytyy toimia paremmin. Osa esimiehistä uskoi ja toivoi johtamiskäyttäytymisensä muuttuneen parempaan suuntaan, koska kehittämistarpeiden eteen oli ryhdytty tekemään töitä. Jotkut tosin totesivat, että arvioinnin parantumisella tai heikentymisellä ei ollut merkitystä, sillä esimiehet tiesivät kriittisesti rakentaneensa itselleen uudenlaisen ja oikean toimintamallin sekä tehneet kaiken mikä on ollut mahdollista parantaakseen omaa ja työyhteisönsä toimintaa. Esimiehet toivat myös esille, että alaiset eivät välttämättä näe sitä muutosta, mikä esimieheissä on tapahtunut.

”Mutta toisaalta en välitä siitä, mitä arvioita muilta tulee, itse olen saanut sen täältä koulutukselta mitä lähdinkin hakemaan. Nyt sallii itselleen ajatuksen, että homma on hoidettu ja sillä siisti. Tiedän, että sellaisiakin alaisia on, jotka eivät halua nähdä sitä muutosta käyttäytymisessäni. Kun jouddun muistuttamaan yhteisistä pelisäännöistä, niin ne ajattelevat, että sama vanha tiukkapipohan se on. Mutta nyt tiedän toimivani oikein.”

Ne esimiehet, jotka olivat toimineet esimiestehtävissä vain vähän aikaa esimiesvalmennuksen alkaessa, antoivat suuremman painoarvon keväällä tehtävälle arvioinnille. He olivat toimineet esimiestyössä pitempään ja kertoivat poimivansa uuden arvion pohjalta uusia kehittymiskohteita. Loput esimiehet eivät uskoneet timanttimallin muuttumiseen. He perustelivat kantaansa sillä, että aika arviointien välillä oli liian lyhyt, ja siitä johtuen todellista kuvaa käyttäytymisen muuttumisesta ei ollut mahdollista saada, oli se sitten tapahtunut mihin suuntaan tahansa. Esimiesvalmennus oli antanut osallistujille vasta valmiudet lähteä muuttamaan omaa toimintaansa ja keväinen arviointi olisi suoritettavaheidän mielestään vasta 1-2 vuoden päästä.

9.4.3 Esimies ja henkilöstö – työyhteisön avaintekijät

Kaikkien esimiesten käsitys johtajuudesta ja omasta työstään oli jollakin tavalla muuttunut, sekä heidän aikaisemmat ajatuksensa oli vahvistuneet paitsi valmennuksen myös muiden koulutettavien kanssa ajatuksia vaihtamalla. Esimiehet olivat valmennuksen aikana tajunneet oman merkityksensä työyhteisön kannalta. Monet esimiehet olivat aikaisemmin kehittäneet omaa toimintaansa enemmän management-taitojen hallinnan suuntaan ja valmennus oli avannut heidän silmänsä näkemään esimiestyön toisen puo-

len. Tämä oli myös selvittänyt sitä, että omaa toimintaa eri tilanteissa tulee harkita ja analysoida, eikä vain toimia mahdollisimman nopeasti niin kuin parhaaksi näkee. Esimiehet olivat tiedostaneet johtamisen ja johtamiskäyttäytymisen merkityksen sekä sen, että kaikella organisaatiotoiminnalla tulee aina olla johtaja. Tämä oli tuonut myös varmuutta omaan toimintaan. Esimies on niiden toimintaedellytysten luoja, jonka avulla hänen työyhteisönsä pystyy toimimaan. Esimiehet olivat toisaalta saaneet myös valmiuksia arvioida muiden tekemää esimiestyötä ja poimia hyväksi havaittuja asioita omaan työhönsä.

Toinen ajatus, mikä oli selkeytynyt kaikille esimiehille, oli ihmisen toimiminen kaiken lähtökohtana. Valmennuksen avulla esimiehet olivat paremmin ymmärtäneet alaisten huomioinnin tärkeyden sekä saaneet siihen erilaisia vinkkejä ja toimintatapoja. Henkilöstön huomioinnin on oltava etusijalla ja henkilöstöä on muistettava kannustaa kaikissa tilanteissa, sekä heihin on pystyttävä muodostamaan luottamuksellinen suhde. Nämä uudet ja vahvistuneet ajatukset herättivät esimiesten ajatuksissa erilaisia johtopäätöksiä. Esimiestyölle tulisi antaa enemmän aikaa; esimies ei voi huolehtia resursseista ja ihmisistä vain sivutoimisena asiantuntijatyönsä ohella. Henkilöstöasioiden asettaminen etusijalle vaatii muutoksia oman työn ajankäyttöön, ja osa esimiehistä oli ryhtynytkin rakentamaan omaa työtään uudella tavalla karsien rutiinitöitä ja panostamalla työyhteisön kehittämiseen. Kaikilla esimiehillä ei tosin ollut mahdollisuutta vaikuttaa oman työnsä jäsentymiseen. Valmennus oli antanut perusteita avoimen esimiestyön -mallille. Myös visioiden ja tavoitteiden vieminen työntekijätasolle todettiin tuovan uudenlaista tehokkuutta toimintaan. Yhteiset päätökset ja käsitykset työyhteisön toiminnasta nähtiin tärkeämpinä kuin ennen.

Kolmas ajatus, joka nousi haastattelujen pohjalta, oli se, että nykyaikana esimiehen tulee olla todellinen moniosaaja. Käsitys esimiehen toiminnasta oli monimutkaistunut ja laajentunut: esimiestyö ei ole vain töiden jakamista, vaan haasteellista ja raskasta työtä. Organisaatioiden kehittymisen myötä esimieheltä vaaditaan jatkuvaa kehittymistä ja muuttumista, erilaisia taitoja ja kykyä elää organisaatiomuutoksissa mukana. Toisaalta esimiehet totesivat ymmärtäneensä, että esimiestyö tulee muuttumaan jatkuvasti yhä vaativammaksi ja helppoja rutiinitöitä tulee olemaan heidän tehtäväkentässään yhä vähemmän.

9.5 Koulutus esimiestyön tukena

9.5.1 Esimiesvalmennuksen hyöty itselle ja työyhteisölle

Haastatteluista nousi esille kolme asiaa, joista tulee esille esimiesten valmennuksen kautta kokema hyöty. Päähyöty suuntautui esimiehiin itseensä. Valmennuksen avulla esimiehet olivat ryhtyneet ymmärtämään paremmin itseään ja omaa toimintaansa, sekä heidän minäkuvansa oli selkeytynyt. Johtamisarvioinnin kautta heidän itsetuntemuksensa oli lisääntynyt. Koulutuspäivät olivat tuoneet paitsi teoretietoa myös vahvistusta omille ajatuksille. Esimiehet olivat joutuneet pysähtymään ja miettimään asioita sekä päässeet keskustelemaan esimiestyöhön liittyvistä asioista muiden kanssa kokemuksia vaihtaen. Toisena hyötynä nousi oman työn selkeytyminen. Esimiehet olivat ryhtyneet suuntautumaan vahvemmin esimiestyön tekemiseen paneutumalla työssään olennaisiin asioihin ja järkeistämällä omaa ajankäyttöään. Tämä oli tuonut tietynlaisen rauhallisuuden tunteen ja varmuutta jokapäiväiseen työhön. Kehittämishankkeen tekemisen myötä käsitys omasta organisaatiosta oli myös tullut selvemmäksi. Kolmantena hyötynä oli ihmisten käyttäytymisen tunteminen ja tunnistaminen, mikä puolestaan helpotti henkilöstön kanssa toimimista.

Vaikka esimiehet olivat selvästi saaneet paljon uusia ajatuksia ja aineksia esimiestyöhönsä, he eivät kokeneet jokapäiväisen toimintansa suuresti muuttuneen. Esimiehet perustelivat tätä sillä, että esimiestyö on heidän nykyisessä toimessaan enemmänkin sivuseikka, jos ajatellaan työaikaa kokonaisuudessaan. Vaikka he näkivät oman esimiestyössä tarvittavan osaamisensa kehittyneen, he sanoivat päivittäin tarvittavan ydinosaamisensa olevan sitä tieto-taitoa, jota he tarvitsevat omassa asiantuntija-ammattissaan.

”Kyllä mä koen ydinosaamiseni olevan sitä henkilökohtaista tieto-taitoa, en ole ammattijohtaja. Kyllä tässä työssä on johtaja vain pikkurillillä, jos ajattelee sitä koko työmäärää mitä tekee.”

Kaikki organisaation kehittämishankkeen toteuttaneet esimiehet totesivat sen tuoneen suurimman hyödyn omalle työyhteisölle. Hankkeen kautta toivottiin oman ja työyhteisön toiminnan selkeytyvän, sen ajateltiin tuovan rauhallisuutta ja työssä viihtyvyyttä

sekä yhteisiä pelisääntöjä ja toimintaohjeita. Jos tällaista hanketta ei esimiesvalmennukseen olisi kuulunut, kehittämistyötä ei olisi tehty ollenkaan tai se ei olisi ollut näin perusteellinen ja raportoidussa muodossa. Haastateltavat ajattelivat, että työyhteisö saa esimiesvalmennuksen jälkeen esimiehen, joka luo parempia toimintaedellytyksiä henkilöstölleen nyt ja tulevaisuudessa. Moni tosin sanoi, että heistä itsestään tulevat hyödyt näkyvät vasta vuosien päästä. Esimiehet toivoivat kuitenkin päätöksentekonsa jäämäköityneen ja nopeutuneen sekä he uskoivat käsittelevänsä erilaisia muutoksia työyhteisössä avoimemmin ja tasapuolisemmin. Esimiehet halusivat myös toimia esimerkkinä konfliktitilanteissa ja viedä oppimiaan ongelmanratkaisutapoja henkilöstölleen. Osa esimiehistä oli jo jakanut valmennuksessa esille tullutta tietoa työyhteisössään ja antanut arviointimalleja ja -mittareita kollegoiden ja alaisten käyttöön. Tämä oli auttanut työyhteisöä näkemään oman roolinsa osana isompaa organisaatiota ja toisaalta tuonut esille jokaisen yksilön merkityksen työyhteisön kannalta.

9.5.2 Pohjakoulutuksen ja täydennyskoulutuksen merkitys

”Itsestähän se on sitten kiinni, miten lisäkouluttaa itseään, mutta kun näe trenditkin muuttuu, niin ei oikein tiedä mistä sitä mallia aina ottais.”

Osa esimiehistä koki, ettei heidän pohjakoulutuksensa ollut antanut minkäänlaisia valmiuksia esimiestyössä toimimiseen. Näiden esimiesten pohjakoulutus vaihteli opistoasteisesta tutkinnosta akateemiseen loppututkintoon. Tilanne nähtiin joissain tapauksissa päinvastaisena; koulutus ja oma ammatti on vaatinut itsenäistä ja erakkomaistakin suhtautumista työhön, ja tämä puolestaan oli vaikeuttanut siirtymistä esimiestehtäviin. Enemmistö esimiehistä kuitenkin näki pohjakoulutuksensa perustana, jolle kaikki työkokemus on rakentunut sekä ammattialasta riippumatta pohjakoulutuksen nähtiin antaneen yleisluontoisia valmiuksia esimiestyöhön. Näitä olivat mm. laaja-alaisen ajattelun oppiminen sekä ryhmän toiminnan ja ihmisen käyttäytymisen ymmärtäminen. Pohjakoulutus tai tutkinto nähtiin *”lupalappuna”* ammatin harjoittamiselle, ja oma kiinnostuneisuus ja suuntautuminen sekä työelämässä erilaisiin projekteihin hakeutuminen olivat antaneet uutta tietoa asioista.

Paitsi tälle esimiesvalmennukselle, yleensä täydennys- ja lisäkoulutukselle haastateltavat antoivat kolmenlaisia merkityksiä esimiestyön kannalta. Kaikista haastatteluista tuli esille, että esimiesvalmennus oli toiminut oman toiminnan pysähdyttä-

jänä. Esimiehet olivat saaneet mahdollisuuden rauhoittua miettimään omaa toimintaansa, saaneet etäisyyttä työhönsä sekä tilaisuuden paneutua kunnolla tiettyyn aiheeseen tai ongelmaan. Valmennus oli luonut foorumin, jossa oli ollut mahdollisuus jutella esimiestyöhön liittyvistä ongelmista ja esimiehet olivat huomanneet, etteivät olleet yksin ongelmiansa keskellä. Valmennus oli ollut ”*palautteenantoa itselle, johon yleensä ei hektisessä työympäristössä ole aikaa*”. Valmennuksen avulla esimiehet olivat saaneet otteen työstään ja nähneet mihin suuntaan esimiestyö on kehittymässä. Koulutuksen toisena funktiona esimiehet näkivät tiedon saamisen. Sen avulla on mahdollista nähdä ja kuulla uusia asioita, saada viimeisintä tietoa ja uusia näkökulmia. Koulutus antaa merkityksiä niille asioille, joita työyhteisössä on ja tuo varmuutta omaan toimintaan. Esimiehet sanoivat koulutuksen nopeuttavan tiedon saamista. Nämä asiat olivat toteutuneet myös Leadership & Management –esimiesvalmennuksen aikana.

Kouluttautuminen toimii myöskin oman työn motivoijana. Koulutus tukee paitsi omaa kehittymistä, se myös mahdollistaa työssä jaksamisen ja siinä paremmin suoriutumisen. Tämä auttaa kokemaan oman työn tärkeäksi ja tuo siihen virkeyttä. Toisaalta täydennyskoulutus tuo myös intoa kehittyä ja kouluttautua lisää.

”Kyllä sitä voi muurautua tänne työhuoneen sisälle ja tulee väkisin opittua ne asiat, mutta kyllä sellainen sananvaihto ammattikunnan kanssa ja tiedonhaku on ihan oleellista. Kyllä aika ajaa ohi aika äkkiä, sä olet ulkona ja kuntasektorilla varsinkin voisi muurautua tänne ja jäädä sen vanhan tiedon varaan. Niin kyllä se työnteko alkaa pelottaa, tulee sellainen tunne, että ei helvatti, näitä asioita ei tunnista eikä tiedä, niin sitä alkaa ruveta pelkäämään sitä työtä.”

Kouluttautumiseen liittyen haastatteluista nousi myös joitakin asioita, jotka eivät asetu edellisten teemojen alle. Muutama esimies toi esille, että johtaminen koostuu tietyistä perustekijöistä, ja tästä syystä johtamistaidollista koulutusta he eivät kokeneet säännöllisesti tarvitsevana. He painottivat enemmän omaan ammattiin liittyvien koulutusten ja kurssien tärkeyttä. Toisaalta joistakin vastauksista esille tuli myös se, että johtamistaidollinen koulutus tulisi olla jatkuvaa ja säännöllisesti tapahtuvaa, ja siihen pitäisi esimiehiä enemmän kannustaa organisaatioiden puolelta. Heidän mielestään tällainen Leadership & Management -esimiesvalmennus tulisi olla pakollinen kaikille esimiestehtävissä toimiville henkilöille. Vaikka koulutuksen pääasiallinen hyöty nähtiin tulevan

koulutettaville itselleen, moni myös korosti työnantajan hyötyvän esimiestensä koulutamisesta.

9.5.3 Koulutustarpeen aiheuttajat esimiestyössä

Koulutustarvetta esimiestyössä haastateltavien mukaan aiheuttavat oma tarve sekä työyhteisön ja yhteiskunnan muuttuminen. Esimiehestä nouseviin koulutustarpeisiin kuuluivat paitsi tiedolliset tarpeet myös samaistumismallien hakeminen oman toiminnan onnistumiseksi. Taito käsitellä ihmisiä ja kohdata heitä eri tilanteissa eli vuorovaikutustaidot aiheuttavat myös koulutustarvetta. Muutama toi esille esimiestyön yksinäisyyden ja sen, että ajatustenvaihto muiden esimiesten kanssa koulutusten puitteissa on erittäin tärkeää. Koulutustarvetta aiheuttaa myös motivaatiopula omassa työssä. Muutos, jota tapahtuu sekä työyhteisöissä että yhteiskunnan tasolla, on toinen keskeinen haastatteluista esille noussut koulutustarvetta aiheuttava asia. Koulutuksesta haetaan vastauksia työyhteisön kehittämiseen ja hallintaan sekä siellä esiintyviin ongelmiin ja organisaatiouudistuksiin. Myös työtehtävien jatkuva lisääntyminen koettiin yhtenä koulutustarvetta lisäävänä tekijänä. Työyhteisö, oma organisaatio ja ympäristö nähtiin olevan ”*symbioottisessa suhteessa*”, ja muutokset yhteiskunnassa ja maailmassa nostavat koulutustarpeen myös työyhteisöissä. Koulutus antaa valmiuksia ymmärtää ja selviytyä erilaisista muutoksista sekä ennakoida tulevaa. Yrity maailman kilpailutilanne ja taloudellinen vastuu mainittiin myös yhtenä tekijänä. Koulutuksen avulla haetaan uusia toimintamalleja työn tehostamiseksi ja olemassa olevilla resursseilla pärjäämiseksi. Muutama haastateltava toi myös esille, että yksilöllä itsellään tulee aina olla halu kouluttautua ja hänen täytyy itse kokea tarve kouluttautumiselle, jotta koulutuksen avulla päästään parhaisiin tuloksiin.

9.5.4 Miten esimiestaidot opitaan?

Noin puolet haastateltavista totesi, että esimiestyön kaikki osa-alueet ovat sellaisia, joita voi oppia ja joissa voi kehittyä koulutuksellisin menetelmin. Tärkein tekijä on oma into ja halu oppia sekä se, miten esimies osaa soveltaa oppimaansa käytännössä. Loput haastateltavat korostivat, että management-taitoja eli asioiden johtamiseen ja organisaatioiden toimintaan liittyviä asioita on helpompi omaksua. Leadership-taitojen oppiminen sekä omien heikkouksien ja vahvuuksien tunteminen ja muuttaminen nähtiin

”äärimmäisen vaikeana” ja näihin asioihin esimiehiä voidaan herätellä koulutuksen avulla. Koulutuksen avulla voidaan ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja tiedostaa omia toimintatapoja, mutta työkokemusta tarvitaan, kun teorialleja ryhdytään soveltamaan käytäntöön. Koulutus herättää miettimään miksi oma työyksikkö on olemassa ja miten se voidaan pitää elinvoimaisena, mutta erilaiset tilanteet sanelevat sen, miten käytännössä toimitaan.

”En milloinkaan väheksyisi koulutusta, koulutuksella voi aina vaikuttaa ja koulutus on tärkein väline oppimisessa, voi oppia perusteita ja lainalaisuuksia -- oppi on siirrettävissä käytäntöön, uskon niin.”

Kaikki haastatellut esimiehet totesivat oppineensa esimiestaidot pääasiassa esimiestyötä tekemällä. Suurimmalla osalla tämä oli ollut pakko, sillä esimieskoulutusta ei ollut aikaisemmin tarjolla tai he eivät olleet siihen päässeet. Erilaisista tilanteista he olivat selvinneet aiemman kokemuksen sekä yrityksen ja erehdyksen kautta. Esimiehenä toimiminen ei ollut kuitenkaan opettanut esimiestyötä kunnolla, vaan tärkeäksi tueksi oman kehittymisen eri vaiheissa olivat nousseet kollegat ja muut esimiehet. Muiden kokemuksia kuuntelemalla ja heidän toimintaansa tarkkailemalla oma työ oli helpottunut. Muutama esimies korostikin työyhteisön ja esimiesten hiljaisen tiedon keräämistä kirjalliseen muotoon tuleville esimiehille annettavaksi, etteivät *”kaikki hakkaisi ahussa päätänsä seinään”*. Vaikka suurin osa haastatelluista esimiehistä ei ollut johtamistaidolliseen koulutukseen osallistunut, kaikki korostivat sen merkitystä esimiestyössä kehittämisessä. Esimiestyö nähtiin taitona, johon tarvitaan koulutusta. Koulutuksen avulla esimies näkee asioita eri tavoin ja toisaalta huomaa kuinka paljon omassa työssä on vielä opittavaa. Esimiehet näkivät työkokemuksen ja koulutuksen olevan vastavuoroisessa suhteessa. Käytäntö ohjaa koulutuksessa esille tulleiden asioiden soveltamista ja toisaalta koulutus antaa syvyyttä käytännössä koettuihin asioihin ja vahvistaa niitä. Koulutuksen, kollegojen ja työkokemuksen lisäksi puolet esimiehistä mainitsivat vapaa-ajan harrasteiden, järjestötoiminnan, armeija-ajan tai perheen pyörittämisen tukeneen esimiehenä kehittymistä. Nämä olivat opettaneet lähinnä vuorovaikutus- sekä organisointitaitoja. Yhtä moni sanoi oman persoonansa ja luonteensa sekä henkisen kasvun helpottaneen esimieheksi ryhtymistä ja työssä kehittymistä.

9.5.5 Leadership & Management -esimiesvalmennuksen kehittäminen

Esimiesten taustan huomiointi ja valmennukseen sitoutuminen. Haastateltavat korostivat, että siinä vaiheessa, kun osallistujat hakeutuvat esimiesvalmennukseen, tulisi huomiota kiinnittää heidän työkokemuksensa pituuteen sekä aikaisempien esimieskoulutusten määrään. Kaikki pitkän työkokemuksen ja koulutustaustan omaavat henkilöt eivät olleet erityisen motivoituneita, koska asiat olivat tuttuja ja koulutuspäivät tästä syystä osittain turhauttavia. Toisaalta yksi esimies, joka oli toiminut esimiestehtävissä puoli vuotta ennen valmennuksen alkamista, sanoi, että teoretietoa olisi ollut helpompi soveltaa käytäntöön, mikäli työkokemusta olisi ollut taustalla enemmän. Osa esimiehistä sanoi, että valmennukseen osallistuvat henkilöt pitäisi yrittää sitouttaa yhteisiin päämääriin jo valintavaiheessa eli heillä tulisi tästä syystä olla samantyyppiset taustat kouluttautumisen ja työkokemuksen suhteen. Esimiesten valmennukseen kohdistuvat samanlaiset päämäärät ja tavoitteet olisivat hyödyksi koko ryhmän oppimisen kannalta. Esimiesten oli vaikea kuitenkin löytää muita keinoja kuin koulutettavien henkilöiden taustatekijöiden huomiointi siihen, miten osallistujat saataisiin paremmin sitoutumaan valmennukseen tai miten heidän motivaatiotaan voisi ylläpitää.

Koulutuksen toteutustavat. Useat osallistujat ehdottivat muutoksia näyttötyön toteutukseen. Osa ehdotti, että näyttötyön tekeminen jätettäisiin kokonaan pois ja tilalle tulisi pienempiä kirjallisia tehtäviä valmennuksen eri vaiheisiin. Jos näyttö kuitenkin jätetään osaksi esimiesvalmennusta, tulisi sen tekemiseen saada enemmän tukea. Kehittämishankkeisiin liittyviä asioita tulisi käydä enemmän läpi ja siihen kuuluvista asioista voisi tehdä koontia koulutuspäivillä, myös henkilökohtaista valmennusta ja keskusteluja toivottiin. Näytön tekemiseen haluttiin myös selkeitä pelisääntöjä ja ohjeita siihen, mitä hyväksytyltä näyttötyöltä odotetaan. Vajaa puolet esimiehistä oli sitä mieltä, että valmennuksesta tulisi tehdä kaksivaiheinen ja kaksi lukuvuotta kestävä. Ensimmäiseen vaiheeseen, mikä esimiehillä nyt siis on takana, oli kuulunut paljon teoria-tietoa ja kehittämishankkeen suunnittelua ja toteuttamista. Harva oli kuitenkaan ehtinyt siirtää käytäntöön oppimiaan asioita, ja valmennuksen toiseen vaiheeseen kuuluisikin lähinnä oppien ja teoretiedon soveltamista käytännön esimiestyössä. Tässä myös kouluttajien tuki olisi oleellinen tekijä. Esimiehet sanoivat monilla osallistujilla olleen hyviä ideoita ja hankkeita käytännön esimiestyöhön ja työyhteisön kehittämiseen, ja sovellusvaiheen jälkeen olisi hyvä pitää jonkinlainen parin päivän mittainen tapaaminen, yhteenveto ja koonti, jossa käytäisi läpi esimiesten kokemuksia, onnistumisia ja epäon-

nistumisia. Johtamiskäyttäytymisen uudelleenarviointi olisi hyvä liittää tähän tapamisajankohtaan.

”-- olis ehkä kiva jos vielä tavattais. Ja ehkä niin että voisi olla hyvä vuoden päästä sellainen päivä, että kun nyt kaikkea suunnittelee ja kaikkea ei näiden kuukausien aikana ehdi toteuttamaan -- niin sitten mitä niistä on toteutettu ja miten ne on onnistuneet, voi olla että ehkä ensi vuoden keväällä olisi yksi tai kaksi päivää tällaista koontia.”

Muutama esimies toi esille, että mahdollisuus käyttää työaikaa kehittämishankkeen toteuttamiseen olisi tärkeää sen onnistumisen kannalta. Haastateltavista osa oli myös sitä mieltä, että kokemusta ja osaamista tulisi ammentaa enemmän omasta osallistujaryhmästä ja ulkopuolisen kouluttajan sijasta olisi hyvä harkita koulutuspäivän tai luennon vetäjää oman ryhmän sisältä.

Teemat. Vaikka haastateltavat toivat esille, etteivät he osanneet määritellä sellaisia kehitystarpeita, joihin ei ollut tullut valmennuksen aikana vastausta, tuli heidän mieleensä erilaisia teemoja, joita he olisivat toivoneet käsiteltävän koulutuspäivien aikana. Ne esimiehet, jotka hallitsivat hyvin jo ennestään ihmisten johtamisen puolen, kaipasivat enemmän tietoa organisaatiomuutoksen johtamisesta, organisaationhallinnasta sekä talouteen liittyvistä seikoista eli management-puolen asioista. Yksi esimies olisi toivonut tietoa henkilöstötilinpäätöksen tekemisestä ja toinen yhteiskunnallisen tilanteen kehittymisestä. Useampi esimies mainitsi, että ajatuksia ja teorioita henkilöiden ja henkilöryhmien johtamisesta olisi pitänyt syventää, samoin tietoa itsetuntemuksesta ja siitä, miten toimia ongelmatilanteissa ihmisten kanssa. Myös kehityskeskusteluista toivottiin enemmän tietoa. Muutaman esimiehen mielestä teemat olivat *”ihan simppeleitä perusasioita”* ja he olisivat toivoneet syvempää ja teoreettisempaa tietoa kaikista teemoista. Kukaan ei olisi jättänyt mitään käydyistä teemoista pois, paitsi yksi esimies totesi, että viestintä- ja organisaatioiden toimintaan liittyvät asiat olivat hänen mielestään turhia. Noin puolet esimiehistä totesi, että ehkä ajan kuluessa tulee mieleen asioita, joita olisi ollut hyvä käydä läpi valmennuksessa.

9.6 Esimiesvalmennuksen vaikutukset osallistujiin

Esimiesvalmennukseen osallistuneet henkilöt on jaettu neljään kategoriaan sen mukaan, mikä on ollut valmennuksen päävaikutus heidän osaamiseensa esimiehinä. Vaikka samaan kategoriaan kuuluvien henkilöiden vastauksissa oli hajontaa eri teemojen ja ala-teemojen suhteen, löytyi osallistujien puheista tiettyjä säännönmukaisuuksia, jotka toistuivat haastattelujen eri vaiheissa. Nämä säännönmukaisuudet voidaan nähdä olevan niitä päävaikutuksia, joita esimiesvalmennuksella on osallistujiin ollut tai se merkitys, joka valmennuksella on ollut heidän osaamisensa kehittämisessä.

9.6.1 Vanhan kertaaminen

Ne osallistujat, jotka olivat toimineet pitkään esimiestehtävissä ja jotka olivat aikaisemmin osallistuneet laajamittaisempiin esimiesvalmennuksiin, puhuivat haastattelun aikana monia kertoja vanhan kertauksesta ja valmennuksen sisältöjen tuttuudesta. Näitä esimiehiä, vanhan kertaajia, löytyi haastateltavien joukosta 4 kappaletta.

”Musta se on ihan simppeliä perusasiaa mitä siellä puhutaan, ihan yksinkertaisia asioita. Voi johtua tästä mun taustasta, henkilöstöhallinnon opukset ovat tulleet tutuiksi. Kun on näin paljon kokemusta ja on noiden asioiden kanssa toiminut, ei saa oikein mitään uutta irti.”

Kaksi tähän ryhmään kuuluvaa esimiestä oli lähtenyt etsimään sisältöä esimiesvalmennukselle kehittämishankkeen ja johtamisarvioinnin kautta.

”Se kehittämishanke ja kehityssuunnitelma on hyvin henkilökohtainen ja sitä kautta on pystynyt paneutumaan enemmän niihin omiin tarpeisiin ja toiveisiin. Kyllä se työkokemus tulee esille sieltä sen kehittämishankkeen kautta, sen henkilökohtaisen panoksen pystyy siihen laittamaan.”

”Vaikka aiemmin mua on myös arvioitu, mutta tässä oli uutta tämä, että nämä kysymykset ja vastaukset analysoitiin näin tarkasti ja tarkalla tasolla, tää oli hyvä. Löytyi helposti kehitettävät asiat ja tähtiasiat.”

Kahden esimiehen kiinnostus koulutusta kohtaan ei ollut erityisen vahva ja heidän suhtautumisensa oli kevyttä johtuen asioiden tuttuudesta.

”Tää koulutuksessa oleminen on ollut mulle lähinnä sellasta hupia. Välillä toivoo, että käytäisiin enemmän pelkkää teoriaa, kuin jotain tyhmiä harjoituksia.”

Esimiehet toivat esille, että valmennuksen puitteet olivat kunnossa, mutta se ei ollut vain heidän omaan tilanteeseensa täysin sopinut. Kaikki myös totesivat, että kaikissa koulutuksissa aina oppii jotain uutta muilta osallistujilta ja kertauksen kautta, mutta tämä valmennus ei ollut vastannut heidän senhetkisiä tarpeitaan tai tarvetta tämällyyppiselle koulutukselle ei edes ollut esiintynyt.

”Tää valmennus on ollut ihan järkevä, on valittu hyvä ryhmä, ajoitus on hyvä, ehtii tekemään sitä hanketta siinä sivussa. Perusteet on hyvät, enemmän se on sen opiskelijan taustoista kiinni. Jos ei tämällyyppistä valmennusta ole taustalla, se on varmaan tosi hyvä. Kyllä mä uskon, että tää tällaisena soveltuu parhaiten esimiehelle, joka ei ole kauaa esimiestehtävissä toiminut tai jolla ei tällaista koulutusta ole.”

”Kai se sitten itsestä lähtee, minä en ole ollut oikein innostunut. Kyllähän monet ovat olleet oikein innostuneita. Syyni lähteä tähän oli se kun vähän sanottiin, että olisi tilaa. En olisi lähtenyt jos tämä olisi järjestetty jossain muualla kuin Jämsässä. Ei minulla todellista koulutustarvetta ollut. Varmasti olisi saanut vaikka mitä koulutuksesta irti, en ole ollut vain oikea käyttäjä.”

9.6.2 Oman johtamiskäyttäytymisen vahvistuminen

Neljän esimiehen vastauksista oli nähtävissä, että vaikka valmennuksen aikana he olivat oppineet uuttakin, oli se ennen kaikkea vahvistanut sitä toimintatapaa, joka heillä oli jo ollut. Nämä esimiehet eivät olleet aikaisemmin osallistuneet johtamistaidolliseen koulutukseen, mutta heidän vahvuutensa esimiehinä oli painottunut ihmisten johtamisen

suuntaan. He olivat saaneet toiminnalleen valmennuksen kautta uusia merkityksiä ja saaneet teoretietoa niistä asioista, joita olivat käytännössä jo toteuttaneet.

”Kyllä mä olen esimiehenä enemmän kallistunut sinne leadership-puolelle, tuonut sitä esiin. Mä arvostan niitä työntekijöitä ja luotan heihin ja annan heidän toimia. Yritän toimia niin, että mä olen niiden toiminta-edellytysten luoja, enkä käskyttäjä ja pomottaja. Sitä pyrin välttämään. Mä olen kyllä ymmärtänyt, että se on tässä johtajuudessa se oikea tie, vaikka sitä kovuuttakin tarvitaan. Tämä koulutus on myöskin tukenut sitä.”

”Kyllä olen alkanut yhä voimakkaammin tiedostamaan johtamisen merkityksen ja johtamiskäyttäytymisen merkityksen. Jos olisin ollut sellanen byrokraattinen tai autoritaarinen johtaja aikaisemmin, niin ehkä nämä jutut olisivat todella kolahtaneet. Olen enemmänkin saanut vahvistusta sille, että olen ollut oikeilla linjoilla, mitään valtavaa herätystä en ole saanut.”

”Mä luulen että tää on vahvistanut mun omaa visiota, mikä mulla oli alunperin ajatuksissa. Et mitä mä painotan ja mihin mä suuntaan. Mä olen ollut ihan tyytyväinen, mulla on ollut siitä sellainen oma näkemys ja tää on aika pitkälle tukenut sitä, mitä olen ajatellut. Eli tää on antanut selkärankaa, et hei, mä olen ollut ihan oikeassa, mun tapani toimia on ollut vähän erilainen kun perinteinen sairaalahierarkia. Se on tuonut uskoa itseeni, että en mä ihan hakoteillä ole ollut, vaikka mä olen näin ajatellutkin.”

9.6.3 Työyhteisön kehittäminen

Kahden esimiehen vastauksista tuli selkeästi esille, että he eivät olleet niinkään lähteneet pohtimaan omaa toimintaansa ja johtamiskäyttäytymistään, vaan pääasiallisesti he ryhtyivät kehittämään omaa työyhteisöään ja siellä olevia puutteita. He eivät vastauksissaan korostaneet itsetuntemuksen lisääntymistä tai oman toiminnan selkiytymistä vaan enemmänkin sitä, miten työyhteisön toiminnan selkeyttäminen ja kehittäminen on kirjastunut heille.

”Mä valitsin (johtamisarvioinnista) juuri ne muutamat kohdat, joilla näytin saavan kaikkein vähimmällä työllä eniten tuloksia. Tiedon jakaminen, katsoin, että tähän lähdetään kiinnittämään huomiota ja sit saadaan paras vaikutelma. Oli selkeitä tehtävän antoja, miten näihin kiinnitetään huomiota, saadaan asiat nopeasti kehittymään.”

”Me (työyhteisön jäsenet) nostettiin sieltä (johtamisarvioinnista) porukalla työtehtävien selkeytys ja ajankäytön selkeyttäminen. Yhdessä päätettiin et näihin puututaan, ihan perusasioita. Tuloksena saatiin standardilomakkeita siitä mitä tehdään, kuka tekee ja kauan aikaa menee. Ryhdyttiin kirjaamaan välitavoitteita ja tavoitteita. Selvitettiin niitä vastuita ja siitä, miten tää meidän työyhteisön toiminta linkittyy osaksi koko organisaatiota. Tää on ollut ihan mielenkiintoista, mutta vaatii aikaa.”

9.6.4 Uuden oppiminen

Viiden esimiehen kohdalla valmennuksen merkitys oli ollut puhtaasti uusien asioiden oppiminen paitsi heistä itsestään, muista ihmisistä myös johtajuudesta yleensä; pääosin kaikki koulutuksessa käydyt asiat olivat heille uutta tietoa. Nämä esimiehet ovat toimineet nykyisissä tehtävissään suhteellisen vähän aikaa ½-3 vuotta ja heidän vahvuutensa johtamiskäyttäytymisen arvioinnissa olivat olleet management-puolella. Heistä suurin osa oli lähtenyt myös työstämään omia kehittymistarpeitaan käytännön tasolla. Kaikkien vastauksista oli nähtävissä vahva kiinnostus koulutusta kohtaan, mitä moni selittikin sillä, että oli tuntenut tarvetta tällaiselle koulutukselle jo pitempään. Näitä esimiehiä yhdisti myös se, että kaikki olivat olleet erityisen tyytyväisiä valmennuksessa läpikäytyihin teemoihin ja valmennukseen kokonaisuudessaan.

”Mä olen hirvittävän tyytyväinen ollut ja musta tuntuu, että mä imen niin paljon kaikkea uutta kun mä vaan voin näiltä päiviltä ja sit kun mä menen töihin niin mä olen hirveän innoissani ja kerron muillekin mitä kaikkia ajatuksia täällä on herännyt.”

”Tuntuu, että olen saanut jo niin älyttömän paljon tähän mennessä, etten osaa enää vaatiakaan mitään lisää. Että nimenomaan tän leadership-puolen asioita on käsitelty niin hyvin. Mä olen tyytyväinen, älyttömän tyytyväinen.”

10 TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Leadership & Management -esimiesvalmennukseen osallistuvat henkilöt siihen suhtautuvat ja mitä he ovat sen aikana oppineet. Lisäksi tutkimus kohdistui esimiesten johtamiskäyttäytymisen muuttumiseen valmennuksen vaikutuksesta. Tarkoituksena oli myös selvittää yleisemmin sitä, millainen merkitys tällaisella johtamistaidollisella koulutuksella on esimiehen osaamisen kehittämisessä.

Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että esimiesten pääasiallinen syy osallistua koulutukseen oli ollut oma halu ja tarve itsensä kehittämiseen esimiehenä. Toisaalta koulutustarvetta oli aiheuttanut myös halu kehittää omaa työyhteisöä ja organisaatiota. Valtaosa esimiehistä ei ollut osallistunut aiemmin laaja-alaiseen tai pitkäkestoiseen esimieskoulutukseen.

Lähes kaikki osallistujat suhtautuivat valmennukseen positiivisesti tai erittäin positiivisesti. He kokivat odotustensa täyttyneen ja näkivät valmennuksen vastanneen hyvin heidän senhetkisiä tarpeitaan. Koulutuksen teemat ja toteutustavat olivat hyvin valittuja ja kyseiselle osallistujajoukolle mielekkäitä, tosin joitain parannusehdo-

tuksia tuotiin esille erityisesti omissa työyhteisöissä toteutettuun kehittämishankkeeseen liittyen.

Se, mitä osallistujat olivat valmennuksen aikana oppineet voidaan tiivistää kahteen eri teemaan. Ensinnäkin he olivat oppineet näkemään oman käyttäytymisensä ja toimintatapansa esimiehinä uudella tavalla. Tätä oli edistänyt johtamiskäyttäytymisen arviointi, joka tehtiin osallistujille ennen valmennuksen alkamista. Myös osallistujien ihmistuntemus oli valmennuksen myötä parantunut ja he olivat oppineet ymmärtämään ihmisen käyttäytymisen taustalla vaikuttavia lainalaisuuksia. Tärkeimmät oppimista edistäneet tekijät olivat oma motivaatio ja koulutuksen oikeanlainen kohdentuminen. Myös muiden osallistujien rooli nähtiin tärkeänä. Oppimista ehkäisevänä tekijänä vahvimmin esille tuli kiire sekä työssä että vapaa-ajalla. Työkokemus nähtiin pohjana, jolle kaikki uudet asiat kiinnittyvät ja tästä syystä sen merkitys esimiesvalmennuksessa nähtiin tärkeänä.

Lähes kaikki valmennukseen osallistuneet esimiehet olivat lähteneet muuttamaan omaa toimintaansa esimiehenä. Tätä oli tukenut kouluttajilta saadut konkreettiset toimintaohjeet omien kehittymistarpeiden paikkaamiseksi. Tuloksista on nähtävissä, että ne osallistujat, jotka olivat suhtautuneet valmennukseen positiivisesti ja joiden motivaatio oli ollut korkealla valmennuksen alkaessa, olivat myöskin oppineet uutta ja lähteneet tietoisesti muuttamaan omaa toimintaansa. Sitä vastoin, ne osallistujat, joiden oli vaikea ylipäättensä perustella valmennukseen osallistumistaan, eivät olleet merkittävästi oppineet uutta eivätkä he olleet muuttaneet toimintaansa. Nämä osallistujat ovat tuloksissa esiteltyjä ”vanhan kertaajia”, ja he totesivatkin, ettei koulutus kohdistunut heidän tarpeisiinsa. Tästä syystä myöskään uuden oppimista ei tapahtunut siinä määrin kuin muilla osallistujilla.

Kaikkien osallistujien ajatukset esimiestyötä kohtaan olivat muuttuneet valmennuksen aikana. Erityisesti oman roolin tiedostaminen omissa organisaatioissa oli selkiytynyt sekä se, että yksilöt toimivat kaikkien työyhteisöjen lähtökohtana. Valmennuksen päähyötynä osallistujille itselleen voidaankin nähdä olevan juuri oman toiminnan ja roolin selkiytyminen suhteessa työyhteisöön. Myös esimiestyön universaalius oli tullut korostuneesti esille eri aloilla toimivien osallistujien kautta sekä se, että esimiestyötä koskettelevat nykyaikana hyvin samanlaiset ongelmat organisaatioista riippumatta. Tämänhetkinen hyöty osallistujien organisaatioihin tulee esille kehittämishankkeiden kautta. Toisaalta osallistujat toivoivat muuttuvansa paremmiksi esimiehiksi, jolloin kaikkien olisi helpompi työskennellä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi.

Vaikka esimiehet olivat pääasiassa oppineet esimiestaidot esimiestyötä tekemällä, kaikki korostivat koulutuksen merkitystä osaamisen kehittäjänä sekä näkivät, että esimiestyön eri osa-alueita on mahdollista oppia koulutuksellisin menetelmin. He sanoivat esimiestyön olevan taito, johon he kokivat tarvitsevansa koulutusta selvittääkseen siitä paremmin. Muina oleellisina esimiestyötä tukevinä tekijöinä nähtiin kollegojen ja muiden esimiesten tuki.

10.1 Positiivinen jatkumo osallistujan reaktioista johtamiskäyttäytymisen muuttumiseen

Tutkimuksen teoriaosassa tuli esille, että osallistujan positiiviset reaktiot koulutusta kohtaan eivät koskaan takaa oppimista tai sen vaikutuksesta tapahtuvaa johtamiskäyttäytymisen muuttumista (Kirkpatrick 1996, 55). Tulosten pohjalta on kuitenkin nähtävissä, että tässä tutkimuksessa lähes kaikilla esimiehillä reaktiot, oppiminen ja johtamiskäyttäytymisen muuttuminen muodostavat positiivisen jatkumon. Kahta esimiestä lukuunottamatta kaikki osallistujat olivat jollain tavalla ryhtyneet tietoisesti muuttamaan omaa käyttäytymistään ja työstämään johtamiskäyttäytymisessään olevia kehittämis-kohteita. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että esimiesvalmennus kokonaisuudessaan on kohdentunut ja ajoittunut osallistujien kannalta oikeisiin asioihin ja tarpeisiin (ks. Poikela 1999, 20). Tässä tulee huomioida se, että näkemykset johtamiskäyttäytymisen muuttumisesta olivat esimiesten omia eikä alaisten tai kollegojen näkökulmaa huomioitu. Kuitenkin tuloksista on nähtävissä, että lähes kaikki esimiehet olivat ryhtyneet pohtimaan uusia toimintatapoja ja lähteneet toteuttamaan niitä jo käytännössä.

Esimiesten tarpeet mukailevat Kohtasen (1993) ja Pirneksen (2000) esittelemiä tutkimustuloksia suomalaisten esimiesten tarpeista. Koska osallistujajoukko koostui eri aloilla toimivista esimiehistä, voidaan teoriataustan ja tutkimustulosten pohjalta sanoa, että suomalaisia esimiehiä koskettelevat tällä hetkellä hyvin samantyyppiset koulutustarpeet. Tämä tulee esille myös tuloksista. Yhtenä muilta osallistujilta opittuna asiana esimiehet korostivat sitä, että heidän esimiestyössään kohtaamansa ongelmat ja kehittymistarpeet ovat hyvin samanlaisia ja tästä syystä teoriassa luotua yleistä esimiehen osaamisen viitekehystä voidaankin pitää onnistuneena. Luonnollisesti esimiehet myös tarvitsevat spesifiä, omaan ammattialaansa suunnattua koulutusta osaamisensa tueksi. Toimintatavat eri organisaatioissa (julkinen-yksityinen -sektori) ovat hyvin eri

tyyppisiä, mutta ihmisten johtaminen näyttäisi olevan samanlaista jokaisessa työyhteisössä.

Ne tekijät, jotka aiheuttivat tämän tutkimuksen mukaan koulutustarvetta esimiestyössä, ovat yhdenmukaisia myös Vahervan (1984, 4) esittelemien seikkojen kanssa. Esimiesten koulutustarpeet nousevat toisaalta yksilötasolta ja toisaalta siitä muutoksesta, jota tapahtuu sekä organisaatioissa että niitä ympäröivässä yhteiskunnassa. Tuloksista on nähtävissä, että esimiesten työ on lähinnä jatkuvaa muutosta, siihen vastaamista ja siihen reagoimista sekä organisaatiotasolla että heidän oman toimintansa tasolla. Tämä aiheuttaa uudenlaisen tarpeen myös kyvylle visioida tulevaa ja nähdä tulevaisuudessa piilevät mahdollisuudet ja uhkakuvat (Thoms & Greenberger 1998, 4; Yearout, Miles & Koonce 2000, 35). Tästä syystä esimiestaidollisissa koulutuksissa pitäisi yhä enemmän kiinnittää huomiota visioihin ja niiden rakentamiseen paitsi pitemmälle myös lyhyemmälle aikavälille. Myös ne tavat, joilla muutoksia tunnustetaan ja niihin reagoidaan tulevat yhä tärkeimmiksi esimiesvalmennusten osiksi. Tästä syystä erään haastateltavan kommentti ”*enemmän jotakin yhteiskunnallisesta tilanteesta ja sen muuttumisesta*” saa tärkeän merkityksen.

Jos vertailee tutkimuksessa olevien esimiesten kehittymistarpeita ja heidän valmennuksesta oppimiaan asioita ja käsityksiä, ne eivät kaikilta osin vastaa toisiaan. Tuloksista on kuitenkin nähtävissä pääosin tyytyväisyys valmennuksessa käytyjä teemoja ja menetelmiä kohtaan, joten niitä voidaan siis pitää osallistujien esimiestyön kannalta oleellisina ja hyvin valittuina. Leadership & Management -esimiesvalmennuksen avulla on päästy niihin tavoitteisiin, joita Donnelly (1996, 13), Ruohotie (1999, 206), Lahti-Kotilainen (1996, 262) ja Yearout ym. (2000, 36) johtajuuskoulutuksille asettavat. He korostavat johtamiskäyttäytymisen moninaisuuden hahmottamista ja oman minänsä tunnistamista tärkeimpinä koulutuksen vaikutuksina, ja nämä tekijät on tuloksista löydettävissä. Myös Johtamisen erikoisammattitutkinnon johtajuus-osion tavoitteet (s. 51) ovat täyttyneet, jos vertailukohtana pitää esimiesten oppimia asioita. Vaikka taloudelliset tavoitteet ja toiminnot tulevat varmasti aina olemaan yritysmaailman tärkein päämäärä, tarvitsevat erilaisissa esimiestehtävissä toimivat henkilöt uudenlaisia taitoja myös henkilöstönsä kanssa toimimiseen. Esimiehen tulee kannustaa henkilöstöään yhteistyöhön, muutoksesta selviämiseen ja tuottavampaan toimintaan, ja ihmisten toimintojen taustalla vaikuttavien tekijöiden tunteminen on tästä syystä tärkeää. (Perry & Cottrell 1995, 32.) Myös tämä on onnistuneesti huomioitu valmennuksen teemoja valittaessa.

Tulokset myös mukailevat Watadin ja Ospinan (1999) tutkimustuloksia, joissa korostetaan heterogeenisen valmennusryhmän vaikuttavan positiivisesti osallistujien käsityksiin johtajuudesta, johtamiskäyttäytymisestä sekä ongelmanratkaisutavoista. Leadership & Management -esimiesvalmennuksen vahvuudeksi ja suureksi rikkaudeksi voidaan nähdä osallistujajoukon toimiminen erilaisissa organisaatioissa ja työyksiköissä. Tällaisessa valmennuksessa, jossa osallistujat koostuvat hyvin erityyppisten alojen ja organisaatioiden edustajista, voidaan pureutua yleisempiin johtajuutta kosketeleviin asioihin ja ongelmiin kuin jos kaikki osallistujat olisivat esimerkiksi saman organisaation tai alan edustajia.

Monipuolisen osaamisen saavuttamista edistävät monipuoliset ja käytännössä sovellettavat oppimismenetelmät, mille löytyy tukea sekä teoriasta (ks. Sogunro 1997, 713; Barker 1993; 37) että tämän tutkimuksen tuloksista. Esimiesvalmennuksessa käytetyt menetelmät ja toteutustavat olivat osallistujien näkökulmasta hyvin valittuja, sillä pääosin kaikki olivat niihin erittäin tyytyväisiä. Vaikka kehittämishankkeen suunnittelua ja toteutusta jotkut osallistujat kritisoivatkin, se oli toiminut kuitenkin yhtenä uuden opettajana sekä hyödyn tuojana omalle työyhteisölle.

10.2 Huomio osallistujien taustoihin

Johtamiskoulutuksia käsittelevässä kirjallisuudessa ei ole tullut korostuneesti esille esimiesten taustatekijöiden huomiointi tai syvällisempi pohtiminen valmennukseen osallistuvia henkilöitä valittaessa. Davidove (1993, 3) tosin mainitsee kokemustaustalla ja persoonallisilla tekijöillä olevan vaikutusta koulutukseen osallistuvien henkilöiden suorituskykyyn. Luonnollisesti voidaan olettaa, että esimies itse kokee tai ymmärtää valmennuksen soveltuvuuden omiin tarpeisiinsa, mutta esimerkiksi valmennusohjelman sisällöt eivät aina kerro sitä, kuinka syvällisesti teemoja käsitellään tai käydäänkö asioita läpi aivan perustasolla. Tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että valmennukseen osallistuvia henkilöitä valittaessa tulisi kiinnittää huomiota osallistujien esimieskokemuksen pituuteen sekä aikaisempiin esimiesvalmennuksiin osallistumiseen.

Osallistujat muodostavat ammattialojensa puitteissa suhteellisen heterogeenisen kokonaisuuden, mikä siis voidaan nähdä yhtenä esimiesvalmennuksen rikkautena ja antina. Tuloksista on myös luettavissa, että ne esimiehet, joilla oli pitkä esimiestyökokemus ja laaja-alaisia esimiesvalmennuksia taustallaan, eivät saaneet valmennuksesta paljoakaan uutta, vaan se toimi heillä enemmänkin vanhojen tietojen kertaa-

jana. Toisaalta haastatteluista tuli esille, että valmennukseen osallistuvalla henkilöllä olisi hyvä olla muutamia vuosia työkokemusta esimiehenä toimimisesta saadakseen koulutuksesta enemmän irti ja mahdollistaakseen myös muiden oppimisen. Näihin näkökulmiin tulisi jatkossa kiinnittää enemmän huomiota, kun osallistujia esimiesvalmennukseen valitaan. Tällä voisi vaikuttaa koulutukseen sitoutumiseen ja yhteisten päämäärien helpompaan asettamiseen. Mikään koulutus ei koskaan mene täysin hukkaan ja vuorovaikutus toisten esimiesten kanssa varmasti opetti paljon uutta myös vanhoille konkareille. Uskon kuitenkin, että koulutuksen kohdentuminen ja sen vaikutukset olisivat kaikkien osallistujien kannalta paremmat, mikäli tämä seikka huomioitaisiin perusteellisemmin. Jos organisaatio näkee koulutuksen investointina, jolle se haluaa myös tuottoa (ROI-ajattelu), on koulutuksen järjestäjien statuksen kannalta tärkeää pystyä luomaan merkityksellinen koulutus paitsi osallistujien sekä heidän työyhteisöjensä näkökulmasta. Tällöin olisi siis tärkeä pohtia sitä, kenelle tämä koulutus halutaan suunnata ja mikä on oleellisin kohdejoukko parhaan tuloksen saavuttamiseksi. (Phillips 1996, 42.)

Johtamiskäyttötymisen arviointi nähtiin tulosten pohjalta pääosin hyvänä tapana aloittaa valmennus ja sen pohjalta oli ollut suhteellisen helppo määritellä omia kehittymistarpeita. Kuten teoriaosassakin tulee esille, toimii koulutustarpeiden kartoittaminen aina lähtökohtana tarkoituksenmukaiselle koulutukselle. Kartoitus voidaan toteuttaa monella eri tavalla, mutta pääasia on, että kartoituksen myötä sen hetkiset heikkoudet osaamisessa tulevat esille. Tällä on suuri merkitys paitsi koulutuksen suunnittelijalle ja toteuttajalle, myös koulutukseen osallistuvalla henkilöllä itselleen. (Kautto-Koivula 1992, 57.) Johtamisarvioinnin toteuttaminen nähtiin kuitenkin tässä tutkimuksessa ongelmallisena niiden osallistujien kohdalla, jotka olivat toimineet tehtävissään vasta vähän aikaa. Tästä syystä johtamiskäyttötymisen arvioinnin voisi toteuttaa jatkossa jollakin muulla tavalla, esimerkiksi jonkinlaisena esimiehen osaamiskartoituksena (ks. Hätönen 1999, 37-41), joka voisi antaa totuudenmukaisempaa tietoa kunkin esimiehen sen hetkisestä osaamisesta ja kehittymiskohteista. Tätä ajatusta vahvistavat myös tuloksista ja teoriasta (mm. Kirkpatrick 1996; Robinson & Robinson 1989) nousevat käsitykset, joiden mukaan todellista johtamiskäyttötymisen muuttumista on mahdollista tutkia 1-2 vuoden päästä esimiesvalmennuksen loppumisesta. Vaikka esimiehillä syksyisen ja keväisen arvioinnin pohjalta johtamiskäyttötymisessä olisi tapahtunut muutoksia parempaan tai huonompaan suuntaan, ei muutosta välttämättä voida pitää totuudenmukaisena

10.3 Koulutus yhtenä osaamisen kehittäjänä

Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli selvittää, mikä merkitys Leadership & Management -esimiesvalmennuksella on ollut esimiesten osaamisen kehittämisessä. Tutkimuksen tulokset tukevat sitä teoriassa esitettyä ajatusta, että koulutus toimii yhtenä oleellisena metodina esimiehen osaamisen kehittämisessä (Pickett 1998, 107; Yukl 1989, 284). Hokkanen ym. (1995, 135) tuovat esille esimiehen persoonallisuuden ja kokemustaan esimiestehtävistä muina osaamiseen vaikuttavina tekijöinä ja nämä tekijät löytyvät myös tämän tutkimuksen tuloksista. Toisaalta tuloksista on nähtävissä se, että esimiehet antavat suuren arvon kollegoilleen, heidän kokemuksilleen ja tuelleen varsinkin esimiestyön alkuvaiheessa. Tästä syystä joidenkin haastateltavien ehdottama työyhteisön hiljaisen tiedon kerääminen tulevien esimiesten käyttöön voisi toimia yhtenä esimiestyön alkuvaikeuksia helpottavana tekijänä.

Osallistujista voidaan löytää neljä eri tyyppiä, joihin koulutus on vaikuttanut hieman eri tavoin. Osalle esimiehistä valmennuksen pääasiallinen vaikutus oli puhtaasti uuden oppiminen, osalle vanhan kertaaminen ja joillekin oman toiminnan vahvistuminen. Jotkut olivat puolestaan lähteneet vahvasti suuntautumaan oman työyhteisönsä kehittämiseen, eivät niinkään muuttamaan omia tapojaan toimia esimiehenä. Tämän luokittelun pohjalta voidaankin sanoa, että se, millaiseksi koulutuksen merkitys osallistujan kannalta muodostuu, riippuu hyvin paljon yksilöllisistä tekijöistä sekä tavoista hahmottaa ja kokea asioita. Vaikka koulutus luo puitteet tiettyjen asioiden oppimiselle ja rajaa sen tiettyihin teemoihin, jokainen osallistuja poimii siitä itselleen merkitykselliset asiat ja työstää niitä eteenpäin. Tässä valmennuksessa esimiehet olivat joutuneet sekä koulutuspäivillä että kehittämishankkeensa kautta pohtimaan ja analysoimaan omaa ja työyhteisönsä toimintaa ja panostaminen näihin oli vaihdellut osallistujasta riippuen. Oleellinen seikka myös tulosten pohjalta oli osallistujan motivaation ja todellisen koulutustarpeen vaikutus oppimiseen. Vastuu on osallistujalla, mutta työyhteisö sekä koulutuksen rakenne ja toteutustavat vaikuttavat oleellisesti siihen, millaiseksi valmennuksen lopullinen merkitys muodostuu.

Warrin ym. (1999) tutkimuksen mukaan yksilöllisillä tekijöillä on suurin vaikutus osallistujan reaktioihin ja oppimiseen, ja organisatorisilla tekijöillä työkäytännön muuttamiseen ja uuden tiedon hyödyntämiseen. Tämän tutkimuksen tulokset mukailevat em. tuloksia. Lähes kaikki osallistajat tunsivat itsestään ja/tai organisaatiostaan lähtevää vahvaa tarvetta johtamistaidolliselle koulutukselle. Nämä esimiehet suh-

tautuivat erittäin positiivisesti koulutukseen ja pystyivät helposti määrittelemään oppimiaan asioita. Tuloksista on nähtävissä useissa kohdissa esimiesten omista organisaatioissa olevien tekijöiden ehkäisevän tai vaikeuttavan opitun tiedon soveltamista.

Esimiestyö on ollut haastateltavien toimenkuvassa vain sivuseikka eikä sille ole ollut tarpeeksi aikaa, mistä johtuen valmennuksessa opittuja asioita ei ole ehditty siirtää käytäntöön. Tähän voi olla syynä väärin järjestetty oma työaika tai esimiehestä itsestään riippumattomat tekijät. Tähän seikkaan tulisikin organisaatioissa kiinnittää huomiota. Vaikka useissa työyhteisöissä kannustetaan esimiehiä ja muita työntekijöitä kouluttautumaan, ja sille luodaan periaatteessa puitteet ja mahdollisuus, tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että tämä jää valitettavan usein organisaatioissa vain ”korupuheeksi” ja käytännön hyöty tai pitemmän tähtäimen vaikutukset jäävät koulutuksesta tästä syystä saavuttamatta. Tällainen esimiesvalmennus tai mikä tahansa muu henkilöstökoulutus tulisi nähdä työyhteisöissä pitempänä prosessina, joka ei pääty kun koulutus päättyy. Saatujen taitojen ja tietojen hyödyntämiseen tulisi järjestää aikaa. Toisaalta tuloksista on nähtävissä, että useiden esimiesten työnkuva kokonaisuudessaan on hyvin sekava, eivätkä he tiedä mitä vastuualueita ja valtuuksia heille kuuluu. Työyhteisöissä ja organisaatioissa olisi syytä pohtia laajemminkin esimiesten moniulotteista toimintakenttää ja sitä, mikä eri esimiesten rooli ja toimenkuva on muuttuvissa tai muuttuneissa organisaatioissa. Uskonkin, että jos esimiestyö saadaan organisaatioissa selkeämmin määriteltyä ja sen tekemiseen annetaan aikaa, myös koulutuksen merkitys esimiehen osaamisen kehittäjänä kasvaa ja opittuja asioita pystytään soveltamaan käytännössä paremmin.

10.4 Tutkimuksen tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen luottavuuden ja pätevyyden huomiointi ulottuu koko tutkimusprosessiin. Luotettavan tutkimuksen rakentaminen lähtee teoriataustan luotettavuudesta. Tässä tutkimuksessa varmistin teoriataustan luotettavuuden tuoreiden alkuperäislähteiden käytöllä sekä lähdekriittisyydellä. Tässä vaiheessa kiinnitin huomiota erityisesti lähteiden uskottavuuteen, kirjoittajan arvovaltaan sekä lähteiden ikään. Vaikka aluksi teoriataustan rakentamista vaikeutti ilmiön laajuus, sain mielestäni tiiviisti esitettyä tutkimusongelmien sekä tulosten kanssa tasapainossa olevan teoreettisen kokonaisuuden. Myös

lähdeluettelo on laadittu huolellisesti kaikki käytetyt teokset ja artikkelit huomioiden. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 80, 98-100.)

Aineiston keruun ja analysoinnin luotettavuutta tarkastellaan reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti perustuvat ajatukselle, että tutkijan on mahdollista päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuitenkin kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa ja haastattelut ovat haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tulosta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23.) Tutkija toimii tällöin aineistonkeräyksen tärkeänä osana. Jo keräysvaiheessa hän suodattaa aineistoa teoreettisten ennako-oletusten varassa sekä päättää, mitä aineistoa pitää tärkeänä analysointivaiheessa. (Merriam 1988, 181-182.) Tästä syystä reliabelius ja validius ovat saaneetkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa erilaisia tulkintoja, sillä perinteiset arvioinnin käsitteet soveltuvat huonosti laadullisen tutkimuksen arviointiin. Tutkimuksen tulos on reliabeli, mikäli kaksi arvioitsijaa päätyy samaan tulokseen tai kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa näihin määrittelytapoihin tulee suhtautua tietyllä varauksella. Ihmisen toiminnalle on ominaista ajassa tapahtuva muutos sekä käyttäytymisen riippuminen kontekstista eli ajasta ja paikasta. Tästä syystä on epätodennäköistä, että tutkimustulokset olisivat kahdella tutkimuskerralla tai kahdella eri tutkimusmenetelmällä täsmälleen samat ja että tapaustutkimuksen toistettavuus olisi mahdollista. Tutkija tekee omien kokemustensa perusteella omat tulkintansa tietyistä kohteesta ja onkin epätodennäköistä, että kaksi tutkijaa ymmärtäisi tai tulkitsisi kolmannen yksilön sanoman täysin samalla tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186, 214; Merriam 1988, 170.)

Perinteistä reliabeliuden käsitettä voidaan lähestyä kvalitatiivisessa tutkimuksessa pohtimalla aineiston laatua. Tällöin tutkitaan enemmänkin tutkijan toimintaa ja sitä, kuinka luotettavaa hänen analyysinsä aineistosta on. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184.) Haastattelurungon laatimista voidaan pitää onnistuneena, sillä sen avulla sain vastaukset haluamiini tutkimusongelmiin. Osallistuin ennen varsinaisten haastattelujen alkamista Haastatteluteknikka-erityismetodikurssille, joka antoi valmiuksia ja varmuutta kentälle lähtemiseen. Tällä kurssilla kävimme koko ryhmän kanssa haastattelurunkoni läpi ja sain hyviä vinkkejä sen laatimiseen. Koska en ollut aiemmissa opinnoissani käyttänyt haastattelumetodia aineiston keräämisessä, koin tärkeäksi saada tähän apua erityismetodikurssin muodossa. Kurssi ajoittuikin sopivasti juuri keväälle 2001, jolloin suoritin oman aineistoni keräämisen. Tekninen välineistö oli haastattelujen teko- ja purkuvaiheessa kunnossa sekä nauhojen tukena pidin myös haastattelupäiväkirjaa.

Haastateltavien valinta oli myös oikein kohdentunut, sillä vain valmennukseen osallistuneet esimiehet pystyivät antamaan kokemuspohjaista tietoa osallistujien näkökulmasta. Myös se, että sain haastateltua lähes kaikki osallistujat oli erittäin tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Myöskin saturaatio oli nähtävissä aineistosta eli mitään oleellista tai uutta tietoa ei enää ollut löydettävissä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 60; 1985, 130.)

Käsite validius on myöskin peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Yhteinen käsitteen muodostus eri yksilöiden välillä on mahdollista, mitä tarkemmin käytetyt käsitteet on selitetty. Huomioin käsitevalidiuden ja sisältövalidiuden jo teema-haastattelurunkoa rakentaessa. Käsitevalidiudella tarkoitetaan tutkittavan ilmiön olennaisten piirteiden löytämistä ja keskeisten käsitteiden johtamista teoriasta. Tämä näkyy tutkimuksen pääkategorioiden ja ongelmanasettelun jäsentyneisyydessä sekä haastattelurungon suunnittelussa. Tätä ei voida parantaa jälkikäteen vaan se edellyttää kohdejoukkoon tutustumista, käsitejärjestelmän tuntemusta ja aiempiin tutkimuksiin tutustumista. Tässä tutkimuksessa varmistin käsitevalidiuden perusteellisella tutustumisella kohdejoukkoon, kyseessä olevaan esimiesvalmennukseen sekä teoriaosan kautta luotuun ilmiöön, ongelmanasetteluun ja haastattelurunkoon. Sisältövalidiuden eli kysymysten kyvyn tavoittaa halutut merkitykset varmistin riittävällä määrällä kysymyksiä ja lisäky-symyksiä kuhunkin teema-alueeseen liittyen. Näillä pyrin myös minimoimaan mahdolliset virhetulkinnat. Tehtyihin haastatteluihin perehdyin välittömästi tarvittavien muutosten tekemiseksi tulevia haastatteluja silmälläpitäen. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen validius perustuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen, mikä helpottaa tutkimuksen itsenäistä arvioimista. Mitä tarkempi tutkimusraportti on, sitä validimpana voidaan tutkimusta pitää. Systemaattinen selostaminen tutkimuksen suorittamisesta mahdollistaa myös ainakin osittaisen toistettavuuden. Validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Tutkimuksella on sisäistä validiteettiä, kun teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Tämä edellyttää teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. Ulkoinen validiteetti kertoo teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen, ja se edellyttää tutkijan oikeita johtopäätöksiä havainnoidusta tilanteesta sekä tilanteiden kuvaamista sellaisena kuin ne ovat. Tutkimuksessa olenkin pyrkinyt takaamaan, että esitetyt tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset vastaavat mahdollisimman tarkasti osallistuneiden henkilöiden näkemyksiä tutkistusta ilmiöstä. Tässä on ollut apuna paitsi haastattelujen sanatarkka litterointi, myös tut-

kimusprosessin ja aineiston analyysivaiheen yksityiskohtainen kuvaaminen. Autenttisten lainausten avulla lukijalla on mahdollisuus jossain määrin itse arvioida tehtyä analyysia ja siitä vedettyjä johtopäätöksiä. (Grönfors 1985, 174, 178; Kiviranta 1995, 102; Perttula 1995, 43-44; Pyörälä 1995, 22; Syrjälä & Numminen 1988, 137.)

Koska tutkimuskohteena olivat ihmisten ajatukset ja käsitykset, jouduin pohtimaan, tuovatko haastateltavat omat ajatuksensa esiin vai vastaavatko he ehkä sosiaalisesti suotavalla tavalla. Tehdyissä haastatteluissa ei ollut tämän tyyppisiä ongelmia nähtävissä. Tähän vaikutti se, että kysymykset eivät olleet millään lailla arkaluontoisia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 115) ja tutkimuksen kannalta on vaikea määrittää, kenen kannalta esimiehet olisivat halunneet vastata ”oikein”. Haastattelutilanteet olivat mielestäni kokonaisuudessaan välittömiä ja haastateltavat toivat sekä positiivisia että negatiivisia asioita esille empimättä.

Tutkimuksen uskottavuutta olisin voinut parantaa käyttämällä useampaa aineistonkeruumenetelmää eli triangulaatiota (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Koin teemahaastattelun kuitenkin parhaaksi tutkimusongelmiin ja tutkimusasetelmaan soveltuvaksi menetelmäksi. Toisaalta tulosten luotettavuutta olisin voinut parantaa pyytämällä haastatelluilta henkilöiltä kommentteja aineistosta johdettuihin tuloksiin ja johtopäätöksiin. Kvale (1989, 83-86) käyttää termiä kommunikatiivinen validointi, jolla hän siis tarkoittaa tutkimustulosten palauttamista tutkittavien tarkistettavaksi. Hän korostaa tätä yhtenä tärkeimpänä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kehittäjänä.

Jos pohditaan kokonaisuudessaan käytettyjen lähestymistapojen soveltuvuutta kyseisen ilmiön tutkimiseen, voidaan valintaa pitää onnistuneena. Aineistonkeruutapana haastattelu soveltui tähän tutkimukseen hyvin, sillä tarkoituksena oli selvittää haastateltavien ajatus- ja kokemusmaailmaa niin hyvin ja tarkasti kuin mahdollista. Analyysimenetelmänä teemoittelu puolestaan loi luonnollisen jatkumon teemahaastattelulle ja sen pohjalta nousseille aihealueille. Tutkimuksen tulokset tulevat esille loogisesti tutkimusongelmien järjestystä mukaillen. Kirkpatrickin arviointimalli soveltui mielestäni hyvin tämän tutkimuksen taustaksi. Sitä oli selkeä käyttää tutkimuksenteon ja -raportoinnin eri vaiheiden jäsentämisessä. En myöskään kokenut ongelmana hyödyntää vain kolmea ensimmäistä mallin tasoa, vaan arviointimalli soveltui hyvin tämän tutkimuksen ongelmanasettelun tueksi.

Tulosten yleistettävyys ja merkitys. Edellä tuli esille, että ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välistä suhdetta sekä tutkimustulosten yleistettävyyden erilaisiin henkilöihin ja tilanteisiin (Hirsjärvi &

Hurme 2000, 188). Tässä tutkimuksessa selvitettiin Leadership & Management -esimiesvalmennuksen vaikutuksia siihen osallistuneiden henkilöiden näkökulmasta ja koulutuksen merkitystä esimiesten osaamisen kehittymisessä. Tutkimuksen tulokset ovat osittain yhteneväisiä niiden tutkimusten kanssa, joita teoriaosassa on esitetty ja näin ollen vahvistavat niitä. Koska tutkimus kohdistuu yhteen esimiesvalmennukseen, tätä voidaan pitää Leadership & Management -esimiesvalmennuksen kvalitatiivisena tapaus-tutkimuksena eikä tuloksia voida suoraan yleistää koskemaan muita samantyyppisiä johtamistaidollisia koulutuksia. Kuitenkin osallistujajoukon heterogeenisyys ja se, että he edustavat eri aloja tuo tukea sille, että esimiestyön ongelmat ovat lähes samanlaisia kaikissa organisaatioissa, ja että esimiesten osaamista on mahdollista kehittää koulutuksellisin menetelmin. Koulutus toimii yhtenä esimiehen osaamisen kehittäjänä ja sen vaikutukset riippuvat vahvasti kyseisen koulutuksen puitteista, mutta myös esimiehen työyhteisön tuesta.

Tutkimustuloksilla on käytännön merkitystä tulevia Leadership & Management -esimiesvalmennuksia suunniteltaessa. Tuloksista on nähtävissä, mihin esimiesten kehittymistarpeet suuntautuvat ja millä menetelmillä niihin olisi hyvä vastata. Tutkimus tuo myös esille joitakin valmennuksen kehittämiskohteita, jotka olisi hyvä huomioida. Toisaalta tulosten pohjalta on mahdollista saada vinkkejä muidenkin esimieskoulutusten teemoihin ja toteutustapoihin, vaikkakin pääasiallisena tarkoituksena on ollut tutkia tätä kyseistä valmennusta sekä löytää erilaisia tekijöitä sen kehittämiseksi.

Tutkimustulosten teoreettinen merkitys liittyy laajemmin käsityksiin esimiestyöstä ja koulutuksen vaikutuksista siihen. Tulosten pohjalta on nähtävissä, että keskijohtoon kuuluvien esimiesten toimintakenttä on usein hajanainen ja selkiytymätön sekä esimiestyöhön käytetty aika liian pieni. Tähän tulisi kiinnittää huomiota organisaatiotasolla niiltä osin, kun esimies itse ei pysty vaikuttamaan oman työnsä järjestämiseen. Kun ajankäyttö esimiestyöhön kasvaa, varmasti monilta osin myös kouluttautumisen merkitys osaamisen kehittymisessä lisääntyy. Tutkimuksen teoriaosa luo yleisen kehyksen esimiehen osaamiselle ja tuo esille esimiestyön moniulotteisuuden ja vaativuuden.

Jatkotutkimusaiheita. Luonnollisena jatkumona tälle tutkimukselle olisi Leadership & Management -esimiesvalmennukseen osallistuvien henkilöiden johtamiskäyttäytymisen muuttumisen perusteellinen tutkiminen. Tällöin voisi pohtia sitä, miten esimiesten toiminta on muuttunut ja mikä on ollut seurausta juuri tästä kyseisestä valmennuksesta. Toisaalta voisi selvittää sitä, miksi käyttäytyminen on muuttunut tai miltä

osin toiminta on pysynyt samana. Myös perimmäisten tulosten (Kirkpatrickin arviointimallin taso 4) selvittäminen jokaisen esimiehen omassa organisaatiossa olisi haasteellinen tehtävä. Kuten tutkimuksen teoriasta ja tuloksista voidaan nähdä, tutkittua tietoa koulutuksen merkityksestä esimiehen osaamisen kehittymisessä tarvitaan yhä edelleen ja yhä enemmän. Esimiehet ovat avainhenkilöitä oman työyhteisönsä toimivuuden kannalta ja tästä syystä sitä, miten heidän osaamistaan voidaan tulevaisuudessa kehittää tulisi tutkia vieläkin enemmän. Esimiestyön kompleksinen luonne luo omat vaikeutensa, mutta myös haasteensa jatkotutkimusaiheita silmälläpitäen.

”Ihmisen toiminta perustuu aina hänen ajatteluunsa. Jos ajattelu ei muutu, eivät muutu tuloksetkaan.” - Tuntematon ajattelija

LÄHTEET

- Aalto, L., Hätönen, H. & Vaherva, T. 1998. Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen käsikirja. KTM, Espoo.
- Abernathy, D. J. 1999. Thinking Outside the Evaluation Box. *Training and Development* 53 (2), 18-23.
- Ahonen, P. 1985. Hallinnon arvioinnin lähestymistapoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. 1997. A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology* 50 (2), 341-358.
- Arvonen, J. 1991. Johtaminen ihmisten yrityksessä. Teoria ja käytäntö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bardwick, J. M. 1996. Peacetime Management and Wartime Leadership. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) *The Leader of the Future. New Visions, Strategies and Practices for the Next Era*. San Francisco: Jossey Bass, 131-139.

- Barker, D. 1993. Action learning projects for management development. *Assessment & Evaluation in Higher education* 18 (1), 35-43.
- Bolt, J. F. 1996. Developing Three-Dimensional Leaders. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) *The Leader of the Future. New Visions, Strategies and Practices for the Next Era.* San Francisco: Jossey Bass, 161-173.
- Bregman, P. & Jacobson, H. 2000. Yes, you can measure the business results of training. *Training* 37, 68-72.
- Buhler, P. M. 1998. Managing the 90s: The evolving leader of today. *Supervision* 59 (12), 16-18.
- Choi, Y. & Mai-Dalton. 1999. The model of followers' responses to self-sacrificial leadership: An empirical test. *Leadership Quarterly* 10 (3), 397-421.
- Cook, T. D. 1997. Lesson Learned in Evaluation Over the Past 25 Years. Teoksessa E. Chelimsky & W. R. Shadish *Evaluation for the 21st Century.* Thousand Oaks: Sage.
- Corrigan, P. W., Lickey, S. E., Campion, J. & Rashid, F. 2000. A Short Course in Leadership Skills for the Rehabilitation Team. *Journal of Rehabilitation* 66 (2), 56-58.
- Covey, S. R. 1996. Three Roles of the Leader in the New Paradigm. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) *The Leader of the Future. New Visions, Strategies and Practices for the Next Era.* San Francisco: Jossey Bass, 149-159.
- Dauphinais, G. W. 1996. Who's minding the middle manager? *HR Focus* 73 (10), 12-14.
- Davidove, E. A. 1993. Evaluating The Return On Investment Of Training. *Performance & Instruction* Jan93, 1-8.
- Dittrick, P. 2000. Growing leaders. *Oil & Gas Investors* 20 (5), 56-59.
- Donnelly, R. 1996. Why do we need leadership management programmes? Teoksessa *Anglo-nordic Seminar on Leadership Management programmes. Proceedings of a seminar organized by NORDINFO and the british Library.* Helsinki: Edita Ltd, 7-15.
- Dowd, S. B. 1999. Competency evaluation. *Hospital Materiel Management Quarterly* 21, 54-62.

- Easterby-Smith, M. 1994. Evaluating Management Development, Training and Education. Hampshire: Gower Publishing.
- Engel, M. V. 1997. The new non-manager managers. *Management Quarterly* 38 (2), 22-29.
- Engelstad, K. 1996. Can we teach people to become good leaders? Teoksessa Anglo-nordic Seminar on Leadership Management programmes. Proceedings of a seminar organized by NORDINFO and the British Library. Helsinki: Edita Ltd, 85-88.
- Eraut, M. 1994. Developing Professional Knowledge and Competence. London: The Falmer Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Faulkner, M. 2000. How to ensure the success of your training event – try to evaluating it first. *The British Journal of Administrative Management*. Jul/Aug2000 21, 26-27.
- Fayol, H. 1990. Johtamisen perusteet. Suom. Silva Lehtinen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fielding, N. 1993. Qualitative interviewing. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life*. London: Sage, 135-153.
- Geber, B. 1992. From manager to coach. *Training* 29 (2), 25-32. Perussuomennos Pia Juusela, tarkistukset ja muutokset Tapio Vaherva.
- Gordon, J. 1999. Best Clan totem. *Training* 36 (12), 40-43.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Hager, P. & Gonczi, A. 1996. What is competence? *Medical Teacher* 18 (1), 15-18.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Hokkanen, S. , Skyttä, O. , Strömberg, O. 1995. Johtamistaito. Jyväskylä: Painoporras Oy.

- Holton, E. F., Bates, R. A. & Naquin, S. S. 2000. Large-scale performance-driven training needs assessment: A case study. *Public Personnel Management* 29 (2), 249-267.
- Hooper, A. & Potter, J. 1999. Take it from the top. *People Management* 5, 46-48.
- Hätönen, H. 1999. Osaava henkilöstö – nyt ja tulevaisuudessa. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Juuti, P. 1998. Ylemmät toimihenkilöt esimiehenä. *JTO tutkimuksia-sarja* 11. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Juuti, P. 1996. Mitä on johtaminen. *Aikuiskasvatus* 4, 244-252.
- Järvinen, A. 1997. Oppimisen organisoiminen työyhteisössä. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Oy Edita Ab, 118-132.
- Järvinen, P. 1998. Esimiestyö ongelmatilanteissa – konfliktien luomat haasteet työyhteisössä. *Ekonomia-sarjaa*. Porvoo: WSOY kirjapainoyksikkö.
- Kallen, D. 1996. New educational paradigms and new evaluation policies. Teoksessa *Evaluating and reforming education systems*. Paris: Head of Publications Service, Organisation for economic co-operation and development, 7-23.
- Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Akateeminen väitöskirja. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kasvio, A. 1996. Johtajuus muuttuvassa työelämässä. Kohti nykyaikaista johtajuutta. *Aikuiskasvatus* 4, 253-258.
- Kautto-Koivula, K. 1992. Aikuiskoulutus. Teoksessa A. Manninen *Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 54-73
- Kirby, H. & Baker, P. 1999. How!...anyone can be a leader. *Works Management* 52, 38-41.
- Kirkpatrick, D. L. 1975. Evaluating training programs. *A Collection of Articles from the Journal of the American Society for training and Development*. Madison: American Society for Training and Development.
- Kirkpatrick, D. 1996. Great ideas revisited. *Training and Development* 50 (1), 54-59.
- Kohtanen, J. 1993. Esimiestyö, johtaminen, työyksikön toimivuus ja kehittämistarpeet. Työvoimahallinnon esimiesten ja henkilöstön arvioita kyselyaineiston pe-

- rusteella. Työministeriö. Työhallinnon julkaisu nro 28. Tampere: Domus-Offset Oy.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. 1996. Seven Lessons for Leading the Voyage to the Future. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) *The Leader of the Future. New Visions, Strategies and Practices for the Next Era*. San Francisco: Jossey Bass, 99-110.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. 1989. To Validate is to Question. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur, 73-92.
- Lahti-Kotilainen, L. 1992. Values as Critical Factors in Management Training. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 356*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Lahti-Kotilainen, L. 1996. Mielekkyyks, toiveikkuus johtajan työn keskeisinä elementteinä. *Aikuiskasvatus* 4, 259-265.
- Laukkanen, R. 1995. Evaluaatiotutkimuksen hyödyntämisen paradoksi. Teoksessa *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 313-334.
- Linna, E. 1999. Koulutuksen vaikuttavuus – sen määrittely ja tutkimus. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 13-24.
- Manninen, J. 1996. Kadonneen aarteen metsästäjät. Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Hakapaino.
- Merriam, S. B. 1988. *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, M. 1999. Evaluate training on these four levels. *Credit Union Magazine* 65 (5), 25-26.
- Mintzberg, H. 1980. *The Nature of Managerial Work*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Murto, K. 1995. *Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Nelson B. & Dailey, P. 1999. How effective is your recognition? *Executive Excellence* 16 (7), 13-14.

- Newell, R. 1993. Questionnaires. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life*. London: Sage, 94-115.
- Nurmi, R. 1983. *Esimiestyön luonne. Erään teorian tarkastelua*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A- 5: 1983. Turun kauppakorkeakoulun monistamo.
- Opetushallitus, 1998. *Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointeja 7*. Helsinki: Opetushallitus.
- Partanen, I. & Wiklund, M. B. 2000. *Entistä tietoisempaan johtamiseen. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisuja 12*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Perry, A. & Cottrell, D. 1995. Leadership counts at Sears. *Training & Development* 49 (7), 32-34.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 26 (1), 39-47.
- Peters, T. & Walterman, R. Jr. 1982. *In Search of Excellence*. New York: Harper and Row.
- Phillips, J. J. 1996. ROI: The search for best practices. *Training and Development* 50 (2), 42-47.
- Pickett, L. 1998. Competencies and managerial effectiveness: Putting competencies to work. *Public Personnel Management* 27 (1), 103-115.
- Pirnes, U. 1996. Johtajien kasvu – tie organisaatiokulttuurien paradigmaaliseen muutokseen. *Aikuiskasvatus* 4, 266-269.
- Pirnes, U. 2000. *Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikka*. Aavaranta-sarja n:o 36. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Poikela, E. 1999. *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 21-60.
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä *Koulutus, yhteiskunta, menestys*.

- Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Oy Edita Ab, 54-70.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WS Bookwell Oy.
- Robinson, D. G. & Robinson, J. C. 1989. Training for Impact. How to Link Training to Business Needs and Measure the Results. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rothwell, W. J. & Kazanas, C.H. 1994. Human resource development: A strategic approach. Amhers (MA): Human resource management.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sandberg, J. 2000. Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal* 43 (1), 9-25.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- Smith, P. B. & Peterson, M. F. 1988. *Leadership, Organizations and Culture.* London: Sage.
- Sparrow, J. 1998. *Knowledge in Organizations. Access to thinking at work.* London: Sage.
- Sogunro, O. A. 1997. Impact of training on leadership development. *Evaluation Review* 21, 713-738.
- Spangenberg, H. H., Schroder, H. M. & Duvenage, A. 1999. A leadership competence utilization questionnaire for South African managers. *South African Journal of Psychology* 29 (3), 117-123.
- Squires, G. 1998. Arvioidaan opetusta, parannetaan oppimista. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus *Laatua korkeakoulutukseen – teoriaa ja käytäntöä.* Helsinki: Oy Edita Ab, 21-29.
- Strömmer, R. 1999. *Henkilöstöjohtaminen.* Helsinki: Oy Edita Ab.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51.
- Thoms, P. & Greenberger, D. B. 1995. The relationship between leadership and time orientation. *Journal of Management Inquiry* Sep95 4 (3), 272-293.
- Thoms, P. & Greenberger, D., B. 1998. A test of vision training and potential antecedents to leaders' visioning ability. *Human Resource Development Quarterly* 9, 3-19.

- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.
- Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä. Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Oy Edita Ab, 9-53.
- Warr, P., Allan, C. & Birdi, K. 1999. Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 72, 351-375.
- Watad, M. & Ospina, S. 1999. Integrated managerial training: A program for strategic management development. *Public Personnel Management* 28, 185-196.
- Waters, H. 1992. Minority leadership problems. *Journal of Education for Business* 68 (1), 15-20.
- Work, J. W. 1996. Leading a Diverse Work Force. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) *The Leader of the Future. New Visions, Strategies and Practices for the Next Era*. San Francisco: Jossey Bass, 71-79.
- Yearout, S., Miles, G. & Koonce, R. 2000. Wanted: Leaderbuilders. *Training and Development* 54, 34-42.
- Yrjölä, P. 1995. Isoveli valvoo – Mikäli valvoo, niin miten? Teoksessa *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 63-76
- Yukl, G., A. 1989. *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Zak Figura, S. 2000. Human capital – The missing link. *Government Executive* 32, 22-26.

LIITE: Teemahaastattelurunko

Koulutuksen merkitys esimiehen osaamisen kehittymisessä

* Leadership & Management -esimiesvalmennukseen osallistuvat esimiehet

1. Haastateltavan taustatiedot

- ammatti ja työnkuva
- syyt esimieskoulutukseen osallistumiselle
- aikaisemmat esimieskoulutukset

2. Suhtautuminen koulutukseen

- päällimmäiset tuntemukset
- odotuksiin vastaaminen
- koulutuksen hyödyllisyys
- ajatukset koulutuksen
 - sisällöistä, valituista teemoista
 - oppimis/opetusmenetelmistä (kontaktiopetus, oma tekeminen)
 - toteutustavoista
- syksyllä tehty johtajuusarviointi ja sen pohjalta laadittu henkilökohtainen kehityssuunnitelma
- kehittämishankkeen toteuttaminen

3. Oppiminen ja siihen vaikuttaneet tekijät

- miten kehitystarpeisiin on vastattu
- mikä on ollut uuden oppimisessa
 - oma panos
 - oman organisaation tuki
 - kouluttajien tuki
- mihin kehitystarpeisiin ei vastattu

- miten ovat muuttuneet
 - tiedot johtajuudesta
 - johtamistaidot
- johtamisen erikoisammattitutkinnon merkitys
- muilta osallistujilta oppiminen
- työkokemuksen merkitys
- osallistujien työkokemuksen huomiointi ja hyödyntäminen

4. Johtamiskäyttäytymisen muuttuminen

- palautetta muilta (kollegat, alaiset)
- käyttäytymisen tietoinen muuttaminen
- valmennuksesta saatujen aineiden hyödyntäminen omassa työssä
- timantin muuttuminen
- ajatusten muuttuminen esimiestyötä kohtaan, käsitys johtajuudesta

5. Koulutuksen merkitys esimiestyön näkökulmasta

- peruskoulutus
- Leadership & Management -esimiesvalmennuksen vaikutus ydinosaamiseen
- hyöty itselle, hyöty työyhteisölle
- millainen merkitys lisäkoulutuksella on oman esimiestyön kannalta
- millaiset tekijät aiheuttavat koulutustarvetta esimiestyössä
- esimiestaitojen oppiminen
- L&M-esimiesvalmennuksen kehittäminen