

Maarit Kylmälahti ja Katri Paunonen

”OLI HYVÄ LAITTA A ITSENSÄ LIKOON”  
Kuntaorganisaation johtamiskoulutuksen vaikuttavuuden  
arviointi

Pro gradu –tutkielma

Syksy 2003

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Kylmälahti, Maarit ja Paunonen, Katri. ”Oli hyvä laittaa itsensä likoon.”  
KUNTAORGANISAATION JOHTAMISKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN  
ARVIOINTI Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston  
kasvatustieteen laitos, 2003. 109 sivua. Julkaisematon.

Organisaatiot ovat kokeneet radikaaleja muutoksia viimeisen 15 vuoden aikana ja organisaatioiden on ollut pakko kiinnittää huomiota johtamiskäytäntöihin. Muutokset ovat koskettaneet myös julkista sektoria. Jyväskylän kaupunki on pyrkinyt vastaamaan muutosten tuomiin haasteisiin henkilöstökoulutuksen avulla. Jyväskylän kaupunki toteuttikin laajan Hevi (Hyvät esimiestaidot ja valmiudet itselle)esimieskoulutuksen vuosien 2001 – 2003 välisenä aikana. Jyväskylän kaupungin esimiehille vuonna 2001 suunnatun osaamiskartoituksen pohjalta Hevi koulutukselle asetettiin viisi keskeistä tavoitetta: vuorovaikutus ja ihmisten johtamisen taidot, muutosjohtamisen osaaminen, ikäjohtamisen taidot, esimiesten ja heidän esimiestensä välisen vuorovaikutuksen lisääminen sekä esimiesten työnkuvan ja työn sisällön tarkastelu. Tutkimuksemme oli tapaustutkimus tämän johtamiskoulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkimukssamme arvioimme henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta ja tutkimusongelmiksi muotoutuivat esimiesten oppimiskokemukset koulutuksessa ja koulutuksessa opittujen asioiden siirtovaikutukset omaan esimiestyöhön.

Koska tutkimuksemme oli tapaustutkimus, päädyimme kokonaisotantaan eli suuntasimme tutkimuksen kaikille koulutukseen osallistuneille 188 esimiehelle. Haimme vastauksia tutkimuskysymyksiimme kyselylomakkeella, jossa kerättiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. Tutkimukseen vastasi 72 esimiestä, jotka edustivat kuntaorganisaation eri hallintokuntia. Lisäksi tutkimuksen aineistona käytettiin Hevikoulutuksen aikana kerättyä palautetta, joka oli luonteeltaan kvalitatiivista. Kvantitatiivinen aineisto käsiteltiin tilastollisesti ja kvalitatiiviselle aineistolle tehtiin sisällön analyysiä eli aineisto teemoiteltiin.

Tutkimuksen keskeisinä tuloksina ilmeni, että esimiehet olivat oppineet koulutuksessa käsiteltäviä asioita ja pyrkineet siirtämään niitä omaan esimiestyöhönsä. Eniten esimiehet olivat oppineet vuorovaikutukseen ja esimiehen rooleihin liittyviä asioita. Esimiehistä eniten olivat oppineet naiset, yli 50vuotiaat, yliopistollisen koulutuksen saaneet ja yli 20 vuotta kaupungin palveluksessa työskennelleet. Hallintokunnista olivat eniten oppineet liikuntapalvelukeskuksen esimiehet. Liikuntapalvelukeskuksen esimiehet olivat myös siirtäneet oppimaansa omaan työhönsä muita hallintokuntia enemmän. Yleisvaikutelma koulutuksesta ja sen toteuttamisesta oli pääosin myönteinen. Eniten kritiikkiä sai esimiesten oman esimiehen tuen puuttuminen koulutuksen aikana.

Avainsanat: henkilöstön kehittäminen, henkilöstökoulutus, esimieskoulutus, johtaminen, vaikuttavuuden arviointi, oppiminen, siirtovaikutus, julkinen sektori, tapaustutkimus

# Sisällys

<a href="#">1 Johdanto</a> .....	5
<a href="#">2 Arviointi ja vaikuttavuustutkimus tutkimusongelmien taustalla</a> .....	7
<a href="#">2.1 Arviointitutkimus</a> .....	7
<a href="#">2.1.1 Mitä arviointitutkimus on</a> .....	7
<a href="#">2.1.2 Arviointitutkimuksen perinteitä ja historiaa</a> .....	8
<a href="#">2.1.3 Arviointitutkimuksen eri muodot ja kohteet</a> .....	9
<a href="#">2.1.4 Arvioinnin tarkoitus ja painotus</a> .....	10
<a href="#">2.2 Vaikuttavuuden arviointi</a> .....	11
<a href="#">2.2.1 Mitä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnilla tarkoitetaan</a> .....	11
<a href="#">2.2.2 Vaikuttavuuden arvioinnin malleja</a> .....	12
<a href="#">2.3 Arviointi ja vaikuttavuustutkimus tässä tutkimuksessa</a> .....	14
<a href="#">2.4 Tutkimusongelmat</a> .....	17
<a href="#">3 Yritysten johtamisesta kuntaorganisaation johtamiseen</a> .....	19
<a href="#">3.1 Johtamisen muutos</a> .....	19
<a href="#">3.1.1 Esimiehen muuttuva rooli</a> .....	21
<a href="#">3.1.2 Ihmisten johtaminen</a> .....	25
<a href="#">3.1.3 Henkilöstöjohtaminen</a> .....	27
<a href="#">3.2 Johtamisen uudet haasteet</a> .....	28
<a href="#">3.2.1 Osaamisen ja muutoksen johtaminen</a> .....	28
<a href="#">3.2.2 Ikääntyvät työelämässä ja ikäjohtaminen</a> .....	31
<a href="#">3.3 Julkisen sektorin johtaminen</a> .....	34
<a href="#">4 Esimieskoulutus osana henkilöstön kehittämistä</a> .....	37
<a href="#">4.1 Henkilöstön kehittäminen suhteessa johtamiseen</a> .....	37
<a href="#">4.2 Esimieskoulutus osana henkilöstön kehittämistä</a> .....	38
<a href="#">4.2.1 Esimieskoulutuksen tarkoitus</a> .....	38
<a href="#">4.2.2 Esimieskoulutuksen vaikuttavuus</a> .....	41
<a href="#">4.3 Esimieskoulutuksen vaikutus oppimiseen ja opitun siirtovaikutukseen</a> .....	43
<a href="#">4.3.1 Oppiminen koulutuksessa</a> .....	43
<a href="#">4.3.2 Aikuisen oppiminen</a> .....	45
<a href="#">4.3.3 Opitun siirtovaikutus työhön</a> .....	47
<a href="#">5 Tutkimuksen toteuttaminen</a> .....	51

<u>5.1 Tutkimuksen kohdejoukko</u> .....	51
<u>5.1.1 Jyväskylän kaupunki</u> .....	51
<u>5.1.2 Heviesimieskoulutus</u> .....	54
<u>5.1.3 Hevi – esimieskoulutukseen osallistuneet esimiehet tutkimuksen kohdejoukkona</u> .....	56
<u>5.2 Aineiston keruu ja –kuvaus</u> .....	57
<u>6 Tutkimuksen tulokset</u> .....	64
<u>6.1 Koulutuksen aikainen arviointi</u> .....	64
<u>6.2 Koulutuksen jälkeinen arviointi</u> .....	66
<u>6.2.1 Kaupungin strategiat johtamisen lähtökohtana</u> .....	66
<u>6.2.2 Vuorovaikutus – haaste esimiestyössä</u> .....	69
<u>6.2.3 Esimiehen monet roolit</u> .....	72
<u>6.2.4 Muutos ja jaksaminen</u> .....	75
<u>6.2.5 Ajankohtainen ikäjohtaminen</u> .....	78
<u>6.2.6 Hevi koulutuksen muut merkitykset esimiestyöhön</u> .....	81
<u>6.2.7 Koulutuksen kokonaisarviointia</u> .....	81
<u>7 Johtopäätökset</u> .....	86
<u>7.1 Tutkimusten tulosten pohdintaa</u> .....	87
<u>7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys</u> .....	91
<u>7.3 Tutkimuksen hyödyt ja jatkotutkimusaiheet</u> .....	95
<u>LÄHTEET</u> .....	97
<u>LIITE</u> .....	105

# 1 Johdanto

Organisaatiot ovat kokeneet radikaaleja muutoksia viimeisen 15 vuoden aikana. Perinteiset uramallit ja työntekijän asemaa koskevat kysymykset ovat vaihtuneet hierarkkisista ja koko elinikää koskevistä samoista työpaikoista ja työtehtävistä osaamisen ja tiimien arvostamiseksi. (Beardwell & Holden 1997, 4.) 1980luvulta lähtien on länsimaissa käyty uudenlaista keskustelua henkilöstön merkityksestä. On nähty, että yritysten on yhä vaikeampi rakentaa menestystä massatuotannon ja kustannusjohtajuuden varaan. Menestyvät organisaatiot ovat rakenteeltaan kevyitä, verkostoituvia, nopeasti reagoivia ja tietotekniikka hyödyntäviä ja keskittyvät ydinosaamiseen ja sen kehittämiseen. Oppiminen nähdään keskeisenä menestyksen rakentajana. (Legge 1995.)

Viime vuosikymmeninä varsinkin yritysmaailmassa on tehty varsin paljon tutkimuksia ja erilaisia kehittämisohjelmia, joiden tavoite on ollut työelämän ja johtamisen kehittäminen. Selvityksistä on usein käynyt ilmi suomalaisten organisaatioiden ja johtamisen heikkouksia, vahvuuksia, uhkia ja mahdollisuuksia. Esimerkiksi yritysmaailma on ollut suurten muutosten kourissa ja niiden toimintaa ohjaakin vahvasti jatkuva toiminnan tehostamistarve, tuotantoketjujen verkottuminen ja kaikenlaisten riippuvuuksien lisääntyminen, jotka lisäävät johtamisen merkitystä yrityksessä, vaikka samanaikaisesti ollaan luopumassa perinteisestä auktoriteettisesta johtamiskulttuurista. (Juuti & Vuorela 2002)

Muutokset eivät ole vaikuttaneet pelkästään yrityksiin, vaan jatkuvat muutokset ja uudet vaatimukset ovat koskettaneet myös julkista sektoria. Perinteisesti on ajateltu, että julkisen sektorin johtaminen on jäykkää ja byrokraattista ja organisaation rakenne on hierarkkinen ja henkilöstö pysyvää. Vanha julkisen sektorin hierarkkinen toimintamalli ei ole enää kilpailukykyinen, vaan vanhan perustalle on luotava jotakin uutta. Haasteena uudistumiselle on vanhan ja uuden yhteensovittaminen. (Rajala 1998; Rassi 1997)

Henkilöstövoimavarojen johtaminen (HRM) käsitteenä on noussut esille näiden organisaation muutosten myötä. Sen tarkoituksena on varmistaa, että yrityksen työntekijät pystyvät käyttämään kykyjään työssään parhaalla mahdollisella tavalla. (Graham & Bennett 1998.) Henkilöstövoimavarojen johtaminen on kuitenkin painottunut tulos ja suorituskeskeisyyteen, joten sen rinnalle on noussut oppimista korostava henkilöstövoimavarojen kehittäminen (HRD). (Barrie & Pace 1998, 39)

Jyväskylän kaupunki on pyrkinyt vastaamaan muutosten tuomiin haasteisiin muun muassa henkilöstökoulutuksien avulla. Jyväskylän kaupunki toteutti laajan esimieskoulutuksen vuosien 2001 – 2003 aikana ja pro gradu tutkimuksemme on tapaustutkimus tämän johtamiskoulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkimuksessamme arvioimme henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta ja keskityimme siinä yksilön oppimiseen ja opitun siirtovaikutukseen työhön.

Tutkimuksemme tausta jakautuu arvioinnin ja vaikuttavuustutkimuksen kautta johtamiseen ja esimiestoiminnan kehittämiseen. Aloitamme tarkastelun johtamisen muutoksista viime vuosikymmeninä ja siirrymme tarkastelemaan johtamisen malleja tänä päivänä. Johtamisen kirjallisuudessa olemme pyrkineet tuomaan esille johtamismallien yhteyksiä ja eroja yksityisellä ja julkisella puolella. Rajaamisen tukena olemme lisäksi käyttäneet Palomäen (2001) pro gradua kuntaorganisaation johtamisesta ja kehitystarpeista. Johtamisen muutoksen ymmärtäminen on tärkeää, jotta pystyttäisiin paremmin arvioimaan esimieskoulutuksen vaikuttavuutta esimiesten toimintaan. Tarkastelemme myös esimiestoiminnan kehittämistä rajautuen henkilöstökoulutukseen ja tässä tutkimuksessa nimenomaan esimieskoulutukseen.

## **2 Arviointi ja vaikuttavuustutkimus tutkimusongelmien taustalla**

### **2.1 Arviointitutkimus**

#### **2.1.1 Mitä arviointitutkimus on**

Evaluaatiotutkimuksella tarkoitetaan yleisesti arviointia tutkimuksen keinoin. Arviointiin liittyvien suomenkielisten käsitteiden käyttö on ollut kirjavaa. Arviointi ja arviointitutkimuskäsitteet ovat suomenkielisiä ja ne erottavat muun arviointitoiminnan arviointitutkimuksesta. Linqvistin (1999) mukaan on kuitenkin parempi puhua evaluaatiosta, koska se tarkoittaa tutkimuksellisiin pelisääntöihin perustuvaa arviointia.

Arviointitutkimuksen luonteeseen onkin vaikuttanut suuresti sen monitieteinen luonne. Tutkimusalueina siihen ovat vaikuttaneet muun muassa taloustiede, sosiologia, hallintotiede ja myös kokeellinen psykologia. (Sihto 1997, 17.)

Arviointitutkimuksen tarkka määrittelemine on kuitenkin vaikeaa. Sinkkonen ja Kinnunen (1994, 21) näkevät tähän syyksi sen, että arviointi on luonteeltaan käytännönläheistä ja tämän vuoksi vaihtelevaa ja moninaista. Lisäksi arvioinnin sisältö ja muodot riippuvat siitä toimintaympäristöstä, jossa arviointitietoa hankitaan sekä niistä konkreettisista käytännön toimintatilanteista, joissa arviointitietoja käytetään ja joiden hankkimisesta ja saatavilla olosta huolimatta tietoja ei käytetä. Myös Guba ja Lincoln (1989, 21 – 22) sekä Patton (1990) näkevät, että arvioiva tutkimus on aina kontekstisidonnaista ja arviointitutkimukselle ei voida antaa selkeää määrittelyä.

Myös Temmes (1994, 9) tuo esiin arvioinnin määrittelyn vaikeuden. Hänen mukaansa arviointi pyrkii eksaktisuuteen, jonka esteenä ovat yhteiskuntatieteissä arvioinnin kohteisiin liittyvät määrittelyvaikeudet. Tämän vuoksi yhteiskuntatieteissä ei ole löydettävissä konsensusta siitä, mitä arviointi on ja mitä metodeja sen piirissä tulee soveltaa.

Arviointitutkimus on kuitenkin tärkeää erottaa arvioinnista, josta usein puhutaan mitä yksinkertaisintenkkin selvitysten ja kyselyjen yhteydessä. Laukkanen (1995, 316) näkee arvioinnin ja arviointitutkimuksen välisen eron olevan siinä, missä

määrin vedotaan tieteelliseen pätevyYTEEN. Tällöin arviointitutkimuksen voitaisiin ajatella olevan tieteelliseen metodiikkaan ja teorianmuodostukseen pohjautuvaa tiedon hankintaa, jossa ongelmanasettelua ovat ohjaamassa toimintojen kehittymistä koskevat muutostavoitteet. Lisäksi Jakkusihvonen ja Heinonen (2001) tuovat esille, että arvioinnissa lähtökohdat määrittyvät esimerkiksi koko koulutusorganisaation tavoitteiden mukaan kun taas arviointitutkimuksessa tutkija voi määrittellä lähtökohtansa vapaammin.

### **2.1.2 Arviointitutkimuksen perinteitä ja historiaa**

Arviointitutkimuksen voidaan katsoa kehittyneen neljässä vaiheessa, joista viimeinen on vielä muotoutumassa. Ensimmäinen vaihe alkoi 1900-luvun alkupuolella ja saavutti suosiotaan erityisesti ensimmäisen maailman sodan jälkeen. Tällöin arviointi oli luonteeltaan teknistä. Arvioinnin kohteet pyrittiin näkemään mitattavassa muodossa ja itse arviointikin oli pääosin mittaamista. Toisessa vaiheessa 1920-luvulta eteenpäin keskityttiin kuvailemaan tapahtunutta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Kolmannessa vaiheessa, 1960-luvulla, arviointitutkimukseen sisällytettiin tuloksiin pohjautuvat arviot tarvittavista toimenpiteistä. Kehittyneen suuntauksen leimaavin piirre oli pyrkimys lopulliseen ratkaisuun. (Cordray & Lipsey 1987, 70 – 74.)

Neljännessä vaiheessa tutkimusta ohjaavia periaatteita ovat arvopluralismi, asianomaisten rooli, oikeudenmukaisuus ja neuvotteluprosessi. Arviointitutkimuksessa arvopluralismilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tulee olla lähtökohdana eri osapuolten näkemyserojen kuuleminen ja kaikkien näkemysten esiintuominen. Näitä on pystyttävä käsittelemään ja tuomaan tutkimuksessa esille. Asianomaisten roolilla tarkoitetaan taas eri tavoitteisiin ja näkökulmiin viittausta asianomaisten kesken eli tutkimuksessa ei ole löydettävissä yhtä ainoaa, oikeaa totuutta. Oikeudenmukaisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikkia tutkimukseen osallistuvia henkilöitä tulee kohdella tasapuolisesti ja tämä tulee huomioida jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Neuvotteluprosessi puolestaan liittyy ensimmäiseen kohtaan eli kun hyväksytään arvopluralismi, joudutaan hyväksymään myös se, että tuloksiin voidaan päästä vain neuvottelujen kautta. Neuvottelujen tulos ei ole niinkään yksimielisyys vaan ymmärrys. (Cordray & Lipsey 1987, 71 – 79.)



Guba ja Lincoln (1989) puolestaan jakavat evaluaatiotoiminnan neljään sukupolveen: testaamiseen, tavoitearviointiin, johtopäätösten tekemiseen evaluointiaineistosta ja osallistuvaan arviointiin. Arviointi on kehittynyt ylhäältä ohjasta arvioinnista arviointiin, johon pyritään saamaan mukaan kaikki asianomaiset. Raivola (1995) kuvaakin osallistuvan arvioinnin tavoitteeksi opettaa organisaatio päteväksi itsearvioidjaksi, jossa arvioija toimii koordinaattorina, neuvonantajana, laadun varmistajana ja kouluttajana pikemmin kuin testaajana tai tuomarina.

### **2.1.3 Arviointitutkimuksen eri muodot ja kohteet**

Arviointitutkimuksen mallit vaihtelevat kirjallisuudessa sen mukaan, minkä alan edustajasta on kysymys ja mitä asioita arvioidaan. Organisaation kehittämisinterventioiden tieteellinen tutkimus voidaan jakaa implementaatiotutkimukseen, joka kohdistuu kapeaalaisiin ongelmiin tai asioihin, evaluaatiotutkimukseen, joka kohdistuu kokonaisvaikutuksiin, arviointitutkimukseen, joka kohdistuu lopputulokseen ja siihen johtaviin prosesseihin sekä teoriaa muodostavaan tutkimukseen. Evaluaatio tai arviointitutkimusta on sovellettu alun perin laajojen yhteiskunnallisten ohjelmien toimivuuden ja vaikutusten arvioinnissa. Usein tämä arviointi on ollut teknistä mittamista. (Lindström 1994, 235.)

Evaluaatiota voidaan jaotella useiden eri periaatteiden mukaisesti. Stevrin (1991) kuvaa neljä erilaista lähestymistapaa. Ensimmäisessä lähestymistavassa eli toimintaohjelman vaikuttavuuden arvioinnissa tulisi ottaa huomioon tavoite, prosessi, toimija ja hyötynäkökulmat. Toinen lähestymistapa, oppimisen lähestymistapa, tuottaa tietoa siitä, miten ohjelmaa voidaan parantaa esimerkiksi suhteessa vaikuttavuuden eri näkökulmiin. Tilannelähestymistavassa ohjelma voidaan suorittaa tietyinä ajankohtana, jolloin olosuhteet saattavat olla ainutlaatuisia ja erityisellä tavalla toteutukseen vaikuttaneita. Tulevaisuuteen tähtäävä toimintaohjelman arviointi pyrkii ennustamaan ohjelman pitkäaikaisia vaikutuksia.

Albaekin jaottelu selkiyttää evaluaatiotutkimuksen erilaisia näkökulmia ja tutkijan erilaisia asemia. Evaluaation kohteena voi olla pääasiallisesti prosessi, jolloin usein puhutaan prosessievaluaatiosta tai kohteena voi myös olla prosessin tulos, jolloin puhutaan tulosarvioinnista (Linqvist 1999, 108.)

Scriven (1991) jakaa arviointitutkimuksen formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Summatiivisella evaluaatiolla tarkoitetaan toimenpideohjelman lopputuloksen arviointia eli tutkitaan, mitä ollaan saatu aikaiseksi. Formatiivisella arvioinnilla taas tarkoitetaan ohjelman sisäistä arviointia, joka usein toteutetaan osana kehittämisprosessia. Formatiivinen arviointi edeltää summatiivista arviointia, jossa systemaattisesti arvioidaan toteutuneen ohjelman toteutusta ja tuloksellisuutta. Chelims-kyn (1997) jaottelu taas perustuu siihen, mikä on evaluaation tarkoitus. Näkökulmia voivat olla tilivelvollisuusarviointi, kehittämisarviointi ja tiedontuotantoarviointi.

Arviointia voidaan toteuttaa useissa vaiheissa arvioitavaa hanketta. Aikaisemmin käytettiin lähinnä jälkikäteisarviointia, jolloin arviointi kohdistuu lopputulokseen. Kohteena on tällöin tehokkuuden arviointi eli missä määrin tavoitteet on saavutettu, vertailu ennen ja jälkeen, vertailu muihin organisaatioihin ja niissä tapahtuneisiin muutoksiin. Arviointi voi kohdistua taloudellisuuteen eli arvioinnin kohteena ovat saavutetut hyödyt verrattuna uhrauksiin, tavoitteisiin tai vaihtoehtoihin. Arviointi voi myös kohdistua itse muutokseen, jolloin tarkastelun kohteena on ohjelman toimivuus ja taustateorian käyttökelpoisuus. (Lindström 1994, 238.)

Nykyisin reaaliaikainen arviointi on tyypillistä, jolloin pyritään esimerkiksi toimeenpanoprosessia seuraamalla selvittämään, miten tuloksia aikaansaadaan. Suunnittelussa käytetään hyväksi myös etukäteisarviointia, jolloin pyritään selvittämään etukäteen asiakaskunnan tarpeita, joiden pohjalta suunnitellaan uusia ohjelmia. (Ahonen 1998, 257.)

#### **2.1.4 Arvioinnin tarkoitus ja painotus**

Toiminnan arvioinnista on tullut 1990 –luvulla suomalaisessa liikeelämässä tyypillinen johtamisen apuväline. Uusikylä (1999) selittää arviointitutkimuksen lisääntymisen syitä hallinnon rakenteiden ja ohjausjärjestelmien ulkoisilla muutoksilla, hallinnon kansainvälistymisellä ja siitä seuranneilla arviointivelvoitteiden kasvulla, hallinnon yhteiskuntatieteellistymisellä ja arviointitiedon välineellisellä hyödyntämisellä sekä yhteiskuntatieteen professionalistumisella, politiikan ja hallinnon tieteellistymisellä sekä asiantuntijavallan kasvulla. Myös Kantanen (1996) näkee, että koulutusta koskevan tiedon lisääntyminen, henkilöstökoulutuksen määrän kasvu, yritysten ulkopuolisten

rahoituslähteiden kuivuminen ja yleinen tulostietoisuuden lisääntyminen ovat lisänneet yritysten kiinnostusta koulutuksen vaikuttavuuden selvittämiseen.

Pattonin (1997) mukaan arvioinnin tarkoituksena on systemaattisen tiedonkeruun avulla tuottaa tietoa toimenpiteiden piirteistä, toteutuksesta ja tuloksista ja liittää niihin arvopäätelmiä niin, että tietoa voidaan käyttää toimintojen tehostamiseen ja parantamiseen myös tulevaisuudessa. Keskeistä evaluaatiossa on arvottaminen, jossa verrataan kohteen ominaisuuksia valittuihin arvoperusteisiin ja tehdään näistä päätelmiä (Sinkkonen & Kinnunen 1994). Evaluaatioon kuuluva arvottaminen erottaa evaluaation muusta tutkimuksesta, ja myös seurannasta ja tarkkailusta. Usein evaluaatiossa verrataan tuloksia tavoitteisiin, tutkittavaa ohjelmaa muihin ohjelmiin, aikaisempia suorituksia uusiin suorituksiin tai vaihtoehtoisiiin menettelytapoihin. (Raivola 1995.)

## 2.2 Vaikuttavuuden arviointi

### 2.2.1 Mitä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnilla tarkoitetaan

Vaikuttavuus (effectiveness, efficiency) käsitteenä on laaja ja sen käyttö vaihtelee yhteyksistä riippuen. (Linna 1999, 13). Vaikuttavuustarkastelussa käsitteille vaikuttavuus, tehokkuus, taloudellisuus, laatu, tuottavuus, taloudellisuus ja kannattavuus on annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä riippuen tieteen ja hallinnonalasta (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 11).

Vahervan (1983, 31–36) mukaan koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan nimenomaan koulutukselle asetettujen, erilaista panosta, prosessia ja tuotosta koskevien tavoitteiden saavuttamista joko välittömästi tai myöhemmin koettuna eri tahojen kautta. Manninen (1996) puolestaan näkee koulutuksen olevan vaikuttavaa silloin, kun sen tuottamat valmiudet edistävät laadullisesti ja määrällisesti yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä.

Perinteisesti vaikuttavuudessa on arvioitu tuloksellisuutta. Vaikuttavuuden arvioinnin tarkoituksena on tällöin tuottaa toimeksiantajalle selvityksiä toiminnan tuloksellisuuden kontrolloimiseksi. (Lehtisalo 1992, 29.) Peltonen, Laitinen ja Juuti (1992) puolestaan näkevät tuloksellisuuden yhtenä vaikuttavuuden osaalueena tehokkuuden ja taloudellisuuden rinnalla. Tällöin taloudellisuus keskittyy kustannusten

mittaamiseen, tehokkuus tuottavuuden, kannattavuuden ja laadun tarkasteluun ja vaikuttavuus mielipiteiden, oppimistulosten ja vaikutusten arvioimiseen. Nykyisin arvioinnin ajatellaan hyödyttävän sekä toteuttajia että tuotosten käyttäjiä eli kohderyhmää.

Olennaista vaikuttavuuden arvioinnissa on se tarkastelutaso, jonka pohjalta kokonaiskuvaa lähdetään hahmottamaan (Linna 1999, 13 – 14). Kinnusen, Laitisen, Husson, Teittisen ja Nergin (1998) sekä Vahervan (1983) mukaan vaikuttavuutta voidaan arvioida yksilökohtaisena, institutionaalisenä tai yhteiskunnallisena vaikuttavuutena lähestymistavasta riippuen. Koulutuksen yksilöllinen vaikuttavuus ilmenee esimerkiksi kokemuksen ja ammattitaidon lisääntymisenä, vastuu ja vaikutusalueen kasvuna ja oppijan näkyvyytenä. Instituutiotasolla vaikuttavuus ilmenee oppijan oppimisen kautta organisaation menestymisenä. Valtakunnallisella tasolla vaikuttavuus näkyy koulutuksen impaktien määrän kasvuna ja laajenemisena, sosiaalisten muutosten lisääntymisenä sekä yhteiskuntarakenteiden muuttumisena. (Nurmi & Kontiainen 2000, 37 – 47.)

### **2.2.2 Vaikuttavuuden arvioinnin malleja**

Kirkpatrickin (1994) vuonna 1969 esittämän klassisen koulutuksen vaikuttavuusluokituksen mukaan henkilöstökoulutuksen vaikutukset voidaan jakaa neljään tasoon:

1. koulutuksen välittömät vaikutukset
2. koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen
3. koulutuksesta aiheutunut työkäyttäytymisen muuttuminen
4. työkäyttäytymisen muutoksen vaikutukset organisaation taloudelliseen tulokseen.

Kirkpatrickin mallin pohjalta on luotu lukuisia samankaltaisia vaikuttavuuden arvioinnin malleja. Kantanen (1996, 43) on laatinut koosteen koulutuksen vaikutuksen tasoista (ks. taulukko 1), joissa esiintyy kolme muuta Kirkpatrickin mallin kaltaista vaikuttavuuden arvioinnin mallia.

	Kirkpatrick (1969)	Hamblin (1974)	Laird (1983)	Boothe (1985)
Taso 1	Reaktiot	Reaktiot	Reaktiot	Koulutustoiminta
Taso 2	Oppiminen	Oppiminen	Oppiminen	Oppija/työntekijä
Taso 3	Työkäyttäytyminen	Työkäyttäytyminen	Operatiivinen toiminta	Organisaation tavoitteet
Taso 4	Tulokset	Organisaatio	Koulutuksen kustannustehokkuus	Koko liiketoiminnan tavoitteet
Taso 5		Perimmäinen hyöty		

TAULUKKO 1. Vaikuttavuuden arvioinnin tasot. (Kantanen 1996)

Kantasen (1996, 40) ja Varilan (1991, 12) mukaan kaikille edellä esitetyille malleille on yhteistä se, että vaikutusten eteneminen voi pysähtyä mille tahansa tasolle. Tällöin seuraavat tasot jäävät toteutumatta, koska eteneminen tukeutuu aina edellisen vaiheen vaikutuksiin. Varila (1991, 12) uskoo, että pienikin yksilön oppiminen voi aiheuttaa yllättävän suuren muutoksen organisaatiossa, kun taas toisinaan suureen oppimisen ja muutoksen vaikutukset eivät näy koko organisaatiossa.

Reaktiotason arvioinnissa selvitetään koulutettavien tyytyväisyyttä koulutukseen ja sen järjestelyihin. Saaduilla palautteilla koulutuksen suunnittelijat ja toteuttajat voivat kehittää koulutuksia, mutta positiiviset tulokset eivät takaa osanottajien oppimista. (Pauku 1991, 123 – 124.) Kantasen (1996, 40) mukaan tyytyväisyys kurssin sisältöön edesauttaa työkäyttäytymisen muutosta, mutta ei vielä takaa sitä.

Oppimistason arvioinnilla pyritään selvittämään koulutettavien oppimia tietoja, taitoja ja asenteita. Oppimista voidaan mitata muun muassa kirjallisilla kokeilla, portfolioilla, näyttökokeilla tai erilaisilla lähtö ja lopputason mittauksilla. Arviointi on melko luotettavaa lyhyiden ja intensiivisten kurssien kohdalla, mutta luotettavuus heikkenee koulutuksen pituuden kasvaessa. Oppimistason arviointi ei myöskään anna tietoa opitun käyttämisestä työssä. (Kantanen 1996, 41; Pauku 1991, 123 – 124.)

Käyttäytymistason arviointi pyrkii antamaan tietoa kurssilla opittujen asioiden soveltamisesta työhön. Työtapojen muutoksiin vaikuttavat muun muassa osallistujan tiedot, taidot, motivaatio ja asenteet soveltaa opittuja asioita. (Kantanen

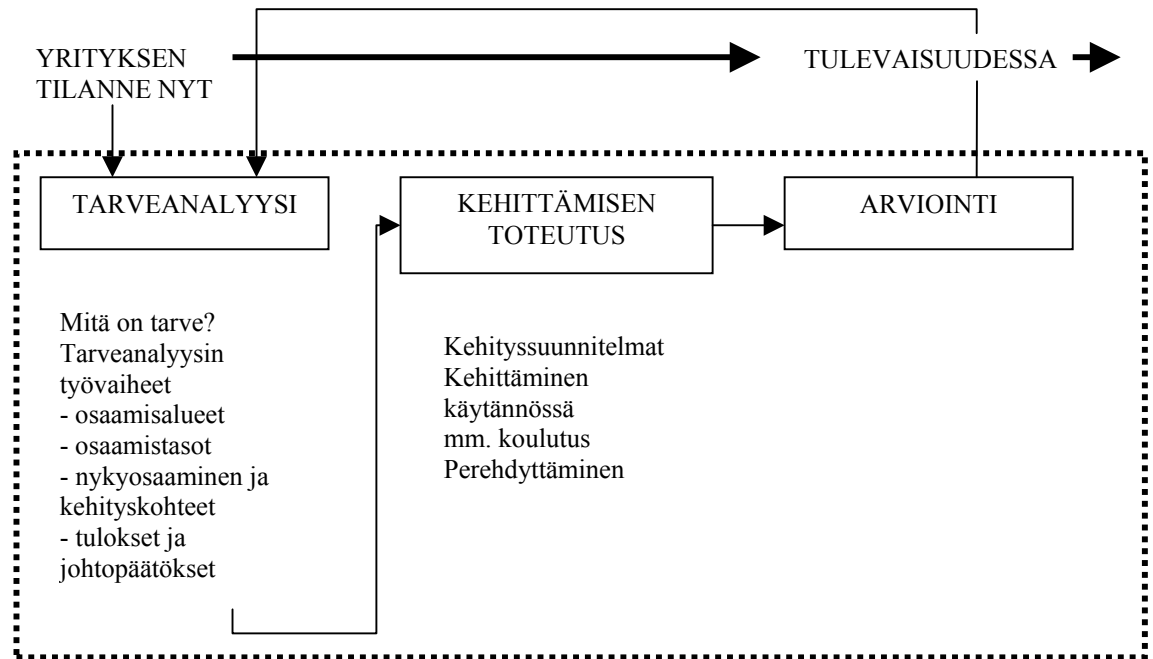
1996, 42; Paukku 1991, 123 – 124.) Ryhmän käyttäytymisen muuttaminen on vaikeampaa kuin yksilön käyttäytymisen ja asenteiden muuttaminen (Kantanen 1996, 42.)

Organisaation oppimisen arvioinnin tarkoituksena on saada tietoa siitä, mitä vaikutuksia koulutuksella on ollut koko organisaation toimintaan. Koulutus nähdään organisaatiossa yhtenä investointina, jonka tarkoituksena on yksilön oppimisen lisäksi hyödyttää koko organisaatiota. Organisaation oppimisen tutkiminen on muita tasoja vaativampaa, koska muutokset organisaation tasolla tapahtuvat viiveellä ja hitaasti ja niiden tunnistaminen on vaikeaa. (Robinson & Robinson 1989.)

### 2.3 Arviointi ja vaikuttavuustutkimus tässä tutkimuksessa

Henkilöstön kehittämisen suunnittelu on usein yrityksissä kokonaisvaltainen prosessi, joka lähtee liikkeelle tarpeiden määrittämisestä ja etenee toteutuksen kautta tulosten arviointiin. Hätönen (1998) on kuvannut henkilöstön kehittämisprosessin keskeisiä vaiheita kuvion 1 mukaisesti. Tässä tutkimuskontekstissa tarveanalyysi oli valmiiksi laadittu (Palomäki 2001) ja sen pohjalta oli toteutettu Heviesimiesvalmennus niminen henkilöstön kehittämisprojekti kaupunkiorganisaation ulkoisena koulutuksena. Meidän tutkimuksemme tarkoituksena on rajautua arvioimaan tämän johtamiskoulutuksen vaikuttavuutta.

Arviointitutkimuksen suorittamisessa eräs määräävä tekijä on aika. Kuviossa 2 tulee esille koulutuksen arvioinnin ajoittaminen ja kohdentuminen. Jyväskylän kaupungin johtamisen koulutushanke päättyi maaliskuussa 2003. Tämä määräsi tutkimuksemme arvioinnin summatiiviseksi eli koulutuksen jälkeiseksi arvioinniksi (Scriven 1991). Arviointi kohdistuu koulutuksessa mukana olleiden reaktioiden ja kokemusten mittaamiseen ja siinä tarkemmin koulutuksessa opitun arviointiin ja siihen liittyvien toimintakäytäntöjen ja opitun siirtovaikutuksen työhön tutkimiseen. Saimme lisäksi käyttöömmme koulutuksen aikana kerättyä palautetta (formatiivinen arviointi), jota käytämme summatiivisen arvioinnin tukena tutkimuksessamme.



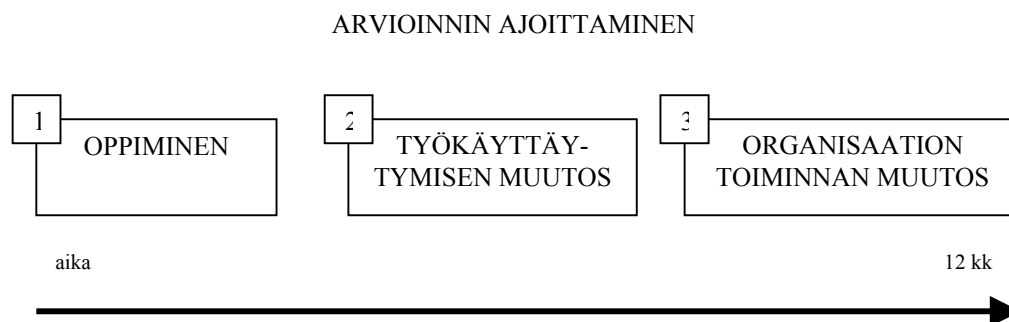
KUVIO 1. Henkilöstön kehittämisen työvaiheet. (Hätönen 1998)

Kirkpatrickin (1994) arviointimallin mukaan arviointikohteemme ovat 1 – 3 tasolla (ks. taulukko 1), keskittyen pääasiassa tasoon yksi. Tutkimme vastaajien kokemuksia (taso 1) oppimisesta (taso 2) ja opitun siirtovaikutuksesta (taso 3).

Arviointitapamme ei täysin noudattele Kirkpatrickin mallin mukaista arviointia, vaan olemme muokanneet arviointitutkimustamme paremmin tutkimuksemme tarpeisiin soveltuvammaksi arvioinniksi. Kirkpatrickin mallin mukainen arviointi vaatisi oppimisen ja opitun siirtovaikutuksen arvioimisessa vielä syvällisempiä menetelmiä.

Rajasimme tutkimuskohteemme vain koulutukseen osallistuneisiin esimiehiin, jolloin arviointi kohdentuu tutkimuksessamme heidän kokemustensa tutkimiseen. Kyse on tällöin koulutuksen yksilöllisen vaikuttavuuden tutkimisesta (Kinnunen, Laitinen, Husso, Teittinen & Nergi 1998). Koko organisaatiota koskevan muutoksen arviointi vaatisi pidemmän ajan koulutuksen päättymisestä arviointiin. Tutkimusorganisaation suuren koon huomioiden muutokset tapahtuvat pitkällä viiveellä ja tässä vaiheessa tehty organisaation toiminnan muutoksen arviointi ei toisi luotettavia tuloksia.





KUVIO 2. Koulutuksen arvioinnin ajoittaminen (Ritala & Tarvainen 1991, 90)

## 2.4 Tutkimusongelmat

Näiden edellä mainittujen arviointitutkimuksen perusteiden, teoriakatsauksen ja kohdeorganisaatioon tutustumisen pohjalta tutkimuksemme kysymyksiksi muodostuivat:

1. Mitä Hevi – esimiesvalmennukseen osallistuneet esimiehet ovat oppineet?  
Ovatko Hevi – esimiesvalmennukseen osallistuneet esimiehet oppineet koulutukselle asetettuja oppimistavoitteita?
2. Ovatko Hevi –esimiesvalmennukseen osallistuneet esimiehet soveltaneet oppimaansa käytännön esimiestyöhön?

Oppimisen ja opitun siirtovaikutuksen tutkimisessa olemme lisäksi pyrkineet tarkastelemaan, miten koulutuksen toteutus sekä oppimis ja työympäristö ovat vaikuttaneet esimiesten oppimiseen ja opitun siirtovaikutukseen. Taustatekijöissä

olemme rajautuneet sukupuolen, iän, työssäolovuosien, koulutustaustan ja hallintokunnan tarkasteluun.

Koska tutkimuksemme tarkoituksena on aineiston kuvailu ja kartoittaminen, emme ole asettaneet hypoteeseja ennakoimaan tutkimuksemme tuloksia. Tämä on hyväksyttävä sekä varsin yleinen käytäntö kuvailevissa ja kartoittavissa tilastollisissa tutkimuksissa. Jos tutkimuksemme tarkoituksena olisi selittäminen ja vertailu, olisi hypoteesien asettaminen suotavaa. Metodikirjallisuudessa ei ole kuitenkaan esitetty selkeitä ohjeita hypoteesien käytöstä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 148.)

### 3 Yritysten johtamisesta kuntaorganisaation johtamiseen

Johtamista on tarkasteltu useista eri näkökulmista ja siihen ovat vaikuttaneet ihmis, tiedon ja oppimiskäsityksen muutokset sekä tuotanto ja informaatioteknologian kehittyminen, markkinoiden avautuminen ja siirtyminen tuotantokeskeisestä toimintatavasta asiakaslähtöisyyteen. (Viitala 2002.) Johtamistaidollisessa tutkimuksessa voidaan erottaa johtamisnäkemysten muutos piirreteorioiden, käyttäytymistieteellisen ja tilannepainotteisen tarkastelunäkökulman kautta tämän päivän integroivaan johtamisnäkemykseen. (Juuti 1996, 247 – 248.) Seuraavassa osiossa tarkastelemme johtamisen muutosta ja sen seurauksia tämän päivän johtamisen malleihin. Vaikka tutkimuksemme keskittyykin julkisen organisaation ja siinä tarkemmin kuntaorganisaation johtamiseen, on yritysmaailman johtamisen mallien ymmärtäminen tärkeä osa myös tämän päivän julkista johtamista. Sen vuoksi katsauksemme lähteekin liikkeelle yritysten johtamisesta ja siirtyy lopuksi julkisen johtamisen tarkasteluun.

#### 3.1 Johtamisen muutos

Nykyään johtamiselle on kasautunut melkoinen määrä paineita. Globaali talous vaatii toiminnan kannattavuutta ja tehokkuutta. Keskustelua on herättänyt paljon myös se, että pitääkö johtaa asioita vai ihmisiä. Organisaatioiden arjessa tulos on usein ollut ihmistä tärkeämpi. Organisaatiot elävät jatkuvissa muutos ja oppimispaineissa. Innovaatioiden ja muutosten johtaminen on kuitenkin käymässä entistä vaikeammaksi, koska ympäröivä maailma on entistä monimutkaisempi ja dynaamisempi. Muutos modernista yhteiskunnasta postmoderniksi yhteiskunnaksi on tuonut esiin sen, että informaatiota on saatavilla enemmän kuin ihmiset pystyvät käsittelemään ja omaksumaan (mm. Giddens 1991; Beck 1992). Kommunikaation tarve on lisääntynyt ja ajan tasalla pysyminen merkitsevät jatkuvia muutoksia sosiaalisessa, taloudellisessa ja teknologisessa ympäristössä. (Ruohotie 2000, 47.)

Yhteiskunnan rakennemuutokset ovat pakottaneet myös työelämän ja työntekijät johtajineen jatkuviin muutoksiin. Ihmiset reagoivat muutoksiin eri tavoin.

Monille muutos on epämiellyttävää, toisille taas muutos voi olla elämäntapa. Toiset kokevat muutoksen haasteena, toiset taistelevat sitä vastaan ja pitäytyvät tutuissa ajattelumalleissa ja rutiineissaan. Nykyaikana menestyvät kuitenkin parhaiten ne, jotka kulkevat muutoksen mukana. (Ruohotie 2000, 47.)

Esimiestyön arvo on korostunut samanaikaisesti johtamisen muutoksen kanssa. Esimiehet toimivat ryhmiensä ja työyksiköidensä tukihenkilöinä ja lähellä toimivina suunnannäyttäjinä. He auttavat samalla ylintä johtoa saavuttamaan organisaation päämääriä ja toteuttamaan strategioita, kun tukevat alaisiaan heidän omissa työtehtävissään. Esimiesten työ on näiden kahden edellä mainitun tason välimaastossa toimimista, ja siinä mielessä työ on erityisen vaativaa. Esimiestyötä verrataankin tämän takia usein valmentajan työhön. (Strömmer 1999, 68.)

Ghisellin ja Brownin (1969, 358) mukaan johtajan tehtävät riippuvat monista eri tekijöistä. Lisäksi tehtävien keskinäinen tärkeysjärjestys vaihtelee riippuen organisaatiosta, sosiaalisesta tilanteesta, ryhmän luonteesta ja koosta sekä johtajan ominaisuuksista. Ghiselli ja Brown (1969, 358) jakavat tehtävät kolmeen pääryhmään: päämääriä koskevat tehtävät eli päämäärien asettaminen, toimintasuunnitelmat ja menetelmät sekä suunnittelu, organisaation toimintakelpoisuuteen liittyvät tehtävät eli toimiminen asiantuntijana ja edustajana, organisaation sisäisten suhteiden kontrollointi, tunnustuksen ja rangaistuksen antaminen ja sovitteluun liittyvät tehtävät, toimiminen ryhmän symbolisena tunnuskuvana eli esimerkkinä oleminen, organisaation ideologian eteenpäin viejänä toimiminen ja syntipukkina oleminen.

Viime vuosikymmeninä tapahtunut työelämän organisaatioiden kasvu on lisännyt eriasteisia johtamistehtäviä. Erityyppisissä johtamistehtävissä tarvitaan erilaisia ominaisuuksia ja valmiuksia. Samanaikaisesti vallitsevat johtamiskulttuurit ovat muuttuneet tiukan kurin ja alaisten valvonnan sijasta demokraattiseen ja vuorovaikutteisempaan johtamiseen. Uuteen johtamistyyliin kuuluvat muun muassa alaisten kuunteleminen, heidän näkemystensä huomioon ottaminen sekä vaikutusvallan ja vastuun jakaminen. Motivointi ja kannustus nähdään uudessa johtamistyyllisessä keskeisenä. Esimiesten oletetaan tulevan toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa. (Kasvio 1996, 253.)

Työelämän muutokset johtavat siihen, että johtamisen ja työyhteisön toiminnan välinen yhteys tiivistyy ja johtaminen vaikeutuu. Esimerkiksi erilaisuuden

lisääntyminen työpaikalla lisää tarvetta määritellä tarkemmin suoritustavoitteet ja hallita ryhmässä syntyviä ristiriitoja samalla, kun työyhteisön jäsenten erilaiset odotukset vaikeuttavat esimiehen mahdollisuutta vastata niihin. Muutokset työn luonteessa ja työvoiman rakenteessa ja ominaisuuksissa luovat uusia vaatimuksia johtamiselle ja esimiestyölle. (Ruohotie 2000, 282.)

### 3.1.1 Esimiehen muuttuva rooli

Johtamisen tieteellinen tutkimus Suomessa, käynnistyi johtajien ominaisuuksien tarkastelusta 1940 luvulla, jolloin ajateltiin, että johtajaksi ei voi oppia, vaan johtajan ominaisuudet peritään. Myöhemmin tästä ajatusmallista luovuttiin ja katsottiin, että johtajan ominaisuudet ovat osin perittyjä ja osin opittuja. Piirreteorioissa oletettiin, että johtajat poikkeaisivat joidenkin ominaisuuksiensa suhteen alaisistaan ja tutkimuksissa yritettiin selvittää millaisia nämä ominaisuudet olivat. Lisäksi tutkimusten avulla pyrittiin ennustamaan johtajan menestystä hänen ominaisuuksiensa perusteella. (Juuti 1996, 248–249.)

Piirreteoreettisen tutkimustyön tuloksena selvisi, ettei johtajilla ole sellaisia opittuja ja synnynnäisiä ominaisuuksia, jotka erottaisivat heidät muusta väestöstä. Useilla johtajilla on kuitenkin monia hyviä ominaisuuksia, joista yleisimmiksi johtajan edellytyksiksi voidaan kiteyttää älykkyys, sosiaalisuus, suoritussuuntautuneisuus ja ihmisten arvostaminen. (Juuti 1996, 248–249.)

Käyttäytymistieteellinen johtamisen tutkimus kiinnitti huomioita johtamistyyliin ja tehokkuuteen. Aineksina olivat osittain klassiset ajatukset Taylorin tieteellisen liikkeenjohdon tehtäväkeskeisestä johtamistyylistä ja ihmissuhdekoulukunnan ihmiskeskeisestä johtamistyylistä. Tehtäväkeskeinen johtamistyyli sisältää usein autoritaarisia piirteitä, kun taas ihmissuhteita painottava johtamistyyli edustaa enemmän demokraattista johtamiskäyttäytymistä, jossa työntekijä on mukana päätöksenteossa ja kantaa osaltaan vastuuta päätöksistä. Nämä niin sanotut perusjohtamistyyli-eroavat sekä omaamansa ihmiskäsityksen että vallan ja auktoriteetin lähteen suhteen. (Vanhala, Laukkanen & Koskinen 1995, 162.)

Esimiestyön tarkastelu käyttäytymistieteellisen tutkimuksen valossa korosti esimiehen rooleja. Roolilla tarkoitetaan tässä yhteydessä tiettyyn asemaan, tehtävään, positioon kuuluvia havaittavia käyttäytymiskokonaisuuksia, joita henkilön odotetaan tehtävänsä perusteella suorittavan. Johtajan käyttäytymiseen liittyviä tutkimuksia tehtiin useissa yliopistoissa 1950 – 1970-luvuilla, joista kuuluisimmat tutkimukset ovat Iowan, Michiganin ja Ohion johtamiskäyttäytymiseen liittyvät tutkimukset. (Juuti 1996, 247, 249.)

Mintzberg (1980) on jakanut esimiehen roolit kolmeen pääalueeseen: henkilösuhderoolit, informaatiroolit ja päätöksentekoroolit. Esimiehen henkilösuhderoolit voidaan edelleen jakaa keulakuvana toimimiseen, työntekijöiden johtamiseen ja yhdyshenkilönä olemiseen. Esimies on organisaatiotaan ulospäin edustava symboli. Tämä johtuu esimiestyöhön usein liitettävästä muodollisesta arvovallasta. Keulakuvarooli kiinnittyy vahvasti esimiesasemaan riippumatta esimiehen henkilökohtaisista ominaisuuksista.

Esimies työntekijöidensä johtajana on epäilemättä tärkeimpiä ja eniten aikaa vieviä rooleja ja sen korostaminen on ollut luonnollista johtamiskoulutuksissa. Työntekijöiden johtamiseen kuuluu joukko suhteellisen selvästi määriteltyjä tehtäviä, mutta sen lisäksi myös epävirallisempia henkilösuhteita. Työntekijöiden tehtävien organisointi, työnjaon ja vastuitten määrittely, tavoitteista sopiminen ja tulosten valvonta ovat tällaisia. Näitä varten voidaan järjestää erilaisia määräajoin käytäviä keskusteluja ja kokouksia, organisaatiokaavioita, tehtäväkuvauksia ja raportointimenettelyjä. Vastuu työntekijöistä kuuluu erottamattomasti esimiesvastuuseen. Tästä vastuusta selviäminen edellyttää epävirallisempaa toimintaa, kuten kahvipöytä keskusteluja, kuuntelemista, innostamista, vaikuttamista, delegointia ja motivointia eli toisin sanoen kaikkea mitä ihmissuhteissa esiintyy. Työntekijöiden johtajana ja esimiehenä toimimisen vaatimuksena on organisaation ja alaisten tavoitteiden yhteensovittaminen. Vastatessaan organisaation tuloksesta esimiehen on vietävä organisaation toiminnalliset tavoitteet työntekijöittensä tavoitteiksi ja toiminnaksi. Työntekijöiden ideat ja tavoitteet organisaation tavoitteiksi pitää myös huomioida. (emt.)

Esimiehen yhdyshenkilörooli juontuu siitä, että organisaatioiden, yritysten, eri työyksiköiden ja osastojen tulee olla jollakin tapaa yhteistyössä. Esimies toimii oman vastualueensa eräänlaisena yhdyshenkilönä ulkomaailmaan. Esimiehen

yhdyshenkilönä on luotava jonkinlainen ihmissuhdeverkosto, jonka avulla suhteet ympäristöön hoituvat ja jonka avulla esimies voi vaikuttaa ympäristöönsä. (emt.)

Esimiehen informaatoroolit voidaan myös jakaa edelleen tiedon hankkijan rooliin, sisäisen tietoiimpulssin rooliin ja puolestapuhujan rooliin. Esimiehen tärkein tiedonhankinta kanava on yhä edelleen henkilökontaktit. Ensimmäisenä alueena, josta esimies tarvitsee tietoa, on organisaation sisäiset tapahtumat. Toisena tietokenttänä voidaan pitää organisaation ulkoisia tapahtumia. (emt.)

Esimies sisäisenä tietoiimpulssina tarkoittaa sitä, että esimies saa paljon sellaista tietoa joka tulee vain hänen tietoonsa. Osa tästä tiedosta on sellaista, jonka perusteella hän itse toimii, mutta suurin osa on sellaista, joka on saatettava toimintaimpulssiksi alaisille. Osa esimiehen jakamasta tiedosta on faktatietoa, joka on viestittävä oikealla tavalla oikeille henkilöille. (emt.)

Esimies vastaa informaatiosta vastuualueensa ulkopuolelle. Esimiesten odotetaan olevan asiantuntijoita omalla alueellaan, joten he joutuvat esiintymään ulospäin eivät vain oman yksikkönsä vaan koko organisaation ja toimialan edustajana ja puolestapuhujana. Esimiehen puolestapuhujan roolissa on erityisen vaikeaa saattaa tieto toiminnaksi. Puolestapuhujan roolissa on kysymys aktiivisesta vaikuttamisesta organisaation ulkopuolelle ja edulliseen suuntaan. (emt.)

Päätökset ovat johtamistyön tuloksia. Viisaiden päätösten varassa organisaatio menestyy. Esimiehen päätöksentekorooliin kuuluu uusien mahdollisuuksien etsiminen, niiden ideointi ja valvontatehtäviä, häiriöiden hoitamista keskustelemalla ja sovittelemalla, resurssien jakaminen, suunnittelu ja niihin liittyvä päätöksenteko sekä neuvottelijana toimiminen. (emt.)

Esimiestyössä joudutaan edustamaan joka hetki montaa eri roolia. Roolit muodostavat kokonaisuuden, joka voidaan tiivistää HIP malliksi sanojen henkilöt, informaatio ja päätökset alkukirjainten mukaan. Mallissa on lyhyesti kyse siitä, että henkilöiltä saadaan tärkein käyttöinformaatio ja informaatio tulevat energiaksi vasta päätöksenteossa ja edelleen, päätöksiä esimies pystyy toteuttamaan vain muiden henkilöiden avulla. (Nurmi 2000, 24.)

Sekä piirreteoriat että käyttäytymistä painottavat teoriat kuitenkin epäonnistuivat pyrkiessään selittämään johtamisen menestystekijöitä ja tutkimuksellinen huomio kiinnitettiin 1970 – 1980 –luvulla johtamisen ja ympäristön

vuorovaikutussuhteisiin. Tällaisessa tilanpaineisessa tarkastelutavassa oletettiin, että johtaminen on monimutkainen sosiaalinen prosessi, jossa johtajan vuorovaikutussuhteet muihin ihmisiin työskentelyn aikana ratkaisevat johtamisen onnistumisen. (Juuti 1996, 247, 250.)

Fiedler (1974) oli ensimmäisiä johtamisen tutkijoita, jotka havaitsivat, että johtamisen ja sen ympäristön välisen vuorovaikutuksen suhteen tutkimuksen tarpeellisuuden. Fiedlerin tulos oli, että johtamiseen vaikuttavat seuraavat ympäristötekijät: esimiehen ja hänen alaistensa suhteet, tehtävä rakenne ja esimiehen valtaasema hänen johtamassaan ryhmässä. Tulokset johtamistyylin ja tilanteen välisestä riippuvuudesta osoittivat, ettei ole olemassa yhtä ja parasta johtamistyyliä, vaan johtamistyylin arvo riippuu siitä tilanteesta, jossa johdetaan. Tehtäväkeskeinen johtamistyyli sopii tilanteisiin, jotka ovat joko hyvin suosiollisia tai hyvin epäsuosiollisia johtamiselle. Ihmiskeskeinen johtamistyyli sopii tilanteisiin, jotka eivät ole suosiollisia mutteivät myöskään epäsuosiollisia johtamiselle. (Juuti 1996, 250.)

Johtamistutkimusten tuloksena on syntynyt yhdentäviä johtamisen teorioita, joiden avulla johtamista on tarkasteltu eri tekijöiden syyseuraussuhteita tutkimalla. Nykyisin johtamisen tutkimuksessa puhutaan merkitysten johtamisesta, jolloin tutkimuksellinen huomio on kiinnitetty muun muassa johtajan karismaattisuuteen ja transformatiiviseen johtajuuteen. (Juuti 1996, 251.)

Etenkin nopeasti kehittyvillä elinkeinoelämän aloilla esimiesten roolit ja tehtävät ovat muuttuneet radikaalisti. Modernien organisaatioiden tehtävä rakenteet poikkeavat vielä varsin paljon perinteisestä esimerkiksi julkisen organisaation tehtävä rakenteesta. Eri esimiestasojen rooleja ja muutossuuntaa voidaan kuitenkin yleisesti luonnehtia esimerkiksi Ghoshalin ja Bartlettin (1999, 215) mukaan seuraavasti: Työnjohdon rooli on muuttunut operaatioiden toteuttajasta aggressiiviseen yrittäjämäisyyteen. Keskijohdon rooli on muuttunut hallinnollisesta valvojasta tukea antavaksi valmentajaksi. Ylimmän johdon rooli on muuttunut resurssien jakajasta institutionaaliseksi johtajaksi. (Ruohotie 2000, 277, 279.)

Vaikka johtamisen ihanteena pidetään nykyisin osallistavaa johtamista, käyttää esimiehistä 40 prosenttia edelleen autoritaarista johtamistyyliä. Autoritaarisuuden malli piilee monilla esimiehillä selkäytimessä ja sen poisoppiminen vaatii merkittä



viä periaatteellisia ajattelutavan muutoksia ja käytännön harjaantumista. (Kevätsalo 1998.)

### 3.1.2 Ihmisten johtaminen

Johtaminen on perinteisesti jaettu ihmisten johtamiseen (leadership) ja asioiden johtamiseen (management). Ihmisten johtamisessa on kyse monimuotoisesta vuorovaikutuksesta esimiehen ja alaisten välillä, kun asioiden johtamisessa on kyse rationaalisesta päätöksenteosta. Ihmisten johtamisesta (leadership) puhuttaessa viitataan usein karismaattisiin johtajiin. Karismaattisilla johtajilla on havaittu olevan muita parempi kyky havainnoida ympäristöään ja ilmaista itseään. Ihmisten johtamisen ja asioiden johtamisen välinen vastakkainasettelu on jo pitkään leimannut johtamista koskevaa tutkimusta ja keskustelua. (Vanhala, Laukkanen & Koskinen 1995, 157–158.)

Myös Schatz (2002) jakaa johtamisen perinteiseen tapaan management ja leadership –käsitteisiin (katso taulukko 2). Leadershiptyyppisessä johtamisessa korostuu hänen mukaansa palveleminen, henkilöstön kunnioittaminen ja luottaminen. Tavoitteena on löytää uusia näkökulmia asioihin havainnoimalla ja tekemällä ne todellisiksi. Tämän vuoksi johtaja ei työskentele organisaation sisällä vaan tavallaan sen yläpuolella.

Peltosen ja Ruohotien (1991, 187) mukaan ihmisten johtaminen, toisin sanoen johtamistaito tai esimestaito edellyttää kolmenlaisen tiedon hallintaa. Johtajalla pitäisi olla tietoa ihmisen käyttäytymisestä yksilönä ja ryhmässä. Johtajalla tulisi olla riittävän realistinen minäkuva ja ihmiskäsitys. Toiseksi johtajan tulisi tuntea toimintaympäristö ja sen muutokset riittävän hyvin. Kolmanneksi johtajalla tulisi olla selkeä kuva kulloisenkin tehtävän sisällöstä. (Peltonen & Ruohotie 1991, 187.)

Management	Leadership
	uusien mahdollisuuksien löytäminen havaitse

luova ongelmanratkaisu	malla niitä ja tekemällä ne todellisiksi (havaittaviksi)
työskenteleminen näkökulmassa	uuden näkökulman löytäminen
työskenteleminen järjestelmässä	Työskenteleminen järjestelmän ”päällä”
asioiden ja ihmisten saaminen liikkeeseen (metodit, tekniikat, kontrolli)	tukee henkilökuntaa saavuttamaan huippusuorituksia
ihminen tukena (apuna)	kunnioittaminen ja luottaminen
tekemisen asenne	palvelemisen asenne

TAULUKKO 2. Management ja leadership käsitteiden välinen suhde Schratzin (2002) mukaan.

Ihmisten johtamisen malleja on kuvattu monin eri tavoin. Yleisin johtajan käyttäytymiseen perustuva malli, voidaan jakaa kolmeen johtamistyyliin, joita ovat autoritaarinen eli johtajakeskeinen johtaminen, demokraattinen eli ryhmäkeskeinen johtaminen ja ”antaa mennä” – johtaminen. Muita näkökulmia kuvata johtamista ovat johtajan asemaan, johtajan persoonallisuuteen ja johtajan tehtäviin perustuvat aspektit. (Peltonen & Ruohotie 1991, 153).

Ihmisten johtamisella pyritään yksinkertaisesti varmistamaan, että työt ja työtehtävät saadaan todella tehdyksi osaavan henkilöstön avulla. Lisäksi ihmisten johtamiseen kuuluu tärkeänä osana saavutettujen tulosten mittaaminen ja arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Ihmisten johtaminen on kuitenkin paljon muutakin kuin valvomista, tehtävien hoitoa ja tehokkuutta. Esimiehen tehtävä on ohjata, tukea ja kannustaa ihmisiä korkeatasoisiin suorituksiin niin, että organisaatio voi menestyä. Keskeisiin suoritusvaatimuksiin vastaaminen edellyttää sitoutumista, tavoiteorientaatiota, yhteistä visiota, tasaarvon toteutumista ja motivaatiota. Työyhteisöllä pitäisi olla selvä käsitys tavoitteista ja päämääristä ja heillä tulisi olla tehtävien suorittamiseen tarvittavat resurssit. Työyhteisöjen esimiehillä ja johtajilla tulisi olla valtuudet tehdä päätökset ajallaan ja hyödyntää avautuvia mahdollisuuksia. Johtajat tarvitsevat

informaatiota arvioidakseen työnsä laatua ja tuloksia ja voidakseen korjata ajoissa mahdolliset virheet ja puutteet. (Ruohotie 2000, 45.)

### 3.1.3 Henkilöstöjohtaminen

Henkilöstöasioiden hoitoa on kutsuttu perinteisesti henkilöstöhallinnoksi, jolla tarkoitetaan organisaation toimintaa, joka mahdollistaa inhimillisten voimavarojen tehokkaan käytön yrityksen tavoitteiden ja henkilöstön tyytyväisyyden ja kehittymisen saavuttamiseksi. (Duprin 1981, 542.) Yrityksen toimintaajatus toimii pohjana henkilöstöhallinnon päämäärille ja toimintatavoille (Sarala 1988). Henkilöstöhallinnon osaluokiksi luetaan henkilöstön hankinta ja valinta, palvelussuhteen ehdot, henkilöstön kehittäminen, johtamisen ja yhteistoiminta, työolosuhteet, työympäristö sekä henkilöstöpalvelut (Komiteanmietintö 1990, 34).

Henkilöstön hallintoa voidaan kutsua myös henkilöstön johtamiseksi. Henkilöstön johtamiseen kuuluu organisaation ihmisjärjestelmien hankintaa, motivointia, huoltoa, kehittämistä ja palkitsemista. (Torrington & Hall 1991, 12.) Nykyisin henkilöstöhallinnon kohdalla on yhä useammin alettu puhua organisaation henkisten voimavarojen hallinnasta. Perinteisen henkilöstöhallinnon tilalle on tullut käsite henkilöstöressurssien kehittäminen tai johtaminen (HRM). (Miettinen 1987, 12.)

HRM:n tunnuspiirteitä on henkilöstön korkea sitoutuminen, korkea laatu, joustavuuden lisääntyminen sekä henkilöstöpolitiikan ja yritysstrategian integroituminen (Guest 1987). Leggen (1989) mukaan HRM:n kohteena tulee olla sekä henkilöstö että johto niin, että kulttuurin johtaminen on kuitenkin ylimmän johdon keskeisenä tehtävänä. Henkilöstön johtamisen tulee olla integroituna osana koko organisaation johtamista, jolloin asia konkretisoituu niin strategisessa toimintapolitiikassa kuin työn arkikäytännöissäkkin. Jotta informaatio kulkisi koko henkilöstön välillä, on henkilöstön oltava mukana strategioiden rakentamisen ja toteuttamisen joka vaiheessa. Henkilöstöpolitiikka tuleekin ottaa osaksi koko yrityksen muuta suunnittelua ja toimintaa (Sisson 1990).

HRM:n lisäksi on alettu puhua strategisesta henkilöstövoimavarajohtamisesta (SHRM) kritiikkinä ajatukselle, että henkilöstöasiat voitaisiin hoitaa varsinaisen

operatiivisen toiminnan ja linjaorganisaation ulkopuolelle sijoittuvana toimintana. SHRM:ssä ajatellaan, että henkilöstöasiat liittyvät suoraan yritysten liiketoimintastrategioiden toteuttamiseen. (Kasvio 1994.) Henkilöstöstrategia on yleinen, perustavan luonteinen tapa, jolla organisaatio asennoituu henkilöstöönsä (Hämäläinen 1988.) Organisaation toimintastrategia ja henkilöstöstrategia tulisikin suunnitella rinnakkain, jotta ne tukisivat yhdessä tulevaisuuden toimintavalintoja (Schuler 1988).

## 3.2 Johtamisen uudet haasteet

### 3.2.1 Osaamisen ja muutoksen johtaminen

Muutokset ovat keskeinen osa tämän päivän työelämää. Informaatioteknologia mahdollistaa työtehtävien toteuttamisen nopeammin ja pienemmällä työteholla. Toiseksi uusia, joustavia organisaatorakenteita syntyy, ja ne lisäävät kykyä reagoida nopeasti markkinoiden muutoksiin. Kolmanneksi työn ja organisaatioiden roolista yhteiskunnassa keskustellaan enenevässä määrin ja lopuksi vielä kuluttajien vaatimukset lisääntyvät ja markkinatilanne kiristyy. Työt ovat myös muotoutumassa aiempaa monimutkaisemmiksi ja epävakaisiksi. Nykypäivänä työ edellyttää tekijältään entistä laajempaa osaamista ja aiemmasta poikkeavia tietoja, taitoja ja kykyjä, ja yhä pienempi määrä ihmisiä tekee samoja työvaiheita. Vahva kapeaalainen osaaminen vaikeuttaa työntekijän siirtymistä uusiin työtehtäviin. (Ruohotie 2000, 293, 275.)

Muutosprosessit organisaatioissa vaihtelevat kestoltaan, laadultaan ja voimakkuudeltaan sekä tarkoituksenmukaisuudeltaan ja yllätyksellisyydeltään. Suunnitellut ja johdetut muutokset alkavat organisaation jäsenistä. Muutos voi tulla myös ympäristöstä käsin, jonkinlaisena paineena, johon on reagoitava. Muutokset voidaan luokitella vaikuttavuuden perusteella ensimmäisen ja toisen asteen muutoksiin. Ensimmäisen asteen muutos sisältää lähinnä pieniä, normaaliin kasvuun ja kehitykseen kuuluvia perusparannuksia, kun taas toisen asteen muutos on laadullista, voimakkaasti uudistavaa ja murroksia aiheuttavaa. (Strömmer 1999, 88–89.)

Muutokset koetaan uhkaavina, koska muutos merkitsee usein sitä, että asiat on tehtävä eri tavalla. Monissa organisaatioissa työntekijöiden kyynisyys muutoksia kohtaan on kasvanut, sillä usein muutosten läpivieminen on jäänyt kesken, koska

muut organisaation ongelmat ovat kiinnittäneet huomion muualle. (Ruohotie 2000, 293.) Organisaation muutoksessa johtajien ja esimiesten kyvyt ovat koetuksella. Muutoksen mielekkyys on saatava perustelluksi työntekijöille siten, että ihmiset haluavat sitoutua muutokseen ja ponnistella sen eteen. Tämä merkitsee sekä yksilötasolla omien kykyjen kehittämistä ja muutoksia työssä että muutoksia organisaation toiminnassa ja rakenteissa. (Strömmer 1999, 89.)

Organisaation muutoksessa keskeistä on juuri muutoksen hallinta, joka on pääasiassa johdon vastuulla. Muutoksen johtamisessa vaaditaan erityisesti kykyä hallita konflikteja, ihmissuhdetaitoja, taitoa johtaa projekteja ja itse muutosprosessia, kykyä hallita strategiaa ja omaa kehittymistään muutoksessa. Muutoksen johtaminen edellyttää ennen kaikkea joustavaa johtajuutta. (Crainer 1998, 145 – 146.) Hyvä muutosjohtaja pyrkii luomaan ihanteita, osoittamaan vision avulla kehittämisen suunnan, rohkaisemaan työntekijöitään ja antamaan välineitä muutoksen toteuttamiseen. (Strömmer 1999, 89.)

Muutosjohtamisessa on aina kuitenkin kyse monen eritasoisen muutoksen aikaansaamisesta. Helpoimmaksi tasoksi on sanottu tiedon muutosta. Uuden tiedon tuominen vanhan tilalle edellyttää kuitenkin selkeää ja laajaa perustelua. Seuraavaksi tasoksi on sanottu asennemuutosta, joka on mahdollista toteuttaa, jos työntekijät kokevat muuttuneet tiedot hyväksyttävänä ja merkityksellisinä. Kolmas taso on jo huomattavasti hankalampi: yksilön käyttäytymisen ja toiminnan muutos. (Strömmer 1999, 90.)

Tämän päivän organisaatioissa osaamista korostetaan keskeisenä kilpailuetuna. Osaamista työntekijät kartuttavat sekä työssä oppimalla ja erilaisen omaehtoisen koulutuksen tai työnantajan järjestämän koulutuksen ja kehittämistoiminnan avulla (Vanhala ym. 1995, 224.). Työssä menestyminen edellyttää yhä enemmän jatkuvaa ja itseohjautuvaa oppimista eikä niinkään vanhentuvaa koulutusta ja työkokemusta. (Ruohotie 2000, 275.). Tulokselliset organisaatiot käyttävät tehokkaasti hyväkseen kaikkia inhimillisiä resurssejaan. Ihmisten mahdollisuudet osallistua, oppia ja kehittyä edistävät tuloksellisuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että erilaisilla ihmisillä on tarvittavat mahdollisuudet tehdä työtään tehokkaasti ja kehittyä siinä ja lisätä siten osaamistaan. (LahtiKotilainen 1996, 263.)

Osaamisen johtamista voidaan lähestyä useista eri näkökulmista ja eri painotuksin. Sen viitekehys ja käsitteet vaihtelevat sekä teoreettisen näkökulman että

käytännön johtamistarpeen mukaan. Taloustieteet lähestyvät osaamisen johtamista tiedon johtamisen kautta, johon liittyy tiedon syntyminen ja käsitteellistäminen (mm. Nonaka, Davenport). Kasvatustieteellisestä näkökulmasta osaamisen johtamista on tarkasteltu muun muassa oppivan organisaation ajattelumallin pohjalta (mm. Argyris, Schön, Senge).

Argyris ja Schön (1978) ovat muun muassa kehittäneet organisaation oppimisen teoriaa. Argyris on jakanut oppimisen single ja doubleloop oppimiseen sekä myöhemmin lisäksi vielä kolmanteen tasoon, deuteroppimiseen. Singleloop oppiminen eli yksisilmukkainen oppiminen sisältää toiminnan muutosta vallitsevan tiedonrakenteen puitteissa, kun taas doubleloop oppiminen sisältää tietorakenteiden muuttumista. Singleloop oppimisessa organisaatio jatkaa nykyisen toimintapolitiikan noudattamista ja säilyttää asetetut tavoitteet. Doubleloop oppiminen arvioi uudestaan myös aiemmin asetettuja tavoitteita ja arvoja sekä uskomuksia niiden taustalla. Tämä oppiminen uudistaa jo organisaation kulttuuria, kun taas singleloop oppiminen ei muuta organisaation perusolettamuksia olennaisesti. Kolmas oppimisen taso deuteroppiminen sisältää jo oppimaan oppimisen tason. (Argyris & Schön 1978)

Oppivan organisaation mallia on kritisoitu paljon. Lähinnä kyseessä on ihanteellinen tai ideaali toimintamalli, johon voi tähdätä, mutta joka on hyvin vaikea konkreettisesti saavuttaa. Oppivaa organisaatiota kuvataan monin eri tavoin, mutta yleisesti se nähdään oppimista tai oppimisilmapiiriä korostavana yhteisönä, jossa päätöksentekoon osallistuu koko työntekijäjoukko. Oppivaa organisaatiota kuvaa myös jatkuva toiminnan arviointi, hyvä tiedottaminen, sisäinen vuorovaikutus, joustava palkitseminen ja se, että kehittymismahdollisuus tarjoutuu kaikille työntekijöille. (Cook, Staniforth & Steward 1997)

Organisaatioiden toiminnalle on aina jokin tarkoitus ja ne ovat aina olemassa jotain tiettyä tehtävää varten. Organisaatiot ovatkin riippuvaisia siitä, että työntekijöiden tieto todella pystytään hyödyntämään tämän organisaatiolle asetetun tehtävän saavuttamisen mahdollistamiseksi. Tieto sinällään ei tee eikä tuota mitään. Tieto ja oppiminen saavat arvonsa vasta, kun niitä käytetään ja sovelletaan jonkin tavoitteen toteuttamiseen. Etenkin uudet organisaatiot ovat sitoutuneet muutokseen. Lisäksi ne ovat riippuvaisia siitä, että eri asiantuntijoiden hallussa oleva tieto pystytään integroimaan yhteisen tavoitteen toteuttamiseen. Tällaisen taloustieteellisen ajattelun mukaan johtajan avaintehtäväksi muutoksessa muodostuu työntekijöiden tiedonluomi

sen toimintojen edistäminen ja suuntaaminen. Johtajan tehtävänä on antaa tiedonluomisen eli toisin sanoen oppimisen toiminnoille merkitys. (Nonaka & Takeuchi 1995)

”Empowerment” eli valtuuttaminen tai inhimillisten voimavarojen vapauttaminen, on tämän päivän keskeisimpiä sanoja osaamiskeskusteluissa. Juha Siitonen (1999) käyttää empowerment –käsitteestä nimitystä voimaantuminen, jolla hän viittaa yksilön sisäiseen voimantunteeseen. Johtamiskirjallisuudessa käsitteen tulkinta on toisenlainen: esimiehen kyky voimaannuttaa tai valtaistaa toinen. Aidon vallan lisääntyminen työntekijöillä kuitenkin näyttäisi olevan monen mielestä enemmän sanoissa kuin teoissa, huolimatta valtaistumiskeskustelun suosiosta. (Ruohotie 2000, 298.)

Thomas ja Velthouse (1990, 666–681) puhuvat taas psykologisesta voimaantumisen ja määrittelevät sitä sisäisenä motivaationa, jota luonnehtivat kognitiiviset rakenteet, kuten merkityksellisyys, kompetenssi, itseohjautuvuus ja vaikutusvalta. Merkityksellisyyden he katsovat määräytyvän työroolin asettamien vaatimusten ja yksilön uskomusten, arvojen ja toimintatapojen vastaavuudessa. Kompetenssissa on heidän mielestään kysymys yksilön kyvystä ja taidosta suoriutua työtehtävistään. Itseohjautuvuudella taas viitataan yksilön omaan toiminnansäätelyyn ja valintoihin. Vaikutusvalta on vastakohta opitulle avuttomuudelle ja siitä riippuu, missä määrin yksilö voi itse työssään vaikuttaa strategisiin, hallinnollisiin ja operatiivisiin tuotoksiin. Nämä kognitiiviset rakenteet vaikuttavat yksilön työrooliorientaatioon.

Organisaation muuttaminen – oli sitten kyse tarkoituksen, toimialan, rakenteen tai kulttuurin muutoksesta on hidas ja vaikea prosessi. Muutoksen perustelu voi olla helppoa, mutta työntekijöiden innostaminen vaatii paljon. Muutosprosessi on lähes aina oleellinen osa työtä ja johtaminen edellyttääkin koko inhimillisen muutosproblematiikan hallintaa. Ihmisten ja heidän osaamisensa johtaminen on johtamisen suuri haaste. (LahtiKotilainen 1996, 264.)

### **3.2.2 Ikääntyvät työelämässä ja ikäjohtaminen**

Vielä 1970-luvulla suurin osa maamme työvoimasta oli nuoria. 1990-luvulta alkaen keskiikäiset 45–55-vuotiaat ovat suurin työssä käyvä joukko. Vuoden 2010 jälkeen ikääntyvien työikäisten määrä vähenee jyrkästi, koska suuret ikäluokat siirtyvät eläkkeelle. (Valkonen 1994, 23.)

Viime vuosina työelämän tutkijat ovat kiinnittäneet huomioita väestön ikääntymiseen. Maamme työvoima on entistä vanhempaa ja suuret ikäluokat jättävät työvoimaan melkoisen aukon jäädessään eläkkeelle. Eläkeikää on pyritty nostamaan. Tutkijat ovat havainneet myös piiloista ikäsyrjintää työpaikoilla ja tämä on ollut osasyynä työntekijöiden varhaisempaan eläkehalukkuuteen. (Juuti & Vuorela 2002, 11.)

Työntekijän ja työympäristön suhde ja sen kokeminen vaihtelevat verrattain paljon iän mukaan. Työelämän laadun uhkakuviissa mainitaan usein työvoiman ikääntyminen. Ikääntyminen nähdään usein riskinä työvoiman työkyvyn loppumisena varhaisessa iässä. Työelämän muutokset ovat olleet sen verran voimakkaita, että harva niin sanottu ikääntynyt työntekijä tekee enää samaa työtä tai samalla tavalla kuin työuran alussa. Suurella osalla ikääntyneistä työntekijöistä on varsin alhainen koulutustaso, ja monien valmiudet käydä läpi ja sopeutua erilaisiin muutoksiin eivät ole välttämättä kovin hyvät. Nämä tekijät selittävät osittain myös ikääntyneiden työntekijöiden halukkuutta jäädä eläkkeelle varhaisemmin. (Kirjonen 1994, 116.)

Aiemmista tutkimuksista on käynyt ilmi, että vanhemmilla työntekijöillä on kuitenkin alhaisempi työpaikan vaihtuvuus mikä johtuu vanhemman työvoiman vahvemmassa samastumisesta ja sitoutumisesta työorganisaatioon. Myös tyytyväisyyden on katsottu joidenkin tutkimusten mukaan lisääntyvän iän mukana. Vanhemmat työntekijät ovat kuitenkin lähes aina tyytyväisempiä työhönsä kuin nuoret. Tähän vaikuttaa osittain ikääntyneiden korkeampi asema työorganisaatiossa ja palkkatason nousu. (Kirjonen 1994, 126.)

Henkilöstön kehittämisessä ja henkilöstöjohtamisessa pääpaino on ollut saada työntekijä tehokkaammaksi eikä niinkään siinä, miten organisaatio ottaisi parhaiten huomioon työvoimansa muuttuvat tarpeet ja voimavarat. Koska työ vaatii jatkossakin aikaisempaa enemmän tiedollisia kykyjä, ihmisen kyvykkyys ja pystyvyys tulee ymmärtää hänen kokonaisyhyvinvointinsa näkökulmasta. Tämä näkökohta kuuluu keskeisenä osana henkilöstöjohtamiseen ja sen merkitystä on ryhdytty korostamaan uudelleen viime vuosina. (Kirjonen 1994, 111, 127.)

Ikääntyvän työntekijän määrittely on ollut hankalaa, sillä ihmisen toiminta työelämässä on moniulotteinen ilmiö. Työelämän johtamiskäytäntöjen kehittäminen, yhteisöllisyyden edellytysten turvaaminen sekä ihmisten oppimismahdollisuuksien jat



kuva parantaminen ovat organisaation etujen mukaisia tapoja hallita työvoiman ikääntymistä työpaikalla ja pitää ikääntyvät työntekijät työssä pidempään. (Kirjonen 1994, 127.)

Ikääntyvien arvostuksen parantaminen tulisi siis aloittaa organisaatiotasolla. Johtamisen kannalta ikääntyvä työntekijä pitäisi nähdä mahdollisuutena eikä taakana ja osittain siksi puhutaan ikäjohtamisesta. Ikääntyvien työntekijöiden kokemuksellisen osaamisen ja hiljaisen tiedon merkitystä tulisi korostaa. Johtajan ja esimiehen roolin muutoksella, toisin sanoen esimiesten valmentajan tai mentorin roolin valtaannousulla, voidaankin jo paremmin mahdollistaa ikääntyvien hiljaisen tiedon esille tulo organisaatioissa. Samalla voidaan myös lisätä ikääntyvien myönteisempää suhtautumista muutoksiin. (Juuti 2002, 19.)

Valmentavassa johtamisessa onkin kyse työntekijöiden suorituskyvyn parantamisesta luomalla kannustava ilmapiiri ja auttamalla henkilöä hänen ongelmanratkaisuisissaan esittämällä kysymyksiä ja antamalla palautetta. Henkilön onnistumista edesautetaan tuomalla valmentajan omat kokemukset työvälineiksi ja resursseiksi, joiden avulla valmennettavan henkilön kokemuksia pyritään yhdessä keskustellen organisoimaan uudelleen. Valmentajan tehtävänä on saada valmennettava näkemään suorituksessaan jotakin sellaista, mitä hän ei itse kykenisi näkemään. Valmentaja pyrkii poistamaan valmennettavan suoritusta estäviä tekijöitä. (Kansanen & Cannon 1997, 46 – 52.)

Mentoroinnissa puolestaan pyritään tunnistamaan mentoroitavassa piileviä kykyjä ja mahdollisuuksia sekä kehittämään niitä. Mentorointi on ennen kaikkea vuorovaikutussuhde. Mentoroitava on itse vastuussa omasta kehitymisestään. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 14 – 15.). Ikääntyvä voi toimia työyhteisössä valmentajana tai mentorina, jolloin hiljainen tieto ja ikääntyvän kokemus voitaisiin saada entistä paremmin organisaation käyttöön. (Juuti 2002, 20.)

Ikääntymiseen liittyviä myyttejä ylläpidetään osittain elämäkaariajattelun kautta, joka sulkee pois mahdollisuuden vaikuttaa omaan elämänsäkaareensa. Kaarianalogian vaarana onkin, että se alkaa toteuttaa itse itseään ja tietyssä iässä olevat henkilöt alkavat itse hellittää otettaan elämästään ja toiseksi työyhteisö saattaa omaksua pessimistisen asenteen ikääntyviä kohtaan. (Juuti 2002, 21.)

Kun ihmisten elinikä on kohonnut ja odotettavissa oleva elämäikä on edelleen nousemassa, voitaisiin kulttuurissamme omaksuttuja kielteisiä ikäsenteitä jo alkaa pitää kyseenalaisina. Ikäjohtamisen hyvä toteuttaminen edellyttääkin työyhteisöjen kulttuurin muutosta. Ikääntyvien voimavarat tulisi hyödyntää jatkossa entistä paremmin. (Juuti 2002, 14.)

### 3.3 Julkisen sektorin johtaminen

Julkisen sektorin organisaatioilla tarkoitetaan eikaupallisia organisaatioita, joiden olemassaolo perustuu lakiin ja joiden menot katetaan pääosion julkisilla varoilla. Tämä erottaakin julkisen sektorin organisaatiot yksityisestä sektorista, jonka toiminta on riippuvainen kysynnästä ja tarjonnasta. Pää tavoitteena julkisella sektorilla onkin ollut julkisen palvelujen tuottaminen ja kansalaisten tarpeiden tyydyttäminen. (Vasu 1998, 6 – 7, 17.) Tämä näkyy myös julkisten sektorin hallinnoinnissa. Julkisella puolella johtajan tulee ottaa huomioon toiminnassaan taloudellisten seikkojen ohella myös kansalaisten etu. Toisaalta Alam (1997, 105) on nähnyt, että keinot päämäärien saavuttamiseksi eivät poikkeakaan kovinkaan paljon yksityisen sektorin johtajien toiminnasta.

Perinteisesti johtajia ja esimiehiä koskevat tutkimukset ovatkin kohdistuneet yrityssectorille. Kun tarkastellaan johtamista julkisella sektorilla, on pidettävä mielessä julkisen sektorin työ ja työsuhdejärjestelmien erot yksityiseen sektoriin. (Kasvio 1994, 72.) Erot julkisen sektorin ja yksityisen sektorin välillä ovat kaventuneet ja julkisen sektorin johtajankin työ on nykyisin lähempänä yksityisen sektorin johtajan työnkuvaa (Rajala 1998, 223; Hoikka 1998, 223), vaikka yksityisen sektorin johtamisjärjestelmiä ei voikaan suoraan soveltaa julkiselle puolella (Vasu, Stewart & Garson 1998, 289.)

Yhteiskunnallinen tilanne ja rakenteelliset muutokset vaikuttavat hallinnollisiin periaatteisiin ja käytäntöihin yhtäläillä yksityisellä kuin julkisellakin puolella. Hughesin (1994, 29) mukaan julkisen hallinnon traditionaalinen johtaminen on ollut formaalia ja poliittisesti kontrolloitua. Johtaminen perustuu tällöin jäykkään, hierarkkiseen byrokratiamalliin, henkilöstö on pysyvästi nimitettyä, neutraalia, persoonatonta ja julkisen intressin motivoimaa. Traditionaalista mallia korvaamaan onkin luotu uusi julkisen johtamisen malli, jossa korostuu muun muassa tulosten saavuttami

sen huomioiminen, joustavuuden lisääntyminen sekä toiminnan ja tavoitteiden saavuttamisen jatkuva arviointi. (Hughes 1994, 69 – 77.)

Ympäristöstä tulleiden vaatimusten myötä julkisen sektorin yksiköiden itsenäisyyttä ja päätösvaltaa on lisätty madaltamalla jäykkiä hierarkioita ja luotu uudenlaisia yhteistyömuotoja. (Temmes & Kiviniemi 1995, 27 – 29.) Tähän on vaikuttanut ajatus siitä, että laadukkaiden palveluiden tuottamiseksi päätöksenteon ja toteutuksen tulisi tapahtua mahdollisimman lähellä toisiaan. (Alam 1997, 49.) Myös siirtyminen tulosjohtamiseen 1990 –luvulla on muuttanut julkisen sektorin johtamista lähemmäksi yksityisen sektorin toimintaa. (Rajala 1998, 222.) Julkisen sektorin muutoksessa mallia onkin otettu usein yksityisen sektorin toiminnasta ja yritysmaailman käytäntöjä on alettu siirtää selkeästi julkiselle puolelle (Public Sector Management Reform 1992, 18).

Hyvinvointivaltion rakentumisen myötä myös kuntalaitos on kasvanut ja sektoroitunut, jonka vaikutuksesta työnjako julkisen ja yksityisen sektorin välillä on muuttumassa, toimintaperiaatteet ovat markkinaohjauksen korostuessa uudistettavina sekä toimintojen ohjaustavat kuten suunnittelu, johtaminen ja budjetointi on arvioitava uudelleen. Tässä muutoksessa kunnissa on kiinnitettävä huomiota muun muassa siihen, millä tavoin jatkuvasti muuntuvia toimintoja johdetaan ja mitä uusi julkinen johtaminen sisältää. (Rajala 1998, 219 – 220.)

Johtamisen muutoksen myötä myös kuntien henkilöstöhallinto on kokenut muutoksia. Tulevaisuuden haasteet edellyttävät henkilöstöjohtamiselta uusia toimintatapoja, koska toiminta pohjaa entistä enemmän asiakaslähtöisyyteen, tuloksellisuuteen ja henkilöstön arvostamiseen (Johtamisen kehittämishanke 1999, 1). Julkisella sektorilla-kin huolenaiheena on henkilöstön ikääntyminen ja tämän vuoksi ikäjohtamisen menetelmät korostuvat kuntaalankin johtamisessa. Eläkkeelle siirtyvien osaamista tulisi pyrkiä siirtämään organisaatiossa nuoremmille työntekijöille, jolloin tulisi tiedostaa hiljaisen tiedon merkitys. Lisäksi työn sisällön muutokset ja työmenetelmien kehitys aiheuttavat henkilöstön osaamistarpeissa muutoksia, jolloin erikäisten osaamisen ymmärtäminen korostuu johtamisessa. (Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6/2002, 6.)

Kunnissakin henkilöstöjohtamiseen on alettu soveltaa strategisen henkilöstöjohtamisen periaatteita. Menestyvässä ja korkeaan laatuun tähtäävässä kunnassa henkilöstöhallinto on aktiivinen toimija ja organisaation työkalu.

Henkilöstöhallinnan tehtävänä on tukea henkilöstön toimintakykyä alati muuttuvassa ympäristössä. Strategisessa johtamisessa tärkeinä työkaluina myös kunnissa nähdään tasaarvoiset työyhteisökohtaiset ja yksilölliset ratkaisut, työn vaativuuden arviointiin ja muihin virka ja työehtosopimukseen perustuva yksilöllinen palkkaus, paikalliseen sopimukseen perustuvat työaikajoustot, kehityskeskustelut ja tiimityö. Esimies on kunnissakin avainasemassa työssä tarvittavien pätevyyksien, yksilöllisten valmiuksien ja kehittämistarpeiden arvioinnissa. (Työssä jaksamisen ohjelma 2003.)

## 4 Esimieskoulutus osana henkilöstön kehittämistä

Julkisen sektorin muutokset pakottavat esimiestehtävissä olevien ihmisten kiinnittämään yhä enemmän huomiota omaan osaamiseensa ja taitoihinsa ja tietoihinsa johtaa. Pelkkä alan asiantuntijuus ei enää riitä saavuttamaan niitä tavoitteita varsinkaan henkilöstön johtamisessa, joita työn tekemiseen nykyään vaaditaan. Oman johtamisen kehittäminen ja sen arviointi on nykyisin keskeinen osa myös julkisen sektorin johtamista. (Tulevaisuuden johtajat ja asiantuntijat 1999, 4.) Seuraava osio keskittyy tarkastelemaan esimiestoiminnan kehittämistä ja sen merkitystä esimiehenä toimimiselle. Esimieskoulutuksessa oppiminen ja opitun siirtovaikutus omaan esimiestyöhön ovat tutkimuksemme keskeisiä osaalueita.

### 4.1 Henkilöstön kehittäminen suhteessa johtamiseen

Henkilöstön kehittäminen on nähty perinteisesti tietojen, taitojen ja asenteiden kehittämisenä, joka toteutetaan työnantajan järjestämällä oppimiskokemuksilla (Valkeavaara 1996). Henkilöstön kehittäminen nähtiin 1980luvun alussa aikuiskoulutuksen uutena ja erityisenä alueena, joka oli sidottu läheisesti työelämään. Henkilöstön kehittämisen pääalue oli koulutuksessa, jonka tarkoituksena oli kehittää työntekijän työssä tarvitsemia funktionaalisia ja ideologisia kvalifikaatioita. (Nadler & Nadler 1991, 4.)

Henkilöstön kehittämisen käsitteen rinnalle on noussut käsite inhimillisten voimavarojen kehittäminen (HRD). Tällä tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, jotka mahdollistavat henkilöstön osallistumisen oman työnsä ja koko organisaation toiminnan suunnitteluun. Tavoitteena on parantaa työmotivaatiota, viihtyvyyttä, tehokkuutta ja tuottavuutta rikastamalla ja monipuolistamalla työtä. (Sarala 1988, 91.) HRD:ssä on erotettavissa kolme suuntautumistapaa, joista ensimmäisen tarkoituksena on hahmottaa organisaation johtotehtävissä työskentelevien avainhenkilöiden kehittäminen muita keskeisemmäksi. Toisessa suuntautumistavassa painotetaan organisaation sisäisen vuorovaikutuksen parantamista ja sen myötä myös palautteenannon kehittymistä, jolloin kyetään paremmin hahmottamaan ja ennakoimaan muutoksia ja ongelmia. Kolman

nen suuntautumistavan tarkoituksena on painottaa yksilön uran ja henkisen hyvinvoinnin edistämiseen. (Varila 1991.)

Dougherty ja Ford (1996) ovat muodostaneet henkilöstön kehittämislle tärkeitä avainalueita. Johtamisen avainalueessa korostuu johtajien tarvitsema apu teoreettisen tiedon soveltamisesta käytäntöön. Viestinnän avainalueessa painotetaan viestintäjärjestelmien ja kuuntelemisen ja palautteen annon tärkeyttä. Koulutuksen avainalueessa tulee esille koulutuksen tarpeen ymmärtäminen, jotta organisaatio kehittyisi oppimisen hyötykäyttäjäksi. (Dougherty & Ford 1996.)

Nykyisin henkilöstön kehittämistä ei enää eroteta niin selkeästi johtamisen kentästä vaan HRD ja HRM –ajattelu ovat yhdistyneet toisiaan täydentäviksi tekijöiksi (Sädevirta 1994). Henkilöstön kehittämisen ja henkilöstökoulutuksen tulisikin toimia toistensa kanssa vuorovaikutuksessa, jotta sekä jatkuvan koulutuksen periaate että organisaation kehittämisstrategia korostaisivat työorganisaation toiminnallisuutta, avoimuutta ja vuorovaikutteisuutta. (Alanen 1993, 82 – 83.)

## 4.2 Esimieskoulutus osana henkilöstön kehittämistä

### 4.2.1 Esimieskoulutuksen tarkoitus

Henkilöstön kehittäminen lähtee liikkeelle organisaation strategiasta. Organisaation strategia ja sen toteuttaminen vaatii henkilöstöltä tiettyjen taitojen ja osaamisen kehittämistä. Esimiehen rooli on hyvin keskeinen organisaation toiminnassa. Jokaisen esimiehen on omalla vastuualueellaan hahmotettava vastuualueensa strategia, visio ja ydinosaamisen alueet. (Juuti & Vuorela 2002, 58.)

Organisaation osaamisen kartoittamiseksi tehdään usein erilaisia kartoittamistoimenpiteitä, joiden jälkeen voidaan ryhtyä pohtimaan ryhmien ja yksilöiden koulutustarpeita. Näitä koulutustarpeita voidaan tyydyttää monin eri tavoin. Kurssit, koulutukset, seminaarit, työkierto ja projektit lienevät yleisimpiä. Keskeistä on, että

organisaation ja yksilön tarpeet yhdistyvät koulutustoiminnassa eli molemmat hyötyvät. (Juuti & Vuorela 2002, 58.)

Koulutus on edelleen keskeinen henkilöstön kehittämisen keino. Henkilöstökoulutuksella tarkoitetaan Tilastokeskuksen (1993, 20) mukaan työnantajan palkansaajilleen kustantamaa minkälaista koulutusta tahansa, jonka osallistumisajalta työnantaja maksaa palkkaa tai muuta korvausta. Usein koulutus on ollut lähinnä työnantajien henkilöstölle ostamaa lyhytkestoista koulutusta (Rikkinen & Laasonen 1994, 152).

Henkilöstökoulutuksen järjestämisessä on tärkeää huomioida organisaation kokonaistavoite, jolle koulutettavien persoonallinen kehittyminen on alisteista (Alanen 1993, 82). Varilan (1992, 132) mukaan henkilöstökoulutus onkin keino lisätä organisaation kilpailukykyä ja mahdollisuuksia selvitä muutoksissa. Henkilöstökoulutuksella pyritään takaamaan sekä osaamisen säilyminen että lisääntyminen.

Henkilöstön kehittämisen perinteisinä ja konkreettisina tulosalueina on pidetty työtehtävien suorittamisen tehostumista, organisaation oppimista ja yksilön markkinakelpoisuuden parantamista. (Varila 1991, 7). Onnistunut koulutustoiminta on tavoitteellista. Tuloksellisuuden ja hallinnan tunnetta lisäävien kehittämismenetelmien keskeinen piirre on, että ne perustuvat ihmisten osallistumiseen, avoimeen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen sekä pyrkimykseen saada palautetta omasta toiminnasta. Näiden periaatteiden varaan rakentuva kehittäminen tähtää siihen, että saadaan jokaisen voimavarat täysimääräiseen käyttöön, saadaan toiminta suoritettua sujuvasti sekä työhön liittyvät päätökset tehtyä siellä, missä tapahtumatkin ovat. (Juuti & Vuorela 2002, 60 – 61.)

Kehittämistoiminta lähtee usein liikkeelle ajatuksesta, että jokainen johtaja tai työntekijä tuntee oman työnsä paremmin kuin muut. Siksi kaikki olisi saatava osallistumaan henkilöstökoulutukseen. Kaikkien osallistuminen on työyhteisön kehittämisen koetinkivi. Koulutusta toteuttavien henkilöiden olisikin kaikin tavoin varmistettava kaikkien osallistuminen ja vedettävä mahdollisimman paljon ihmisiä mukaan kehittämistyöhön. (Juuti & Vuorela 2002, 61 – 62.)

Koulutusta voidaan organisoida eri tavoin. Koulutuksen voi suunnitella ja toteuttaa ulkopuolinen, kouluttamiseen erikoistunut organisaatio. Tällaisen järjestelyn

etuna ovat ulkopuolisen tuore ja objektiivinen näkemys, asiantuntemus ja taloudellisuus. Toisaalta myös ulkopuolisen järjestämä koulutus voi olla haitta vähäisen organisaation tuntemisen takia. Organisaatiossa voi olla myös oma koulutusyksikkö, joka suunnittelee ja toteuttaa tarvittavan koulutuksen, jolloin ongelmina voivat olla byrokratisoituminen ja sisäiset valtasuhteet ja etuna taas organisaation hyvä tuntemus. (Strömmer 1999, 205.)

Kehittämisen tavoitteena on avata työyhteisön päämääriä eri henkilöiden näkökulmista niin, että voitaisiin osoittaa entistä parempi suunta organisaation menestykselle. Työyhteisöä kehittäessä pyritään keskustelemaan sellaisista asioista, joista aikaisemmin ei ole voinut keskustella. Tämä edellyttää avoimuuden ja luottamuksen lisäämistä sekä sellaisen rakentavan hengen luomista, jossa turvallisesti mielin voidaan tarkastella omaan toimintaan liittyviä kipeitäkin kohtia. (Juuti & Vuorela 2002, 62)

Erytisesti esimiesten johtamisvalmiuksien kehittäminen on tärkeää. Hyviä esimiestaitoja tarvitaan muun muassa kehityskeskusteluissa, työsuoritusten arvioinnissa ja uusien palkkausjärjestelmien käyttöönotossa. (Työssä jaksamisen ohjelma 2003.) Esimieskoulutus eroaa muun henkilöstön koulutuksesta, koska ylimmän johdon kehittäminen on keskeistä organisaation ohjausprosessin kehittämistä. Esimieskoulutuksen ensimmäinen osa koostuu samoista aineksista kuin muukin henkilöstökoulutus eli tietojen ja taitojen kehittämisestä. Esimieskoulutuksessa tärkeää on lisäksi yhdenmukaistaa strategiset tavoitteet ja arvot yhdeksi organisaatiokulttuuriksi. (Kauhanen 2000, 146.)

Esimiesten kehittämisessä on kysymys yrityksen toiminnan ja menestymisen kannalta siitä strategisesta päätöksestä, millaiseksi ylin johto haluaa yrityksen kehittyvän. Yritys asettaa toiminnan tavoitteet ja esimiehen tulisi toiminnassaan pyrkiä yrityksen tavoitteiden saavuttamiseen. Esimiesten kehittyminen tulee aloittaa uusien vaatimusten mukaisten taitojen saavuttamiseksi. Mitä paremmin esimies kehittymisen haasteisiin vastaa, sitä paremmin yritys menestyy. Kyvykäs esimies huolehtii henkilöstönsä kyvykkyydestä ja näin esimiehen toiminta heijastuu koko yrityksen toimintaan. (Halonen 2001, 179 – 180.)

Vaikka ylimmän johdon tehtävänä on huolehtia esimiehen johtamistaitojen kehittämisestä, tulee esimiehen itsensä tietää, mitä hän haluaa. Esimiehenä kasvaminen vaatii aikaa ja vaivaa ja myös ihmisenä kasvamista. Erilaiset menetelmät ja tavat,



koulutuksesta elämäkokemukseen kasvattavat esimiehen osaamista. (Halonen 2001, 186 – 189.)

#### 4.2.2 Esimieskoulutuksen vaikuttavuus

Henkilöstökoulutusten tuottama hyöty on usein ongelmallinen. Työyhteisöjen ja sisäisten ja ulkoisten koulutusten määrä on Suomessa suuri, sillä koulutuksiin osallistuu vuosittain noin miljoona suomalaista. Koulutusorganisaatioiden välillä käytävä kilpailu on pakottanut kehittämään koulutusten laatua ja pohtimaan niiden vahvuuksia. Onkin alettu tutkia koulutusten vaikuttavuutta ja niiden hyötyjä koulutettavien, organisaatioiden ja yhteiskunnan kannalta. (Hämäläinen 1992, 130.)

Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta voidaan tutkia useista eri näkökulmista. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuus voi kohdistua organisaation yksittäiseen jäseneseen, työryhmään, organisaatioyksikköön tai koko organisaatioon. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta voidaan myös tutkia yleisesti henkilöstökoulutuksen viitekehystä. (Kantanen 1996, 4.)

Usein koulutuksen vaikuttavuuden toteutumisella viitataan koulutuksen positiiviseen onnistumiseen sekä tavoitteiden ja työtehtävien täyttymiseen (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000). Vaikuttavuuden arviointia hankaloittaakin monesti se, että aina tavoitteita ei ole koulutukselle edes selkeästi laadittu tai vaikuttavuudessa keskitytään liikaa asetettujen tavoitteiden arvioimiseen. Opetus on voinut kuitenkin tuottaa tuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät olisikaan täyttyneet. Koulutuksella on saatettu saavuttaa tällöin sellaisia päämääriä, joita ei ole osattu huomioida koulutusta suunniteltaessa. (Vaherva 1988, 54.)

Henkilöstökoulutus vaikuttaa usealla tavalla oppijoihin. Perinteisesti henkilöstökoulutuksella on pyritty vaikuttamaan koulutuksen kohteena olevien henkilöiden tietoihin, taitoihin ja asenteisiin niin, että he voisivat käyttää oppimiaan asioita koulutuksen päätyttyäkin omassa työssään. (Kantanen 1996, 4.) Vaikutukset voivat kohdistua yksilön henkiseen kehittymiseen ja työssä selviytymiseen. Lisäksi koulutuksesta voi olla hyötyä työstä irtautumiseen ja vastapainon saamiseen. Koulutuksen merkitystä tulisikin Varilan (1997, 16) mukaan tutkia yksilön ja hänen elämäkulkunsa näkökulmasta, jolloin vaikuttavuuden tutkiminen voi kohdistua oppijan kokemuksiin koulutuksesta ja oppijan saamiin lisätietoihin, taitoihin ja valmiuksiin työssä selviytymi

sessä. (Valtonen 1997, 16.) Tärkeimpänä tavoitteena on kuitenkin usein nähty hyödyn saavuttaminen organisaatiolle, oppijan omien tavoitteiden ollessa toissijaisia. (Kantanen 1996, 4.)

Kantasen (1996) mukaan koulutuksen tuloksellisuus muodostuu seitsemästä eri tekijästä, joita ovat koulutuksen liittyminen organisaation toimintaan ja johtamiseen, koulutukseen osallistuvan henkilön omaehtoisuus ja motivoituneisuus, koulutustulosten seuranta, esimiesten tuki, koulutuksen laatu, oppien hyödyntäminen työssä sekä oppimateriaalit. Näistä koulutuksen sisäisiin tekijöihin liittyvät koulutuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, opetus ja materiaalit ja koulutuksen ulkoisia tekijöitä ovat puolestaan koulutuksen liittyminen johtamiseen ja toimintaan, kurssien oppien hyödyntäminen työssä ja esimiesten tuki. Kantanen (1996, 91 – 95, 111 – 150) näkee, että erityisesti puutteita on ollut koulutuksen liittymisessä johtamiseen ja toimintaan, kurssien oppimisen hyödyntämisessä sekä esimiesten tuessa. Koulutukset ovatkin siis usein olleet sisäisesti laadukkaita, mutta niillä ei ole nähty olleen pidemmän aikavälin vaikutuksia.

Henkilöstökoulutuksen vaikutukset riippuvat kuitenkin monista eri tekijöistä. Assarssonin ja Norlingin (1995, 61) mukaan vaikuttavassa henkilöstökoulutuksessa koulutuksen sisältö liittyy työtehtäviin, jolloin koulutus on edellytys työtehtävistä selviämiseksi. Lisäksi muun muassa opiskelijan valmiudet, motivaatio, opittava aines, opettajien taidot, työpaikan olosuhteet ja työntekijöiden suhtautumistavat vaikuttavat oppimistuloksiin. Opitun siirtäminen työpaikalle on lisäksi riippuvainen koulutettavan tiedoista, taidoista ja motivaatiosta. Koulutuksen vaikuttavuus ilmenee lisäksi usein vasta pitkän ajan kuluessa, joten muutosten yhteyttä koulutukseen voi olla vaikea tutkia luotettavasti. (Kantanen 1996, 40 – 41.)

Suppea vaikuttavuus ei ilmene suurina muutoksina koulutettavien oppimisena tai opitun siirtovaikutuksena. Laajan vaikutuksen aikaansaamiseksi tulisikin kouluttaa riittävä määrä sopivia henkilöitä, koulutuksella tulisi olla hyvä maine sekä koulutuksella tulisi olla myös kysyntää. Esimiesten ollessa mukana koulutuksessa, johtaa koulutus usein laajoihin, organisaatiota hyödyttäviin tuloksiin. (Kantanen 1996, 45.)

## 4.3 Esimieskoulutuksen vaikutus oppimiseen ja opitun siirtovaikutukseen

### 4.3.1 Oppiminen koulutuksessa

Kurssit ja muu työpaikan ulkopuolella tapahtuva oppiminen on saanut viime aikoina paljon kritiikkiä osakseen. Koulutusten on ajateltu kuluttavan sekä rahaa että aikaa (Holden 1997, 389; Rinne, Silvennoinen & Valanta 1995) ja että koulutuksessa omaksuttua tietoa ei osata soveltaa työhön. Työhön liittyvät ongelmat ratkaistaan usein pelkästään työkokemuksen varassa. Ongelmana onkin saada uusi tieto siirtymään myös käytäntöön. (Vaherva 1994.)

Koulutuksen siirtovaikutuksen pohjana on oppiminen eli se, että koulutettavat oppivat koulutuksen välittämistä tiedoista ja että he muistavat nämä asiat koulutuksen jälkeenkin. Opetuksen ja opiskelun peruslähtökohtana ja tavoitteena on, että siihen uhrattu aika ja vaiva tuottaisivat tuloksia ja kykyjä, joilla uutta tietoa voitaisiin soveltaa käytännön ongelmien ratkaisemisessa (Engeström 1984, 3) ja muissa konteksteissa kuin niissä, jossa ne on opittu (Rauste von Wright & von Wright 1995, 45).

Oppimista on kuvattu muun muassa sisäiseksi prosessiksi, joka aiheuttaa muutoksen käytöksessä, aivoissa tapahtuvaksi siirtoliikkeeksi, ongelmanratkaisuksi tai käsitysten, oletusten ja odotusten muuttumiseksi. (Smith 1990, 34.) Vaikka eri alojen tutkijan ovat usein eri mieltä siitä, mitä oppiminen on, kasvatustieteen ja psykologian tutkimusalueiden piirissä on kuitenkin päästy yhteisymmärrykseen siitä, että oppimisessa on kysymys muutostapahtumasta, jolloin oppimisen seurauksena ihmisen käyttäytymisessä, tiedoissa tai taidoissa tapahtuu muutoksia. (Laine 1992, 70.)

Tynjälä (1999, 16 – 19) on tarkastellut oppimista kokonaisvaltaisesti lähtökohtanaan formaali oppiminen. Tynjälä erottaa oppimisen kokonaismallissa toisistaan taustatekijät, prosessin ja tuotoksen. Taustatekijöillä tarkoitetaan kaikkia niitä asioita, jotka vaikuttavat oppimiseen. Ne jaetaan oppijaan liittyviin henkilökohtaisiin tekijöihin (aikaisemmat tiedot ja taidot, kyvyt, älykkyys, persoonallisuus ja kotitausta) sekä opetus ja oppimisympäristöön (opetussuunnitelma, oppiaine, opettaja, opetusmenetelmät, arviointimenetelmät). Taustatekijät vaikuttavat oppijan

oppimisprosessiin. Vaikutukset eivät ole kuitenkaan suoria, vaan ne välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta esimerkiksi motivaatioon ja oppimistyyliin.

Oppimisen tuloksina nähdään ne asiat, mitä oppimisprosessin seurauksena on opittu. Oppimisen tuloksena oppija muodostaa oman käsityksensä opiskelluista asioista. Tulokset voivat vaihdella pinnallisesta ulkoa muistamisesta asioiden syvälliseen ymmärtämiseen, kykyyn soveltaa tietoa käytännössä sekä uudelleen tapaan hahmottaa ja käsitteellistää jokin asia. Nämä oppimistulokset ja oppimiskokemukset vaikuttavat edelleen oppijan tulkintojen kautta uusissa oppimistilanteissa. (Tynjälä 1999, 17 – 19.)

Työelämässä tapahtuvaa oppimista voidaan jäsentää neljän eri tyyppin avulla. Formaali oppiminen tapahtuu koulutusorganisaatioiden piirissä, jolloin opiskelu on päämäärämuotoista ja johtaa tavallisesti tutkinnon suorittamiseen. Nonformaalilla oppimisella puolestaan tarkoitetaan yrityksen itsensä järjestämiä tai ulkopuolelta hankittuja oppimistapahtumia, jotka eivät johda tutkintoihin. Informaali oppiminen ei ole systemaattisesti suunniteltua, vaan se tapahtuu työn ohessa. Satunnainen oppiminen tapahtuu tahattomasti ja suunnittelemattomasti ja on usein tiedostamatonta. (Dohmen 1996.) Henkilöstökoulutus nähdään siis Dohmenin luokittelussa nonformaalina oppimisena.

<b>KEHITTÄMISEN TAKTIikka</b>	<b>OPPIMISEN LUONNE</b>	
	<i>ENNAKOITU</i>	<i>ENNAKOIMATON</i>
<i>FORMAALI</i>	Henkilöstökoulutus: työn vaatima taito ja tieto	Henkilöstökoulutuksen piilopetussuunnitelma
<i>INFORMAALI</i>	Työn myötä opitaan vakiintuneet käytännöt	Innovoivat, yksilölliset työhön, sen kehittämiseen ja organisaation suhtautumisen tavat

TAULUKKO 3. Henkilöstön kehittämisen taktiikka ja oppimisen luonne (Varila 1994)

Varila (1994) jakaa oppimisen (ks. taulukko 3) puolestaan formaaliin ja informaaliin oppimiseen, jolloin henkilöstökoulutus nähdään osana formaalia oppimista. Varila näkee oppimisen luonteen formaalissa koulutuksessa ennakoituna, jolloin oppija on tietoinen siitä, että hänen tulisi oppia koulutuksessa esiin tulevia asioita.

Henkilöstökoulutuksessa oppija voi myös oppia koulutuksen tavoitteiden ulkopuolisia asioita niin sanotun piilopetussuunnitelman mukaan.

Työympäristössä oppimista ei usein tutkita pelkästään yksilön oppimisen näkökulmasta. Woolnerin (Viitala 2002) mukaan yksilön rooli on kuitenkin keskeisenä osana koko organisaation oppimisessa. Yksilö pystyy hallitsemaan ja kehittämään uusia tietoja, taitoja ja asenteita sekä myös arvioimaan ja refleктоimaan omaa oppimistaan aktiivisena toimijana. Yksilöstä riippuukin se, miten yritys oppii ja kehittyy, jolloin yksittäisen ihmisen oppimista koulutuksessa ei voida vähätellä.

### **4.3.2 Aikuisen oppiminen**

Nykyisin kaiken ikäisiltä vaaditaan kehittymistä jatkuvasti. Oppiminen ja koulutus eivät loppu lapsuuteen ja nuoruuteen vaan aikuistenkin odotetaan päivittävän tietojaan ja taitojaan ja samalla pystyvän nopeaan muutokseen niin työelämässä kuin arjessakin. Tämä on vaatinut tietoa aikuisiän oppimisen erityispiirteistä eli siitä, miten aikuisten oppiminen poikkeaa lasten ja nuorten oppimisesta ja miten tämä tulee huomioida koulutusmuotojen kehittämisessä. (Raustevon Wright & von Wright 1995, 71.)

Aikuistumisen myötä elämätilanteessa tapahtuvat muutokset johtavat yleensä muutoksiin oppimiseen asennoitumisessa ja työtapojen preferoinnissa. Knowles (1970) kehittämä andragogiikka perustuu neljään oletukseen: ihmisen kypsyessä heidän minäkäsityksensä muuttuvat riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä ja lisääntyvää itseohjautuvuutta, aikuisille karttuu elämän myötä yhä monipuolisempi ja yksilökohtaisempi elämäkokemuksen varasto, joka toimii samalla runsaana oppimisen resurssina, aikuisten oppimisvalmiudet kytkeytyvät enenevässä määrin niihin kehitystehtäviin, jotka liittyvät heidän yhteiskunnallisiin rooleihinsa ja ikäänsä sekä aikuiset pitävät mielekkäänä oppimista, jolla on välitöntä sovellusarvoa; samalla oppiminen suuntautuu yhä selvemmin ongelmien ratkaisemiseen.

Aikuiset ovat oppija ryhmänä hyvin heterogeenisiä, sillä heidän taustansa, oppimistyylinsä, motivaationsa, tarpeensa, kiinnostuksensa ja tavoitteensa ovat hyvin erilaisia. Aikuisilla oppimisen tavoitteet poikkeavat usein nuorten oppimisen tavoitteista spesifeimpinä ja yksilöllisimpinä. Aikuisilla myös oppimisen motivaatio suuntautuu

usein välittömään hyötyyn tulevaisuutta varten oppimisen sijasta eli halutaan oppia jotakin sellaista, mikä liittyy sen hetkiseen elämäntilanteeseen. (Raustevon Wright & von Wright 1995, 72.)

Aikuisten käsityksiä oppimisesta ovat muokanneet elämäkokemus, työ ja aikaisempi opiskelu. Oppimiskäsitykset vaikuttavat oppimisstrategioihin ja oppimistyyliin. Aikuiskoulutuksessa onkin tärkeää tietää, millaisia oppimisen strategioita opiskelijat ovat aiemmin käyttäneet, koska aikuisilla on runsaasti kokemuksia ja osaamista, jotka tulee ottaa oppimisen ohjauksen perustaksi. (Hätönen 1990, 7.) Eri tutkijat ovatkin olleet kiinnostuneita siitä, voidaanko oppimiskäsityksiä muuttaa. Vermuntin (1996, 46) mukaan oppimiseen vaikuttaa tietystä oppimistyylistä hankitut kokemukset. Hänen mukaansa tiettyä oppimistyyliä käytetään niin kauan kunnes kohdataan ristiriita sen ja jonkun ulkoapäin tulevan vaatimuksen kanssa. Aikuisten oppimisen ohjaamisessa tuleekin huomioida se tausta, johon aikuiset kytkevät asioita, sillä aikaisemmat oppimiskokemukset vaikuttavat myös uuden oppimisen tapoihin (Hätönen 1990, 16).

Oppimisen sosiaalista luonnetta korostavan konstruktivismin mukaan ratkaisevin elementti oppimisessa on vuorovaikutus ja siihen sisältyvä merkityksenanto. Aikuiset eivät valikoi tietoa vain yksilöllisin perustein, kuten esimerkiksi kognitivistit olettavat, vaan sosiaalisen merkityksenannon perusteella. Jos henkilö ei itse kykene havaitsemaan merkitystä, mutta huomaa muiden merkityksenannon, se motivoi oppimaan ja mallintamaan omaa toimintaa muiden tuella. (Järvinen ym. 2002, 88.)

Mezirow (1995) on tutkinut aikuisen transformatiivista oppimista eli uudistavaa oppimista, jossa oppija tulee kriittisen reflektion kautta tietoiseksi omia havaintojaan ohjaavista oletuksistaan, ja tämän tiedostamisen kautta kykenee tarvittaessa muuttamaan näitä oletuksiaan. Mezirow korostaa konstruktivismista poiketen aikuisen oppimisen yksilöllistä luonnetta, vaikka tunnustaakin oppimisen sosiaalisuuden ja sen merkityksen.

Mezirow (1995) painottaa uudistavan oppimisen teoriassaan nimen omaa reflektointia tärkeimpänä tekijänä aikuisen oppimisprosessissa. Reflektointi voi kohdistua sisältöön, prosessiin tai perusteisiin. Hänen mukaansa, jos reflektointia ei tapahdu, toiminta on rutiininomaista, jolloin siihen ei sisälly oppimista. Reflektio on ehto uuden tiedon muodostumiselle. Työtä ajatellen ihminen ei voisi tämän teorian

mukaan kehittyä työssään tai olla esimerkiksi innovatiivinen ellei hän tarkastele omaa työtään ja toimintatapojaan kriittisesti.

Kokemuksen merkitystä aikuisten oppimisessa on tutkittu paljon. Kolb (1984) on muun muassa kehittänyt kokemuksellisen oppimisen teoriaa. Kokemuksellisen oppimisen perusteeseinä voidaan pitää seuraavia oletuksia: kokemus on oppimisen lähtökohta, kokemusten reflektointi ja toiminta tai tekeminen ovat keskeinen osa oppimisprosessia. Kokemuksellisuudella viitataan yleisesti elämäkokemukseen, oppimiskokemukseen ja tekemiseen. Kokemuksellinen oppiminen aikuisilla perustuu itsetuntemuksen lisääntymiseen, työ ja toimintatapojen uudistumiseen, erilaisten toimintastrategioiden aktiiviseen kokeilemiseen ja uusien asenteiden sisäistämiseen.

Kokemuksellisen oppimisen keskeisiä edustajia ovat Kolbin lisäksi esimerkiksi Schön, Revans ja Knowles. Schön on vienyt kokemuksellisen oppimisen ajattelua eteenpäin aikuiskasvatuksen kentällä esimerkiksi korostamalla johtajan valmentajan roolia ja hiljaisen tiedon merkitystä (Schön 1988).

Kaikki oppimisen teoriat ovat oman aikakautensa tuotoksia ja ne heijastavatkin vahvasti sen hetkisen yhteiskunnan tilaa. Useimmiten oppimisen teorioilla on se puute, että ne unohtavat ihmisen kehityksen kokonaisuuden. Osittain tästä syystä on alettu puhumaan esimerkiksi biografisesta oppimisesta, jossa aikuisten elämäkulun (biografia) analysointi mahdollistaa kokonaisvaltaisen lähtökohdan oppimiselle ja sen tutkimiselle. Aikuisen oppimisessa tämä tarkoittaa sitä, että aikuisilla on monia käyttämättömiä resursseja niin työelämässä kuin myös arjen tilanteissa, joiden varassa he pystyvät rakentamaan oman biografiansa ja hyödyntämään itselleen kerääntynyttä tietoutta uusien asioiden oppimisessa. (Beck 1992)

### **4.3.3 Opitun siirtovaikutus työhön**

Vaherva (1983, 54) korostaa sitä, että oppimisen seurauksena koulutettavien työikäytymisessä tulisi tapahtua muutoksia. Tällöin oppimisen taso määräytyy oppimisen siirtovaikutuksen mukaan. Koulutus ei voikaan koskaan antaa valmiita ratkaisumalleja kaikkiin käytännön ongelmiin, joita työssä kohdataan, vaan oppijan

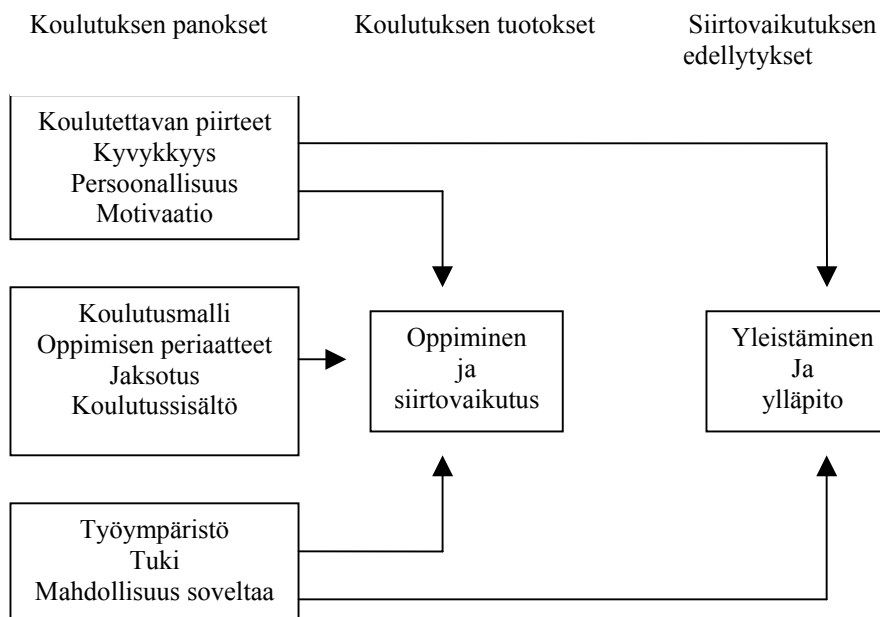
tulisi voida ratkaista koulutuksesta saatujen tietojen avulla perusrakenteeltaan samanlaisia ongelmia.

Siirtovaikutus eli transfer on merkittävä oppimista nopeuttava ilmiö. Koulutuksen siirtovaikutuksella tarkoitetaan koulutuksessa opitun ja omaksutun tiedon tai käyttäytymismallin soveltamista uusiin konteksteihin tai tilanteisiin. Kognitiiviset taidot voivat siirtyä samoin kuin tiedotkin. Aiemmin opittuja tietoja ja taitoja voidaan käyttää hyväksi uusissa tilanteissa, mutta ne eivät kuitenkaan siirry automaattisesti. (Raustevon Wright & von Wright 1995.)

Jotta siirtovaikutusta tapahtuisi, tulisi opitut asiat kyetä yleistämään työympäristöön ja ylläpitämään omassa työtoiminnassa (Baldwin & Ford 1988, 63). Yleistämisen ja ylläpidon edellytyksenä Baldwin ja Ford näkevät oppimisen ja muistamisen. Siirtovaikutukseen vaikuttavat myös koulutettavan piirteet, koulutuksen malli ja työympäristön tuki ja soveltamisen mahdollisuudet (ks. kuvio 3). Ottoson (1995, 25) korostaa, että soveltaminen vaatii tietoa itse sovellettavasta asiasta, sovellusympäristöstä, sovelluskäytöistä sekä taitoa yhdistää kaikki edellä mainitut.

Koulutuksen siirtovaikutusta voi tapahtua molempiin suuntiin. Negatiivisella siirtovaikutuksella tarkoitetaan tilannetta, jossa siirtovaikutus vaikeuttaa uuden asian oppimista ja tiedon soveltamista uusiin tilanteisiin. Positiivinen siirtovaikutus on kyseessä silloin, kun aiemmin opittu edesauttaa uuden asian oppimista. Siirtovaikutus voi olla myös olematonta, jolloin koulutuksella ei ole vaikutuksia suoriutumistasoon. (Gielen 1995, 2.)





KUVIO 3. Siirtovaikutuksen prosessin malli. (Baldwin & Ford 1988, 65)

Henkilöstökoulutuksessa tavoitellaan usein työkäyttäytymisen muutoksia ja sen mukanaan tuomia organisaation hyötyjä. Ongelmana koetaan opitun siirtyminen työhön ja käytäntöihin. Suurimmillaan ongelma on usein silloin, kun kouluttajat ovat olleet työpaikan ulkopuolisia ja koulutuksen jälkeen ei ole huolehdittu riittävän hyvin koulutettavien oppimien asioiden soveltamisesta käytännön työhön. (Kantanen 1996.) Myös Vaherva (1994) tuo esille, että vain 30 prosenttia koulussa opitusta tiedosta siirtyy käytäntöön.

Koulutuksen siirtovaikutuksen tulisikin olla kaikkien koulutuksen osapuolien huolenaiheena. Jos koulutuksen tavoitteena on siirtää opittuja asioita työkäytäntöihin, on huomion keskipisteenä tällöin koulutuksen siirtovaikutus. Koulutettavia ei voida kuitenkaan pakottaa soveltamaan oppimaansa, vaan päätös käyttäytymisen muutoksesta on viimekädessä oppijalla itsellään. Koulutettavia voidaan kuitenkin tukea siirtovaikutuksessa ja luoda työpaikalle sitä tukevia menetelmiä. (Ottoson 1994, 21.) Tällaisia menetelmiä ovat muun muassa tukihenkilöt ja arviointipalautteiden käyttäminen. Myös erilaiset seurantaohjelmat, joissa tutkitaan eteen tulleita esteitä, edistetään teorioiden ja periaatteiden soveltamista käytäntöön, luodaan vahvistusta sekä päivitetään koulutusta, parantavat opitun siirtovaikutusta. (Cheek 1994, 27 – 28). Lisäksi koulutukseen osallistuneita voi tukea pitämään yhteyttä

muihin koulutukseen osallistuneisiin, jolloin opittuja asioita ja työpaikalla ilmitulleita tilanteita voi käydä yhdessä lävitse vertaisryhmän tuella. (Trost 1985, 80.)

## 5 Tutkimuksen toteuttaminen

### 5.1 Tutkimuksen kohdejoukko

#### 5.1.1 Jyväskylän kaupunki

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Jyväskylän kaupungin Hevi esimiesvalmennukseen osallistuneet esimiehet. Jyväskylän kaupungin palveluksessa työskentelee yhteensä noin 5120 työntekijää, joista esimiehiä on noin 400 (vuonna 2002). Henkilöstön rakenne on naisvaltainen, sillä kaikista työntekijöistä naisia on 74 prosenttia. Henkilöstöstä noin viidesosa on yli 55-vuotiaita ja alle 35vuotiaita on 10 prosenttia.

Jyväskylän kaupungin henkilöstöstrategian tavoitteena on henkilöstötilinpäätöksen (2002) mukaan turvata tulevaisuudessa riittävän ja ammattitaitoisen henkilöstön saaminen, edistää työyhteisöjen toimivuutta ja tuloksellisuutta johtamisjärjestelmän avulla, panostaa henkilöstön osaamiseen ja muutoskyvykkyyteen sekä koko uran ajan säilyvään työkykyyn sekä taata henkilöstölle motivoiva ja oikeudenmukainen palkkaus ja kannustuskeinot. Henkilöstöstrategiassa painotetaan johtamista ja kaupungissa onkin panostettu viime vuosina sen kehittämiseen runsaasti.

Jyväskylän kaupunki tarjoaa asukkailleen varsin laajalle saralle levinneitä palveluksia. Hallintokuntia on yhteensä kymmenen, joiden jokaisen toimenkuvasta on lyhyt, Jyväskylän kaupungilta saatuun materiaaliin perustuva kuvaus.

#### Keskushallinto

Jyväskylän kaupungin keskushallinto poikkeaa jonkin verran muista hallinkunnista, koska se muodostuu toisistaan melko erillisistä yksiköistä, joilla ei ole selkeää yhteistä päämäärää. Keskushallinnon palveluksessa työskentelee noin 140 henkilöä. Keskushallinnon yksiköiden tehtävänä on valmistella strategioita, kehittää henkilöstöpolitiikkaa, vastata tietohuollosta, kansainvälistymisestä sekä valtuuston ja hallituksen sihteeritehtävistä. Lisäksi keskushallinnon vastuulla ovat talouden ohjaus ja

hallinta, talousarvionsuunnittelu, seuranta ja raportointi sekä kirjanpito ja konsernitilinpäätös. Tehtäväalueisiin luetaan myös kaupungin asuntoasiat, lakiasiat, yhteinen tiedotus, vaalit sekä kaavoitus ja matkailupalvelut. Jokaisella yksiköllä on työhön osallistuva johtaja sekä hänen allaan esimiehiä.

#### Kulttuuritoimen keskus

Kulttuuritoimi huolehtii kaupungin kulttuuritoiminnasta, kirjasto ja museotoimesta, taiteen perusopetuksesta ja taiteen tukemisesta sekä pitää yhteyttä kulttuuri, nuoriso ja kansalaisjärjestöihin, taiteilijoihin ja harrastajiin. Kulttuuritoimi tuottaa kulttuuri ja taidepalveluja, järjestää nuorisotoimintaa ja antaa tietoja kulttuuriin liittyvistä asioista. Kulttuuritoimen keskus on Jyväskylän kulttuurilaitosten kattoorganisaatio, joka toimii koordinoivana ja tukipalveluja antavana hallintoyksikkönä. Kulttuuritoimen yksiköt toimivat hallinnollisina ja pitkälti itsenäisinä yksikköinä, joilla kaikilla on omat johtajansa tai vastuuhenkilönsä. Työntekijöitä on yhteensä hieman alle 500.

#### Liikuntapalvelukeskus

Liikuntapalvelukeskuksen tavoitteena on tarjota kuntalaisille heidän odotuksiaan ja tarpeitaan vastaavia liikuntapalveluita. Liikuntapalvelukeskuksen tehtävänä puolestaan on luoda ja ylläpitää liikuntaedellytyksiä että suunnitella toimintaa. Työ on organisoitu niin, että tietyt alueet tai rakennukset muodostavat oman vastuualueensa, jota johtaa yksi esimiesasemassa oleva vastuuhenkilö. Liikuntapalvelukeskuksessa työskentelee reilut sata henkilöä.

#### Opetustoimi

Opetustoimen vajaan tuhannen työntekijän hallintokuntaan kuuluvat Jyväskylän peruskoulut, lukiot ja erityiskoulut sekä työväenopisto. Henkilöstö koostuu pääosin opettajista. Hallinnosta vastaa opetusvirasto. Opetustoimen esimiehistä valtaosa koostuu rehtoreista, joiden lisäksi opetusvirastossa toimii muutama esimies. Koulut hoitavat työnsä varsin itsenäisesti, jolloin rehtoreiden työ on hyvin vastuullista ja itsenäistä. Työssä korostuu koulun johtajan rooli visioiden ja kehittäen käytäntöä yhdessä muiden rehtoreiden kanssa.

### Rakennusvalvontavirasto

Rakennusvalvontaviraston tehtävänä on edistää, opastaa ja valvoa laadukkaan rakennuskannan ja viihtyisän ympäristön syntymistä ja säilymistä. Virasto palvelee kaupunkilaisia ja huolehtii yleisen edun huomioon ottamista näissä asioissa. Käytännössä viraston työ painottuu ohjaukseen ja neuvontaan.

### Sosiaali ja terveystalvotukeskus

Sosiaali ja terveystalvotukeskus on suurin hallintokunnista. Sen alaisuudessa työskentelee noin puolet koko kaupungin työntekijöistä. Sosiaali ja terveystalvotukeskuksen tehtävänä on ylläpitää ja edistää psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia, tukea asukkaiden omatoimista selviytymistä sekä kehittää elinoloja yhdessä eri yhteistyötahojen kanssa. Vastuualueinaan hallintokunnalla on lasten päivähoiton, nuorisotyön, lasten ja nuorten muiden palvelujen, vanhustenhuollon, vammaispalvelujen, päihdehuollon, sosiaalityön, hammashuollon, työterveyshuollon ja muun perusterveydenhoidon järjestäminen sekä erikoissairaanhoidon palvelujen saatavuudesta huolehtiminen. Organisaatorakenne on matala, sillä esimiehiä on melko vähän suhteessa koko henkilöstömäärään. Yksiköt toimivat lähinnä itsenäisinä tulosityksiköinä, joissa kaikissa on johtajat sekä suurimmassa osassa myös alemman tason esimiehiä kuten osastojen johtajia, johtavia sosiaalityöntekijöitä tai päiväkotien johtajia.

### Ympäristövirasto

Ympäristöviraston tehtävänä on huolehtia ympäristölautakunnan alaisena lautakunnan toimialaan kuuluvien asioiden valmistelusta ja toimeenpanosta eli pyrkiä tarjoamaan kuntalaisille mahdollisimman hyvä asuin ympäristö. Viraston organisaatio koostuu ympäristönsuojelun, terveydensuojelun ja laboratorion vastuu yksiköstä. Henkilöstöä ympäristövirastossa on noin 30.

### Ruokapalvelu

Ruokapalvelun toimintaajatuksena on tuottaa maukkaita ja ravitsemussuositusten mukaisia aterioita ja laadukkaita ruokapalveluja asiakaslähtöisesti, tehokkaasti ja taloudellisesti. Ruokapalvelu valmistaa aterioita päiväkotilapsille, koululaisille, opiskelijoille, kaupungin henkilöstölle, terveyskeskussairaalaan potilaille ja vanhuksille. Lisäksi ruokapalvelu suunnittelee ja järjestää erilaisiin tilaisuuksiin kahvi ja ruokatarjoilua, valmistaa leivonnaisia sekä hoitaa erilaisten joukkotapahtumien ruokailua. Ruokapalvelussa työskentelee yhteensä noin 190 henkilöä.

### TOTALkiinteistöpalvelu

TOTALkiinteistöpalvelu tuottaa tukipalveluja, joilla huolehditaan työympäristön toimivuudesta. Palveluihin kuuluu kiinteistöjen ylläpitoa, korjausrakentamista, puhtauspalveluja sekä logistiikkaa. Jokaisen edellä mainitun palveluosaalueen toiminnasta vastaa palvelujohtaja tai –esimies.

### Tekninen palvelukeskus (TEKPA)

Teknisen palvelukeskuksen tehtävänä on mahdollistaa kuntalaisille elinvoimainen ja turvallinen ympäristö asumiselle, elinkeinotoiminnalle, vapaaajalle ja liikkumiselle. Toiminta teknisessä palvelukeskuksessa on hallintokunnista kaikkein pisimmälle yrittäjämäistä, sillä tuotantopuoli on organisoitu liikeelämän mallien mukaisesti ja taloudelliset resurssit puolestaan rahoitetaan palveluiden myymisellä. Johtamisrakenne teknisessä palvelukeskuksessa vaihtelee yksiköstä riippuen, kuitenkin niin, että yleisimmin itseohjautuvia tiimejä ohjaavat yksiköiden ja vastuualueiden vetäjät.

## **5.1.2 Heviesimieskoulutus**

Hevi –esimiesvalmennuksen kohderyhmänä oli 188 Jyväskylän kuntaorganisaation esimiestä. Esimiesten kehitystarpeita kartoitettiin syksyllä 2001 kehitystarveanalyysin avulla, jossa selvitettiin Jyväskylän kuntaorganisaation esimiesten sen hetkisen osaamisen heikkouksia ja vahvuuksia sekä tulevaisuuden asettamia osaamisvaatimuksia. Lisäksi tarkasteltiin työn järjestelyyn ja sisältöön liittyviä muutostarpeita. (Palomäki 2001)

Palomäen (2001) toteuttaman osaamiskartoituksen pohjalta esimieskoulutukselle asetettiin viisi tärkeintä esimiesten kehittämistarvetta:

1. Vuorovaikutus ja ihmisten johtamisen taidot, ”valmentava johtajuus”
2. Muutosjohtamisen osaaminen
3. Ikäjohtamisen taidot – oma ja työntekijöiden jaksaminen
4. Esimiesten ja heidän esimiesten välisen vuorovaikutuksen lisääminen
5. Esimiesten työnkuvan ja työn sisällön tarkastelu

Asetetut tavoitteet pyrittiin saavuttamaan kokonaisvaltaisella Hevi – kehittämisohjelmalla eli Hyvät esimiestaidot ja valmiudet itselle koulutuksella, jonka työskentelyn painopiste oli osallistujien arjen työkäytäntöihin liittyvissä kysymyksissä. Ohjelman tarkoituksena oli tukea esimiehiä toteuttamaan omassa esimiestoiminnassaan myönteisesti näkyviä muutoksia. Hanke toteutettiin vuosien 2001 – 2003 välisenä aikana. Koulutuksen toteutti Odeco, joka on henkilöstön kehittämiseen ja johtamiskoulutukseen erikoistunut konsultointiyritys. Kouluttajat olivat Odecon palveluksessa olevia asiantuntijoita sekä kaupungin hallinnollista johtoa.

Käytännössä Heviesimiesvalmennus koostui luentoteemapäivistä, vertais ja pienryhmätyöskentelystä. Luentoteemapäiviä oli kaikkiaan viisi: kaupungin strategiat, vuorovaikutustaidot, esimiehen roolit, muutos ja jaksaminen ja ikäjohtaminen. Näiden luentopäivien, vertaisryhmien ja pienryhmien aihealueet olivat suunniteltu suoraan Palomäen (2001) esimiesten osaamiskartoituksen pohjalta esille tulleiden kehittymistarpeiden kehittämiseksi.

Koulutuspäivät olivat kaikille kaupungin eri hallintokuntien koulutukseen osallistuville esimiehille ja johtajille yhteisiä. Pienryhmissä eri hallintokuntien johtajat ja esimiehet työstivät luentoteemoja eteenpäin osallistujalähtöisesti. Pienryhmien koko oli maksimissaan 20 henkilöä. Vertaisryhmien tarkoituksena oli auttaa yksilöllisen kehittämissuunnitelman tekemisessä. Vertaisryhmät koostuivat pääosin saman hallintokunnan esimiehistä. Osallistujien omien esimiesten ja hallintokuntien ylimmän johdon yhteisten workshoppien tarkoituksena oli varmistaa koulutuksen etenemisen seuranta ja johdon tuki oppimiselle ja yhteistyön kehittäminen esimiesten omiin esimiehiin.

### 5.1.3 Hevi – esimieskoulutukseen osallistuneet esimiehet tutkimuksen kohdejoukkona

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Jyväskylän kaupungin Heviesimiesvalmennukseen osallistuneet esimiehet, joita oli yhteensä 188. Koulutukseen osallistuneet esimiehet olivat lähiesimiehiä sekä oman yksikön esimiehiä. Tutkimuksessamme emme erotelleet näitä toisistaan. Ylin johto ei kuulunut tutkimuksemme kohdejoukkoon. Tiedot esimieskoulutukseen osallistuneista henkilöistä saimme koulutuksen toteuttajana toimineen Odecon osallistujarekisteristä.

Hallintokunta	N	Naisten osuus
Kulttuuritoimi	11	63 %
Tekninen palvelukeskus (TEKPA)	14	8 %
TOTALkiinteistöpalvelu	27	57 %
Liikuntapalvelukeskus	13	33%
Opetustoimi	20	50%
Ympäristövirasto	1	100%
Keskushallinto	3	66%
Sosiaali ja terveystalokeskus	99	89%
<b>Yhteensä</b>	<b>188</b>	<b>69%</b>

TAULUKKO 4. Esimiesvalmennukseen osallistuneet henkilöt sekä sukupuolijakauma hallintokunnittain.

Esimehet koostuivat muun muassa opetustoimesta rehtoreista, sosiaali ja terveystalokeskuksesta osastonhoitajista ja muiden hallintokuntien vastuuhenkilöstöstä. Valmennukseen osallistuvien esimiesten keskiikä oli koulutuksen alkaessa 42,5 vuotta, kun se koko organisaatiossa oli 46,4 vuotta vuonna 2002. Sekä naisten osuus esimiehistä että esimiesten ikäjakauma noudatti julkiselle sektorille tyypillistä rakennetta. Taulukosta 4 tulee esille koulutukseen osallistuneiden esimiesten sukupuolijakauma hallintokunnittain.



## 5.2 Aineiston keruu ja –kuvaus

Heviesimiesvalmennukseen osallistuneille esimiehille suunnattu tutkimus toteutettiin lomakekyselynä (liite). Lisäksi aineistona käytettiin Odecon Hevi koulutuksen aikana oman toimintansa kehittämiseen keräämää palautetta, joka oli kerätty välittömästi luentopäivien jälkeen. Valmiilla eli sekundaarisella aineistolla tarkoitetaan jo olemassa olevaa aineistoa, jonka sisältöä voidaan hyödyntää tutkimuksen tekemisessä (Uusitalo 1991, 94).

Sekundaariaineiston palaute oli annettu kirjallisesti valmiille vastauslomakkeille, jotka koostuivat 13 avokysymyksestä. Odeco oli koonnut palautteista yhteenvedon, joissa yksittäiset palautteet oli eroteltu kysymysten mukaan peräkkäin ranskalaisin viivoin. Palautteita ei ollut analysoitu valmiiksi. Palautetta oli yhteensä 15 sivua, rivivälillä yksi kirjoitettuna. Palautteissa ei ollut kysytty vastaajien taustatietoja.

Päädyimme täydentämään Odecon keräämää palautetta itse laatimallamme kyselylomakkeella, koska pelkästään valmiin aineiston pohjalta emme olisi pystyneet vastaamaan tutkimusongelmiimme. Koko kohderyhmälle suunnatulla lomaketutkimuksella pystyimme tavoittamaan kaikki vastaajat nopeasti ja edullisesti ja kyselylomake soveltui parhaiten tutkimuksemme ongelmien selvittämiseen näin suurelta kohdejoukolta.

Kyselylomake oli saatekirjeineen 9 sivuinen ja sisälsi 80 kysymyskohtaa. Kysely koostui seuraavista osaluista: taustatiedot eli riippumattomat muuttujat kartoittivat vastaajien ikää, sukupuolta, koulutustaustaa, työssäolovuosia ja hallintokuntaa (kysymykset 15). Lisäksi kysyimme taustatiedoissa vastaajien osallistumista luentopäiviin ja pienryhmätyöskentelyyn (kysymykset 6, 7, 15, 16, 27, 28, 39, 40, 54, 55) sekä syytä osallistua koko koulutukseen (kysymys 63). Sisällölliset kysymykset koostuivat puolestaan teorian ja koulutuksen tavoitteiden pohjalta muokatuista osaluista. Kaikissa sisältöalueiden osioissa toistuivat samankaltaiset kysymykset: Sportaiset likert asteikolliset väittämät koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta ja oppimisesta (tutkimusongelma 1: 811, 1723, 2935, 4150, 5659) sekä lisäksi avokysymykset oppimisesta (tutkimusongelma 1: 12, 14, 24, 26, 36, 38, 51, 53, 60, 62, 75, 76) ja opitun siirtovaikutuksista työhön (tutkimusongelma 2: 13, 25, 37, 52, 61, 77). Oppimiseen ja opitun siirtovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä kysyttiin lisäksi

kysymyksissä 64 – 74 ja 78 – 80. Kysymykset olivat sekä likertasteikollisia, monivalinta että avokysymyksiä.

Kyselylomakkeen kvantitatiivisen osuuden avulla oli tarkoitus kartoittaa vastaajien kokemuksia esimiesvalmennuksesta valmiiden vastausvaihtoehtojen avulla. Kysymyksillä, jotka sisälsivät sekä monivalinta että avoimen vastausvaihtoehdon tai olivat pelkästään avoimia, oli tarkoitus saada kuvailevaa tietoa, mitä valmiit vastausvaihtoehdot eivät ehkä olisi antaneet.

Lomakkeista 152 lähetettiin vastaajille sähköpostitse ja 36 kaupungin sisäisessä postissa. Vastausaikaa annettiin kaksi viikkoa. Uusintakysely lähetettiin kahdesti kaikille kohdejoukon henkilöille. Yhteensä 188 henkilölle lähetetyistä kyselyistä palautui ensimmäisen kyselykerran jälkeen yhteensä 39 lomaketta, joista sähköpostitse 28 ja sisäisessä postissa 11 (vastausprosentti 18,6). Ensimmäisen uusintakyselyn jälkeen vastauksia palautui 26 sähköpostitse ja sisäisessä postissa 8 ja toisen uusintakyselyn jälkeen lomakkeita palautui pelkästään sähköpostitse 8 kappaletta. Kaiken kaikkiaan lomakkeita palautui 81 kappaletta, joista lopullisen tutkimusaineiston muodostivat 72 lomaketta. Syynä yhdeksän lomakkeen poisjättämiselle lopullisesta tutkimusaineistosta oli lomakkeiden puutteelliset vastaustiedot. Lisäksi yksi vastaaja oli jäänyt eläkkeelle. Lopullinen vastausprosentti oli 38.

Hallintokunta	Frekvenssi (f)	Prosentti (%)
keskushallinto	2	2,8
kulttuuritoimen keskus	5	6,9
Liikuntapalvelukeskus	4	5,6
opetustoimi	6	8,3
sosiaali ja terveystalokeskus	40	55,6
Rakennusvalvontavirasto	0	0,0
ympäristövirasto	1	1,4
Ruokapalvelu	3	4,2
TOTALkiinteistöpalvelu	7	9,7

TEKPA	4	5,6
<b>Yhteensä</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>

TAULUKKO 5. Vastaajat hallintokunnittain.

Kyselyyn vastasi esimiehiä kaikista muista hallintokunnista paitsi rakennusvalvontavirastosta. Vastaajat tulevat esille taulukosta 5. Hallintokunnat olivat kokeneet muutoksia Heviesimieskoulutuksen aikana, joten vastaajajoukon suora vertaaminen kohdejoukkoon ei onnistu täysin. Pääpiirteittäin vastaajajoukko jakautui kuitenkin aikaisemman hallintokunta jaon mukaisesti. Koska ympäristövirastossa toimii vain yksi esimies, jouduimme tunnistetietojen takia yhdistämään tämän hallintokunnan tutkimuksessamme tekniseen palvelukeskukseen.

Tutkimukseen vastanneista henkilöistä 46 oli naisia ja 25 miehiä (taulukko 6). Sukupuolijakauma noudattaa tutkimuksen kohdejoukon jakaumaa, jossa naisten osuus koko esimiesten määrästä oli 66,0 prosenttia.

<b>Sukupuoli</b>	<b>Frekvenssi (f)</b>	<b>Prosentti (%)</b>
nainen	46	63,9
mies	26	36,1
<b>Yhteensä</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>

TAULUKKO 6. Vastaajien sukupuolijakauma.

Vastaajat olivat iältään 26 – 63–vuotiaita ( $\bar{x}$  =45, Md=47, Mo=50). Muodostimme vastaajien ikäjakaumasta uuden jakauman pystyäksemme analysoimaan vastauksia paremmin tilastollisesti. Iän uusi jakauma tulee esille taulukosta 7. Vastaajista suurin osa oli yli 40vuotiaita. Tämä noudattelee kaupungin esimiesten iän jakaumaa, sillä esimiesten keskiikä oli koulutuksen alkaessa 42,5 vuotta.

<b>Iän uusi jakauma</b>	<b>Frekvenssi (f)</b>	<b>Prosentti (%)</b>
alle 40vuotias	21	30,0
40 – 49vuotias	22	31,4

yli 50vuotias	27	38,6
<b>Yhteensä</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>

TAULUKKO 7. Vastaajien ikäjakauma.

Vastaajista 28:lla oli ammatillinen perustutkinto ja viidellä ammattikorkeakoulututkinto. Vastaajista seitsemän oli koulutukseltaan kandidaatteja, 23 maisteria ja kolmella oli lisensiaatin tai tohtorin tutkinto. Luokittelimme koulutuksen uudelleen jakaen ammatillisen perustutkinnon ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet esimiehet ammatillisen koulutuksen suorittaneisiin ja kandidaatin, maisterin ja tohtorin tutkinnon suorittaneet esimiehet yliopistokoulutuksen saaneisiin. Koulutuksen uusi jakauma tulee esille taulukosta 8.

<b>Koulutuksen uusi jakauma</b>	<b>Frekvenssi (f)</b>	<b>Prosentti (%)</b>
ammatillinen koulutus	38	52,8
yliopistollinen koulutus	33	45,8
<b>Yhteensä</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>

TAULUKKO 8. Vastanneiden koulutustausta.

Työssäolovuosia vastaajille oli kertynyt 2 – 35 vuotta ( $\bar{x}$ =15, Md=16, Mo=3). Suurin osa vastaajista oli ollut kaupungin palveluksessa yli 20 vuotta. Työssäolovuosien uusi jakauma tulee esille taulukosta 9.

<b>Työssäolovuosien uusi jakauma</b>	<b>Frekvenssi (f)</b>	<b>Prosentti (%)</b>
alle 10vuotta	25	30,0
10 – 19 vuotta	20	31,4
yli 20 vuotta	25	38,6
<b>Yhteensä</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>

## TAULUKKO 9. Vastaajien työssäolovuodet.

Osa kyselylomakkeen aineistosta oli valmiiksi luokitteluasteikollista. Kyselylomakkeiden likert – asteikolliset ja monivalintakysymykset käsiteltiin SPSSWIN – ohjelmalla. Kysymykset, jotka koskivat osallistumista teemojen luentopäiviin (kysymykset 6, 15, 27, 39, 54) ja pienryhmätyöskentelyihin (kysymykset 7, 16, 28, 40, 55) sekä kysymys koulutukseen osallistumisen syistä (kysymys 63) muutettiin myös luokiteltavaan muotoon.

Kyselylomakkeessa likertasteikko oli viisiportainen. Tunnuslukuja selvitetessä käytimme viisiportaista asteikkoa. Tilastollisia testejä tehdessämme muutimme asteikon kolmiportaiseksi, koska vastaajat olivat käyttäneet hyvin vähän asteikon äärimmäisiä arvoja (arvot 1 ja 5). Muutos ei vaikuttanut tutkimuksen ongelmien käsittelyyn, vaan paransi tilastollisen tarkastelun luotettavuutta.

Kyselyn kvantitatiivisen osuuden muuttujia kuvattiin suorilla jakaumilla sekä frekvenssi ja prosenttiluvuilla. Ryhmien vertailuun käytettiin ristiintaulukointia. Ristiintaulukoinnit tehtiin käyttäen riippumattomana muuttujana vastaajan sukupuolta, ikää, koulutustaustaa, työssäolovuosia tai hallintokuntaa sekä koulutukseen osallistumisen syytä. Tilastollisia merkitsevyyksiä tutkittiin khiinneliötestillä. Koska solufrekvenssien ehdot eivät kaikissa ristiintaulukoinnin tapauksissa täyttyneet (soluprosentti suurempi kuin 20) ja luokkia ei tutkimuksen tarkoituksen huomioon ottaen voinut enää yhdistää, käytimme analysoinnissa Fisherin nelikenttätestiä. Soluprosentti on tällöin merkitty muiden testisuureiden perään kertomaan lukijalle, että testiä on käytetty. Fisherin nelikenttätesti on tarkempi ristiintaulukoinnin testisuure, joka ottaa huomioon mukana olevat tyhjät solut tai pienet frekvenssit. Testi pyrkii samaan kuin Pearson testi, mutta on tarkempi ehtojen suhteen ja tekee siten tuloksesta tilastollisesti merkitsevemmän.

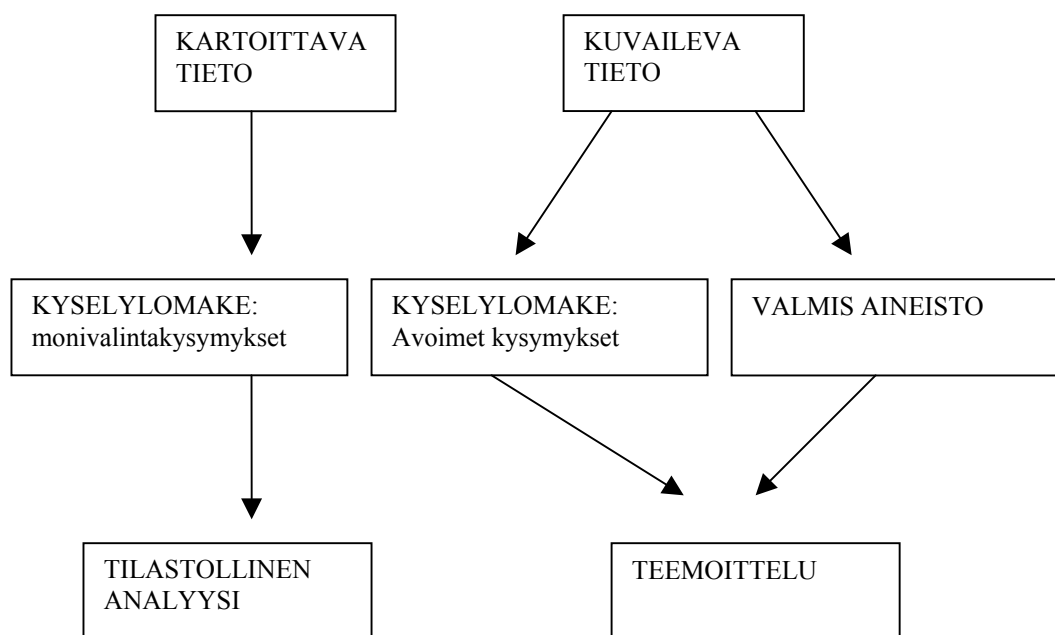
Tarkastelimme aineistoa lisäksi ttestillä sekä yksi ja kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tekemiemme ttestien tarkoituksena oli varmentaa saadun tutkimustuloksen oikeellisuutta. Ttestissä tarkastelimme kahden valitsemamme ryhmän keskiarvojen yhtäsuuruutta. Ttestiä käytimme tutkiessamme sukupuolen ja koulutustaustan suhdetta likertasteikollisiin väittämiin koulutuksellisten tavoitteiden toteutumisesta. Niitä taustamuuttujia, joissa luokkia oli enemmän kuin kaksi, käytimme

testaamiseen varianssianalyysiä. Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä vertailimme saatujen havaintojen keskiarvoja selvittääksemme tulosten tilastollista merkitsevyyttä. Kaksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkimme puolestamme yhtäaikaaisesti kahden selittävän taustamuuttujan vaikutusta selitettävään eli likertasteikollisiin väittämiin. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin tarkoituksena oli yhdysvaikutuksen selvittäminen.

Tilastollisen merkitsevyyden tasot noudattivat tutkimuksessamme useimmiten käytettävää 95 prosentin merkitsevyytensä, eli otetaan viiden prosentin riski, että teemme väärän johtopäätöksen. Väärän johtopäätöksen todennäköisyyttä, eli tässä tapauksessa .05, sanotaan merkitsevyytensä  $p$ . Tutkimuksessamme käytimme merkitsevyytensä:

- $p \leq 0,001$ , jolloin tulos tai ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä
- $0,001 < p \leq 0,01$ , jolloin tulos tai ero on tilastollisesti merkitsevä
- $0,01 < p \leq 0,05$ , jolloin tulos tai ero on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Kyselylomakkeen avokysymykset sekä Odecolta saatu valmis aineisto analysoitiin teemoitellen. Valitsimme analyysimenetelmäksi teemoittelun, koska se mahdollisti parhaiten tutkimuksemme laadullisen aineiston jakamisen osaluokkiin tutkimusongelmiamme mukaisesti. Teemoittelua suositellaankin aineiston analysointitavaksi silloin, kun halutaan ratkaista jokin käytännöllinen ongelma (Eskola & Suoranta 1998). Aineiston analyysissä luimme ensiksi aineistoa ja perehdyimme sen sisältöön sekä karsimme epäolennaisen aineistosta pois. Järjestimme aineiston löytämiemme teemojen mukaisesti, jonka jälkeen vertasimme saatuja tuloksia tutkimuksemme ongelmiin sekä koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin.



KUVIO 4. Aineiston keruu ja analyysi ja merkitys tutkimukselle.

Lisäsimme tulosten esittelyyn suoria lainauksia perustellaksemme tulkintojamme, kuvataksemme aineistoamme ja elävöittääksemme tekstiä. Kyselomakkeesta otettujen lainausten perään on lisätty vastaajan hallintokunta. Muita tietoja lainausten perään ei voitu lisätä, koska tällöin vastaajien henkilötiedot olisivat saattaneet paljastua. Valmiista aineistosta otettuihin lainauksiin ei ole merkitty vastaajan tietoja, koska niitä ei ollut palautteen keruu vaiheessa kysytty. Kuvioista 4 tulee vielä lisäksi esille tutkimuksessa käytettyjen erityyppisten aineistojen keruu ja analyysi sekä niiden osuus tutkimuksessamme.

## 6 Tutkimuksen tulokset

### 6.1 Koulutuksen aikainen arviointi

Heviesimiesvalmennuksen aikana Odeco keräsi koulutukseen osallistujilta välitöntä palautetta koulutuksesta. Kokemukset koulutuksesta vaihtelivat innostuksesta ja kiinnostuksesta väsymykseen. Osa esimiehistä koki koulutuksen lomana tai irtiottona omasta työstään. Palautteessa nousi lähinnä esille koulutuksen toteutuksen arviointi ja kritisointi. Palaute kohdistui luennoitsijoihin, käytettyihin opetusmenetelmiin ja koulutuksen rakenteeseen. Valtaosa palautteen antajista oli tyytyväisiä. Suurelle esimiesjoukolle esiintymistä ja sen harjoittamista pidettiin joko hyvänä tai haasteellisena kokemuksena tai pelottavana tai epämiellyttävänä pakkona. Lisäksi kritiikkiä annettiin ryhmien suuresta koosta, koulutuksen pitkäkestoisuudesta, käsiteltävien aiheiden tuttuudesta ja pintapuolisesta läpikäymisestä sekä koulutuksen puitteista, esimerkiksi huonosta koulutustilasta. Myös ylemmän johdon vähäinen osallistuminen harmitti monia.

Esimiehet eivät maininneet palautteessa juurikaan erillisiä asioita oppimisestaan, vaan he toivat omaa oppimistaan esille enemmän yleisellä tasolla. Luennot ja pienryhmätyöskentely olivat lisänneet esimiesten ymmärtämystä käsitellyistä aihealueista. Esimiehet olivat oppineet käsittely ja toimintatapoja sekä saaneet ideoita oman esimiestyön toteuttamiseen.

Toimintamalleja ja –tapoja muistiin, ideoita käytäntöön.

Koulutuksessa käsiteltiin esimiesten mielestä ajankohtaisia asioita, jotka liittyivät läheisesti oman työyhteisön toimintaan. Koulutus antoi esimiehille yleistä tietoa esimiestyöstä sekä lisävalmiuksia toimia esimiehenä. Koulutus antoi ideoita ja herätti pohtimaan omaa työtä ja työnkuvaa. Koulutus koettiin mahdollisuutena oman esimiestoiminnan analysointiin.

Vahvistusta sielulle. Asiat, joista oli jo tietoa saivat tukea.

Esimiehet olivat saaneet lisää itseluottamusta ja rohkeutta toimia esimiehinä. Itsetuntemus ja oma esimiestoiminta olivat vahvistuneet.



Ohjelman aikana olen huomannut omien esimiestaitojen kehittyneen ja olen saanut työvälineitä työskentelyyn esimiehenä.

Vastaajat kuvasivat ymmärtäneensä entistä selvemmin, että esimiestoiminta koostuu useista osaalueista ja esimiehenä toimiminen ei ole yksioikoista. Vastaajat olivat huomanneet, että esimiehellä on useita erilaisia rooleja, joita voi vaihdella ja kehittää tilanteen ja tarpeen mukaan. Koulutus herätti esimiehet myös miettimään sitä, että esimiehenä toimiminen ei aina edellytä, että kaikki asiat pitäisi tehdä itse ja vaikeimman kautta, vaan vastuuta voi jakaa myös alaisille. Koulutuksen myötä esimiesten kritiikin sietokyky oli kasvanut.

Koulutus oli auttanut esimiehiä erityisesti hahmottamaan omaa jaksamistaan, joka tuli esimiesten mielestä esille varsinkin muutoksissa ja niiden johtamisessa. Koulutuksesta saadut konkreettiset keinot muutosten läpiviemiseen tulivat esimiehille tarpeeseen. Esimiehet tajusivat myös sen, että muutoksessa toimimiseen ei ole olemassa yhtä ainoa oikeaa ratkaisua.

Vuorovaikutuksen tärkeys esimiestyössä nousi vahvasti esille palautteessa. Yhteistyön merkitys koettiin entistä tärkeämpänä ja vastaajat mainitsivat vertaistuen olleen koulutuksen suurimpia anteja. Asioiden jakaminen muiden kanssa lisäsi yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Sosiaaliset kontaktit lisääntyneet. Taito jakaa ryhmässä asioita.

Ikäjohtamisen teema valaisi, että käsitteellä tarkoitetaan kaikenikäisten työntekijöiden johtamista. Eräs vastaaja kertoi ymmärtäneensä, että ”ei ole kysymys pelkästään vanhojen johtajien kysymyksestä”. Hiljaisesta tiedosta puhuminen ja käsitteen selkiyttäminen koettiin tärkeänä ja omaan työhön vahvasti liittyvänä.

Esimiehet olivat pohtineen opittujen asioiden siirtämistä omaan työhön. Koulutus oli antanut keinoja ja tapoja toteuttaa opittuja asioita omassa työyhteisössä, mutta koulutuksen tässä vaiheessa esimiehet eivät vielä osanneet tarkemmin selostaa, että miten ja millä tavoin he aikovat niitä toteuttaa tai asioita ei ole tietoisesti tarkasteltu.

Monet koulutuksessa esiin otetut asiat on sovellettavissa omaan organisaatioon. Tietoisesti en ole asioita johtamisessa hyödyntänyt, mutta tarkemmin ajatellen tiedostamatta kyllä.

## 6.2 Koulutuksen jälkeinen arviointi

### 6.2.1 Kaupungin strategiat johtamisen lähtökohtana

Kaupungin strategiakoulutus aloitti Hevi –esimieskoulutuksen. Strategiakoulutuksessa käsiteltiin kaupungin strategisia linjauksia hallintokunnittain ja niiden merkitystä esimiestyöhön. Strategiakoulutuksen luentoihin osallistui 64 (n=72) vastaajaa ja pienryhmätyöskentelyyn 67 vastaajaa. Osallistumattomuuden syy ei kenelläkään vastaajista johtunut itse koulutuksesta, vaan syinä mainittiin muun muassa sairausloma tai työeste. Muidenkaan koulutusten kohdalla syy poissaoloon ei johtunut itse koulutuksesta.

#### Strategiakoulutuksessa oppiminen

Vastaajat olivat oppineet ymmärtämään omaa esimiestyötään koko organisaation näkökulmasta sekä suunnittelemaan oman työyksikkönsä toimintaa yhdessä alaistensa kanssa (Mo=4). Tulosten mukaan kaupungin strategioiden merkitys selkiytyi vastaajille oman esimiestoiminnan, oman työyksikön sekä koko organisaation tasolla (Mo=4). Taulukosta 9 tulee esille vastausten keskiarvot strategiakoulutusta koskeviin väittämiin.

Parhaiten esimiehet olivat oppineet ymmärtämään omaa esimiestyötään koko organisaation näkökulmasta ( $\bar{x}=3,67$ ), kun taas oppien konkretisointi oman työyksikön tasolle koettiin hieman vaikeammaksi ( $\bar{x}=3,25$ ). Tarkasteltaessa esimiesten oppimista strategiakoulutuksen väittämistä muodostetun summamuuttujan avulla, olivat liikuntapalvelukeskuksen, opetustoimen ja ruokapalvelun esimiehet oppineet koulutuksesta eniten. Kulttuuritoimen keskuksen ja teknisen palvelukeskuksen esimiehet puolestaan olivat vastanneet oppineensa strategiakoulutuksesta vähiten verrattuna muihin hallintokuntiin. Erot eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä ( $p>.05$ ).

VÄITTÄMÄT	mean	st.d.
8. Kaupungin toimintaa ohjaavat strategiat selkiytyivät minulle	3,49	0,87
9. Koulutus auttoi minua konkretisoimaan kaupungin strategioita oman työyksikköni käytäntöjen tasolle	3,25	0,88
10. Opin ymmärtämään omaa esimiestyötäni koko organisaation näkökulmasta	3,67	0,78
11. Opin suunnittelemaan työyksikköni toimintaa yhdessä alaisteni kanssa	3,39	0,95
Likertasteikon arvot: 1 = Täysin eri mieltä 2 = Osittain eri mieltä 3 = En samaa, enkä eri mieltä 4 = Osittain samaa mieltä 5 = Täysin samaa mieltä		

TAULUKKO 9. Esimiesten strategiakoulutuksessa oppimisen keskiarvot ja keskihajonnat.

Tutkittaessa yksisuuntaisella varianssianalyysillä strategiakoulutuksessa opittuja asioita suhteessa ikään, olivat yli 50vuotiaat esimiehet oppineet strategiakoulutuksesta tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän kuin alle 40 – vuotiaat ( $F=3,59$ ,  $df=2,64$ ,  $p=.033$ ). Muiden ikäryhmien välillä ei todettu tilastollista merkitsevyyttä ( $p>.05$ ).

Naiset olivat oppineet strategioista enemmän kuin miehet. Pisimpään kaupungin palveluksessa olleet esimiehet olivat saaneet teemasta enemmän kuin alle 10 vuotta palveluksessa olleet esimiehet. Koulutuksen mukaan tarkasteltuna yliopistokoulutuksen saaneet esimiehet olivat oppineet strategiakoulutuksessa ammatillisen koulutuksen saaneita esimiehiä enemmän. Näissä tapauksissa erot eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä ( $p>.05$ ).

Avoimissa vastauksissa tuli lisäksi esille, että strategiakoulutus oli antanut uusia näkökulmia omaan työskentelyyn suuressa organisaatiossa. Esimiehet kirjoittivat vastauksissaan, että strategiat luovat pohjaa koko esimiestoiminnalle ja vaikuttavat sitä kautta alaisten kanssa työskentelyyn. Tämän koulutusteeman aikana esimiehet kokivat myös olevansa osana suurta esimiesjoukkoa, joka loi yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden hallintokuntien esimiesten kanssa.

Lisäkoulutusta vastaajat toivoivat kaupungin strategioiden pidemmälle, omaan toimialaan viedystä konkretisoinnista ja samaa tietoa toivottiin välitettävän myös alaisille muutoinkin kuin lähiesimiehen kertomana.

### **Strategiakoulutuksessa opitun siirtovaikutus omaan esimiestyöhön**

Vastaajista 63,1 prosenttia pystyi hyödyntämään strategiakoulutuksen aikana opittuja asioita omassa esimiestyössään. Koulutuksen oppien siirtämisen omaan toimintaan koki hankalana 27,7 prosenttia vastaajista. Tilastollisessa tarkastelussa havaittiin, että kaikki liikuntapalvelukeskuksen ja TOTAL kiinteistöpalvelukeskuksen esimiehistä olivat pystyneet hyödyntämään oppimaansa työssään. Erot eri hallintokuntien välillä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä ( $p > .05$ ). Tarkasteltaessa siirtovaikutusta suhteessa muihin taustamuuttujiin, ei niissäkään havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja.

Avointen vastausten perusteella esimiehet olivat ymmärtäneet strategioiden merkityksen omassa työssään ja tämä oli auttanut heitä siirtämään tämän tiedon käytännön tilanteisiin. Tästä mainittiin muun muassa esimerkkinä se, että esimiehet olivat oppineet, että koko organisaation strategioista lähtevä toiminnan suunnittelu yhdessä asiakkaiden ja alaisten kanssa on tärkeää toimintaa oman työyksikön tasolle.

Strateginen ajattelu palauttaa miettimään oman yksikön toimintaa suhteessa kokonaisuuteen, jäsentää tekemisen oikeisiin uomiinsa. (sos. ja terv.)

Oman työyksikön tasolla esimiehet pyrkivät paremmin perustelemaan hallintokuntansa toimintaa alaisilleen ja suunnittelemaan oman yksikkönsä toimintaa yhdessä alaistensa kanssa esimerkiksi palaverissa ja kehityskeskusteluissa.

Asioita omassa yksikössä käsitellessä voi esittää sen paremmin osana kokonaisuutta ja auttaa näin työntekijöitä ymmärtämään, miksi joitakin asioita tehdään tai vaaditaan tehtäväksi. (sos. ja terv.)

Opitun siirtämisen omaan työhön teki vastaajien mielestä hankalaksi koulutuksessa käsiteltyjen aiheiden pintapuolisuus ja ennestään tuttuus. Osa vastaajista toi esille myös sen, että koulutuksessa läpi käydyt asiat eivät kohtaa heidän oman

työyksikkönsä tasoa. Kaupungin strategiat koettiin kaukaisiksi ja strategioiden konkretisoiminen omaan työhön oli vastaajien mielestä hankalaa.

Jossain määrin strategioita on jalkautettu liian vähän kentälle, se on monelle vierasta, sitoutuneisuus edellyttää laajempaa tietoisuutta. (keskushallinto)

## 6.2.2 Vuorovaikutus – haaste esimiestyössä

Vuorovaikutuskoulutus ajoittui keväälle 2002. Koulutuksessa käsiteltiin ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkitystä suhteessa johtamiseen. Koulutuksen luentoosuuteen osallistui vastanneista 68 esimiestä (n=72) ja pienryhmiin 69 esimiestä.

### Vuorovaikutuskoulutuksessa oppiminen

Tarkastelimme esimiesten vuorovaikutuskoulutuksen aikana oppimia asioita tunnuslukujen perusteella (ks. taulukko 10). Tyypillisin arvo kaikissa väittämässä oli neljä, joka kertoi esimiesten oppineen teemassa käsiteltyjä asioita varsin hyvin. Keskiarvon mukaan katsottuna ilmeni, että esimiehet olivat oppineet parhaiten alaisten ongelmien kuuntelemisen valmiuksia ( $\bar{x}=4,13$ ). Vähiten teemasta oli opittu antamaan negatiivista palautetta ( $\bar{x}=3,48$ ).

Tutkittaessa hallintokunnan ja vuorovaikutusteeman väittämien välistä riippuvuutta havaitsimme, että muuttujien välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä ( $p>.05$ ). Tarkasteltaessa riippuvuutta vuorovaikutuskoulutuksen kaikista väittämistä muodostetun summamuuttujan avulla, voidaan kuitenkin sanoa, että muihin hallintokuntiin verrattuna liikuntapalvelukeskuksen, keskushallinnon ja sosiaali ja terveystalvelukeskuksen esimiehet olivat oppineet koulutuksesta eniten. Vähiten koulutus oli antanut valmiuksia vuorovaikutukseen TEKPA:n esimiehille verrattuna muihin hallintokuntiin.

VÄITTÄMÄT	mean	st.d.
17. Opin keinoja innostaa ja motivoida alaisiani	3,84	0,87

18. Sain lisää valmiuksia kuunnella alaisiani heidän ongelmissaan	<b>4,13</b>	0,77
19. Sain lisää valmiuksia tukea alaisiani heidän ongelmissaan	3,79	0,78
20. Opin huomioimaan alaisten mielipiteitä, jotka poikkeavat omistani	3,93	0,76
21. Sain valmiuksia antaa myönteistä palautetta	3,96	0,80
22. Sain valmiuksia antaa negatiivista palautetta	<b>3,48</b>	1,04
23. Opin luomaan työyhteisöni yhteisöllisyyden tunnetta ja mehenkeä	3,70	0,94
Likertasteikon arvot: 1 = Täysin eri mieltä 2 = Osittain eri mieltä 3 = En samaa, enkä eri mieltä 4 = Osittain samaa mieltä 5 = Täysin samaa mieltä		

TAULUKKO 10. Esimiesten vuorovaikutuskoulutuksessa oppimisen keskiarvot ja keskihajonnat.

Verrattaessa vuorovaikutuskoulutuksen väittämiä ikään, olivat yli 50vuotiaat oppineet pääosin teemassa käsiteltyjä aiheita enemmän kuin muut 40 – 49vuotiaat ja alle 40vuotiaat. Poikkeuksena oli väittäminen ”opin huomioimaan alaisten mielipiteitä, jotka poikkeavat omistani”, johon yli 50vuotiaat olivat saaneet valmiuksia vähemmän kuin muut ikäluokat. Erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ( $p > .05$ ).

Tutkittaessa sukupuolen vaikutusta vuorovaikutuskoulutusta koskeviin väittämiin, havaitsimme tilastollista merkitsevyyttä negatiivisen palautteen antamisessa. Naiset olivat oppineet koulutuksessa antamaan negatiivista palautetta miehiä enemmän ( $\chi^2=6,559$ ,  $df=2$ ,  $P=.038$ ).

Koulutustaustan mukaan tarkasteltaessa ammatillisen koulutuksen saaneet esimiehet olivat yliopistokoulutuksen saaneita esimiehiä useammin eri mieltä siitä, että he olivat oppineet koulutuksessa vuorovaikutustietoja, taitoja ja –käytäntöjä. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä väittämien 18 ja 19 kohdalla eli yliopistokoulutuksen saaneet esimiehet saivat lisävalmiuksia kuunnella ( $\chi^2=6,72$ ,  $df=2$ ,  $p=.027$ , solu% 66,7) ja tukea ( $\chi^2=6,13$ ,  $df=2$ ,  $p=.045$ , solu% 33,3) alaisiaan heidän ongelmissaan.

Avoimissa vastauksissa esimiehet toivat lisäksi esille, että vuorovaikutuskoulutuksen keskeisin oppi oli heille alaisten kohtaamisessa vaadittavat vuorovaikutukselliset tiedot ja taidot. Vastaajat mainitsivat oppineensa kuuntelemisen taitoja, verbaalisten ja nonverbaalisten viestien lukemista ja yleensäkin erilaisten alaisten kanssa toimeen tulemisen taitoja. Lisäoppia oli vastaajien mukaan tullut omien

vuorovaikutustaitojen vahvuuksien ja puutteiden ymmärtämisestä. Esimiehet toivat myös esille, että esimiestyössä tarvitaan huumoria sekä tunteiden ja asioiden yhteensovittamisen taitoja.

Lisäkoulutusta vastaajat kaipasivat erityisesti ongelmien ratkaisusta, palautteen antamisesta, työnohjauksesta ja tunteiden vaikutuksesta työhön.

### **Vuorovaikutuskoulutuksen opitun siirtovaikutus omaan esimiestyöhön**

Vuorovaikutuskoulutuksen oppeja oli työhönsä soveltanut 78,5 prosenttia vastaajista. Parhaiten opittuja asioita olivat soveltaneet käytäntöön liikuntapalvelukeskuksen, TOTALkiinteistöpalvelun ja sosiaali ja terveystalvelukeskuksen esimiehet. Tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $p>.05$ ). Kielteisesti kysymykseen oli vastannut 13,8 prosenttia. Oppimiaan asioita oli sekä pystynyt että ei pystynyt soveltamaan työssään 7,7 prosenttia vastaajista. Tutkittaessa siirtovaikutusta suhteessa muihin taustamuuttujiin, ei myöskään havaittu tilastollista merkitsevyyttä ( $p>.05$ ).

Esimiehet olivat soveltaneet käytäntöön koulutuksessa saamiaan ideoita. He olivat saaneet lisävalmiuksia toimia joukkueena ja tiimeinä. He olivat ottaneet suoraan koulutuksen teknisestä toteuttamisesta omaan työhönsä muun muassa draaman hyödyntämistä ja sketsien käyttöä. Yksi vastaaja oli perustanut työyhteisöönsä keskustelufoorumin – kehittämisillat, joissa tehtiin vuorovaikutuksellisia harjoituksia ja käytiin yhdessä läpi työyhteisön tärkeitä asioita.

Esimiehet, jotka olivat pystyneet hyödyntämään oppimiaan asioita esimiestyössään, käyttivät oppimaansa alaisten huomioimisessa. Esimiehet keskustelivat, kuuntelivat ja havainnoivat ympäristöään. He olivat oppineet toimimaan vaikeissakin vuorovaikutustilanteissa, antamaan palautetta ja tekemään kompromisseja.

Kuuntelemalla ja kunnioittamalla työntekijöitä. (liikuntapalvelukeskus)

Tosin osa vastaajista toi esille, että on asioita, joista ei tarvitse neuvotella alaisten kanssa, vaan ne on hoidettava. Vastauksissa tuli lisäksi ilmi, että esimiehen ei pidä itse osata ratkaista kaikkia ongelmatilanteita ja sietää kaikkia työpaikalla esiin tulevia asioita.

Osaan asettaa alaisten kuuntelemisen oikeaan arvoonsa, ohi nippeliasioiden, joita kädet ovat aina täynnä. (opetustoimi)

Vuorovaikutuskoulutus oli antanut esimiehille valmiuksia tunnistaa omaa esimiestoimintaansa ja rohkeutta ja uskallusta tuoda omia näkemyksiään esille. Esimiehet olivat myös oppineet hallitsemaan omia tunteitaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Ristiriitatilanteisiin on helpompi mennä provosoitumatta. Oppi siitä, että on tärkeää puhua oikealle ihmiselle, oikeasta asiasta, oikeassa paikassa, oikeaan aikaan ja oikealla tavalla, täytyy pitää mielessä vuorovaikutustilanteissa. (kulttuuri)

Ne esimiehet, jotka eivät pystyneet hyödyntämään oppimiaan asioita omassa työssään, perustelivat asiaa koulutuksen antien soveltumattomuudella omaan työyksikköön. Vastaajat kokivat, että koulutus ei ollut käytännönläheistä ja vuorovaikutustaitojen oppiminen vaatisi enemmän käytännön harjoittelua. Yksi vastaajista olikin sitä mieltä, että vuorovaikutustaitoja ei pysty lainkaan oppimaan koulutuksessa. Lisäksi asioiden siirtämistä hankaloitti yhdellä vastaajalla työntekijöiden vaihtuvuus.

### **6.2.3 Esimiehen monet roolit**

Esimiehen roolikoulutus ajoittui syksyille 2002. Koulutuksen aihealueina olivat esimiehen erilaisten roolien hahmottaminen ja niiden käyttäminen esimiestyössä sekä oman esimiesidentiteetin tarkastelu ja pohtiminen. Vastaajista 69 (n=72) osallistui teeman luentoosuuteen ja 65 pienryhmiin (n=70).

#### **Roolikoulutuksessa oppiminen**

Roolikoulutukseen osallistuneet esimiehet olivat koulutuksessa käsitellyistä asioista oppineet eniten alaisten erilaisuuden huomioimista esimiestoiminnassa ( $\bar{x}=3,93$ ). Keskiarvoltaan alhaisimmaksi jäi väittämä 34, jossa kartoitettiin vastaajien oppimia keinoja ratkaista työyhteisössään ilmeneviä ihmissuhdeongelmia ( $\bar{x}=3,30$ ). Keskiarvot ja keskihajonnat tulevat ilmi taulukosta 11.



Hallintokuntien ja oppimisen välistä riippuvuutta tarkasteltaessa havaittiin, että keskushallinnon, liikuntapalvelukeskuksen ja ruokapalvelun esimiehet olivat oppineet rooleihin liittyviä tietoja, taitoja ja käytäntöjä muita hallintokuntia enemmän. Muihin hallintokuntiin verrattuna TEKPA:n esimiehet olivat oppineet vähiten uusia asioita. Tilastollista merkitsevyyttä ei kuitenkaan havaittu ( $p > .05$ ).

VÄITTÄMÄT	mean	st.d.
29. Opin uudenlaisia yhteistyötaitoja	3,49	0,86
30. Esimiehen rooli selkiytyi	3,75	0,83
31. Sain välineitä alaisteni motivoimiseksi	3,45	0,85
32. Sain keinoja työyhteisöni viestinnän kehittämiseen	3,44	0,85
33. Koulutus auttoi minua tunnistamaan työyhteisöni toimintaa haittaavia epäkohtia	3,75	0,94
34. Opin keinoja ratkaista työyksikössäni ilmeneviä ihmissuhdeongelmia	<b>3,30</b>	1,00
35. Opin ottamaan huomioon ihmisten erilaisuuden alaisteni ohjaamisessa	<b>3,93</b>	0,73
Likertasteikon arvot: 1 = Täysin eri mieltä 2 = Osittain eri mieltä 3 = En samaa, enkä eri mieltä 4 = Osittain samaa mieltä 5 = Täysin samaa mieltä		

TAULUKKO 11. Esimiesten roolikoulutuksessa oppimisen keskiarvot ja keskihajonnat.

Yli 50vuotiaat olivat oppineet muita ikäluokkia enemmän roolikoulutuksessa käsiteltyjä asioita. Tilastollisesti melkein merkitseviä tulokset olivat väittämän 34 kohdalla eli yli 50vuotiaat olivat oppineet keinoja ratkaista työyksikössään ilmeneviä ongelmia muita ikäluokkia enemmän ( $\chi^2 = 11,003$ ,  $df=4$ ,  $p=.027$ ). Sukupuolen mukaan tarkasteltuna naiset olivat oppineet miehiä enemmän roolikoulutuksesta. Eniten riippuvuutta ilmeni väittämässä 33, jonka mukaan naiset olivat oppineet tunnistamaan työyhteisön toimintaa haittaavia epäkohtia miehiä enemmän ( $\chi^2=7,611$ ,  $df=2$ ,  $p=.025$ , solu% 50). Tarkasteltaessa väittämää myös ttestin avulla, tulos osoitti samaa ( $t=2,34$ ,  $df=37,27$ ,  $p=.025$ ). Lisäksi koulutuksesta muodostetun summamuuttujan analyysi osoitti naisten oppineen miehiä enemmän ( $t=2,08$ ,  $df=36,02$ ,  $p=.045$ ). Tulokset olivat tilastollisesti melkein merkitseviä.

Roolikoulutuksen väittämistä muodostetun summamuuttujan mukaan tarkasteltuna yli 20 vuotta kaupungin palveluksessa olleet esimiehet olivat oppineet

rooleista 1019 vuotta ja alle 10 vuotta kaupunkia palvelleita enemmän. Erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä ( $\chi^2=13,203$ ,  $df=4$ ,  $p=.008$ , solu% 33,3).

Esimiehen roolikoulutus auttoi vastaajia hahmottamaan paremmin omaa esimiestyötään ja omaa esimiehenä toimimista. Esimiehien roolien moninaisuus yllätti monet vastaajista. Koulutus auttoi ymmärtämään, että esimiehellä voi olla muitakin rooleja kuin itselle luontaisimmat. Rooleja asetetaan sekä alaisten että omien esimiesten taholta ja lisäksi itsellä on oma käsitys omasta esimiesroolista. Tämän oivaltaminen koettiin koulutuksen tärkeänä oppina ja tätä monet vastaajat olivat jääneet pohtimaan koulutuksen jälkeenkin.

Ymmärtämään esimiehenä olemisen eri puolia ja sitä, että eri tilanteissa voidaan tarvita enemmän jotakin tiettyä puolta itsestä. Tietoisuus eri roolien käytöstä lisääntyi. (sos. ja terv.)

Joillakin vastaajilla oma esimiesasema oli ollut epäselvä ennen koulutusta. Tämä koulutus selvensi vastaajille, että he ovat esimiehiä, joilla on vastuullinen esimiesasema suuressa organisaatiossa. Myös oman esimiesroolin arvostus lisääntyi.

Esimiestyötä ei ole erottanut oikein omaksi kokonaisuudeksi, vaikka onkin vastuussa monista asioista. (liikuntapalvelukeskus)

Lisäkoulutusta esimiehet kaipasivat vielä lisää sekä esimiehen rooleista että koko työyhteisöä koskevista rooleista. Oppia kaivattiin myös yhteistyötaitoista ja työntekijöiden motivoinnista. Yksi vastaaja halusi lisäkoulutusta oman työnsä markkinoinnista.

### **Roolikoulutuksessa opitun siirtovaikutus omaan esimiestyöhön**

Vastaajista 83,1 prosenttia pystyi hyödyntämään koulutuksessa saamaansa oppia omassa työssään, kun taas 15,4 prosenttia ei pystynyt hyödyntämään oppimaansa. Yksi vastaaja vastasi sekä että. Kaikki liikuntapalvelukeskuksen, ruokapalvelun, opetustoimen ja keskushallinnon esimiehet raportoivat siirtäneensä oppimiaan asioita käytännön esimiestyöhönsä. Taustamuuttujien mukaan tutkittaessa ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja ( $p>.05$ ).

Pohtiessaan siirtovaikutusta käytännössä, vastaajat huomasivat, miten suuri merkitys vuorovaikutuksella on esimiehen rooleissa. Esimiehet ymmärsivät, että esimiehen roolit tulevat esille käytännön työtilanteissa ja kehityskeskusteluissa ja että

eri roolien vaihtelulla voi vaikuttaa työyhteisön toimintaan. Esimiesten itsetuntemus lisääntyi sen suhteen, mitä rooleja itsessä kannattaa vahvistaa ja mitä tuoda vähemmän esille. Myös alaisten kanssa käydyn vuorovaikutuksen merkitys korostui vastauksissa.

## 6.2.4 Muutos ja jaksaminen

Muutos ja jaksaminen –koulutuksen tavoitteena oli esimiesten voimavarojen ja keinojen lisääminen muutoksessa. Koulutuksessa käsiteltiin uupumisen tunnistamista itsessä ja työyhteisön jäsenissä. Koulutus toteutettiin syksyllä 2002. Koulutuksen luentoosuuteen osallistui vastaajista 63 esimestä (n=72) ja pienryhmiin 65 esimestä.

### Muutos ja jaksaminen –koulutuksessa oppiminen

Muutos ja jaksaminen –koulutus oli opettanut esimiehille eniten ymmärtämään alaisten tukemisen tärkeyttä muutoksessa ( $\bar{x}=3,81$ ). Vaikeimmaksi esimiehet kokivat muutosten viemisen käytäntöön ( $\bar{x}=3,09$ ). Tämä käy ilmi myös taulukosta 12. Tarkasteltaessa hallintokuntien välistä riippuvuutta summamuuttujan mukaan suhteessa oppimiseen havaittiin, että keskushallinnon, liikuntapalveluksen ja ruokapalvelun esimiehet olivat oppineet koulutuksessa muita hallintokuntia enemmän. Muihin hallintokuntiin verrattuna TEKPA:n esimiehet olivat oppineet koulutuksesta vähiten. Erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ( $p>.05$ ).

VÄITTÄMÄT	mean	st.d.
41. Opin ymmärtämään muutosten merkityksen organisaatiossa	3,65	0,86
42. Opin ymmärtämään oman esimiesroolini merkityksen muutosprosessissa	3,69	0,87
43. Koulutus antoi minulle keinoja jaksaa ja selvitä muutoksessa	3,21	1,00
44. Koulutus antoi minulle tietoa siitä, miten laittaa alulle kehitystoimenpiteitä ja uudistuksia	3,18	0,93
45. Sain tietoa siitä, miten viedä kehitystoimenpiteitä käytäntöön	3,09	0,92
46. Koulutus auttoi minua ymmärtämään alaisteni tukemisen tärkeyden muutoksessa	3,81	0,80
47. Opin keinoja innostaa alaisiani kehitystoimenpiteisiin	3,25	0,91
48. Opin sitouttamaan alaisiani kehitystoimenpiteisiin	3,10	0,87

49. Opin hahmottamaan oman esimiestyöni heikkoudet	3,72	0,88
50. Opin hahmottamaan oman esimiestyöni vahvuudet	3,59	0,91
Likertasteikon arvot: 1 = Täysin eri mieltä 2 = Osittain eri mieltä 3 = En samaa, enkä eri mieltä 4 = Osittain samaa mieltä 5 = Täysin samaa mieltä		

TAULUKKO 12. Esimiesten muutos ja jaksaminen koulutuksessa oppimisen keskiarvot ja keskihajonnat.

Naiset olivat oppineet muutos ja jaksaminen -koulutuksesta miehiä enemmän. Tilastollisesti melkein merkitsevästi miehiä enemmän, naiset olivat oppineet keinoja muutoksessa jaksamisesta ( $\chi^2=6,644$ ,  $df=2$ ,  $p=.036$ ), kehitystoimenpiteiden viemisestä käytäntöön ( $\chi^2=7,018$ ,  $df=2$ ,  $p=.030$ ) ja alaisten sitouttamisesta kehitystoimenpiteisiin ( $\chi^2=6,113$ ,  $df=2$ ,  $p=.047$ ). Lisäksi ttesti osoitti, että naiset olivat oppineet ymmärtämään oman esimiesroolin merkityksen muutosprosessissa miehiä paremmin ( $t=2,22$ ,  $df=37,27$ ,  $p=.033$ ). Ikäluokittain tarkasteltaessa yli 50vuotiaat olivat oppineet koulutuksesta eniten ja 40 – 49vuotiaat vähiten. Nämä erot eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä ( $p>.05$ ).

Yli 20 vuotta kaupungin palveluksessa olleet esimiehet olivat oppineet koulutuksesta enemmän kuin lyhyemmän ajan kaupungin palveluksessa olleet esimiehet. Erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä muuttujan 48 kohdalla eli yli 20 vuotta kaupungin palveluksessa olleet esimiehet olivat oppineet sitouttamaan alaisiaan kehitystoimenpiteisiin paremmin kuin 10 – 19 vuotta tai alle 10 vuotta työskennelleet. Alle 10 vuotta kaupungilla työskennelleet esimiehet olivat oppineet alaisten sitouttamisen kehitystoimenpiteisiin heikoiten ( $\chi^2=12,698$ ,  $df=4$ ,  $p=.013$ ). Koulutuksen perusteella katsottuna ammatillisen koulutuksen saaneet esimiehet olivat oppineet muutos ja jaksaminen koulutuksesta yliopistokoulutuksen saaneita enemmän, mutta erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä ( $p>.05$ ).

Lisäksi vastaajat olivat oppineet uupumisen tunnistamista työyhteisössä ja sen jäsenissä. Tietämys työssä jaksamisesta yleensä ja muutoksessa jaksamisesta lisääntyi. Muutosprosessin monitahoisuuden ymmärtäminen ja tieto alaisten erilaisesta suhtautumisesta muutoksiin oli vastaajilla lisääntynyt. Myös muutosvastarinnan tunnistaminen, muutoksen merkitys tunteisiin ja muutoksen eri vaiheiden toteuttamisen

pohdinta oli vastaajilla kehittynyt. Esimiehet olivat lisäksi oppineet, että muutoksista tulee tiedottaa huolellisemmin ja alaisia tulee valmistaa muutokseen avoimemmin.

Vastaajat olivat myös tyytyväisiä siihen, että koulutus tarjosi mahdollisuuden pohtia ja jakaa muutokseen ja jaksamiseen liittyviä asioita yhdessä muiden samassa asemassa olevien esimiesten kanssa ja tunnistaa tätä kautta väsymisen merkkejä selvemmin sekä itsessään että alaisissaan. Tosin yksi vastaajista oli varmistunut koulutuksen myötä siitä, että hänen on parasta luopua omasta esimiestyöstään.

Lisäkoulutusta esimiehet kaipasivat alaisten vastuusta muutoksessa, motivointitavoista sekä omista selviytymiskeinoista. Muutoksessa jaksaminen mietitytti esimiehiä ja he kaipasivat keinoja myös uupumiseen puuttumisesta. Monet esimiehistä toivatkin esille, että koulutuspäivien oppeja voisi käydä läpi uudella tavalla, uudesta ja enemmän käytännön näkökulmasta.

### **Muutos ja jaksaminen koulutuksessa opitun siirtovaikutus omaan esimiestyöhön**

Oppimiaan asioita oli siirtänyt esimiestyöhönsä 75 prosenttia vastaajista. Liikuntapalvelukeskuksen, TOTALin ja ruokapalvelun esimiehistä kaikki olivat siirtäneet oppimiaan asioita työhönsä. Esimiehistä 21,7 prosenttia vastasi kysymykseen kielteisesti. Kaksi vastaajaa vastasi sekä että. Taustamuuttujien mukaan tutkittaessa ei todettu tilastollisia eroja ( $p > .05$ ).

Myönteisesti vastanneet pystyivät toimimaan paremmin muutoksessa ja tunnistamaan muutosvastarintaa. Vastaajat olivat tutkineet omia asenteitaan muutoksia kohtaan, tiedottaneet muutoksista avoimemmin ja pyrkineet rakentamaan työyhteisönsä toimintaa siten, että se edistäisi työssä jaksamista.

Vastaajat, jotka eivät olleet pystyneet hyödyntämään oppimaansa, perustelivat tätä koulutuksen oppien pinnallisuutena ja sopimattomuutena omaan työhön sekä oman muodollisen toimintavaltuuden puuttumisena.

En ole varsinaisesti sellaisessa asemassa, että pystyisin merkittävästi vaikuttamaan näihin asioihin, vaikka haluaisinkin. (opetustoimi)

## 6.2.5 Ajankohtainen ikäjohtaminen

Ikäjohtaminen oli esimieskoulutuksen viimeinen koulutusteema. Koulutus ajoittui keväälle 2003. Koulutuksessa käsiteltiin ikääntymistä työyhteisössä, eriikäisten työntekijöiden vahvuuksia ja heikkouksia sekä hiljaisen tiedon merkitystä. Esimiehistä 52 (n=72) osallistui teeman luentoosuuteen ja 52 pienryhmiin (n=69).

### Ikäjohtamisen koulutuksessa oppiminen

Koulutuksen aihealueen ajankohtaisuus ja uutuus viehätti monia vastaajia ja käsite ikäjohtaminen selkiytyi. Ikäjohtamisen koulutuksesta esimiehet olivat oppineet eniten huomioimaan eriikäisten työntekijöiden osaamisen vahvuuksia ( $\bar{x}=3,98$ ), kun taas heikoiten oli opittu ylläpitämään alaisten hyvää työkykyä ( $\bar{x}=3,33$ ) (ks. taulukko 13). Kuitenkin sukupuolen mukaan tarkasteltuna naiset olivat oppineet miehiä enemmän nimenomaan keinoja ylläpitää alaisten hyvää työkykyä. Erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä ( $\chi^2=8,817$ ,  $df=2$ ,  $p=.012$ ). Tarkasteltaessa ikäjohtamisen koulutuksesta muodostetun summamuuttujan avulla sukupuolen vaikutusta oppimiseen, havaittiin ttestin analyysissä naisten oppineen koulutuksesta kokonaisuutena miehiä enemmän ( $t=2,08$ ,  $df=32,14$ ,  $p=.046$ ). Tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä.

VÄITTÄMÄT	mean	st.d.
56. Opin ymmärtämään eriikäisten työntekijöiden tarpeita työyksikössäni	3,85	0,81
57. Opin huomioimaan eriikäisten työntekijöiden osaamisen vahvuuksia heidän työssään	<b>3,98</b>	0,74
58. Opin keinoja hyödyntää eriikäisten alaisten osaamista	3,60	0,92
59. Opin keinoja ylläpitää alaisten hyvää työkykyä omassa työyksikössäni	<b>3,33</b>	0,94

Likertasteikon arvot:  
 1 = Täysin eri mieltä  
 2 = Osittain eri mieltä  
 3 = En samaa, enkä eri mieltä  
 4 = Osittain samaa mieltä  
 5 = Täysin samaa mieltä

### TAULUKKO 13. Esimiesten ikäjohtamisen koulutuksessa oppimisen keskiarvot ja keskihajonnat.

Yli 50vuotiaat olivat oppineet ikäjohtamisesta muita ikäluokkia enemmän, mutta tilastollisesti melkein merkitseviä tulokset olivat väittämän 59 kohdalla. Tämän mukaan yli 50vuotiaat olivat oppineet keinoja ylläpitää alaisten hyvää työkykyä paremmin kuin nuoremmat ikäluokat. Heikoiten alaisten työkykyä pystyivät ristiintaulukoinnin mukaan ylläpitämään alle 40vuotiaat esimiehet ( $\chi^2=10,041$ ,  $df=4$ ,  $p=.040$ ).

Yli 20 vuotta kaupungin palveluksessa olleet esimiehet olivat oppineet ikäjohtamisesta muita ikäluokkia enemmän lukuun ottamatta väittämää erikäisten työntekijöiden osaamisen vahvuuksista. Tämän väittämän analysoinnissa ilmeni, että alle 10 vuotta palveluksessa olleet esimiehet olivat oppineet vanhempia ikäluokkia enemmän huomioimaan erikäisten työntekijöiden vahvuuksia. Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä ( $p>.05$ ). Myöskään koulutustasolla ei ollut tilastollista vaikutusta vastaajien oppimiseen.

Ikäjohtamisen koulutus sai monet vastaajista ensimmäistä kertaa miettimään työyhteisönsä ikärakennetta ja oman ikääntymisen mukanaan tuomia haasteita. Esimiehet mainitsivat ymmärtäneensä erilaisten ja erikäisten työntekijöiden vahvuuksien, heikkouksien ja osaamisen huomioimisen tärkeyden työyhteisössä. Vastaajat kertoivat oppineensa, että eri elämänvaiheessa olevat alaiset saattavat toimia ja suhtautua työhönsä eri tavoin ja tämä asettaa haasteita (ikä)johtamiselle. Hiljainen tieto ja sen siirtäminen koettiin tärkeänä koulutuksen antamana tietona. Tämän vastaajat kokivat haasteena sekä omassa esimiestyössään että koko kuntaorganisaation johtamisessa, koska koulutuspäivä avarsi näkemään kaupungin henkilöstön ikääntymisen.

Havahduin näkemään, että pian moni työtoveri on jäämässä eläkkeelle. Olisi pikaisesti aloitettava niin sanotun hiljaisen tiedon siirto. (kulttuuri)

Vanhempien kokemus on monessa asiassa korvaamatonta osaamista organisaation menestymiseksi. (keskushallinto)

Esimiehet toivoivat konkreettista lisäkoulutusta siitä, miten hiljaista tietoa siirretään. Koulutusta toivottiin tiedon poisoppimisesta ja siitä, mikä tieto on siirtämisen arvoista. Yksi vastaajista kantoi huolta työtovereiden jaksamisesta ja toivoi heidän auttamiseensa konkreettisia keinoja. Lisäksi toivottiin vielä lisää tietoa ikäjohtamisesta yleensä, jota perusteltiin sillä, että ikääntyvien määrä organisaatiossa tulee lisääntymään jatkossa.

### **Ikäjohtamisen koulutuksessa opitun siirtovaikutus omaan esimiestyöhön**

Ikäjohtamisen oppeja pystyi esimiestyöhönsä siirtämään 84,0 prosenttia vastaajista, kun taas 16,0 prosenttia ei. Kulttuuritoimen, liikuntapalvelukeskuksen, ruokapalvelun, opetustoimen ja TEKPA:n esimiehet olivat kaikki siirtäneet oppimaansa esimiestyöhönsä. Tarkasteltaessa siirtovaikutusta suhteessa taustamuuttujiin, ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja ( $p > .05$ ).

Kielteisyyden syyksi mainittiin, että koulutuksen menetelmät eivät tukeneet oppimista ja opitun siirtämistä käytäntöön. Osa eivastanneista koki, että koulutuksessa ei opetettu niitä asioita, jotka liittyivät omaan esimiestyöhön.

Tällä hetkellä pienessä yksikössä ikäjohtamisella on hyvin vähän merkitystä. (keskushallinto)

Myönteisesti kysymykseen vastanneet olivat kiinnittäneet enemmän huomiota eriikäisten työntekijöiden työjärjestelyihin. Vastaajat olivat pyrkineet ottamaan huomioon eriikäisten työntekijöiden osaamisen vahvuuksia. Tärkeänä pidettiin myös erilaisuuden ja yksilöllisyyden hyväksymistä ja tämän näkemistä koko työyhteisön vahvuutena ja rikkautena. Yksi vastaajista kertoi, että konkreetteja ikäjohtamisen edistämistoimenpiteitä ei ollut työyhteisössä vielä tehty, mutta hänen mielestään jo pelkkä ikääntymiseen liittyvien asioiden tunnistaminen ja esille nostaminen oli tärkeää.



### 6.2.6 Hevi koulutuksen muut merkitykset esimiestyöhön

Laaja, useiden eri hallintokuntien yhteinen koulutus mahdollisti muihin esimiehiin tutustumisen ja tämän tutustumisen kautta esimiehet kokivat vastaustensa mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden esimiesten kanssa. Koulutuksessa saadut kontaktit auttoivat esimiehiä muodostamaan johtajaverkostoja ja vertaisryhmiä organisaation sisällä.

Koko Hevi koulutuksen tärkeimmiksi opeiksi nousivat mainintojen perusteella laskettuna vuorovaikutus ja ihmisten johtaminen ( $f=25/68$ ) ja esimiehen roolit ( $f=24/68$ ). Muutoksen ja jaksamisen oppimisen mainitsi kahdeksan vastaajaa, ikäjohtamisen oppimisen kuusi ja strategioiden oppimisen viisi vastaajaa. Näitä asioita pystyi omassa esimiestyössään hyödyntämään 89,8 prosenttia vastaajista. Vastaajista 3,4 prosenttia vastasi kielteisesti ja 6,8 prosenttia sekä että.

Vuorovaikutuskoulutuksen oppeja esimiehet toteuttivat kuuntelemalla ja keskustelemalla alaistensa kanssa. Myös kehityskeskustelut ja palautteen antaminen mainittiin. Esimiehen rooleista opittiin omien esimiesroolien joustavaan käyttöön ja hyödyntämiseen sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen esimiestyössä kehittyi.

Kun tiedostaa paremmin omaa toimintaansa, huomaa kehittymisen tarpeet ja myös vahvuudet. Esimiestehtävä ei näin huku muun työn joukkoon toisarvoisena asiana. (sos. ja terv.)

Moni esimiehistä mainitsi jatkavansa Hevi koulutuksessa saatujen oppien soveltamista ja edelleen kehittämistä omassa työyhteisössään sekä yhdessä muiden hallintokuntien esimiesten kanssa. Myös motivaatio ja yleinen kiinnostus esimiestyötä kohtaan lisääntyivät. Kielteisesti vastanneiden mielestä koulutus ei tukenut tärkeimpien oppien viemistä käytäntöön. Yhden vastaajan mukaan työn suorittaminen vei niin paljon aikaa, että oppeja ei ehdi siirtämään käytäntöön.

### 6.2.7 Koulutuksen kokonaisarviointia

Koulutukseen kokonaisuudessaan oltiin varsin tyytyväisiä (ks. taulukko 14). Tutkimukseen osallistujat antoivat positiivista palautetta koulutuksesta ja tämä näkyi

tutkimuksen tuloksissa hyvinä arvoina. Erityisesti kouluttajat ja heidän tapansa kouluttaa saivat vastaajilta paljon kiitosta. Esimiehet olivat motivoituneet kehittämään omia esimiestaitojaan ( $\bar{x}=4,41$ ). Koulutus koettiin hyödylliseksi ( $\bar{x}=4,07$ ) ja opittuja asioita oli pyritty siirtämään omaan työhön ( $\bar{x}=4,12$ ). Eniten kritiikkiä sai oman esimiehen ohjauksen ( $\bar{x}=2,65$ ) ja tuen ( $\bar{x}=2,85$ ) puute koulutuksen aikana.

Koulutukseen osallistumisen syillä oli vaikutusta kokemuksiin koulutuksesta. Esimiehet, jotka olivat osallistuneet koulutukseen omasta halustaan, olivat sitä mieltä, että koulutuksen toteuttamistapa motivoi heitä oppimaan enemmän kuin niitä esimiehiä, jotka olivat velvoitettuja osallistumaan koulutukseen ( $F=5,10$ ,  $df=2,52$ ,  $p=.010$ ). Tulos oli tilastollisesti merkitsevä. Esimiehet, jotka olivat osallistuneet koulutukseen sekä oman kiinnostuksen pohjalta että oman esimiehen suosituksesta, olivat hyötynneet koulutuksesta enemmän kuin ne esimiehet, jotka olivat velvoitettuja osallistumaan koulutukseen ( $F=1,24$ ,  $df=2,51$ ,  $p=.037$ ). Tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä.

Taustamuuttujien mukaan tutkittaessa vastaajien vaikutelmia koko koulutuksesta ilmeni, että koulutuksen toteuttamistapa oli motivoinut naisia oppimiseen miehiä enemmän ( $\chi^2=9,752$ ,  $df=2$ ,  $p=.007$ , solu% 33,3). Myös t-testi varmisti saman asian ( $t=2,88$ ,  $df=37,53$ ,  $p=.007$ ). Naiset kokivat myös koulutukseen osallistumisen hyödyllisempänä kuin miehet ( $\chi^2=7,160$ ,  $df=2$ ,  $p=.020$ , solu% 50,0). Sekä naiset että miehet olivat pyrkineet hyödyntämään koulutuksessa oppimia asioita omassa työssään hyvin ( $M_o=3$ ), mutta naisista jopa 97,6 prosenttia oli väittämistä samaa mieltä ( $\chi^2=9,356$ ,  $df=2$ ,  $p=.006$ , solu% 66,7).

VÄITTÄMÄT	mean	st.d.
64. Koulutus kohdistui oman esimiestyöni kannalta ajankohtaisiin tarpeisiin	3,93	1,07
65. Olin motivoitunut kehittämään esimiestaitojani	<b>4,41</b>	0,83
66. Koulutuksen toteuttamistapa motivoi minua oppimaan	3,75	1,20
67. Oma esimieheni tuki ja kannusti minua koko koulutuksen ajan	2,85	1,23
68. Sain tarvittaessa ohjausta omalta esimieheltäni koulutuksen aikana	<b>2,65</b>	1,08
69. Koulutus auttoi minua kehittymään omassa esimiestyössäni	3,84	0,97
70. Koulutuksessa käsiteltiin työtehtävieni kannalta tärkeitä asioita	3,91	0,97
71. Koulutuksessa opitut asiat ovat sovellettavissa omaan työhöni	4,06	0,93
72. Oma esimieheni mahdollistaa koulutuksessa oppimieni asioiden soveltamisen käytännön työhöni	3,58	1,08

73. Olen pyrkinyt hyödyntämään koulutuksessa oppimiani asioita omassa työssäni	4,12	0,73
74. Koulutukseen osallistumisesta oli minulle hyötyä	4,07	1,06
Likertasteikon arvot: 1 = Täysin eri mieltä 2 = Osittain eri mieltä 3 = En samaa, enkä eri mieltä 4 = Osittain samaa mieltä 5 = Täysin samaa mieltä		

TAULUKKO 14. Koulutuksen kokonaisarviointia.

Vertailtaessa yliopistollisen koulutuksen saaneiden esimiesten ja ammatillisen koulutuksen saaneiden esimiesten mielipiteitä koulutuksesta, kohdistui koulutus yliopistokoulutuksen saaneiden esimiesten mielestä enemmän ajankohtaisempiin tarpeisiin kuin ammatillisen koulutuksen saaneiden mielestä ( $t=2,44$ ,  $df=50,97$ ,  $p=.018$ ). Yliopistollisen koulutuksen saaneiden esimiesten mukaan olivat koulutuksessa opitut asiat paremmin sovellettavissa omaan esimiestyöhön kuin ammatillisen koulutuksen omaavien esimiesten mielestä ( $\chi^2=8,325$ ,  $df=2$ ,  $p=.007$ , solu% 66,7). Yliopistokoulutuksen saaneista esimiehistä jopa 96,9 prosenttia oli tätä mieltä. Tarkasteltaessa tätä myös ttestin avulla, tulos todisti saman ( $t=2,54$ ,  $df=51,47$ ,  $p=.014$ ). Yliopistollisen koulutuksen saaneet kokivat myös koulutuksen toteuttamistavan motivoivampana kuin ammatillisen koulutuksen saaneet ( $\chi^2=5,920$ ,  $df=2$ ,  $p=.050$ , solu% 33,3). Ttestin tulos osoitti saman ( $t=2,38$ ,  $df=61,65$ ,  $p=.021$ ).

Koulutukseen osallistumisesta olivat hyötynneet yliopistollisen koulutuksen saaneet esimiehet ammatillisen koulutuksen saaneita esimiehiä enemmän ( $\chi^2=6,110$ ,  $df=2$ ,  $p=.049$ , solu% 66,7). Peräti 93,5 prosenttia yliopistokoulutuksen saaneista esimiehistä piti koulutukseen osallistumista hyödyllisenä. Tarkasteltaessa koulutuksen kokonaisvaikutelmia kaikista väittämistä muodostetun summamuuttujan avulla ilmeni, että yleisesti yliopistollisen koulutuksen saaneet esimiehet pitivät koulutusta hyödyllisempänä kuin ammatillisen koulutuksen saaneet esimiehet ( $\chi^2=5,891$ ,  $df=2$ ,  $p=.041$ , solu% 33,3) ( $t=2,17$ ,  $df=58,73$ ,  $p=.034$ ).

Tutkittaessa iän mukaan koulutuksen kokonaisvaikutelmaa, ei yksittäisissä väittämässä ilmennyt tilastollisia eroja ( $p>.05$ ). Summamuuttujan mukaan tarkasteltaessa kuitenkin yli 50-vuotiaat esimiehet olivat yleisesti tyytyväisempiä koulutukseen kokonaisuutena kuin muut ikäluokat. Tyytymättömin ikäluokka oli 40

49vuotiaat. Tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $\chi^2=11,937$ ,  $df=4$ ,  $p=.011$ , solu% 66,7).

Mielipiteet Hevikoulutuksen soveltuvuudesta esimiestyön kehittämiseen olivat pääosin myönteisiä. Jopa 73,4 prosenttia esimiehistä piti Hevikoulutusta hyvänä tapana kehittää esimiestyössä vaadittavia asioita. Kielteisesti koulutuksen koki 12,5 prosenttia vastaajista. Sekä kielteisenä että myönteisenä koki koulutuksen 14,1 prosenttia esimiehistä. Kaikki liikuntapalvelukeskuksen ja ruokapalvelun esimiehet pitivät koulutusta hyvänä tapana kehittää omaa esimiestyötä. Keskushallinnon, kulttuuritoimen ja opetustoimen esimiehet suhtautuivat kriittisimmin esimiestaitojen kehittämiseen Hevikoulutuksessa. Tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $p>.05$ ). Verrattaessa muuttujaa muihin taustamuuttujiin ei niissäkään havaittu tilastollisia eroja.

Samoja asioita pidettiin sekä koulutuksen positiivisina että negatiivisina puolina. Pitkä koulutusaika, koulutuksen sisällöt ja kaikille hallintokunnille yhteinen esimieskoulutus koettiin sekä myönteisenä että kielteisenä. Pitkän koulutusajan etuina nähtiin se, että koulutuksen anteja pystyi rauhassa miettimään. Haittana puolestaan koettiin koulutuksen aikaa vievyys ja se, että käsiteltävät asiat olivat ajallisesti liian kaukana toisistaan, jolloin asiat ehdittiin unohtamaan teemojen välillä.

Osa vastaajista koki koulutuksen teemojen sisällöt tärkeiksi ja esimiestyön tarpeita vastaaviksi. Erityisesti muutos ja jaksaminen ja ikäjohtaminen –teemat olivat vastaajien mielestä ajankohtaisia. Kielteisesti vastanneet puolestaan pitivät sisältöjä pinnallisina, käytäntöön soveltumattomina ja ratkaisuja antamattomina. Heidän mielestään koulutus oli myös kohdennettu liian heterogeeniselle ryhmälle, joka näkyi koulutuksen oppien soveltumattomuutena kaikkien hallintokuntien tasolle. Oma työnkuva ei välttämättä vaatinut koulutuksen tarjoamaa johtamistietoutta.

Myönteisesti vastanneiden mielestä pienryhmätoiminta ja yhteiset keskustelut sekä pienryhmissä että luennoilla oman ja eri hallintokunnan esimiesten kanssa auttoivat sekä hahmottamaan teemoja oman työn kannalta että pohtimaan saatuja oppeja oman työyhteisön tasolla.

Erityisesti pienryhmätyöskentely antoi paljon ja syvensi koulutuspäivien tiedollista antia. Usein pelkkä tieto ilman omakohtaista pohdintaa jää irralliseksi eikä tule käyttöön toiminnassa. (sos. ja terv.)

Esimiehet toivoivat kaupungin tukevan heidän esimiestyötään tarjoamalla jatkossakin mahdollisuuden kouluttautua. Vastaajat toivat esille sekä pidempi kestoiset koulutukset että lyhytkestoiset täsmäkoulutukset johonkin tiettyyn aiheeseen tai tietylle ryhmälle. Kysymykseen vastanneista viisi vastaajaa toivoi jatkoa Hevikoulutukselle. Koulutusta esimieskoulutuksessa käydyistä aihealueista toivottiin kaupungin tarjoavan myös vastaajien alaisille että heidän esimiehilleen.

Vastaajat toivoivat kaupungin arvostavan ja tukevan esimiehiä heidän työssään. Esimiestyön arvostusta lisäisi oman esimiehen antama myönteinen palaute sekä palkkauksen tarkistaminen.

## 7 Johtopäätökset

Hallinto on kokenut murrosta viime vuosikymmeninä tutkimuksemme kohteena olevassa kuntaorganisaatiossa. Julkishallinto on yleisesti erotettu yksityisestä hallinnosta muun muassa siltä osin, että julkinen organisaatio ei tavoittele voittoa toiminnallaan. Tämä on kuitenkin hieman vanhahtava käsitys, sillä julkisellakin puolella on alettu liikemaailman tavoin puhua enenevässä määrin tuloksen tavoittelusta ja toimintaideoista. Tämä oli osaltaan vaikuttamassa kirjallisuuskatsauksemme rakenteeseen ja lähdevalintoihin.

Julkishallinnon byrokratian haitallisiin piirteisiin alettiin kiinnittää enemmän huomiota tutkimus organisaatiossamme 1980 –luvun alussa. Tulosjohtaminen nähtiin muun muassa yhtenä vaihtoehtona byrokratialle eli toisin sanoen huomio kiinnitettiin enemmän tuloksiin eikä niinkään toimintatapoihin. Julkinen hallinto onkin monin tavoin pyrkinyt luopumaan byrokraattisesta toimintamallista ja alkanut siirtyä kohti niin sanottuja managerialistisia toimintatapoja. Yritysmaailman oppien soveltaminen julkishallintoon on ollut keskeistä. Esimerkiksi Jyväskylän kaupungin tekninen toimi on muuttunut byrokraattisesta rakennusvirastosta managerialistisia menetelmiä käyttäväksi tekniseksi palvelukeskukseksi. (Möttönen 2001, 41.)

Myös laajan johtamiskoulutuksen läpi vieminen kohdeorganisaatiossa ja siihen panostaminen niin taloudellisesti kuin henkisesti kertoo muutoksesta. Kartoittavan tutkimuksen (Palomäki 2001) mukaan Jyväskylän kuntaorganisaatio ja sen esimiehet kokivat, että he tarvitsevat lisävalmiuksia johtamiseen ja koulutusmallia otettiin yritysmaailmasta, jossa Hevi –esimiesvalmennuksen tapaiset koulutukset ovat olleet vielä viime vuosina yleisempiä kuin julkisella sektorilla. Pollitt (1993, 710) uskookin johtamisen olevan keskeinen keino parantaa organisaatioiden toimintaa kokonaisvaltaisesti ja tämän vuoksi kehittämispanokset kannattaa juuri kohdistaa johtamisen kehittämiseen.

Hevikoulutus oli suunnattu pelkästään esimiesasemassa oleville henkilöille ja koulutuksen teemat oli suunniteltu tukemaan ja kehittämään esimiestyötä. Yksin omaan esimiehille suunnattu koulutus poikkeaa muiden työntekijöiden koulutuksesta jo siten, että siinä täytyy huomioida organisaation strategiat koulutuksen yhtenä lähtökohtana (Kauhanen 2000, 196). Johtotehtävissä työskentelevien toimintaa

tuleekin parantaa tehokkaasti järjestetyllä ja vaikuttavalla koulutuksella, ja pyrkiä vastaamaan sekä tämän hetken että tulevaisuuden haasteisiin (Sorungo 1997, 731).

## 7.1 Tutkimusten tulosten pohdintaa

Jyväskylän kaupungin esimiehille suunnatun osaamiskartoituksen (Palomäki 2001) pohjalta Hevi koulutukselle asetettiin viisi keskeistä oppimistavoitetta: vuorovaikutus ja ihmisten johtamisen taidot, muutosjohtamisen osaaminen, ikäjohtamisen taidot, esimiesten ja heidän esimiestensä välisen vuorovaikutuksen lisääminen sekä esimiesten työnkuvan ja työn sisällön tarkastelu. Tutkimuksemme tutkimustehtäviksi muodostuivat näin Hevi –esimiesvalmennukseen osallistuvien esimiesten oppimisen ja opitun siirtovaikutuksen kartoittaminen ja kuvailu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli siis arvioida Heviesimieskoulutuksen vaikuttavuutta.

Tutkimuksemme keskeisinä tuloksina ilmeni, että esimiehet olivat oppineet koulutukselle asetettuja oppimistavoitteita ja pyrkineet hyödyntämään oppimaansa omassa työssään. Tämä tulos tuli esille sekä koulutuksen aikana että koulutuksen jälkeen kerätystä palautteesta. Koulutuksessa opitun hyödyntäminen omassa esimiestyössä tuli konkreettisemmin esille vasta koulutuksen jälkeen kerätystä palautteesta.

Hallintokunnista liikuntapalvelukeskuksen esimiehet olivat oppineet koulutuksesta muihin hallintokuntiin verrattuna eniten. Liikuntapalvelukeskuksen esimiehet olivat myös siirtäneet oppimaansa omaan esimiestyöhönsä muiden hallintokuntien esimiehiä enemmän. Verrattaessa opitun siirtämistä muihin taustamuuttujiin, ei eroja kuitenkaan ilmennyt. Vähiten olivat oppineet Teknisen palvelukeskuksen esimiehet. Liikuntapalvelukeskuksen hyviin oppimistuloksiin ja opitun siirtämiseen on saattanut vaikuttaa se, että vastausten perusteella ilmeni, että liikuntapalvelukeskuksen esimiehillä oli keskenään koulutuksessa vahva tiimihenki. Teknisen palvelukeskuksen heikompaan oppimiseen puolestaan saattoi vaikuttaa esimiesten työn käytännönläheisyys ja erilaisuus muihin hallintokuntiin verrattuna.

Ikäryhmittäin tarkasteltuna eniten olivat oppineet yli 50-vuotiaat esimiehet. Naiset olivat oppineet koulutuksesta miehiä enemmän ja yliopistollisen

koulutuksen saaneet esimiehet ammatillisen koulutuksen saaneita esimiehiä enemmän. Työvuosittain katsottuna yli 20 vuotta kaupungin palveluksessa olleet esimiehet olivat oppineet enemmän koulutuksesta kuin alle 20 vuotta palveluksessa olleet esimiehet. Naisten parempiin oppimistuloksiin saattaa vaikuttaa se, että naiset ovat usein miehiä avoimempia ja kokeilunhaluisempia uudelle tiedolle ja koulutuksille. Avoimempi asenne uudelle tiedolle voi myös selittää yliopistokoulutuksen saaneiden parempia oppimistuloksia. Se, että yli 50vuotiaat ja yli 20 vuotta kaupungin palveluksessa työskennelleet esimiehet olivat oppineet enemmän tässä koulutuksessa, saattaa puolestaan selittää se, että heillä ei ole ollut aiemmin kaupungin järjestämää johtamiskoulutusta. Nuoremmilla ja vähemmän työkokemusta omaavilla esimiehillä on saattanut jo koulutukseen kuulua vastaavanlaista esimiestaitojen opiskelua, jolloin koulutuksessa käydyt asiat saattoivat olla ennestään tuttuja. Tätä emme voi kuitenkaan tietää varmasti, koska taustatiedoissa emme kysyneet esimiesten aiemmista johtamiskoulutuksista, vaan keskityimme oppimisen tutkimiseen tämän koulutuksen pohjalta.

Koulutuksen tärkeimmiksi opeiksi nousivat vuorovaikutustaidot, esimiehen roolit ja ihmisten johtamisen taidot. Yksi koulutukselle asetetuista tavoitteista oli johtajan roolin selkiyttäminen. Suurin osa vastaajista kokikin oman esimiesroolinsa selkiytyneen ja esimiesidentiteettinsä vahvistuneen. Hevikoulutus pakotti osallistujia ajattelemaan kenties ensimmäistä kertaa itseään esimiehinä. Donnellyn (1996) mukaan johtamiskoulutukset voivatkin toimia eräänlaisina esimiestoiminnan herättäjinä, jolloin koulutuksen avulla esimies huomaa johtajuuden moninaisuuden ja kompleksisuuden ja saa usein uusia aineksia jokapäiväiseen esimiestyöhönsä. Esimiehen rooliin kasvaminen vaatii aikaa, vaivaa ja itsetutkiskelua myös Halosen (2001, 186 – 189) mukaan. Tutkimukseen osallistuneet esimiehet ymmärsivät koulutuksen myötä paremmin oman esimiestyönsä suuren vastuun sekä paikkansa organisaation rakenteessa.

Myös vuorovaikutustaitojen oppiminen oli tärkeä koulutukselle asetettu tavoite. Erityisesti esimiesten valmiudet kuunnella alaisiaan heidän ongelmissaan olivat lisääntyneet. Donnelly (1996) korostaakin, että koulutuksessa usein huomataan, että esimiestyö ei koostu pelkästään päätösten tekemisestä ja ongelmanratkaisusta, vaan oleellinen osa esimiestyötä on myös työyhteisön jäsenten kuunteleminen, kannustaminen ja rohkaiseminen. Myös Sparrow (1998) painottaa ihmisten välisten



suhteiden ymmärtämistä ja yksittäisten tilanteiden ainutlaatuisuuden huomaamista tärkeänä johtajan ominaisuutena.

Vaikka tutkimukseen vastanneet esimiehet olivatkin oppineet vuorovaikutuskoulutuksessa käsiteltyjä asioita, koettiin negatiivisen palautteen anto työntekijälle kuitenkin edelleen vaikeana. Jo osaamiskartoituksen (Palomäki 2001) mukaan esimiehet olivat kaivanneet valmiuksia antaa erityisesti negatiivista palautetta sekä keinoja ratkaista työyhteisössä ilmeneviä ihmissuhdeongelmia. Esimiehet toivoivat kuitenkin Hevi-koulutuksen jälkeen lisävalmiuksia negatiivisen palautteen antamiseen.

Ne esimiehet, jotka olivat oppineet Hevi koulutuksesta eniten, olivat myös tyytyväisimpiä Hevi koulutukseen. Tämä on tyypillistä myös Baldwinin ja Fordin (1988) tutkimusten mukaan. Oppimiseen ja opitun siirtovaikutukseen ei kuitenkaan vaikuttanut vastaajien kohdalla se, olivatko he velvoitettuja osallistumaan koulutukseen vai perustuiko osallistuminen vapaaehtoisuuteen. Yleisesti kokemuksiin koulutuksesta, osallistumisen syyllä oli kuitenkin vaikutusta. Tyytyväisimpiä koulutuksen toteuttamistapaan olivat ne esimiehet, jotka olivat osallistuneet koulutukseen omasta halustaan.

Se, että esimiehet kokivat Hevi koulutuksen hyödyllisenä, opettavaisena ja antoisana, on aiempien tutkimusten perusteella usein epätyypillistä vastaaville koulutuksille. Hyviin oppimistuloksiin Hevikoulutuksessa lienee vaikuttanut se, että esimiehet olivat itse varsin motivoituneita osallistumaan koulutukseen ja myös koulutuksen toteuttamistapa oli motivoinut esimiehiä oppimaan. Baldwinin ja Fordin (1998) sekä Tynjälän (1999) mukaan motivaatio on yksi keskeinen oppimisen ja opitun siirtovaikutuksen prosessiin vaikuttava tekijä. Lisäksi hyviin oppimistuloksiin ja opitun siirtovaikutukseen vaikutti todennäköisesti se, että yleisvaikutelma koulutuksesta ja sen toteutuksesta oli hyvin myönteinen. Se, että Hevi koulutus koostui luennoista, workshopeista ja pienryhmätyöskentelyistä, mahdollistaa Sorungonkin (1997) mukaan monipuolisen osaamisen saavuttamisen koulutuksessa.

Vastaajien suhtautuminen kouluttajiin oli myös positiivinen. Baldwin ja Ford (1998) ovat sitä mieltä, että hyvin toteutettu koulutusmalli edesauttaa oppimista ja opitun siirtovaikutusta. Dauphinais (1996, 12) tuo lisäksi esille kouluttajien tärkeän roolin erityisesti johdon koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Vaikka vastaajat kokivatkin oman esimiehensä tuen ja ohjauksen puutteellisena

koulutuksen aikana, tämä ei vaikuttanut esimiesten oppimiseen, vaikka Kantasen (1996) mukaan oman esimiehen tuella on varsin keskeinen merkitys koulutuksessa oppimisessa.

Vastaajat, jotka eivät olleet oppineet koulutuksessa, perustelivat oppimattomuuttaan koulutuksen pitkäkestoisuutena, pintapuolisuutena ja koulutettavan ryhmän heterogeenisuudella. Suurin osa tutkimukseen vastanneista esimiehistä kuitenkin piti esimieskoulutusta hyvänä ja tuloksellisena ja vain pieni osa vastaajista kritisoi koulutusta. Boltin (1996) mukaan tehokas koulutus on nimenomaan jatkuvaa ja pitkäkestoista sekä keskittyy osallistujien kannalta olennaisiin teemoihin. Koulutuksessa onkin Boltin (1996) mukaan hyvä keskittyä vain muutamaankin oppimisen kannalta keskeiseen osaalueeseen eikä pyrkiä laajaalaiseen osaamisen parantamiseen. Tällöin koulutuksen tulokset ovat parempia. Myös koulutuksen järjestäminen heterogeeniselle ryhmälle lisää Smithin ja Petersonin (1988) mukaan koko koulutusryhmän tietoisuutta siitä, mitä johtajuuteen kuuluu, koska juuri ryhmän heterogeisuus tuo esille johtajuuden eri puolet. Heterogeeniselle ryhmälle suunnattu koulutus laajentaakin yksilöiden näkemystä koko koulutuksesta ja sen vaikutuksista omalle esimiestyölle.

Vastauksissa kävi ilmi, että ylempi johto kuitenkin mahdollisti opitun siirtämisen omaan työhön, jos esimiesten omat kyvyt ja resurssit vain siihen riittivät, vaikka tuen puutetta kritisoitiinkin. Ottoson (1994) korostaakin sitä, että vaikka koko työyhteisön täytyy tukea koulutettavan mahdollisuuksia käyttää työssään oppimiaan asioita, on päävastuu opitun siirtovaikutuksesta kuitenkin koulutettavalla itsellään. Opitun siirtovaikutuksen tukena vastaajat toivat esille vertaisryhmän merkityksen tärkeyden, jota myös Trost (1985) painottaa siirtovaikutuksen yhtenä osatekijänä.

Koulutuksen varsinaisten tavoitteiden lisäksi esimiehet olivat oppineet koulutuksesta myös muita tietoja ja taitoja, joista vertaisryhmätuen merkitys nousi keskeiseksi, koulutukselle asetettujen tavoitteiden lisäksi. Tämä on Vahervan (1988) mukaan koulutuksille tyypillistä ja se kannattaa huomioida koulutuksen arvioinnissa positiivisena asiana. Tavoitteiden lisäksi opitut asiat voivat hyödyttää oppijan itsensä lisäksi myös organisaatiota.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee huomioida tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta ja ei – sattumanvaraisuutta. Validiteetilla puolestaan tarkoitetaan mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. (Uusitalo 1991, 84 – 86.) Vastausprosentin jäädessä tutkimuksessamme 38:aan, heikentää se jonkin verran tutkimuksemme validiteettia ja reliabiliteettia. Tutkimuksemme tuloksissa jää avoimeksi se, mitä vastaamatta jättänyt esimiesjoukko oli koulutuksessa oppinut ja voiko tuloksia yleistää kaikkiin koulutukseen osallistuneisiin esimiehiin. Tämä kannattaa huomioida tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa.

Käytimme tutkimuksessamme sekä valmiista että omaa aineistoa. Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalon (1995, 58) mukaan valmiin aineiston hyödyntäminen tutkimuksessa on järkevää, jos sellaista on mahdollista saada käyttöön. Ongelmaksi onkin monesti muodostunut valmiiden aineistojen saatavuus. Koulutuksen toteuttajana toiminut Odeco luovutti aineiston meille mielellään käyttöön, vaikka he olivatkin keränneet palautteen omia tarkoituksiaan varten. Valmiin aineiston käyttämisessä on huomioitava, että se on kerätty jotakin tarkoitusta varten. Tämä voi aiheuttaa ongelmia aineiston analysoinnissa. Ennen valmiin aineiston käyttöönottoa olisikin otettava selvälle se, mihin tarkoitukseen aineisto on kerätty, kuka sen on kerännyt ja milloin ja miten se on kerätty. (Steward & Kamins 1993, 6, 24 – 25). Meidän tutkimuksemme tarkoitus ja valmiin aineiston keräämisen toteutus tukivat toinen toisiaan. Tulosten luotettavuutta lisäsi vielä se, että palautetta koulutuksesta on kerätty useaan otteeseen ja eri näkökulmista. Toisaalta vaarana ovat myös liian usein tehdyt arvioinnit, jolloin vastaajat kokevat arvioinnin työlääksi. Tulosten luotettavuutta tukee se, että valmiin aineiston tulokset eivät olleet ristiriidassa koulutuksen jälkeen kerätyn aineiston tulosten kanssa. Valmiissa aineistossa opitun siirtovaikutus ei kuitenkaan vielä tullut suuressa määrin näkyviin. Lisäksi meidän keräämässämme aineistossa luotettavuutta lisää vastaajien taustatietojen kysyminen.

Oman aineistomme keräsimme kyselomakkeella, jossa yhdistimme sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusotetta. Kyselylomake soveltui hyvin tämän tutkimuksen tarkoitukseen, koska tutkimuksen kohdejoukko oli niin suuri. Pystyimme

kyselylomakkeella lähestymään vaivattomasti ja edullisesti kaikkia koulutukseen osallistuneita esimiehiä mikä ei olisi ollut esimerkiksi haastattelulla pro gradu – tutkielman puitteissa suotavaa. Saimmekin selville lomakkeella useiden vastaajien käsityksiä, mielipiteitä ja ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä.

Pyrimme laatimaan kyselylomakkeemme tarkasti tukeutuen teoriaan ja koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin. Lomakkeen laadinnassa tavoitteena oli tehdä lomakkeesta rakenteellisesti selkeä ja helppolukuinen sekä vaivattomasti täytettävä; lomakkeen rakenne eteni samoin kuin koulutus oli edennyt, lomake koostui samoista osaluista kuin koulutuksen teemat ja lomake oli rakenteeltaan kunkin teemapäivän osalta samanlainen. Lomakkeen täyttöä ohjeistettiin useissa eri kohdissa saatekirjeestä sisällöllisten teemojen vaihtumisen alkukohtiin. Esitestauksessa saatu palaute osoitti kyselylomakkeemme olevan käsitteineen ymmärrettävä sekä käyttökelpoinen.

Lähetimme osan lomakkeista vastaajille sähköpostitse, jonka uskoimme olevan vaivattomin tapa osallistua tutkimukseemme. Myös Jyväskylän kaupungin henkilöstöhallinto suositteli sähköisen lomakkeen käyttöä, koska esimiestyössä sähköposti on keskeinen viestinnän väline. Toisaalta sähköpostikysely saattoi vähentää vastaajajoukkoa, koska sähköpostiviestien runsauden takia saatetaan osa viesteistä helposti sivuuttaa sekä vastatessa viestiin vastaajan henkilöllisyys jää saajan tietoon. Tarjosimmekin kaikille mahdollisuuden vastata kyselyymme myös paperiversiona, jotta vastaajat voisivat halutessaan vastata anonyymeina. Tunnistetietojen minimoimiseksi pyrimme lisäksi taustatiedoissa kysymään vain olennaisimmat tiedot eli emme esimerkiksi kysyneet vastaajan työnimikettä, vaan käsitelimme kaikkia vastaajia hallintokuntien esimiehinä. Korostimme saatekirjeessä vastausten luottamuksellisuutta.

Tutkimuksemme sisäistä validiutta tarkasteltaessa nousee keskeiseksi kysymys siitä, mittasiko tutkimuksessa käytetty aineisto tutkittavien oppimista ja opitun siirtovaikutusta koulutuksessa. Se, että yhdistimme tutkimuksemme toteuttamisessa sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta, lisää Creswellin (1994, 173 – 191) mukaan tutkimuksen monipuolisuutta. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän yhdistämiseen voikin käyttää useita erilaisia tapoja. Me päädyimme tutkimuksessamme laatimaan kyselylomakkeen niin, että siihen oli yhdistetty sekä valmiita vastausvaihtoehtoja että avoimia kysymyksiä (ks. kuvio 4). Lisäksi käytimme valmista aineistoa, jonka käsitelimme laadullisin menetelmin. Tätä yhdistämistä kutsutaan nimellä triangulaatio. Meidän tutkimuksessamme juuri tämä triangulaatio

lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, koska selvitimme tutkimuksemme ongelmia eri metodein ja analyysimenetelmin ja tutkimuksemme tulokset eivät olleet ristiriidassa toistensa kanssa. Tutkimuksemme ottaa huomioon vastaajien yksilöllisyyden ja antoi vastaajille mahdollisuuden tuoda esille asioita, joita emme itse olisi välttämättä osanneet kysyä. Näin triangulaation hyötyinä voidaan meidänkin tutkimuksessamme nähdä, että se auttaa monipuolistamaan keskiarvosta saatua tulosta, monipuolistaa kysymysten muotoilua ja tulosten tulkintaa, tuo tulokset lähemmäksi subjektien toimintaa ja kokemusta ja auttaa muutoksen kuvauksessa, jotka myös Lehto (1998, 226) tuo artikkelissaan esille.

Tutkimuksessamme aineistoa oli kerätty ajallisesti useissa eri vaiheissa koulutusta. Valmiin aineiston luotettavuutta lisäsi tässä tapauksessa se, että palaute oli kerätty välittömästi koulutuksen jälkeen. Valmis aineisto ei kuitenkaan riittänyt vastaamaan pelkästään meidän tutkimusongelmiimme, koska muun muassa Kirkpatrickin (1994) mukaan oppimista ja opitun siirtovaikutusta ei voi luotettavasti tutkia välittömästi oppimistapahtuman jälkeen. Tutkimuksemme luotettavuutta siis lisää se, että aineistoa on kerätty myös koulutuksen jälkeen. Esimiehillä oli aikaa ennen meidän tutkimuksemme toteuttamista sisäistä oppimista asioita sekä toteuttaa opittuja asioita käytännössä. Luotettavuutta saattoi kuitenkin heikentää se, että arviointi tapahtui koulutuksen päätyttyä. Koulutuksen pitkäkestoisuus ja koulutuksen sisältöjen unohtaminen voi vaikuttaa vastaajien antamiin tietoihin.

Käytimme tutkimuksemme analysointimenetelminä sekä määrällistä että laadullista analyysimenetelmää. Määrällisen aineiston analyysiin soveltui parhaiten SPSSWINohjelma, jonka avulla pystyimme käsittelemään aineistoa monipuolisesti. Tutkimuksen luotettavuutta paransi se, että olemme opiskelleet ohjelman käyttöä ja osasimme täten analysoida aineistoa useilla eri tavoilla. Aineiston käsittely tilastollisesti monipuolisesti, lisää tulosten luotettavuutta. Laadullisen aineiston analysoinnissa päädyimme teemoitteluun tutustuttuamme ensin aineistoon. Teemoittelu soveltui parhaiten tutkimuksemme laadullisen osion analysointiin, koska sillä tavalla pystyimme parhaiten tekemään päätelmiä aineistosta. Analysointitavan luotettavuutta lisäävät tulososiossa käytetyt aineistoista otetut suorat lainaukset.

Tutkijan osuus on keskeinen osa tutkimuksen toteuttamisesta. Määrällisessä tutkimuksessa tutkijan rooli korostuu kyselylomakkeen laadinnassa. Tutkijan ennakkooletukset eivät saisi johdatella tutkijaa tietynlaisiin kysymyksiin. Huolellinen

tutustuminen tutkimuksen kontekstiin ja määrällisen aineiston lisäksi käytetty laadullinen aineisto lisäsivät tässä tapauksessa tutkimuksen luotettavuutta. Kahden tutkijan läsnäolo paransi erityisesti laadullisen aineiston analyysissä tutkimuksen luotettavuutta. Teemoittelimme esimerkiksi valmiin aineiston ja kyselylomakkeen avoimet kysymykset ensin kumpikin tahoillamme ja vertasimme saatuja tuloksia toisiinsa ja näiden pohjalta laadimme tutkimuksemme lopulliset teemat. Koska tutkijoita oli kaksi, saimme käsiteltyä enemmän aineistosta saatua tietoa luotettavammin ja ymmärrettävämmin ja varmistimme näin kaiken aineiston huomioimisen analysoinnissa. Lisäksi tulkinnallisissa ongelmissa pystyimme tukeutumaan toisiimme. Myös tilastollisen aineiston käsittelyssä kahden tutkijan läsnäolo vähensi virheiden riskejä ja lisäsi täten luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa myös se, että arviointitutkimus oli toimeksianto ja tapaustutkimus. Arviointitutkimukset ovat tyypillisesti tapaustutkimuksia, jolloin tavoitteena on analysoida syvällisesti tiettyä ohjelmaa ja pyrkiä näin saavutettavan ymmärryksen pohjalta vetämään laajemmin yleistettäviä johtopäätöksiä. Arviointitutkimusten ongelmina onkin nähty syuseuraus suhteiden eristäminen arvioinnin kokonaisuudesta. Arviointia tehdessä tulisi huomioida organisaation ja kohdejoukon luonne ja tausta sekä aikatekijä. (Cohen & Manion 1994). Tässä tutkimuksessa saimme toimeksiantajalta aiheen eli koulutuksen, jota arvioida sekä kohdejoukon, mutta saimme itsenäisesti valita tutkimuksen näkökulman ja lähestymistavan. Saimme tutustua kohdeorganisaatioon ja sen toimintaan muodostaaksemme kokonaiskuvan Jyväskylän kaupunkiorganisaatiosta. Käyttäjänäkökulman huomioiminen teorian lisäksi koko tutkimuksen tekemisen ajan lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää vastaavanlaisissa kehittämishankkeissa julkisella sektorilla.

Lindström (1994, 234) tuo esille, että arvioijan tausta, koulutus ja työkokemus vaikuttavat vahvasti arviointiin. Päädyimme tutkimaan oppimista ja opitun siirtovaikutusta, koska tämä on kasvatustieteilijän vahvinta osaamisen aluetta. Näihin tutkimusongelmiin päätyminen lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta ja palveli sekä meitä itseämme kasvatustieteilijöinä että kaupungin tarpeita. Se, että olimme ulkopuolisia arvioitsijoita, saattoi kuitenkin vähentää tämän tutkimuksen luotettavuutta. Vastaajajoukko on voinut kokea arviointimme tarpeettomaksi ja ulkopuolisen näkökulmaksi, koska emme olleet organisaation jäseniä. Toisaalta ulkopuolisuus on

voinut lisätä luotettavuutta, koska kohdejoukko on uskaltanut rohkeammin ja avoimemmin vastata tutkimukseemme.

### 7.3 Tutkimuksen hyödyt ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut tärkeää ja uutta tietoa antavaa, koska vastaavanlaisia, näin laajoja, kaikkien hallintokuntien yhteisiä johtamiskoulutuksia ei ole julkisella puolella aiemmin toteutettu. Henkilöstökoulutus onkin saanut paljon kritiikkiä osakseen, koska se koetaan usein kalliina ja aikaa vievänä ja koulutuksesta saadun käytännön hyödyn uskotaan jäävän vähäiseksi. Sparrowin (1998) mukaan formaali koulutus ei enää riitä opettamaan esimiestyössä vaadittavien tehtävien hallintaa. Tämän vuoksi onkin tärkeää tutkia koulutuksen vaikuttavuutta. Lisäksi arviointi on yksi oppimisen edellytys.

Tästä arviointitutkimuksesta on hyötyä koulutukseen osallistujille, koska tutkimuksen toteuttamisvaiheessa he pääsivät pohtimaan omaa oppimistaan ja opitun hyödyntämistä omassa työssään. Esimieskoulutuksessa tärkeää on nimenomaan oman toiminnan arviointi ja reflektointi (Raivola 1995). Koska vastaajat toivat tuloksissa esille vertaisryhmän tärkeyden, saavat he tietoa tutkimuksen tuloksien kautta myös muiden esimiesten kokemuksista ja oppimista asioista ja opitun hyödyntämisestä.

Saaduista tuloksista on hyötyä myös kaupunkiorganisaatiolle, jotta he pystyvät tulevaisuudessakin tukemaan henkilöstönsä oppimista ja työssä jaksamista sekä lisäämään organisaation kilpailukykyä ja kehittymistä. Tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että koulutuksen toteuttaminen oli kaupungille kannattavaa, koska esimiehet olivat kokeneet oppineensa koulutuksesta ja kokivat pystyvänsä hyödyntämään oppimaansa myös omassa esimiestyössään. Tämä tutkimus luo pohjaa organisaation oppimiselle, koska tutkimuksen tulokset toimivat suuntaa näyttävinä ja kuvaavat tämän hetkistä tilannetta.

Tutkimuksesta hyötyy lisäksi koulutuksen järjestäjänä toiminut Odeco. Koska koulutuksen toteuttamisesta kilpailee useampi koulutuksia järjestävä yritys, on näiden yritysten jatkuvasti arvioitava ja kehitettävä toimintaansa ja osaamistaan ympäristön tarpeita vastaaviksi. Tässä tutkimuksessa koulutettavat kokivat

Hevikoulutuksen pääosin hyödyllisenä. Koulutettavat olivat saaneet omassa esimiestyössään tarpeellisia tietoja, taitoja ja toimintatapoja, jonka perusteella voi sanoa, että kouluttajat olivat onnistuneet työssään ja koulutus oli ollut laadukasta.

Koulutuksen hyödyntämisessä on nähty erityisenä puutteena koulutuksen oppien siirtyminen käytäntöön (Kantanen 1996). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa vastanneista oli siirtänyt oppimiaan asioita omaan esimiestyöhönsä. Tutkimuksemme perustui kuitenkin pelkästään koulutukseen osallistuneiden esimiesten kokemuksiin. Kiinnostavaa olisikin tutkia eroavatko esimiesten kokemukset omasta oppimisestaan ja opitun siirtovaikutuksesta alaisten näkemyksestä eli onko esimerkiksi esimiesten johtamistapa alaisten mielestä muuttunut. Osaamiskartoituksessa (Palomäki 2001) puolestaan selvisi, että esimiesten johtaminen oli ylemmän johdon mielestä liian perinteistä. Tämänkin näkemyksen muuttumista voisi olla hyvä selvittää. Koska Jyväskylän kaupunki pyrkii kehittämään itsestään palvelu ja oppimishenkistä organisaatiota, olisi mielenkiintoista tutkia, onko Hevikoulutuksella ollut vaikutusta koko organisaation toiminnan muutokseen. Tässä tutkimuksessa asian selvittäminen ei olisi ollut Kirkpatrickin (1994) mukaan luotettavaa.

Jatkossa voisi myös tutkia johtamiskoulutusten eroja julkisen organisaation ja yrityksen välillä. Kiintoisaa olisikin selvittää onko julkisen ja yksityisen sektorin henkilöstöjohtamisessa ja henkilöstön kehittämisen käytännöissä eroja, varsinkin tällä hetkellä kun julkiset organisaatiot pyrkivät muuttamaan toimintaansa lähemmäksi yksityisten organisaatioiden toimintamalleja.



## LÄHTEET

- Alanen, A. 1993. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B7.
- Alam, M. 1997. The New Public Manager in Finland, Context, Competencies and Development. Helsinki: Edita.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. Organizational learning: A Theory of Action Perspective. Reading: AddisonWesley.
- Assarsson, L. & Norling, C. 1995. Hur formas egentligen personalutbildning? En studie i lokalt beslutsfattande. Linköpings Universitet. Institutionen för pedagogic och psykologi.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. 1998. Transfer of training: a review and directions for future research. Personnel psychology, 41, 63 – 105.
- Barrie, J. & R. W. Pace. 1998. Learning for organizational Effectiveness: Philosophy of Education and Human Resource Development. Human Resource Development Quaterly 9, 39 – 53.
- Beardwell, I. & Holden, L. 1997. An introduction to human resource management. Teoksessa I. Beardwell & L. Holden. (toim.) Human Resource Management. A Contemporary Perspective. 2. painos. London: Pitman Publishing.
- Beck, U. 1992. Risk society. Towards a new modernity. London: Sage.
- Bolt, J.F. 1996. Developing ThreeDimensional Leaders. Teoksessa F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) The Leader of the Future. New visions, Strategies and Practices for the Next Era. San Francisco: Jossey Bass, 161 – 173.
- Cheek, G.D. 1994. Help them use what they learn. Adult learning, March/April, 27 – 28.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. 4. painos. London: Routledge.

- Cook, J. A., Staniforth, D. & Steward, J. 1997. *The Learning organization in the public services*. Aldershot: Gower.
- Crainer, S. 1998. *Key Management Ideas: Thinkers that Changed the management World*. London: Pitman Publishing.
- Cresswell, J.W. 1994. *Research Methods in Antropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- Dauphinais, G.W. 1996. Who's minding the middle manager? *HR Focus* 73, (10), 12 – 14.
- Dohmen, G. 1996. *Lifelong learning (guidelines for a modern education policy)*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science and Technology.
- Donnelly, R. 1996. Why do we need leadership management programmes? *Teoksessa Anglonordic Seminar on Leadership Management programmes Proceedings of a seminar organized by NORDINFO and the British Library*. Helsinki: Edita, 7 – 15.
- Dougherty, S.M. & Ford, S. 1996. Emerging trends in HRD and OD based on organization assesment. *Teoksessa AHRD. Academy of Human Resource Development. Conference Proceedings*. Minneapolis: MN.
- Duprin, A. 1981. *Personnel and Human Resource Management*. New York: McMillan.
- Engeström, Y. 1984. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fiedler, F. 1974. *Leadership and effective management*. Glenview.
- Ghiselli, E. & Brown, C. 1969. *Työelämän psykologia*. Jyväskylä.
- Giddens, A. 1991. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Graham, H.T. & Bennett, R. 1998. *Human Resources Management*. 9.painos. Harlow: Pearson.
- Guest, D. 1987. Human Resource management and industrial relations. *Journal of Management studies* 5, 503 – 521.

- Halonen, O. 2001. Yhdessä ykköseksi. Luo kilpailukykyä henkilöstön avulla. Helsinki: Kauppakaari.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoikka, P. 1998. Kunnallispolitiikan tutkimus ja tulevaisuuden haasteet – erityisesti valtateoreettisen tutkimuksen tavoitteet. Teoksessa P. Hoikka (toim.) Kunnat 2000luvun kynnyksellä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hughes, O.E. 1994. Public Management and Administration. The Macmillan Press Ltd.
- Hämäläinen, H. 1988. Henkilöstö – avain tulevaisuuteen. Aavarantasarja 11. Turku.
- Hämäläinen, K. 1992. Vaikuttavaan täydennyskoulutukseen. Aikuiskasvatus 3, (3), 130 – 131.
- Hätönen, H. 1990. Aikuisten oppiminen ja opettaminen. Kognitiivisen oppimisen näkökulman ja toiminnan teorian soveltaminen aikuiskoulutuksessa. 1. – 2. painos. Helsinki: Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Hätönen, H. 1998. Osaava henkilöstö – nyt ja tulevaisuudessa. Vantaa: Metalliteollisuuden kustannus Oy.
- Johtamisen kehittämishanke. Johtoryhmän loppuraportti. 1999. Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 24/99. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Helsinki: Yrityskirjat.
- Juuti, P. 1996. Mitä on johtaminen. Aikuiskasvatus 4 (7), 245 – 252.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS Kustannus.
- LahtiKotilainen, L. 1996. Mielekkyyttä, toiveikkoutta johtamistyön keskeisinä elementteinä. Aikuiskasvatus 4 (7), 259-265.
- Kansanen, O. & Cannon. 1997. Esimies valmentajana: yhteistyöllä tuloksiin. Helsinki: WSOY.
- Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutos ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerus.
- Kasvio, A. 1996. Johtajuus muuttuvassa työelämässä. Aikuiskasvatus 4 (7), 253 – 258.

- Kauhanen, J. 2000. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. (3.painos). Vantaa: WSOY.
- Kevätsalo, K. 1998. Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit. Tampere: Vastapaino.
- Kirjonen, K. 1994. Muuttuva työ ja ikääntyvä ihminen. Teoksessa Ikääntyminen ja työ. Juva: WSOY.
- Kirkpatrick, D. L. 1994. Evaluating Training Programs: The four levels. San Francisco: BerrettKoehler.
- Knowles, M. 1970. The modern practise of adult education: Andragogy versus pedagogy. New York: Association Press.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall PTR, Englewood Cliffs.
- Komiteanmietintö 1990:34. Henkilöstöpolitiikan uudistaminen. Henkilöstökomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laine, K. 1992. Opiskelijoiden kasvatus, opetus ja oppimiskäsitykset 1. Lastentarha, luokan ja aineenopettajaksi opiskelevien käsitysten kuvaaminen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:155.
- Legge, K. 1989. Human Resource Management: a critical analysis. Teoksessa J. Storey (toim.) New Perspectives in Human Resource Management. Lontoo: Routledge.
- Legge, K. 1995. Human Resource Management. Rhetorics and Realities. MacMillan: Basingstoke.
- Lehto, AM. 1998. Laatuä surveytutkimukseen. Teoksessa S. Paananen, A. Junnto & H. Sauli. (toim.) Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino.
- Lindström, K. 1994. Työyhteisön kehittämisen toiminnan arviointi. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö – kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktör.
- Miettinen, A. 1987. Strateginen henkilöstöohjaus. Liikkeenjohdon instituutti. Artikkelikokoelma 58. Henkilöstövoimavarojen kehittämisstrategiat.
- Mintzberg, H. 1980. The nature of managerial work. Englewood Cliffs: PrenticeHall.

- Möttönen, S. 2001. Virastosta tuli palvelukeskus. Kunnallisen organisaation muutuskertomus. Jyväskylä: PSkustannus.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. New York: Oxford University Press.
- Nurmi, R. 2000. Johtaminen ja esimiestyö. Tampere: TammerPaino.
- Ottoson, J.M. 1995. Reclaiming application. Adult Education quarterly, 1, (46), 17 – 30.
- Palomäki, P. 2001. Kuntaorganisaation esimiesten osaaminen ja kehitystarpeet. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Pollitt, C. 1993. Managerialism and the public services. Cuts or cultural change in the 1990s? Toinen painos. Oxford: Blackwell.
- Public Sector Management Reform. Government Decision on Public Sector Management Reform. 1992. Helsinki: Ministry of Finances.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita.
- Rajala, T. 1998. Henkilöstö kunnan voimavarana. Teoksessa P. Hoikka (toim.) Kunnat 2000luvun kynnyksellä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rassi, AL. 1997. julkishallinnon johtamisesta – näkökulma kunnallishallinnosta. Teoksessa J. Kettunen (toim.) Suomalaisen johtamisen malli. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Johtamiskoulutuksen julkaisuja 4.
- Raustevon Wright, M.L. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rikkinen, A. & Laasonen, R. 1994. Aikuiskoulutus ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa R. Jakkusihvonen & P. Yrjölä. (toim.) Aikuiskoulutus 1990luvun Suomessa. Helsinki: Opetushallitus, 141 – 153.
- Ritala, R. & Tarvainen, H. 1991. Henkilöstön kehittäminen. Osaavat ihmiset – menestyvä organisaatio. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Robinson, D.G. & Robinson, J.C. 1989. Training for Impact. How to Link Training to Business Needs and Measure the Results. San Francisco: JosseyBass.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY

- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja. Lahti: Salpausselän kirjasto.
- Schön, D. 1988. Educating the reflective practitioner. San Francisco: JosseyBass.
- Schratz, M. Esha Conference 2002. The widening House of European Education. Linking Europe by the Schools Managers Center. Tallinna 26. – 28.09.2002. Saatavissa [www.muodossa](http://www.muodossa.fi):  
URL<[http://www.kokkola.fi/sivistystoimi\(Esha%202002.doc](http://www.kokkola.fi/sivistystoimi(Esha%202002.doc)> 12.5.2003.
- Scriven, M. 1991. Evaluation thesaurus. 4. painos. Newbury Park: Sage.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Universitatis Ouluensis, E37.
- Sisson, K. 1990. Introducing Human Resource Management Journal. Human Resource Management Journal, 1, 1 – 11.
- Smith, P.B. & Peterson, M.F. 1988. Leadership, Organizations and Culture. London: Sage.
- Smith, R.M. 1990. Learning how to learn. Applied theory for adults. Bristol: J.W. Arrowsmith Ltd.
- Sorungo, O.A. 1997. Impact of training on leadership development. Evaluation Review 21, 713 – 738.
- Sparrow, J. 1998. Knowledge in organizations. Access to thinking at work. London: Sage.
- Steward, D.W. & Kamins, M.A. 1993. Secondary Research. Information Sources and Methods. Newbury Park: Sage.
- Strömmer, R. 1999. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita
- Sädevirta, J. 1994. Henkilöstövoimavarojen strategisen johtamisen teoriaperustojen kehitys. Teoksessa J. Varila (toim.) Henkilöstöstrategia ja uusiutuva organisaatio. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Temmes, M. & Kiviniemi, M. 1995. Muutoksen mahdollisuudet. Arviointeja ja näkemyksiä julkisen sektorin ja hallinnon kehittämisestä 1990luvulla. Helsinki: Painatuskeskus.

- Thomas, K. W. & Velthouse, B.A. 1990. Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15 (4), 666-681.
- Tilastokeskus. 1993. Henkilöstökoulutus 1991. Helsinki: Painatuskeskus.
- Torrington, D. & Hall, L. 1991. *Personnel management. A new approach.* (2.painos) PrenticeHall.
- Trost, A. 1985. They may love it but will they use it? *Training and development journal*, 1, 78 – 81.
- Tulevaisuuden johtajat ja asiantuntijat: kehittämishankkeen loppuraportti. 1999. Helsinki: Valtiovarainministeriö, henkilöstöosasto.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* Tampere: Tammi.
- Työssä jaksamisen ohjelma 2003. Hyvä henkilöstöjohtaminen kuntasi menestystekijänä. Saatavissa wwwmuodossa: URL<<http://www.mol.fi/jaksamisohjelma>>. 3.4.2003.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan.* Juva: WSOY.
- Vaherva, T. 1983. *Koulutuksen vaikuttavuus, käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua.* Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja.
- Vaherva, T. 1988. *Yrityskoulutuksen laajaalaisesta arvioinnista.* Teoksessa A. Peltomäki (toim.) *Tuloksellinen koulutus.* Turku: Aavarantasarja.
- Valkeavaara, T. 1996. *HRD Roles in Finland – Preliminary Results.* Teoksessa AHRD. *Academy of Human Resource Development. Conference Proceedings.* Minneapolis: MN, 166 – 170.
- Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6/2002. *Henkilöstökoulutuksen tulevaisuus.* Valtion henkilöstökoulutustoimikunnan muistio. Helsinki: Edita.
- Valtonen, P. 1997. *Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa.* Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta ja*

menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 9 – 40.

- Varila, J. 1991. Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Perusteiden teoreettista ja empiiristä tarkastelua. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Varila, J. 1992. Henkilöstön kehittämisen kohteet ja tulosalueet. *Aikuiskasvatus* 12 (3), 132 – 135.
- Varila, J. 1994. Hiljainen taitotieto ja henkilöstön kehittäminen. *Aikuiskasvatus* 3 (5).
- Vasu, M.L., Stewart, D.W., & Garson, G.D. 1998. *Organizational Behavior and Public Management*. 3. painos. New York: Marcel Dekker, inc.
- Vermunt, J.D. 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies. A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31, 25 – 50.
- Viitala, R. 2002. *Henkilöstöjohtaminen*. Helsinki: Edita.



**LIITE****Kysely HEVI –esimieskoulutukseen osallistujille****Arvoisa kaupungin esimies**

Teemme Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle pro gradu –tutkielmaa, jossa arvioimme Jyväskylän kaupungin toteuttaman HEVI –esimieskoulutuksen vaikuttavuutta.

Esimiesvalmennuksessa perehdyttiin johtamisen, ryhmädynamiikan ja vuorovaikutuksen menetelmiin sekä muunnettiin niitä käytännön johtamistaidoiksi omakohtaisen työskentelyn sekä käytännön tehtävien avulla.

Kyseinen koulutus oli ainutkertainen julkisella sektorilla sekä laajuudeltaan että kestoaltaan, joten sen onnistumisen arviointi on erityisen tärkeää. Tutkimuksen tuloksia hyödynnetään kaupungin henkilöstökoulutuksen suunnittelussa. Koulutuksen arvioinnista on sovittu kaupungin henkilöstöyksikön kanssa.

Pyydämme ystävällisesti Sinua osallistumaan tähän tutkimukseen ja vastaamaan huolellisesti seuraaviin kysymyksiin ja palauttamaan lomakkeen meille **perjantaihin 13.6.2003** mennessä.

Lomakkeet tulevat vain meidän käyttöömme ja tutkimustiedot käsittelemme luottamuksellisesti. Kenenkään henkilötiedot eivät tule tutkimuksen missään vaiheessa muiden kuin meidän tutkijoiden tietoon.

Voit palauttaa lomakkeen meille joko sähköpostitse tai paperiversiona. Jos palautat lomakkeen sähköpostitse ja käytössäsi on Microsoft Outlook sähköpostiohjelma, on helpoin tapa palauttaa lomake suoraan Microsoft Word –ohjelmasta seuraavasti:

1. valitse yläreunan valikosta Tiedosto
2. ja sen alta Lähetä.
3. Valitse esiin tulevasta valikosta ohjelmasta riippuen joko sähköposti tai lähetä vastaanottajalle
4. Lähetä lomake joko osoitteeseen [kamahepa@cc.jyu.fi](mailto:kamahepa@cc.jyu.fi) tai [majokylm@cc.jyu.fi](mailto:majokylm@cc.jyu.fi).
5. Lähetä lomake painamalla Lähetä nappia.

Jos et halua vastata kyselyyn sähköpostitse, niin voit osallistua tutkimukseen myös siten, että tulostat lomakkeen ja laitat sen paperiversiona suljetussa kirjekuoreessa, kaupungin sisäisessä postissa kaupungin talolle, henkilöstöyksikköön. Laita kuoreen tunnus ”Hevi –arviointi”. Kuoret toimitetaan avaamattomina meille tutkijoille.

Annamme mielellämme lisätietoja tutkimuksesta ja autamme tarvittaessa oheisen lomakkeen täyttämässä.

Ystävällisin terveisin

Maarit Kylmälahti, kasv.yoKatri Paunonen, kasv.yo  
[majokylm@cc.jyu.fi](mailto:majokylm@cc.jyu.fi)  
[kamahepa@cc.jyu.fi](mailto:kamahepa@cc.jyu.fi)  
puh. 040 58 59 162

puh. 050 34 51 257

## I TAUSTATIEDOT

*Rastita sopivin vaihtoehto tai vastaa sille varattuun tilaan. Voit halutessasi jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle.*

**1. Sukupuoli:** nainen  mies

**2. Ikä:**            vuotta

**3. Koulutustausta** (koulutuksen alkuun mennessä suoritettu ylin tutkinto):

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a. Lukio tai ylioppilastutkinto             | <input type="checkbox"/> |
| b. Ammatillinen opistotutkinto              | <input type="checkbox"/> |
| c. Ammattikorkeakoulututkinto               | <input type="checkbox"/> |
| d. Alempi korkeakoulututkinto (kandidaatti) | <input type="checkbox"/> |
| e. Ylempi korkeakoulututkinto (maisteri)    | <input type="checkbox"/> |
| f. Jatkotutkinto (lisensiaatti tai tohtori) | <input type="checkbox"/> |
| g. Jokin muu, mikä                          | <input type="checkbox"/> |

**4. Työssäolovuodet kaupungin palveluksessa:**            vuotta

**5. Hallintokunta:**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a. Keskushallinto                             | <input type="checkbox"/> |
| b. Kulttuuritoimen keskus                     | <input type="checkbox"/> |
| c. Liikuntapalvelukeskus                      | <input type="checkbox"/> |
| d. Opetustoimi                                | <input type="checkbox"/> |
| e. Rakennusvalvontavirasto                    | <input type="checkbox"/> |
| f. Sosiaali ja terveystieteiden palvelukeskus | <input type="checkbox"/> |
| g. Ympäristövirasto                           | <input type="checkbox"/> |
| h. Ruokapalvelu                               | <input type="checkbox"/> |
| i. TOTAL –kiinteistöpalvelu                   | <input type="checkbox"/> |
| j. TEKPA                                      | <input type="checkbox"/> |
| k. jokin muu, mikä                            | <input type="checkbox"/> |

## II OPPIMINEN HEVI KOULUTUKSESSA JA OPITUN SOVELTAMINEN OMASSA TYÖSSÄ

*Seuraavassa osiossa sinua pyydetään arvioimaan viiden koulutusteeman osalta omaa oppimistasi Hevi -koulutuksessa ja oppimasi soveltamista omaan työhösi. Jos et osallistunut kyseiseen koulutuspäivään eikä myöskään pienryhmätyöskentelyyn, voit siirtyä suoraan seuraavan koulutusteeman kohdalle. Perustelee kuitenkin sitä, miksi et osallistunut kyseiseen koulutuspäivään ja pienryhmään. Jos osallistuit jompaankumpaan, vastaa kysymyksiin sen pohjalta. Rastita sopivin vaihtoehto tai vastaa sille varattuun tilaan. Voit halutessasi jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle.*

### Koulutuksen teema: Kaupungin strategiat (Ajankohta Syksy 2001, Kouluttajat: Odecon kouluttajat, kaupungin johto, henkilöstöjohtaja, hallintokuntien johtajat)

6. Osallistuitko teeman luentopäivään?

- Kyllä  
 En, koska

7. Osallistuitko teeman pienryhmätyöskentelyyn?

- Kyllä  
 En, koska

### Missä määrin olet samaa mieltä / eri mieltä seuraavista väittämistä?

**Huom!** Pyri arvioimaan seuraavia kohtia sen pohjalta mitä opit esimieskoulutuksessa. Valitse vain **yksi** vaihtoehto.

- 1 = Täysin eri mieltä  
 2 = Osittain eri mieltä  
 3 = En samaa, enkä eri mieltä  
 4 = Osittain samaa mieltä  
 5 = Täysin samaa mieltä

8. Kaupungin toimintaa ohjaavat strategiat selkiytyivät minulle 1   2   3   4   5

9. Koulutus auttoi minua konkretisoimaan kaupungin strategioita oman työyksikköni käytäntöjen tasolle □ □ □ □ □

10. Opin ymmärtämään omaa esimiestyötäni koko organisaation näkökulmasta □ □ □ □ □

11. Opin suunnittelemaan työyksikköni toimintaa yhdessä alaisteni kanssa □ □ □ □ □

12. Mitä muita uusia tietoja, taitoja ja käytänteitä opit? Mikä asia syveni?

13. Pystytkö hyödyntämään oppimiasi asioita omassa esimiestyössäsi? (voit valita molemmat vaihtoehdot ja perustella niitä)

Kyllä, kerro miten?

En, miksi?

14. Mistä kaipaisit lisätietoa?

**B. Koulutuksen teema: Vuorovaikutus ja ihmisten johtaminen  
(Ajankohta: Kevät 2002, Kouluttaja: AnnaMari Laulumaa)**

15. Osallistuitko teeman luentopäivään?

- Kyllä  
 En, koska

16. Osallistuitko teeman pienryhmätyöskentelyyn?

- Kyllä  
 En, koska

**Missä määrin olet samaa mieltä / eri mieltä seuraavista väittämistä?**

***Huom!** Pyri arvioimaan seuraavia kohtia sen pohjalta mitä opit esimieskoulutuksessa. Valitse vain **yksi** vaihtoehto.*

- 1 = Täysin eri mieltä  
2 = Osittain eri mieltä  
3 = En samaa, enkä eri mieltä  
4 = Osittain samaa mieltä  
5 = Täysin samaa mieltä

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17. Opin keinoja innostaa ja motivoida alaisiani                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Sain lisää valmiuksia kuunnella alaisiani heidän ongelmissaan      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Sain lisää valmiuksia tukea alaisiani heidän ongelmissaan          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Opin huomioimaan alaisteni mielipiteitä, jotka poikkeavat omistani | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Sain valmiuksia antaa myönteistä palautetta                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Sain valmiuksia antaa negatiivista palautetta                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Opin luomaan työyhteisöni yhteisöllisyyden tunnetta ja mehenkeä    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24. Mitä muita uusia tietoja, taitoja ja käytänteitä opit? Mikä asia syveni?

25. Pystytkö hyödyntämään oppimiasi asioita omassa esimiestyössäsi?

Kyllä, kerro miten?

En, miksi?

26. Mistä kaipaisit lisätietoa?

**C. Koulutuksen teema: Esimiehen roolit  
(Ajankohta: Kevät 2002, Kouluttaja: Risto Puutio)**

27. Osallistuitko teeman luentopäivään?

- Kyllä  
 En, koska

28. Osallistuitko teeman pienryhmätyöskentelyyn?

- Kyllä  
 En, koska

**Missä määrin olet samaa mieltä / eri mieltä seuraavista väittämistä?**

**Huom!** Pyri arvioimaan seuraavia kohtia sen pohjalta mitä opit esimieskoulutuksessa. Valitse vain **yksi** vaihtoehto.

- 1 = Täysin eri mieltä  
2 = Osittain eri mieltä  
3 = En samaa, enkä eri mieltä  
4 = Osittain samaa mieltä  
5 = Täysin samaa mieltä

29. Opin uudenlaisia yhteistyötaitoja

- 1 2 3 4 5

30. Esimiehen rooli selkiytyi

- 

31. Sain välineitä alaisteni motivoimiseksi

- 

32. Sain keinoja työyhteisöni viestinnän kehittämiseen

- 

33. Koulutus auttoi minua tunnistamaan työyhteisöni toimintaa haittaavia epäkohtia

- 

34. Opin keinoja ratkaista työyksikössäni ilmeneviä ihmissuhdeongelmia

- 

35. Opin ottamaan huomioon ihmisten erilaisuuden alaisteni ohjaamisessa

- 

36. Mitä muita uusia tietoja, taitoja ja käytänteitä opit? Mikä asia syveni?

37. Pystytkö hyödyntämään oppimiasi asioita omassa esimiestyössäsi? (voit valita molemmat vaihtoehdot ja perustella niitä)

Kyllä, kerro miten?

En, miksi?

38. Mistä kaipaisit lisätietoa?

**D. Koulutuksen teema: Muutos ja jaksaminen  
(Ajankohta: Syksy 2002, Kouluttaja: Anneli Tuura)**

39. Osallistuitko teeman luentopäivään?

- Kyllä  
 En, koska

40. Osallistuitko teeman pienryhmyöskentelyyn?

- Kyllä  
 En, koska

**Missä määrin olet samaa mieltä / eri mieltä seuraavista väittämistä?**

***Huom!** Pyri arvioimaan seuraavia kohtia sen pohjalta mitä opit esimieskoulutuksessa. Valitse vain **yksi** vaihtoehto.*

- 1 = Täysin eri mieltä  
2 = Osittain eri mieltä  
3 = En samaa, enkä eri mieltä  
4 = Osittain samaa mieltä  
5 = Täysin samaa mieltä

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 41. Opin ymmärtämään muutosten merkityksen organisaatiossa  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Opin ymmärtämään oman esimiesroolini merkityksen muutosprosessissa                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Koulutus antoi minulle keinoja jaksaa ja selvitä muutoksessa                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Koulutus antoi minulle tietoa siitä, miten laittaa alulle kehitystoimenpiteitä ja uudistuksia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Sain tietoa siitä, miten viedä kehitystoimenpiteitä käytäntöön                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Koulutus auttoi minua ymmärtämään alaisieni tukemisen tärkeyden muutoksessa                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Opin keinoja innostaa alaisiani kehitystoimenpiteisiin  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. Opin sitouttamaan alaisiani kehitystoimenpiteisiin  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Opin hahmottamaan oman esimiestyöni heikkoudet  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. Opin hahmottamaan oman esimiestyöni vahvuudet   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

51. Mitä muita uusia tietoja, taitoja ja käytänteitä opit? Mikä asia syveni?

52. Pystytkö hyödyntämään oppimiasi asioita omassa esimiestyössäsi? (voit valita molemmat vaihtoehdot ja perustella niitä)

Kyllä, kerro miten?

En, miksi?

53. Mistä kaipaisit lisätietoa?

**E. Koulutuksen teema: Ikäjohtaminen**

**(Ajankohta: Kevät 2003, Kouluttaja: Annaliisa Heikinheimo)**

54. Osallistuitko teeman luentopäivään?

- Kyllä  
 En, koska

55. Osallistuitko teeman pienryhmätyöskentelyyn?

- Kyllä  
 En, koska

**Missä määrin olet samaa mieltä / eri mieltä seuraavista väittämistä?**

***Huom!*** Pyri arvioimaan seuraavia kohtia sen pohjalta mitä opit esimieskoulutuksessa. Valitse vain **yksi** vaihtoehto.

- 1 = Täysin eri mieltä  
 2 = Osittain eri mieltä  
 3 = En samaa, enkä eri mieltä  
 4 = Osittain samaa mieltä  
 5 = Täysin samaa mieltä

- |  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 56. Opin ymmärtämään eriikäisten työntekijöiden tarpeita työyksikössäni              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Opin huomioimaan eriikäisten työntekijöiden osaamisen vahvuuksia heidän työssään | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Opin keinoja hyödyntää eriikäisten alaisten osaamista                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59. Opin keinoja ylläpitää alaisten hyvää työkykyä omassa työyksikössäni             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

60. Mitä muita uusia tietoja, taitoja ja käytänteitä opit? Mikä asia syveni?

61. Pystytkö hyödyntämään oppimiasi asioita omassa esimiestyössäsi? (voit valita molemmat vaihtoehdot ja perustella niitä)

Kyllä, kerro miten?

En, miksi?

62. Mistä kaipaisit lisätietoa?

### III KOKONAISVAIKUTELMA HEVIKOULUTUKSESTA

*Seuraavassa osiossa sinua pyydetään arvioimaan saamaasi kokonaisvaikutelmaa HEVI-koulutuksesta. Rastita sopivin vaihtoehto tai vastaa sille varattuun tilaan. Voit halutessasi jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle.*

63. Mikä sai sinut osallistumaan koulutukseen?

#### Missä määrin olet samaa mieltä / eri mieltä seuraavista väittämistä?

**Huom!** Pyri arvioimaan seuraavia kohtia sen pohjalta mitä opit esimieskoulutuksessa. Valitse vain **yksi** vaihtoehto.

1 = Täysin eri mieltä  
 2 = Osittain eri mieltä  
 3 = En samaa, enkä eri mieltä  
 4 = Osittain samaa mieltä  
 5 = Täysin samaa mieltä

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 64. Koulutus kohdistui oman esimiestyöni kannalta ajankohtaisiin tarpeisiin                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65. Olin motivoitunut kehittämään esimiestaitojani  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66. Koulutuksen toteuttamistapa motivoi minua oppimaan  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67. Oma esimieheni tuki ja kannusti minua koko koulutuksen ajan                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68. Sain tarvittaessa ohjausta omalta esimieheltäni koulutuksen aikana                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69. Koulutus auttoi minua kehittymään omassa esimiestyössäni                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70. Koulutuksessa käsiteltiin työtehtävieni kannalta tärkeitä asioita                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Koulutuksessa opitut asiat ovat sovellettavissa omaan työhöni                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72. Oma esimieheni mahdollistaa koulutuksessa oppimieni asioiden soveltamisen käytännön työhöni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 73. Olen pyrkinyt hyödyntämään koulutuksessa oppimiani asioita omassa työssäni                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Koulutukseen osallistumisesta oli minulle hyötyä  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

75. Oliko Hevi koulutuksella jotakin muuta merkitystä sinulle esimiehenä?

76. Mitkä Hevi koulutuksessa oppimasi asiat olivat tärkeimpiä oman esimiestyösi kannalta?



77. Pystytkö hyödyntämään edellä mainitsemiasi asioita omassa esimiestyössäsi?

Kyllä, kerro miten?

En, miksi?

78. Koitko Hevi koulutuksen hyvänä tapana kehittää esimiestyössäsi vaadittavia asioita?

Kyllä, miksi?

Ei, miksi?

79. Miten kaupunkiorganisaatio voisi jatkossa tukea sinua esimiehenä?

80. Muuta, mitä haluaisit kertoa Hevi –koulutuksesta.

**Kiitos vastauksestasi!**