

**Terveydenhuoltoalan esihenkilökoulutus valmentavan
johtamisen ja oppimisen tukena**

Anni Lamberg & Kristiina Solio

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Syyslukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lamberg, Anni & Solio, Kristiina. 2023. Terveystenhoitoalan esihenkilökoulutus valmentavan johtamisen ja oppimisen tukena. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 70 sivua.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella esihenkilöiden oppimista ja sitä tukevia ja estäviä tekijöitä sekä esihenkilöiden käsityksiä valmentavasta johtamisesta. Oppimiseen ja valmentavaan johtamiseen liittyviä eroavaisuuksia tarkasteltiin myös esihenkilökokemuksen määrän perusteella. Tutkimuskontekstina oli suuren suomalaisen terveydenhuoltoalan organisaation järjestämä esihenkilökoulutus, ja tutkimus toteutettiin kyseisen organisaation toimeksiannosta. Tutkimuksen kohteena olivat koulutuksen osallistujat.

Tutkimusaineisto kerättiin syksyn 2022 ja kevään 2023 aikana puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, joita järjestettiin kahdessa aikapisteessä: ennen koulutuksen alkua ja sen jälkeen. Lopullinen tutkimusaineisto koostui 11 esihenkilökoulutukseen osallistujasta. Enemmistö aineistosta oli naisia sekä osastonhoitajia, mutta aineistoon kuului myös muita terveydenhuoltoalan esihenkilöitä. Aineisto litteroitiin sanatarkasti ja analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Analyysin myötä havaittiin esihenkilökokemuksen määrän vaikuttavan haastavien kokemuksiin, ja aineistosta muodostettiin kolme esihenkilöryhmää.

Tutkimuksen päätulokset käsittelivät esihenkilöiden oppimista tukevia ja haastavia tekijöitä, valmentavaan johtamiseen ja sen toteuttamiseen liittyviä käsityksiä sekä näiden ilmiöiden yhtäläisyyksiä. Tulosten perusteella esitettiin konkreettisia kehitysehdotuksia koulutuksen kehittämiseen ja tuotettiin uutta tietoa liittyen esihenkilökokemuksen määrän vaikutuksesta sekä oppimiseen että valmentavaan johtamiseen. Tutkimus havainnollisti myös valmentavan johtamisen ja esihenkilöiden oppimisen välistä kytköstä.

Asiasanat: terveydenhuolto, valmentava johtaminen, aikuisten oppiminen, esihenkilökoulutus, osaamisen kehittäminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Aikuisten oppiminen esihenkilökoulutuksissa	6
1.2 Valmentava johtaminen	12
1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	18
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	19
2.1 Tutkimuskonteksti	19
2.2 Tutkimusaineiston keruu ja osallistujat.....	20
2.3 Aineiston analyysi	23
2.4 Eettiset ratkaisut.....	26
3 TULOKSET	28
3.1 Valmennuskokonaisuudessa oppimista tukevat ja haastavat tekijät....	28
3.2 Valmentavan johtamisen piirteet esihenkilöryhmittäin.....	37
4 POHDINTA	43
4.1 Valmentavan johtamisen ja esihenkilöiden oppimisen kytkös.....	43
4.2 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	46
4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	52
LÄHTEET	55
LIITTEET	68

1 JOHDANTO

Terveydenhuoltotoimiala on mittaluokaltaan merkittävä, sillä sen kokonaismenot vastaavat noin 40 prosenttia valtion menoista, minkä vuoksi alan kehitysuunnilla on suuri vaikutus koko yhteiskuntaan (Tevameri, 2020). Erityisesti julkisen terveydenhuollon toimintaympäristön voidaan katsoa muuttuneen haastavammaksi viime vuosikymmenten aikana muun muassa väestörakenteen muutosten aiheuttamien lieveilmiöiden vuoksi (Lehto & Viitala 2016; Tuomela ym., 2017). Lisäksi esimerkiksi nopealla digitaalisella muutoksella on ollut vahva vaikutus terveydenhuollon kehitykseen ja alan johtamiskäytänteisiin (Ristolainen ym., 2020). Muutosten myötä vanhat toimintatavat eivät välttämättä ole enää tehokkaita, ja niiden tilalle tarvitaan uusia lähestymistapoja.

Terveydenhuoltoala on monin tavoin poikkeuksellinen toimiala myös johtamistyön näkökulmasta. Laadukasta johtamista voidaan pitää potilasturvallisuuskysymyksenä (Hankonen, 2018), jonka lisäksi sosiaalisella ympäristöllä on suuri vaikutus terveydenhuollon johtamiskäytänteisiin (Jankelová ym., 2022). Lisäksi johtamisen kehittäminen on saattanut osin jäädä potilaiden ja kansan terveyden edistämisen jalkoihin. Terveydenhuoltoala on kohdannut viime vuosina useita haasteita muun muassa koronapandemian, hoitajapulan sekä soteuudistuksen myötä. Muun muassa näiden seikkojen vuoksi ala kaipaa muutosta johtamisessa sekä osallistavampaa päätöksentekoa läpi hierarkkisten organisaatio-
tasojen (Hahtela, 2021).

Viime vuosina terveydenhuoltoalan haasteita on pyritty Suomessa ratkaisemaan esimerkiksi esihenkilöille suunnatuilla koulutuksilla, joissa painottuu valmentava johtamisote (esim. Pajumäki & Peltoniemi, 2022). Valmentava johtaminen on johtamisen suuntaus, joka pyrkii yksilöllisten menetelmien ja luottamuksen rakentamisen kautta mahdollistamaan muutosta ja kehitystä ja parantamaan suorituskykyä (Karsten, 2010; Terblanche, 2022). Erilaiset valmentavaa ja mentoroivaa otetta hyödyntävät menetelmät ovatkin yleisimpiä johtamisen kehittämiseen käytettyjä menetelmiä (Adele ym., 2023; Corrie & Lawson, 2017). Vahvan muutosorientaationsa vuoksi valmentavan johtamisen toteuttaminen

edellyttää oppimista (Rekalde ym., 2015; Walker-Fraser, 2011), minkä takia valmentavan johtamisen ja oppimisen yhtäaikainen tarkastelu on perusteltua.

Terveydenhuollon tulevaisuuden keskeisiksi osaamistavoitteiksi on nostettu johtamisosaaminen sekä jatkuvan osaamisen kehittämisen mahdollistaminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Esihenkilökoulutuksia pidetään olennaisena tekijänä terveydenhuoltoalan johtamisen tehokkuuden parantamisessa, ja myös alan sisäisesti on tunnistettu substanssiosaamisen rinnalla tarve erilliselle johtamiskoulutukselle (Rees ym., 2019; Zakaria ym., 2015) mutta toistaiseksi tutkimus on keskittynyt johtamisen laadun ja tehokkuuden arviointiin (Prophe-ter, 2016; Rees ym., 2019). Tästä syystä tarvitaan lisää tietoa siitä, miksi ja miten esihenkilökoulutus toimii, ja miten optimaalisia koulutuksia pitäisi toteuttaa.

Tämän laadullisen tutkimuksen avulla pyritään yksilöiden kokemusten kautta saamaan tietoa terveydenhuoltoalan esihenkilökoulutuksesta, valmentavaan johtamiseen liittyvästä ymmärryksestä sekä oppimisesta. Tutkimus tehdään toimeksiantona suurelle suomalaiselle terveydenhuoltoalan organisaatiolle ja se toteutetaan osana organisaation järjestämää esihenkilökoulutusta (myöhemmin valmennuskokonaisuus), jossa esihenkilöt eri puolilta organisaatiota suorittavat useamman kuukauden mittaisen koulutuskokonaisuuden. Esihenkilökoulutus koostuu sekä lähikoulutuksesta että verkko-osiosta, ja se käsittelee laajasti erilaisia johtamisen osa-alueita tavoitteenaan tukea osallistujien valmentavaa johtamisotetta. Tutkimuksen avulla selvitetään esihenkilöiden käsityksiä valmentavasta johtamisesta sekä sitä, millaisia oppimista tukevia tai haastavia tekijöitä osallistujat kokevat koulutuskokonaisuudessa olevan. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sekä oppimiseen että valmentavaan johtamiseen liittyviä eroja esihenkilökokemuksen määrän perusteella.

Koulutusten jatkuva kehittäminen on toimeksianto-organisaation strategiassa yksi keskeisistä painotusalueista, ja sen avulla tavoitellaan johtamiskäytäntöjen laadukkuutta sekä yhtenäisyyttä. Henkilöstökoulutukset nähdään myös keinona tukea työntekijöiden ja esihenkilöiden jatkuvaa oppimista. Tutkimuksen avulla tuotetaan uutta tietoa valmentavan johtamisen ja oppimisen edellytyksistä terveydenhuoltoalan kontekstissa. Tutkimusaiheen ajankohtaisuutta alleviivaa

parhaillaan käynnissä oleva kansallinen Toivo-hanke, jonka tavoitteet liittyvät terveydenhuoltoalan johtamiskäytäntöjen kehittämiseen erityisesti tiedolla johtamisen näkökulmasta (ks. STM029:00/2020). Tulokset tarjoavat osallistujien näkemyksiin pohjautuvaa tietoa esihenkilökoulutuksen kehittämisen tueksi jatkossa.

1.1 Aikuisten oppiminen esihenkilökoulutuksissa

Työelämän jatkuva muutos tuottaa vaatimuksia oppimiselle sekä organisaatioiden jatkuvalla kehitykselle (Lemmetty & Collin, 2022). Jotta organisaatiot sekä yksilöt pysyvät mukana jatkuvassa muutoksessa, on aikuisten oppiminen työssä merkittävä edellytys tai jopa vaatimus. Oppiminen on moniulotteinen ilmiö, jota tutkijat ovat lähestyneet eri näkökulmista ja erilaisin painotuksin. Yksinkertaistettuna oppiminen voidaan määritellä prosessiksi, jonka avulla tapahtuu muutosta käyttäytymisessä, hankitaan tietoja tai taitoja, muutetaan asenteita (Knowles ym., 2005) sekä laajennetaan ja syvennetään käsityksiä (Dochy & Segers, 2021). Tutkimuksissa on tunnistettu oppimista yksilön, ryhmien, yhteisöjen organisaatioiden, organisaatioiden välisen verkoston ja alueiden tasolla (Tynjälä, 2008).

Tässä tutkimuksessa oppimista tarkastellaan sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta, jossa oppiminen käsitetään vuorovaikutuksena yhteisössä (Tynjälä, 2013). Vuorovaikutus ja yhteisöllinen oppiminen ovat tutkimuksen kohteena olevan valmennuskokonaisuuden keskeisiä osioita. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää oppimisen yhteisöllisyyden, mutta myös yksilön aktiivisuus, kokemukset, tiedot sekä konstruointitaidot ovat merkittävässä asemassa (Billett & Smith, 2014). Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan se on seurasta oppijan ominaisuuksista sekä ympäristön vaikutuksista (Segers ym., 2021). Oppiminen ei ole ainoastaan oppijan mielessä tapahtuvaa muutosta, vaan myös oppijan ympäristössä (Tynjälä, 2008). Ympäristö ja oppija ovat siis jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Työssä oppiminen on nähty sekä prosessina, oppimisen lopputulok-

senä, että sen edellytyksenä (Tynjälä, 2013). Tässä tutkimuksessa erityisen kiinnostuksen kohteina ovat oppimisen prosessi sekä oppimisen edellytykset, mutta myös oppimisen lopputuloksia tullaan tarkastelemaan.

Sosiokonstruktivistisen oppimisteorian keskeinen ajatus on, että tehokas oppiminen sekä teorian ja käytännön syvempi ymmärrys – erityisesti aikuisilla – tapahtuu vuorovaikutuksessa (Billett & Smith, 2014; Chen ym., 2021; Dochy & Segers, 2021; Tynjälä, 2013). Oppijoiden ja vertaisten, valmentajien, sidosryhmien sekä esihenkilöiden välinen vuorovaikutus johtaa ajatusten, tietojen ja oivallusten jakamiseen, jonka kautta oma ajattelu selkiytyy ja siten oppiminen tarttuu (Dochy & Segers, 2021). Toisin sanoen se edistää oppimisen pitkäaikaisia vaikutuksia. Toiset tukevat oppijaa, ovat kriittisiä, antavat palautetta, stimuloivat ajattelua, arvostavat ja kehuvat, ja tämä tukee yksilön kehittymistä. Yhdessä oppiminen tai yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää luottamusta vertaisiin, valmentajaan ja tiimiin todellisen oppimisen saavuttamiseksi.

Aikuisten oppimisessa on tärkeää huomioida muun muassa kiinnostuksen kohteet ja tarpeet, kokemukset, oppimisvalmiudet, itseohjautuvuus, yksilöllisyys sekä motivaatio (Knowles ym., 2020). Aikuiset haluavat tietää miksi he oppivat, ja mitä hyötyä opitusta on (Hager & Beckett, 2019; Knowles ym., 2020; Longenecker & Abernathy, 2013). Oppimista ohjaavat asetetut tavoitteet, jotka ovat tulevaisuuteen suuntautuneita ja orientoivat kohti uuden oppimista. Tämän vuoksi koulutustilanteissa tavoitteiden määrittely on oleellinen osa oppimiskokonaisuuden ymmärtämistä, mutta myös motivaation lisäämistä. Oppijan motiivituomisen kannalta on tärkeää huomioida opittavan asian merkityksellisyys sekä se, että asiat voidaan kiinnittää yksilön henkilökohtaiseen kehitykseen (Longenecker & Abernathy, 2013; Rothwell, 2020). Jokainen yksilö rakentaa omanlaisensa oppimispolun ja valitsee itselleen merkityksellisiä oppimiskokonaisuuksia (Dochy & Segers, 2021; Poell, 2017). Työssä kehittymisen kannalta on oleellista, että ihmiset saavat tilaisuuksia harjoitella ja/tai soveltaa uusia tietoja tai taitoja omassa työssään (Longenecker & Abernathy, 2013; Rothwell, 2020).

Aikuisten oppimisessa aiemmat kokemukset ovat tärkeitä, sillä ne antavat pohjaa uuden oppimiselle, mutta samanaikaisesti ne voivat myös haastaa yksilöä

(Hager & Beckett, 2019; Knowles ym., 2020; Lemmetty ym., 2022). Aikuiset oppijat tulevat yleensä erilaisista elämäntilanteista, jolloin myös lähtökohdat oppimiselle voivat olla erilaiset. Joskus aiemmin opittujen asioiden radikaali muokkaaminen voi haastaa oppijaa, etenkin, jos uusi asia on ristiriidassa vanhan tiedon kanssa (Mikkilä-Erdmann, 2017). Muun muassa tästä syystä on tärkeää kiinnittää huomiota koulutuksen kohderyhmään sekä tarkoituksenmukaisuuteen.

Erityisesti aiemmalla työ- ja johtamiskokemuksella voi olla oppimisen näkökulmasta suuri vaikutus. Esihenkilöiden työn luonteeseen kuuluu uuden tiedon prosessointi, johon hyödynnetään usein yksinkertaistamista: uutta tietoa yhdistetään aiemman tiedon ja ymmärryksen jatkoksi (Pederzini, 2019). On myös runsaasti tutkimusnäyttöä kokemuksen kumuloitumisesta, ja ajan myötä kokemus muuttuu prosessoinnin kautta tiedoksi (Lee-Kelley, 2018). Vaikka kokeneella työntekijällä on runsaammin kokemusta erilaisista tilanteista ja ongelmista, niiden tulkinta voi olla vaikeaa, jolloin reflektointitaitojen merkitys korostuu. Pitempi kokemus ei myöskään automaattisesti tuota parempaa johtamista, sillä liian sokea luottamus omaan esihenkilökokemukseen ja tietoon voi tehdä esihenkilöstä jopa yli-itsevarman (Pederzini, 2019). Kärjistettynä tällöin voidaan jopa päätyä torjumaan tietoa, joka haastaa omaksuttuja käsityksiä ja suostutaan oppimaan vain asioita, jotka eivät ole ristiriidassa aiemmin opitun kanssa. Toisaalta uusien esihenkilöiden pitää yleensä tehdä enemmän identiteettityötä, joka voi viedä kapasiteettia muulta oppimiselta ja prosessoinnilta (Corlett ym., 2019).

Oppimisprosessin ja siihen vaikuttavien tekijöiden lisäksi on tärkeää tarkastella oppimisen edellytyksiä sekä lopputuloksia (Knowles ym., 2020). Oppimisen edellytykset voivat vaihdella yksilöittäin, ja oppimistulosten arvioinnissa on huomioitava eri näkökulmia, kuten tiedolliset, taidolliset ja sosiaaliset taidot. Esimerkiksi yksilön itseohjautuvuudella sekä motivaation tasolla voi olla merkittäviä vaikutuksia sekä oppimisprosessiin että lopputulokseen. Itseohjautuvuuden avulla yksilö tunnistaa oppimistarpeensa, ottaa vastuun oppimisestaan sekä hakeutuu erilaisiin oppimistilanteisiin (Dochy & Segers, 2021; Knowles ym., 2005).

Autonomia on läheinen käsite itseohjautuvuuden kanssa (Rothwell, 2020). Autonomia liittyy päätöksentekoon sekä oman oppimisen hallintaan. Itseohjautuvuuden ja autonomian toteutuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yksilön tulisi oppia yksin tai eristyksessä muista. Itseohjautuvuuden ytimessä ovat oppimisen tunnistaminen, vastuunotto sekä uusien oppimistapojen löytäminen (Dochy & Segers, 2021; Rothwell, 2020). Motivaatio uuden oppimiseen voi kaiken ikäisillä syntyä joko ulkoisista tai sisäisistä motivaattoreista (Knowles ym., 2020). Ulkoiset motivaattorit voivat liittyä kannustimiin tai paineisiin, esimerkiksi ylenkyysiin tai sosiaaliseen hyväksyntään. Sisäiset motivaattorit puolestaan pohjautuvat yksilön omiin arvoihin, kiinnostuksen kohteisiin, uteliaisuuteen ja henkilökohtaiseen tyytyväisyyteen. Tutkimuksissa on todettu, että yksilöt, jotka suuntaavat henkilöstökoulutuksissa motivaatiotaan oppiakseen uutta ja kehittyäkseen, siirtävät todennäköisemmin koulutuksessa opittuja asioita työarkeen (Renta-Davids ym., 2014). Vastaavasti opittujen asioiden siirtäminen osaksi työarkea on heikompaa, jos motivaatio perustuu ulkoisiin tekijöihin.

Oppiminen työelämässä on monimuotoista, ja sitä tapahtuu sekä formaaleissa eli virallisissa että epävirallisissa eli informaaleissa konteksteissa (Lemmetty & Collin, 2022; Rothwell, 2020; Segers ym., 2021). Formaali oppiminen viittaa suunniteltuihin koulutustapahtumiin, kun taas informaali oppiminen tapahtuu suunnittelemattomasti ja usein myös spontaanisti sekä tiedostamattomasti. Tutkimuksissa on kuitenkin kritisoitu informaalin ja formaalin oppimisen erottelua tai arvottamista, ja ehdotettu, että niitä tulisi ensisijaisesti ymmärtää toisiinsa liittyneinä tai eräänlaisena kokonaisuutena (Lemmetty ym., 2022). Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin nonformaaliin oppimiseen, sillä tutkimuskontekstina on esihenkilöille suunnattu valmennuskokonaisuus. Nonformaalilla oppimisella tarkoitetaan kurssimuotoisia, ei-tutkintoon johtavia koulutuksia, kuten henkilöstökoulutuksia tai kursseja (Rothwell, 2020). Ei kuitenkaan voida ajatella, että oppimista tapahtuisi tiukasti vain muodollisessa kontekstissa, vaan yksilöt hyödyntävät opittuja asioita myös koulutuksen ulkopuolella.

Henkilöstöä voidaan kehittää monella eri tavalla, mutta henkilöstökoulutukset ovat yleisesti käytetty suunnitelmallinen keino kehittää henkilöstöä, kouluttaa uusia asioita sekä vahvistaa osaamista. Pääosin henkilöstökoulutus on työnantajan täysin tai osittain kustantamaa ja se usein tapahtuu työajalla (Hörkkö ym., 2022; Tilastokeskus, 2008). Henkilöstökoulutuksista eivät hyödy ainoastaan työntekijät, vaan organisaation tarkoitus yleensä on itse hyötyä koulutuksen järjestämisestä. Henkilöstökoulutukset ovat yleensä lyhytkestoisia, ja niiden tarkoituksena on parantaa työntekijöiden työsuoritusta (Rothwell, 2020). Koulutusten tarkoituksena ei aina ole lisätä tietoja ja taitoja, vaan niiden avulla voidaan lisäksi vahvistaa työntekijöiden sitoutumista organisaatioon (Felstead ym., 2010).

Onnistunut henkilöstökoulutus vaatii useita huomioitavia tekijöitä organisaatiolta, koulutuksen tarjoajalta sekä oppijalta itseltään. Esimerkiksi oppimistarpeiden määrittely, tavoitteiden asettaminen, osallistujien valinta, käytännön asioiden määrittäminen sekä mahdollisuus arvioida koulutusta jälkikäteen ovat olennaisia jo suunnitteluvaiheessa (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Usein henkilöstökoulutuksissa lyhytkestoiset oppimisvaatimukset ovat pitkäkestoisia helpommin tunnistettavissa. Suunnittelussa tulee huomioida koulutuksessa opitut asiat, mutta ennen kaikkea opitun siirtäminen käytäntöön työssä. Pitkäaikainen oppiminen vaatii organisaatiolta myönteistä ilmapiiriä, riittävää oppimisen tukemista sekä pyrkimystä estää vanhojen tapojen uusiutuminen (Dionne, 1996). Saksin ja Burken (2012) tutkimuksen mukaan koulutuksen tulokset näkyvät voimakkaimmin välittömästi sen päättymisen jälkeen, ja opitun siirtyminen työhön vähenee jo kuuden kuukauden sisällä koulutuksesta. Tämä voi viitata esimerkiksi siihen, etteivät koulutettavat pysty pitämään motivaatiotaan yllä säilyttääkseen sekä käyttääkseen koulutuksesta saatuja tietoja omassa työssään (Velada ym., 2007). Muita syitä voivat olla esimerkiksi opittujen asioiden ja käytännön välinen kuilu tai kuuluminen väärään kohderyhmään.

Henkilöstökoulutuksissa on käytetty hyvin erilaisia menetelmiä henkilöstön kehittämiseksi. Menetelmän valintaan vaikuttavat muun muassa opetettava

aihe, kohderyhmä sekä resurssit (Dochy & Segers, 2021; Knowles ym., 2020; Lemmetty ym., 2022; Lehtonen ym., 2022). Esimerkiksi luennot, keskustelutilaisuudet sekä verkkokoulutukset ovat yleisiä tapoja toteuttaa henkilöstökoulutuksia. Tässä tutkimuksessa syvennyttään kasvokkain tapahtuvaan opetukseen sekä verkkokoulutukseen. Luvussa 2 avataan tarkemmin tutkimuskontekstia, eli toimeksianto-organisaation valmennuskokonaisuutta, joka koostuu lähikoulutus-päivistä sekä verkko-osuudesta.

Verkkokoulutuksia hyödynnetään yhä enemmän osana henkilöstön kehittämistä. Verkkokurssien suosion kasvua selittävät esimerkiksi matalat kustannukset, koulutusten saavutettavuus ja tehokkuus (Panigrahi ym., 2018 Rothwell, 2020). Verkkokoulutuksien kirjo on laaja, ja niitä hyödynnetään useilla eri aloilla. Verkko-oppimisen muodot voivat vaihdella; oppiminen voi olla täysin verkko-välitteistä, kasvokkain tapahtuvaa tai hybridimuotoista, jossa yhdistyvät lähi- ja verkkokoulutus (Ifenthaler, 2018). Lisäksi verkkokoulutukset voivat olla synkronisia tai asynkronisia (Chandan ym., 2022; Panigrahi ym., 2018). Synkronisessa verkkokoulutuksessa tapahtumat ovat reaaliaikaisia, kuten webinaareissa ja keskustelutilaisuuksissa, kun taas asynkronisissa verkkokoulutuksissa opiskelijat voivat osallistua omalla ajallaan tallennettujen videoiden ja luentojen avulla.

Digitaalisella oppimisella tarkoitetaan kaikkia teknologiapohjaisia menetelmiä, joita voidaan soveltaa oppimisprosessien tukemiseen (Rothwell, 2020). Verkko-oppiminen jaetaan usein kahteen osaan: tietokonevälitteiseen oppimiseen ja sähköisesti avustettuun oppimiseen (Ifenthaler, 2018). Tietokonevälitteinen oppiminen käsittää mobiilioppimisen (matkapuhelimia käyttäen), tietokonepohjaisen koulutuksen (henkilökohtaisia tietokoneita käyttäen) ja verkko-opetuksen (johon kuuluvat virtuaaliluokkahuoneet). Sähköisesti avustettu oppiminen kattaa kaikki etäopetuksiksi kutsutut toteutustavat, kuten videoneuvottelut, äänikokoukset tai nauhoitukset. Oppimisen tehokkuuden ja laadun kannalta on olennaista jakaa koulutus osiin, jotta opiskelijat voivat edetä omaan tahtiin sekä seurata edistymistään (Devers ym., 2018).

Digitaalisten oppimisympäristöjen materiaalin runsaus (kuvat, tekstit ja videot) haastaa verkko-oppimista ja kuormittaa oppijan kognitiivista kapasiteettia.

(Devers ym., 2018). Digitaalisista oppimisympäristöistä tulisi poistaa kaikki ylimääräinen sekä epärelevantti materiaali, jotta oppimisesta saataisiin mahdollisimman tehokasta. Lisäksi keskeiset verkkokoulutusten haasteet liittyvät korkeaan keskeyttämisprosenttiin sekä opiskelijoiden sitouttamiseen (Panigrahi ym., 2018). Koulutusten suunnittelussa tulisikin keskittyä verkkopedagogisiin menetelmiin, jotta verkossa opiskelu olisi mielekästä, riittävän haastavaa, mutta ei liian kuormittavaa. Oppimisalustojen tulisi sekä ohjata opiskelijaa että tukea oppimisprosessia monipuolisten tehtävien avulla.

1.2 Valmentava johtaminen

Valmentavan johtamisen käsite on peräisin 1980-luvun loppupuolelta, ja sen juuret ovat vahvasti psykologien tarjoamassa konsultoinnissa ja coachauksessa (Abravanel & Gavin, 2017; Blackman ym., 2016; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). Vahvan psykologisen pohjan lisäksi modernin valmentavan johtamisen rakentamiseen ovat vaikuttaneet useiden tieteenalojen tiedot ja käsitteet (Grant, 2014). Keskeisin rooli on katsottu olevan konsultoivan psykologian ja henkilöstön kehittämisen tieteenaloilla (Grant, 2014; Feldman & Lankau, 2005; Kuna, 2019), mutta taustalla vaikuttavat muun muassa filosofiset ja liikuntatieteelliset teoriat (Rekalde ym., 2015). Valmentava johtaminen polveutuu selvästi eniten edellä mainituista tieteenaloista, mutta siihen vaikuttavat myös johtamistutkimuksen perinteet ja suuntaukset. Siinä voidaan havaita piirteitä esimerkiksi transformationalisesta johtamisesta sekä niin sanotusta LMX-teoriasta, joka korostaa esihenkilön ja johdettavan välistä vuorovaikutussuhdetta ja sen kaksisuuntaisuutta (Anderson, 2013). Transformationalisessa johtamisessa puolestaan painottuvat muutokseen kannustaminen ja niiden mahdollistaminen sekä (työ)suorituksen parantaminen.

Laajalle levinneistä juuristaan huolimatta valmentava johtaminen on tutkimuksen kohteena uudehko, jonka vuoksi sillä ei ole yhtä yksiselitteistä määritelmää. Se on ylipäätään tutkimuskohteena tuore, sillä 2000-luvun alkuun men-

nessä oli tehty vain muutamia empiirisiä tutkimuksia, jotka käsittelivät valmentavaa johtamista ja sen mekanismeja (Athanasopoulou & Dopson, 2018). Kyseessä ei kuitenkaan ole täysin uusi johtamisen alalaji, sillä vastaavia piirteitä sisältäneitä johtamismalleja on ollut jo 1980-luvulla (Viitala & Jylhä, 2019). Valmentava johtaminen on yksi suuntauksista, joka on pyrkinyt työelämän vaatimusten muuttuessa päivittämään ja järjestämään uudelleen aiempia oppeja. Yksi ensimmäisistä määritelmistä kuvaakin valmentavaa johtamista auttavana suhteena, jonka osapuolia ovat esihenkilöasemassa oleva asiakas ja konsultti (Kilburg, 1996). Konsultin tehtävänä on käyttää useita menetelmiä ja auttaa asiakasta saavuttamaan yhteisesti määritellyt tavoitteet, joiden on tarkoitus tukea sekä henkilökohtaista että organisatorista suorituskykyä. Tämä prosessi alkaa usein muodollisesti määritellyn sopimuksen laatimisella, jossa sovitaan reunaehdot valmennuksen toteuttamiselle.

Kilburgin (1996) määritelmä on edelleen melko laajasti käytössä, mutta myös muita näkökulmia painottavia määritelmiä on esitetty (Bono ym., 2009; Rekalde ym., 2015). Yleisesti valmentavan johtamisen määritelmässä toistuvia piirteitä ovat prosessimaisuus, vuorovaikutuksellisuus, selkeästi määritellyt tavoitteet ja toiminta, yksilöllisyys sekä luottamuksen, kunnioituksen ja tuen osoittaminen (Bartlett II ym., 2014; Ellinger & Bostrom, 1999). Valmentavaa johtamista toteutetaan usein lyhytaikaisena prosessina valmentajan ja valmennettavan välillä (Kombarakaran ym., 2008), mutta se voidaan käsittää myös koko organisaation johtamiskulttuurin läpäisevänä toimintatapana, jolloin se ei rajoitu pelkkään esihenkilötyöhön (Gan ym., 2021; Ristikangas & Grünbaum, 2016).

Valmentavan johtamisen avulla tavoitellut muutokset voidaan jakaa organisatorisiin ja yksilöllisiin. Yksilötasolla tavoitteena on yleensä parantaa suorituskykyä, lisätä itsetuntemusta, tukea urakehitystä ja mahdollistaa käyttäytymisen muutoksia (Bozer ym., 2015; Joo, 2005). Lisäksi valmentava johtaminen voi tukea työn ja vapaa-ajan tasapainon parantamisessa sekä stressinhallinnassa, lisätä autonomiaa ja joustavuutta sekä parantaa vuorovaikutusta (Kilburg, 1996; Terblanche, 2022). Organisaatiotasolla puolestaan tavoitellaan esimerkiksi työntekijöiden sitoutuneisuutta, tuottavuuden kasvua, suurempaa muutosvalmiutta

ja resilienssin parantumista (Bozer ym., 2015; Grant, 2014). Erityisesti valmentavan johtamisen tuloskeskeinen näkökulma erottaa sen vahvemmin psykoterapeuttisiin piirteisiin pohjautuvista johtamissuuntauksista ja oppimisteoreettisista näkökulmista (Offstein ym., 2020).

Onnistuneella valmentavalla johtamisella on useita edellytyksiä sekä organisaation että prosessin osapuolten näkökulmista. Osapuolten välillä tulisi olla rehellistä kommunikaatiota, molemminpuolista kunnioitusta, pyrkimystä yhteisen luottamuksen rakentamiseen, empatiaa ja tunteiden roolin huomioimista sekä palautteen ja tiedon jakamista (Fields, 2018; Kombarakaran ym., 2008; Rekalde ym., 2015). Valmentavaa johtamista hyödyntävän (esi)henkilön tulisi olla aidosti kiinnostunut valmennettavan kehityksestä ja kasvusta, tukea ongelmatilanteissa, seurata ja arvioida prosessin etenemistä sekä haastaa sopivalla tasolla (Grant, 2014; Joo, 2005; Rekalde ym., 2015). Lisäksi tulisi ymmärtää riittävällä tasolla aikuisten oppimisen erityispiirteitä, psykologista kehitystä, tunteiden merkitystä työssä sekä modernin työelämän ongelmia (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Kombarakaran ym., 2008).

Myös esihenkilön muilla ominaisuuksilla voi olla merkitystä valmentavan johtamisen ja ylipäätään laadukkaan johtamisen toteuttamisen kannalta (Offstein ym., 2020), ja yksi näistä tekijöistä on esihenkilökokemuksen määrä. Esihenkilökokemuksen määrä voi esimerkiksi vaikuttaa johtamistyön kehittämisen motivaatioon, ja kokeneiden esihenkilöiden voi olla haastavampaa tunnistaa kehittämistarpeitaan (Pilav & Šaćić, 2016). Esihenkilökokemuksen määrä voi vaikuttaa myös itsetuntemukseen ja itseluottamukseen, ja useimmiten kokeneiden esihenkilöiden työhön liittyvät minäpystyvyyssuskomukset ovat paremmat, kuin kokemattomampien (Cebrián ym., 2022). Johtamiskokemuksen määrän vaikutuksesta työsuoritukseen on saatu hieman ristiriitaisia tuloksia: toisaalta aiemmasta kokemuksesta on hyötyä, ja aiempia tietoja ja taitoja voi hyödyntää uusissakin tilanteissa (Ma ym., 2021). Toisaalta kokemattomammat esihenkilöt hakevat usein aktiivisemmin tietoa muilta ja käyttävät laajaa keinovalikoimaa, joilla kompensoida mahdollista tiedon ja kokemuksen puutetta. Suurempi esihenkilökokemuksen

määrä on yhdistetty myös parempaan kognitiiviseen tehokkuuteen sekä suurempiin esihenkilöön kohdistettuihin suorituspaineesiin (Greguras, 2005; Matemilola, 2018).

Valmentavan johtamisen kokonaisvaltaisen toteutumisen tiellä voi olla useita eri tasoisia tekijöitä. Valmentava johtaminen edellyttää autonomian tukemista, joka ei kuitenkaan aina ole mahdollista esimerkiksi tiukan hierarkian tai formaalien oppimistavoitteiden puitteissa (Fields, 2018). Yksilötasolla ongelmia voivat aiheuttaa valmentavaa johtamista hyödyntävän esihenkilön puutteelliset taidot kohdata haasteiden moniulotteisuutta tai valmennettavan vaikeudet sanoittaa kehittymiskohteitaan. Lisäksi valmentavan johtamisen toteutumista voivat estää esimerkiksi organisaation tuen puute sekä valmentavan johtamisen heikko integroituminen osaksi olemassa olevia prosesseja (Kombarakaran ym., 2008; Walker-Fraser, 2011). Osittain valmentavan johtamisen haasteet liittyvät sitä hyödyntävien tahojen epäpätevyyteen sekä yleisesti koko suuntaukseen liittyvien käytäntöjen epäselvyyteen (Athanasopoulou & Dopson, 2018). Valmentavan johtamisen suosion kasvun myötä siihen on kohdistunut enenevässä määrin myös kritiikkiä.

Yleisimmät valmentavaan johtamiseen kohdistuneet kriittiset näkökulmat käsittelevät sen käytänteitä, jotka ovat vahvasti teoriapohjaa edellä, sekä empirisen tutkimusnäytön puutetta (Feldman & Lankau, 2005; Passmore & Fillery-Travis, 2011). Toisaalta käytänteiden moninaisuus ja osittainen sekavuuskin on ymmärrettävää, koska valmentavan johtamisen avulla on tavoiteltu niin monia erilaisia hyötyjä, jonka seurauksena menetelmien kirjo on kehittynyt laajaksi (Bono ym., 2009). Erityisesti varhainen valmentavaan johtamiseen liittyvä tutkimus on keskittynyt lähinnä siihen, toimiiko valmentava johtaminen, eikä siihen, miksi se toimii (Athanasopoulou & Dopson, 2018). Lisäksi tutkimuksissa on painottunut mesotason sijaan mikrotaso, eli yksilöiden tai tiimien hyödyt koko organisaation näkökulman sijasta. Kritiikkiä ovat saaneet myös liiallinen ongelma- ja suorituskykykeskeisyys sekä tutkimusasetelmiin liittyvät puutteet, kuten kä-

sitteelliset epäselvyydet, mittareiden yksipuolisuus ja epätarkkuus sekä itsearviointien painottuminen aineistonkeruumenetelmänä (Grant, 2014; de Haan ym., 2019).

Valmentavan johtamisen tutkimuskentällä kaivattaisiin enemmän tutkimusasetelmia, joissa valmentavaa johtamista toteutettaisiin aidosti organisaatioon integroituna toimintatapana, eikä ulkopuolisen kouluttajan tai kurssin avulla, jolloin sen toteutus voi jäädä pintapuolisemmaksi (de Haan ym., 2019). Lisäksi, koska valmentavan johtamisen avulla tavoitellaan konkreettisia muutoksia käyttäytymisessä ja toimintatavoissa, olisi tutkimusasetelmissa tärkeää huomioida laajemmin oppimisen näkökulma (Corrie & Lawson, 2017; Ellinger & Bostrom, 1999). Aiempi tutkimus on keskittynyt lähinnä valmentavan johtamisen tehokkuuden selvittämiseen, jolloin esihenkilöiden halukkuus toteuttaa valmentavaa johtamista ja sen vaikutukset ovat jääneet pienemmälle huomiolle (Kuna, 2019). Tämä tutkimus pyrkiikin kartoittamaan valmentavan johtamisen ja oppimisen välisiä yhtymäkohtia sekä kuvaamaan esihenkilöiden tapoja käsittää ja toteuttaa valmentavaa johtamista.

Suomessa valmentavaa johtamista käsittelevää tutkimusta ei ole tehty kovin runsaasti, ja aiheesta on julkaistu enimmäkseen ammattikirjallisuutta sekä erilaisia konkreettisempia oppaita (ks. esim. Ristikangas & Ristikangas, 2017; Räsänen, 2007). Valmentavan johtamisen tutkimuskentällä sitä on tarkasteltu esimerkiksi Lähijohtaminen kestävän oppimisen edistäjänä työelämässä (JoKo) -tutkimushankkeessa osana oppimisen johtamisen tutkimusta (Keronen ym., 2022), sekä muutaman vuoden takaisessa lean-johtamista terveydenhuollossa tutkineessa laadullisessa tutkimuksessa (Maijala ym., 2020).

Valmentava johtaminen ja oppiminen. Valmentavalla johtamisella ja oppimisella on nähty olevan runsaasti yhteisiä piirteitä. Ylipäätään johtamisen ja johtajuuden kehittämisessä on siirrytty perinteisestä, yrityslähtöisestä näkökulmasta kohti kokemuksellisempaa ja oppimisperustaista näkökulmaa (Walker-Fraser, 2011). Oppimista painottava johtamistyyli suuntaa huomiota sisällön sijasta prosessiin, ja sillä tavoitellaan useimmiten jatkuvaa oppimista sekä organisaation sopeutumiskyvyn kohentamista. Valmentavan johtamisen toteutumisen

on myös katsottu edellyttävän oppimista, sillä pohjimmiltaan valmentava johtaminen on kognitiivinen prosessi, johon liittyy ajattelu- ja toimintamallien tarkastelua ja uudistamista (Fields, 2018). Joidenkin tutkimustulosten pohjalta näyttäisi myös siltä, että valmentava johtaminen voi olla keskeinen tekijä koko organisaation oppimisen mahdollistamiselle (Swart & Harcup, 2013).

Valmentavaa johtamista on peilattu erityisesti transformatiivisen oppimisen teoriaan (Fields, 2018), jonka vuoksi on hahmoteltu jopa transformatiivisen valmentamisen käsitettä (Corrie & Lawson, 2017). Transformatiivisen oppimisen ja valmentavan johtamisen yhtäläisyydet liittyvät prosessin samankaltaisuuteen: ensiksi määritetään ongelma ja luodaan suhde siihen, jonka jälkeen seuraa tilanteen kriittinen arviointi, reflektointi sekä tavoitteen asettaminen. Lopuksi muutokseen tähdätään toteuttamalla prosessin lopputuloksena luotu suunnitelma. Valmentava johtaminen pyrkiikin lisäämään itsetuntemusta, kriittisyyttä, reflektointia sekä tunteiden huomioimista, jotka kaikki tukevat ja mahdollistavat myös oppimista (Mbokota ym., 2022).

Valmentavalla johtamisella ja oppimisella voidaan myös katsoa olevan yhteiset filosofiset lähtökohdat sekä jaettu, humanistinen ihmiskäsitys: oppija ja/tai valmennettava on itse oman muutoksensa ja kehityksensä keskiössä (Fields, 2018). Molemmat painottavat yksilön autonomian ja toimijuuden tukemista sekä kestävästä muutoksesta. Lisäksi, kuten edellä mainittiin, valmentavan johtamisen keskiössä on ylipäätään pyrkimys konkreettisiin käyttäytymisen ja toimintamallien muutoksiin, toisin sanoen myös kognitiivisen tason muutoksiin (Bozer ym., 2015; Offstein ym., 2020), jotka kuvaavat useimmiten myös oppimisen tavoitteita. Valmentava johtaminen ja oppiminen tapahtuvat myös usein sosiaalisessa ympäristössä, joka muokkaa prosessin kulkua (Campone, 2015).

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka esihenkilökoulutus tukee osallistujien valmentavaa johtamista sekä esihenkilöiden oppimista. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan osallistujien käsityksiä valmentavasta johtamisesta ja sen toteuttamisesta. Tutkittavina ovat suuren suomalaisen terveydenhuoltoalan organisaation esihenkilökoulutuksen osallistujat. Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä tekijät tukevat ja/tai haastavat esihenkilöiden oppimista henkilöstökoulutuksessa, ja millainen merkitys esihenkilökokemuksen määrällä on?
2. Miten esihenkilöiden ymmärrykset valmentavasta johtamisesta eroavat toisistaan ja mitä samankaltaisuuksia on löydettävissä? Millainen merkitys esihenkilökokemuksen määrällä on?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen perusteella pyritään selvittämään, millaisia oppimista tukevia ja haastavia tekijöitä esihenkilökoulutuksen osallistujat tunnistavat liittyen koko esihenkilökoulutuksen elinkaareen. Toisessa tutkimuskysymyksessä syvennytään johtamiseen ja erityisesti valmentavaan johtamiseen liittyviin käsityksiin. Tutkimuksen kohteena olevaan esihenkilökoulutukseen viitataan tulevissa luvuissa valmennuskokonaisuutena toimeksiantajan käyttämän termistön mukaisesti.

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimus toteutettiin toimeksiantona suurelle suomalaiselle terveydenhuoltoalan organisaatiolle. Tutkimuskontekstina oli esihenkilöille suunnattu valmennuskokonaisuus, joka järjestettiin ensimmäisen kerran keväällä 2022. Valmennus koostui kolmesta lähipäivästä sekä verkkovalmennuksesta. Sen tavoitteena oli varmistaa laadukas ja yhtenäinen esihenkilötyö koko organisaatiossa sekä vahvistaa esihenkilöiden itseohjautuvuutta. Valmennuskokonaisuuden kohderyhmää ovat kaikki organisaation esihenkilöt, riippumatta heidän yksiköstään, ammattinimikkeestään tai esihenkilökokemuksen määrästä. Kaikki valmennuskokonaisuuteen osallistuneet esihenkilöt osallistuivat lähtökohtaisesti kaikkiin valmennuksen sisältämiin lähipäiviin, ja valmennusta ennen osallistujat toteuttivat orientoivan ennakkotehtävän. Lähipäivien rakenteesta ja käytännön toteutuksesta vastasi ulkopuolinen kouluttaja, ja ne sisälsivät muun muassa luentosuusia, itsenäisiä pohdintatehtäviä sekä vuorovaikutteista työskentelyä. Kolme lähipäivää pidettiin noin kuukauden välein toisistaan ja jokaisessa koulutuspäivässä oli omat teemansa ja sisältönsä. Teemoja olivat muun muassa esihenkilön rooli, johtamisen käytänteet ja muutoskyvykkyyden johtaminen.

Verkkokoulutusta puolestaan jokainen osallistuja suoritti itsenäisesti ja omaan tahtiin, ja sen suorittamiselle annettiin noin vuosi aikaa. Verkkokoulutuksen tarkoitus oli antaa osallistujille perustaitoja johtamisen osa-alueista, kuten päivittäisjohtamisesta, viestinnästä, vuorovaikutuksesta, osaamisen kehittämisestä ja työhyvinvoinnin johtamisesta. Koulutus sisälsi erilaista materiaalia ja se sijaitsi erillisellä verkkokoulutusalueella, jonne on mahdollista palata myös valmennuksen päättymisen jälkeen. Oppimisen tukimateriaalina käytettiin esimerkiksi tekstiä, kuva- ja videomateriaalia sekä pohdintatehtäviä. Lisäksi valmennuskokonaisuus sisälsi osallistujien välistä vertaistyöskentelyä, jossa osallistujat pitivät kahdenkeskisiä tapaamisia ennalta määrätyn parin kanssa. Vertaistyöskentelyn oli tarkoitus jatkaa lähipäivien rinnalla koko valmennuksen keston

ajan. Vertaisparien tuen lisäksi osallistujien omien esihenkilöiden roolina oli tukea erityisesti asetettujen tavoitteiden seurannassa ja saavuttamisessa.

2.2 Tutkimusaineiston keruu ja osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmää olivat kaksi valmennuskokonaisuuteen osallistuvaa ryhmää, jotka muodostuivat eri yksiköiden esihenkilöistä samasta organisaatiosta. Tutkimuksesta tiedotettiin valmennukseen osallistujia toimeksiantajan sekä tutkijoiden toimesta, ja tiedonvälityksessä hyödynnettiin organisaatiossa jo käytössä olevia verkkokurssialustoja sekä sisäisiä sähköpostilistoja. Toimeksiantajan roolina oli välittää valmennuskokonaisuuden osallistujille tutkimukseen liittyvää tietoa, kuten esimerkiksi erilaisia tiedotteita ja tutkijoiden yhteystietoja. Tutkijoiden tehtävänä oli tuottaa kyseinen materiaali sekä sopia haastatteluajan kohdat itsenäisesti tutkittavien kanssa.

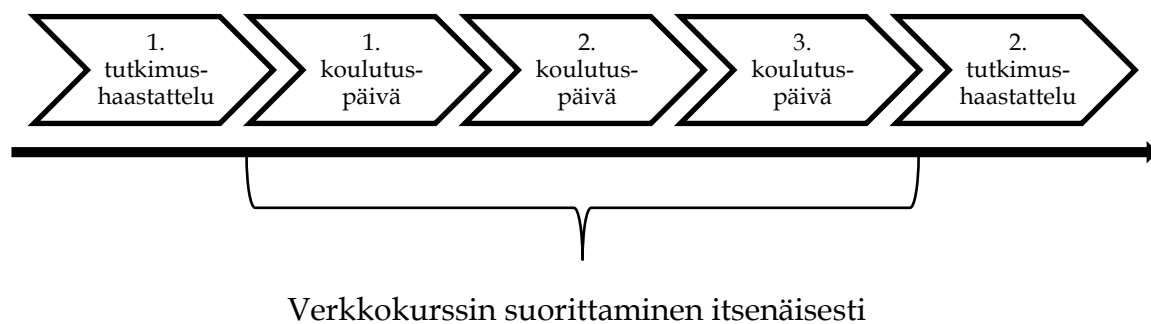
Valmennuskokonaisuuteen osallistujille tarjottiin alusta alkaen mahdollisuus olla suoraan yhteydessä tutkijoihin, mikäli he kaipasivat tutkimuksesta lisätietoja tai olivat kiinnostuneita osallistumaan. Valmennukseen osallistuminen ei edellyttänyt osallistumista tutkimukseen, vaan osallistuminen perustui täyteen vapaaehtoisuuteen. Osallistumisesta kommunikoitiin ainoastaan tutkijoiden kanssa, jotta tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu toimeksiantajalle. Lisäksi tutkijat vierailivat yhdessä lähikoulutuspäivässä esittelemässä tutkimusaihetta ja tutkimuksen toteuttamista, jotta tutkimukseen osallistumisen kynnyksessä madaltuisi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla (liite 1), joissa haastattelun runko pysyi samana kaikille haastateltaville, mutta puolistrukturoitu haastattelumuoto antoi tilaa lisäkysymyksille tarvittaessa (Patton, 2015). Haastateltavia oli yhteensä 12, ja haastatteluja tehtiin kahdessa eri aikapisteessä: ensimmäisen kerran ennen valmennuskokonaisuuden alkua ja toisen kerran sen päättymisen jälkeen. Näin pyrittiin saamaan tietoa siitä, onko erityisesti valmentavaan johtamiseen liittyvässä käsityksessä tai ymmärryksessä ta-

pahtunut muutoksia valmistuksen aikana. Kuviossa 1 on havainnollistettu aineistonkeruuprosessin kulkua suhteessa valmistuskokonaisuuden etenemiseen. Seurantahaastatteluiden avulla päästiin käsiksi myös siihen, millaisia oppimista tukevia ja haastavia tekijöitä valmistuskokonaisuudesta havaittiin. Lopullisessa analyysissä merkittäväksi osoittautui kuitenkin seuranta-asetelman sijaan aineistosta esihenkilökokemuksen määrän mukaan muodostettujen ryhmien välisen eroavaisuuksien tarkastelu. Esihenkilöryhmien muodostamista on kuvattu tarkemmin aineiston analyysin yhteydessä luvussa 2.3. Seurantanäkökulman painoarvon heikentymisestä huolimatta analyysissä on hyödynnetty molempien haastattelukertojen aineistoa.

Kuvio 1

Tutkimuksen rakenne



Haastattelurunko laadittiin tyypillisen kaavan mukaisesti, jossa haastattelun alussa esitellään lyhyesti tutkimus sekä tutkijat (Hennink ym., 2020). Tämän jälkeen siirryttiin haastattelun aloittaviin taustakysymyksiin, joissa selvitettiin esihenkilökokemuksen määrää ja suoritusvaihetta verkkokoulutuksessa. Niiden jälkeen siirryttiin keskeisimpiin aiheisiin, jossa kysyttiin oppimiseen ja valmistamaan johtamiseen liittyviä kysymyksiä omina teemoinaan. Lopuksi haastateltaville annettiin mahdollisuus tarvittaessa täydentää heidän vastauksiaan sekä esittää tutkijoille kysymyksiä.

Oppimisen teeman kysymysten muodostaminen pohjautui pitkälti sosio-konstruktivistiseen oppimisen teoriaan (Billett & Smith, 2014; Chen ym., 2021; Dochy & Segers, 2021; Knowles ym., 2020; Renta-Davis ym., 2014; Tynjälä, 2013).

Haastattelurunko ei sisältänyt suoraan valmentavaan johtamiseen viittaavia kysymyksiä, vaan osallistuja pyydettiin kuvailemaan heidän johtamistapaansa omin sanoin tai kertomaan, millaisia asioita he pitävät esihenkilötyössä tärkeinä. Haastattelun rakenne pysyi samanlaisena molemmilla kerroilla, mutta kysymysten sisältö vaihtui. Toisella haastattelukerralla kysymyksiä oli hieman enemmän, jotta tutkittavista ilmiöistä saatiin riittävän kattava kuva. Haastattelut toteutettiin verkkovälitteisesti ja tallennettiin ilman kuvaa tutkittavien henkilöllisyyden suojaamiseksi. Tutkimushaastattelujen kestossa oli jonkin verran variaatiota, ja niiden pituus vaihteli 30 minuutista puoleentoista tuntiin, ja niiden keskimääräinen kesto oli noin 45 minuuttia. Haastatteluissa oli pääsääntöisesti läsnä kumpikin tutkijoista muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta.

Taulukko 1

Lopulliseen analyysiin sisällytettyjen tutkittavien taustatiedot ja niiden frekvenssit (f) sekä prosentuaaliset osuudet (%), (N = 11)

		<i>f</i>	<i>%</i>
Sukuoli	Nainen	9	81,9
	Mies	2	18,1
Ammattinimike	Osastonhoitajat	7	63,6
	Muut hoitohenkilöstön esihenkilöt	2	18,2
	Muut esihenkilöt	2	18,2
Esihenkilökokemuksen määrä	Nykyisessä organisaatiossa yksi vuosi tai vähemmän, aiempaa kokemusta muualta (A)	3	27,3
	Nykyisessä organisaatiossa 5–10 vuotta (B)	4	36,4
	Kokonaisuudessaan yksi vuosi tai vähemmän (C)	4	36,4

Tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, jossa otokseen valikoituivat sellaiset henkilöt, joilla on parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Hennink ym., 2020; Patton, 2015). Haastateltaviksi toivottiin ensisijaisesti henkilöitä, jotka olivat ensimmäisellä haastattelukerralla mahdollisimman alkuvaiheessa verkko-koulutuksessa ja toisella haastattelukerralla mahdollisimman valmiita verkko-koulutuksen suorittamisen kanssa. Aikataulullisten haasteiden vuoksi vain yh-

deksän osallistujan kanssa pidettiin haastattelut myös ennen koulutuskokonaisuuden alkua ja kolme haastateltiin ainoastaan valmennuksen jälkeen. Lopullinen tutkimusaineisto koostui yhteensä 11 koko valmennuskokonaisuuteen (sekä lähi- että verkkokoulutus) osallistuneen haastattelusta (taulukko 1).

2.3 Aineiston analyysi

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Aineistoa kertyi yhteensä 162 sivua fontilla Times New Roman, rivivälin ollessa 1,15 ja fonttikoon 11. Aineisto oli sisällöllisesti hyvin rikasta ja monipuolista ja sitä oli tutkimuskysymyksiin vastaamista varten runsaasti. Litteroitu aineisto pseudonymisoiitiin sekä haastateltavien että organisaation tunnistamisen estämiseksi (Hennink ym., 2020). Haastateltavat nimettiin koodeilla H1, H2, H3 ja niin edelleen.

Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä (Metsämuuronen, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysi toteutettiin pitkälti aineistolähtöisesti, ja aineisto analysoitiin kolmen eri vaiheen avulla: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterisointi eli ryhmittely ja lopuksi käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Taulukossa 2 on esitetty esimerkki analyysin etenemisestä vaihe vaiheelta.

Taulukko 2

Esimerkki aineiston analyysin vaiheista

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
“...nimenomaan se verkostoituminen ja – Eihän se ole aina sanottu, että se oma toimintatapa on se kaikkein paras ja kannattavin. Niin sitten ehkä saa uusia ideoita niinku muilta miten asioita voi hoitaa.” (H1)	Ideointi vertaisten kanssa. Verkostoituminen kollegoiden kanssa.	Ajatusten jakaminen toisille	Vertaisten kanssa vuorovaikutus	Vuorovaikutus
“No ei oikeastaan. Siis mä luulen, että me kaikki esihenkilöt painitaan tiettyjen haasteiden kanssa ja ehkä semmoinen niinku kokemusten jakaminen. Vertaistueksikin ehkä voitaisiin kutsua. Niin se on ehkä semmoinen niinku ryhmien suola, että	Kokemusten jakaminen vertaisten kanssa. Uusien näkökulmien saaminen vertaisilta.	Kokemusten jakaminen toisille	Vertaistuki	

sä saat niitä uusia näkökulmia.”
(H11)

“Kun saa vinkkejä samaa työtä tekeviltä tai sitten sen jälkeen pystyy saamaan vinkkejä tai antamaan vinkkejä ihan toisen tyyppistä työtä tekeviltä, koska se, että mä itse näen niin, että esimiestyö on tietyllä tavalla samantyyppistä vähän niin kun kaikissa paikoissa, mutta sitten sen jälkeen sitten eri toimialoilla on erinäisiä tyyliin niin kun asioita mitä painotetaan.” (H2)

Vinkkien jakaminen vertaisille.

Vertaistuki kollegoilta

“Vertaistuki oli sellainen mitä toivoin jo etukäteen.” (H6)

Vertaistuen saaminen kollegoilta.

“Että olisi semmoinen esimiestuki tai oppimiseen tuki, että mä voin kysyä vaikka ATK-ihmiseltä. Mähän yleensä soitan heti että hei, mä oon ihan pihalla että mitä pitää tehdä, niin kyllähän ne auttaa, niin sitähan kauttahan oppii, mutta pitäisi olla se rohkeus soittaa ja kysyä apua ja pyytää apua.” (H9)

Kysymysten esittäminen kollegoille.

Analyysi aloitettiin siten, että aineisto luettiin useaan kertaan ja pyrittiin saamaan kokonaiskuvaa tutkimuskysymysten suunnassa sekä esihenkilöiden oppimisen kokemuksista että valmentavasta johtamisesta. Aineisto analysoitiin yksi tutkimuskysymys kerrallaan. Aineistoa lähdettiin koodaamaan tutkimuskysymysten linjassa (Hennink ym., 2020), ja koodeja lähdettiin luomaan induktiivisesta näkökulmasta, eli aineiston yksittäisistä havainnoista pyrittiin muodostamaan yleisiä kokonaiskuvia (Patton, 2015). Koodit muodostuivat yksittäisistä sanoista sekä lyhyistä ilmaisuista. Koodeja ryhmiteltiin taulukkoon, jonka jälkeen aineiston analyysia jatkettiin.

Aineistoon tutustumisen perusteella havaittiin, että esihenkilökokemuksen määrä näytti aiheuttavan vaihtelua haastateltavien kerrontaan ja siihen, millaisia asioita he painottivat haastatteluissaan. Tämän perusteella tehtiin tarkempi tarkastelu jakamalla haastateltavat esihenkilökokemuksen mukaan kolmeen ryhmään. Muodostetut ryhmät olivat: esihenkilöt, jotka olivat uusia tutkimusorganisaatioissa, mutta heillä on pitkä esihenkilökokemus muista organisaatioista

(ryhmä A, n = 3), esihenkilöt, joilla oli pitkä esihenkilökokemus tutkimusorganisaatiossa (ryhmä B, n = 4) sekä täysin uudet esihenkilöt (ryhmä C, n = 4). Ryhmään A sijoitetut olivat toimineet esihenkilöinä tutkimusorganisaatiossa noin vuoden tai alle, mutta heillä oli aiempaa esihenkilökokemusta useista vuosista vuosikymmeniin. Ryhmään B sijoitetuilla oli esihenkilökokemusta tutkimusorganisaatiosta viidestä kymmeneen vuotta. Ryhmän C esihenkilöillä oli kokemusta noin vuoden verran.

Oppimisen ilmiötä lähdettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta taulukoimaan oppimista tukevien ja haastavien ilmaisujen perusteella, ja tässä vaiheessa analyysiä haastattelukerrat pidettiin erillään toisistaan. Tässä vaiheessa haluttiin tarkastella, onko oppimiseen liittyvissä käsityksissä eroja ensimmäisen ja toisen haastattelukerran välillä, eli tutkittiin valmennuksen vaikutusta näihin tekijöihin. Jokaisessa vaiheessa pidettiin mukana myös esihenkilöryhmiin liittyvät tarkastelut. Edellä mainittujen vaiheiden jälkeen aineisto pelkistettiin, luokiteltiin ja ryhmiteltiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Patton, 2015). Pelkistettyjen ilmaisujen tarkoituksena on tiivistää aineistoa, tuoda tutkimuskysymysten pohjalta tärkeitä ilmaisuja osaksi analyysiä sekä rakentaa pohjaa analyysin seuraavalle vaiheelle eli klusterisoinnille. Pelkistettyjä ilmaisuja ryhmiteltiin samankaltaisuuksien pohjalta ja edelleen luokiteltiin, jotta saatiin muodostettua pääluokkia, jotka kuvaavat oppimista haastavia ja tukevia tekijöitä.

Valmentavaa johtamista analysoitiin tutkimuskysymyksen pohjalta laadullisella sisällönanalyysillä (Patton, 2015). Koodattuja ilmaisuja lähdettiin jaottelemaan samankaltaisuuksien perusteella. Myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineisto pelkistettiin, luokiteltiin sekä ryhmiteltiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Patton, 2015). Taulukossa 3 on esimerkki aineiston luokittelusta, jossa on esitetty löydetty pääluokka sekä sen muodostavat alaluokat. Alaluokat muodostettiin perustuen tutkijoiden omaan tulkintaan, kun taas pääluokkien nimeämisessä olivat apuna teoreettiset lähtökohdat (Athanasapoulou & Dopson, 2018; Kilburg, 1996; Offstein ym., 2020). Nimeämisen tarkoituksena on nimetä pääluokat mahdollisimman ilmiötä kuvaaviksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018), kuitenkin teoria ei ohjannut analyysin etenemistä.

Taulukko 3

Esimerkki aineiston analyysistä toisen tutkimuskysymyksen suunnassa. Symboli (●) kuvastaa ilmaisuja, joka havaittiin analyysissä.

	Ryhmä A	Ryhmä B	Ryhmä C
Alaisten yksilöllisyys			
Jokaisen alaisen yksilöllinen kohtaaminen.	●	●	
Jokaisen alaisen yksilöllisten piirteiden tunnistaminen.	●	●	
Esihenkilö tunnistaa yksilöiden vahvuuksia ja ominaisuuksia sekä tukee niitä.		●	

Luokittelun jälkeen esihenkilöryhmät sisällytettiin analyysiin, ja tarkasteltiin ryhmäkohtaisia eroja valmentavan johtamisen piirteiden osalta. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analyysissä havaittiin, etteivät käsitykset johtamisesta muuttuneet haastattelukertojen välillä, joten seuranta-asetelmaan liittyvät tarkastelut jätettiin vähäiseksi. Johtamisen osalta analyysi painottui valmentavan johtamisen piirteiden toteutumiseen sekä esihenkilöryhmien välisten eroavaisuuksien tarkasteluun.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen teossa noudatettiin Jyväskylän yliopiston julkaisueettisiä periaatteita (Jyväskylän yliopisto, 2020) sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusasetelma ei edellyttänyt ihmistieteiden eettisen toimikunnan erillistä eettistä ennakoarviointilausuntoa (Kuula, 2015). Tutkimukselle on myös myönnetty tutkimuslupa yhteistyöorganisaation tutkimuslupalautakunnasta 17.11.2022. Tutkimuslupaa varten, ennen varsinaisen tutkimustyön aloittamista, laadittiin riittävät yksityiskohdat sisältävät suunnitelmat sekä tutkimuksen toteuttamiseen että tietosuojan turvaamiseen liittyen. Lisäksi

arvioitiin tutkimuksen mahdollisia vaikutuksia ja siihen liittyviä riskejä. Tutkimuslupaprosessin aikana useampi riippumaton taho on tarkastanut tutkimuksen metodiset valinnat sekä tietosuojaan liittyvien toimien riittävyyden.

Jokaiselta haastateltavalta pyydettiin ennen aineistonkeruuta tietoon perustuva kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Osallistujille annettiin mahdollisuus tutustua tutkimuksen eettisiin periaatteisiin, tiedotteeseen sekä tietosuojaan liittyviin käytänteisiin etukäteen. Tutkimukseen osallistuminen perustui täyteen vapaaehtoisuuteen, ja tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Tietosuojan ja anonymiteetin turvaamiseksi tutkittavien rekrytointi suoritettiin niin, että he olivat oma-aloitteisesti yhteydessä suoraan tutkijoihin (Hennink ym., 2020). Tällä menettelyllä pyrittiin varmistamaan, että heidän henkilöllisyytensä oli ainoastaan tutkijoiden tiedossa, eivätkä organisaatio tai muut valmennuskokonaisuuden osallistajat saaneet tietää osallistumisesta. Tutkittaville avattiin myös toimeksiantoon liittyvän yhteistyön pääpiirteet, jotta kunkin osapuolen rooli oli mahdollisimman selkeä.

Tutkimusaineiston säilyttämisessä, keruussa ja henkilötietojen käsittelyssä noudatettiin huolellisesti tutkimustyötä rajaavaa lainsäädäntöä, joilla turvataan muun muassa tutkittavien yksityisyyden suojaa (Kuula, 2015). Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa perustui yleiseen etuun (Hennink ym., 2020), ja tutkimusta varten kerätyt henkilötiedot ovat olleet vain tämän tutkimuksen tekijöiden tiedossa. Tutkimusaineistoa, varmuuskopioita sekä koodiavaimia säilytettiin tietoturvaisilla ja salasanasuojatuilla yksityisillä U:-asemilla, joihin oli pääsy ainoastaan tutkijoilla. Aineiston käsittely ja analyysi on toteutettu pseudonymisoidulla aineistolla. Tutkimushaastattelujen äänitallenteet tallennettiin suoraan U:-asemille, jotta esimerkiksi pilvitallennustilan käyttäminen ei vaarantanut aineiston tietoturvan säilymistä. Haastattelujen tallentamiseen käytettiin Zoomia, sillä sen asetukset ovat tarkoin säädetyt vastaamaan Jyväskylän yliopiston tietoturva-vaatimuksia. Koska aineistoa ei tulla jatkokäyttämään, tutkimusaineisto hävitettiin ylikirjoittamalla tutkimuksen päätyttyä.

3 TULOKSET

3.1 Valmennuskokonaisuudessa oppimista tukevat ja haastavat tekijät

Tässä tutkimuksessa valmennuskokonaisuudessa tapahtuvaa oppimista tarkasteltiin tukevien ja haastavien tekijöiden näkökulmasta kahdella eri haastattelukerralla. Ensimmäisellä haastattelukerralla keskityttiin siihen, millaisia oppimista tukevia ja haastavia tekijöitä haastateltavat tunnistavat ylipäätään arjessaan, sekä millaisia kokemuksia heillä on ollut aiemmista koulutuksista tai valmennuksista. Toisella haastattelukerralla keskityttiin ainoastaan tutkimuksen kontekstina olevaan valmennuskokonaisuuteen ja sen oppimista tukeviin ja haastaviin tekijöihin. Analyysissä havaittiin, että osallistujakohtaisesti ensimmäisen ja toisen haastattelun välillä ei ollut merkittäviä eroavaisuuksia, vaan oppimista tukevia ja haastavia tekijöitä havaittiin samankaltaisesti. Tämän vuoksi haastattelukertojen pitkittäisestä vertailusta luovuttiin. Lisäksi analyysissä selvisi, että esihenkilökokemuksen määrällä on merkittävä vaikutus osallistujien kokemuksiin. Erityisesti koulutuksen toteutukseen, rakenteeseen ja sisältöihin liittyvistä kokemuksista löydettiin eroavaisuuksia tutkittavien välillä esihenkilökoulutuksen määrän perusteella.

Kokonaisuuden kannalta on olennaista selvittää, mitä haastateltavat kokivat oppineensa valmennuskokonaisuuden aikana, vaikka konkreettiset oppimistulokset eivät olekaan osana tutkimuskysymyksiä. Jotkut haastateltavat kuvasivat, etteivät he välttämättä oppineet uusia asioita, vaan keskeisin anti oli enemmänkin aiemmin opitun muistelua tai uudelleen jäsentämistä. Haastateltavat pitivät kuitenkin tärkeänä sitä, että omaa toimintaa pääsi tarkastelemaan uusista näkökulmista. He kokivat oppineensa uutta itsestään esihenkilönä, sekä päässeensä refleктоimaan itseään johtajana. Haastateltavat kertoivat koulutuksen myötä saaneensa vahvistusta ja itsevarmuutta esihenkilötyöhön sekä päivittäis-

johtamiseen. Useat haastateltavat kuvasivat oppineensa uusia työkaluja esimerkiksi muutosjohtamiseen, sekä toimintatapoja, joita he voivat hyödyntää jatkossa omassa työssään.

Valmennuskokonaisuuden teoriasisältöjen koettiin olevan sellaisia, että niiden oppeja voitiin toteuttaa käytännössä osana työarkea. Osallistujat saivat tukea myös vuorovaikutukseen, ja esimerkiksi asioiden sanoittamisesta ja alaisten kanssa keskustelusta opittiin paljon. Haastateltaville selkeytyi oman työn ja aseman merkitys organisaatiossa sekä se, että myös alaiset hyötyvät esihenkilötyön kehittämisestä. Lisäksi monelle kirkastui se, että esihenkilöiden kohtaamat haasteet ovat samankaltaisia yksiköstä riippumatta. Johtaminen nähtiin tietyllä tavalla universaalina, ja siitä tunnistettiin piirteitä, jotka ovat kaikille yhteisiä. Alla olevassa esimerkissä haastateltava reflektoi omaa toimintaansa sekä sitä, miten valmennuksen avulla on pystynyt kehittymään ja kasvamaan esihenkilönä ja kuinka hän sai konkreettisia työkaluja arkeen.

”No mä ehkä pystyin vähän tarkastelemaan itseä ja omaa toimintaa sillain ulkoa käsin, ja hahmotin paremmin sen, että mitä mä teen ja miten mä teen. Ja sitten mä sain siihen kyllä myös semmoisia konkreettisia keinoja, että miten mä voin muuttaa ja miten mä voin toimia tehokkaammin. Että paljon semmoisia niinkun käytännön järjestelyjä työn organisointiin liittyen, mutta myös semmoisia, että miten mun kannattaa viestiä ja olla vuorovaikutuksessa ja hoitaa asioita henkilökunnan kanssa. Semmoista esihenkilönä kasvamista. Se on ehkä se keskeisin oppi.” (H7)

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, millaisia oppimista tukevia ja haastavia tekijöitä valmennuskokonaisuuteen osallistujat kuvaavat liittyen koko valmennuskokonaisuuden elinkaareen. Oppimista tukevat ja haastavat tekijät jaettiin kolmeen ryhmään, joita olivat rakenteelliset, yksilölliset sekä valmennuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät. Rakenteellisiin tekijöihin osallistuja ei välttämättä voi itse vaikuttaa, kuten opetuksen toteuttamiseen ja resurssien määrään. Yksilöllisillä tekijöillä tarkoitetaan puolestaan oppimiskäsityksiä, motivaatiota ja vuorovaikutusta. Rakenteelliset ja yksilölliset tekijät ovat osittain limittäisiä. Kolmas ryhmä oli valmennuksen toteutukseen liittyvät tekijät, kuten koulutusmateriaalit. Nämä ryhmät sekä oppimista tukevat ja haastavat tekijät on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4

Oppimista tukevat ja haastavat tekijät esihenkilöiden valmennuskokonaisuudessa

	Oppimista tukevat tekijät	Oppimista haastavat tekijät
Yksilölliset tekijät	Vuorovaikutus Motivaatio Oppimiskäsitykset	
Valmennuksen toteutus	Sovellettavuus omaan työhön Merkityksellisyys Valmennuksen rakenne, toteutus ja koulutusmateriaalit Vuorovaikutus	Soveltamisen haasteet Merkityksettömyys Valmennuksen rakenne, toteutus ja koulutusmateriaalit Oppimistavoitteiden epäselvyys Oppimisprosessin katkonnaisuus
Rakenteelliset tekijät	Resurssit	Resurssien vähäisyys

Oppimista tukevat tekijät. Haastatteluaineistosta oli paikannettavissa useita oppimista tukevia tekijöitä. Näitä tekijöitä havaittiin seitsemän erilaista: 1) *vuorovaikutus*, 2) *motivaatio*, 3) *oppimiskäsitykset*, 4) *merkityksellisyys* 5) *sovellettavuus omaan työhön*, 6) *valmennuksen rakenne, toteutus ja koulutusmateriaalit* ja 7) *resurssit*. Vuorovaikutuksen kollegoiden kanssa havaittiin olevan yksi merkittävä oppimista edistävä tekijä. Vuorovaikutukseen sisältyi esimerkiksi verkostoituminen, vertaistuki sekä ideoiden, näkemysten ja kokemusten jakaminen. Vuorovaikutuksen havaittiin olevan sekä yksilöllinen tekijä että valmennuksen toteutukseen liittyvä. Koska valmennuksen rakenne mahdollistaa esimerkiksi keskustelut kollegoiden kanssa sekä vertaistyöskentelyn parin kanssa, tulee vuorovaikutuksesta myös toteutukseen liittyvä tekijä. Vuorovaikutus ja siihen osallistuminen on kuitenkin hyvin yksilöllistä ja kokemus siitä voi vaihdella.

Usealle haastateltavalle oli tärkeää kuulla, miten erilaisissa tilanteissa toimitaan eri yksiköissä. Vertaisparitoiminnan avulla saatiin näkemyksiä kollegoiden toiminnasta muissa yksiköissä. Myös tasa-arvoinen vuorovaikutus nähtiin

olennaisena vuorovaikutusta sekä oppimista tukevana tekijänä. Aineistosta havaittiin, etteivät esihenkilöryhmät tämän osalta eronneet toisistaan, vaan kaikki ryhmät pitivät vuorovaikutuksellisuutta tärkeänä osana valmennusta. Alla olevassa katkelmassa haastateltava kuvaa, kuinka vuorovaikutuksella ja kokemusten jakamisella moniammatillisessa ryhmässä oli keskeinen rooli oppimista tukevana tekijöinä.

”Mä tykkäsin kyllä sitä, että meidät jaettiin niihin ryhmiin ja siinä sitten just se etu, että oltiin sitten kuitenkin ihan todella erilaisista maailmoista niinku töissä, siis sillälaililla. Oli sihteeripohjaista ja ATK ihmisiä ja sitten oli ihan osastonhoitajaa monenlaisista paikoista ja oli ihan lääkäreitä. Niin siinä mielessä ehkä ne itse sellaiset vähän niinku ryhmätyöt siinä pienellä porukalla mietittiin ja sitten käytiin se kokonaisuus. Niin sieltä tuli tosi paljon erilaisia ideoita ja juttuja ja kuulin muilta ja oivalluksia ehkä, niin se oli ehkä kaikista antoisin, itse koen.” (H4)

Toinen, yksilöllinen oppimista tukeva tekijä oli yksilön motivaatio. Haastateltavat kokivat, että oma kiinnostus ja innostus opiskeltavaa aihetta kohtaan tukivat oppimista. Myös luontainen innostus kouluttautumista kohtaan lisää motivaatiota sekä halua oppia ja kehittyä työssä. Tutkimukseen osallistujat kokivat tärkeiksi opittavien asioiden merkityksellisyyden, joka ymmärrettiin myös osana yksilön sisäistä motivaatiota. Haastateltavat sanoittivat, että on tärkeää kokea valmennus merkitykselliseksi ja tuntee sen vaikutus omaan työhön. Esihenkilökoulutuksiin ja sitä kautta esihenkilötyöhön panostaminen nähtiin tärkeänä sekä henkilökohtaisella tasolla että koko organisaation näkökulmasta, jota myös alla oleva katkelma kuvaa. Myöskään tässä pääluokassa ei ollut merkittäviä eroja esihenkilöryhmien välillä.

”Tää just vähän motivoi siihen, että näki että se esihenkilötyön kehittäminen on hyödyllistä ja merkityksellistä, että siihen kannattaa käyttää aikaa ja se hyödyttää sitten kuitenkin niin kun tota henkilökuntaakin -.” (H7)

Osallistujat kokivat oppimisen kannalta keskeiseksi tekijäksi opittujen asioiden sovellettavuuden. Sovellettavuus ymmärrettiin nimenomaan valmennuksessa opittujen asioiden ja teorioiden soveltamisena työhön. Oppimisen tuen näkökulman lisäksi sovellettavuutta pidettiin tärkeänä myös sen vuoksi, että sen avulla esimerkkejä ja tehtäviä voitiin peilata omaan tehtävänkuvaan. Näiden lisäksi haastateltavat kertoivat, että oman oppimistyylin mukainen opitun työstäminen esimerkiksi refleктоimalla tai muistiinpanoja tekemällä tuki oppimista. Alla

haastateltava kuvaa, miten tietoa voidaan soveltaa käytännön kautta. Jokaisessa esihenkilöryhmässä pidettiin tärkeänä opitun soveltamista omaan työhön sekä kuvattiin erilaisia tapoja työstää opittua käytännössä.

“Ja sitten kun sä selvität jotain asiaa niin silloin se tulee sen käytännön kautta, että kun sun täytyy se ratkaista ja sä haet sitä tietoa, niin sillä tavalla nopeiten oppii myöskin, että kun sä sitä sovellat sitä tietoa.” (H6)

Oppimiskäsitykset ovat tärkeässä osassa valmennuskokonaisuudessa oppimista. Ne haastateltavat, jotka käsittivät oppimisen aiemman tiedon uudelleen jäsentämisenä tai vanhan päälle rakentamisena, kokivat vahvemmin oppineensa jotakin tässä valmennuskokonaisuudessa. Vaikka jotkut haastateltavista eivät tunnista-neet oppineensa täysin uusia asioita, he kuvasivat jäsentäneensä aiemmin opit-tua uudelleen. Suurin osa haastateltavista kuitenkin kertoi, etteivät he oppineet valmennuskokonaisuudessa uusia asioita. Ymmärrys siitä, että oppiminen ei ole ainoastaan uuden oppimista, tukee oppimista tällaisissa valmennuksissa. Erityi-sesti uudet esihenkilöt kokivat oppineensa paljon uutta, minkä lisäksi heidän aiemmat käsityksensä joko muuttuivat tai vahvistuivat. Kahdessa muussa esi-henkilöryhmässä ei välttämättä koettu uuden oppimista, mutta moni pohti oman oppimisen rakentumista aiemman tiedon pohjalta. Alla olevassa esimerkkikat-kelmassa haastateltava kuvaa omaa oppimiskäsitystään olemassa olevan tiedon jäsentelyn kautta.

“En mä nyt voi sanoa ihan hirveästi siis oppineeni mitään uutta. Ehkä ne on enemmän just niinku tavallaan tämmöisiä oivalluksia sitten. Voihan sitäkin ajatella, että onhan sekin tietynlaista oppimista, että sä tarkastelet sitä sun omaa toimintaasi ehkä uusin ajatuksin.” (H1)

Aineiston perusteella havaittiin oppimista tukevia tekijöitä, jotka liittyivät val-mennuksen toteuttamiseen, rakenteeseen ja koulutusmateriaaleihin. Haastatelta-vien mielestä laadukkaat ja vaihtelevat sisällöt nähtiin tärkeiksi osiksi oppimista. Esimerkiksi aktivoivat tehtävät ja aiheiden jatkuvuus lähipäivästä toiseen kuvattiin oppimista tukeviksi tekijöiksi. Myös valmennuksen rakentuminen siten, että se eteni yksinkertaisista asioista kohti haastavampia, havaittiin oppimiselle suos-tuisaksi. Lisäksi onnistuneina pidettiin valmennuksen aikatauluja, tauotusta, laa-dukkaita koulutusmateriaaleja sekä ryhmän kokoa. Muutamaa haastateltavaa

motivoivat välitavoitteiden saavuttaminen sekä koulutuksesta saatava todistus. Erityisesti täysin uudet esihenkilöt mainitsivat koulutuksen rakenteen, toteutuksen ja koulutusmateriaalit oppimista edistävinä tekijöinä. Alla olevassa esimerkkikatkelmassa haastateltava sanoittaa, kuinka useat tekijät vaikuttavat koulutuksen onnistumiseen ja siten edistävät oppimista.

“Erittäin hyväksi. Mun mielestä ryhmän koko on sopiva, paikka on sopiva ja päivän kaava on toimiva. Hyvät pienet tauot toimi erittäin hyvin sinne tänne. Ja ihmiset ketä sinne osallistui, niin oli mun mielestä oikein hyvä kokonaisuus eri puolilta tosiaan tätä sairaalamaa-ilmua.” (H10)

Edellä esitettyjen lisäksi myös riittävät resurssit, esimerkiksi riittävä työaika opiskelulle, nähtiin merkittävänä oppimista tukevana tekijänä. Haastateltavat pitivät erityisen tärkeänä mahdollisuutta keskittyä opiskeltavaan aiheeseen, mikä tarkoittaa keskeytyksetöntä ja riittävää opiskeluaikaa. Lähipäivistä pidettiin, koska ne mahdollistivat opiskeltavaan aiheeseen syventymisen ilman häiriötekijöitä. Alla olevassa katkelmassa haastateltava kertoo, kuinka verkkokoulutuksen osalta ajan tärkeys ja mahdollisuus keskittyä opittavaan aiheeseen tukivat oppimista. Myöskään tässä pääluokassa ei ollut merkittäviä eroja ryhmien välillä, vaan kaikki esihenkilöt kokivat resurssit ja ajan tärkeiksi osiksi oppimista.

”Jos on ihan innostunut paljon ja systemaattisesti menee sitä läpi ja on aikaa keskittyä siihen tavallaan siihen materiaaliin mitä siellä on, niin musta se oli tosi hyvä paketti.” (H4)

Oppimista haastavat tekijät. Oppimista haastavia tekijöitä löydettiin aineistosta kuusi erilaista, joita olivat 1) *soveltamisen haasteet*, 2) *merkityksettömyys*, 3) *valmennuksen rakenne, toteutus ja koulutusmateriaalit*, 4) *oppimistavoitteiden epäselvyys*, 5) *oppimisprosessin katkonaisuus* ja 6) *resurssien vähäisyys*. Myös haastavat tekijät voitiin jaotella yksilöllisiin, koulutuksen toteuttamiseen sekä rakenteeseen liittyviin tekijöihin. Oppimista haastavat tekijät ovat osittain käännteisiä oppimista tukevien tekijöiden kanssa. Esimerkiksi oppimista tukevat riittävä aika ja resurssit, ja vastaavasti oppimista haastavat riittämätön aika ja resurssit. Samoin oppimista haastavaksi koettiin, jos valmennuksessa opittuja asioita tai tehtäviä ei pystytty soveltamaan omaan työhön ja yksikköön. Esihenkilötyön kokemuksen määrän suhteen, eli eri ryhmien välillä ei näyttänyt olevan eroavaisuuksia. Alla olevassa

sitaatissa on esitetty, miten autenttisia työtilanteita olisi voinut soveltaa tässä koulutuksessa ja siten hyödyntää oppimisen tukena.

“No varmaankin niinku itse kaipasin niinku sellaista, että olisi enemmän ollut ne ryhmätyöt niinku sellaisia, että me oltaisiin oikeasti ratkaistu niinku kunnollisia tilanteita. Että siinä olisi voinut niinku jokainen jo etukätestehtävänä miettiä, että minkälainen keissimulla on vaikka menossa töissä ja mä pähkin niinku, miten mä tästä selviän.” (H8)

Yleisesti haastateltavat kuvasivat, että oppimista haastaa liika abstraktius tai jos oppija ei löydä ”punaista lankaa”. Jotkut haastateltavat kokivat oppimista haastavaksi sisältöjen merkityksettömyyden ja kokemuksen siitä, etteivät he oppineet uutta. Erityisesti henkilöt, joilla oli pitkä esihenkilökokemus, kokivat valmennuskokonaisuuden melko merkityksettömäksi omaan työhönsä nähden. Opiskeltavien aiheet olivat heille hyvin tuttuja työkokemuksen, aiempien työssä suoritettujen koulutuksien sekä organisaation ulkopuolella suoritettujen korkeakouluopintojen kautta. Haastateltavat pohtivat myös valmennuksen kohderyhmää, kuten alla oleva katkelma ilmentää.

“Semmoiset jotka on niinkun itsekun viime aikoina opiskelleet tosissaan sitä johtamista, niin heille tää oli tosi tuttua asiaa ja he ei ole niinku lähtökohtaisestikin olivat sitä omaa toimintaansa ja käyttäytymistään tai johtamistaan toteuttaneet niiden omien aikaisempien oppien mukaisesti. Jolloinka tää niinku mun näkökulmasta tää koulutus tai valmennuskokonaisuus ei ehkä antanut samaa arvoa heille, kun sitten esimerkiksi niille, joilla ei ole ollut joko sitä johtamisen koulutusta tai sitten heidän omasta koulutuksestaan oli pitkä aika.” (H11)

Aineiston pohjalta havaittiin erilaisia oppimista haastavia tekijöitä valmennuksen rakenteen, toteutuksen ja koulutusmateriaalien suhteen. Haasteina oli tehtävien sekä valmennuskokonaisuuden epä johdonmukaisuus. Oppimisen kannalta haastavana pidettiin verkkokoulutuksen ja lähipäivien heikkoa linkittymistä toisiinsa, sekä sitä, ettei verkko-osuuden aiheita käsitelty lähipäivissä. Lisäksi osallistujat kokivat, että annettuja tehtäviä, kuten ennakkotehtävää, ei käyty riittävästi läpi. He olisivat myös kaivanneet vastauksia ongelmanratkaisuun liittyviin tehtäviin. Myös koulutusmateriaali erityisesti verkkokoulutuksen osalta koettiin jokseenkin raskaaksi. Osa tehtävänannoista pidettiin epäselvinä, ja materiaaleihin kaivattiin selkeää tutkimusperustaisuutta. Osa haastateltavista olisi kaivannut enemmän koulutusmateriaalien sekä niissä käytettyjen esimerkkien kytkeytymistä terveydenhuoltoalaan. Jokaisesta esihenkilöryhmästä löydettiin rakenteeseen sekä toteutukseen liittyvää kritiikkiä, selvästi vähiten kuitenkin täysin

uusilta esihenkilöiltä. Alla olevassa sitaatissa on esimerkki kokemuksesta tehtävänäntöjen epäselvyydestä sekä siitä, että tehtäviin ei saanut oikeita vastauksia tai ei ymmärretty, mitä olisi pitänyt vastata.

”Mä ymmärrän ne välitehtävien vähän niinku roolin, mutta se että sitten niin kun. Ja kysymykset oli jotenkin niin laajoja tai sellaisia, että niihin voit vastata vaikka 5 lauseella tai 5 a-nelosen arkilla, että sitä mä jäin itse miettimään että mitä kaikkea ne hakee niistä, niin sanotusti oikeissa vastauksissa. Se oli hyvä, monipuolinen ja kattava.” (H2)

Vaikka lähes kaikki haastateltavat kokivat vuorovaikutuksen tärkeäksi oppimisen kannalta, vertaistyöskentelyssä koettiin kuitenkin haasteita erityisesti pitkään esihenkilötyötä tehneiden joukossa. Haasteiksi nousivat yhteisen ajan löytäminen, tasavertaisen vuorovaikutuksen puute, toisen työkentän ymmärtäminen sekä parin mahdollinen keskeyttäminen. Sen sijaan uudet esihenkilöt kokivat vertaistyöskentelystä saadun hyödyn merkittäviksi oppimisen näkökulmasta. Alla olevassa katkelmassa haastateltava kertoo vertaistyöskentelyn haasteista esimerkiksi käytännön ongelmien tai toisen työkentän vierauden vuoksi.

”Ja sitten tuota niin ne sparraukset. Ne sparraukset tietysti niin tuota ne on aina vähän haasteellisia kanssa, että kun yhteys ei välttämättä toimi kunnolla ja yhteisen ajan löytäminen ja sitten toisaalta se, että mulla sattui semmoinen pari jonka kanssa tehdään ihan täysin erilaista työtä, niin on hirveän hankala niinku tavallaan, ku ei tunne niin hyvin tai tietää kyllä suurin piirtein mitä toinen ihminen tekee. Mutta tavallaan se sparrauksessa niinku se parina toimiminen, niin se ei ehkä kummallekaan ole välttämättä ollut se paras mahdollinen, että olisi pitänyt olla varmaan joku vastaavan tyyppisessä työssä ollut henkilö.” (H5)

Oppimista tukevissa tekijöissä ei aineistosta löydetty oppimistavoitteiden merkitystä, kun taas haastavissa tekijöissä se havaittiin. Myöskään ensimmäisissä haastatteluissa yksikään haastateltava ei nostanut esille oppimistavoitteita ja niiden merkitystä. Kuitenkin toisella haastattelukerralla useampi haastateltava nosti esille oppimistavoitteiden epäselvyyden sekä niiden seurannan puutteen. Osa koki tavoitteiden asettamisen haastavaksi, koska saadusta palautteesta ei ollut noussut esille selkeitä kehityskohteita. Lisäksi oppimistavoitteet olivat saataneet unohtua valmennuksen kuluessa tai ne eivät alun perinkään olleet liittyneet suoraan sen sisältöihin.

Osa puolestaan kuvasi, että valmennuskokonaisuudessa ei riittävästi käsitelty omaa tavoitetta, sillä jokaisen tavoitteet olivat hyvin yksilöllisiä. Haastateltavat myös kokivat, että tiukan aikataulun ja kiireisen työarjen vuoksi oppimista ja välitavoitteiden saavuttaminen oli hankalaa. Kokeneet esihenkilöt (ryhmät A

ja B) kuvasivat enemmän haasteita tavoitteiden asettamisen ja niiden seurannan kanssa. Vähemmän esihenkilötyötä tehneille tavoitteiden asettaminen oli selkeämpää. Alla olevassa esimerkkikatkelmassa haastateltava kuvaa toiveitaan tavoitteiden asettamisesta, saavuttamisesta sekä vertaistuesta niihin liittyen.

”Ehkä niinku omasta tavoitteestaan olisi tietenkin halunnut enempi kuulla. Että miten mä sen teen. Niinku ne omat tavoitteet ja miten mä pääsen niihin. Niin ehkä semmoisia keskusteluja ja ehkä kommentteja muilta, mitä on heidän tavoitteet ja miten he pääsee siihen.” (H9)

Yhdeksi pääluokaksi muodostui oppimisprosessi ja sen tärkeys läpi valmennuskokonaisuuden. Haastateltavat kertoivat, etteivät verkko-osuus ja lähipäivät olleet riittävästi kytköksissä toisiinsa, jonka vuoksi ne koettiin erillisinä. Verkko-koulutuksen läpikäyminen oli hyvin vapaata ja osallistujat saivat suorittaa sitä itselleen sopivan aikataulun mukaan. Oppimisprosessi oli siis katkonainen lähi-koulutuspäivien välillä, ja haastateltavat ehdottivatkin verkkokoulutuksen ja lähipäivien yhdistämistä oppimisprosessin tukemiseksi. Haastateltavat kaipasivat lähipäivien välille oppimista aktivoivia, juuri heidän työhönsä kohdennettuja tehtäviä sekä riittävästi resursseja, jotta tehtävät ehdittäisiin tehdä.

Valmennuskokonaisuuden päätyttyä oppimisprosessin koettiin päättyvän liian yhtäkkisesti ja sille kaivattiin jatkuvuutta. Osa haastateltavista pohti, että satunnaisesta yhteydenpidosta muihin osallistujiin voisi olla hyötyä työarjessa jatkossa, kuten myös alla olevasta katkelmasta käy ilmi. Yhteydenpito voisi myös tukea oppimisprosessin jatkuvuutta. Oppimisprosessin jatkuvuutta kommentoivat pitkään esihenkilötyötä tehneet esihenkilöt. Kuitenkin jokaisessa esihenkilöryhmässä oppimisprosessi jatkui vähintään oman esihenkilön kanssa jatkokeskusteluiden muodossa.

”Mutta et sitä, että pystyy sitten että kuinka paljon, niin kuin mahdollisuuksia olisi ne hyödyntää sitä samaa verkostoa vielä uudestaan. Niinku jotenkin, en mä tiedä systemaattisesti tai näin poispäin.” (H2)

Ryhmillä, eli esihenkilökokemuksen määrällä nähtiin olevan merkitystä osan oppimista tukevien ja haastavien pääluokkien kohdalla. Täysin uudet esihenkilöt (ryhmä C) pitivät valmennuskokonaisuuden rakennetta, materiaaleja ja toteutusta oppimista tukevinä tekijöinä. Kuitenkin pitkään esihenkilötyötä tehneet

esihenkilöt (ryhmät A ja B) kokivat valmennuskokonaisuuden melko merkitykselliseksi omaan työhönsä nähden. Tähän vaikuttivat valmennuksen sisältöjen ja työkalujen tuttuus, sillä osa haastateltavista kuvasi jo hyödyntävänsä niitä omassa työssään. Näiden lisäksi vertaistyöskentelystä koetun hyödyn osalta löydettiin eroavaisuuksia esihenkilöryhmien välillä. Uudet esihenkilöt saivat paljon irti vertaistyöskentelystä ja se tuki heidän oppimistaan. Kuitenkin kahden muun esihenkilöryhmän haastateltavat näkivät vertaistyöskentelyn melko haasteellisina. Tavoitteiden asettaminen, seuranta sekä oppimisprosessin jatkuvuus näyttäytyivät hankalina erityisesti pitkään esihenkilötyötä tehneillä.

3.2 Valmentavan johtamisen piirteet esihenkilöryhmittäin

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, miten valmentavan johtamisen piirteet näkyivät eri esihenkilöryhmillä. Aineistosta havaittiin viisi pääteemaa, jotka kuvaavat esihenkilöiden erilaista ymmärrystä valmentavasta johtamisesta valmennuskokonaisuuden jälkeen. Nämä viisi pääteemaa olivat 1) *alaisten yksilöllisyys*, 2) *vuorovaikutus*, 3) *tasa-arvo*, 4) *esihenkilön rooli toiminnan tukijana* sekä 5) *esihenkilön omat ominaisuudet ja kehittymistavat*. Taulukossa 5 on kuvattu, mistä pääteemat ovat muodostuneet ja mitkä eri esihenkilöryhmät ovat niitä haastatte luissa kuvanneet.

Taulukko 5

Valmentavan johtamisen piirteiden painottuminen esihenkilöryhmittäin

	Uudet organisaatioissa (Ryhmä A)	Kokeneet (Ryhmä B)	Täysin uudet (Ryhmä C)
Alaisten yksilöllisyys			
Jokaisen alaisen yksilöllinen kohtaaminen.	•	•	
Jokaisen alaisen yksilöllisten piirteiden tunnistaminen.	•	•	
Esihenkilö tunnistaa yksilöiden vahvuuksia ja ominaisuuksia sekä tukee niitä.		•	
Osaaminen ja tieto löytyy alaisista. Yksilöllisten tavoitteiden asettaminen ja niiden seuraaminen	•	•	•

Vuorovaikutus			
Vastavuoroisesti palautteen antaminen ja saaminen	•	•	•
Avoin keskustelu haastavissakin tilanteissa.	•		•
Esihenkilönä kuuntelemisen taidot		•	
Tunteiden ymmärtäminen.		•	
Esihenkilö antaa aikaa ja huomiota alaisilleen.			•
Tasa-arvo			
Alaisten tasapuolinen kohteleminen ja oikeudenmukaisuus	•	•	
Esihenkilö on alaisten kanssa tasa-vertainen.	•		•
Molemminpuolinen luottamus.		•	
Esihenkilö ja alaiset yhdessä ratkoivat ongelmia	•		
Esihenkilön rooli toiminnan tukijana			
Esihenkilö on toiminnan mahdollistaja ja tuki		•	
Itseohjautuvuuden tukeminen	•	•	
Alaisten motivoiminen	•	•	
Alaisten osaamisen kehittäminen		•	
Organisaation strategia johtamisen perustana	•	•	•
Esihenkilön omat ominaisuudet ja kehittymistavat			
Esihenkilö voi oppia ja kehittyä	•	•	•
Esihenkilön reflektiokyky	•		•
Valmennuskokonaisuuden vaikutus alaisiin		•	•

Alaisten yksilöllisyys ymmärretään usean eri ulottuvuuden avulla. Yksilöllisyyden tukemista kuvattiin esimerkiksi yksilöllisen huomioimisen ja kohtelun avulla. Lisäksi jokaisen yksilöllisten vahvuuksien ja ominaisuuksien tunnistaminen ja tukeminen nähtiin tärkeänä osana esihenkilötyötä. Haastateltavat kertoivat, että on tärkeää tunnistaa alaisten osaamista ja ymmärtää, että esihenkilön ympärillä on runsaasti tietoa ja osaamista. Koska tiimeissä on paljon ammattitaitoa ja tietoa, esihenkilön tehtävänä on enemmänkin ohjailta sitä, kuin esiintyä kaikkitietävänä. Erityisesti ne esihenkilöt, joilla on runsaammin johtamiskokemusta, kokiivat alaisten yksilöllisen huomioimisen tärkeäksi. Alaisten yksilöllisten tavoitteiden asettaminen ja seuraaminen on esihenkilötyössä tärkeää, ja sen korostumista havaittiin aineistossa erityisesti täysin uusilla esihenkilöillä. Alla olevassa esimerkkisitaatissa haastateltava kertoo, kuinka esihenkilön tehtävänä on tunnistaa

alaisten ominaisuuksia ja vahvuuksia, jotta saadaan paras lopputulos aikaan yhdessä.

”Minun tehtäväni on mahdollistaa ja löytää heistä sitä parasta, heidän parhaat ominaisuudet ja vahvuudet.” (H6)

Vuorovaikutus on olennainen osa esihenkilötyötä. Aineiston pohjalta löydettiin vuorovaikutuksen osa-alueita, jotka ovat myös valmentavan johtamisen piirteitä, kuten kuuntelemisen taidot, palautteen vastavuoroisuus, avoin keskustelu alaisien kanssa sekä alaisten tunteiden ymmärtäminen (Bono ym., 2009; Grant, 2014; Kombarakaran ym., 2008; Offstein, 2020; Joo, 2005). Vuorovaikutus esihenkilötyössä ilmeni empaattisena, vahvasti vastavuoroisena vuorovaikutuksena sekä tunteiden huomioon ottamisena. Lisäksi haastateltavat kertoivat siitä, miten myös vuorovaikutuksessa tulee huomioida alaisten yksilöllisyys. Esihenkilön omaa vuorovaikutusta tulee siis mukauttaa jokaiselle sopivaksi.

Jokaisessa esihenkilöryhmässä vuorovaikutusta pidettiin tärkeänä osana esihenkilötyötä, kuitenkin täysin uudet esihenkilöt sekä uudet esihenkilöt tässä organisaatiossa kokivat erityisen merkitykselliseksi avoimen keskustelun haastavissa tilanteissa. Täysin uudet esihenkilöt korostivat, että alaisille tulee antaa riittävästi huomiota ja aikaa, jotta jokainen tulee kuulluksi ja nähdyksi. Samalla madalletaan hierarkioita ja parannetaan arjen vuorovaikutusta. Pitkään kohdeorganisaatiossa esihenkilöinä työskennelleet korostivat vuorovaikutuksessa kuuntelemisen taitoja sekä tunteiden ymmärtämistä. Jokaisessa esihenkilöryhmässä pidettiin tärkeänä palautteen vastavuoroisuutta. Esimerkkikatkelmassa haastateltava kuvaa arvioinnin moninäkökulmaisuuksia ja vastavuoroisuutta.

”Että päästään niinku syvällisempään arviointiin puolin ja toisin täällä työyhteisössä. Että myös minä arvioin ihmisiä niiden osaamisen ja vahvuuksien ja heikkouksien pohjalta, enkä vaan joku ulkoisten helppo heikki juttujen pohjalta. Samoin kuin, että he arvioivat minua sen työn pohjalta ja suoriutumisen pohjalta.” (H8)

Tasa-arvoa ja tasapuolisuutta pidettiin tärkeinä jokaisessa esihenkilöryhmässä. Esihenkilöt kertoivat tasa-arvon näkyvän työarjessa alaisten tasapuolisena kohteluna, joka konkretisoituu esimerkiksi työvuorosuunnittelussa ja työtehtävien jakamisessa. Tasa-arvoon liittyy vahvasti matalahierarkkisuus sekä esihenkilöiden ja alaisten tasavertaisuus. Esihenkilö ei ainoastaan sanele, mitä alaisten tulee

tehdä, vaan ratkaisuja pohditaan yhdessä. Alaiset voivat tehdä päätöksiä myös itsenäisesti sekä vaikuttaa tiettyihin asioihin. Tasa-arvoon sisältyy myös esihenkilön, alaisten sekä koko tiimin välinen luottamus. Haastateltavat kuvasivat esihenkilön merkittävää roolia luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa. Luottamuksen tulee olla tasa-arvoista ja molemminpuolista, jotta esihenkilö luottaa alaisiin, mutta myös alaiset luottavat esihenkilöön. Alla olevassa katkelmassa haastateltava kertoo, miten tärkeää esihenkilön on luottaa alaisten asiantuntijuuteen ja osaamiseen sekä vastuuseen tehdä annetut työtehtävät.

”Että on sitten semmoinen tietty luottamus niin alaisilla niinku minua kohtaan kuin, että mä pystyn luottaa myös heihin, että he niinku tekee sen heille annetun tehtävän, koska ne on kumminkin siinä niitä asiantuntijoita.” (H1)

Esihenkilön rooli toiminnan tukijana on yksi kokoava luokka, joka sisältää esihenkilötyön toiminnallista näkökulmaa. Jokaisesta esihenkilöryhmästä löytyi joitakin näkökulmia esihenkilöiden rooliin toiminnan tukijana. Haastateltavat kertoivat, millaisin keinoin he pyrkivät vahvistamaan alaisten itseohjautuvuutta ja tukemaan heitä siten, että ratkaisut erilaisiin tilanteisiin tulisivat heiltä itseltään. Esihenkilöt tukevat tällaista toimintaa ohjaamalla sekä esittämällä kysymyksiä, jotta alaiset voivat itse oivaltaa ratkaisut. Myös alaisten motivaation tukeminen ja osaamisen kehittäminen on esihenkilötyössä keskeistä. Alaisten motivointi nähtiin tärkeänä osallistamisen ja työhön sekä koko organisaatioon sitouttamisen kannalta.

Yksi motivoinnin keino on työntekijöiden onnistumisten korostaminen. Esihenkilöt kertoivat tukevansa osaamisen kehittämistä esimerkiksi suunnittelemalla alaisten kanssa suoritettavia koulutuksia. Myös strategiajohtamista ja strategian konkreettista toteuttamista työarjessa pidettiin tarpeellisena. Kuitenkin jokaisessa esihenkilöryhmässä koettiin, että strategiajohtamisessa kaivataan vielä kehittymistä ja sen pohjalta on vielä haastavaa johtaa. Esimerkkikatkelmassa esihenkilö kertoo haasteistaan strategian selkeyttämisen ja sen konkreettisen, arkipäiväisen toteuttamisen kanssa.

”Kaikille strategiat ja ne tavoitteet ei kuitenkaan ole niin selkeitä, niin että sitä selkeyttämistä ja mitä se tarkoittaa kenenkin työssä, mitkä on niin tärkeitä asioita, että miten se strategia näyttäytyy, että miten ne tavoitteet näyttäytyy, niin siinä on kyllä kehitettävää.” (H6)

Esihenkilön omat ominaisuudet ja kehittymistavat vaikuttavat vahvasti tapaan toteuttaa valmentavaa johtamista. Jokaisessa esihenkilöryhmässä pidettiin tärkeänä esihenkilön jatkuvaa kehittymistä ja oppimista. Haastateltavat kertoivat kehittävänsä esihenkilötyötä ensisijaisesti kouluttautumalla organisaation sisällä. Muita, organisaation ulkopuolisia tapoja kehittää esihenkilötyötä olivat esimerkiksi tiedonhaku, uusien ideoiden kokeileminen työarjessa sekä omien verkostojen hyödyntäminen. Kyky reflektoida omaa toimintaa nähtiin tarpeelliseksi esihenkilötyössä. Reflektointi on myös keino kehittää omaa toimintaa sekä jäsentää uudelleen opittuja asioita. Reflektoinnin merkitys esihenkilötyössä oli tärkeää erityisesti täysin uusille esihenkilöille sekä uusille esihenkilöille tässä organisaatiossa.

Erityisesti täysin uudet esihenkilöt tunnistivat myös alaisten hyötyvän esihenkilön kouluttautumisesta. Muissa ryhmissä esihenkilöt tunnistivat hyötyjä, mutta uskoivat niiden näkyvän vasta pidemmällä aikavälillä. Uudet esihenkilöt kokivat, että koulutuksen myötä heidän alaisensa saavat lisää tietotaitoa ja he pystyvät itse tukemaan työntekijöitään entistä paremmin. Lisäksi koettiin tärkeäksi, että työntekijät ymmärtäisivät paremmin valmentavaa johtamista ja sen hyötyjä. Alaisten ymmärrys valmentavasta johtamisesta tekee sen toteuttamisesta työarjessa helpompaa myös esihenkilöille. Esimerkkisitaatissa haastateltava kuvaa, kuinka tärkeää alaistenkin olisi kouluttautua valmentavasta johtamisesta ja ymmärtää sen käytäntöjä laajemmin, jotta yhteinen toteuttaminen olisi helpompaa ja laadukkaampaa. Siten alaisetkin olisivat vastaanottavaisempia valmentavalle johtamiselle.

”Siinä mielessä niinkun mä näkisin, että on ammattiryhmiä tai on väestöryhmiä, ikäryhmiä, joille voisi olla ihan hyvä myös puhua siitä, että kun [organisaatio] haluaa valmentavaa johtamista, että mitä se valmentava johtaminen oikeastaan on. Että se ei ole sitä enää, että esihenkilö on siellä arjessa ja määrää kaikesta ja joka ikinen asia pitää hyväksyttää esihenkilöllä, vaan on tietyt asiat enää joita hyväksytetään esihenkilöllä, mutta muuten teillä on myös vapaus soveltaa ja luoviakin ja ratkoa niitä ihan perustilanteita ilman, että esihenkilö tulee sanomaan niinkuin kaikkeen asioihin aina jotakin mielipidettään. Että siinä mielessä joo, kyllä mä näkisin, että olisi ihan hyvä henkilöstökin käydä tällaisista -.” (H11)

Tässä tutkimuksessa valmentavan johtamisen piirteitä havaittiin aineistosta viisi erilaista. Jotkut aiemmissa tutkimuksissa havaituista valmentavan johtamisen

piirteistä jäivät kuitenkin pienemmälle huomiolle. Näitä piirteitä olivat esimerkiksi alaisten tukeminen tavoitteiden saavuttamisessa, alaisten voimaannuttaminen, oppimisen tukeminen (Anderson, 2013; Bartlett II ym., 2014; Moore ym., 2016), alaisten itsetuntemuksen lisääntyminen (Bozer ym., 2015) sekä esihenkilön oman itsevarmuuden ja minäpystyvyyden kasvu (Fields, 2018; Joo, 2005) tai yleisesti koko organisaation hyvinvointi ja sen tukeminen (Grant, 2014). Lisäksi haastatteluissa ei tullut ilmi, että esihenkilöt välttämättä hyödyntäisivät valmentavaa johtamista jokapäiväisissä tilanteissa tai tarttuisivat konkreettisiin tilaisuuksiin hyödyntää valmentavaa johtamisotetta.

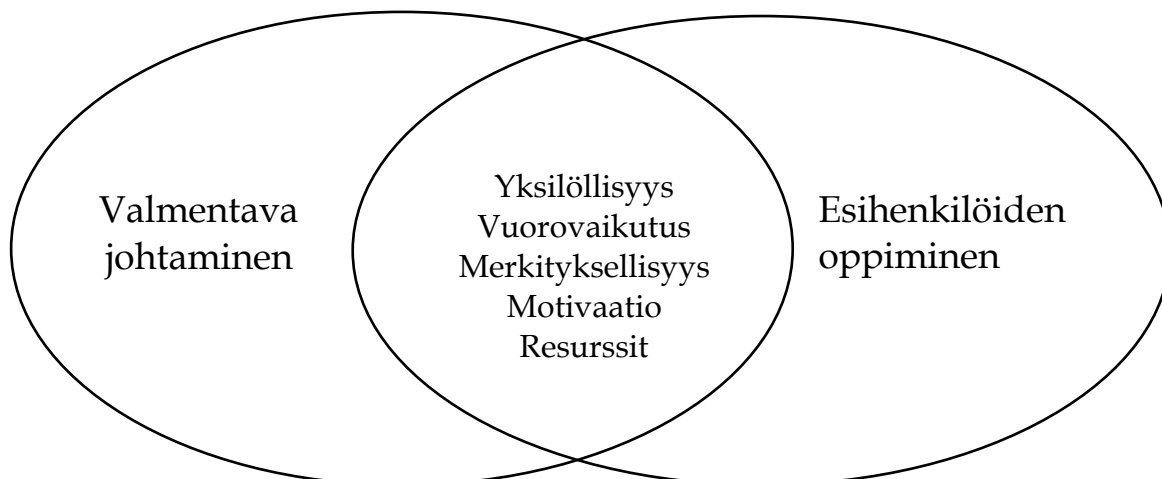
4 POHDINTA

4.1 Valmentavan johtamisen ja esihenkilöiden oppimisen kytkös

Haastatteluaineiston pohjalta havaittiin haastateltavien kuvaavan valmentavaa johtamista sekä oppimista tukevia ja haastavia tekijöitä hyvin samankaltaisesti. Koska tietyt teemat toistuivat aineistossa, tarkasteltiin molempien tutkimuskysymysten osalta pääluokkia systemaattisemmin. Tutkimustuloksia verrattiin tutkimuskysymyksittäin toisiinsa ja selvitettiin, mitkä teemat toistuvat molemmissa. Päätulosten rinnakkaisessa tarkastelussa havaittiin, että valmentavalla johtamisella sekä esihenkilöiden oppimisella on jonkinasteinen kytkös (ks. kuvio 2). Pääluokkien tarkastelun pohjalta luotiin viisi teemaa, jotka toistuivat molemmissa aineistoissa, joita olivat; 1) *yksilöllisyys*, 2) *vuorovaikutus*, 3) *merkityksellisyys*, 4) *motivaatio* sekä 5) *resurssit*.

Kuvio 2

Valmentavan johtamisen ja esihenkilöiden oppimisen kytkös.



Nämä viisi teemaa nähtiin tärkeinä sekä valmentavan johtamisen että esihenkilöiden oppimisen toteutumisen kannalta. Tämän lisäksi tulkittiin valmentavalla johtamisella ja esihenkilöiden oppimisella olevan kaksisuuntainen kytkös. Tällä

tarkoitetaan sitä, että valmentavan johtamisen avulla voidaan mahdollistaa oppimista ja vastaavasti oppiminen on perusta kaikenlaiselle muutokselle organisaatiokulttuurissa ja -käytänteissä, joihin valmentavalla johtamisella yleensä pyritään (Bono ym., 2009; de Haan ym., 2011; Offstein ym., 2020).

Yksilöllisyydellä tarkoitetaan sekä esihenkilöiden oppimisprosessien että valmentavan johtamisen toteuttamisen yksilöllisyyttä. Tutkimusaineistossa yksilöllisyys linkittyi valmentavaa johtamista toteuttavan esihenkilön tapaan kohdata alaisiaan ja tukea heidän oppimistaan. Vuorovaikutus puolestaan on tärkeä osa molempia, valmentavaa johtamista sekä esihenkilöiden oppimista. Vuorovaikutukseen liittyy monia ulottuvuuksia, kuten palautteenanto ja avoin keskusteluilmapiiri. Molempia tarvitaan onnistuneeseen valmentavaan johtamiseen sekä valmennuksessa oppimiseen. Vuorovaikutukseen nähtiin kuuluvan myös luottamuksen rakentaminen ja sen ylläpitäminen oppijan ja valmentajan eli esihenkilön välillä. Luottamuksen rakentaminen on yksi valmentavan johtamisen peruspilareista (de Haan ym., 2011; Fields, 2018; Grant, 2014; Joo, 2005; Offstein, ym., 2020; Westcott, 2016), mutta myös yhdessä oppiminen edellyttää luottamuksellista ilmapiiriä. Tällöin luottamus johtaa yhteisen tiedon rakentamiseen sekä ilmapiiriin, jossa eriäviäkin mielipiteitä on turvallista ilmaista (Dochy & Segers, 2021). Myös tässä tutkimuksessa esihenkilöt korostivat luottamuksen luomista valmentavan johtamisen sekä oppimisen osalta.

Jotta valmentavaa johtamista voidaan käytännössä toteuttaa, tulee esihenkilöillä olla siitä riittävä osaaminen ja koulutus (Campone, 2015; McNamara ym., 2014; Rekalde ym., 2015). Tässä tutkimuksessa todettiin koulutuksen merkityksellisuuden kokemuksen tukevan myös valmentavan johtamisen hyödyntämistä osana työarkea. Erityisesti uudet esihenkilöt kokivat valmennuksen merkitykselliseksi, tunnistivat oppineensa uusia, keskeisiä asioita, jonka vuoksi he toteuttivat valmentavaa johtamista osana työtään. Esihenkilöt, jotka eivät kokeneet valmennuskokonaisuutta merkitykselliseksi, eivätkä välttämättä osaa hyödyntää valmentavaa johtamista osana työtään, kokevat luonnollisesti valmentavan johtamisotteen soveltamisen haastavammaksi. Motivaatio voidaan nähdä myös lä-

heiseksi ilmiöksi merkityksellisyyden kanssa. Yksilön motivaatio kehittää itseään on keskeistä sekä oppimisen että valmentavan johtamisen kannalta. Jos yksilö on motivoitunut, hänellä on halua oppia hyödyntämään valmentavaa johtamista myös käytännössä.

Sekä valmentava johtaminen että esihenkilöiden oppiminen vaativat riittävästi resursseja niiden toteutumiseksi. Esihenkilöillä tulisi olla riittävästi aikaa kouluttautua, jotta heidän johtamisensa olisi organisaation edellyttämällä tasolla. Myös johtamisen suhteen esihenkilöillä tulisi olla riittävästi aikaa alaisten yksilölliseen huomiointiin sekä aitoon kuunteluun ja kohtaamiseen. Jotta esihenkilö voi tukea alaisten kehittymistä sekä toteuttaa valmentavaa johtamista, tarvitaan riittävästi aikaa sekä resursseja. Terveystieteiden alan resurssipula aiheuttaa haasteita kummallekin osa-alueelle erityisesti julkisella sektorilla, sillä resurssit eivät välttämättä ole täysin organisaation omissa käsissä, vaan yhteiskunnan rakenteet sekä poliittinen päätöksenteko asettavat niiden reunaehdot.

Vaikka nämä viisi pääteemaa ovat valmentavan johtamisen ja esihenkilöiden oppimisen kytköksen kannalta keskeisimpiä, myös työympäristöllä on merkitys opitun siirtymiselle käytäntöön (Nafukho ym., 2017). Tästä näkökulmasta tärkeitä ympäristötekijöitä ovat esimerkiksi organisaatiokulttuuri ja oppimisen ilmapiiri, vertaistuki kollegoilta, johdon tuki (Dochy & Segers, 2021; Chen ym., 2021; Nafukho ym., 2017) sekä riittävät resurssit (Billett, 2020). Myös valmentava johtaminen edellyttää tietynlaista organisaatiokulttuuria, jotta sitä voidaan jatkuvasti soveltaa ja hyödyntää työarjessa (Anderson, 2013; Kombarakaran ym., 2008; McCarthy & Milner, 2013). Optimaalisin tilanne olisi valmentavan otteen siirtyminen organisaatiotasolta toiselle, jolloin myös valmennusta saaneet alaiset jatkaisivat toistensa valmentamista (Gan ym., 2021; Moore ym., 2016). Kun organisaatioon saadaan luotua kulttuuri, jossa esihenkilöt ja työntekijät tukevat vastavuoroisesti toistensa oppimista, valmentavan johtamisen toteuttaminen helpottuu.

Riittävä pitkäjänteisyys valmentavan johtamisen toteuttamisessa on keskeistä, jotta se siirtyy aidosti osaksi organisaatiokulttuuria (Kuna, 2019; Walker-Fraser, 2011). Mikäli valmentavaa johtamista ei pystytä toteuttamaan jokaisella

organisaation tasolla, voi olla järkevää tarkastella kriittisesti valmentavan johtamisen hyödyllisyyttä johtamisen viitekehyksenä. Tutkimusaineiston pohjalta havaittiin, että esihenkilöt toteuttivat valmentavaa johtamista lähinnä toisten esihenkilöiden kanssa, esimerkiksi vertaiskeskusteluiden kautta ja oppimista tuke- malla, mutta valmentavan johtamisen vieminen työntekijätasolle jäi vähemmälle huomiolle. Esihenkilöiden oli haasteellista tunnistaa, mitä valmentavan johtami- sen osa-alueita he käyttivät työarjessaan valmennuksen päätyttyä, tai kuinka hei- dän alaisensa hyötyivät esihenkilöiden kouluttautumisesta. Lisäksi heillä oli epä- varmuutta siitä, miten näitä tarvittavia taitoja voi kehittää.

Koska organisaatiokulttuurilla on suuri merkitys valmentavan johtamisen sekä oppimisen onnistumiselle, eivät kaikki toimialat välttämättä ole soveltuvia sen toteuttamiseen. Valmentava johtaminen on suunniteltu ensisijaisesti organi- saatioihin, joissa muutokset etenevät nopeasti, tiedonkulku on ketterää ja orga- nisaatorakenne on kevyt (Offstein ym., 2020), suuri terveydenhuoltoalan orga- nisaatio saattaa kaivata erilaista johtamisotetta. Valmentavan johtamisen piirteitä voi toki hyödyntää tukena, mutta liian tiukan johtamisparadigman noudattami- nen voi olla jopa haitallista hyvistä tarkoituksista huolimatta.

4.2 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin oppimista tukevia ja haastavia tekijöitä valmennuskokonaisuudessa eri esihenkilöryhmittäin. Oppi- mista tukevia ja haastavia tekijöitä löydettiin useita. Oppimista tukevia tekijöitä havaittiin olevan vuorovaikutus, motivaatio, oppimiskäsitykset, merkitykselli- syys, sovellettavuus omaan työhön, resurssit sekä valmennuksen rakenne, toteu- tus ja koulutusmateriaalit. Oppimista haastaviin tekijöihin kuuluivat soveltami- sen haasteet, merkityksettömyys, oppimistavoitteiden epäselvyys, oppimispro- sessin katkonaisuus, resurssien vähäisyys sekä valmennuksen rakenne, toteutus ja koulutusmateriaalit.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempien tutkimuksien tuloksia siitä, että vuorovaikutus, esimerkiksi toisille jakaminen, sekä vertaistuki ovat olennaisia

osia koulutuksessa oppimista ja opittujen asioiden käytäntöön siirtymisen kannalta (Chen ym., 2021; Keronen ym., 2022; Renta-Davis ym., 2014). Motivaation ja yksilön oman aktiivisuuden on todettu olevan merkittäviä tekijöitä oppimisprosessin onnistumisen kannalta myös terveydenhuoltoalalla (Jaakkola ym., 2022). Myös esihenkilön roolin motivaation tukijana on huomattu olevan olennainen yksilöiden oppimisen näkökulmasta (Keronen ym., 2022). Koulutuksen merkityksellisyyden kokemus vaikuttaa oppimisen tehokkuuteen ja opittujen asioiden siirtymiseen työarkeen (Nafukho ym., 2017). Osallistujat kokevat koulutuksen merkitykselliseksi, kun he näkevät sovellettavuuden omiin työtehtäviin. Jatkuvaa kouluttautumista sekä palautteen saamista tarvitaan oppimisen vahvistamiseksi ja taitojen ylläpitämiseksi (Longenecker & Abernathy, 2013; McNamara, 2014). Erityisesti täysin uudet esihenkilöt kokivat koulutuksen merkitykselliseksi ja pystyivät näkemään yhtymäkohtia omaan työhönsä sekä kokivat kehittyvänsä esihenkilönä valmennuskokonaisuuden aikana. Merkityksellisyys uusilla esihenkilöillä voi johtua monesta eri tekijästä, mutta erityisesti se, ettei teemat olleet entuudestaan tuttuja vaikuttivat merkityksellisyyden kokemuksiin.

Resursseilla, kuten riittävällä ajalla on merkittävä vaikutus oppimiseen. Sama johtopäätös todettiin sairaalaorganisaatiossa tehdyssä tutkimuksessa, jossa havaittiin henkilöstö- ja aikaresurssien raamittavan oppimisprosessia (Jaakkola ym., 2022). Myös tässä tutkimuksessa resurssien puute haastoi valmennuskokonaisuudessa oppimista. On todettu, että aikuisopiskelijoita haastavat nykyaikaisissa työympäristöissä keskeytykset ja häiriöt, jotka voivat estää keskittymästä ja osallistumasta oppimistilanteisiin (Longenecker & Abernathy, 2013). Resurssien puutteella on lisäksi todettu olevan negatiivinen vaikutus opiskelumotivaatioon (Halldorsdottir ym., 2018). Resurssihaasteet terveydenhuoltoalalla kumpuavat osittain yhteiskunnallisista kysymyksistä, eikä itsenäiseen opiskeluun ole välttämättä mahdollisuuksia lisätä resursseja.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta selvitettiin eri esihenkilöryhmien yhtäläisyyksiä ja eroja valmentavan johtamisen ymmärryksessä. Vaikka valmentavaa johtamista terveydenhuoltoalalla on tutkittu, on esihenkilökokemuksen

määrän merkitys uudenlainen näkökulma. Tutkimuksen tuloksena pystyttiin havaitsemaan valmentavan johtamisen viisi piirrettä, joita olivat alaisten yksilöllisyys, vuorovaikutus, tasa-arvo, esihenkilön rooli toiminnan tukijana sekä esihenkilön omat ominaisuudet ja kehittymistavat. Kaikkia piirteitä ilmeni melko vaihtelevasti eri esihenkilöryhmillä. Havaittuun vaihteluun esihenkilöryhmittäin sekä keskittymiseen tiettyihin valmentavan johtamisen piirteisiin voivat vaikuttaa useat eri tekijät. Tekijöitä voivat olla esimerkiksi aiempi koulutus johtamisesta tai valmentavasta johtamisesta, jokaisen henkilökohtainen kiinnostus valmennuskokonaisuutta kohtaan tai sen materiaaleissa sekä lähipäivissä painotetut osa-alueet. Tämän vuoksi jatkossa valmennuksessa olisi suotavaa vahvemmin huomioida valmentavan johtamisen kokonaisvaltaisuus sekä yksilöiden erilaiset taustat sekä persoonallisuuspiirteet.

Myös valmentavan johtamisen osalta tutkimuksen tulokset ovat pääosin linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa alaisten yksilöllinen kohtaaminen nähtiin tärkeänä valmentavan johtamisen piirteenä ja toteuttamisen tapana, ja se onkin yksi valmentavan johtamisen ydinajatuksista (Bono ym., 2009; Corrie & Lawson, 2017; Fields, 2018). Luottamuksellinen suhde valmentajan ja valmennettavan välillä on keskeistä (de Haan ym., 2011; Fields, 2018; Grant, 2014; Offstein ym., 2020; Westcott, 2016) erityisesti terveydenhuoltoalalla. Myös tässä tutkimuksessa luottamuksellisuutta pidettiin tärkeänä, ja luottamus rakentui vuorovaikutteisesti esihenkilön ja alaisen välillä. Suoran vuorovaikutuksen lisäksi esihenkilöt rakentavat luottamusta alaisiinsa tasa-arvoisen toiminnan avulla. Lisäksi esihenkilön tasapuolinen asema alaisten kanssa rakentaa tasa-arvoa sekä luottamusta (Adele ym., 2023; Rekalde ym., 2015), joka todettiin tässäkin tutkimuksessa. Esihenkilön rooli toiminnan tukijana sisälsi useita eri ulottuvuuksia. Tutkimusaineistossa korostuneet tuen osa-alueet ovat alaisten itseohjautuvuuden tukeminen sekä esihenkilöiden valmius tukea alaisia tekemään itse rohkeasti päätöksiä ja ratkaisemaan jokapäiväisiä haasteita, jotka ovat todettu keskeisiksi myös muissa valmentavan johtamisen tutkimuksissa (Fields ym., 2018; Katz, 2021; Moore ym., 2016; Walker-Fraser, 2011).

Konkreettisia kehitysehdotuksia valmennuskokonaisuuteen voidaan aineiston perusteella nostaa huomioitavaksi. Valmennuksen suunnittelussa tulisi kiinnittää erityistä huomiota sen kohderyhmään. Tutkimuksessa havaittiin valmennuskokonaisuuteen suhtautumisen vaihtelevan merkittävästi analyysivaiheessa esihenkilökokemuksen määrän perusteella muodostetun ryhmän mukaan. Valmennus olisi esimerkiksi voinut olla kohdennetumpaa täysin uusille esihenkilöille. Yksi keino lisätä kohdentamista olisi valmennuksen aiheiden ja materiaalien räätälöiminen kunkin esihenkilöryhmän mukaisesti. Näin opittavat asiat saataisiin lähemmäs yksilöitä ja oppiminen olisi merkityksellisempää.

Koska valmennuskokonaisuuden tarkoituksena oli mahdollistaa oppimista, kehittää esihenkilöiden taitoja sekä tukea valmentavan johtamisen käytännön toteuttamisessa, olisi oppimiskäsitysten ja aikuisten oppimisen erityispiirteiden tarkastelusta voinut olla hyötyä osallistujille. Esihenkilötyötä tekevien olisi suotuisaa ymmärtää oppimista ilmiönä, ja lisäksi heillä tulisi olla osaamista oppimisen tukemisesta organisaation eri tasoilla (Billett, 2014). Myös valmentavassa johtamisessa oppimisen tukeminen on oleellinen osa sen onnistumista (Adele ym., 2023; Bartlett II ym., 2014; Moore ym., 2016). Esimerkiksi verkkokoulutuksessa voitaisiin kuvata tiiviisti aikuisten työssä oppimisen teoreettisia näkökulmia sekä esitellä erilaisia, tutkimusnäyttöön pohjautuvia konkreettisia keinoja tukea oppimista terveydenhuoltoalan organisaatiossa. Esihenkilöiden voisi olla tarkoituksenmukaista reflektoida omaa oppimistyyliään, oppimisen edellytyksiä ja sen tukikeinoja. Lisäksi on keskeistä ymmärtää valmentavan johtamisen sekä oppimisen kytköstä.

Kohderyhmän ja oppimiskäsitysten lisäksi tulisi kiinnittää huomiota koko valmennuskokonaisuuden oppimisprosessiin. Oppimisen kannalta olisi tärkeää, että kokonaisuus olisi yhtenäinen ja opittavat asiat olisivat kytköksissä toisiinsa, ja kohdennettu terveydenhuoltoalan esihenkilötyöhön. Esimerkiksi ennakkotehtävä pyydettiin tekemään, mutta siihen ei juurikaan palattu valmennuksen aikana. Koska verkkokoulutus on tärkeä osa valmennuskokonaisuutta, voisi sen osioita linkittää tiiviimmäksi osaksi lähipäiviä, jotta se ei jäisi irralliseksi. Lähipäivissä puolestaan olisi suositeltavaa jollain tasolla palata verkkokoulutukseen,

joka mahdollistaa sekä kysymysten esittämisen että oppimisprosessin yhtenäisyyden. Huomiota tulisi suunnata myös lähipäivien väliseen aikaan, jotta opittavat asiat eivät unohdu. Niiden välissä voisi hyödyntää verkkokoulutusallustaa ja ohjata osallistujia refleктоimaan oppimistaan, jotta muistijäljet vahvistuisivat. Oppimista voitaisiin tukea myös valmennuskokonaisuuden jälkeen esimerkiksi valmennusryhmän tapaamisilla, verkkovälitteisillä keskusteluilla tai lyhyillä videoilla. Jos oppimisprosessi pysähtyy heti valmennuskokonaisuuden jälkeen, vaarana voi olla se, ettei opittuja asioita viedä käytäntöön.

Tavoitteiden asettaminen, seuraaminen ja saavuttaminen valmennuskokonaisuudessa on keskeistä, jotta oppiminen olisi riittävän kohdennettua ja motivaatio pysyy korkeana. Erityisen onnistunutta on se, että jokainen osallistuja pääsee oman esihenkilönsä kanssa pohtimaan henkilökohtaisia tavoitteitaan. Olennaista olisi kuitenkin se, että asetetut tavoitteet olisivat linjassa sen kanssa, mitä valmennuskokonaisuudessa olisi tarkoitus oppia. Tavoitteiden tulisi olla tasapainossa siten, että välitavoitteita olisi mahdollista saavuttaa, eli tavoitteet eivät voi olla liian haastavia eivätkä toisaalta liian helppojakaan. Lisäksi valmennuskokonaisuuden rakenteet voisivat tukea tavoitteiden seuraamista esimerkiksi ohjatuilla tehtävillä. Kokonaisuuden jälkeen olisi hyvä asettaa jatkotavoitteita myös pidemmälle aikavälille, ja muotoilla tavoitteiden seuranta yksilöiden oppimisprosessia tukevaksi. Tutkimusaineistossa havaittiin epäselvyyttä siinä, ovatko tavoitteet asetettu esihenkilötyön vai valmennuskokonaisuudessa oppimisen näkökulmasta. Nämä kaksi olisi hyvä erottaa ja asettaa kummallekin osa-alueella omat tavoitteensa. Missä haluan kehittyä esihenkilönä ylipäätään ja mitä tavoitelen juuri tässä valmennuskokonaisuudessa?

Myös muutamia valmennuksen toteutukseen liittyviä kehitysehdotuksia olisi suotavaa ottaa huomioon. Jos materiaalia on runsaasti, voi valmennuksen ydin jäädä epäselväksi. Materiaaleja sekä aiheita valittaessa tulisi pyrkiä selkeyteen ja karsia mahdollisimman paljon ylimääräistä pois, erityisesti verkkokoulutuksen osalta. Materiaalien suhteen tulee myös huomioida riittävä saavutettavuus sekä ajantasaisuus. Lisäksi valmennuskokonaisuuden aikana suoritettujen

tehtävien tulisi kohdentua oikealle kohderyhmälle sekä oikea-aikaisesti. Osallistujia voidaan osallistaa esimerkiksi siten, he tuovat lähipäiviin case-tilanteita yhdessä pohdittaviksi, jotta saadaan tehtävistä mahdollisimman kohdennettuja.

Lisäksi valmennuskokonaisuudessa hyödynnettyjä teorioita sekä käsitteitä on tärkeää avata riittävällä tasolla, erityisesti jos ryhmä on kovin heterogeeninen. Esimerkiksi monet haastateltavat puhuivat itseohjautuvuudesta ja sen merkityksestä heidän valmentavalle johtajuudelleen. Aineiston perusteella havaittiin kuitenkin hieman ristiriitaisuutta sen suhteen, miten esihenkilöt ymmärsivät itseohjautuvuuden tukemisen. Yleisesti itseohjautuvuutta tuettiin kysymysten avulla johdattelemalla sekä rakentavalla palautteella. Toisaalta itseohjautuvuuden toteuttamista kuvattiin myös siten, että alaisille ei anneta vastauksia ja heidän pitää itse yrittää selviytyä ongelmista. Vaikka itseohjautuvuuden tukeminen on valmentavan johtamisen yksi osa-alue, ei se kuitenkaan tarkoita itsekseen tekemistä tai liian itsenäistä ongelmanratkaisua.

Valmennuskokonaisuutta on olennaista arvioida myös kokonaisuutena. Jotta valmentavaa johtamista voitaisiin toteuttaa tehokkaasti luontevana osana organisaatiokulttuuria, sen ymmärryksen tulee kattaa koko organisaatio. Kuitenkin aineiston pohjalta selvisi, että esihenkilöt toivoisivat alaisten ymmärtävät valmentavaa johtamista paremmin, ja toivottiin työntekijöille vastaavanlaista valmennusta. Tämä tulos on yhdenmukainen aiempien tutkimuksien kanssa, joiden mukaan valmentavaa johtamista on terveydenhuoltoalalla ymmärrettävä ja arvostettava johtoportaan ainoastaan kliinistä työtä tekevään henkilöstöön asti (Westcott, 2016). On siis selvää, että jos valmentava johtaminen on osa organisaation strategiaa, se tulee tehdä näkyväksi koko organisaatiossa ja juurruttaa osaksi jokapäiväistä arkea. Vastaavanlaisia valmennuskokonaisuuksia voisi olla tarkoituksenmukaista järjestää koko organisaatiolle, työntekijän asemasta riippumatta, kuitenkin niin, että sisältö olisi kohdennettua kuhunkin position.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun on kehitetty useita keinoja, ja menetelmästä riippuen niissä painottuvat eri asiat. Laadullinen tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistettävyyteen, sillä tavoitteena on muodostaa empiiristä aineistoa vastaava selitysmalli, joka on sisällöllisesti koherentti (Alasuutari, 2011). Tämän tutkimuksen kannalta relevantteja laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareita ovat siirrettävyys, saturaatio, sekä tutkijatriangulaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on keskeistä tutkimusprosessin avoin raportointi, jotta on selvää, millä perusteella tutkimuksen johtopäätökset on tehty (Mays & Pope, 2020).

Siirrettävyyden tarkastelu on keskeistä erityisesti tutkimustulosten luotettavuuteen liittyen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen osalta siirrettävyyden katsottiin olevan melko hyvä, sillä tutkimustuloksista löytyi useita yhtäläisyyksiä aiempiin tutkimuksiin. Tulosten siirrettävyyttä pohtiessa on kuitenkin aina huomioitava kontekstisidonnaisuus. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa myös raportoinnin tarkkuus: koko tutkimuksen elinkaari on raportoitu selkeästi, joten tutkimuksen voisi sellaisenaan toistaa jossakin toisessa ympäristössä. Tämä on huomioitu esimerkiksi haastattelurungossa, joka ei sisällä hyvin toimialakohdaisia kysymyksiä. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuslupaprosessin läpikäyminen. Tutkimuslupaprosessia on tarkemmin avattu luvussa 2.4.

Tutkijatriangulaatio, eli useamman kuin yhden tutkijan hyödyntäminen tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018) paransi tutkimuksen luotettavuutta. Kun useampi kuin yksi henkilö on suorittanut esimerkiksi aineiston analyysia, voidaan aineistosta saada esiin tärkeitä oivalluksia, jotka olisivat muutoin saattaneet jäädä huomaamatta (Patton, 2015; Silverman, 2014). Kahden tutkijan läsnäolo on eduksi myös tutkimushaastatteluissa, jolloin tarkentavien kysymysten esittäminen on useamman henkilön vastuulla (Hennink ym., 2020).

Tutkimuksen luotettavuuteen saattoi vaikuttaa otannan yksipuolisuus, sillä lopullisessa tutkimusotoksessa korostuivat sekä osastonhoitajat että naiset. Toi-

saalta terveydenhuoltoala on perinteisesti ollut hyvin naisvaltainen toimiala, joten naisten suuri osuus aineistossa oli ennakoitavissa. Naisten osuus sosiaali- ja terveydenhoitoalalla työskentelevistä on pysytellyt koko 2000-luvun ajan lähellä 90 prosenttia (Virtanen, 2021). Tämän tutkimuksen naisten osuus (81,9 %) asetuiakin melko lähelle Suomessa sosiaali- ja terveyspalveluiden parissa työskentelevien sukupuolijakaumaa. Rajoittavana tekijänä voidaan pitää myös sitä, että aikataulullisista syistä kaikille tutkittaville pidettiin ainoastaan seurantahaastattelua. Toisaalta seurantanäkökulman painoarvo jäi lopullisessa analyysissä melko pieneksi.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa ylipäätään otoskoko, joka jäi tässä tutkimuksessa pienehköksi muodostettujen esihenkilöryhmien osalta. Kokonaisuudessaan otoskoko on laadullisen tutkimuksen standardeilla hyvin kohtuullinen, ja myös esihenkilöryhmien piirteet olivat suurimmilta osin selkeästi havaittavissa aineistosta, jolloin saturaation voidaan katsoa tulleen saavutetuksi (Patton, 2015). Lisäksi esihenkilöryhmien muodostamisessa painotettiin esihenkilökokemuksen määrää, eikä siinä huomioitu esimerkiksi persoonallisuuden, muun työkokemuksen tai koulutustaustan vaikutuksia.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin pian valmennuskokonaisuuden päättymisen jälkeen, joka haastaa arviointia valmentavan johtamisen käytäntöjen siirtymisestä esihenkilöiden päivittäiseen työhön. Pitkittäistutkimusasetelman avulla voitaisiin tulevaisuudessa saada tietoa siitä, mitkä opitut asiat ja valmentavan johtamisen käytänteet ovat osana työarkea, jolloin näitä ilmiöitä olisi mielekästä tarkastella uudelleen. Sen avulla päästäisiin käsiksi valmentavan johtamisen vaikuttavuuteen pitkällä aikavälillä. Koska valmentavan johtamisen ja oppimisen yhteyksiä käsittelevää tutkimusta on melko vähän erityisesti terveydenhuoltoalalla, olisi tutkimustyötä tarkoituksenmukaista jatkaa.

Valmentavaa johtamista ja oppimista on tutkittu erityisesti yksilön tasolla (Keronen ym., 2022). Seuraavaksi tarkastelu tulisi siirtää laajemmalle tasolle, jotta saadaan tietää, miten tällaiset valmennuskokonaisuudet ovat kehittäneet alaisia, tiimejä sekä koko organisaatiota. Yhtenä jatkotutkimusehdotuksena olisi selvittää alaisten näkökulmaa valmentavaan johtamiseen sekä sen toteutumiseen, sillä

valmennettavien näkökulma on jäänyt myös tutkimuskirjallisuudessa vähälle huomiolle tutkimuksen keskittyessä valmentavan johtamisen tehokkuuteen ja valmentajana toimivan rooliin (Mbokota ym., 2022). Olisi hedelmällistä selvittää, miten valmentavan johtamisen toteuttaminen näkyy alaisten työarjessa ja miten alaiset ymmärtävät valmentavaa johtamista. Lisäksi esihenkilökokemuksen määrän vaikutusta oppimiseen ja valmentavaan johtamiseen ja sen toteuttamiseen olisi syytä tutkia systemaattisemmin, jotta sen vaikutuksia voidaan jatkossa ymmärtää paremmin.

LÄHTEET

- Abravanel, M. & Gavin, J. (2017). Exploring the evolution of coaching through the lens of innovation. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 15(1), 24–41.
- Adele, B., Ellinger, A. D., McWhorter, R. R., & Egan, T. M. (2023). Exploring learning outcomes for managers who coach. *European journal of training and development*, 47(5/6), 635–652. <https://doi.org/10.1108/EJTD-12-2021-0198>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Anderson, V. (2013). A Trojan Horse? The implications of managerial coaching for leadership theory. *Human resource development international*, 16(3), 251–266. <https://doi.org/10.1080/13678868.2013.771868>
- Athanasopoulou, A., & Dopson, S. (2018). A systematic review of executive coaching outcomes: Is it the journey or the destination that matters the most? *The Leadership quarterly*, 29(1), 70–88. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.11.004>
- Bartlett II, J.E., Boylan, R.V. & Hale, J.E. (2014). Executive Coaching: An Integrative Literature Review. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 2014(2), 188–195. <http://dx.doi.org/10.4236/jhrss.2014.24018>
- Bickerich, K., Michel, A., & O'Shea, D. (2018). Executive coaching during organisational change: A qualitative study of executives and coaches perspectives. *Coaching: an international journal of theory, research & practice*, 11(2), 117–143. <https://doi.org/10.1080/17521882.2017.1407806>
- Billett, S. (2014). Mimesis: Learning Through Everyday Activities and Interactions at Work. *Human resource development review*, 13(4), 462–482. <https://doi.org/10.1177/1534484314548275>
- Billett, S. & Smith, R. (2014). Learning in the Circumstances of Professional Practice. Teoksessa Billett, S. Harteis, C. & Gruber, H. (toim.). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Volume 1–2. Springer.

- Blackman A., Moscardo G. & Gray D. E. (2016). Challenges for the theory and practice of business coaching: A systematic review of empirical evidence. *Human Resource Development Review*, 15(4), 459–486.
- Bono, J. E., Purvanova, R. K., Towler, A. J. & Peterson, D. B. (2009). A Survey of Executive Coaching Practices. *Personnel psychology*, 62(2), 361–404.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2009.01142.x>
- Bozer, G., Joo, B., & Santora, J. C. (2015). Executive Coaching: Does Coach-Coachee Matching Based on Similarity Really Matter? *Consulting psychology journal*, 67(3), 218–233. <https://doi.org/10.1037/cpb0000044>
- Campone, F. (2015). Executive Coaching Practices in the Adult Workplace. *New directions for adult and continuing education*, 148, 59–67.
<https://doi.org/10.1002/ace.20152>
- Cebrián, G., Moraleda, Á., Galán-Casado, D., & Andújar-Molina, O. (2022). A Preliminary Study Comparing Pre-service and In-service School Principals' Self-Perception of Distributed Leadership Competencies in Relation to Teaching and Managerial Experience. *Frontiers in psychology*, 13, 720459. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.720459>
- Chandan, K., Kealey, C., Timpson, P., & Murphy, B. (2022). Blended learning model incorporating online learning for a competency-focused, work-based learning (WBL) programme – allied healthcare case-study. *Higher education, skills and work-based learning*, 12(4), 791–806.
<https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2021-0058>
- Chen, Z., Chia, A., & Bi, X. (2021). Promoting innovative learning in training and adult education - a Singapore Story. *Studies in continuing education*, 43(2), 196–207. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1772224>
- Corlett, S., Mavin, S., & Beech, N. (2019). Reconceptualising vulnerability and its value for managerial identity and learning. *Management learning*, 50(5), 556–575. <https://doi.org/10.1177/1350507619865650>
- Corrie, I., & Lawson, R. (2017). Transformative Executive Coaching: Considerations for an Expanding Field of Research. *Journal of*

Transformative Learning, 4(1).

<https://www.proquest.com/docview/2193156166/abstract/95EE86561BBD4A9CPQ/1>

- de Haan, E., Culpin, V., & Curd, J. (2011). Executive coaching in practice: What determines helpfulness for clients of coaching? *Personnel review*, 40(1), 24–44. <https://doi.org/10.1108/00483481111095500>
- de Haan, E., Gray, D. E., & Bonneywell, S. (2019). Executive coaching outcome research in a field setting: A near-randomized controlled trial study in a global healthcare corporation. *Academy of Management learning & education*, 18(4), 581–605. <https://doi.org/10.5465/amle.2018.0158>
- Devers, C. J., Devers, E. E. & Oke, L. D. (2018). Encouraging Metacognition in Digital Learning Environments. Teoksessa Ifenthalerd, D. (toim.), *Digital Workplace Learning: Bridging Formal and Informal Learning with Digital Technologies*, (s. 9–22). Springer.
- Dionne, P. (1996). The evaluation of training activities: A complex issue involving different stakes. *Human resource development quarterly*, 7(3), 279–286. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070308>
- Dochy, F. & Segers, M. (2021). High Impact Learning that Lasts Future-proof Learning and Development. Teoksessa Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M. & Van den Bossche, P. (toim.), *Theories of Workplace Learning in Changing Times* (s. 3–14). Routledge.
- Ellinger, A.D. & Bostrom., R.P. (1999). Managerial coaching behaviors in learning organizations. *The Journal of Management Development*, 18(9), 752–771.
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive Coaching: A Review and Agenda for Future Research. *Journal of management*, 31(6), 829–848. <https://doi.org/10.1177/0149206305279599>
- Felstead, A. Gallie, D., Green, F. & Zhou, Y. (2010) Employee involvement, the quality of training and the learning environment: an individual level analysis. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(10), 1667–1688. <https://doi.org/10.1080/09585192.2010.500489>

- Fields, R. (2018). Students' perceptions of an executive coaching intervention: A case study of an enabling education programme. *Coaching: an international journal of theory, research & practice*, 11(2), 102–116.
<https://doi.org/10.1080/17521882.2017.1407805>
- Gan, G. C., Chong, C. W., Yuen, Y. Y., Yen Teoh, W. M., & Rahman, M. S. (2021). Executive coaching effectiveness: Towards sustainable business excellence. *Total quality management & business excellence*, 32(13–14), 1405–1423. <https://doi.org/10.1080/14783363.2020.1724507>
- Grant, A. M. (2014). The Efficacy of Executive Coaching in Times of Organisational Change. *Journal of change management*, 14(2), 258–280.
<https://doi.org/10.1080/14697017.2013.805159>
- Greguras, G. J. (2005). Managerial Experience and the Measurement Equivalence of Performance Ratings. *Journal of business and psychology*, 19(3), 383–397. <https://doi.org/10.1007/s10869-004-2234-y>
- Grohmann, A. & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155.
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12005>
- Hahtela, N. (2021). On aika uudistaa terveydenhuollon johtaminen. *Sairaanhoitajalehti*, 3/2021. <https://sairaanhoitajat.fi/on-aika-uudistaa-terveydenhuollon-johtaminen/#>
- Halldorsdottir, S., Einarsdottir, E. J., & Edvardsson, I. R. (2018). Effects of cutbacks on motivating factors among nurses in primary health care. *Scandinavian journal of caring sciences*, 32(1), 397–406.
<https://doi.org/10.1111/scs.12474>
- Hankonen, R. (8.5.2018). Sairaanhoitajat: Hoitotyötä on johdettava. *Tehy-lehti*.
<https://www.tehylehti.fi/fi/uutiset/sairaanhoitajat-hoitotyota-johdettava>
- Hager, P. & Beckett, D. (2019). *The emergence of complexity. Rethinking education as a social science*. Springer.

- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods* (Second edition.). SAGE Publications Ltd.
- Hörkkö, E., Silvennoinen, H., & Järvinen, T. (2022). Työssä oppimisen mahdollisuudet ja työelämän luottamus palkansaajien kokemina Suomessa vuosina 2004–2016. *Työelämän tutkimus*.
<https://doi.org/10.37455/tt.102922>
- Ifenthaler, D. (2018). How We Learn at the Digital Workplace. Teoksessa Ifenthaler, D. (toim.), *Digital Workplace Learning : Bridging Formal and Informal Learning with Digital Technologies* (s. 3–8). Springer.
- Joo, B-K. (2005). Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462–488.
- Jaakkola, M., Lemmetty, S., Collin, K., Ruoranen, M., & Antikainen, T. (2022). Organisaation oppimisen lähtökohtia, raameja ja haasteita – tapaustutkimus sairaalaorganisaatiosta. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 240–272). Jyväskylän yliopisto.
- Jankelová, N., Joniaková, Z., & Romanová, A. (2022). The need for management education of healthcare management employees. *The International journal of health planning and management*, 37(1), 301–317.
<https://doi.org/10.1002/hpm.3325>
- Jyväskylän yliopisto. (12.6.2020). *Jyväskylän yliopiston julkaisueettiset periaatteet*.
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimuspalvelut/tutkimushallinto/tutkimuseettikan-tukipalvelut/ihmistieteiden-eettinen-toimikunta/tealausuntopyynto/lausuntopyynnnon-liitteet/jyvaskylan-yliopistonjulkaisueettiset-periaatteet-2020-final.pdf>
- Kallio, E. (2017). Aikuisuuden ajattelun kehityksen laaja kenttä – perusteita ja avoimia kysymyksiä. Teoksessa E. Kallio (toim.), *Ajattelun kehitys aikuisuudessa: kohti moninäkökulmaisuuutta* (s. 15–56). Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. Z. (2001). Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 205–228.
- Karsten, M. A. (2010). Coaching: An Effective Leadership Intervention. *The Nursing clinics of North America*, 45(1), 39–48.
<https://doi.org/10.1016/j.cnur.2009.11.001>
- Katz, H. (2021). The Role of Executive Coaching in Managing Organizations. *Administration in social work*, 45(3), 177–183.
<https://doi.org/10.1080/23303131.2021.1915439>
- Keronen, S., Lemmetty, S., & Collin, K. (2022). "Kun motivaatio oppimiseen on kohdallaan, niin voidaan oppimispolulla ohjata eteenpäin": Käsitteitä oppimisen johtamisesta esihenkilötyössä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 273–299). SoPhi.
- Kilburg, R. R. (1996). Toward a Conceptual Understanding and Definition of Executive Coaching. *Consulting psychology journal*, 48(2), 134–144.
<https://doi.org/10.1037/1061-4087.48.2.134>
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3. painos). Berrett-Koehler Publishers.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Burlington Routledge.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. & Robinson, P. (2020) *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Kombarakaran, F. A., Yang, J. A., Baker, M. N., & Fernandes, P. B. (2008). Executive Coaching: It works. *Consulting psychology journal*, 60(1), 78–90.
<https://doi.org/10.1037/1065-9293.60.1.78>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Kuna, S. (2019). All by Myself? Executives' Impostor Phenomenon and Loneliness as Catalysts for Executive Coaching With Management Consultants. *The Journal of applied behavioral science*, 55(3), 306–326. <https://doi.org/10.1177/0021886319832009>
- Lee-Kelley, L. (2018). When 'knowing what' is not enough: Role of organised simulations for developing effective practice. *International journal of project management*, 36(1), 198–207. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.08.003>
- Lehto, K., & Viitala, R. (2016). "Enemmän tulosta vähemmällä väellä"? Työhyvinvoinnin ja tuloksellisuuden väliset haasteet kuntasektorilla esimiesten, henkilöstöammattilaisten ja henkilöstön kokemana. *Hallinnon tutkimus*, 35(2), 117–131.
- Lehtonen, E. E., Nokelainen, P., Rintala, H., & Puhakka, I. (2022). Thriving or surviving at work: How workplace learning opportunities and subjective career success are connected with job satisfaction and turnover intention? *The journal of workplace learning*, 34(1), 88–109. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2020-0184>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2022). Johdanto: Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis)kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 7–20). Jyväskylän yliopisto.
- Longenecker, C., & Abernathy, R. (2013). The eight imperatives of effective adult learning: Designing, implementing and assessing experiences in the modern workplace. *Human resource management international digest*, 21(7), 30–33. <https://doi.org/10.1108/HRMID-10-2013-0090>
- Ma, J., Chen, S., Wu, Y. J., & Shu, M. (2021). The Role of Experience and Gender in Founders' Business Planning Activities: A Meta Analysis. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689632>
- Maijala, R. K., Eloranta, S., & Ikonen, T. (2020). Lean-ajattelu ja lean-päivittäisjohtaminen yliopistosairaaloissa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 57(1), 17–29. <https://doi.org/10.23990/sa.78049>

- Matemilola, B., Bany-Ariffin, A., Azman-Saini, W., & Nassir, A. M. (2018). Does top managers' experience affect firms' capital structure? *Research in international business and finance*, 45, 488–498.
<https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2017.07.184>
- Mays, N. & Pope, C. (2020). Quality on Qualitative Research. Teoksessa C. Pope & N. Mays (toim.), *Qualitative Research in Health Care* (s. 211–233). Wiley-Blackwell.
- Mbokota, D. G., Myres, P. K., & Stout-Rostron, D. S. (2022). Exploring the Process of Transformative Learning in Executive Coaching. *Advances in developing human resources*, 24(2), 117–141.
<https://doi.org/10.1177/15234223221079026>
- McCarthy, G., & Milner, J. (2013). Managerial coaching: Challenges, opportunities and training. *The Journal of management development*, 32(7), 768–779. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2011-0113>
- McNamara, M. S., Fealy, G. M., Casey, M., O'Connor, T., Patton, D., Doyle, L., & Quinlan, C. (2014). Mentoring, coaching and action learning: Interventions in a national clinical leadership development programme. *Journal of clinical nursing*, 23(17–18), 2533–2541. <https://doi.org/10.1111/jocn.12461>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. International Methelp, Booky.fi.
- Mikkilä-Erdmann, M. (2017). Käsitteellinen muutos ja koulutukselliset haasteet aikuisuudessa. Teoksessa E. Kallio (toim.), *Ajattelun kehitys aikuisuudessa: kohti moninäkökulmaisuuutta* (s. 205–226). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moore, C., Westwater-Wood, S., & Kerry, R. (2016). Academic performance and perception of learning following a peer coaching teaching and assessment strategy. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 21(1), 121–130. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9618-9>
- Nafukho, F. M., Alfred, M., Chakraborty, M., Johnson, M., & Cherrstrom, C. A. (2017). Predicting workplace transfer of learning: A study of adult learners enrolled in a continuing professional education training

program. *European journal of training and development*, 41(4), 327–353.

<https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2016-0079>

Offstein, E. H., Dufresne, R. L., & Childers Jr, J. S. (2020). Executive coaching explained: The beginnings of a contingency approach. *The Journal of management development*, 39(9/10), 1041–1056.

<https://doi.org/10.1108/JMD-01-2020-0023>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Tutkintoon johtavan koulutuksen kehittäminen tukemaan sosiaali ja terveystalouden uudistamista. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019(24)*.

Osatuke, K., Yanovsky, B., & Ramsel, D. (2017). Executive Coaching: New Framework for Evaluation. *Consulting psychology journal*, 69(3), 172–186.

<https://doi.org/10.1037/cpb0000073>

Pajumäki, T. & Peltoniemi, T. (8.9.2022). Uuden ajan esihenkilötyövalmennuksella kohti Etelä-Pohjanmaan hyvinvointialuetta. @SeAMK-verkkolehti. <https://lehti.seamk.fi/hyvinvointi-ja-luovuus/uuden-ajan-esihenkilotyo-valmennuksella-kohti-etela-pohjanmaan-hyvinvointialuetta/>

Panigrahi, R., Srivastava, P. R., & Sharma, D. (2018). Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome – A review of literature. *International journal of information management*, 43, 1–14.

<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.05.005>

Passmore, J., & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: A decade of progress and what's to come. *Coaching: an international journal of theory, research & practice*, 4(2), 70–88.

<https://doi.org/10.1080/17521882.2011.596484>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

Pederzini, G. D. A. (2019). Managerial learning challenges in a complex world. *Journal of work-applied management*, 11(1), 17–29.

<https://doi.org/10.1108/JWAM-04-2018-0009>

- Pilav, A., & Šačić, E. (2016). Self-assessment of managerial knowledge and skills of medical doctors in primary health care. *Journal of Health Sciences*, 6(1), 16–22. <https://doi.org/10.17532/jhsci.2016.325>
- Poell, R. F. (2017). Time to 'Flip' the Training Transfer Tradition: Employees Create Learning Paths Strategically. *Human resource development quarterly*, 28(1), 9–15. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21279>
- Propheter, G. (2016). Managerial Experience and Organizational Performance: A 15-Year Panel Study of Local Assessors. *Public administration review*, 76(3), 438–446. <https://doi.org/10.1111/puar.12440>
- Rees, C. E., Lee, S. L., Huang, E., Denniston, C., Edouard, V., Pope, K., Sutton, K., Waller, S., Ward, B. & Palermo, C. (2019). Supervision training in healthcare: A realist synthesis. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 25(3), 523–561. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09937-x>
- Rekalde, I., Landeta, J., & Albizu, E. (2015). Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. *Management decision*, 53(8), 1677–1697. <https://doi.org/10.1108/MD-12-2014-0666>
- Renta Davids, A. I., Jiménez-González, J. M., Fandos-Garrido, M., & González-Soto, Á. P. (2014). Transfer of learning: Motivation, training design and learning-conducive work effects. *European journal of training and development*, 38(8), 728–744. <https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2014-0026>
- Ristikangas, M., & Grünbaum, L. (2016). *Valmentava esimies: Onnistumista palvelevat positiot* (2., tarkistettu painos). Talentum Pro.
- Ristikangas, M., & Ristikangas, V. (2017). *Valmentava johtajuus* (4. painos.). Alma Talent.
- Ristolainen, M., Maijala, R., & Eloranta, S. (2020). Viestintä osana etäjohtamista terveydenhuollossa. *Finnish Journal of eHealth and eWelfare*, 12(3), 179–186. <https://doi.org/10.23996/fjhw.95051>
- Rothwell, W. (2020). *Adult Learning Basics*. Association for Talent Development.
- Räsänen, M. (2007). *Coaching ja johtajuus: Valmentava ote esimiestyössä*. Edita.

- Saks, A. M. & Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 118–127. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00397.x>
- Segers, M., Endedijk, M. & Gijbels, D. (2021). From Classic Perspectives on Learning to Current Views on Learning. Teoksessa Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M. & Van den Bossche, P. (toim.), *Theories of Workplace Learning in Changing Times* (s. 3–14). Routledge.
- STM029:00/2020. (2020). *Sote tiedolla johtamisen, ohjauksen ja valvonnan toimeenpano-ohjelma (Toivo-ohjelma)*. Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://stm.fi/hanke?tunnus=STM029:00/2020>
- Swart, J., & Harcup, J. (2013). 'If I learn do we learn?': The link between executive coaching and organizational learning. *Management learning*, 44(4), 337–354. <https://doi.org/10.1177/1350507612447916>
- Tai, W.T., (2006). Effects of training framing, general self-efficacy and training motivation on trainees' training effectiveness. *Personnel Review; Farnborough*, 35(1), 51–65. <https://doi.org/10.1108/00483480610636786>
- Terblanche, N. H. (2022). Managers' responses to the initial stages of the Covid-19 pandemic: An executive coaching perspective. *Personnel review*, 51(5), 1534–1552. <https://doi.org/10.1108/PR-07-2020-0540>
- Tevameri, T. (2020) *Missä mennään sote-toimiala? Sosiaali- ja terveystalouden toimialaraportti*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-480-8>
- Tilastokeskus. (2008). Henkilöstökoulutus eli työnantajan kustantama koulutus. Viitattu 7.8.2023. <https://www.stat.fi/meta/kas/henkilostokoulu.html>
- Tuomela, K., Heikkilä, K., Haapanen, H., Kortekangas-Savolainen, O., & Salminen, L. (2017). Moniammatillinen oppiminen yhteistyöosaamisen edistäjänä terveydenhuollossa. *Hoitotiede*, 29(4), 264–275.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. E-kirja. Helsinki: Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.edurev.2007.12.001](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.edurev.2007.12.001).
- Tynjälä, P. (2013). *Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A literature review*. Springer Science+Business Media.
- Velada, R., Caetano, A., Michael, J. W., Lyons, B. D. & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x>
- Viitala, R., & Jylhä, E. (2019). *Johtaminen: Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit*. Edita.
- Virtanen, A. (14.12.2021). *Terveys- ja sosiaalipalveluiden henkilöstö 2018*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021121460373>
- Walker-Fraser, A. (2011). An HR perspective on executive coaching for organisational learning. *International journal of evidence based coaching and mentoring*, 9(2), 67–79. <https://doi.org/10.3794/ijme.94.311>
- Westcott, L. (2016). How coaching can play a key role in the development of nurse managers. *Journal of clinical nursing*, 25(17–18), 2669–2677. <https://doi.org/10.1111/jocn.13315>
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. WEF. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Zakaria, M., Azeem, S. A., & Hussain, I. (2015). Perceptions of Faculty and Health Care Managers About Managerial Skills and Training Needs of Doctors Working as House Officers in Medical Institutions. *Pakistan Armed Forces medical journal*, 65(6), 724-730.

LIITTEET

”Terveydenhuoltoalan esihenkilökoulutus valmentavan johtamisen ja oppimisen tukena”

Haastattelurunko

Anni Lamberg & Kristiina Solio

Jyväskylän yliopisto

1. haastattelukerta

- Aluksi esittelemme tutkittavalle lyhyesti tutkimuksen ja sen tarkoituksen. Tutkittavilta on jo etukäteen pyydetty suostumus, ja heitä on tiedotettu sekä tietosuojaan että tutkimuseettisiin seikkoihin liittyen. Lisäksi tutkittavia on tiedotettu haastattelun kestosta, ja siitä, että haastattelut tallennetaan ilman kuvaa. Tutkittavien kanssa keskustellaan myös lyhyesti siitä, että kysymyksiin ei ole ns. oikeita vastauksia, vaan heidän oma pohdintansa riittää.

Taustatiedot:

- Kerro omin sanoin itsestäsi ja työstäsi.
- Oletko aiemmin osallistunut esihenkilökoulutukseen? Kuinka pitkä kokemus sinulla on esihenkilönä toimimisesta?
- Kuinka pitkälle olet suorittanut verkkovalmennusta?
- Mikä sai sinut hakeutumaan koulutukseen?
- Millaisia odotuksia sinulla on koulutuskokonaisuutta kohtaan? Onko sinulla jotain odotuksia ryhmään ja sen toimintaan liittyen?
- Millaisia tavoitteita sinulla on koulutukselle?

Oppiminen

- Miten opit parhaiten?
- Millainen oppija olet?
- Mitkä asiat tukevat omaa oppimistasi? Entä mitkä haastavat tai estävät oppimistasi?
- Kuvaile millaisia asioita on mielestäsi tärkeää oppia esihenkilönä?

Valmentava johtaminen

- Mitä pidät tärkeänä esihenkilötyössä?
- Kuvaile millainen esihenkilö olet.
- Mitkä ovat omia vahvuuksiasi esihenkilönä? Entä kehityskohteita? Miten ne tulevat esiin arjessa?
- Miten kehität omaa esihenkilötyötäsi? Kerro jokin konkreettinen esimerkki.

Lopuksi

- Osallistujalle annetaan mahdollisuus esittää kysymyksiä ja täydentää hänen vastauksiaan. Seuraavan haastattelukerran sopiminen.

2. haastattelukerta

- Aluksi kertaamme lyhyesti tutkimuksen keskeiset asiat. Tutkittavat saavat myös mahdollisuuden kertoa, millaisena he kokivat ensimmäisen haastattelukerran. Mikäli ensimmäisen haastattelukerran aineistoa hyödynnetään tässä haastattelussa, se kerrotaan tässä vaiheessa tutkittavalle. Tutkittavien kanssa keskustellaan myös lyhyesti siitä, että kysymyksiin ei ole ns. oikeita vastauksia, vaan heidän oma pohdintansa riittää.

Taustatiedot:

(Kaikille, joille pelkkä 2. haastattelu: kerro omin sanoin itsestäsi ja työstäsi sekä esihenkilökokemuksesi pituus.)

- Mitä sinulle jäi päällimmäisenä mieleen valmennuskokonaisuudesta?
- Osallistuitko kaikkiin lähikoulutuspäiviin?
- Missä vaiheessa olet verkkokoulutusta?
- Millaiseksi koit lähikoulutuksen?
- Millaiseksi koit verkkokoulutuksen?
- Vastasiko koulutus odotuksiasi?
- Saavutitko tavoitteesi koulutuksessa? (Tässä voidaan kerrata mitä aiemmassa haastattelussa kertonut omista tavoitteista sekä odotuksista).

- Koetko, että asettamiesi tavoitteiden toteuttamiseen annetaan riittävästi tukea sekä resursseja organisaatiossa? Miten?

Oppiminen/henkilöstökoulutus:

- Mitä opit koulutuksessa?
- Oliko koulutuksessa jotain jo ennestään tuttua? Mitä?
- Mitkä työskentelytavat tukivat parhaiten oppimistasi? Oliko ryhmällä vaikutusta oppimiseesi?
- Millaisia oivalluksia teit koulutuksen aikana?
- Millaisena koit koulutuksen sisällöt?
- Mitä jäit kaipaamaan koulutuksessa? Miten koulutusta voisi mielestäsi kehittää?
- Mitä konkreettista viet tai olet jo vienyt mukaasi päivittäiseen työhösi? Konkreettisia toimintatapoja enemmän.
- Millaiset asiat motivoivat sinua koulutuksessa? tai ei motivoi?
- (Jos olet käynyt aiemman vastaavan koulutuksen, tuliko tässä koulutuksessa parannuksia tai kaipasitko jotain aiemmasta toteutustavasta?)

Valmentava johtaminen:

- Miten koulutus on vaikuttanut sinuun esihenkilönä?
- Ovatko käsityksesi esihenkilötyöstä muuttuneet koulutuksen aikana?
- Miten koulutuskokonaisuus tukee esihenkilötyötäsi erilaisissa/haastavissa tilanteissa?
- Miten koulutus tuki metataitojesi kehittymistä, kuten esimerkiksi vuorovaikutus- ja tunnetaitoja?
- Koetko koulutukseen osallistumisesi hyödyttävän myös alaisiasi? Miten?
- Asetitko koulutuksen pohjalta jotain tavoitteita esihenkilötyösi kehittämiseen jatkossa? Millaisia, ja miten aiot päästä niihin?

Lopuksi

- Osallistujalle annetaan mahdollisuus esittää kysymyksiä ja täydentää hänen vastauksiaan. Kerromme myös alustavasti tutkimuksen tulosten julkaisun aikataulusta.