

Tuotantotalouden laitos

Ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen

Jari Ylitalo



Jari Ylitalo

Ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen

Aalto-yliopisto

Ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen

Jari Ylitalo

Tekniikan tohtorin tutkinnon suorittamiseksi laadittu väitöskirja, joka esitetään Aalto-yliopiston Perustieteiden korkeakoulun luvalla julkisesti tarkastettavaksi korkeakoulun luentosalissa TU2 syyskuun 7. päivänä 2012 klo 12.

Aalto-yliopisto
Perustieteiden korkeakoulu
Tuotantotalouden laitos

Vastuuprofessori

Professori Eila Järvenpää

Ohjaaja

TkT Stina Immonen

Esitarkastajat

Professori Riitta Viitala, Vaasan yliopisto

Professori (emeritus) Asko Miettinen, Tampereen teknillinen
yliopisto/Lappeenrannan teknillinen yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Anna-Maija Lämsä, Jyväskylän yliopisto

Aalto University publication series

DOCTORAL DISSERTATIONS 106/2012

© Jari Ylitalo

ISBN 978-952-60-4739-3 (printed)

ISBN 978-952-60-4740-9 (pdf)

ISSN-L 1799-4934

ISSN 1799-4934 (printed)

ISSN 1799-4942 (pdf)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4740-9>

Unigrafia Oy

Helsinki 2012

Julkaisutilaukset:

<http://legacy-tuta.hut.fi/library/tilaus.htm> tai tuta-library@aalto.fi



Author

Jari Ylitalo

Name of the doctoral dissertation

Impact Dynamics of Guidance-based Leadership Training Program

Publisher School of Science**Unit** Department of Industrial Engineering and Management**Series** Aalto University publication series DOCTORAL DISSERTATIONS 106/2012**Field of research** Work Psychology and Leadership**Manuscript submitted** 21 March 2012**Date of the defence** 7 September 2012**Permission to publish granted (date)** 15 May 2012**Language** Finnish **Monograph** **Article dissertation (summary + original articles)****Abstract**

This study investigates the impacts and impact factors of guidance-based leadership training. Guidance-based development methods refer to approaches in which the participants are helped in their own developmental questions without direct expert advice. It seems that there is a lot of potential in guidance-based leadership training to promote individual leadership competence development and personal growth. However, there is still only little research evidence of the impacts and impact factors of guidance-based leadership training.

The aim of the study was to produce new scientific knowledge of the impacts and impact factors of guidance-based leadership training. The topic was investigated from the participants' point of view. The study follows the principles of constructive research paradigm. The context of the study was a two-year leadership training program that was based on the systems-psychodynamic guidance tradition. Longitudinal qualitative data was gathered by interviewing the participants four times during the training program and once after it.

The results indicate that the investigated guidance-based leadership training program had an impact on the participants' leadership competences. At deepest the program promoted the participants' growth as human beings and had an impact on their way of being. The study supports earlier findings that the impacts of guidance-based leadership training are individually constructed and process-oriented in nature. The research results emphasize the significance of participants' conscious positive attitude towards the training as well as the participants' active way of working in order to get benefits out of program. The main impact factors of guidance-based leadership training were recognized and their dynamic relations were described. Two models of the impact dynamics were constructed – the process model and the system model. These two models deepen the understanding of the systemic nature of the impact dynamics of guidance-based leadership training.

As practical implications the research emphasizes participants' willingness and readiness to reflect one's own leadership experiences and oneself in order to develop personal leadership capacity. For the organizations aiming to develop leadership the study emphasizes the significance of the strong connection between the individual leader development and collective leadership development. Furthermore, the study opens new perspectives to renewal of management education and strengthens understanding how guidance-based approaches can promote individual leader development.

Keywords guidance-based, leadership training, training impacts, impact factors**ISBN (printed)** 978-952-60-4739-3**ISBN (pdf)** 978-952-60-4740-9**ISSN-L** 1799-4934**ISSN (printed)** 1799-4934**ISSN (pdf)** 1799-4942**Location of publisher** Espoo**Location of printing** Helsinki**Year** 2012**Pages** 258**urn** <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4740-9>

Tekijä

Jari Ylitalo

Väitöskirjan nimi

Ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen

Julkaisija Perustieteiden korkeakoulu**Yksikkö** Tuotantotalouden laitos**Sarja** Aalto University publication series DOCTORAL DISSERTATIONS 106/2012**Tutkimusala** Työpsykologia ja johtaminen**Käsitteellisen pvm** 21.03.2012**Väitöspäivä** 07.09.2012**Julkaisuluvan myöntämispäivä** 15.05.2012**Kieli** Suomi **Monografia** **Yhdistelmäväitöskirja (yhteenveto-osa + erillisartikkelit)****Tiivistelmä**

Tutkimus tarkastelee ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumista. Ohjauksellisuudella viitataan kehittämisen tapoihin, joissa osallistujia autetaan heidän omassa kysymyksissään ilman suoria asiantuntijaneuvoja. Ohjauksellisilla kehittämistavoilla voidaan vaikuttaa yksilöiden johtajuusosaamiseen perinteistä johtamiskoulutusta tehokkaammin. Tästä huolimatta on edelleen vain vähän tutkimusta siitä, mitä on ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuus ja mitkä ovat vaikuttavuuden edellytykset.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa uutta tieteellistä tietoa ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta. Aihetta tarkasteltiin osallistujien näkökulmasta. Tutkimus edustaa konstruktivistista tutkimusparadigmaa. Tutkimuksen kontekstina oli kaksivuotinen systeemis-psykodynaamiseen ohjaustraditioon perustuva johtajuuskoulutusohjelma. Tutkimus perustui laadulliseen pitkittäisaineistoon, joka tuotettiin haastattelemalla koulutusohjelman osallistujia neljä kertaa koulutuksen aikana ja yhden kerran sen jälkeen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavan osallistujien johtajuusosaamiseen. Osallistajat ilmaisivat koulutuksen edistäneen syvimmillään heidän ihmisenä kasvamista ja vaikuttaneen heidän olemisen tapaansa. Tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuus rakentuu yksilöllisesti, prosessimaisesti ja kehämäisesti. Tutkimustulokset korostavat osallistujien tietoisesta myönteisestä suhtautumisesta ja aktiivisen työskentelyn merkitystä johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisessa. Tutkimuksessa tunnistettiin vaikuttavuuden osatekijöitä ja tutkittiin näiden merkitystä osallistujien oppimisen ja koulutuksen vaikuttavuuden kannalta. Vaikuttavuuden rakentumista kuvataan kahden mallin – vaikuttavuuden systeemimallin ja prosessimallin – avulla. Mallit syventävät käsitystä ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen systeemisestä luonteesta.

Käytännöllisenä kontribuutiona tutkimus korostaa johtajuusosaamisen oppimisessa yksilöiden halukkuutta ja valmiutta oman itsen ja omien kokemustensa reflektiiviseen tarkasteluun. Organisaatioiden osalta tulokset korostavat yksilöllisen johtajuusosaamisen ja organisaatorisen johtajuuden kehittämisen yhteyden varmistamista. Tutkimus avaa uusia näkökulmia johtamiskoulutuksen uudistamiseen ja vahvistaa ymmärrystä ohjauksellisten menettelytapojen vaikuttavuudesta johtajuusosaamisen kehittämisessä.

Avainsanat ohjauksellisuus, johtajuuskoulutus, koulutuksen vaikuttavuus, vaikutustekijät**ISBN (painettu)** 978-952-60-4739-3**ISBN (pdf)** 978-952-60-4740-9**ISSN-L** 1799-4934**ISSN (painettu)** 1799-4934**ISSN (pdf)** 1799-4942**Julkaisupaikka** Espoo**Painopaikka** Helsinki**Vuosi** 2012**Sivumäärä** 258**urn** <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4740-9>

Kiitokset

Pitkä prosessi on saamassa päätöksensä. Väitöskirjan valmistuminen on ollut monen tekijän summa. Mukaan on mahtunut monenlaisia tuntemuksia innostuksesta ja ilosta turhautumiseen ja huoleen. Ilman lukemattomien läheisten ja kaukaisempienkin ihmisten tukea, kannustusta ja kiinnostusta työ ei olisi koskaan valmistunut. Suurin haaste on ehkä ollut oma uskallukseni ja haluni tulla näkyväksi tämän tutkimukseni kanssa –astua näyttämölle. Nyt on vihdoin sen aika ja samalla on aika kiittää kaikkia niitä, jotka ovat edesauttaneet väitöskirjani valmistumista.

Ensimmäisenä haluan kiittää työni ohjaajaa tekniikan tohtori Stina Immosta ja työni valvojaa professori Eila Järvenpäättä pitkämielisestä, kärsivällisestä ja kannustavasta tavasta ohjata tutkimustani. Keskustelut kanssanne ovat olleet aina lämpimiä, viisaita ja edistäviä. Innostuksenne aiheittani kohtaan valoivat uskoa kohdissa, joissa itse koin epätoivoa. Antamanne aika, kiinnostus ja huomio ovat olleet kullannarvoisia. Toivon, että lopputulos vastaa odotuksianne.

Haluan lausua kiitokset myös työni esitarkastajille professori Riitta Viitalalle ja emeritus professori Asko Miettiselle kannustavista ja myönteisistä lausunnoista. Tekemänne huomiot auttoivat itseäni hahmottamaan tutkimukseni paikkaa laajemmassa yhteydessä ja lähdevinkit antoivat lisää perspektiiviä. Professori Matti Vartiainen lausui myös kiitokset käsikirjoituksen läpikäymisestä ja merkittävistä rakenteellisista parannusehdotuksista. And very special thanks to professor Jacqueline B. Temple from Portland State University for your warm support and interest in the moments of struggle.

Tutkimusprosessin aikana olen perehtynyt ohjauksellisuuteen myös käytännössä työohjaajan ja valmentajan roolissa. Tämä kokemus on merkittävästi auttanut tarkastelemaan monipuolisemmin tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia. Haluan tässä yhteydessä erityisesti kiittää työnohjauskouluttajiani, mentoreitani ja kollegoitani Jorma Ahosta ja Pekka Holmia kaikesta siitä ohjauksellisuuteen, dialogisuuteen ja voimavarakeskeisyyteen liittyvästä kokemuksesta, opista ja viisaudesta, jota olen teiltä saanut ammentaa. Lisäksi kiitän ohjaajakollegoitani Susanna Paloheimoa, Sinikka Kesseli-Pulkista, Markus Anttilaa ja Riitta Jauhiaista antoisista keskusteluista ja kannustuksesta. Riitalle vielä erityiskiitos käsikirjoituksen lukemisesta ja arvokkaista kommentaiteista.

Tutkimus ei olisi ollut mahdollinen ilman DLP-koulutusohjelman osallistujien suostumista mukaan. Iso kiitos ”Liisalle”, ”Matille”, ”Jukalle”, ”Mikolle”,

”Timolle”, ”Marialle”, ”Jaakolle”, ”Pekalle”, ”Henrikille” ja ”Riitalle” luottamuksesta ja henkilökohtaisten kokemusten ja mietteiden jakamisesta. Ilman kokeneita kouluttajia DLP-koulutusohjelmaa ei olisi toteutettu. Kiitos teille yhteistyöstä ja ennakkoluulottomasta uudenlaisen koulutustavan kokeilusta ja ammattimaisesta otteesta sen toteuttamisessa. Yhteistyö kanssanne DLP-koulutusohjelman toteuttamisessa mahdollisti tämän väitöskirjan syntyminen.

Aalto-yliopiston kollegoista haluan kiittää erityisesti kehitysjohtaja Jari Jokista merkittävästä rohkaisusta ja inspiroivasta yhteistyöstä, joka kannusti kirjoittamisen kriittisillä hetkillä. Myös lukuisat muut kollegat Aalto-yliopistosta ovat kiinnostuksellaan pitäneet kirjoittamisprosessin elävänä ja mahdollisena. Kiitos teille siitä.

On vaikeaa olla mainitsematta myös arvoisia ylioppilaskuntakollegoita, jotka vuosien varrella ovat lempeästi muistutelleet ja kyselleet vireelle olevasta väitöstyön tilasta. On mukavaa saada vihdoinkin kohottaa malja valmistuneelle väitöstyölle vuotuisessa kesäkokouksessamme. Kiitos teille utelusta ja mielenkiinnosta työn etenemisen suhteen.

Viimeiseksi haluan lausua kiitokset läheisilleni. Varsinkin kirjoittamisen loppurivistus on vaatinut pitkämielisyyttä kotona. Kiitos Saila, Aleksi, Ville ja Joel siitä, että maltoitte antaa minulle kirjoittamisrauhan.

Taloudellisesta tuesta kiitän Työsuojelurahastoa, Liikesivistysrahastoa ja Tuotantotalouden tohtoriohjelmaa.

Väitöstutkimus on ollut kaikkiaan erittäin hyödyllinen oppimisprosessi ja uskon, että se antaa minulle pitkäksi aikaa pontta eri ammatillisissa rooleissani toimimiselle. Tutkimuksen tekeminen varsin henkilökohtaisesta ja intiimistäkin aineksesta osoittautui haastavaksi. Tämä on ollut kuitenkin vaivan arvoinen oppimismatka teemoihin, jotka koen merkityksellisenä niin henkilökohtaisesti kuin yleisestikin.

Kulosaarella 7. elokuuta 2012

Jari

Sisällys

1	Johdanto	1
1.1	Johtajuuden muuttuvat vaatimukset.....	1
1.2	Johtajuusosaamisen kehittäminen	3
1.3	Tutkimuksen tavoite, konteksti ja raportin rakenne	3
1.3.1	Tutkimuksen tavoite ja lähestymistapa	4
1.3.2	Tutkimuksen konteksti.....	5
1.3.3	Tutkimuskysymykset	6
1.3.4	Raportin rakenne.....	7
2	Johtajuus – käsitykset, osaaminen, kehittäminen	8
2.1	Johtajuus organisaatiossa	8
2.1.1	Johtajan piirteistä johtajuuden suhteisuuteen.....	9
2.1.2	Kohti integroituvaa ymmärrystä johtajuudesta	11
2.2	Yksilön johtajuusosaaminen.....	15
2.2.1	Johtajan itseen liittyvä osaaminen	18
2.2.2	Johtajan vuorovaikutteisuuteen liittyvä osaaminen	23
2.3	Johtajaksi kasvaminen ja johtajuuden kehittäminen	30
2.3.1	Johtajaksi kasvaminen	30
2.3.2	Johtajuuden kehittäminen	32
2.4	Johtamiskoulutus johtajuusosaamisen kehittämisessä	33
2.4.1	Johtamiskoulutuksen tavoitteet.....	35
2.4.2	Kokemuksellisuus ja vuorovaikutteisuus.....	37
2.4.3	Yksilöllisyys ja kontekstuaalisuus	38
2.4.4	Koulutuksen kesto ja rakenne	39
2.4.5	Koulutusmallien vakiintuneisuus.....	40
2.4.6	Johtamiskoulutuksen vaikuttavuuden arviointi.....	41
3	Ohjauksellisuus johtajien kehittämisessä	43
3.1	Ohjauksellisuuden tausta ja tarkoitus.....	43
3.2	Ohjauksellisuuteen liittyvät oppimisenäkökulmat.....	46
3.2.1	Konstruktivistisuus ja sosiaalisuus	48
3.2.2	Kokemuksellisuus ja reflektiivisyys	49
3.2.3	Uudistavuus ja kriittinen näkökulma	51
3.3	Ohjauksellisen kehittämisen suuntauksia ja menettelyjä.....	53
3.3.1	Ohjauksellisuuden suuntauksia.....	54
3.3.2	Systemis-psykodynaaminen ohjausorientaatio	55
3.3.3	Ohjaukselliset menettelyt johtajien kehittämisessä.....	58
3.4	Ohjauksellisen kehittämisen vaikuttavuuden osatekijät	64
3.4.1	Ohjauksen tavoitteet ja orientaatio.....	65
3.4.2	Ohjausprosessi	67
3.4.3	Ohjaustyöskentely ja -menetelmät.....	70
3.4.4	Ohjattavat.....	81
3.4.5	Ohjaaja.....	82

3.4.6	Ohjausprosessin henkilösuhteet	86
3.4.7	Ohjauksen suhde ohjattavien työkonteksteihin	89
3.4.8	Ohjauksen suhde ohjausta tarjoavaan organisaatioon	89
3.5	Ohjauksellisuus ja johtamiskoulutus - yhteenveto	90
4	<i>Aineisto ja menetelmät</i>	92
4.1	Tutkimuksen lähestymistapa	92
4.2	Tutkimusprosessi	95
4.2.1	Tutkimuksen valmistelu	96
4.2.2	Aineiston tuottaminen	97
4.2.3	Aineiston analysointi	101
4.3	Tutkimukseen osallistujat	107
4.4	Tutkijan esiymmärrys, rooli ja toiminta.....	108
5	<i>Tulokset</i>.....	111
5.1	Koulutuksen vaikutukset ja vaikutusten tunnistaminen.....	111
5.1.1	Omaan itseen liittyvät vaikutukset	112
5.1.2	Omaan vuorovaikutteisuuteen liittyvät vaikutukset	115
5.1.3	Vaikutukset suhteissa työhön ja organisaatioon	117
5.1.4	Vaikutusten tunnistaminen	118
5.1.5	Yhteenveto koulutuksen vaikutuksista ja vaikutusten tunnistamisesta	119
5.2	Osallistujien kokemukset koulutusohjelmassa.....	121
5.2.1	Koulutuksen työskentelytavat ja -periaatteet.....	122
5.2.2	Koulutusohjelman rakenne ja prosessi	125
5.2.3	Kouluttajien toiminta ja vuorovaikutus	133
5.2.4	Osallistujien keskinäinen vuorovaikutus	136
5.2.5	Vuorovaikutus tutkijan kanssa	138
5.2.6	Yhteenveto osallistujien kokemuksista	140
5.3	Osallistujien suhtautuminen ja työskentely koulutusohjelmassa	143
5.3.1	Osallistujien suhtautuminen koulutusohjelmaa kohtaan	143
5.3.2	Osallistujien työskentely koulutusohjelmassa	148
5.3.3	Yhteenveto osallistujien suhtautumisesta ja työskentelystä	151
6	<i>Ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen</i>	153
6.1	Osallistujakohtainen tarkastelu.....	153
6.2	Koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen yksilöllisyys.....	161
6.2.1	Koulutuksen vaikutukset ja vaikutusten tunnistaminen	161
6.2.2	Osallistumismotivit	162
6.2.3	Suhtautuminen koulutusohjelmaan	163
6.2.4	Työskentelyn ja osallistumisen tapa.....	164
6.2.5	Yhteenveto vaikuttavuuden rakentumisen yksilöllisyydestä.....	164
6.3	Vaikuttavuuden rakentuminen koulutusohjelman seminaareissa	167
6.3.1	Aloitusseminaari	168
6.3.2	Muut seminaarit	169
6.4	Vaikuttavuuden rakentuminen seminaarien välillä	170
6.5	Vaikuttavuuden rakentuminen kokonaisuutena.....	172
6.5.1	Vaikuttavuuden rakentumisen prosessimalli	173
6.5.2	Vaikuttavuuden rakentumisen systeemimalli.....	175

7	<i>Pohdinta</i>	183
7.1	Tutkimuksen tavoitteen saavuttaminen	183
7.2	Teoreettinen kontribuutio	186
7.2.1	Ohjauksellisen koulutuksen vaikutus johtajuusosaamiseen	186
7.2.2	Vaikuttavuuden rakentumisen yksilöllisyys	187
7.2.3	Vaikuttavuuden rakentumisen kehämäisyys ja prosessimaisuus	189
7.2.4	Vaikuttavuuden rakentumisen implisiittisyys	190
7.2.5	Osallistujien suhtautuminen vaikuttavuuden rakentumisessa	191
7.2.6	Vaikuttavuuden rakentumisen osatekijät ja mallit	192
7.3	Käytännöllinen kontribuutio	193
7.3.1	Yksilönäkökulma	193
7.3.2	Organisaationäkökulma	194
7.3.3	Johtamiskoulutusnäkökulma.....	195
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	196
7.4.1	Tutkimusprosessi	196
7.4.2	Tulosten yleistettävyys	198
7.4.3	Tutkimuksen merkittävyys ja ajankohtaisuus	199
7.4.4	Tutkimuksen eettisyys	200
7.4.5	Tutkijan pätevyys ja toiminta	201
7.4.6	Tutkimuksen rajoitukset	202
7.4.7	Jatkotutkimusaiheita	204
8	<i>Lähteet</i>	206
	<i>Liite A: DLP koulutusohjelman suunnitelma</i>	232
	<i>Liite B: DLP koulutusohjelman toteutuminen</i>	237
	<i>Liite C: Valmistautumiskysymykset viimeiseen haastatteluun</i>	246

Kuvat

<i>Kuva 1: Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite</i>	6
<i>Kuva 2: Tutkimusraportin rakenne</i>	7
<i>Kuva 3: Johtamisosaamisen hierarkiamalli (Viitala 2005)</i>	17
<i>Kuva 4: Johtajuusosaamisen osa-alueet</i>	17
<i>Kuva 5: Malli ohjauksellisuuden taustateorioista (Ojanen 2009:21)</i>	47
<i>Kuva 6: Kokemuksellisen oppimisen kehä (muokattu, Kolb 1984:42)</i>	50
<i>Kuva 7: Johdon kehittämisen ohjaukselliset menetelmät (muokattu, Luoma & Salojärvi 2007)</i> ... 59	
<i>Kuva 8: Ohjauksellisen kehittämissuhteiden vaikuttavuuden osatekijät</i>	65
<i>Kuva 9: Tutkimusprosessin vaiheet</i>	95
<i>Kuva 10. Haastattelujen aikataulu suhteessa DLP-koulutusohjelman toteuttamiseen</i>	99
<i>Kuva 11: DLP-koulutusohjelman ilmaistut vaikutukset</i>	119
<i>Kuva 12: Osallistujien kokemukset suhteessa DLP-koulutusohjelman vaikutustekijöihin</i>	141
<i>Kuva 13: DLP koulutusohjelman osallistujien suhtautuminen ja työskentely</i>	151
<i>Kuva 14: Osallistujien suhtautuminen ja työskentelytapa koulutuksen alussa</i>	165
<i>Kuva 15: Osallistujien suhtautumisen ja työskentelytavan muutokset koulutuksen aikana</i>	166
<i>Kuva 16: Osallistujatyypit</i>	167
<i>Kuva 17: Vaikuttavuuden rakentuminen aloitusseminaarissa</i>	168
<i>Kuva 18: Vaikuttavuuden rakentuminen seminaarien aikana</i>	170
<i>Kuva 19: Vaikuttavuuden rakentuminen seminaarien välillä</i>	171
<i>Kuva 20: Ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen prosessimalli</i>	173
<i>Kuva 21: Yhteenveto ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden osatekijöistä</i>	176
<i>Kuva 22: DLP-koulutusohjelman seminaarien geneerinen rakenne</i>	235
<i>Kuva 23: Henkilökohtaiset läsnäoloprosentit koulutusohjelmassa</i>	242
<i>Kuva 24: Keskimääräinen osallistumisprosentti seminaareittain</i>	243

Taulukot

<i>Taulukko 1: Haastattelujen ajankohdat, teemat, kestot ja aineiston sivumäärä</i>	100
<i>Taulukko 2: Koulutusohjelman osallistujien perustiedot</i>	108
<i>Taulukko 3: Koulutuksen ilmaistut vaikutukset osallistujakohtaisesti</i>	120
<i>Taulukko 4: Yhteenveto osallistujakohtaisista kokemuksista koulutuksessa</i>	142
<i>Taulukko 5: DLP:n seminaarien teemat</i>	235

”On oivaltanut, että ohjelman seminaareissa pystyy kasvamaan ihmisenä...Tämä vahvistaa ajatusta, että johtajista koulutetaan ihmisiä ja että niinhän sen pitääkin olla.” (Liisa)

1 Johdanto

1.1 Johtajuuden muuttuvat vaatimukset

Johtajuutta pidetään yhtenä keskeisimmistä tekijöistä organisaatioiden menestymisen ja hyvinvoinnin kannalta ja se onkin hyvin aktiivisen tutkimuksen ja kehittämisen kohde (Doh 2003; Antonakis ym. 2004; Storey 2004a). Mielenkiinto johtajuutta kohtaan on 2000-luvulla kasvanut entisestään, mistä kertoo sekä johtajuuden kehittämiseen käytetyn rahamäärän kasvu että johtajuutta käsittelevien julkaisujen määrän moninkertaistuminen (Fulmer & Goldsmith 2001; Doh 2003; Ready & Conger 2003; Avolio & Hannah 2008; Yukl 2010). Vuonna 2003 hakusana *leadership* tuotti Amazon.com -verkkokaupassa 11686 osumaa (Storey 2004a:3). Vuoden 2011 lopussa samalla haulla osumia kertyi 71174.

Hyvän johtamisen ja johtajuuden mallit ja määritelmät ovat ajankohtaansa si-dottuja (Drucker 2001; Ciulla 2004:306). Organisaatioissa ja niiden toimintaympäristöissä on tapahtunut kahden viime vuosikymmenen aikana muutoksia, jotka ovat asettaneet johtajuudelle organisaatioissa uudenlaisia vaatimuksia. Työstä on muodostunut yhä tieto- ja asiantuntijakeskeisempää (Bennis 2004; Mäki 2008), hierarkiat ovat korvautuneet tiimipohjaisilla, verkostomaisilla ja virtuaalisilla rakenteilla (Juuti 2002:199; London & Maurer 2004; Järvinen 2005:19), organisaatiot ovat yhä vahvemmin toisiinsa kytkeytyneitä ja riippuvaisia toisistaan (Lipman-Blumen 1996:8-10), nuoremmat sukupolvet odottavat esimiehiltä tasa-vertaisempaa kohtelua verrattuna vanhempiinsa, mutta voivat silti olla vähemmän sitoutuneita työnantajaansa (Klein ym. 1998; Bennis 2004), ja kestäväen kehityksen ja eettisyyden näkökulmat ovat korostuneet entisestään (Ciulla 2004; Aaltonen 2007).

Jatkuvasta muutoksesta on muodostunut organisaatioissa pysyvää todellisuutta (Lipman-Blumen 1996:6). Juuti (2001; 2002) näkee johtamisessa jopa paradigmaattisen muutostarpeen, jossa ihmisten välisen kommunikaation ja suhteiden sekä muutoksen ja oppimisen teemat korostuvat. Dozin & Kososen (2008) mukaan 2000-luvun ketterän asiantuntijaorganisaation johtaminen edellyttää erilaisia johtamisen tapoja kuin vakaan teollisen toiminnan johtaminen 1900-luvulla. Silti johtamisen todellisuus perustuu monin paikoin edelleen sata vuotta vanhoihin periaatteisiin, kuten Gary Hamel Talouselämä-lehden haastattelussa

(12/2008:19-24) toteaa. Artikkelissa hän korostaa johtamisen uudistamisen välttämättömyyttä.

Yksi vakiintunut johtamisen tarkastelutapa on sen jakaminen *asioiden johtamiseen* (management) ja *ihmisten johtamiseen* (leadership), ja yksilöt asioiden johtajiksi (manager) ja ihmisten johtajiksi (leader) (mm. Bennis & Nanus 1985; Kotter 1990; Zaleznick 1992). Managementin ja leadershipin keskinäisestä yhteydestä ja eroista on esitetty paljon näkemyksiä (Bass 1990:11-20; Northouse 2004:8; Palmgren 2010:6-7; Yukl 2010:24-25), mutta lopulliseen yhteisymmärrykseen ei ole päästy. Käsitteitä pidettiin jopa toisiaan korvaavina, kunnes 1980-luvulla leadership-näkökulma sai merkittävää nostetta muutosjohtajuuden korostuessa ylimmän johdon ideaaliprofiilina (Storey 2004a:8). Mintzbergin (2004a; 2004b:6) mielestä jyrkän eron tekeminen näkökulmien välillä on keinotekoisia, koska käytännössä johtaminen edellyttää molempien alueiden hallintaa.

Johtajuutta (leadership) on määritelty lukuisilla tavoilla ja Stogdill (1974:7) onkin todennut, että määritelmiä on lähes yhtä paljon kuin määrittelijöitä. Yukl (2010:21) pitää yhteisenä merkittävälle osalle johtajuuden määritelmistä oletusta, että siihen liittyy *tietoista toisiin ihmisiin vaikuttamista toiminnan ja suhteiden ohjaamiseksi, strukturoimiseksi ja fasilitoimiseksi ryhmässä tai organisaatiossa*. Erot määritelmissä liittyvät hänen mukaansa mm. siihen kuka vaikuttaa, mikä on vaikuttamisen tarkoitus, millä tavalla vaikutetaan, ja mikä on vaikuttamispyrkimysten tulos (mt.). Northouse (2004:3) puolestaan toteaa johtajuusmääritelmien yhteisiksi tekijöiksi *johtajuuden näkemisen yksilön vaikuttamisprosessina ryhmässä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi*.

Näkökulmani johtajuuteen ja johtajuusosaamiseen on tässä tutkimuksessa organisatorisessa esimiesasemassa toimivan yksilön näkökulma. Esimiesvastuussa olevan henkilön tehtävänä voidaan pitää organisaation perustehtävää ja siitä johdetuista tavoitteista huolehtimista (mm. Keski-Luopa 2000; Järvinen 2005; Lönnqvist 2005). Esimiesroolissa olevan toimintaa voidaan kutsua kokonaisuudessaan *johtamistyöksi* (Järvinen 2005), jonka keskiössä on kyky saada organisaatio menestymään yhteistyössä eri osapuolten kesken (Bennis 2004:332). Johtamistyössä onnistuminen edellyttää tällöin erityisesti suhteissa ja yhteistyössä onnistumista (Lönnqvist 2005:9). Esimiehen on kyettävä vaikuttamaan muihin ihmisiin - heidän ajatuksiinsa, asenteisiinsa, toimintaansa ja oppimiseensa organisaation perustehtävän ja tavoitteiden edistämiseksi (Järvinen 2005; Lönnqvist 2005). Kutsun *johtajuudeksi* tällaista vaikuttamisprosessia, joka rakentuu organisatorisissa suhteissa vastavuoroisesti osapuolten välille (tarkemmin luvussa 2.1). Kykyä synnyttää ja ylläpitää vaikuttamisprosesseja muihin ihmisiin organisaation perustehtävän toteuttamiseksi kutsun yksilön *johtajuusosaamiseksi* (tarkemmin luvussa 2.2).

1.2 Johtajuusosaamisen kehittäminen

Johtamisen kehittämiseen on kiinnitetty organisaatioissa huomiota laajemmin 1950-luvulta lähtien (Vloeberghs 1998). Anglosaksisessa kirjallisuudessa käytetään rinnakkain käsitteitä *management development* ja *leadership development*, joista edellinen on jossain määrin yleisempi (Kakkonen & Viitala 2007:8). Suomalaisessa kirjallisuudessa käytetään ilmausta *johdon kehittäminen* (Luoma ym. 2005). Johdon kehittämisestä puhuttaessa erotetaan toisistaan *johtajien kehittäminen yksilöinä* ja *organisaation johtamiseen ja johtajuuteen liittyvien käytäntöjen kehittäminen* (Day 2000; Burgoyne ym. 2004; London & Maurer 2004:224; Dalakoura 2010).

Käsitykset siitä, miten johtajuutta ja johtajuusosaamista kannattaa kehittää, ovat seuranneet johtajuusymmärryksen ja oppimiskäsitysten kehitystä (Day 2000; Antonacopoulou & Bento 2004:83). 2000-luvulla muodollisen johtamiskoulutuksen rinnalla ovat yleistyneet erilaiset ohjaukselliset¹ ja kokemukselliset kehittämismenettelyt (mm. valmennus, mentorointi, työnohjaus ja prosessikonsultointi), kun ymmärrys johtajuuden kehittämisen ja johtajuusosaamisen oppimisen yksilöllisestä, kokemuksellisesta ja kontekstuaalisesta luonteesta on syventynyt (Day 2000; Hernez-Broome & Hughes 2004; Luoma & Salojärvi 2007; Ojanen 2009) (kts. luku 2.3.2).

Huolimatta kehittämismenettelyjen monipuolistumisesta on johtajuuden kehittämisen yleisin keino edelleen yksilöiden kouluttaminen johtajuuteen liittyvissä tiedoissa, taidoissa ja ajattelutavoissa (Mumford ym. 2000; Day 2000; Luoma ym. 2005; Bernthal & Wellins 2006). Muodollisen koulutuksen suosiota selittää mm. se, että sitä on helppo järjestää, koulutustarjontaa on runsaasti ja se on edullisempaa suhteessa yksilökeskeisempiin menettelyihin (Luoma ym. 2005). Perinteisiä johtamiskoulutuksen malleja on kuitenkin kritisoitu siitä, etteivät ne kehitä johtajuuteen liittyvää osaamista riittävästi (mm. Mintzberg 2004b; Ghoshal 2005; Gabriel 2005; Cunliffe 2009). Tarvitaankin lisää tutkimuksellista tietoa sellaisista koulutuksen ja kehittämisen tavoista, joilla johtajuusosaamista voidaan kehittää aiempaa vaikuttavammin, sekä tällaisten koulutustapojen vaikuttavuuden ehdoista (Burgoyne ym. 2004; Luoma ym. 2005; Riggio 2008; Avolio ym. 2009a).

1.3 Tutkimuksen tavoite, konteksti ja raportin rakenne

Tutkimuksen motiivina oli kiinnostus luoda uudenlainen kokemukselliseen oppimiseen ja ohjaukselliseen koulutustapaan perustuva johtajuuskoulutus ja tutkia

¹ Ohjauksellisuudella viitataan kehittämismenettelyihin, joissa yksilöitä tai ryhmiä autetaan näiden omien kysymysten, tilanteiden sekä menettely- ja suhtautumistapojen tarkastelussa ja selkeyttämisessä ilman suoria asiantuntijaneuvoja (kts. luku 3.1).

tällaisen koulutuksen vaikuttavuutta ja vaikuttavuuden rakentumista. Tutkimusmotiivi perustuu johtajuuden kehittämisen murrokseen, jossa sekä kiinnostus johtajuusosaamisen kehittämiseen että tarve entistä vaikuttavampien kehittämisen tapojen löytämiseen ovat kasvaneet (kts. luku 1.2). Ohjaukselliset menettelyt johtajien kehittämisessä ja johtamiskoulutuksessa ovat yleistymässä, mutta niiden soveltaminen edellyttää perinteiseen koulutukseen verrattuna erilaisia toiminta- ja suhtautumistapoja niin kouluttajilta, koulutettavilta kuin koulutusorganisaatiolta (kts. luku 3). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan lisäämään tietoa ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuudesta ja vaikuttavuuden ehdoista johtajuusosaamisen kehittämisessä. Kuvaan seuraavassa tutkimuksen tavoitteet, kontekstin, tutkimuskysymykset sekä raportin rakenteen.

1.3.1 Tutkimuksen tavoite ja lähestymistapa

Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa *uutta tieteellistä ja käytännöllistä tietoa ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta*. Tavoitteen toteutuminen palvelee tieteellisen ymmärryksen syvenemistä ja käytännöllisen tiedon lisääntymistä ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuudesta ja vaikuttavuuden edellytyksistä johtajuusosaamisen kehittämisessä.

Tutkimus edustaa *johtamistutkimusta* (management studies) ja erityisesti niiden alalajia *johtamiskoulutustutkimusta* (management education studies), jossa tutkimuskohteena on johtamisen koulutus ja kehittäminen. Tutkimuksella on yhteys myös *oppimistutkimukseen* (learning studies), koska mielenkiinnon kohteena ovat johtajien oppimiskokemukset, sekä *ohjaustutkimukseen*, koska tutkimuksen kontekstina olleessa koulutusohjelmassa sovellettiin ohjauksellisia periaatteita. Tutkimusta voidaan pitää myös *arviointitutkimuksena* (evaluation studies), koska tarkasteltavana ovat johtajuuskoulutuksen vaikutukset ja erityisesti niiden rakentumisen mekanismit. Tutkimus pyrkii vahvistamaan yhteyttä johtamiskoulutustutkimuksen, oppimistutkimuksen, ohjaustutkimusten ja arviointitutkimuksen välillä.

Tutkimus perustuu *konstruktivistiseen tutkimusparadigmaan*, jossa totuutta ja tietoa pidetään suhteellisena, paikallisesti ja vuorovaikutteisesti määrittävänä (Guba & Lincoln 1994), ja jossa tavoitteena on ymmärryksen lisääminen tarkasteltavasta ilmiöstä käyttäen laadullisia menetelmiä (Hirsijärvi ym. 2002; Eskola & Suoranta 2005; Alasuutari 2007). Tutkimus edustaa *fenomenologis-hermeneuttista* tutkimusotetta, jossa kiinnostuksen kohteina ovat ihmisten todelliset kokemukset sekä näiden ymmärtäminen ja tulkitseminen (Tuomi & Sarajärvi 2009). Empiirinen mielenkiinto kohdistuu johtajuuskoulutuksen osallistujien kokemuksiin koulutuksesta ja heidän näistä tekemiin tulkintoihin. Kuvaan tutkimuksen lähestymistavan tarkemmin luvussa 4.1.

1.3.2 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuksen empiirisen kontekstin muodosti kaksivuotinen ohjauksellinen johtajuuskoulutusohjelma *Dynamic Leader Program (DLP)*, joka toteutettiin 2000-luvun alkupuolella osana yliopiston järjestämää johtamiskoulutusta. Koulutusohjelman tavoitteena oli synnyttää uudenlainen oppimisprosessi, jossa osallistujia tuetaan erilaisilla kokemuksellisilla ja ohjauksellisilla menettelyillä oman johtajuusajattelunsa ja -osaamisensa kehittämässä. Olen kuvannut koulutusohjelman suunnitelman ja toteutumisen liitteissä A ja B.

Kutsun koulutusohjelmaa *johtajuuskoulutukseksi*, koska osallistujat tarkastelivat koulutuksessa johtajuutta eri näkökulmista suhteessa omiin kokemuksiinsa ja aiempiin käsityksiinsä. *Koulutuksella* tarkoitan tässä tarkastelussa ohjattua ja tietoista toimintaa, jossa tavoitteena on oppia uusia näkökulmia, tietoja, taitoja ja asenteita tarkasteltavasta aiheesta. *Kouluttajiksi* kutsun työskentelyn ohjaamisesta vastanneita henkilöitä, joiden tehtävänä oli edistää osallistujien oppimista koulutusohjelman tavoitteiden ja tarkoituksen mukaan.

Ontologisen perustana koulutusohjelmassa olivat *sosiaalinen konstruktioismi* (Shotter 1993a; Berger & Luckmann 2003) ja *dialogisuus* (Buber 1993). Oppimisenäkökulma oli *konstruktivistinen* (Tynjälä 1999), *kokemuksellinen* (Kolb 1984) ja *uudistava* (Mezirow 1995a). Koulutuksen toteutus oli *prosessimainen*, millä tarkoitan koulutustapaa, jossa sama ryhmä samojen kouluttajien ohjaamana työskentelee yhdessä pidemmän ajan kehittyäkseen kukin omien tavoitteidensa ja pyrkimystensä suuntaisesti. DLP-koulutusohjelmassa myös seminaarien rakenteellinen toistuvuus lisäsi koulutuksen prosessimaisuutta. Koulutuksen tavassa korostuivat *kokemuksellisuus* ja *reflektiivisyys*, mikä tarkoitti osallistujien keskinäistä vuorovaikutusta ja erilaisten toiminnallisten harjoitusten (esim. draamaharjoitukset) soveltamista ja syntyneiden kokemusten ja mielteiden yhteistä pohdintaa. Koulutuksen vaikuttavuuden syntymisessä perusoletuksena oli osallistujien aktiivinen omakohtainen pohdinta ja työskentely koulutusohjelman jaksoilla.

DLP-ohjelman kouluttajat toimivat *ohjauksellisesti*, mikä tarkoitti, että he pyrkivät edistämään osallistujien yksilöllistä ja yhteistä oppimista ohjauksellisilla ja valmennuksellisilla keinoilla sen sijaan, että olisivat opettaneet tai luennoineet. Koulutusohjelmassa sovellettiin *systeemis-psykodynaamista* ohjausnäkökulmaa täydennettynä *voimavarasuuntautuneilla* menettelyillä (kts. luku 3.3.1). Systeemis-psykodynaamisessa ohjauksessa osallistujia autetaan tarkastelemaan tiedostettuja ja ei-tietoisia ryhmä- ja yhteisödynaamisia ilmiöitä sekä omaa itseä osana sosiaalista systeemiä (Hyyppä 1999; Totro 2000). Voimavarasuuntautuneen ohjauksen tavoitteena on puolestaan tukea osallistujien vahvuuksia ja voimavaroja

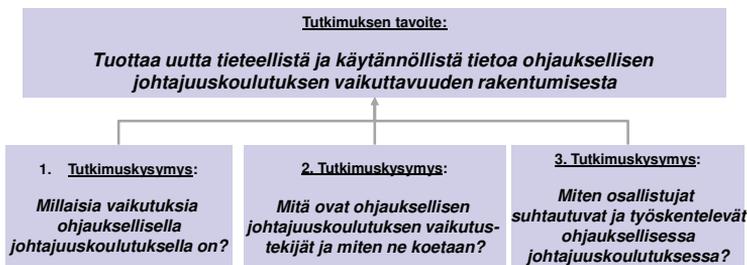
sekä löytää vaihtoehtoisia tulkintoja ja menettelytapoja ongelmallisiin tilanteisiin (De Shazer 1985; 1995; Riikonen 2000) (tarkemmin luvussa 3.3.1).

1.3.3 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumista kolmen tutkimuskysymyksen avulla.

1. *Millaisia vaikutuksia ohjauksellisella johtajuuskoulutuksella on?*
2. *Mitä ovat ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikutustekijät ja miten ne koetaan?*
3. *Miten osallistujat suhtautuvat ja työskentelevät ohjauksellisessa johtajuuskoulutuksessa?*

Ensimmäiseen kysymykseen vastaamiseksi tutkin aineistolähtöisesti DLP-koulutusohjelman osallistujien kokemuksia koulutusohjelman synnyttämistä vaikutuksista ja vertasin niitä aiempien tutkimusten esittämiin malleihin johtajuusosaamisesta (kts. luku 2.2). Toisen kysymyksen osalta tutkin aineistolähtöisesti osallistujien kokemuksia koulutusohjelmassa ja suhteutin niitä kirjallisuuden perusteella konstruoimaani malliin ohjauksellisen kehittämisen vaikutustekijöistä (kts. luku 3.4). Kolmannen kysymyksen osalta tutkin aineistolähtöisesti osallistujien suhtautumista ja työskentelyä koulutusohjelmassa ja näiden yhteyttä koulutusohjelman koettuihin vaikutuksiin. Suhtautumisella viitataan osallistujan itse aktiivisesti vaikutettavissa olevaan asennoitumiseen koulutusta kohtaan. Kolmas tutkimuskysymys perustui koulutusohjelman konstruktivistiseen oppimisenäkökulmaan ja ohjauksellisuuden vaikuttavuuden perustaan, joiden mukaan oppiminen edellyttää yksilön aktiivista psyykkistä työskentelyä (kts. luvut 3.2 ja 3.3). Tutkimuskysymysten vastausten perusteella konstruoin mallin *ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta* (luku 6). Kuvasta 1 ilmenee tutkimuskysymysten ja tutkimustavoitteen keskinäiset suhteet. Luvussa 4.2 kuvaan tutkimusprosessin kulun. Luvussa 7.1 arvioin onnistumistani tutkimuskysymyksiin vastaamisessa ja tutkimuksen tavoitteen saavuttamista.



Kuva 1: Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite

1.3.4 Raportin rakenne

Toinen ja kolmas luku muodostavat tutkimuksen kirjallisuusosan. Toisessa luvussa esitän katsauksen johtajuuskäsitysten kehittymiseen ja yksilön johtajuusosaamiseen. Lisäksi tarkastelen johtajuuden ja johtajien kehittämisen menettelytapoja sekä johtamiskoulutusta johtajuusosaamisen kehittämisen kannalta. Kolmannessa luvussa käsittelen ohjauksellisuuden teoriaperustaa sekä ohjauksellisen kehittämisprosessin vaikuttavuuden osatekijöitä. Neljännessä luvussa kuvaan tutkimuksen aineiston ja menetelmät. Viidennessä luvussa esitän empiiriset tulokset. Kuudennessa luvussa konstruoin mallin ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta empiiristen tulosten ja kirjallisuustutkimuksen perusteella. Seitsemännessä luvussa arvioin, miten tutkimus vastasi tutkimuskysymyksiin, esitän tutkimuksen teoreettisen ja käytännöllisen kontribuution, arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja esitän jatkotutkimusaiheita. Tutkimusraportin rakenne ilmenee kuvasta 2.



Kuva 2: Tutkimusraportin rakenne

2 Johtajuus – käsitykset, osaaminen, kehittäminen

Tässä luvussa tarkastelen kirjallisuudessa esitettyjä käsityksiä johtajuudesta (luku 2.1), johtajuusosaamisesta (luku 2.2), johtajuuden ja johtajuusosaamisen kehittämisestä yleisesti (luku 2.3) sekä muodollisen johtamiskoulutuksen roolista johtajuusosaamisen kehittämisessä (luku 2.4). Johtajuuskäsitysten tarkastelun aloitan tiiviillä katsauksella johtajuusajattelun historialliseen kehitykseen. Tämän jälkeen kuvaan viimeaikaisimpia käsityksiä johtajuuden luonteesta. Johtajuus-tarkastelu luo pohjan yksilön johtajuusosaamisen tarkastelulle – millaista osaamista johtajuusroolissa toimiminen edellyttää yksilöltä? Käytän johtajuusosaamistarkastelua hyväkseni ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikutusten tutkimisessä (ensimmäinen tutkimuskysymys).

Johtajuusosaamisen kehittämisen tarkastelussa tavoitteeni on valottaa sitä, mitä johtajuusosaamisen oppiminen edellyttää kehittämisen menettelyiltä. Viimeisessä alaluvussa tarkastelen kirjallisuudessa esitettyjä näkökulmia johtamiskoulutuksen roolista johtajuusosaamisen edistämisessä. Johtajuusosaamisen kehittämisen monipuolisella tarkastelulla pyrin perustelemaan tutkimusasetelmaa kokonaisuutena: Millä tavoin johtamiskoulutus voisi entistä paremmin edistää johtajuusosaamisen oppimista?

2.1 Johtajuus organisaatiossa

Johtamisen ja johtajuuden määrittelyjen ja teorioiden kehitys voidaan jakaa koulukuntiin ja paradigmoihin, joista vaikuttavimpia ovat olleet tieteellinen liikkeenjohto, ihmishdekoulu, rakennekoulu ja johtamisen kulttuurinen paradigma (Antonakis ym. 2004; Seeck 2008; Yukl 2010). Johtamisen määrittelyt ovat olleet kulloiseenkin aikaan ja yleiseen ajatteluun ja käsityksiin sidottuja (mm. Drucker 2001; Ciulla 2004:306). Erityisesti johtajuuden (leadership) määrittely on ollut haastavaa. Northouse (2004:2) rinnastaakin johtajuuden sellaisiin käsitteisiin kuten rakkaus, demokratia ja rauha. Kukin meistä intuitiivisesti tunnistaa näitä ilmiötä, mutta niiden sanallinen määrittely tuo esiin niiden moniulotteisuuden ja tulkinnallisuuden. Bass (1990:11-20) on tunnistanut johtajuuden määrittelyissä mm. ryhmäprosessia korostavia, henkilökeskeisiä sekä johtajan käyttäytymistä korostavia määrittelyjä. Johtajuutta on edellä mainittujen näkökulmien lisäksi määritelty mm. valtasuhteen, tavoitteiden saavuttamisen sekä

johtajuudessa tarvittavien taitojen ja osaamisen näkökulmista (Northouse 2004:2). Esitän seuraavassa katsauksen johtajuuskäsitysten kehitykseen tutkimuksen näkökulmasta.

2.1.1 Johtajan piirteistä johtajuuden suhteisuuteen

Ensimmäisten johtajuutta tarkastelleiden tutkimusten tavoitteena oli tunnistaa *piirteitä* ja *ominaisuuksia*, jotka selittävät johtajuutta (Bass 1990). Stogdill (1948) kuitenkin kyseenalaisti mahdollisuuden löytää yksiselitteisiä johtajuuspiirteitä, koska johtajuuden vaatimukset vaihtelivat tilanteesta toiseen. Johtajuuden piirreoriat ovat herättäneet uutta kiinnostusta mm. karismaattisen ja eettisen johtajuuden tutkimuksen myötä (Yukl 2010:31). Northouse (2004:19-20) toteaa tutkimusten perusteella johtajuuteen yhdistetyiksi yksilön ominaisuuksiksi *älykkyyden, itseluottamuksen, päättäväisyyden, integriteetin ja sosiaalisen herkkyyden*.

Piirreorioiden jälkeen huomio kiinnitettiin johtajien *käyttäytymiseen* (Yukl 2010:32). Ohio Staten ja Michiganin yliopistoissa tehdyissä perustavissa tutkimuksissa johtajien käyttäytymisestä erotettiin kaksi pääasiallista käyttäytymistyyliä: *tehtäväsuuntautunut* ja *ihmissuhdesuuntautunut* (Stogdill 1974). Ekvall & Arvonen (1991) löysivät omassa tutkimuksessaan näiden lisäksi kolmannen johtajuuskäyttäytymistyylin, jonka he nimesivät *muutosta edistäväksi* tyyliksi.

Blake & Mouton (1972) jakavat mallissaan (Managerial Grid) johtajan käyttäytymisen kahteen ulottuvuuteen: *huomion kiinnittämiseen* (concern) *tuloksiin* ja *ihmisiin*. Ulottuvuudet eivät ole toisiaan poissulkevia. Mallin avulla johtajan käyttäytymisestä voidaan erottaa viisi pääasiallista johtamistyyliä. Keskeistä mallinnuksessa oli oivallus, että johtaja kiinnittää yhtaikaa eriasteisesti huomion sekä asioihin että ihmisiin. Mallia voidaan kritisoida siitä, että siinä oletetaan johtajan toiminnan olevan aktiivisuudessaan myönteistä johdettavien kannalta. Hogan ym. (1994) nostavat esiin havainnot siitä, että esimiesten toiminta tuottaa toisinaan myös haittaa alaisten suoriutumiselle. Managerial Gridiin voitaisiinkin lisätä myös negatiivinen ulottuvuus, jolloin origo kuvaisi ”nollajohtamista” (Immonen 1993:20) ja esimiehen käyttäytymisestä voitaisiin tunnistaa myös ihmisten ja asioiden kannalta kielteinen käyttäytyminen.

Kun huomattiin, että tarkoituksenmukainen johtajuuskäyttäytyminen on tilannesidonnaista, alettiin huomiota kiinnittää johtamisen *tilannetekijöihin* (Yukl 2010:32). Hersey & Blanchard (1976) jakavat tilannejohtamismallissaan johtajan käyttäytymisen *tukevaan* (supportive) ja *ohjaavaan* (directive) tyyliin, joita johtaja voi soveltaa tilanteen mukaan. Heidän mallinsa sisältää neljä johtamisen perustyyliä (ohjaavan, valmentavan, kannustavan ja delegoivan), jotka soveltuvat

eri kehitystasoilla oleville alaisille. Hersey & Blanchardin mallinnusta on kritisoitu mm. siitä, että alaisten kehitystasoja ei ole kuvattu selkeästi (mm. Graeff 1997).

Johtajuuden tilanneteorioihin lasketaan myös *kontingenssiteoriat*, joiden mukaan tarkoituksenmukainen johtamiskäyttäytyminen on sidoksissa johtamisen kontekstiin (Northouse 2004:109). Fiedlerin (1967) esittämässä teoriassa johtajuuden tilannetekijöitä ovat johtajan ja johdettavien suhteet, tehtävän luonne sekä johtajan asemavalta. Näiden erilaiset yhdistelmät edellyttävät johtajan käyttäytymiseltä erilaisen määrän huomiota joko tehtävään tai ihmisiin. Kontingenssiteorioiden ansiona pidetään sitä, että ne kohdistivat huomion johtamisen kontekstin johtajan toiminnalle asettamiin vaatimuksiin (Northouse 2004:113).

Samaan aikaan tilanneteorioiden kehityksen kanssa ja osin niiden seurauksena johtajuuden tehokkuuteen todettiin vaikuttavan esimiehen ja alaisen välinen *suhde*. *Path-goal –teoria* perustuu johtajan käyttäytymisen, työn tilannetekijöiden ja alaisen motivaatiotekijöiden väliselle yhteensopivuudelle (House 1971). Teoria korostaa johtajan edesauttavaa roolia tavoitteiden saavuttamisen ja alaisen motivaation esteiden poistajana. Teorian ansiona pidetään johtajan käyttäytymismallien ja tilannetekijöiden välisten suhteiden monipuolistamista (Northouse 2004:131).

Toinen merkittävä johtajuuden suhdeteoria on *LMX-teoria* (leader-member exchange) (Graen & Uhl-Bien 1995), jonka mukaan alainen suostuu työskentelemään tavoitteiden mukaan saadessaan etuja ja palkkioita (Hogg ym. 2003:20). LMX-teoria korostaa johtajuuden prosessimaisuutta ja vuorovaikutteisuutta sekä esimies-alaisuusuhdeiden yksilöllistä luonnetta, suhteiden kahdenvälisyyttä, laatua ja kehittymistä (Northouse 2004:147). Yuklin (2010) mukaan LMX-teorian kaltaisen johtaminen on *transaktionaalista* eli perustuu vaihdantaan johtajan ja alaisen välillä. Teoriaa on kritisoitu mm. siitä, että sen mukainen johtaminen eriarvoistaa alaisia (Northouse 2004:156).

1980-luvulle tultaessa johtajuustutkimuksen relevanttiutta arvosteltiin ja johtajuuden merkitystä organisaation menestymisessä kyseenalaistettiin (Meindl & Ehrlich 1987; Antonakis ym. 2004). Uutta innostusta johtajuuden tarkasteluun synnyttivät Burns (1978) esittämä teoria *transformatiivisesta* sekä Housen (1976) teoria *karismaattisesta johtajuudesta*, joissa johtajuuden perustana on visionäärinen ja innostava esimies-alaisuusuhde, joka saa alaiset kehittymään ja sitoutumaan korkeisiin arvolähtöisiin päämääriin (Antonakis ym. 2004). Bass ym. (1985) kehittivät transformatiivisen ja karismaattisen johtajuuden teoriaa eteenpäin korostaen seuraajien tarpeita ja asettaen transaktionaalisen ja transformatiivisen johtajuuden samalle jatkumolle. Transformatiivisessa johtajuudessa korostetaan aiemmista teorioista poiketen vaikutussuhteen laatua ja erityisesti sen tunnepitoisuutta (Goleman 1998; Popper 2005). Transformatiivisen ja karis-

maattisen johtajuuden teorit ovatkin herättäneet paljon tutkimuksellista ja käytännöllistä kiinnostusta (Conger 1999; Lowe & Gardner 2001).

Karismaattisuuden korostaminen on herättänyt myös kritiikkiä. Johtajuuteen on liitetty jopa myyttistä sankaruutta, joka on jotain tavallisten ihmisten saavuttamattomissa (Conger 2004; Fairhurst & Grant 2010). Sankaruuden ja karismaattisuuden korostaminen johtajuudessa voi Hillin (2004) mukaan johtaa epärealistisiin odotuksiin johtavassa asemassa olevia kohtaan. Hayn & Hodginsonin (2005) mukaan sankarijohtajuuden ihannointi saattaa nostaa kynnyistä tarkastella johtajuutta osana yhteisöjen arkea. Bennis (2004:336) puolestaan korostaa yhteistyön merkitystä johtajuudessa. Kukaan ei hänen mukaansa pysty yksin ratkaisemaan organisaatioiden menestymistä, vaan onnistuminen edellyttää yhteistyötä, jota hyvällä johtajuudella voidaan rakentaa ja edistää.

2.1.2 Kohti integroituvaa ymmärrystä johtajuudesta

Organisaatioiden johtamisen vaatimukset ovat monella tavalla muuttuneet 2000-luvulle tultaessa. Organisaatiot ovat sisäisesti ja ulkoisesti verkostuneita, niiden toiminta on tietointensiivistä ja asiantuntijakeskeistä, organisaatioiden toimintaympäristöt ovat monimutkaistuneet ja muutosten kompleksisuus lisääntynyt (mm. Vicere 2002; Sydänmaanlakka 2003). Monimutkaistuvassa maailmassa yhteistyön merkitys korostuu, kun johtajan on vaikutettava alaisten lisäksi muihin muihinkin sidosryhmiin samanaikaisesti (Ylitalo 1997; Bennis 2004:336; Doz & Kosonen 2008). Nykyään johtajuuden tarkastelussa painottuvat *suhteisuus*, *prosessimaisuus*, *kontekstuaalisuus* ja *systemisyys* – johtajuuden katsotaan rakentuvan ihmisten välisissä suhteissa kussakin organisaatio- ja yhteisökontekstissa kaikkien mukana olevien osapuolten vaikutuksesta (mm. Day 2000; Raelin 2004; Howell & Shamir 2005; Stacey & Griffin 2005; Gergen 2009:331; Avolio ym. 2009; Fairhurst & Grant 2010).

Johtajuuteen liittyvistä näkökulmista ovat viime aikoina saaneet huomiota mm. *autenttisuus* (Bass & Steidlmeier 1999; Avolio & Gardner 2005), *eettisyys* (Ciulla 2004; Aaltonen 2007), *johtajuus palveluna* (Greenleaf 1998), *kompleksisuus* (Marion & Uhl-Bien 2001; Stacey & Griffin 2005; Avolio ym. 2009), *jaettu johtajuus* (Day ym. 2004; Carson ym. 2007), *psykodynaaminen* näkökulma johtajuuteen (Hirschhorn 1998; Kets de Vries 1989; 2006), *positiivinen johtajuus* (Cameron 2008) sekä *johtajuuden suhteisuus ja dialogisuus* (Klein ym. 1998; Boogard 2000; Grint 2005; Uhl-Bien 2006; Fairhurst & Grant 2010). Edellä mainitut näkökulmat ovat suhteessa toisiinsa ja tarkastelutavasta riippuen niiden katsotaan olevan päällekkäisiä tai jopa sisältyvän toisiinsa.

Autenttisesta johtajuudesta on esitetty monia määritelmiä, mutta niissä kaikissa korostetaan johtajan sanojen, tekojen ja arvostusten yhtenäisyyttä (Avolio &

Gardner 2005; Shamir & Eilam 2005; Yukl 2010:344). Autenttiseksi kuvatulla johtajalla on vahva itsetuntemus omien arvojensa, tunteidensa, identiteettinsä ja kykyjensä suhteen, ja hänen toimintansa perustuu reilouden ja oikeudenmukaisuuden arvopohjalle (Luthans & Avolio 2003). Yuklin (2010:344) mukaan autenttiseen johtajuuteen kuuluu vahvat ja läpinäkyvät luottamussuhteet alaisiin, yhteisiin arvolähtöisiin tavoitteisiin pyrkiminen sekä alaisten hyvinvoinnin ja kehittämisen edistäminen. Luthans & Avolio (2003) korostavat autenttisen johtajuuden perustana positiivista ajattelua, eettisyyttä ja transformatiivista johtajuutta. Autenttisuutta on pidettykin transformatiivisen johtajuuden jatkokehityksenä (Bass & Steidlmeier 1999), mutta on myös esitetty, ettei autenttisuus sinällään sido ja määrittele johtajuutta yhteen konseptiin (Shamir & Eilam 2005).

Eettisyys on kuulunut vallankäytön ja johtamisen tarkasteluun jo antiikin ajoista. Eettisyyttä pidetäänkin yleisesti hyvän johtamisen lähtökohtaan ja perustaan kuuluvana tekijänä (Ciulla 2004; Aaltonen 2007). Ciullan (2004:323) mukaan johtajilta voidaan edellyttää muita suurempaa kurinalaisuutta, koska heillä on valta-asemansa ja resurssiensa puolesta muita suuremmat mahdollisuudet väärinkäytöksiin. Greenleafin (1998) konseptoina malli johtajuudesta *palveluna* ja johtajasta yhteisönsä *palvelijana* on lähtökohdiltaan eettisyyttä korostava. Palvellevan johtajuuden perustana on eettisyyden lisäksi vastuullisuus, luottamus, valtuuttavuus ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen (Yukl 2010:340). Johtamisen tarkastelu palvelutehtävänä nostaa esiin johtamisen edellytyksiä luovaa luonnetta. Greenleaf (1998:78) korostaa, että johtajuuden (ja instituutioiden) olisi aina palveltava korkeampia, inhimillisiä päämääriä varsinaisen perustehtävänä toteuttamisen myötä.

Organisaatioiden tarkastelu dynaamisina ja monimutkaisina vuorovaikutussysteemeinä on johtanut *kompleksisuusteorioiden* soveltamiseen johtajuuteen (mm. Marion & Uhl-Bien 2001; Stacey & Griffin 2005; Avolio ym. 2009). Kompleksisuusnäkökulmasta johtajuus näyttäytyy dynaamisena ilmiönä, joka nousee esiin vuorovaikutustilanteissa ja voi liittyä mihin vuorovaikutussuhteisiin hyvänsä (Stacey & Griffin 2005:4). Kompleksisissa vuorovaikutussysteemeissä johtajuuden tehtävänä on luoda edellytyksiä erilaisille kohtaamisille ja oppimismahdollisuuksille, koska kompleksisia sosiaalisia systeemejä ei voida kontrolloida eikä tapahtumia suunnitella yksityiskohtaisesti etukäteen (Marion & Uhl-Bien 2001).

Kompleksisuus näkökulmaa täydentää ajatus johtajuudesta *jaettuna* ja *kollektiivisena* ilmiönä organisaatioissa (Avolio ym. 2009). Erityisesti asiantuntijaorganisaatioissa tiimien itsenäistymisen ja kehittymisen myötä tiimin jäsenet voivat huolehtia jaetusti johtajuudesta (Day ym. 2004) ja tiimin tehtävän kannalta oleellisten vuorovaikutussuhteiden edistämisestä (Carson ym. 2007). Jaettu johtajuus korostaa kunkin mukana olevan vastuuta yhteisen tavoitteen ja tehtävän edistämistä, mikä puolestaan nostaa esiin vastuullisen *seuraajuuden* merkityksen

johtajuuden vastaroolina (Howell & Shamir 2005; Shiel 2005; Avolio ym. 2009). Johtajuuden ja seuraajuuden tarkastelu yhdessä korostaa johtajuussuhteen vastavuoroista luonnetta.

Psykodynaaminen näkökulma johtajuuteen korostaa ihmisissä ja sosiaalisissa systeemeissä vaikuttavien näkymättömien ja alitajuistenkin motiivien, pelkojen ja toiveiden merkitystä organisaation toiminnassa ja ihmisten käyttäytymisessä (Kets de Vries 2006:3). Psykodynaaminen näkökulma perustuu psykoanalyttisille teorioille ihmisten käyttäytymisestä (Northouse 2004:237). Psykodynaaminen johtajuusnäkökulma korostaa johtajan hyvää itsetuntemusta ja -tutkiskelua omien tunteidensa ja käyttäytymismotiiviansa suhteen sekä sosiaalisiin systeemeihin liittyvien ilmiöiden tuntemusta ja tunnistamista (Gabelnick & Klein 1998). Hirschhorn (1997) korostaa psykodynaamisen johtajuusajattelun ja osaamisen merkitystä postmodernin ajan organisaatioissa, joita leimaavat jatkuva muutos, tilapäiset rakenteet sekä moniulotteiset valtasuhteet.

Johtajuuden *suhteisuutta* (ja yleisemminkin johtajuutta) tarkasteltaessa on oleellista selvittää myös tarkastelun ontologisia perusteita. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan käsityksemme todellisuudesta määräytyy kontekstuaalisesti keskinäisen merkityksenannon kautta ihmisten välisissä suhteissa (Berger & Luckmann 2003; Burr 2004). Johtajuutta voidaan tällöin pitää sosiaalisena konstruktiona, joka toisaalta määrittää sosiaalista todellisuuttamme, mutta myös määräytyy kontekstissaan ihmisten välisen merkityksenannon kautta (Grint 2005; Uhl-Bien 2006; Fairhurst & Grant 2010). Grint (2005) korostaa, että johtajat tekevät tulkintaa tilanteista ja tilanteiden edellyttämästä johtajuudesta.

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaan pohjaavassa johtajuudessa korostuvat ihmisten välinen merkityksenantoprosessi sekä eri osapuolten osallistuminen tarkoituksenmukaisesti yhteisen tiedon ja ymmärryksen jatkuvaan muodostamiseen (Uhl-Bien 2006). Kommunikaatio on parhaimmillaan vastavuoroista toimintaa, johon kaikilla on mahdollisuus osallistua ja kokea osallisuutta. Osallisuuden ja kuulumisen tunteen on todettu olevan hyvin perustava ihmisen motivaatiolle ja hyvinvoinnille organisaatiossa (mm. de Cremer 2003:109). Boogard (2000) korostaa, että *dialoginen johtajuus* perustuu vuorovaikutuksen lisäksi ennen kaikkea dialogiselle maailmankuvalle sekä dialogiselle suhteelle itsen ja toisiin.

Avolion ym. (2009) mukaan johtajuutta tarkastellaan nykyään paljon holistisemmin kuin ennen. Johtajuuden nähdään rakentuvan ja määrittävän kontekstissaan emergenttinä, suhteisena ja vastavuoroisena prosessina, jossa kaikki ovat osallisena. Erilaiset johtajuuden määrittelyt, näkökulmat, teoriat ja käytännöt ovat yhä vahvemmin toisiinsa integroituneita. Seuraajuus nähdään keskeisenä johtajuutta määrittävänä tekijänä (mt.). Drath ym. (2008) kiinnittävät huomion

siihen, että johtajuuden tarkastelun ontologisena perustana pidetään kolmikan-
taa *johtaja-alainen-yhteiset tavoitteet*, mikä ei heidän mukaansa ole enää toimi-
va lähtökohta verkostoituneissa organisaatioissa, joissa toiminta perustuu vertai-
suudelle ja yhteistyösuhteille. Heidän mukaansa tarkoituksenmukaisempaa olisi
tarkastella johtajuutta sen tuloksista käsin eli miten saavutetaan *yhteinen suunta*
(direction), *linjakasta toimintaa* (alignment) ja *yhteistä sitoutumista* (commit-
ment), ilman että johtajuus automaattisesti kiinnitetään esimies-alaisuuteeseen.

Alvesson & Svenningsson (2003) mukaan johtajuutta ei pitäisi ottaa annettuna
tai ilman muuta olemassa olevana ilmiönä, vaan huomiota pitäisi kiinnittää sii-
hen, mitä organisaatiossa tapahtuu. Washbush (2005) puolestaan kritisoi sitä,
että johtajuudeksi määritellään lähes kaikenlainen toiminta organisaatiossa, mikä
hämärtää ilmiön ymmärtämistä. Kort (2008) suosittaakin mielenkiinnon kohdis-
tamista siihen, miten auktoriteettiasemassa olevat ihmiset toimivat organisaati-
ossa, sen sijaan, että yritetään tarkkaan määritellä, mitä johtajuus on tai ei ole.

Vaikka julkisuudessa yritysten toimitusjohtajat ja heidän ratkaisunsa saavat
eniten huomiota, on organisaatioiden menestymisen kannalta yhtäläillä oleellista
se, miten esimiesasemassa olevat ”tavalliset” ihmiset hoitavat esimiesvastuunsa.
Lönnqvist (2005:12) kuvaa käytännön johtamistyön olevan jatkuvaa arkista tek-
kemistä, jossa toistuvat toiminnan suunnittelusta, työn organisoinnista, toimin-
nan tulosten seuraamisesta ja arvioinnista huolehtiminen sekä erilaisten organi-
saation sisältä tai ulkopuolelta nousevien ongelma- ja ristiriitatilanteiden hoita-
minen. Kaikki tämä tapahtuu hänen mukaansa pitkälti monipuolisen vuorovaiku-
tuksen kautta alaisten, esimiesten, kollegoiden, asiakkaiden ja muiden sidosryh-
mien edustajien kanssa.

Esimiesasemassa olevan yksilön johtajuuden katsotaan rakentuvan organisato-
riseen asemaan liittyvän muodollisen vallan sekä persoonallisen auktoriteetin
yhdistelmänä (Keski-Luopa 2000:76; Järvinen 2005:28). Asemaan liittyvän val-
lan esimies saa organisaationsa valtuuttamana, mutta henkilökohtainen auktori-
teetti ja arvovalta hänen on ansaittava. Järvinen (2005:31) korostaa, että yksilön
on otettava ja rakennettava johtajuusroolinsa aktiivisesti (myös Ristikangas ym.
2008:115). Boyatzis (2008) painottaa johtajan halua toimia vastuuroolissa kye-
täkseen johtamaan tehokkaasti. Keski-Luopa (2000:76) toteaa, että vaikuttami-
sen onnistuminen edellyttää, että muut hyväksyvät ja suostuvat esimiehen vaikut-
tamispyrkimyksiin. Esimiesvastuussa olevan on hänen mukaansa kyettävä raken-
tamaan oman näköisensä johtamiskäytäntö ja vastavuoroiset suhteet organisaati-
onsa kontekstissa ja tilanteessa. Järvinen (2005) toteaa, että johtaminen olisi hy-
vä nähdä ensisijaisena ammattina, roolina ja identiteettinä organisaatiossa, eikä
liitännäisenä johonkin sisältöasiantuntemukseen (myös Hill 2004).

2.2 Yksilön johtajuusosaaminen

Johtajuus ymmärretään nykyisin *suhteisena* ja *kontekstuaalisena* ilmiönä, joka rakentuu vastavuoroisesti organisatorisissa suhteissa eri toimijoiden välillä (mm. Avolio ym. 2009) (kts. luku 2.1.2). Johtajuuteen liittyy *vaikuttaminen toisiin* yhteisten tavoitteiden ja tehtävien toteuttamiseksi (mm. Lönnqvist 2005; Yukl 2010). Vaikuttaminen on luonteeltaan sekä kognitiivista että emotionaalista.

Organisaatioissa johtajuus liitetään erityisesti esimiesrooleihin ja -suhteisiin, vaikka johtajuuden voidaankin katsoa liittyvän kaikkiin sellaisiin suhteisiin, joissa tarkoituksena on yhteisten tavoitteiden edistäminen (Drath ym. 2008). Esimiehillä on organisaation auktorisoima valta yhteisten tavoitteiden edistämiseen, mutta mm. Kotter (1988) korostaa johtajuuteen liittyvän vaikuttamisen epäpakottavuutta. Myös Hogan ym. (1994) korostavat johtajuuteen liittyvän vaikuttamisen olevan suostuttelua hallinnan sijaan. Heidän mukaansa johtajuus toimii vain silloin, kun muut suostuvat siihen vapaaehtoisesti.

Johtamista voidaan pitää *suhdetyönä ja -ammattina*, jossa onnistuminen edellyttää toimivien vuorovaikutussuhteiden rakentamista ja ylläpitoa eri osapuolten kanssa (Järvinen 2005). Boyatzisin ym. (2002) mukaan johtaja tarvitsee *tiedon* ja *osaamisen* lisäksi myös *tahtoa* toimia vastuuroolissa. Tässä luvussa tarkastelen sitä, millaisista osa-alueista johtamiseen ja esimiestyöhön liittyvä *toisiin vaikuttamisen osaaminen* näyttäisi rakentuvan. Käytän *osaamista* yläkäsitteenä viittaamaan yksilön kompetensseihin, tietoihin, taitoihin, kykyihin, näkemyksiin, asenteisiin ja näiden yhdistelmiin.

Johtajuuden ja johtamisen kompetenssiperustainen tarkastelu nousi suosituksi 1990-luvun aikana (Garavan & McGuire 2001). Kompetensseilla tarkoitetaan yleisesti sellaisia yksilöiden ominaisuuksia, jotka mahdollistavat tehokkaan suorituksen (Kakkonen & Viitala 2007:32). Nämä voivat olla yksilön motiiveja, piirteitä, tietoja, taitoja, näkemyksiä ja näiden yhdistelmiä (Boyatzis 1982:23). Garavan & McGuire (2001) korostavat johtamiseen liittyvien kompetenssien holistisuutta ja integroituvuutta sekä yhteyttä johtajan arvoihin ja asenteisiin. Kompetenssiperusteisella johtajuuden tarkastelulla katsotaan olevan hyötyjä mm. kehittämisen kohdentamisen, arvioinnin, viestinnän sekä johtajien valintakriteerien kannalta. Lisäksi kompetenssimallit voivat tukea organisaatioissa yhteisen johtamiskäsitteistön rakentamista (Conger & Ready 2004; Viitala 2005).

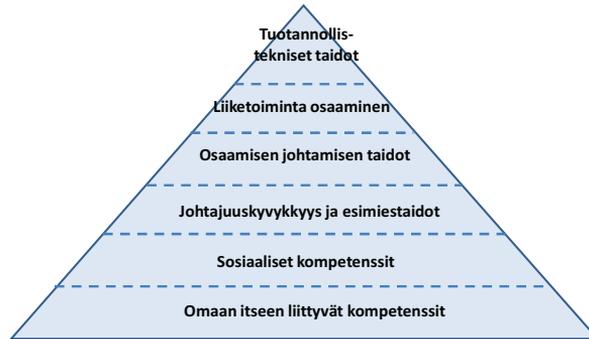
Kompetenssiperustainen johtajuuden tarkastelu on herättänyt myös kritiikkiä. Conger & Ready (2004) arvostelevat kompetenssimalleja liian idealisoituina, yleistävinä, monimutkaisina ja konseptuaalisina. Yleiset kompetenssiluettelot eivät ota huomioon johtamisen kontekstin vaatimuksia eivätkä vuorovaikutuskumppaneiden osuutta johtajuusprosessissa (Currie & Darby 1995; Conger & Benjamin 1999), ja ne voivat johtaa Readyn (2004) mukaan mekanistisiin kehit-

tämistapoihin. Bolden & Gosling (2006) toteavat, että yksilökeskeinen kompetenssitarkastelu voi viedä huomiota pois johtajuuden yhteisöllisestä rakentumisesta. Lisäksi kompetenssitarkasteluissa korostuu helposti enemmän nykyhetken vaatimukset kuin tulevaisuus (Allio 2005; Bolden & Gosling 2006). Mintzberg (2004b:257) puolestaan toteaa, ettei yksittäisten johtamiseen liittyvien kompetenssien hankkiminen tee yksilöstä välttämättä pätevää johtajaa. Johtajuusosaamisen kehittämisessä voikin olla tarkoituksenmukaisempaa tarkastella kokonaispersoonallista kasvamista yksittäisten tietojen ja taitojen omaksumisen sijaan (mm. Lee 1989; Hill 2004; Campbell & Dardis 2004).

Johdon kompetenssimallinnukset osoittavat käytännössä miten moniulotteisesta ilmiöstä on kyse. Onkin esitetty epäilyjä siitä, voidaanko kompetensseja yksiselitteisesti määritellä, koska ne käytännössä menevät päällekkäin ja sisäkkäin (Ready 2004; Viitala 2005). Voidaan kuitenkin ajatella, että johtamiseen liittyvää osaamista on tarpeen kuvata ja käsitteellistää, jos sitä halutaan kehittää.

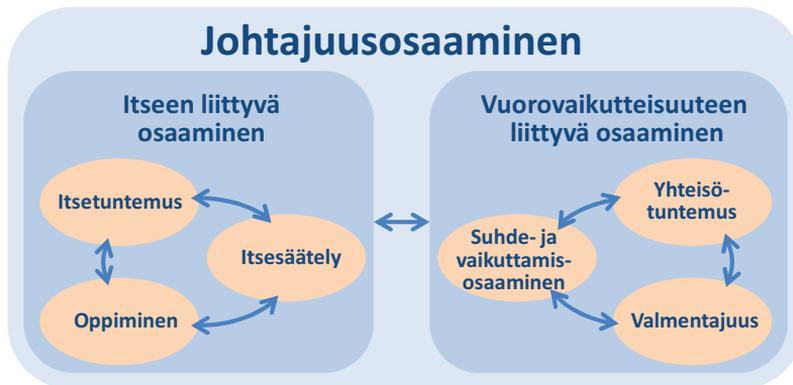
Hogan & Warrenfeltz (2003) ovat jaotelleet johtamiskompetenssit neljään alueeseen: *1) yksilön sisäisiin kompetensseihin, 2) vuorovaikutteisuuteen liittyviin kompetensseihin, 3) johtajuuteen liittyviin kompetensseihin, sekä 4) liiketoimintaan liittyvään kompetenssiin.* He korostavat kompetenssien yhteyttä toisiinsa sekä niiden oppimisjärjestystä: johtajuuteen ja liiketoimintaosaaminen edellyttää riittäviä yksilön omaan itseen ja vuorovaikutteisuuteen liittyviä valmiuksia. Storey (2004b:24-25) jaottelee johtajan osaamisen kolmeen metakävykkyyteen (meta capabilities), jotka ovat *1) kokonaisuuden ymmärtäminen* (big picture sensemaking), *2) kyky muutosten toteuttamiseen* (ability to deliver change), sekä *3) organisaatioiden välisten suhteiden rakentaminen ja ylläpito* (interorganizational representation). Storeyn esittämät metakävykkyydet voidaan suhteuttaa kulloisenkin johtamistehtävän kontekstiin, mutta niissä heijastuu strategisen johtamistehtävän näkökulma. Boyatzis ym. (2002) korostavat johtajan omaan itseen ja vuorovaikutteisuuteen liittyvien kompetenssien ohella tämän kognitiivista osaamista ja älyllistä kyvykkyyttä, mm. systeemiajattelua.

Viitala (2005) on laajentanut Hogan & Warrenfeltzin (2003) mallia lisäämällä siihen kaksi uutta kompetenssialuetta: *osaamisen johtamisen* sekä *tuotannolliset taidot*, ja kuvannut kompetenssit hierarkkisesti (kuva 3). Osaamispyramidin alaosassa olevat kompetenssit muodostavat perustan, jolle ylempänä olevat rakentuvat. Mitä perustavampiin kompetensseihin mennään, sitä haastavammaksi niiden oppiminen muodostuu ja sitä enemmän korostuu yksilön persoonallinen kasvaminen (Viitala 2005).



Kuva 3: Johtamisosaamisen hierarkiamalli (Viitala 2005)

Johtamistyössä onnistuminen nykyaikaisissa organisaatioissa edellyttää pitkälti yhteistyösuhteissa onnistumista, mikä korostaa erityisesti johtajuuteen liittyvän osaamisen merkitystä. McCauley (2004:208) toteaa, että tehokkailla johtajilla *omaa itseä ja vuorovaikutteisuuteen* liittyvät kompetenssit ovat pitkälle kehittyneitä. Näitä kahta osa-alueetta pidetäänkin yleisesti johtajuusosaamisen perustana (Boyatzis 1982; Day 2001; London & Maurer 2004; Popper 2005; Yukl 2010). Tarkastelen seuraavassa lähemmin sitä, millaisista osa-alueista yksilön *itseä liittyvä* (intrapersonallinen) *osaaminen* ja *vuorovaikutteisuuteen ja sosiaaliseen kontekstiin liittyvä* (interpersonallinen) *osaaminen* kirjallisuuden perusteella rakentuvat (kuva 4). Viitalan (2005) mallissa esitetyn johtajuuskypsykyden sisällytän osaksi johtajan vuorovaikutteisuuteen liittyvää osaamista. .



Kuva 4: Johtajuusosaamisen osa-alueet

2.2.1 Johtajan itseen liittyvä osaaminen

Johtajan *itseen liittyvän osaamisen* olen jakanut kirjallisuuden perusteella kolmeen alakohtaan: 1) *itsetuntemukseen*, 2) *itsesäätelyyn* ja 3) *oppimiseen*. *Itsetuntemusta* pidetään perustana johtajan kyvyille toimia kypsästi vuorovaikutussuhteissaan (Goleman 1995; Avolio 2004; McCauley ym. 2010). *Itsetuntemukseen* sisällytän johtajan käsitykset itsestään persoonana ja sosiaalisena toimijana sekä hänen käsityksensä ammatillisesta identiteetistään, motivaatio- ja arvope-rustastaan ja omasta sosiaalisesta vaikuttavuudestaan.

Itsesäätelyllä tarkoitetaan johtajan kykyä vaikuttaa tietoisesti omaan toimintaansa ja käyttäytymiseensä (Manz & Sims 1989; Åhman 2003; Avolio 2004). *Itsesäätelyyn* sisällytän johtajan taidot ja keinot oman toiminnan, käyttäytymisen, ajattelun ja suhtautumisen säätelyyn.

Oppimiseen sisällytän johtajan persoonalliseen kehittymiseen ja henkilökohtaisten tietojen, taitojen, ajattelutapojen, asenteiden ja toiminnan muuttamiseen liittyvät taidot ja käytänteet sekä kyvyn sopeutua joustavasti muuttuviin tilanteisiin. Erityisen keskeisenä pidetään johtajan kykyä oppia omista kokemuksistaan sekä kyvystä sovittautua muuttuviin tilanteisiin (mm. Hall 2004; London & Maurer 2004; Stacey & Griffin 2005). Antonacopoulou & Bento (2004) esittävät, että johtaminen dynaamisissa konteksteissa on itsessään jatkuvaa oppimista (kts. myös Vaill 1996).

Itsetuntemus

Johtajan kyky hyvään vuorovaikutukseen rakentuu pohjimmiltaan sille, kuinka hyvin hän tuntee itsensä ja millaisena persoonana hän itseään pitää (Keltikangas-Järvinen 2003; Hall 2004; Järvinen 2005; McCauley ym. 2010). Avolio & Gardner (2005) määrittelevät itsetuntemuksen prosessiksi, jossa yksilö tulee jatkuvasti tietoisemmaksi omista vahvuuksistaan, arvoperustastaan, uskomuksistaan, tavoitteistaan ja kyvyistään. Hogan & Warrenfeltz (2003) nostavat ihmis- ja itsetuntemuksen jopa keskeisimmäksi alueeksi johtajien osaamisessa. Juuti (2001:342) korostaa vahvuuksien tunnistamisen ohella perehtymistä myös omiin sellaisiin piirteisiin, joilla voi olla kielteistä vaikutusta johtamisroolin hoitamisessa. Esimiehen itsetuntemukseen voidaan katsoa kuuluvan *oma ihmiskäsitys ja maailmankuva, oma elämäkatsomus ja arvoperusta, esimiesidentiteetti, motiivit toimia esimiestehtävässä, omat vahvuudet ja kehittymisalueet vaikuttajana ja vuorovaikuttajana sekä omien tunteiden tunnistaminen* (Goleman ym. 2002; Hill 2004; Järvinen 2005; Avolio ym. 2009)

Ihmiskäsitys voidaan määritellä muita ihmisiä kohtaan tuntemaksemme yleiseksi perusasenoitumiseksi, joka sävyttää suhteitamme toisiin (Rauhala 2005:18). Johtajan ihmiskäsitys vaikuttaa mm. siihen, näkeekö hän muut ihmiset

lähtökohtaisesti luotettavina vai epäluotettavina, yhteiseen hyvään pyrkivinä vai vain omaa etua ajavina? *Maailmankuvan* puolestaan voidaan katsoa muodostuvan niistä käsityksistä, jotka ihmisellä on maailmasta kokonaisuutena (Niiniluoto 1984). *Maailmankatsomus* on maailmankuvaa laajempi käsite sisältäen näkemys, joka ihmisellä on omasta tehtävästään maailmassa (mt.). Johtajan maailmankatsomus antaa hänelle parhaimmillaan laajemman ja syvemmän eettisen ja moraalisen arvoperustan vastuuroolissa toimimiselle (Ciulla 2004; Avolio ym.2009).

Ammatillisella identiteetillä viitataan ihmisen käsitykseen itsestään toimijana ammatillisissa rooleissaan (mm. Ristikangas ym. 2008). Esimiestyössä ammatillinen identiteettimme sisältää käsityksemme siitä, mikä on tehtävämme ja roolimme esimiehenä, miten sitä toteutamme ja miten voimme kehittyä siinä (Hill 2004; Hall 2004). Identiteetin rakentuminen on vahvasti sosiaalinen prosessi. Heijastamme omaa käsitystämme muilta saamaamme palautteeseen, joka parhaimmillaan tukee omaa käsitystämme itsestämme ammatillisena ja näin vahvistaa identiteettiämme (Hall 2004). Munusamy ym. (2010) korostavat, ettei ammatillista identiteettiä kannata pyrkiä rakentamaan erilliseksi muista rooleistamme, koska ajatuksemme, asenteemme ja käyttäytymisemme rakentuvat aidimmillaan kokonaisen persoonallisuutemme varaan.

Johtajan itsetuntemukseen kuuluu *omien vahvuuksien ja rajoitteidensa tunteminen* ja tunnistaminen (London & Maurer 2004; Avolio ym. 2009). Goleman ym. (2002:253) toteavat, että omat vahvuutensa ja kehitymisalueensa hyvin tunnistava johtaja pystyy suhtautumaan itseensä huumorilla ja on valmis ottamaan vastaan palautetta. Parhaimmillaan esimiehen vuorovaikutuskumppanit tunnistavat toiminnan ja sanomisen olevan sopusoinnussa tämän olemisen tavan kanssa. Tällöin voidaan puhua johtamisen autenttisuudesta (mm. Avolio & Gardner 2005; Kurten 2007:187). Hogan & Warrenfeltz (2003) pitävät itsetuntemuksen yhtenä osana sitä, miten hyvin tiedämme sen, mitä muut meistä ajattelevat ja miten he meidät kokevat.

Esimiestehtävä edellyttää tahtoa ja halua toimia auktoriteettiroolissa ja vaikuttaa toisiin (Järvinen 2005; Popper 2005). Järvinen (2005:31-35) korostaa, että johtajan on uskallettava käyttää valtaa, mutta vallasta ei saisi sokaistua. Esimiehen on hänen mukaansa hyvä tunnistaa oma suhde valtaan, jotta hänellä olisi herkkyyttä arvioida omaa vallankäyttöään realistisesti ja hän osaisi käyttää sitä tarkoituksenmukaisesti. Hogan & Warrenfeltz (2003) pitävät tervettä suhtautumista auktoriteetteihin yhtenä keskeisistä esimiehen kyvyistä. Vallankäyttö ja valtaroolissa toimiminen voi olla läheisesti yhteydessä yksilön motiiviin toimia esimiesroolissa. Avolio & Gardner (2005) pitävätkin *omien motiivien tiedostamista* tärkeänä johtajan itsetuntemuksen osa-alueena.

Omien tunteiden tunnistamisen katsotaan kuuluvan oleellisena osana johtajan itsetuntemukseen (Goleman ym. 2002; Hall 2004; Caruso & Wolfe 2004). Goleman ym. (2002:253) toteavat, että tunteensa hyvin tiedostava johtaja pystyy toimimaan intuitiivisesti omien arvojensa mukaan, näkemään selkeämmin kokonaiskuvan ja tunnistamaan omien tunteidensa vaikutuksen omaan suoriutumiseensa. Johtamiseen liittyvät vuorovaikutustilanteet synnyttävät joskus voimakkaitakin tunnetiloja ja johtajan on hyvä tunnistaa itsessään heräävät tunteet, jotta hän pystyy ilmaisemaan niitä eri tilanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla (Goleman ym. 2002; Caruso & Wolfe 2004). Erityisesti autenttisen, karismaattisen ja transformatiivisen johtajuuden malleissa johtajan vaikuttavuuden tunneperustaisuus korostuu (Popper 2005; Avolio & Gardner 2005). Damasio (2001:12) toteaa tunteiden olevan välttämättömiä myös rationaalisessa päättelyssä ja päätöksenteossa.

Johtajan itsetuntemukseen voidaan katsoa kuuluvan oman johtamiseen liittyvän *käyttöteorian* tunteminen ja tutkiminen. Käyttöteorialla tarkoitetaan niitä pitkälti tiedostamattomia periaatteita, joiden perusteella toimimme sekä teemme havaintoja ja päätelmiä (Argyris & Schön 1974:30). Keski-Luopan (2000:116) mukaan omien käytäntöjen käsitteellistämistä voidaan kutsua oman käyttöteorian tiedostamisprosessiksi.

Itsesäätely

Kyetäkseen toimimaan tehokkaasti ja tavoitteellisesti johtajan on pystyttävä *tietoisesti säätelemään omaa toimintaansa, käyttäytymistään, oppimistaan ja ajankäyttöään*. Kutsun tätä osaamista tässä tarkastelussa johtajan *itsesäätelyksi* (mm. Parpei 2008:33). Manz & Sims (1989:4) käyttävät termiä *itsensä johtaminen* (self-leadership), jolla he tarkoittavat kaikkia niitä tapoja ja keinoja, jolla johtaja tietoisesti vaikuttaa omaan toimintaansa. Åhman (2003) puolestaan puhuu *oman mielen johtamisesta*, jossa keskeistä on omien ajattelutottumusten ja huomion tietoisesta suuntaamisesta tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisesti. Hogan & Warrenfeltz (2003) käyttävät termiä johtajan *itsekontrolli*, jolla he tarkoittavat johtajan kykyä hallita impulsiivisuutta, rajoittaa halujaan, pysyä keskittyneenä sekä noudattaa aikatauluja ja sovittuja rutiineja. Vuorinen (2000:91) määrittelee psyykkisen itsesäätelyn *prosesseiksi, joilla ihminen aktiivisesti muokkaa sisäistä elämysmaailmansa ja ohjaa ulkoista toimintaansa psyyken päämäärien palveluksessa*. Itsesäätelyn harjoittamisen kautta johtajalla on mahdollisuus lisätä itsetuntemustaan.

Avolio & Gardner (2005) määrittelevät johtajan itsesäätelyn prosesseiksi, joiden myötä johtaja 1) *asettaa sisäisiä vaatimuksia ja standardeja omalle toiminnalleen*, 2) *vertaa toteutunutta toimintaa ja tuloksia asettamiinsa vaatimuksiin*, ja 3) *tunnistaa tarvittavat korjaavat toimet, jos vaatimusten ja toteutuneen*

toiminnan välillä on eroja. Johtajan itsesäätely tarkoittaa heille arvojen ja toiminnan yhteensovittamista. Parppei (2008:34) toteaa itsesäätelyn rakenteiden ja prosessien kaipaavan kuitenkin selkeämpää jäsenystä ja määrittelyä. Hän tarkastelee omassa tutkimuksessaan itsesäätelyä jaoteltuna kolmeen alueeseen: *toiminnan, ajattelun ja tunteiden säätelyyn* (mt:34). Golemanin ym. (2002:254) mukaan johtajat, joilla on hyvä itsesäätelykyky pystyvät hallitsemaan omia häiritseviä tunteitaan ja jopa kanavoimaan ne organisaatiota hyödyttävällä tavalla. Johtajan hyvästä itsesäätelystä kertoo heidän mukaansa kyky säilyttää maltti ja toimintakyky paineisissa tilanteissa sekä pysyä uskollisena toimintaperiaatteilleen.

Ajan ja tehtävien priorisointi on Lönnqvistin (2005:10) mukaan johtajan työssä oleellista. Johtajan on hänen mukaansa pidettävä huoli siitä, että tekee organisaation kulloisenkin tilanteen kannalta oleellisia asioita. Järvinen (2005) korostaa, että vaikka vastuut organisaatiossa olisi määritelty selkeästi ja tehtävään olisi varattu aikaa, johtamisen toteutumisesta jää paljon sen varaan, miten esimies mieltää tehtävänsä ja kykenee ottamaan tilanteessa tarvittavan johtajuuden. Bennis (2004) ja Hogan & Warrenfeltz (2003) mainitsevat tinkimättömyyden yhdeksi johtajuuteen liittyväksi keskeiseksi kyvyksi, joka voidaan liittää itsesäätelyyn.

Esimies joutuu nykyaikaisissa organisaatioissa sietämään sekä epävarmuuden että riippuvuuden tunteita (Stacey & Griffin 2005; Järvinen 2005). Johtajalla ei voi olla varmaa tietoa organisaation toimintaympäristön muutoksista ja silti hänen on johdettava toimintaa ja tehtävä päätöksiä. Johtajalta edellytetään tällaisissa tilanteissa kykyä toimia, kerätä tietoa syntyvistä kokemuksista ja tuloksista, arvioida tarpeita muuttaa toiminnan suuntaa tai tehdä uusia päätöksiä, arvioida kriittisesti omia oletuksiaan ja tietojaan ja muuttaa niitä tarvittaessa (Miller 1998:23; Stacey & Griffin 2005). Gabriel (2005) korostaakin, että epävarmuuden ja epätietoisuuden hetkillä johtajalta edellytetään erityistä malttia.

Verkottuneissa ja asiantuntijakeskeisissä organisaatioissa esimies on yhä riippuvaisempi sekä alaisistaan että muista sidosryhmistään – asiakkaista, toimittajista, omista esimiehistä ja kollegoistaan (Hill 2004). Järvisen (2005:54) mukaan tasapainoileminen itsenäisyyden ja riippuvuuden välillä on yksi johtamisen perusvaikeuksista. Esimiehen on hänen mukaansa kyettävä hallitsemaan vaihtuvien tilanteiden tuomia kaikkivoipaisuuden, mutta myös voimattomuuden tunteitaan sekä käsittelemään kypsästi omia pettymyksiään (Järvinen 2005:41). Berg (1998:46) toteaa, että johtajan olisi kyettävä rakentamaan itselleen kuva ”riittävän hyvästä” esimiehisydestä.

Oppiminen

Muuttuvissa toimintaympäristöissä korostuu johtajien kyky oppia ja sopeutua. Kayes (2002) jakaa johtajan oppimisen *kognitiiviseen, toiminnalliseen, kokemukselliseen ja reflektiiviseen* ulottuvuuteen. Yksilön johtajuusosaamisen oleellisenä osana nähdään kyky oppia omista kokemuksista, erilaisista tilanteista ja saamastaan palautteesta (mm. Lee 1989; McCall 1998; 2004; Hill 2004; London & Maurer 2004; Stacey & Griffin 2005). Vaill (1996) korostaa, ettei oppimista pidä tarkastella vain kehityksellisiin tilanteisiin liittyvänä taitona, vaan osana johtajan ammattitaitoa ja –käytäntöä (kts. myös Antonacopoulou & Bento 2003). Bennisin (2004:334) mukaan johtajan on tärkeää kyetä sopeutumaan vaihteleviin tilanteisiin ja kääntää ne yhteisiä tavoitteita hyödyttäväksi. Cunliffe & Easterby-Smith (2004) tuovat esiin oppimisen jatkuvuuden korostaessaan jokaista vuorovaikutustilannetta yhteisten merkitysten muodostamisessa. He toteavat, että tulkitsemme jatkuvasti omia kokemuksiamme ja havaintojamme suhteessa erilaisiin näkemyksiin sekä ajatuksiin itsestämme, toisistamme ja sosiaalisesta todellisuudestamme.

Shielin (2005:183) mukaan yksilön on opittava oppimaan monipuolisesti tullaakseen johtajaksi. Tiedon ja teorian lisäksi hänen on opittava oppimaan myös omista kokemuksistaan ja muiden esimerkeistä. Ihmisillä on kuitenkin hyvinkin erilaiset valmiudet kehittymiseen ja kokemuksesta oppimiseen (Hill 2004). Toiset näyttävät pystyvän hyödyntämään pienimmätkin tilanteet oppimismielessä, kun toisilla isotkaan kriisit tai vaikeudet eivät aiheuta muutoksia toiminta- ja ajattelutapoihin (mm. McCall 2004; Hill 2004). Argyris (1991) toteaa, että menestyneillä ja tiedollisilta kyvyiltään päteville ihmisillä voi olla vaikeuksia kyseenalaistaa omia ajattelu- ja toimintatapojaan. Avolio & Hannah (2008) käyttävät termiä *kehityksellinen valmius* (developmental readiness) puhuessaan yksilöiden valmiudesta kehittyä johtajina. Heidän mukaansa kehitykselliseen valmiuteen vaikuttavat yksilön tavoitesuuntautuneisuus, kehityksellinen kyvykkyys, itsetuntemus, tiedollinen ja kokemuksellinen monipuolisuus, sekä metakognitiiviset kyvyt. Hogan & Warrenfeltz (2003) puhuvat yksilöiden *koulutettavuudesta* (educability), johon vaikuttavat yksilön itsesäättely, itseluottamus, havaintokyky sekä rationaalisuus.

Hogan & Warrenfeltz (2003) korostavat johtajan saaman palautteen merkitystä omassa kehittymisessään. Heidän mukaansa käsityksemme itsestämme, omasta osaamisestamme ja tavastamme toimia voivat usein olla hyvinkin erilaisia siihen nähden, miten muut meidät kokevat (kts. myös Hogan ym. 1994). Palautteen saaminen ja vastaanottaminen eivät kuitenkaan ole johtajalle aina itsestään selviä. London & Smither (2002) viittaavat käsitteellä *palautteorientaatio* yksilön kykyyn ja haluun ottaa vastaan ja hyödyntää palautetta kehittymisessään. Parhaassa tapauksessa johtaja kykenee luomaan niin luottamukselliset välit lähipii-

rinsä kanssa, että vuorovaikutuskumppanit uskaltavat antaa tarvittaessa kriittistäkin palautetta tämän toiminnasta. London & Maurer (2004: 232) korostavat, että oppiminen ja oman toiminnan kehittäminen edellyttävät johtajalta kesken­eräisyytensä hyväksymistä sekä arvioitavana olemisen sietämistä.

Kegan (1982; 1994) on esittänyt viisiportaisen viitekehyksen yksilön kyvystä tarkastella asioita, ilmiöitä ja omia ajattelu- ja toimintaperiaatteitaan. Mitä korkeammalle tasolle yksilö kehittyi, sitä kompleksisemmin hän pystyy tarkastelemaan oman toimintansa ja ajattelunsa perusteita. Ensimmäinen tason ajattelu edustaa nuorten lasten tasoa. Toisen tason ajattelua edustavat ihmiset pystyvät toimimaan vakiintuneissa toimintarooleissa. Kolmas taso edustaa ajattelukykyä, joka mahdollistaa yhteistyön tiimeissä ja jaetun ammatti-identiteetin. Neljännellä tasolla oleva yksilö kykenee toimimaan itsenäisesti ja itseohjautuvasti. Viidennen tason ajattelu on Keganin mukaan jo harvinaisempaa eikä yksilö kypsyy siihen hänen mukaansa yleensä ennen keski-ikää. Tällöin yksilö kykenee ymmärtämään oman ajattelunsa ja toimintaperiaatteidensa rajat. Keganin mukaan ajattelun kypsyminen edellyttää, että yksilö tulee tietoiseksi vallitsevista periaatteistaan tarkastella asioita tietyllä hetkellä, ja että hän pystyy tarkastelemaan sitä miten ajattelee ja suhtautuu (Day & Lance 2004; London & Maurer 2004:234). Mezirow (1995a) käyttää käsitettä *uudistava oppiminen* tällaisesta omia ajattelu- ja toimintaperiaatteita paljastavasta ja muuttavasta oppimisesta (tarkemmin luvussa 3.2).

Johtamista opitaan ensisijassa kokemuksellisesti todellisissa johtamisrooleissa (Van Velsor ym. 1998:6; Day 2000; McCall 2004; Conger 2004). Esimiehen peruskykyihin voidaan lukea tehokas omista kokemuksista oppiminen. Kokemuksista oppimisessa keskeisestä on reflektio – kokemusten tietoinen läpikäynti ja käsitteellistäminen (Mezirow 1995a; Caproni & Arias 1997; Tiuranniemi 2002; Gray 2006). Yksilön on kyettävä ottamaan kokemuksiaan haltuun pohtimalla niitä jälkikäteen ja rakentamalla merkityksiä, jotka jäsentävät oppimista. Reflektio voi olla joko ennakoivaa, samanaikaista tai jälkikäteistä suhteessa tilanteeseen. Reflektointi ei kuitenkaan ole ihmiselle automaattista vaan sitä on opeteltava (Ojanen 2009). Kriittisellä reflektiolla viitataan omien perususkomusten kyseenalaistamiseen osana kokemusten tarkastelua (mm. Mezirow 1995a; Cunliffe 2005).

2.2.2 Johtajan vuorovaikutteisuuden liittyvä osaaminen

Johtajan vuorovaikutteisuuden ja sosiaaliseen kontekstiin liittyvän osaamisen olen kirjallisuuden perusteella jakanut kolmeen alakohtaan, jotka ovat: 1) *yhteisötuntemus*, 2) *suhde- ja vaikuttamisosaaminen*, ja 3) *valmentajuus*. *Yhteisötuntemus* sisältää johtajan kyvyn havainnoida ja tunnistaa ryhmä- ja yhteisödy-

naamisia ilmiöitä (McCauley 2004). Johtajan yhteisötuntemukseen sisällytän yleisen ymmärryksen yhteisöllisestä dynamiikasta ja yhteisöön liittyvistä ilmiöistä sekä kyvyn havainnoida ja rakentaa ymmärrystä oman yhteisönsä ominaispiirteistä.

Johtajan tehtävänä on huolehtia organisaation perustehtävän toteutumisesta asetettujen tavoitteiden mukaan. Tämä edellyttää muihin vaikuttamista. Johtajuusosaamisen ydinalueena voidaankin pitää *suhde- ja vaikuttamisosaamista* (McCauley ym. 2010:16; Kulla 2011:172). Suhde- ja vaikuttamisosaamiseen sisällytän johtajan kyvyn rakentaa ja ylläpitää tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita eri osapuolten kanssa sekä osaamisen toimia vastuullisesti yhteisiä tavoitteita ja organisaation perustehtävää edistävästi kaikissa vuorovaikutustilanteissa.

Johtajan vastuulle kuuluu huolehtia organisaation osaamisen ja toiminnan kehittämistä muuttuvissa oloissa (Schein 1987a; Shiel 2005; Viitala 2007). Tämä edellyttää johtajalta kykyä *valmentajuuteen*, johon sisällytän johtajan osaamisen edistää muiden ammatillista kehittymistä ja yhteisöllistä toimijuutta sekä yhteisön kehittymistä kokonaisuudessaan (Shiel 2005; McCauley ym. 2010:16). Yhteisön kehittymisen edistämiseen sisällytän johtajan kyvyn edistää muutosta sekä toimia organisaation kriisi- ja ristiriitatilanteissa tavalla, joka tukee mahdollisimman hyvin organisaation kykyä ja eheyttä (McCauley ym. 2010:16).

Yhteisötuntemus

Kyetäkseen vaikuttamaan tehokkaasti toisiin ihmisiin sosiaalisessa kontekstissa, johtajan on hyvä tuntea yhteisölliseen dynamiikkaan – *valtaan, kommunikointiin, vuorovaikutukseen, muutokseen ja organisaatiokulttuurin muotoutumiseen* – liittyviä tietoisia ja ei-tietoisia ilmiöitä, sekä kyetä tunnistamaan näitä omassa yhteisössään ja suhteissaan (Schein 1987b; Lönnqvist 1997; Hyyppä 1999; Keski-Luopa 2000; Stacey & Griffin 2005). Organisaatioiden monimuotoisuus ja dynaamisuus on lisännyt entisestään yhteisöön ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvien ilmiöiden tuntemisen ja tunnistamisen merkitystä johtamisessa (London & Maurer 2004). Kutsun tällaista osaamista johtajan *yhteisötuntemukseksi*.

Erityisesti kriittisen johtajuuskoulutuksen sekä psykodynaamisen näkökulman edustajat korostavat johtajan tietoisuutta sosiaalisten systeemien valtdynamiikasta sekä omasta roolistaan osana sitä (mm. Alvesson & Willmott 1992; Prasad & Caproni 1997; Cunliffe 2009; Vince 2010). Griffin (2005) esittää, että yhteisöllä on taipumus idealisoida johtajiaan erityisesti ahdistusta herättävissä tilanteissa. Stacey & Griffin (2005) korostavat, että johtajan on kyettävä vastustamaan tällaista idealisointia ja oltava varautunut kohtaamaan tähän liittyviä kielteisiä reak-

tioita. Tiedostamattomat prosessit voivat heidän mukaansa johtaa korostuneeseen ja negatiiviseen vallankäyttöön.

Johtaja joutuu erityisesti muutostilanteissa monenlaisten emotionaalisten voimien kohteeksi ja häneltä edellytetään kykyä tunnistaa, kohdata, kantaa ja käsitellä näitä voimia (mm. Järvinen 2005; Keski-Luopa 2000:80). Jatkuva muutoksen tila lisää ahdistusta organisaatioissa ja esimiesten pitää pystyä ottamaan tämä huomioon entistä paremmin (Klein ym. 1998: 349-350). Jos johtajalla ei ole riittävästi kykyä kohdata häneen kohdistuvia tunneprosesseja, hän voi taantua (regressoitua) ja menettää kykynsä toimia johtajana. Keski-Luopa (2000:80) korostaa, ettei pelkkä yleinen tietämys yhteisöllisistä prosesseista riitä, vaan johtajan on kyettävä tarkastelemaan sitä, miten ne ilmenevät juuri hänen omassa yhteisössään ja miten kukin yksilö omakohtaisesti reagoi eri tilanteissa (mt.).

Jokaiseen organisaatioon, yhteisöön ja ryhmään rakentuu sen kasvun ja kehityksen myötä omanlaisensa *kulttuuri*, joka heijastaa ja määrittää organisaatioiden jäsenten arvoja, uskomuksia, toimintaa ja tulkintoja (Schein 1987b; 1999). Mertonin (1957) mukaan kulttuurin tehtävänä on ratkaista ryhmän tai yhteisön perusongelmat, jotka liittyvät a) *ulkoisessa ympäristössä säilymiseen ja sopeutumiseen* ja b) *sisäisten toimintatapojen yhtenäistämiseen olemassa olon varmistamiseksi*. Scheinin (1987b:32) kolmitasoisessa kulttuurimallissa syvimmällä ovat itsestään selvinä pidetyt perusoletukset, joihin kuuluvat yhteiset käsitykset ihmisluonnosta, ihmisten toiminnan luonteesta, ihmissuhteiden luonteesta, todellisuuden, ajan ja paikan luonteesta sekä suhteesta ympäristöön. Kulttuuriset perusoletukset muovautuvat organisaatiossa yhteisten kokemusten myötä, missä auktoriteettiasemassa olevilla on iso merkitysten muokkaajan rooli (Den Hartog & Dickson 2004:275). Schein (1987b:182) korostaakin johtajuuden ”*ainutlaatuisena tehtävänä kulttuurin luomista ja johtamista*”.

Johtajan yhteisötuntemukseen voidaan katsoa kuuluvaksi hyvä ymmärrys organisaation kulttuurisista mekanismeista, kyky havainnoida oman organisaation kulttuurista olemusta ja arvoja sekä kyetä havainnoimaan oman toiminnan vaikuttavuutta organisaation kulttuuriin. Johtajan olisi hyvä tiedostaa myös sitä, miten olemassa oleva kulttuuri ja omat aiemmat kulttuuriset kokemukset vaikuttavat omiin havaintoihin ja merkityksenantoihin (Schein 1999:14; Yukl 2010:307).

Suhde- ja vaikuttamisosaaminen

Johtajan ja esimiehen ensisijaisena roolina voidaan pitää organisaation perustehävästä huolehtimista (Lönnqvist 2005; Järvinen 2005), ja erityisesti vaikuttamista siihen, että organisaation jäsenet ja yhteistyökumppanit pystyvät toimimaan ja myös haluavat toimia mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti organi-

saation perustehtävän ja tavoitteiden edistämiseksi. Kutsun tässä tarvittavaa osaamista esimiehen *suhde- ja vaikuttamisosaamiseksi*, joka edellyttää perustietoa ihmisten käyttäytymisestä (Lönnqvist 2005:11), kykyä vaikuttaa vuorovaikutteisesti muihin ihmisiin (Immonen 1993) sekä kykyä rakentaa ja ylläpitää organisaation toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita (Hogan & Warrenfeltz 2003).

Shotter (1993a) kutsuu suhde- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvää tietoa *jonkin kautta tietämiseksi* (sosiaalisesti tiedoksi) erotuksena *jonkin tietämisestä* (kuvaileva, teoreettinen tieto) tai *miten tietämisestä* (menetelmällinen tieto). Hänen mukaansa sosiaalinen tieto auttaa toimimaan tietyissä konkreettisessa tilanteessa ja on ennakoivaa, osallistuvaa ja käytännöllistä. Sosiaalinen tieto liittyy tilanteessa ilmeneviin tunteisiin, houkutuksiin ja yllykkeisiin, ja ilmenee vain vuorovaikutuksessa. Tarkastelen seuraavassa tarkemmin johtajan suhde- ja vaikuttamisosaamista *tarkoituksen ja tavoitteiden luomisen, rakenteiden ja roolien ylläpidon, yhteistyösuhteiden ja yhteisön rakentamisen, emotionaalisen ja kognitiivisen vaikuttamisen, sekä kommunikaation* osalta.

Organisaation tavoitteiden ja tarkoituksen – vision ja mission – olemassa olosta huolehtimista pidetään yhtenä johtajuuden perustehtävistä (Bennis & Nanus 1985; Senge 1990a; Kouzes & Posner 2007:93; Bennis 2004:334). Innostavien tavoitteiden ja tulevaisuudenkuvien avulla johtaja pystyy parhaimmillaan auttamaan organisaation jäseniä saavuttamaan enemmän kuin he muutoin saavuttaisivat (Kouzes & Posner 2007:93; Goleman ym. 2002:256). Shielin (2005:183) mukaan johtaja tunnustetaan siitä, että hänellä on kyky ilmaista ryhmän toiminnan ja tulevaisuuden kannalta keskeisiä teemoja uudella ja ymmärrettävällä tavalla. Visionäärisyys ja houkuttelevien tulevaisuuden näkymien konkretisointi edellyttävät johtajalta kykyä ja intuitiota hahmottaa tapahtumien kehityskulkuja, idealistista, holistista ja systeemistä ajattelutapaa sekä kykyä ilmaista tulevaisuudenkuvia konkreettisesti (Senge 1990a; Kouzes & Posner 2007).

Johtajan tehtävänä organisaatiossa on toiminnan rakenteista ja rajoista huolehtiminen (Lönnqvist 2005:84). Tämä liittyy mm. tehtävä-, rooli- ja aikarajojen ylläpitoon. Stacey & Griffin (2005) mukaan rajojen ylläpito edellyttää johtajalta kykyä olla läsnä tilanteissa ja vuorovaikutuksessa, mutta pystyä pitämään itsensä myös riittävän etäällä, jotta voi pitää mielessä laajemman kokonaisuuden.

Hoganin & Warrenfeltzin (2003) mukaan johtajuusosaamiseen kuuluva oleellinen kyky on rakentaa ja ylläpitää myönteisiä henkilökohtaisia suhteita jokaisen alaisensa kanssa. Vicere (2002) korostaa johtajan kykyä rakentaa yhteistyötä ja yhteisyyttä alaisten lisäksi kollegoiden, esimiesten, yhteistyökumppaneiden ja asiakkaiden kanssa. Hän katsoo monipuolisen suhde- ja yhteistyökyvykkyyden

nousseen keskeiseksi johtajien osaamisvaatimukseksi verkostomaisissa organisaatioissa.

Berg (1998:45-46) toteaa, että pystyäkseen luomaan hyvän ja valtuuttavan yhteistyösuhteen alaisiinsa, johtajan on kyettävä hyväksymään ja tuntemaan omat heikkoutensa ja rajoituksensa. Täydellisenä näyttäytyvä johtaja vie hänen mukaansa helposti tilan ja itsenäisyyden alaisiltaan. Riittävästi tilaa antava ja myös oman erehtyväisyytensä paljastava johtaja voi puolestaan mahdollistaa alaisilleen kasvamisen ja vastuunoton rooleissaan. Omien heikkouksien ja rajoitusten julkinen toteaminen sisältää kuitenkin riskinsä, koska organisaatiossa johtajilta odotetaan yleensä vahvuutta ja varmuutta (mt.).

Ciulla (2004) korostaa eettisyyttä johtajuuden keskeisenä elementtinä. Hän määrittelee johtajuuden monimutkaisena moraalisenä ihmisten välisenä suhteena, joka perustuu luottamukselle, velvoitteille, sitoutumiselle, tunteille sekä jaetulle visiolle hyvästä (mt: xv). Etiikka liittyy oleellisesti valtasuhteisiin ja johtajalta voidaan edellyttää tietoista sitoutumista eettiseen ja moraaliseen käyttäytymiseen ja toimintaan suhteessa eri sidosryhmiinsä. Ciulla (2004) jakaa johtamisen ja johtajan eettisyyden tarkastelun kolmeen näkökulmaan: 1) *johtamisen menetelmien eettisyyteen*, 2) *johtajan henkilökohtaiseen moraaliin ja eettisyyteen*, ja 3) *johtamisen tulosten ja saavutusten eettisyyteen*. Hollander (2004:50) toteaa, että epäeettiset johtajat pyrkivät kasvattamaan valtaansa, kun taas eettisesti toimivat johtajat pyrkivät ensisijaisesti palvelemaan johdettaviaan mahdollisimman hyvin.

Johtajuuteen liittyvä toisiin vaikuttaminen tapahtuu monella tasolla, mutta yhä enemmän korostetaan johtajuuteen liittyvää emotionaalista ulottuvuutta (mm. Goleman ym. 2002; Hernez-Broome & Hughes 2004; Popper 2005). Tunnetasolla vaikuttaminen liitetään etenkin karismaattiseen johtajuuteen (mm. House & Howell 1992). Parhaimmillaan tunnetasolla vaikuttava johtaja kykenee tarkastelemaan asioita toisen näkökulmasta, olemaan empaattinen sekä tietoinen omista ja toisten tunteista, mutta pahimmillaan vaikuttaminen voi olla voimakasta manipulaatiota (Stacey & Griffin 2005:10-12)..

Vuorovaikutuksessa voidaan erottaa *ulkoinen todellisuus* eli se mitä kuulemme ja näemme, *sisäisestä todellisuudestamme* eli siitä, mitä tästä subjektiivisesti tulkitsemme ja millaisia merkityksiä tälle annamme (Kernberg 1980; Hogan & Warrenfeltz 2003). Ihmisen subjektiivinen, sisäinen tulkinta vuorovaikutustilanteesta on usein varsin tunnepitoisesti väritynyttä. Lönnqvist (2005) korostaakin, että johtajan on hyvä ymmärtää vuorovaikutteisuuden irrationaalista puolta sekä tulkintojen yksilöllisyyttä itsessään ja kumppaneissaan. Oman erityisyytensä esimies-alaisuuden tunnedynamiikkaan tuo suhteen valta-asetelma (Järvinen

2005; Lönnqvist 2005; Keski-Luopa 2000). Esimiehen on heidän mukaansa tärkeää olla herkkänä auktoriteettiaseman alaisessa herättämien tunteiden osalta.

Kommunikaatiota ja erityisesti esimiehen ja alaisen välistä vuorovaikutusta voidaan pitää johtamisen ydinprosessina (Immonen 1993). Cohen (2004:177) korostaa, että johtajan kommunikaatio ei ole vain tiedon välittämisen keino, vaan itse johtamista. Hänen mukaansa johtajan on kommunikoitava, ja hänet on nähtävä ja koettava kommunikoimassa, pystyäkseen vaikuttamaan toisten uskomuksiin, asenteisiin, toimintaan ja tunteisiin. Den Hartog & Dickson (2004:275) korostavat johtajuuden yhteisiä merkityksiä rakentavaa luonnetta (kts. myös Bennis 2004:334). Johtajalla on hyvä olla herkkyyttä ja kykyä soveltaa erilaisia diskursiivisia käytäntöjä – argumentoivampaa tai dialogisempaa tapaa tilanteen mukaan (Heikkilä & Heikkilä 2000:56; Boogard 2000; Cohen 2004).

Shiel (2005:184) korostaa johtajan roolia ryhmän auttamisessa tuottamaan selaista tietoa ja ymmärrystä, joka mahdollistaa ryhmän etenemisen tarkoituksenmukaisella tavalla kohti tulevaisuutta. Johtaja ei voi hänen mukaansa edeltä käsin tietää ja määrittää todellisuutta, vaan merkitykset syntyvät ja muuttuvat aina kulloisellakin hetkellä. Tämän näkemyksen mukaan maailma muuttuu kaikissa vuorovaikutustilanteissa, koska puheemme ja merkityksen muodostaminen rakentavat sitä (Burr 2004; Gergen 2009). Johtajalta tällainen näkökulma edellyttää rohkeutta ja kykyä sietää epävarmuutta sekä luottamusta siihen, että ratkaisut ovat löydettävissä yhteisen keskustelun ja kommunikaation kautta (London & Maurer 2004).

Valmentajuus

Jatkuvasta muutoksesta on muodostunut organisaatioihin pysyvä todellisuus (Lipman-Blumen 1996:6) samalla, kun osaamisesta ja oppimisesta on tullut organisaatioiden keskeisin voimavara ja kilpailukykytekijä (Senge 1990a; Nonaka & Takeuchi 1995; Sveiby 1997). Johtajilta ja esimiehiltä tämä edellyttää yksilöiden ja yhteisöjen oppimisen, kehittymisen ja muutosten edistämisen osaamista (Schein 1987a; Senge 1990b; Juuti 2002; Hill 2004; Shiel 2005; Viitala 2007). Voidaan jopa ajatella, että johtajilta edellytetään samankaltaista osaamista kuin sellaisissa ihmissuhdeammateissa, joissa tarkoituksena on edesauttaa toisia oppimaan ja kehittymään (Juuti 2002:206). Tällaisia ovat mm. valmentajat, konsultit, opettajat ja työnohjaajat. Keski-Luopa (2001:59) nimeääkin johtamisen kasvatustehtäväksi. Kutsun tässä tarkastelussa johtajan kykyä yksilöiden ja yhteisöjen muutoksen, oppimisen ja kehittymisen edistämiseen *valmentajuudeksi*.

Schein (1987a:1-2) korostaa johtajan roolia ”auttajana” ja sitä, että hyvä johtaminen on pidemmällä aikavälillä ensisijaisesti auttavaa ja edistävää. Tehokkaat johtajat näyttävät hänen mukaansa käyttäytyvän ja toimivan tavalla, ”joka antaa

alaisille, kollegoille ja esimiehille sen avun, jonka he tarvitsevat pystyäkseen hoitamaan omat vastuunsa” (Schein 1987a:8-7). Juuti (2002:204-6) toteaa, että johtajan valmentava ote lähestyy ohjauksellisuutta, jossa korostuvat alaisen suorituskyvyn paraneminen, kokonaisuuden näkeminen, myönteisyys ja oman persoonan kautta vaikuttaminen. Hyvä johtajuus on hänen mukaansa ihmisten itsenäistymistä ja kasvua tukevaa - emansipoivaa. Manz & Sims (1989:8-12) ovat nimenneet alaisen itsensä johtamista edistävän johtamisen *superjohtajuudeksi* (Super Leadership), jolla he viittaavat toimintatapaan, jossa johtaja edistää alaisen itsenäistymistä, vastuullisuutta ja osallisuutta kontrolloinnin sijaan.

Ellinger ym. (1999) ovat tutkimuksessaan jakaneet esimiehen valmentajuuteen liittyvän käyttäytymisen kahtaalle: *valtuuttavaan* (empowering) ja *mahdollistavaan* (facilitating) käyttäytymiseen. Valtuuttavassa käyttäytymisessä esimies kannustaa alaisia ylittämään totuttuja toimintansa ja ajattelunsa rajoja sekä valtuuttaa alaisia ottamaan laajempaa vastuuta toiminnastaan. Mahdollistava käyttäytyminen liittyy heidän mukaansa oppimis- ja kehittymismahdollisuuksien luomiseen alaisille, palautteen antamiseen ja toiminnan arviointiin yhdessä, odotusten ja tavoitteiden selkeyttämiseen sekä toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen osallistamiseen.

Viitala (2007:88-89) korostaa esimiestyöhön liittyvän valmentajuuden ilmenevän parhaimmillaan yksilöllisenä luottamussuhteena, joka rakentuu alaisen kehitystarpeita palvelevaksi. Tiuraniemi (2002:165) korostaa reflektiivisen keskustelun osaamista muiden oppimisen edistämiseksi. Esimiehen mahdollisuuksiin toimia valmennuksellisella otteella vaikuttavat mm. tämän oma käsitys roolistaan, kokemukset ja mallit valmennuksellisesta johtamisesta, sekä organisaation kulttuuri ja yhteiset johtamisen käytännöt. Viitala (2007:91) edellyttää valmentajamaisesti toimivalta esimieheltä oikeanlaista asennetta, kykyä luottaa alaisiinsa, hyviä kommunikointitaitoja (mm. kuuntelua) sekä ymmärrystä ihmisen kehityksellisyydestä ja oppimisesta sekä näiden tukemisen mahdollisuuksista.

Muutostilanteen johtamisessa tarvitaan samaa osaamista kuin johtamisessa yleisesti, mutta muutosvaihe edellyttää suurempaa intensiteettiä, määrätietoisuutta ja herkkyyttä vuorovaikutukselta ja viestinnältä. Kyky luoda selkeä, uskottava ja haluttava visio nousee yhdeksi merkittävistä muutoksen johtamiseen liittyvistä osaamisista (mm. Kotter 1996; Schein 1999; Yukl 2010). Vision luomisen lisäksi johtajan on herätettävä luottamusta ja hänen on pystyttävä viestimään ymmärrettävästi (Schein 1999:137; Wakefield & Bunker 2010).

Yukl (2010:297) korostaa muutoksen johtamisen osaamisessa johtajan 1) *kykyä ymmärtää, mitkä tekijät saavat ihmiset vastustamaan muutosta tai hyväksymään sen*, 2) *toimimaan muutosta edistävästi*, 3) *muutosprosessin vaiheiden ymmärtämistä*, 4) *erilaisia muutostyyppejä*, sekä 5) *kykyä organisaatiossa il-*

menevien ongelmien analysointiin ja ratkaisemiseen. Schein (1999:115) kuvaa kulttuurista muutosta vanhasta poisoppimisen ja uuden oppimisen välisenä dynamiikkana, mikä edellyttää johtajalta kykyä ilmaista, miksi vanhat käyttäytymisiä ja toimintamallit eivät enää ole hyväksyttäviä samalla, kun hänen on luotava uusien menettelyjen oppimisesta houkuttelevaa.

Wakefield & Bunker (2010) pitävät puolestaan tärkeänä johtajan kykyä ymmärtää ja kohdata muutostilanteen itsessä ja muissa synnyttämiä tunteita, kuten pelkoa, ahdistusta ja epävarmuutta, jotka voivat olla varsin voimakkaita. Johtajan on heidän mukaansa kyettävä oppimaan ja sopeutumaan samalla, kun hän tukee muita muutoksesta selviämisessä. Luottamuksen rakentaminen ja ylläpito on heidän mukaansa erityisen keskeistä, missä johtajan oman haavoittuvuuden näyttäminen voi olla erityisen vahva viesti aidosta läsnäolosta.

2.3 Johtajaksi kasvaminen ja johtajuuden kehittäminen

Johdon kehittämiseen alettiin organisaatioissa systemaattisemmin kiinnittää huomiota 1950-luvulla, jolloin kyse oli ensisijaisesti seuraajasuunnittelusta. 1960- ja 1970-luvuilla johdon kehittäminen monipuolistui ja ulkoisten koulutusten lisäksi organisaatioiden sisäinen kehittämistoiminta yleistyi. 1980-luvulla johtamisen kehittäminen systematisoitui ja laajeni entisestään. Johtamisen kompetenssit sekä johtajien suoriutumisen ja potentiaalin arviointi nousivat tällöin kiinnostuksen kohteiksi. Samalla yksilökeskeinen näkökulma johdon kehittämisessä laajeni organisatoriseen ja yhteisölliseen suuntaan. (Vloeberghs 1998; Kakkonen & Viitala 2007). Nykyisin johdon kehittäminen on yleisesti kiinteä osa organisaatioiden kokonaistoimintaa ja se nähdään strategisesti tärkeänä kilpailukyvyv edellytyksenä (Luoma ym. 2005). Tarkastelen seuraavassa johtajaksi kasvamisen luonnetta sekä johtajuuden ja johtajuusosaamisen kehittämistä painottuen yksilön johtajuusosaamisen kehittämiseen.

2.3.1 Johtajaksi kasvaminen

Kysymys johtajuuskyvyn synnynäisyydestä ja/tai opittavuudesta on ollut yleinen johtajuudesta keskusteltaessa (mm. Conger & Benjamin 1999; Tubbs & Schultz 2005; Kets de Vries 2006:228; Avolio ym. 2009). Yksilön perimään ja varhaiskehitykseen liittyvien tekijöiden on todettu vaikuttavan hänen myöhempään valmiuteensa päätyä johtamisrooliin (mm. Conger ja Benjamin 1999; Conger 2004). Luthans & Avolio (2003) puhuvat yksilön kokemushistoriaan liittyvistä kehityksellisistä kohdista (trigger events), jotka jättävät muita kokemuksia syvemmän jäljen tämän ajatteluun. Varhaiset kokemukset ja geneettiset tekijät riittävät harvoin pelkästään johtajuustehtävässä menestymiseen, vaan oleellisempaan pidetään myöhemmällä iällä syntyneitä kokemuksia ja harjaantumista (Avolio &

Hannah 2008; Avolio ym. 2009). Ericssonin & Charnessin (1994) mukaan harjoittelu ja valmennus ovat synnynnäisiä taipumuksia ratkaisevampia tekijöitä käytännöllisten kykyjen rakentumisessa.

Johtamista voidaan tarkastella ammatillisena toimintana, johon opitaan ja harjaannutaan kokemuksellisesti todellisissa johtamisrooleissa ja –tehtävissä (mm. Van Velsor ym. 1998:6; Day 2000; McCall 2004; Conger 2004; Hill 2004; Popper 2005; Gosling & Mintzberg 2006). Lord & Hall (2005) esittävät johtajana kehittymisen kolmen kehitysvaiheen avulla, jotka ovat *aloittelija* (novice), *harjaantunut* (intermediate), sekä *asiantuntija* (expert). Eri kehitysvaiheissa yksilön kyky havainnoida tilanteita, käyttää tietoa ja säädellä omaa käyttäytymistään ovat eritasoisia (vrt. Kegan 1982; 1994). Uran alkuvaiheen ja erityisesti ensimmäisen johtamistehtävän on todettu olevan merkityksellisiä henkilökohtaisen johtamistyylin muotoutumisessa (Hill 2004; Ristikangas ym. 2008; Kulla 2011:175). Esimiesasemaan siirtyminen tarkoittaa yksilön kannalta merkittävää ammatillisen identiteetin muutosta, joka vie usein enemmän aikaa kuin osataan olettaa (Hill 2004). Esimiesidentiteetti rakentuu sosiaalisesti ja kokemuksellisesti, mutta edellyttää yksilöltä myös tietoista pohdintaa (Munusamy ym. 2010).

Uuden identiteetin ja osaamisen rakentamista helpottaa, jos aloittelevalla esimiehellä on organisaatiossa kehityksellisiä suhteita joko kollegoiden tai esimiesten kanssa (Hall 2004; Ristikangas ym. 2008; Kulla 2011:173). Kegan (1982; 1994) korostaa tällaisten ”kannattelevien ympäristöjen” merkitystä henkilökohtaisessa kasvussa. McCallin (2004) mukaan muodollisilla koulutuksilla, tutkiminoilla ja kehittämisohjelmilla on johtajaksi kasvamisessa toissijaisempi, joskaan ei merkityksetön rooli (myös Conger 2004). Tosin Kullan (2011:174) tutkimuksessaan haastattelemat suomalaiset toimitusjohtajat antoivat muodolliselle koulutukselle jopa olemattoman merkityksen oman kehittymisensä kannalta.

McCauley ym. (2010:2) määrittelevät johtajuuteen liittyvän oppimisen yksilön kyvykkyyden laajenemiseksi toimia tehokkaasti johtamisrooleissa ja -prosesseissa. Näillä he viittaavat rooleihin ja prosesseihin, jotka edesauttavat yksilöitä ja ryhmiä toimimaan tehokkaammin yhdessä. Johtajien kehittämisen katsotaan vaikuttavan näihin esimiesroolissa tarvittaviin yksilökeskeisiin osaamisiin (Day 2000; Hernez-Broome & Hughes 2002; Raelin 2004; Dalakoura 2010; McCauley ym. 2010). Johtajaksi kasvamista ei kuitenkaan pidä nähdä vain tietynlaisten tietojen tai taitojen hankkimisena. Esimiehenä kehittyminen edellyttää uudenlaisten asioiden tietämistä, kykyä toimia uudella tavalla, mutta myös uudenlaista olemista (Boogard 2000; Hill 2004; Garcia 2007; Cunliffe 2009). Kehittämisprosessissa tämä tarkoittaa vaikuttamista identiteettiin, persoonaan, maailmankuvaan sekä arvoihin (Hill 2004). Cunliffe & Easterby-Smith (2007) käyttävät termiä ontologinen oppiminen viitattaessaan yksilön kehittymiseen omassa olemisen tavassaan.

2.3.2 Johtajuuden kehittäminen

Johtajuuden kehittäminen on perinteisesti tarkoittanut yksilöiden kouluttamista johtajuuteen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa. Tämän ei kuitenkaan katsota takavaan hyvää johtajuutta organisaatiossa (mm. Day & Zaccaro 2004). 2000-luvulle tultaessa onkin yksilöllisten valmiuksien kehittäminen ja johtajuuden kehittäminen organisaatiossa erotettu toisistaan käsitteellisesti ja käytännöllisesti (Day 2000; Dalakoura 2010). Käytännössä johtamisen ja johtajuuden kehittämisessä tarvitaan molempia alueita – sekä johtajien yksilöllistä että johtajuuden yhteisöllistä kehittämistä (Day & Zaccaro 2004; Burgoyne ym. 2004; London & Maurer 2004:224).

Johtajuuden kehittämisenmenettelyt ovat monipuolistuneet, kun on alettu ymmärtää johtajuusosaamisen ja siinä kehittymisen yksilöllinen ja kokemuksellinen luonne (Day 2000; Hernez-Broome & Hughes 2004; Luoma & Salojärvi 2007; Ojanen 2009). Kehittämisen keinoiksi muodollisen koulutuksen ohella ovat nousseet *360-asteen palaute, toimeksiannot, toimintaoppiminen, mentorointi, valmennus, vertaistyöskentely ja verkostoituminen* (Day 2000; Hernez-Broome & Hughes 2004; Yip & Wilson 2010). Samalla johtajuuden kehittämisestä on tullut yhä strategisempää toimintaa, jonka on tuettava organisaation tavoitteiden toteutumista mahdollisimman hyvin (Luoma ym. 2005; Luoma & Salojärvi 2007; Riggio 2008; McCauley ym. 2010).

Muodolliseen johtamiskoulutukseen yhdistetään nykyään yleisesti uudempia johtajuuden kehittämisen menettelyjä (McCauley ym. 2010). Lisäksi kehittäminen liitetään yhä enemmän todellisiin työtilanteisiin ja niistä nousevien kysymysten tarkasteluun. Korostetaan, että johtajia on ensisijaisesti autettava oppimaan työstään ja työssään (Fulmer 1997; Moxley & O'Connor Wilson 1998; Raelin 2004; McCauley ym. 2010). Day & Zaccaro (2004:389-90) toteavat, että johtajuuden kehittämisen tavat olisi kyettävä sovittamaan yksilöiden oppimiskyvyn ja opeteltavan aiheen mukaan. Kehittyneet oppijat hyötyvät heidän mukaansa enemmän avoimista ja itseohjautuvista oppimistilanteista, kun taas kehittymättömämmille oppijoille strukturoidummat oppimistilanteet ovat motivoivampia. Johtajuuden kehittäminen on parhaimmillaan jatkuva prosessi, jossa erilaiset kehittymistä edistävät yksilölliset ja yhteisölliset menettelyt ja tapahtumat tukevat toisiaan (Fulmer 1997; London & Maurer 2004; McCauley ym. 2010).

On syytä jossain määrin erottaa johtajuuden ja johtajien *kehittäminen* näiden *kehittymisestä*. Kehittymistä tapahtuu ilman kehittämistä ja toisaalta kaikki kehittäminen ei aina johda toivottuun kehittymiseen. Eri menettelyt eivät sellaisinaan ratkaise kehittyvätkö johtajat ja johtajuus. Keskeistä on miten hyvin niitä kyetään soveltamaan kunkin organisaation ja yksilöiden kehitystilanteeseen ja kulttuuriin (McCall 2004; Day & Zaccaro 2004). Kaikkia menettelyjä voidaan to-

teuttaa ulkokohtaisesti, jolloin kehittämisinterventtioiden vaikutus voi olla jopa negatiivinen (Reynolds 1999; Day 2000; Ready & Conger 2003; Hernez-Broome & Hughes 2004). Klein & Ziegert (2004:361) toteavat, että johtajien kehittymisestä puhuttaessa korostetaan helposti myönteisiä tuloksia yleisesti, vaikka heidän mukaansa kaikki johtajat eivät kehity ja jotkut jopa taantuvat.

Huolimatta kehittämisen menettelyjen monipuolistumisesta on muodollisilla koulutusohjelmilla edelleen vahva asema johtajien kehittämisessä (Luoma ym. 2005; Bernthal & Wellins 2006). American Society for Training and Developmentin mukaan vuonna 1995 85% amerikkalaisista yrityksistä käytti luokkahuoneopetusta keskeisimpänä johtajien kehittämisen keinona (lähteessä Day 2000). Luoman ym. (2005) mukaan erilaiset organisaation sisäiset ja ulkoiset koulutusohjelmat ja –tilaisuudet ovat Suomessakin yleisin johtajien kehittämisen menettely. Muodollisen koulutuksen suosiota selittää se, että sitä on helppo järjestää, se on edullisempaa suhteessa yksilökeskeisiin menettelyihin ja koulutustarjontaa on runsaasti.

Vakiintuneiden johtamiskoulutusorganisaatioiden tarjoamaa koulutusta on kuitenkin arvosteltu siitä, että ne ehdollistavat osallistujia perinteisiin johtamisen paradigmoihin ja malleihin (mm. Mintzberg 2004b; Garcia 2007), eivätkä näin pysty parhaalla tavalla vastaamaan tulevaisuuden johtajuuden kehittämistarpeisiin. Koulutusyksiköiden on todettu olevan monella tapaa sidottuja vakiintuneisiin toimintamalleihinsa osallistujien ja asiakasorganisaatioiden odotusten, akkreditointijärjestelmien vaatimusten ja kouluttajien tottumusten myötä (Ghoshal 2005; Garcia 2007; Kayes 2004). Johtajuusosaamista aiempaa tehokkaammin edistävän koulutuksen toteuttaminen olemassa olevissa johtamiskoulutusinstituutioissa voi olla tämän vuoksi haasteellista. Tarkastelen seuraavassa luvussa tarkemmin johtamiskoulutusta (management education) johtajuusosaamisen kehittämisen näkökulmasta.

2.4 Johtamiskoulutus johtajuusosaamisen kehittämisessä

Johtamiskoulutusta tarjoavat erityisesti kaupallisen alan yliopistot ja ammattikorkeakoulut sekä yksityiset koulutus- ja konsulttiorganisaatiot. Yliopistollisilla koulutustoimijoilla on kilpailuetunaan tutkintojen myöntöoikeus. Johtamiskoulutuksen markkinat ovat kasvaneet ja kansainvälistyneet yritysten kansainvälistymisen myötä. Mintzberg (2004b:163) puhuu johtamiskoulutuksesta omana toimialanaan.

Johtamiskoulutuksen lippulaivana pidetään yleisesti Master of Business Administration (MBA)-tutkintoa (mm. Garcia 2009). Niitä on tarjolla lukuisia sekä paikallisina että kansainvälisinä versioina. MBA-koulutusohjelmien akkreditoineilla pyritään takaamaan niiden laatu. MBA-tutkinnoista on kehitetty täyspäi-

väistä opiskelua edellyttävän alkuperäisen mallin rinnalle työn ohessa osaaikaisesti suoritettavia sovelluksia. Johtamiskoulutuksesta käytävää keskustelua leimaa kuitenkin kritiikki MBA-koulutusohjelmia ja niiden sovelluksia kohtaan, koska niiden ei katsota parhaalla tavalla vastaavan johtamisen kehittämistarpeisiin (mm. Mintzberg & Gosling 2002; Mintzberg 2004b; Gabriel 2005; Garcia 2009).

Perinteisen MBA-opetuksen katsotaan olevan liian teoriapainotteista, korostavan liikaa liiketoiminnallisia rationaalisia analyysejä johtamisen perustana, epäonnistuvan johtamisen eettisen ja moraalisen näkökulman edistämässä sekä ehdollistavan osallistujat vallitsevien johtamisparadigmojen toteuttamiseen (Mintzberg 2004b; Ghoshal 2005; Gabriel 2005; Gosling & Mintzberg 2006). Kriittisen johtamiskoulutuksen edustajat näkevät MBA-koulutuksen puutteena vallitsevien johtamisperiaatteiden ja valtarakenteiden kyseenalaistamattomuuden (mm. Reynolds 1999; Sinclair 2007; Garcia 2009; Cunliffe 2009).

Korpiahon ym. (2007) mukaan kritiikissä korostuu vastakkainasettelu perinteisen ja vaihtoehtoisten mallien välillä jopa mustavalkoisesti. Mintzberg (2004b:176-91) toteaa, että erityisesti Euroopasta löytyy monia MBA-koulutusohjelmia, joissa sovelletaan osallistujalähtöisempiä koulutusmenettelyjä. Hyde (2007) jaottelee MBA-ohjelmat luentokeskeisiin, projektivahvistaisiin ja kokemuksellisiin niiden pedagogisen toteutustavan mukaan. Boyatzis ym. (2002) havaitsivat MBA-opiskelun vaikuttavan osallistujien kognitiivisiin ja vuorovaikutusosaamiseen myönteisellä tavalla, kun opetuksessa sovellettiin kokonaisvaltaista ja osallistujakeskeistä lähestymistapaa.

Korpiaho ym. (2007) jakavat johtamiskoulutusten toteutustavat kolmeen pääluokkaan: ”perinteisiin” (traditional), *muunneltuihin* (revised), sekä *vaihtoehtoiisiin* (alternative) malleihin. ”Perinteisellä” he viittaavat koulutusmalliin, jossa opiskeltava aines on jaoteltu liiketoimintafunktioiden mukaan ja kutakin aihetta opettaa siihen erikoistunut akateeminen asiantuntija ja jossa koulutustapa on opettajakeskeinen. Tällaista mallia edustaa tyypillisimmillään perinteinen MBA-tutkinto. Muunnelluiksi malleiksi Korpiaho ym. (2007) nimeävät *tiedeperustaiset* ja *osaamisperustaiset* koulutussovellukset. Tiedeperustaisissa sovelluksissa pyritään heidän mukaansa korostamaan tutkimuksellista ajattelua ja tutkimustiedon hyödyntämistä. Osaamisperustaisissa koulutusohjelmissä painotus on puolestaan osallistujien käytännöllisten taitojen kartuttamisessa teoreettisen tiedon lisäksi. Vaihtoehtoisiksi koulutusmalleiksi he nimeävät *palveluoppimiseen*, *toimintaoppimiseen* ja *kriittiseen näkökulmaan* perustuvat johtamiskoulutukset. Palveluoppimisella he viittaavat koulutustapaan, jossa osallistujat toteuttavat osana koulutusta sosiaalisia vapaaehtoisprojekteja. Toimintaoppimiseen perustuvissa ohjelmissä luodaan kytkentä osallistujien omien, todellisten liiketoimintatilanteiden tarkasteluun. Kriittisessä näkökulmassa kyseenalaistetaan perinteistä johta-

misajattelua ja tarkastellaan erityisesti valtaan ja vallitseviin diskursseihin liittyviä ilmiöitä kriittisesti.

Korpiaho ym. (2007) ovat sijoittaneet johtamiskoulutuksen lähestymistavat jatkumolle, jonka vasemmassa laidassa on perinteinen koulutusmalli ja oikealla laidalla kriittinen johtamiskoulutus. Muut mallit he sijoittavat näiden kahden ääripään väliin. Mitä enemmän oikealle siirrytään, sitä enemmän osallistujilta edellytetään aktiivisuutta ja osallistumista ja kouluttajien rooli muuttuu oikean tiedon haltijasta ja tarjoilijasta oppimisen ja yhteisen reflektion edesauttajaksi. Samalla koulutustapa muuttuu yhä kokemuksellisemmäksi ja yksilöllisemmäksi.

Conger & Benjamin (1999:42-50) jakavat johtamiskoulutukset neljään kategoriaan: 1) *käsitteellistä ymmärrystä lisääviin*, 2) *palautteperusteisiin*, 3) *johtamistaitoja kehittäviin*, sekä 4) *henkilökohtaista kasvua edistäviin*. Käsitteellistä ymmärrystä lisäävä koulutus perustuu erilaisten johtajuuden teorioiden ja viitekehysten opetteluun. Palauteperusteinen koulutus rakentuu osallistujien saamalle palautteelle omasta johtamisestaan. Palautteen käsittelyn kautta osallistujilla on mahdollisuus tulla tietoisemmiksi omasta johtamiskäyttäytymisestään ja etenkin sellaisista käyttäytymisen piirteistä, joita itse ei tunnista. Johtamistaitoja kehittävässä koulutuksessa keskeisessä roolissa on erilaiset harjoitukset, joiden kautta osallistujien on mahdollista oppia konkreettisia käyttäytymismalleja. Henkilökohtaista kasvua edistävien koulutusten tavoitteena niissä on auttaa johtajaa tarkastelemaan itseään, työtään ja arvostuksiaan syvemmin tai koettelemaan rajojaan ja harjoittelemaan riskinottoa (Conger 1993). Storey (2004b:26) mainitsee edellisten lisäksi omana johtamiskoulutuksen alueena ylimmän johdon strategiakurssit.

Olemassa olevien johtamiskoulutusten kykyä edistää yksilöllistä johtajuusosaamista voidaan arvioida johtajuusosaamisen ja sen oppimisen asettamien reunaehtojen kautta. Kuten luvuissa 2.2 ja 2.3 olen kuvannut, johtajuusosaaminen rakentuu yksilöllisesti, kokemuksellisesti ja vuorovaikutteisesti. Osaamisen kehittyminen liittyy johtajan omaan työkontekstiin, -tilanteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin. Syvimmiltään johtajana kehittyemisessä on kyse ihmisenä kasvamisesta. Tarkastelen seuraavassa johtamiskoulutuksen tavoitteita ja toteutustapoja näistä näkökulmista. Lisäksi tarkastelen johtamiskoulutuksen ajallisuutta, koulutusmallien vakiintuneisuuteen liittyviä ilmiöitä sekä koulutusten arviointia johtajuusosaamisen kehittämisen näkökulmasta.

2.4.1 Johtamiskoulutuksen tavoitteet

Johtamiskoulutuksen tavoitteita voidaan tarkastella monelta kannalta: kuka asettaa tavoitteet, miten tavoitteet ilmaistaan, vastaako koulutuksen toteutustapa asetettuja tavoitteita, miten ja kuka arvioi tavoitteiden toteutumista? Korpiahon

ym. (2007) mukaan perinteistä mallia edustavien koulutusten tavoitteena on kouluttaa tehokkaita ja työssään menestyviä johtajia kehittämällä heidän tietojaan ja taitojaan. Vaihtoehtoisten koulutusmallien tavoitteissa korostuvat heidän mukaansa vastuullinen kansalaisuus, kriittinen reflektiivisyys sekä yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti tiedostava johtamisammattilaisuus. Conger & Benjamin (1999) toteavat, että johtamiskoulutuksen syvätavoitteena pitäisi johtajuuteen liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden kehittymisen ohella olla *ihmisenä ja ammattilaisena kasvaminen* (kts. myös Kayes 2007).

Hayn & Hodginsonin (2005) mukaan koulutuksen pitää kehittää johtajan itsetuntemusta, oman vaikuttavuuden ymmärtämistä sekä oppimaan oppimista. Myös Hogan & Warrenfeltz (2003) korostavat itsetuntemuksen merkitystä koulutuksen tavoitteena. Kriittisen näkökulman edustajat painottavat koulutuksen tavoitteissa ymmärryksen lisääntymistä organisaation valtamekanismeista sekä yksilön *emansipoitumista* eli kykyä ja uskallusta toimia tarvittaessa valtarakenteista riippumattomasti tai jopa niitä kyseenalaistaen (mm. Reynolds 1999; Sinclair 2007; Garcia 2009; Cunliffe 2009). Kayes (2007:430) toteaa kuitenkin, että kaupallisen alan korkeakoulut ovat orientoituneet ensisijaisesti johtajien ammatilliseen kehittämiseen (professional development), eivät heidän henkilökohtaisen kasvunsa tukemiseen (personal growth). Haasteena hänen mukaansa on, miten edistää johtajien ammatillista osaamista siten, että henkilökohtainen kasvu samalla mahdollistuisi.

Organisaatioiden toimintaympäristöt ovat monimutkaistuneet ja muuttuneet aiempaa dynaamisemmiksi, mikä edellyttää johtajilta kykyä muutosten toteuttamiseen, toiminnan totuttujen perusoletusten ja jopa kulttuuristen syvärakenteiden kyseenalaistamiseen. Kayesin (2007:429) mukaan merkittävä osa johtamiskoulutuksista ehdollistaa osallistujia kuitenkin tehokkaasti totuttuihin toimintaja ajattelumalleihin, ei niiden kyseenalaistamiseen tai vaihtoehtoisten tarkastelutapojen etsimiseen. Hänen mukaansa suuri osa johtamiskoulutuksesta keskittyy toistoon, sosiaalistamiseen ja yhdenmukaistamiseen. Innovatiivisuus ja oppiminen ovat toissijaisia tavoitteita. Pedagoginen perusta koulutuksessa on hänen mukaansa sisältöohjautuva ja arvioiva.

Oman lisänsä johtamiskoulutuksen tavoiteasetteluun tuovat osallistajat. Perriton (2004:130) toteaa, että merkittävä osa osallistujista haluaa oppia toimimaan tehokkaammin ja menestymään nykyisissä organisaatioissa eikä niinkään kyseenalaistamaan niiden toiminnan perusteita tai pohtimaan omaa kasvuun ihmisenä (kts. myös Feldman 2005). Toisaalta on myös niitä, jotka aktiivisesti hakevat perinteisestä mallista poikkeavia koulutuksia, jotka tarjoavat mahdollisuuden kriittisempään ja syvempään oman itsen ja yhteisöllisten ilmiöiden tarkasteluun.

2.4.2 Kokemuksellisuus ja vuorovaikutteisuus

Johtajuutta ja johtamista opitaan ennen kaikkea kokemuksellisesti ja vuorovaikutteisesti todellisissa johtamisrooleissa (Van Velsor ym. 1998:6; McCall 2004; Conger 2004; Gosling & Mintzberg 2006), joten johtajuusosaamiseen vaikuttavassa koulutuksessa kokemuksellisuutta ja vuorovaikutteisuutta voidaan pitää lähtökohtaisina oletuksina. Korpiaho ym. (2007) totesivat kokemuksellisuuden olevan mukana lähes kaikissa johtamiskoulutuksen eri toteutusmalleissa, myös jossain muodossa nk. perinteistä mallia edustavissa koulutusohjelmissä. Myös Kayes (2002; 2007) toteaa, että kokemuksellinen oppiminen ja sen sovellukset ovat saaneet paljon jalansijaa johtamiskoulutuksessa, mutta hänen mukaansa kokemuksen ja kokemuksellisen oppimisen määrittely on edelleen hajanaista ja keskeneräistä.

Kokemuksellisuus oppimisen lähtökohtana koulutuksessa edellyttää muutosta koulutuksen metodeissa ja työskentelytavoissa suhteessa kouluttaja- ja tietokeskeiseen koulutustapaan. Kokemuksia, joista koulutuksessa voidaan oppia, ovat itse koulutukseen liittyvissä tilaisuuksissa ja tapahtumissa syntyvät kokemukset (Kayes 2007) sekä omassa työkontekstissa (Mintzberg 2004b) tai muissa suhteissa syntyvät kokemukset. Keskeistä kokemuksellisuuden varaan rakentuvassa oppimisessa on reflektio eli osallistujien kokemuksilleen antamat merkitykset ja tulkinnat (Reynolds 1998; Reynolds & Vince 2004). Kouluttajien tehtävänä on mahdollistaa osallistujien reflektointi. Ilman kokemuksille annettuja merkityksiä oppiminen niistä jää sattumanvaraiseksi (Mezirow 1995a; Gray 2007). Reflektiivisyyden lisääminen johtamiskoulutukseen onkin todettu yleisesti keskeiseksi oppimisen ja hyödyn kannalta. Gosling & Mintzberg (2006) toteavat, että kouluttajat puhuvat pysähtymisen tärkeydestä johtamisen käytännöissä, mutta samalla suunnittelevat koulutuksen niin kiireiseksi, ettei pohdinnalle ja keskustelulle ole tilaa.

Perriton (2004:136) korostaa, että kokemuksellisuuteen ja kokemuksista oppimiseen johtamiskoulutuksessa sisältyy kompleksisuutta, johon ei pidä suhtautua kevyesti. Kokemuksellinen oppiminen synnyttää monenlaisia tunnepitoisia ja tiedollisia tapahtumia, jotka rinnastetaan toisiinsa ja järjestetään ensisijaisesti kielten ja keskustelun avulla (Kayes 2007:428). Perritonin (2004:136) mukaan kokemusta on tarkasteltava tulkinnallisena ilmiönä ja yksilöiden sisäisenä konstruktiona. Kouluttajat saattavat hänen mukaansa edelleen ainakin implisiittisesti ajatella, että osallistujat kokevat interventiot heidän toivomallaan ja aikomallaan tavalla. Kokemukset ja niistä tehtävät tulkinnat ovat kuitenkin osallistujille yksilöllisiä. Tämä voi olla erityisen tärkeä huomata kriittisen pedagogiikan soveltamisessa, jolloin tavoitteena on lisätä osallistujien tietoisuutta valtasysteemeistä ja niiden sortavuudesta. Kaikki eivät välttämättä koe tilanteita kouluttajien näkemysten mukaan (Perriton 2004:136; Pas 2004). Perriton (2004:139) toteaa, että

kriittisydessäkin olisi hyvä aloittaa keskustelusta, mitä kriittisyys itse kullekin tarkoittaa.

Vuorovaikutteisuus on kokemuksellisessa oppimisessa keskeisessä asemassa (Mezirow 1995b; Vince 2002; Gray 2007). Edellä kuvatut oppimiseen liittyvät kokemukset ovat lähtökohtaisesti joko omassa työkontekstissa tai koulutustilanteissa syntyneitä vuorovaikutuskokemuksia. Näihin kokemuksiin liittyvä merkitysten muodostaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa kouluttajien ja muiden koulutettavien kanssa. Kouluttajan ja osallistujien välinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa, mutta osallistujien vertaisvuorovaikutuksella on merkittävä rooli oppimisessa (Gabriel 2005; Gosling & Mintzberg 2006).

Johtamiskoulutuksessa vaikuttavat osallistujiin sekä tietoisesti että tiedostamatta kouluttajien sanomisen ja käsiteltävien aiheiden lisäksi osallisten rooliasetelmat, kouluttajien antama johtamisen malli sekä koulutuksen järjestelyt ja tilat (Mintzberg 2004b; Cunliffe & Easterby-Smith 2004; Gabriel 2005). Gabriel (2005) toteaa, että perinteinen johtamiskoulutus opettaa asetelmallaan enemmän alaisuutta ja kuuliaisuutta kuin johtajuutta, koska osallistujilla ei ole mahdollisuutta saada kokemusta vastuusta. Johtajuuden harjoittelu on hänen mukaansa mahdollista silloin, kun osallistajat voivat kantaa vuorollaan vastuuta koulutusprosessista.

Cunliffe & Easterby-Smith (2004:42) puolestaan nostavat esiin ristiriidan kouluttajien käyttäytymisen ja ilmaistujen oppimisperiaatteiden välillä tilanteissa, joissa opiskelijoilta edellytetään avointa reflektiota omien oppimiskokemustensa ja -periaatteidensa osalta, mutta kouluttajat eivät antaudu samaan avoimuuteen. Heidän mukaansa kouluttajien läpinäkyvyys omien tapojen ja perusoletusten osalta rohkaisisi aitoon dialogisuuteen ja vastuunottoon oppimisesta. Mintzberg (2004a) puolestaan korostaa tilajärjestelyjen merkitystä toisaalta vuorovaikutteisuuden lisäämisessä, mutta myös koulutusjärjestelyjen viestimän symboliikan kannalta (kts. myös Kayes 2007).

2.4.3 Yksilöllisyys ja kontekstuaalisuus

Johtajuusosaaminen rakentuu kullakin oppijalla oman persoonan varaan ja lisäksi kullakin oppijalla on erilaiset valmiudet oppia kokemuksistaan ja tarkastella itseään vuorovaikuttajana (Hogan & Warrenfeltz 2003; Day & Zaccaro 2004; Hill 2004). Koulutuksessa totuttuna lähtökohtana on kuitenkin ollut saman sisällön opettaminen samalla tavalla kaikille osallistujille, mikä on kouluttajille hallittavampaa ja toteutuksen kannalta ennakoitavampaa (Conger & Ready 2004; Luoma ym. 2005; Kayes 2007). Oppimisen *henkilökohtaisuuden* mahdollistaminen edellyttäisi, että osallistajat kohdataan aidosti subjekteina koulutusjärjestelmissä ja koulutuksen olosuhteet saadaan rakennettua sellaiseksi, jossa osallistajat kokevat

turvalliseksi tarkastella omaa itseään ja omia kokemuksiaan yhdessä muiden kanssa itselleen mahdollisella tavalla (Keski-Luopa 2001; Ojanen 2009).

Henkilökohtaisuuden ja subjektiivisuuden ottaminen koulutuksen lähtökohdaksi vaatii sekä kouluttajilta että osallistujilta uutta asennoitumista ja toimintamallia. Kouluttajalle yksilöllisyyden huomioonotto edellyttää aidosti sen hyväksymistä, että osallistajat ovat erilaisia ihmisiä, joista kukin oppii ja havaitsee asiat ja tilanteet jossain määrin eri tavoin (Keski-Luopa 2001). Kouluttajan rooli muuttuu tällöin fasilitoivaksi ja oppimisprosessia ylläpitäväksi (Korpiaho ym. 2007).

Johtajuustaitojen ja -roolin kehittäminen ja oppiminen on luonteeltaan *kontekstuaalista* eli yhteydessä oppijan todellisiin yhteistyösuhteisiin, johtamisvas-tuisiin sekä organisaation kehitystilanteeseen (Cogner & Benjamin 1999; Allio 2005). Yleisen johtamiskoulutuksen haasteena on usein sen irrallisuus organisaatioiden arjesta, jolloin koulutuksessa syntyneitä uusia ajatuksia on vaikea saada todellisiksi muutoksiksi organisaatioissa (Lee 1989; Conger & Benjamin 1999; Ready & Conger 2003; Allio 2005). Suurissa ryhmissä tapahtuvaa universaalia koulutusta on myös edullisempaa toteuttaa kuin pienempiä ryhmäkokoja edellyttävää yksilöllisempää ja oppijoiden konteksteihin liitettyä valmennusta (Luoma ym. 2005). Allion (2005) mukaan johtamiskoulutus lisää helposti kirjaviisautta johtamisesta (leadership literacy), muttei edistä johtamistaitojen ja -käytäntöjen muutosta (kts myös Mintzberg 2004a).

Oppimista voidaan tehostaa rakentamalla tietoisesti yhteys osallistujien työkon-teksteihin siten, että osallistajat tarkastelevat koulutuksessa omia johtajuuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä todellisia kysymyksiä ja tilanteita (Mintzberg 2004b; Hyde 2007). Osallistujia voidaan myös houkutella tekemään tietoisia kokeiluja uudenlaisista toimintatavoista omissa työkonteksteissaan ja refleктоimaan näin syntyneitä kokemuksia koulutusohjelman tilaisuuksissa. Hyden (2007) mukaan todellisten kehittämishankkeiden kytkeminen mukaan johtamiskoulutukseen voi synnyttää ennakoimattomia tilanteita, joihin kouluttajien ja koulutuksen johtajien pitää pystyä vastaamaan. Nämä tilanteet voivat tuoda jännitteitä osallistujien, kouluttajien ja koulutuksen maksajien välille. Koulutuksen johtajien on kyettävä toimimaan niin, että jännitteet eivät muodostu oppimisen esteiksi. (mt.)

2.4.4 Koulutuksen kesto ja rakenne

Johtajuuteen liittyvän osaamisen omaksuminen sekä etenkin ihmisenä kasvami-seen liittyvät pohdinnat vaativat aikaa, erilaisia kokemuksia ja mahdollisuuksia näiden kokemusten läpikäymiseen ja tulkitsemiseen. Merkittävä osa johtamis-koulutuksesta kestää kuitenkin korkeintaan muutamia päiviä (Conger & Benja-min 1999; Luoma ym. 2005). Vaikuttavuutta näyttää syntyvän riittävän pitkäkes-toisissa koulutus- ja valmennusohjelmissa. Luoman ym. (2005) mukaan laajoja ja

pitkiä koulutusohjelmia pidettiin hyödyllisimpinä henkilökohtaisen oppimisen kannalta. Myös Hogan ym. (1994) mainitsee pitkän valmennusohjelman tuottamat käyttäytymismuutokset verrattuna lyhytkestoisiin koulutuksiin. Baron & Morin (2010) totesivat johdon valmennuksesta, että muutokset yksilöiden kyvyssä säädellä omaa toimintaansa edellyttävät vähintään muutaman kuukauden mitaista ja useita valmennustapaamisia käsittävää prosessia. Haasteena ovat pitkien ohjelmien kustannukset sekä osallistujien halukkuus ja mahdollisuus sitoutua pitkäkestoiseen koulutusprosessiin.

Kuten luvussa 2.3 on kuvattu, johtajana kasvaminen on luonteeltaan jatkuva kokemukselliseen oppimiseen perustuva prosessi, jossa erilaisilla kehittämisinterventioilla voi olla merkittävä rooli oppimisen tukemisessa. Johtajuuskoulutukset ja kehittämisinterventiot olisi nähtävä osana yksilön jatkuvaa kehitymisprosessia, ei erillisinä tapahtumina (Fulmer 1997; Conger & Benjamin 1999). Readyn & Congerin (2004) mukaan jatkuvuuden puute ja koulutusten lyhytkestoisuus vähentävät merkittävästi kehittämisen vaikuttavuutta.

2.4.5 Koulutusmallien vakiintuneisuus

Koulutusohjelmaa voidaan tarkastella systeemisenä kokonaisuutena, jossa Hyden (2007) mukaan on tärkeää, että eri osatekijät sopivat yhteen ja perustuvat samantyyppiseen maailmankuvaan ja oppimis- ja tietokäsitykseen. Näitä osatekijöitä ovat koulutuksen varsinaisen toteutustavan lisäksi koulutusohjelman johtaminen, koulutukseen liittyvä viestintä, tiedon ylläpito ja ennakkomateriaalit, odotuksiin vaikuttaminen sekä arvioinnin tavat. Ristiriitoja voi syntyä, jos esimerkiksi perinteisemmässä koulutuksessa sovelletaan kriittiseen näkökulmaan perustuvia työskentelymuotoja (mm. Sinclair 2007). Koulutustapojen uudistaminen voi joskus tuntua kosmeettiselta, jos koulutuksen koko muu asetelma pysyy muuttumattomana. Toisaalta voi olla, että ottamalla riski toisenlaisesta toteutuksesta, syntyy uusia ajatuksia ja vastakaikua (mt). Cunliffe & Easterby-Smith (2004:43) nostavat esiin kouluttajan vastuun kriittisten näkökulmien käytössä. Valtakysymyksiä tarkastelussa olisi heidän mukaansa noudatettava huolellisuutta ja osallistujilla olisi oltava mahdollisuus valita ja säädellä sitä, millä tavoin he kokevat mahdollisena niiden tarkastelun.

Herbert & Stenfors (2007) mainitsevat toiminnallisten ja kokemuksellisten opetustapojen kehittämisen institutionaalisiksi esteiksi mm. opettajien osaamisen ja orientaation, tutkimusta korostavat palkitsemisjärjestelmät ja luennointia puoltavat suorituksen arviointi ja työn mitoituuskäytännöt. Kayes (2007:418) puolestaan nostaa johtamiskoulutuksen uudistamisen esteiksi seuraavat tekijät: *1) opetusta ja instituutteja arvioidaan yhä enemmän yksilöllisten mitattavissa olevien oppimistulosten perusteella, mitä pyritään akkreditoinneilla ja evaluoinneilla*

standardoimaa, ja 2) kaupallisen alan korkeakouluissa korostetaan teoreettisia näkökulmia käytännön johtamisnäkökulman sijaan. Nämä trendit vievät Kaye-sin (2007) mukaan kohti akkreditokratiaa, jossa keskeistä ovat muodolliset arviointiprosessit, tarkka dokumentointi ulkopuolista raportointia varten, mitattavissa olevat oppimistavoitteet sekä jatkuva parantaminen pienin askelin.

2.4.6 Johtamiskoulutuksen vaikuttavuuden arviointi

Vaikuttavuuden arviointia pidetään oleellisena osana johtajuuden kehittämistä (Hannum 2004; Martineau & Patterson 2010), mutta vaikuttavuuden mittaaminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Avolio & Hannah (2008) toteavat, että arvioinnin tärkeydestä huolimatta johtajuuden kehittämisinterventioiden vaikuttavuutta ei yleensä tiedetä kovin tarkasti. Henkilöstön kehittämisen vastaavat arvioivat Newstromin (1986) mukaan, että 40% johtamiskoulutuksen tavoitelluista vaikutuksista näkyy organisaatiossa välittömästi koulutuksen jälkeen. Puolen vuoden kuluttua vaikutuksista on jäljellä 25% ja vuoden kuluttua 15%. Cromwell & Kolb (2004) puolestaan arvioivat, että pitkäkestoinen koulutuksen siirtovaikutus² on vain 10-15%. Vaikuttavuuden arvioinnin lisäksi on syytä kiinnittää huomiota myös siihen, mitkä tekijät edistävät ja mitkä haittaavat kehittämisen vaikutusten siirtymistä organisaation käytäntöihin (Haskins & Clawson 2005; Belling ym. 2005; Ladyshevsky 2007).

Johtajuuden kehittämisen arviointiin on olemassa monia menettelyjä. Kehittämisen vaikuttavuutta tarkasteltaessa lähtökohtana ovat kehittämisen tavoitteet. Menettelyjen valinta riippuu mm. arvioinnin tavoitteista ja resursseista. Martineau & Patterson (2010) korostavat arvioinnin huomioonottamista jo kehittämisinterventiota suunniteltaessa. Hannumin (2004) mukaan arviointiprosessi muodostuu vähintään neljästä ulottuvuudesta: *menetelmästä, aikajänteestä, informanteista* sekä *sisällöstä*. Arviointitietoa voidaan kerätä kyselyillä, haastatteluilla ja havainnoimalla. Arvokasta tietoa voidaan saada myös erilaisista dokumenteista. Joissain tapauksissa voidaan käyttää myös testejä kehittämisen tulosten arvioimiseksi. (Hannum 2004; Martineau & Patterson 2010).

Arvioinnin aikajänne voi vaihdella yksittäisestä ajanhetkestä aina pitkittaiseen ajanjaksoon, jossa arviointitietoa kerätään kehittämisprosessin eri vaiheissa sekä intervention jälkeen kehittämisen vaikutusten selvittämiseksi. Myös eri menetelmien yhtäaikainen käyttö voi rikastaa kuvaa kehittämisen vaikutuksista. Koulutukseen tai kehittämiseen osallistuvat ovat tyypillisimpiä informantteja, joilta kehittämisen vaikutuksista kerätään tietoa. Muita informantteja voivat olla kehittämiseen osallistuvien alaiset, kollegat, esimiehet, asiakkaat ja yhteistyökumppa-

² Koulutuksen siirtovaikutuksella tarkoitetaan sitä, miten paljon koulutuksessa opitusta tiedoista, taidoista ja asenteista siirtyy käytäntöön (Newstrom 1986).

nit. (Hannum 2004; Martineau & Patterson 2010). Ojanen (2009:170) korostaa arvioinnin *moninäkökulmaisuutta*. Oppimista ja kehittämisen hyödyllisyyttä pitää hänen mukaansa arvioida kaikkien eri sidosryhmien näkökulmista, jos halutaan saavuttaa syvempää tietoa kehittämisen vaikuttavuudesta.

Kirkpatrick (1998) jaottelee koulutuksen vaikuttavuuden yleisesti neljään tasoon: *1) osallistujien välittömiin reaktioihin, 2) osallistujien oppimiseen, 3) muutoksiin osallistujien käyttäytymisessä sekä 4) muutoksiin organisaation toiminnallisissa tuloksissa*. Osallistujien välittömiä reaktioita mitataan tyypillisesti tyytyväisyyskyselyillä koulutuksen jälkeen. Osallistujien oppimista voidaan arvioida muutoksina tiedoissa, taidoissa tai asenteissa. Kolmantena tasona mallissa on muutokset käyttäytymisessä, jotka voidaan havainnoida tai tunnistaa. Viimeisenä tasona on koulutuksen vaikuttavuus organisaation toiminnallisiin tai taloudellisiin tuloksiin, mikä voi ilmetä parantuneena tuottavuutena, virheiden vähenemisenä tai parempana tuottona. Kirkpatrickin (1998) mukaan kaikkien koulutusten vaikuttavuutta pitäisi mitata tason neljä kriteerien mukaan. Myös Ready & Conger (2003) korostavat sitä, että johtajuuden kehittämistä pitää arvioida sen mukaan, miten hyvin se parantaa organisaation kykyä vastata liiketoiminnallisiin haasteisiin.

Johtajuuskoulutuksen tavoitteet voivat vaihdella johtajuuteen liittyvän yleisen tiedon lisäämisestä kokonaispersoonallisuuden kasvuun (Conger & Benjamin 1999), mikä tekee koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista haasteellista. Johtajuuden kehittämisen ja kouluttamisen vaikuttavuuden rakentuminen ei ole välttämättä niin suoraviivaista kuin oletetaan. Mm. Antonacopoulou (2001) kyseenalaistaa lineaariset syy-seuraussuhteet ja näkee koulutukseen ja kehittämiseen liittyvät vaikutusmekanismit paljon monimuotoisempina. Hänen mukaansa myös koulutuksen ja oppimisen välistä yhteyttä yksinkertaistetaan usein liiallisesti. Esimerkkeinä hän mainitsee mm. koulutuksen ja taloudellisen tuloksen yhteyden, koulutuksen vaikutuksen yksilöiden muutoskyvykkyyteen, ja tiedon merkittävyyden organisaation kilpailukyvyille.

Guba & Lincoln (1989) korostavat arvioinnin merkitystä osana oppimisprosessia. Ojanen (2009:170) toteaa, että tasokkaassa koulutuksessa arviointi tukee osallistujien minäkäsityksen vahvistumista ja motivaation kasvua kilpailullisuuden sijaan. Reflektiivinen itsearviointi on hänen mukaansa keskeistä, jolloin muilta saatava arviointi ja palaute muodostavat heijastuspinnan yksilön käsitykselle itsestään. Reflektio tukee yksilön tietoisuuden kehittymistä omista ajattelu- ja oppimistavoista sekä omista rajoistaan (Tynjälä 1999:17; Ojanen 2009:167). Peavy (2006:24) tähdentää myös jatkuvan arvioinnin merkitystä erityisesti avoimissa ohjauksellisissa kehitysprosesseissa, jotka ovat luonteeltaan yllätyksellisiä ja epävarmojakin. Näissä oppimisen tavoitteet voivat muokkautua prosessin kestäessä.

3 Ohjauksellisuus johtajien kehittämisessä

Tässä luvussa tarkastelen kirjallisuuden perusteella ohjauksellisuutta johtajien kehittämisessä. Aloitan katsauksella *ohjauksellisuuden taustaan ja tarkoitukseen* (luku 3.1) sekä ohjauksellisuuden perustana oleviin *oppimisenäkökuuluihin* (3.2). Tämän jälkeen tarkastelen *ohjauksellisuuden suuntauksia* sekä *ohjauksellisen kehittämisen työskentelymuotoja* (luku 3.3). Luvussa 3.4 tarkastelen ohjauksellisen kehittämisen *vaikuttavuuden osatekijöitä*.

Ohjauksellisuuden taustan osalta kiinnitän huomioon ohjauksellisuuden tarkoitukseen, historialliseen kehitykseen, teoriaperustaan, ohjaustutkimukseen sekä ohjauksellisuuden sovellusaloihin. Oppimisenäkökulmien tarkastelun tavoitteena on avata ohjauksellisuuden vaikuttavuuden perustaa. Ohjauksellisten kehittämismenettelyjen suuntauksen osalta keskityn erityisesti *systemispsykodynaamiseen* ja *voimavarasuuntauneeseen* orientaatioon, jotka olivat DLP-koulutusohjelmassa sovelletut ohjauksen orientaatiot. Ohjauksellisuuden kehittämisen vaikuttavuuden osatekijöistä muodostan kirjallisuuden perusteella viitekehyksen (luku 3.4), jonka avulla tarkastelen osallistujien kokemuksia DLP-koulutusohjelmassa.

Hyödynnän tarkastelussa tarkoituksella limittäin tutkimuskirjallisuutta ja ohjauksellisia käytäntöjä tarkastelevaa kirjallisuutta, koska ohjaukseen liittyvistä menetelmistä on kirjoitettu huomattavasti runsaammin käytännön sovellusten kuin teorianmuodostuksen kannalta. Käytännöllisempien lähteiden kohdalla pyrin kuitenkin erityiseen kriittisyyteen niiden taustateorioiden osalta.

3.1 Ohjauksellisuuden tausta ja tarkoitus

Ohjaus-käsitteellä viitataan toisaalta opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytössä olevaan kehittämismenetelmään ja ammatillisen keskustelun muotoon (mm. työnohjaus; valmennus), ja toisaalta institutionaaliseen toimintaan, jolla on sisällölliset tavoitteet (mm. oppilaanohjaus, ammatinvalinnanohjaus) (Spangar ym. 2000:6; Vehviläinen 2001:16; Ojanen 2009). Vehviläisen (2001:14) mukaan suomalaisen ohjauksen tausta voidaan jäljittää amerikkalaiseen ja brittiläiseen *counselling*-perinteeseen. Counselling on saanut alkunsa ammatinvalinnan tukimuodosta, joka haluttiin erottaa psykoterapiasta (Feltham 1995:67), koska kyseessä ei ollut sairauden hoitaminen vaan normaaleihin elämäntilanteisiin liittyvien kysymysten pohtiminen. Yhtenä nykyaikaisen ohjausajattelun perustan luo-

jistä on syytä mainita Carl Rogers ja hänen jo 1940-luvulla kehittämä asiakaskeinen terapianäkökulma (Rogers 1946)

Ohjaustyö liittyy nykyisin useiden instituutioiden ja ammattien käytäntöihin, ja ohjaus ja ohjauksellisuus pyritään näkemään yleisempänä ajattelutapojen ja menettelyjen kokonaisuutena (Onnismaa ym. 2000; 2002; Vehviläinen 2001;15). Peavy (2006:57) kuvaa ohjausta *henkilökohtaiseksi (ja henkilöiden väliseksi) elämänsuunnittelun menetelmäksi*. Ohjaustyöskentely painottui 1900-luvulla ammatinvalinnan ja oppilaiden ohjaukseen (Sinisalo 2000:191), mutta 2000-luvulle tultaessa ohjaukselliset työskentelytavat ovat levinneet myös yksilöiden ja yhteisön kehittämisen tukemiseen. Alhanen ym. (2011:23) näkevät (työn)ohjaajien roolin kytkeytyvän yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kehittämisen kautta laajasti työelämän ja yhteiskunnan kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen ohjausta ja ohjauksellisuutta oppimisen ja kehittämisen tukimuotona erityisesti johtajien ja johtajuusosaamisen kehittämisessä. Vaikka tarkastelussa paikoin painottuu yksilöohjauksellinen näkökulma, koskevat esitetyt teoriat ja menetelmät pitkälti myös ryhmien ja yhteisöjen ohjausta.

Spangarin ym. (2000:7) mukaan *”ohjauksen tehtävänä on antaa ohjattavalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin”*. Ohjaajan roolissa olevan henkilön tehtävänä puolestaan on *”asetuminen ohjattavan palvelukseen ja tarjota tälle aikaa, huomiota ja kunnioitusta”* (mts:7). Spangarin ym. (2000) esittämässä ohjauksen määritelmässä korostuvat yksilön omakohtaisen ja aktiivisen työskentelyn merkitys ja rooli omassa kehittämisessään sekä ohjauksen kehittämistä mahdollistava ja edesauttava luonne. Samoin korostuvat ohjaukseen liittyvät eettiset näkökulmat manipulointimattomuudesta, ohjattavan subjektiivisuuden tukemisesta sekä voimavarojen ja hyvinvoinnin lisäämisestä.

Vehviläisen (2001:13) mukaan ohjauksessa kyseenalaistetaan perinteinen asiantuntijan tiedollinen ylivalta ohjattavan tilanteesta. Määritelmän yksilölähtöisyydestä huolimatta ohjaus voi koskea yhtä lailla yksilöä, ryhmää tai laajempaa yhteisöä (mts:17). Ohjauksen määrittelyyn liittyy samantyyppinen haaste kuin luvussa 2.1 käsitellyyn johtajuuden määrittelyyn: yksikäsitteisyyteen on hankalaa päästä ilmiön monimuotoisuuden vuoksi (mm. Onnismaa 2003:7). Määrittelyn vaikeudesta kertoo myös se, että ohjauksen työskentelymuotoja kuvataan usein sen kautta mitä ne eivät ole (esim. Keski-Luopa 2001:26; Parppe 2008:7).

Peavy (2004:21) toteaa, että kaikissa kulttuureissa on olemassa henkilökohtaisen auttajan rooli, joita kutsutaan eri nimillä. Ohjauksellisuudella voidaankin katsoa olevan ihmisten ammatillisessa kehittämisessä ja kasvussa pitkä historia. Jo antiikin filosofit opettaessaan seuraajiaan sovelsivat ohjauksellisuuteen perustuvia työskentelytapoja samoin kuin käsityöläisammattien mestarit parhaimmil-

laan kisällejään opettaessaan (mm. Juusela ym. 2000:14; Luoma & Salojärvi 2007:26; Ojanen 2009:7). Keski-Luopa (2001:28) muistuttaa kuitenkin, että on tärkeää tehdä ero nykyaikaisen ohjaustyöskentelyn ja historiallisten käytäntöjen välillä, koska oppimiskäsitykset ovat tämän päivän ohjaustyöskentelyssä erilaiset (kts. myös Onnismaa 2007:88).

Nykyisin ohjauksellisuutta sovelletaan yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kehittämisessä ja erilaisissa koulutuksellisissa prosesseissa yhä laajemmin ja monipuolisemmin. Sosiaali-, terveydenhoito- ja sielunhoitotyössä työhönohjaus on ollut pitkään työssä jaksamisen (ja kehittymisen) tukimuoto, mutta viime vuosina erilaiset ohjaukselliset kehittämistavat (mm. valmennus, mentorointi ja prosessikonsoultointi) ovat yleistyneet myös muilla aloilla johtajien ja esimiesten, tiimien sekä kokonaisten työyhteisöjen kehittämisessä ja tukemisessa (Luoma & Salojärvi 2007; Järvinen & Salojärvi 2007). Ohjauksellisia menettelyjä sovelletaan myös monissa koulutuksissa yhä yleisemmin joko yksittäisten harjoitusten muodossa tai perustavampana pedagogisena lähestymistapana. Erityisesti vaativiin ihmishuhteammattaihin liittyvät koulutukset perustuvat käytännössä ohjauksellisuuteen. Tällaisia ammatteja ovat mm. terapeutit, työhönohjaajat, konsultit ja valmentajat, joissa omaa persoonaa käytetään työvälineenä muiden kehityksen ja kasvun edistämiseen (Keski-Luopa 2001). Seikkulan (2001) mukaan ohjauksellisuus liittyy läheisesti myös konstruktivistisiin ja dialogisiin terapisuhteisiin.

Ohjauksellisuudelle ei ole olemassa yhtenäistä taustateoriaa, vaan siihen liittyy aineksia ainakin psykologiasta, filosofiasta, antropologiasta, sosiaalipsykologiasta, kasvatustieteistä, oppimisteorioista, systeemiteoriasta sekä psyko- ja ryhmädynaamisista teorioista (Vienola 1995; Spangar ym. 2000:6; Parppe 2008; Ojanen 2009; Virolainen 2010). Ohjauksen ja ohjauksellisuuden perustan katsotaan rakentuvan pitkälti konstruktivistiseen ontologiaan ja epistemologiaan (Vehviläinen 2001:26-27). Ohjauksessa ohjaajalle ei ole valmista ja oikeaa tietoa annettava ohjattavalle, vaan ohjaaja auttaa ohjattavaa konstruoimaan uusia merkityksiä ja toimivampia selitysmalleja oman tilanteensa ja identiteettinsä osalta (mt.).

Ohjaukselliset työskentelymuodot ovat monissa tapauksissa syntyneet ja vakiintuneet käytännön työskentelyn myötä, eivät niinkään teoreettisen kehittelyn kautta (Keski-Luopa 2001; Ojanen 2009). Ohjauksen käytännöt kiinnittyvät erilaisiin suuntauksiin sekä ohjauksellisuuden muotoihin, kuten työhönohjaus, valmennus ja mentorointi. Ohjaukselliset käytännöt ovat yleensä jossain määrin eklektistä – erilaisia teorioita, suuntauksia ja käytännön työskentelymenetelmiä yhdisteleviä. Keski-Luopa (2001:214) kaipaakin erityisesti (työhö)nohjausprosessin rakentumisesta vankempaa teoriaa, joka auttaisi ohjaajia perustamaan työskentelynsä tietoisemmin ja johdonmukaisemmin ohjauksen teoreettisiin lähtökohtiin.

Ohjausta ja ohjauksellisuutta on Suomessa tutkittu etenkin ammatinvalinnan ja oppilaiden ohjauksen osalta (Vehviläinen 2001:14). Merkittävä osa 1980- ja 1990-luvuilla tehdyistä ohjausta käsittelevistä väitöstutkimuksista kasvatustieteessä ja psykologiassa ovat käsitelleet ura- ja ammatinvalintaohjauksen käytäntöjä (Sini-salo 2000:194-196). Työnohjausta ovat tutkineet mm. Paunonen (1989) hoitolalla, Hyrkäs (2002) terveydenhuollossa, Jyrhämä (2002) opetusallalla sekä Ahteenmäki-Pelkonen (2006) kirkon piirissä. Työnohjauksen vaikuttavuutta esimiestyön kehittämisessä ovat tutkineet mm. Vanne (2004) ja Kallio (2005). Onnismaa (2003) on tarkastellut väitöskirjassaan ohjauksen ja ohjausammattilaisuuden muutosta. Tuoreimpia ohjaukselliseen kehittämiseen liittyviä tutkimuksia ovat mm. Parppain (2007) business coachingin vaikuttavuutta sekä Virolaisen (2010) johdon coachingin taustateorioita käsitelleet väitöskirjat. Oman tutkimuksen tavoitteena on osaltaan syventää ymmärrystä ohjauksellisuudesta johtajien kehittämisessä ja johtajuusosaamisen kehittämisessä.

Muista pyrkimyksistä ohjauksen teoreettisen perustan vahvistamiseen voidaan mainita Keski-Luopa (2001), joka on tehnyt perusteellisen katsauksen työnohjauksen teoreettisesta perustasta systeemis-psykodynaamiseen orientaatioon liittyen, ja Ojanen (2009), joka tarkastelussaan rakentaa yleisempää ohjauksellisuuden teoriaa kiinnittäen sen oppimis- ja kasvatusnäkökulmaan. Onnismaa ym. (2000; 2002; 2004) ovat toimittaneet kolmiosaisen käsikirjasarjan, jossa ohjausta tarkastellaan monipuolisesti niin teoreettisista kuin käytännöllisistä näkökulmista.

3.2 Ohjauksellisuuteen liittyvät oppimisnäkökulmat

Oppiminen liittyy kiinteästi ohjauksellisuuteen erityisesti silloin, kun ohjauksen tarkoituksena on tukea ja edistää ohjattavan ammatillista kasvua ja kehittymistä. Kiinnostus oppimista kohtaan on kasvanut merkittävästi viimeisten 10-15 vuoden aikana (Illeris 2009:3). Lukuisista määrittelyistä huolimatta yhtä yleisesti hyväksyttyä oppimisen määritelmää ei ole pystytty esittämään (Wenger 2009:210).

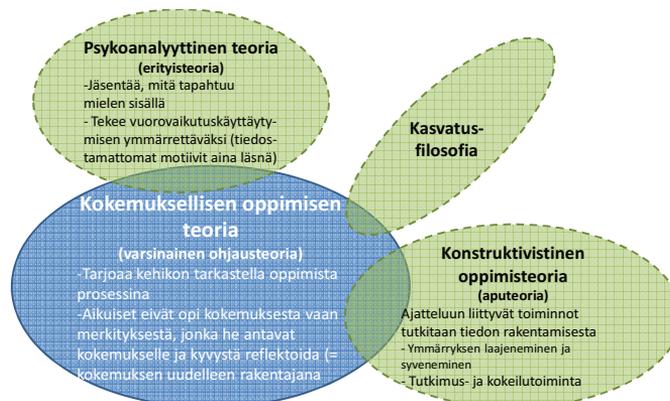
Oppiminen nähdään nykyisin moniulotteisempänä ja kokonaisvaltaisempänä ilmiönä kuin vain *tietojen ja taitojen omaksumisena*. Illeris (2009:8) määrittelee oppimisen ”*prosessiksi, joka johtaa elävässä organismissa pysyvään kyvykkyyden muutokseen, joka ei johdu pelkästään biologisesta kehittämisestä tai ikään-tyimisestä*”. Jarvis (2009:25) korostaa omassa määrittelyssään ihmisen elinikäistä kokonaisvaltaista kehittymistä, jossa keskeisellä sijalla on sosiaalisten kokemusten ja havaintojen tiedollinen, emotionaalinen ja käytännöllinen muokkaaminen osaksi yksilön kokonaispersoonallisuutta. Wenger (2009:209-10) puolestaan tarkastelee oppimista syömiseen ja nukkumiseen verrannollisena inhimillisen ole-misen peruspiirteenä, joka on vuorovaikutteista ja liittyy ihmisen sosiaaliseen pe-

rusolemukseen. Hänen mukaansa osallisuutemme sosiaalisissa yhteisöissä on perustaltaan oppivaa. Mezirow (1995a:17) korostaa määritelmässään oppimisen kokemuksellisuutta ja prosessimaisuutta: ”*Oppiminen on prosessi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa*”.

Oppiminen nähdäänkin nykyisin yksilön sisäisten prosessien ja ulkoisen todellisuuden vuorovaikutuksena, joka on kokemuksellista ja sosiaalista (Illeris 2009; Jarvis 2009; Wenger 2009; Elkjaer 2009). Oppiminen on luonteeltaan kokonaisvaltainen kognitiivinen, emotionaalinen, sosiaalinen ja historiallinen prosessi. Yksilön oppiminen ei tapahdu eristettynä muusta maailmasta, vaan erilaiset vuorovaikutteisesti syntyvät kokemukset ja impulssit muodostavat perustan yksilön kehitykselle ja merkitysten muodostamiselle. Merkitysten antaminen ja kokemusten reflektointi on luonteeltaan sosiaalista, mikä synnyttää jälleen uusia kokemuksia (Reynolds & Vince 2004).

Illeris (2009:10) korostaa omassa oppimismallissaan yksilön mielen sisäistä vuorovaikutusta opittavan aineksen työstämisen ja tähän työstämiseen tarvittavan motivaation ja aktiivisuuden ylläpidon välillä. Mallissa korostuu yksilön aktiivinen rooli oman oppimisen säätelijänä ja ylläpitäjänä. Oppimisen toisena vuorovaikutusprosessina hän korostaa yksilön ja tämän ympäristön välistä vuorovaikutusta. Keski-Luopa (2001:202) toteaa, että oppimisen hallittavuutta pidetään useissa tarkasteluissa itsestään selvänä, mutta hänen mielestään oppimisessa kuten muissakin elämän ilmiöissä olisi hyväksyttävä epävarmuus.

Ojasen (2009:21-23) mukaan ohjauksellisuuden vaikuttavuus perustuu kokemuksellisille ja konstruktivistisille oppimiskäsityksille, joita tukevat yleinen kasvatusfilosofia ja psykoanalyttinen teoria (kuva 5).



Kuva 5: Malli ohjauksellisuuden taustateorioista (Ojanen 2009:21)

Kokemuksellinen oppimisenäkökulma mahdollistaa Ojasen (2009) mukaan oppimisen tarkastelun prosessina yksittäisten ja erillisten tapahtumien sijaan. Konstruktivistinen oppimisteoria puolestaan täydentää kokemuksellista oppimista korostaen oppijan omaa roolia itselleen merkityksellisen tiedon ja ymmärryksen konstruoinnissa sekä uuden tiedollisen aineksen kytkemisessä omaan aiempaan ymmärrykseen (Tynjälä 1999:22). Ojasen (2009:22) mukaan kasvatusfilosofinen näkökulma ohjauksen teoriaperustassa korostaa dialogisuutta ohjaussuhteen perusluonteena. Viimeisenä elementtinä ohjauksellisuuden viitekehikseen Ojanen liittyy psykoanalyttisen teorian, joka tukee vuorovaikutukseen liittyvien eittietoisten tekijöiden jäsentämisessä (mts:23).

Tarkastelen seuraavassa lähemmin oppimisen konstruktivistisuutta ja sosiaalisuutta sekä kokemuksellisuutta ja reflektiivisyyttä ohjauksellisen kehittämisen vaikuttavuuden perustana. Lisäksi tarkastelen uudistavan ja kriittisen oppimisen näkökulmia.

3.2.1 Konstruktivistisuus ja sosiaalisuus

Konstruktivistinen käsitys oppimisesta ja tiedosta on muodostunut perusajatteluksi nykyaikaisissa oppimistarkasteluissa ja konstruktivistinen tietokäsitys soveltuukin hyvin ohjauksellisen kehittämisen lähtökohdaksi, koska ohjauksellisuudessa pyrkimyksenä on auttaa ohjattavaa oman toimintansa, tulkintojensa ja päätelmiensä tarkastelussa (kts. luku 3.1). Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija tulkitsee ulkoisista (tapahtumat, tarinat, havainnot) tai sisäisistä (tunteet, tuntemukset, kokemukset) lähteistä saamaansa informaatiota oppiessaan ja muuttaa informaatiota tulkinnoiksi ja merkityksiksi – tiedoksi (Tynjälä 1999:22; Ojanen 2009). Konstruktivistisessa oppimisenäkökulmassa vallitsee painotuseroja sen mukaan korostetaanko tiedon rakentamisessa *yksilöllähtöistä* (kognitiivinen konstruktivismi) vai *sosiaalista* ulottuvuutta (sosiaalinen konstruktivismi) (Tynjälä 1999:38), mutta on myös tarkasteluita, joissa otetaan huomioon sekä yksilöllinen tiedon muodostaminen että sosiaalinen dynamiikka (symbolinen interaktionismi) (mm. Cobb & Yackel 1996).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan emme varastoi tietoa ja informaatiota sellaisenaan, vaan tiedon on oltava merkityksellistä ja mielekästä meille. Tarkastelemme informaatiota suhteessa aiemmin omaksumaamme ja rakentamaamme tulkintaan. Ristiriitatilanteessa saatamme hyljätä tiedon tai muuttaa aiempia käsityksiämme. Meillä on kuitenkin taipumusta hakea valikoivasti vahvistusta aiemmalle tulkinnallemme ja sovitamme helposti havaintomme sopiviksi omaksumaamme ”teoriaan” aiheesta. Olemme kaikki yksilöllisiä tavassamme ha-

vainnoita ja tulkita erityisesti sosiaalisia tapahtumia ja tilanteita. (Ojanen 2009; Mezirow 2009).

Erityisesti sosiaalisesti painottuneessa konstruktivismissa korostetaan tiedon, merkitysten ja oppimisen sosiaalista ja vuorovaikutteista luonnetta. Tarvitsemme sosiaalisesti rakentuneita käsitteitä, jotta pystymme käsittelemään tietoa ja luomaan merkityksiä havainnoillemme ja kokemuksillemme (Burr 2004; Gergen 2009). Vaikka muodostamme merkityksiä yksilöllisesti, on merkitysten muodostaminen lähtökohtaiselta luonteeltaan sosiaalista ja vuorovaikutteista. Wenger (2009:210) korostaa oppimisen sosiaalista ja kokemuksellista luonnetta ja osallistumistamme sekä osallisuuttamme erilaisissa yhteisöissä oppimiseen perustuvana. Identiteettimme rakentuvat hänen mukaansa niiden yhteisöjen kautta, joissa olemme osallisina.

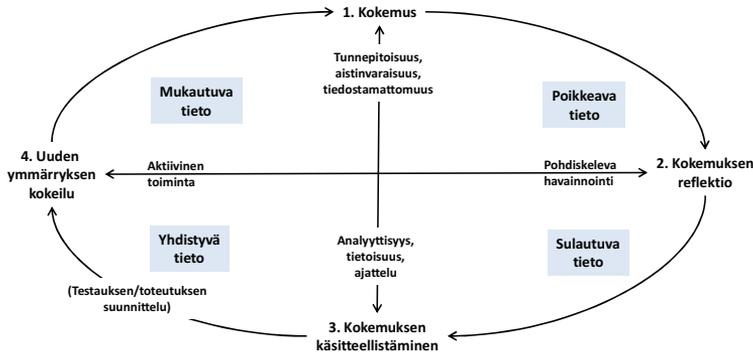
Konstruktivistinen oppimisnäkökulma painottaa ohjaajan roolia oppimisen mahdollistajana, ei niinkään tiedon tarjoajana. Tynjälä (1999:62) korostaa oppijan oppimiskyvyn ja metataitojen kehittymisen merkitystä, jolloin oppija voi kehittyessään ottaa yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja säädellä sitä. Oppimistilanteessa olisi kyettävä rakentamaan yhteys oppijan aiempaan tietoon, tukea erilaisia tulkintoja ja todellisen ymmärryksen rakentumista sekä kontekstualisoida opeteltava asia. Lisäksi on tärkeää luoda oppimistilanteesta vuorovaikutteista ja sosiaalista, koska merkitysten muodostaminen tehostuu muiden kanssa toteutetun reflektiivisen keskustelun myötä. Tällöin on mahdollista korostaa myös tiedon suhteellista ja keskeneräistä luonnetta. (Tynjälä 1999:62-66).

3.2.2 Kokemuksellisuus ja reflektiivisyys

Dewey (1938) esitti perusajatukset ihmisen kasvun ja oppimisen kokemuksellisesta luonteesta jo viime vuosisadan alkupuoliskolla, mutta behavioristinen oppimiskäsitys jätti kokemuksellisuuden tarkastelun oppimisessa varjoonsa pitkäksi aikaa. Vasta 1980-luvulla kokemuksen merkitys oppimisessa nousi uudelleen systemaattisen teoreettisen ja käytännöllisen tarkastelun kohteeksi (Ojanen 2009:103-4).

Kolb (1984: 38) määrittelee (kokemuksellisen) oppimisen *prosessiksi, jossa tieto ja ymmärrys rakennetaan kokemusta muokkaamalla ja transformoimalla*. Ojanen (2009:105) kiteyttää kokemuksellisen oppimisen perustan kahteen periaatteeseen: *1) oppiminen rakentuu aina oppijan aikaisempaan kokemukseen, 2) oppiminen on tehokkainta, kun se kytkeytyy oppijan todellisen ongelmatilanteen avoimeen kohtaamiseen ja tutkimiseen* (myös Jarvis 2009). Ojanen (2009:95) mukaan kokemuksellinen oppiminen korostuu erityisesti aikuisten kohdalta, koska aikuisille on kertynyt jo aiempaa kokemusta, johon liittyy uusi aines.

Kolb (1984:26-38) korostaa oppimisen prosessinomaisuutta, jatkuvuutta, yksilöllisyyttä ja vuorovaikutteisuutta ympäristön kanssa. Oppiminen ei rajoitu vain tietoisiin koulutuksellisiin tapahtumiin, vaan oppimista voidaan pitää ihmisen luontaisena ympäristöönsä sopeutumisen mekanismina (Wenger 2009:210). Kolb (1984) on kehittänyt prosessimallin (kuva 6), josta on muodostunut yksi viitatuimmista kokemuksellisen oppimisen malleista (Ojanen 2009:103).



Kuva 6: Kokemuksellisen oppimisen kehä (muokattu, Kolb 1984:42)

Mallin mukaan oppiminen rakentuu kehämäisesti neljän vaiheen kautta siten, että ihmiselle syntyy ensin *kokemus* (1), joka sinällään on vasta oppimisen raaka-ainesta. Toisessa vaiheessa ihminen *reflektoi* (2) eli tarkastelee tietoisesti syntyneitä kokemuksia. Yksilön on kyettävä ottamaan kokemuksiaan haltuun pohtimalla niitä jälkikäteen ja rakentamalla merkityksiä, jotka jäsentävät oppimista (Mezirow ym. 1995c; Raelin 2001; Vince 2002; Gray 2007). Kolmannessa vaiheessa hän jatkaa kokemuksen käsittelyä tietoisena älyllisenä prosessointina, mitä kutsutaan *käsitteellistämiseksi* (3). Oppija liittää uuden aineksen osaksi omaa sisäistä viitekehystään ja käsittekarttaansa. Viimeisenä vaiheena kokemuksellisen oppimisen prosessissa on *uuden ymmärryksen testaaminen ja kokeilu* (4). Tässä vaiheessa uudella ymmärryksellä on mahdollisuus syventyä ja liittyä aidosti osaksi yksilön osaamista ja ymmärrystä. Kokemuksellisen oppimisen kehän halkaisee kaksi ulottuvuutta, joista vertikaalinen edustaa dialektista suhdetta tiedon muodostuksen aistinvaraisuuden ja tunnepitoisuuden sekä älyllisen ja tietoperusteisen luonteen välillä. Horisontaalinen ulottuvuus edustaa puolestaan jännitettä kokemusten muuntamisen pohdiskelevaa ja toimintaa edustavien tapojen välillä. (Kolb 1984:40-43; Ojanen 2009:104-105).

Kolbin mallia on kritisoitu mm. liiasta yksinkertaistamisesta, puolitieteellisyydestä ja eklektisyydestä, oppimisen motivationaalisuuden ja sosiaalisuuden unohtamisesta, kokemuksen pinnallisesta määrittelystä sekä oppimisen harjoittelun puutteesta (mm. Kayes 2002, 2004; Ojanen 2009:112; Jarvis 2009:23). Jarvis

(1987) esittää omassa mallissaan Kolbin mallia monipuolisemmin kokemuksen synnyttämät mahdolliset seuraukset yksilössä. Tietyssä tilanteessa syntyvä kokemus voi 1) jäädä suuremmin huomiotta, 2) johtaa reflektiiviseen pohdintaan, mutta ilman merkittävää seuraamusta yksilön oppimisessa, 3) johtaa reflektion jälkeen muutokseen yksilön osaamisessa, 4) johtaa reflektion jälkeen kokeiluun ja testaamiseen, jolloin uutta kokemusta reflektoidaan lisää ja oppiminen syvenee. Jarvis korostaa oppimisen ajallista ulottuvuutta ja prosessinomaisuutta. Kolbin mallin kanssa yhteneväisesti Jarvis näkee reflektion ja pohdinnan keskeisenä kokemuksellisen oppimisen vaiheena.

Ojanen (2009) kritisoi puolestaan sitä, että reflektiivisyys oletetaan toiminnaksi, johon voidaan ryhtyä noin vain ”kylmiltään”. Reflektiivisyys ei hänen mukaansa ole kuitenkaan ihmisille automaattista, vaan siihen täytyy oppia. Myös Burr (2002:74) korostaa sitä, että kokemuksia, tapahtumia ja omia tunteuksia on opittava käsitteellistämään. Ojansen (2009:113) mukaan syitä kyvyttömyyteen reflektoida voivat olla aikaisemmat huonot opiskelu- ja koulukokemukset tai oman kokemuksellisuuden merkitystä mitätöineet tapahtumat. Ihmiset voivat olla myös estyneitä ilmaisemaan itseään, tai kyvyttömiä käyttämään kielellisiä taitojaan ja kriittistä ajatteluaan oman ajattelunsa muuntamiseen (mt.).

Reflektiivisyudessa korostetaan nykyään yksilön sisäisen ja itsenäisen prosessin sijaan sen sosiaalista ja jopa kollektiivista luonnetta myös yksilön henkilökohtaisen kasvamisen ja oppimisen osalta (mm. Reynolds & Vince 2004). Grayn (2007) mukaan reflektoinnissa on usein hyötyä toisesta ihmisestä, joka osaa tukea pohdintaa. Reflektiota voidaan toteuttaa eri syvyytasoilla. *Kriittiseksi reflektioksi* kutsutaan tarkastelua, jossa yksilö kyseenalaistaa omia perususkomuksiaan ja maailmankuvaansa kokemustensa tai uuden tiedon avulla (Mezirow 1995a) tai kyseenalaistaa valtarakenteita ja vallitsevia diskursseja (Reynolds 1999; Gray 2007). Kriittinen reflektiivisyys liitetään erityisesti yksilön tai yhteisön emansipoitumiseen ja syvälliseen uudistumiseen (Mezirow 1995c; Reynolds 1998). Moilanen (1999:108) korostaa ohjaajan moraalisen herkkyyden merkitystä kriittiseen reflektioon houkuttelussa oppimisprosessin aikana, koska omien perususkomusten horjuminen ja kyseenalaistuminen voi joidenkin kohdalla koetella jopa mielen tasapainoa.

3.2.3 Uudistavuus ja kriittinen näkökulma

Syvimmillään oppiminen muuttaa yksilön tapaa tarkastella itseään, maailmaa ja sosiaalisia ilmiöitä – omia merkitysperspektiivejään (Mezirow 1995b). Mezirowin (1995a:29) mukaan yhteiskunnan murrosten myötä itsestään selvinä pitämiemme ajatus- ja käyttäytymisnormien kyseenalaistamisesta on tullut aiempaa keskeisempää. Hän kutsuu tällaista perusparadigmojamme muuttavaa oppimista

transformatiiviseksi tai *uudistavaksi oppimiseksi* (Mezirow 1995a:5). Peavy (2004:30-38) korostaa ohjaukseen liittyvässä oppimisessä sen *transformatiivisuutta ja uudistavuutta*, joka muuttaa ohjattavan tietoisuutta ja näkökulmia tarkasteltaviin asioihin. Uudistava oppiminen edellyttää edellisessä luvussa kuvattua kriittistä reflektiota ja se liittyy usein (kriisi)tilanteeseen, jossa yksilön totut tavat olla, toimia ja ajatella eivät enää päde, vaan hänen on rakennettava uusi perusta toiminnalleen ja olemiselleen (Illeris 2009:14).

Kegan (2009:43) korostaa uudistavan oppimisen kohdistuvan erityisesti *taapamme tietää* erotuksena tiedon määrällisestä lisääntymisestä. Tietoa lisäävää oppimista hän kutsuu *informatiiviseksi* oppiseksi. Uudistava oppiminen parantaa ”kommunikatiivista kompetenssiamme”, joka Bowersin (lähteessä Mezirow 1995c:376) mukaan on ”*yksilön kykyä neuvotella merkityksistä ja tarkoituksista sen sijaan, että passiivisesti omaksuisi muiden määrittelemät sosiaaliset realiteetit*”. Keski-Luopa (2001:172) nimeää tällaisen oppimisen *kommunikatiiviseksi* oppimiseksi, jossa tavoitteena on parantaa yksilöiden kykyä päästä yhteisymmärrykseen. Tähän liittyy hänen mukaansa kyky ymmärtää toisten tunteita, arvoja, moraalisia ratkaisuja sekä ihmisiin ja ihmisten välisiin suhteisiin liittyviä ilmiöitä ja käsitteitä.

Argyrisin & Schönin (1996) esittämä *kaksoissilmukka oppiminen* (double-loop learning) kuvaa uudistavan oppimisen kaltaista syväoppimista, jossa kiinnitetään huomio vallitsevien ajattelu- ja toimintatapojen perusteiden ja arvojen muuttamiseen. Ellström (2001) puolestaan puhuu *sopeutuvasta ja kehittävästä* oppimisestä, jossa kehittävä oppiminen viittaa perustavamman tasoiseen muutokseen. Suurin osa koulutuksesta on rakennettu tietojen ja taitojen oppimisen edistämiseksi (Illeris 2009:14), mutta erityisesti johtamiskoulutuksessa, jossa tavoitteena on kokonaispersoonallinen kasvu ja omien perusoletusten tunnistaminen, oppimisessa olisi päästävä myös uudistavalle tasolle (Mezirow 1995b:29). Tarkastelusta seuraavat oivallukset eivät kuitenkaan Mezirown (1995c) mukaan itsessään vielä johda uudistavaan oppimiseen, vaan tarvitaan myös näihin oivalluksiin nojaavaa toimintaa, praksista. Mezirow (1995c:375) korostaa, että oppijalla tulee olla tahtoa toimia uusien vakaumustensa mukaan.

Argyrisin (1991; 2002) mukaan monille ihmisille oman toiminnan peruseriaatteita muuttava oppiminen on vaikeaa, koska he ovat sokeita toimintaansa ohjaavien arvojen ja periaatteiden osalta, eivätkä tiedosta tällaista sokeuttaan. Mezirow (1995b:32-34) erottaa kolmenlaisia vääristymiä tavassamme tarkastella maailmaa, tietoa ja kokemuksiamme: *episteemiset, sosiokulttuuriset ja psyykkiset* vääristymät. Episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja käyttämiseen. Tällaisia voivat olla esim. sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta määrittyvien ilmiöiden näkeminen muuttumattomina. Sosiokulttuuriset vääristymät liittyvät Mezirown mukaan valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvien uskomusjärjestelmien

pitämiseen itsestään selvinä. Tällaisia vääristymiä voivat olla mm. ideologiset uskomukset, joita ei tarvitse (tai saa) kyseenalaistaa. Psykkiset vääristymät liittyvät puolestaan yksilön ennako-olettamuksiin, jotka synnyttävät toimintaa ehkäisevää turhaa pelkoa. Uudistava oppiminen kohdistuu edellä mainittujen (vääristyneiden) ennako-oletustemme kriittiseen tarkasteluun ja uudelleen arviointiin (mts:35).

Mezirown (1995a:6) mukaan uudistava oppiminen voidaan kokea uhkaavaksi, mutta myös virkistäväksi ja mahdollisuuksia avaavaksi. Oppiminen edellyttää hänen mukaansa vuorovaikutusta muiden kanssa, jotta on mahdollista hahmottaa vaihtoehtoisia näkökulmia - perspektiivejä, saada emotionaalista tukea uudistumisen aikana, analysoida omasta tilanteesta tehtyä tulkintaa erilaisista näkökulmista, sekä ymmärtää, että myös muut voivat kokea saman dilemman ja että siitä on mahdollista keskustella toisten kanssa. Kouluttajat, ohjaajat ja terapeutit voivat olla oleellisena apuna tällaisessa oppimisprosessissa (Gray 2007), mutta myös erilaisten vertaiskeskustelujen on todettu olevan hyödyllisiä omien kokemusten tarkastelussa.

Hannulan (2000:167) mukaan Mezirown uudistavalla oppimisteorialla on vahva yhteys kriittiseen kasvatustieteen näkökulmaan. Kriittisessä kasvatuksessa korostetaan yksilön tietoisuuden ja ymmärryksen kehittämistä yhteisön ja yhteiskunnan valtasuhteista (Freire 1970), kriittistä suhtautumista tietoon ja marginalisoiivien käytäntöihin (Giroux 1997), sekä kykyä ja uskallusta toimia subjektina suhteessa valtarakenteisiin. Kriittisen kasvatuksen voidaan katsoa pyrkivän yksilöiden emansipaation edistämiseen sekä yhteisöjen demokratisoimiseen. Postmodernissa kriittisessä kasvatustieteen näkökulmassa keskeisinä kiinnostuksen kohteina ovat valta, kieli, merkit ja erot (Hannula 2000:172).

Johtamisen kehittämisen tutkimuksessa on kriittisestä näkökulmasta muodostunut oma suuntaus (mm. Currie & Knights 2003; Cunliffe 2009; Vince 2010). Kaikkiaan uudistavan oppimisen ja kriittisen kasvatuksen näkökulmia voidaan pitää oleellisina lähtökohtina pohdittaessa johtajuusosaamisen kehittämistä nyt ja tulevaisuudessa, koska johtajuuteen liittyy keskeisesti ihmisten välisen kommunikaation ja yhteistyön sujuminen ja kehittäminen, yhteisöjen uudistuminen, yhteistyöhön ja organisaatioiden toimintaan liittyvät eettiset kysymykset sekä yksilöiden kasvun ja kehittymisen tukeminen ihmisinä ja ammattilaisina (kts. luvut 2.1 ja 2.2).

3.3 Ohjauksellisen kehittämisen suuntauksia ja menettelyjä

Tässä luvussa tarkastelen aluksi lyhyesti ohjauksellisuuden orientaatioita yleisesti ja tämän jälkeen lähemmin tutkimukseni empiirisenä kontekstina olleessa koulutusohjelmassa sovellettuja ohjauksellisuuden suuntauksia - *systemis-*

psykodynaamista ja *voimavarasuuntautunutta* - ja niiden teoreettisia lähtökohtia (3.3.1). Luvun toisessa osassa luon katsauksen johtajien ja johtamisen kehittämiseksi käytössä oleviin keskeisiin ohjauksellisiin menettelytapoihin (3.3.2).

3.3.1 Ohjauksellisuuden suuntauksia

Ohjauksellisuuteen liittyy lukuisia suuntauksia, työskentelymuotoja ja –menetelmiä. Peavyn (2006) mukaan ohjauksen vaikuttavuudesta on runsaasti tutkimuksellista näyttöä, mutta mitään yhtä menetelmää tai lähestymistapaa ei ole voitu osoittaa muita paremmaksi. Ohjauksen vaikuttavuuden ytimessä voidaan katsoa olevan ohjaajan ja ohjattavan välinen *kehityksellinen suhde* (Juusela ym. 2000:14-15; Onnismaa 2007; Ojanen 2009), jonka rakentuminen ja ylläpito voi olla menetelmää keskeisempi työskentelyn hyödyn ja vaikuttavuuden kannalta (Rogers 1961: 33-35; Peavy 2006)). Ohjaussuhteen rakentumiseen vaikuttavat merkittävästi ohjaajan ja ohjattavan persoonat.

Spangar ym. (2000:9) toteavat, että useimmilla ohjaussuuntauksilla ja menetelyillä on paljon yhteisiä piirteitä, jolloin erojen näkeminen ja todistelu voi olla jossain määrin keinotekoisia. Oikeaoppisesti yhdessä menettelyssä pitäytyminen voi joissain tilanteissa jopa haitata ohjattavan näkemistä ainutkertaisena (mt.). Segers ym. (2011) jakavat valmennuksen lähestymistavat viiteen luokkaan: *1) emotionaalisesti orientoituneisiin, 2) rationaalisuutta painottaviin, 3) toiminnallisuutta korostaviin, 4) tietoisuutta kasvattaviin ja 5) kontekstuaalisuuteen perustuviin*, sen mukaan, mikä on käytettyjen menettelyjen ja interventioiden pääasiallinen painotus. Hekin toteavat rajankäyntien eri lähestymistapojen välillä olevan vaikeaa, koska menettelyt sekoittuvat käytännössä.

Vehviläisen (2001:16) mukaan suomalaiset ohjauksikäytännöt ammentavat paljolti psykoterapeuttisista perinteistä kuten psykoanalyttisesta terapiasta ja ratkaisukeskeisyydestä. Psykoanalyttisiin teorioihin ja terapiakäytänteisiin perustuvassa *systemis-psykodynaamisessa* ohjauksessa ohjattavaa autetaan parempaan yhteyteen oman ei-tietoisien puolensa kanssa ja näin hänelle mahdollistuu tietoisempi tapa käsitellä ja kohdata mm. vaikeita tunteita itsessä ja yhteisössä (Hyypä 1999; Totro 2000). *Ratkaisukeskeinen* ohjauksellinen lähestymistapa on kehittynyt ongelmanratkaisuun keskittyneestä kognitiivisesta lyhytterapiasta, joka on syntynyt kriittistä psykoanalyttistä lähestymistapaa kohtaan (De Shazer 1985). Ratkaisukeskeisyydessä perustana on keskittyminen siihen, mitä ohjattava tekee oikein sekä näiden toimivien käytäntöjen vahvistaminen ja tukeminen (Riikonen 2000:49).

Voimavarasuuntautuneisuutta voidaan pitää ratkaisukeskeisyydestä laajennettuna ja syvennettynä versiona, jota on täydennetty *narratiivisella* (White & Epston 1990), *dialogisella* (Haarakangas 1997; Seikkula 2001) ja *reflektiivisellä* (An-

dersen 1991) näkökulmalla (Riikonen 2000; Seikkula ym. 2003). Voimavarasuuntautuneen ohjauksen lähisuuntauksista voidaan mainita lisäksi *sosiodynaamisuus* (Peavy 2004) sekä *arvostava kysely* (Cooperrider ym. 2008). Yhteistä näille ohjauksen orientaatioille ovat myönteisyys, arvostavuus, tasavertainen ja vastavuoroinen suhteisuus ja vuorovaikutteisuus, kielellisyys sekä konstruktivisuus tiedon ja todellisuuden rakentamisessa. Lisäksi voidaan mainita feministisistä teoriasta nouseva ohjauksellinen näkökulma: *sukupuolisensitiivisyys*, jossa ohjaustyöskentelyn keskeisenä ulottuvuutena on tiedostaa sukupuollittuneita valtarakenteita ja sosiaalisia käytänteitä (Nummenmaa & Korhonen 2000). Tarkastelen seuraavassa lähemmin systeemis-psykodynaamista ja voimavarasuuntautunutta ohjausorientaatiota, koska ne olivat tutkimuksen kontekstina olleessa koulutusohjelmassa sovellettuja suuntauksia.

3.3.2 Systeemis-psykodynaaminen ohjausorientaatio

Systeemis-psykodynaamisen ohjaustyöskentelyn juuret ovat psykoanalyttisissä teorioissa ja terapiakäytännöissä sekä näistä johdetuissa ryhmä- ja organisaatiodynaamisissa konsultaatiomenettelyissä (Miller 1993; Hyyppä 1999; Totro 2000). Systeemisyydellä viitataan systeemiajattelun, erityisesti avoimia systeemejä koskevien teorioiden³, soveltamista yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden vuorovaikutusdynamiikan tarkastelussa. Tarkastelussa korostuvat psyykkisten ja fyysisten rajojen merkitys systeemin ja sen toimintaympäristön välillä sekä johtajuus rajojen ylläpitäjänä sekä välittäjänä systeemin sisäisen maailman ja ulkoisen toimintaympäristön välillä (Stähle 1998; Totro 2000). Psykodynaamisuus puolestaan liittyy yksilön, ryhmän ja yhteisön ei-tietoisten tunne- ja tulkitsemisprosessien tutkimiseen ja tiedostamiseen (Hyyppä 1999; Totro 2000; Vince 2002).

Ryhmä- ja organisaatiodynaamisia teorioita sekä konsultaation ja ohjauksen menettelytapoja on kehitetty erityisesti Tavistock-instituutissa⁴. Systeemis-psykodynaamisen lähestymistavan perusta on muotoutunut 1950- ja 1960-luvulla tutkimustyön ja käytännön konsultoinnin synnyttämien kokemusten välisessä vuorovaikutuksessa. Yksi keskeisistä teorioista on Melanie Kleinin psykoanalyttiseen näkökulman pohjalta kehittämä *objektisuhde-teoria*, joka mahdollistaa työyhteisön dynamiikan tarkastelun yksilön sisäisen maailman tasolla (Segal 1994). Oleellista on ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman vuorovaikutteisuus, johon liittyy mm. ahdistusta tuottavien tuntemusten käsittely ja kohtaaminen. Keskeisiä mekanismeja tähän ovat projektiivinen identifikaatio, lohkominen ja idealisaatio (mt.).

³ Avoimien systeemien teorian on alun perin kehittänyt Ludwig von Bertalanffy tutkiessaan fysikaalisia ja biologisia systeemejä (von Bertalanffy 1950).

⁴ Tavistock Institute of Human Relations on 1947 Lontoossa perustettu ja toimiva työyhteisöjen tutkimiseen, kehittämiseen, konsultaatioon ja konsulttien, kehittäjien ja johtajien kouluttamiseen

Toinen psykodynaamisuuden taustateoria liittyy ryhmien ja organisaatioiden tiedostamattomaan ulottuvuuteen. Wilfred R. Bionin mukaan ryhmät ja sen jäsenet toimivat samaan aikaan kahdella psyykkisellä tasolla 1) tavoitteisella ja rationaalaisella tasolla, sekä 2) tiedostamattomassa nk. perusolettamustilassa, jotka perustuvat väärin tulkittuun todellisuuteen (Bion 1979). Bionin (1979) esittämät perusolettamustilat ovat riippuva ryhmä, taistelu-pako, sekä parinmuodostus. Ryhmällä on hänen mukaansa taipumus ajautua johonkin kolmesta perusolettamustilasta tilanteissa, jotka uhkaavat ryhmän tai yhteisön olemassaoloa.

Kolmas Tavistock-insituutin työhön vaikuttanut näkökulma on ollut systeemi-teorian soveltaminen työyhteisöjen kehittämiseen ja tarkasteluun. Tässä kehittyneessä merkittävä taustahahmo on ollut Kurt Lewin, joka on soveltanut systeemiajattelua psykologisten ja sosiologisten systeemien tutkimisessa ja kehittänyt toimintatutkimuksellisia käytäntöjä, jotka muodostuivat Tavistock-instituutissa keskeisiksi tutkimuksen ja konsultoinnin näkökulmiksi (Miller 1993). Avointen systeemien teorian soveltaminen organisaatioiden tutkimiseen ja kehittämiseen johti nk. *sosioteknisen* ajatteluun, jossa tarkastellaan sosiaalisten ja rakenteellisteknisten tekijöiden yhteen sovittamista (Emery 1990).

Tavistock-instituutissa kehitettyjä työskentelytapoja ryhmadynaamisten ilmiöiden tutkimiseen ja opiskeluun sekä yhteisöjen kehittämiseen sovelletaan vakiintuneesti monissa maissa (Hyyppä 1999; Totro 2000; Vartiainen 2005; Vince 2002; Neumann 2007). Yksi keskeisistä ja varhaisista työskentelymuodoista on nk. *työkonferenssi* (*working conference, group relations conference*), joka mahdollistaa osallistujille erilaisten tietoisten ja tiedostamattomien ryhmadynaamisten ilmiöiden tutkimisen ja kokemuksellisen oppimisen niistä (Miller 1990a; Vartiainen 2005; Vince 2007). Toinen merkittävä ohjelma on konsulteille ja organisaatioiden kehittäjille tarkoitettu Advanced Organizational Consultation (AOC) Programme, joka perustuu kokemukselliselle oppimiselle todellisista konsultaatiotilanteista (Neumann 2007).

Systeemis-psykodynaamisessa ohjauksessa korostuu ohjaajan tai konsultin herkkyyks havaita ja havainnoida yksilön, ryhmän tai yhteisön tiedostamattomia prosesseja (Tatro 2000). Keskeisiä vaikutusmekanismeja ovat *transferenssi eli tunteensiirto* ja nk. *container-roolissa⁵ toimiminen* (Bion 1979; Miller 1993; Hyyppä 1999). Transferenssissä ohjattava heijastaa ohjaajaan tiedostettuja tai tiedostamattomia tunteitaan, jotka liittyvät asiakkaan merkityksellisiin tilantei-

systeemis-psykodynaamisesta näkökulmasta keskittyvä insituutti. Tarkemmin www.tavistock.com (luettu 11.2.2012).

⁵ Container-proessin mukaan ohjaaja toimii ohjattavan ajatusten ja tunteiden ”säilöjänä” ja palauttaa näitä sopivassa muodossa takaisin ohjattavalle, jotta tämä voi saada mahdollisuuden tarkastella niitä uudessa valossa ja näin muuttaa käsityksiään ja oppia uutta. Container-käsitteelle ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta (Bion 1979; Hyyppä 1999) (tarkemmin luvussa 3.4).

siin. Nämä herättävät ohjaajassa vastatunteita (vastatransferenssin), joiden avulla ohjaaja saa informaatiota ohjattavan tilanteesta.

Voimavarasuuntautunut ohjausorientaatio

Voimavarasuuntautunut (tai –keskeinen) ohjausorientaatio perustuu sosiaalisen konstruktionismin (Berger & Luckman 2003; Burr 2004) mukaiselle tieto- ja todellisuuskäsitykselle ja ratkaisukeskeiselle (De Shazer 1985; 1995) ohjaussuuntaukselle, jota on täydennetty jo aiemmin mainituilla *narratiivisella*, *dialogisella* ja *reflektiivisellä* näkökulmilla (Riikonen 2000; Seikkula ym. 2003). Voimavarasuuntautuneessa ohjausnäkökulmassa korostuu diskursiivisuus ja kontekstuaalisuus. Voimavaroja ja ratkaisuja etsitään ensisijaisesti keskustelutavoista (Seikkula ym. 2003).

Ratkaisukeskeisen ohjaustyöskentelyn juuret ovat kognitiivisessä psykologiassa sekä näistä johdetuissa kognitiivisissa terapioidissa sekä erityisesti lyhytterapeuttisissa sovelluksissa (De Shazer 1985; Riikonen 2000). Myös Carl Rogersin kehittämää asiakaskesteistä terapiasuuntausta voidaan pitää ratkaisukeskeisen ohjauksen yhtenä alkujuurena (kts. Rogers 1961). Lyhytterapiasovellukset ovat syntyneet kriittikistä perinteistä psykoanalyttistä lähestymistapaa kohtaan, jossa ajatuksena on, että ihmistä auttaa hänen varhaisten kokemustensa ja traumatisoitumistensa ymmärtäminen. Perusajatuksena kognitiivisessa terapiassa on, että löytämällä toimivampia suhtautumistapoja ongelmiinsa, yksilö pystyy vaikuttamaan myös omiin tunnetiloihinsa ja oloonsa (Toskala 1991). Kognitiivinen terapia on kehittynyt alkuperäisestä rationaalisuutta painottavasta näkökulmasta konstruktivistisempaan suuntaan, jolloin terapiassa voidaan entistä edistävämmin tarkastella myös tunteita, suhteita ja kehityksellisiä tekijöitä (Kuusinen 2000:101).

Ratkaisukeskeinen ohjaus on tulevaisuussuuntautunutta työskentelyä ohjattavan omien voimavarojen ja toimivien suhtautumistapojen vahvistamisessa vähättelettä tämän menneitä kokemuksia. Ongelmalähtöisyyden sijaan keskitytään toimivuuden ja vaihtoehtojen lisäämiseen ja siihen mitä ohjattava tekee oikein, missä ja miten hän on onnistunut ja miten onnistumisen todennäköisyyttä voidaan lisätä (De Shazer 1995; Riikonen 2000:49). Ratkaisukeskeinen ohjaaja pyrkii työskentelyssään asiakkaan tilanteen ja tarinan kuulemiseen sellaisenaan ilman tulkintaa tiedostamattomista tai piilossa olevista motiiveista. Riikosen (2000:49) mukaan hän pyrkii etsimään ohjattavan tarinassa kohtia, jotka kertovat onnistumisesta ja toimivuudesta sekä vahvistamaan ohjattavaa tavoitteidensa suuntaisessa toiminnassa. Ohjaaja pyrkii löytämään ja vahvistamaan erityisesti myönteisiä eroja ja muutoksia (De Shazer 1995). Ratkaisukeskeisyydessä ohjaaja ei suuntauksen nimestä huolimatta hae aina ratkaisua ohjattavan tilanteisiin,

vaan pyrkii auttamaan häntä löytämään vaihtoehtoja ongelmallisiksi koettuihin tilanteisiin (mt.).

Tarinallisuus ja narratiivinen lähestymistapa ohjauksessa perustuu sosiaalisen konstruktionismin ideaan todellisuuden ja identiteettien kielellisestä rakentumisesta (Hänninen 2000:45-47), jolloin tulkintoja ja tarinoita tarkastelemalla ja uudelleen kertomalla voidaan tuottaa muutosta. Ihmiset elävät narratiivisen katsonnan mukaan todeksi tarinoita, joita he kertovat itsestään ja elämästään. Narratiivisen ajattelun katsotaan liittyvän luontaisesti ihmisen arki ajatteluun ja tapahtumien hahmottamiseen erottuksena loogis-rationaalisesta ajattelutavasta (Ihanus & Lipponen 1997). Narratiivisuus ohjauksessa liittyy erityisesti vaihtoehtoisten tarinoiden löytämiseen ja rakentamiseen ongelmakeskeisten tarinoiden sijaan (White & Epston 1990; Shotter 1993b).

Dialogisuus voimavarasuuntautuneen ohjauksen näkökulmana liittyy arvostavan ja kunnioittavan suhteen rakentamiseen ohjattavan kanssa, ohjattavan aitoon kuunteluun ja haluun olla tälle hyödyksi, läsnäoloon sekä avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen ohjausprosessissa (Anderson 1997; Haarakangas 1997; Seikkula ym. 2003; Holm 2004). Reflektiivisyys puolestaan korostaa yhteistä oppimista ja kollektiivista merkityksenantoa käsiteltävistä kysymyksistä (Andersen 1991).

3.3.3 Ohjaukselliset menettelyt johtajien kehittämisessä

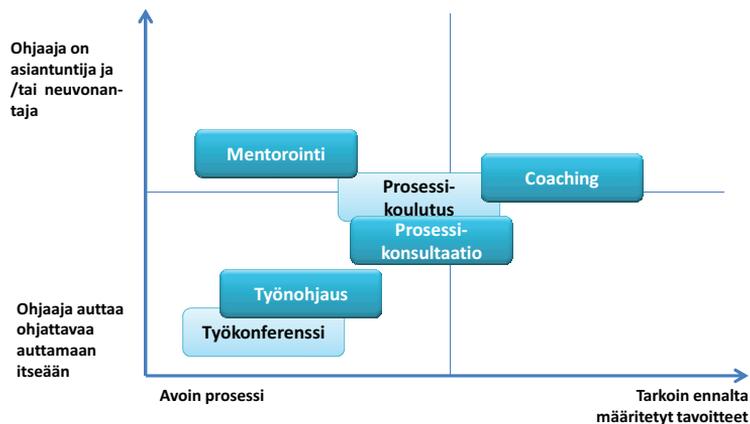
Ohjauksellisia menettelyjä johtajien kehittämisessä ja tukemisessa ovat *valmennus/coaching*⁶, *työnohjaus* ja *mentorointi* (Keski-Luopa 2000; Juusela ym. 2000; Orenstein 2002; Berglas 2002; Kets de Vries 2005; Luoma & Salojärvi 2007; Parppei 2008). Kansainvälisesti coaching ja mentorointi ovat tyypillisimmät yksilöiden ohjaukselliset kehittämiskäytännöt, mutta suomalaisessa kontekstissa työnohjauksesta on edellisten lisäksi muodostunut oma johtajien kehittämisen muoto (Keski-Luopa 2000; Luoma & Salojärvi 2007; Parppei 2008). Lisäksi ohjaukselliseksi kehittämismenettelyksi voidaan laskea aiemmin mainittu *työkonferenssi* (Vince 2002; Vartiainen 2005) sekä *koulutukset*, joissa sovelletaan ohjauksellisia menettelyjä ja periaatteita. Tällaisia ovat mm. ohjaukselliseen ja konsultatiiviseen työotteeseen valmentavat koulutusohjelmat. Kutsun näitä koulutuksia *prosessikoulutuksiksi*, jollaisena myös tämän tutkimuksen empiirisen tarkastelun kohteena olevaa DLP-koulutusohjelmaa voidaan pitää.

Yhteisöllisemmistä ohjauksellisista johdon kehittämismenettelyistä voidaan mainita *prosessikonsultaatio* (Schein 1987a; Luoma & Salojärvi 2007:27). Prosessikonsultaatiossa konsultti auttaa asiakasta ymmärtämään omassa toimin-

⁶ Suomenkielessä valmennuksen rinnalla tai sijasta käytetään yhä yleisemmin termiä coaching ja valmentajien sijaan puhutaan coacheista (Parppei 2008). Tässä tarkastelussa käytän käsitteitä rinnakkaisina tarkoittaen niillä samaa asiaa.

työympäristössään tapahtuvia prosesseja ja toimimaan tarkoituksenmukaisella tavalla tilanteissa, jotka haittaavat asiakkaan tehokasta toimintaa (Schein 1987a:34; Willams & Rattray 2004). Prosessikonsultaatiossa korostetaan ohjattavan auttamista auttamaan itseään toisin kuin asiantuntijakonsultaatiossa. Prosessi sana viittaa Scheinin (1987a:39) mukaan siihen *miten* asioita tehdään sisällön sijaan.

Luoma & Salojärvi (2007:27) ovat luokitelleet johtajien kehittämisen ohjauksellisia menetelmiä nelikentän avulla, jossa pystyakselina on ohjaajan rooli ja vaaka-akselilla tavoitteiden eksplisiittisyys (kuva 7). Työnohjauksen ja prosessikonsultaation tavoitteet määrittyvät työskentelyn aikana ja niissä ohjaajan roolina on painotetummin auttaa ohjattavaa auttamaan itseään. Coachingin tavoitteet ovat usein tarkemmin ennalta määritettyjä ja valmentaja voi ottaa myös osittaisen asiantuntijaroolin valmennusprosessissa. Mentoroinnin tavoitteet puolestaan määritetään prosessin aikana tai alussa, mutta ohjaajan roolissa painottuu sisällöllinen asiantuntijuus.



Kuva 7: Johdon kehittämisen ohjaukselliset menetelmät (muokattu, Luoma & Salojärvi 2007).

Olen lisännyt Luoman & Salojärven (2007:27) esittämään nelikenttään *työkonferenssin* ja *prosessikoulutuksen*. Työkonferenssin olen sijoittanut nelikentän vasempaan alakulmaan. Sen tavoitteet ovat hyvin avoimet ja ohjaajien roolikin saattaa olla varsin etäinen. Hyöty riippuukin paljon osallistujan omasta työskentelystä ja aktiivisuudesta. Prosessikoulutukset voivat olla hyvin monimuotoisia, mutta koulutuksessa tavoitteet ovat jollain tasolla ennalta määritetyt, varsinkin, jos tavoitteena on jonkin ammatillisen käytännön kehittäminen. Ohjaajien roolissa näkyy sekä asiantuntijuus että osallistujien kasvun ja oppimisen tukeminen.

Käytännössä ohjauksellisten työskentelymuotojen rajapinnat ovat jossain määrin häilyviä. Erilaisia ohjauksellisia auttamismalleja on laskettu olevan yli neljäsatua (Spangar ym. 2000:9; Peavy 2004). Työskentelytavan nimeäminen joksikin ei sinällään takaa sen hyödyllisyyttä. Hyötyyn vaikuttaa menetelmän ohella ohjaajan persoona ja ohjaussuhde (Peavy 2006). Vartiainen (2005) korostaakin ohjaajan ja ohjattavan yhteistä työskentelyn ehtojen ja tavoitteiden määrittelyä sekä näiden tarkentamista tarvittaessa ohjausprosessin kuluessa. Myös Ojanen (2009:31) korostaa ohjauksellisen työskentelyn uutta ajattelua ja ymmärrystä avaavaa luonnetta, jolloin oppimiselle ja työskentelylle voi prosessin aikana muodostua myös uusia motiiveja ja tavoitteita (kts. myös Lee 2005:168). Tarkastelen seuraavassa tarkemmin johtajien kehittämisessä sovellettavia ohjauksellisia menetelmiä.

Työnohjaus

Työnohjauksella on suomalaisessa työelämässä kehittämisen ja tuen muotona vakiintunut asema erityisesti sosiaali- ja terveysalalla, kasvatus- ja opetustehtävien piirissä sekä sielunhoitotyössä (Keski-Luopa 2001; Onnismaa 2007; Luoma & Salojärvi 2007), mutta yhä enenevässä määrin myös muilla aloilla. Työnohjauksen tarkoituksena on auttaa yksilöä, ryhmää tai yhteisöä työhön ja työn tekemiseen liittyvien kysymysten ja ongelmien tarkastelussa sekä ammatillisessa kehittämisessä (Siltala 2004:242). Ohjauksen tavoitteena on, että yksilö tai ryhmä kykenee toteuttamaan omaa perustehtäväänsä aiempaa tarkoituksenmukaisemmin. Työnohjauksella on parhaimmillaan syvällisiä vaikutuksia ohjattavien ammattitaidettiin, osaamiseen ja voimavaroihin (Keski-Luopa 2001:14).

Työnohjaus on laajentunut varhaisesta koulutuksellisesta lähtökohdastaan monimuotoiseksi yksilöiden, ryhmien ja työyhteisöjen tuki- ja kehittämistoiminnaksi (Keski-Luopa 2001; Onnismaa 2007). Monimuotoisuus on myös haaste, koska työnohjaukselle ei ole olemassa yksikäsitteistä määritelmää ja teoriaperustaa, mikä käytännössä johtaa jatkuvaan keskusteluun siitä, mistä työnohjauksessa on kyse (Keski-Luopa 2001: 26-27; Ojanen 2009). Termi – työnohjaus – herättääkin usein hämmennystä. Luoma & Salojärvi (2007:31) toteavatkin, että jotkut yritysten kanssa työskentelevät työnohjaajat kutsuvat työtötään mieluummin valmennukseksi, koska sen merkitys mielletään helpommin.

Työnohjauksen työskentelytavat, prosessin rakenne ja kesto voivat vaihdella ohjaajan orientaation, ohjattavien tarpeiden ja heidän taustayhteisöjensä tavoitteiden mukaan (Alhanen ym. 2011). Johtajien ja esimiesten kohdalla työnohjaustyöskentely voi olla hyvinkin valmennuksellista ja tavoitteellista (Luoma & Salojärvi 2007), ja toisaalta haastavissa ihmissuhdeammateissa toimivien työnohjaus voi menetelmällisesti olla lähellä terapeuttisia työmuotoja (Ihalainen 2006). Parppe (2008:27) toteaa työnohjauksen huomion olevan perinteisesti enemmän

toimintakykyisyyden palauttamisessa tai ongelmien poistamisessa, kun taas valmennuksen huomio on suorituskyvyn parantamisessa hyvältä tasolta entistä paremmaksi. Työnohjaukselle asetetaan yleensä valmennusta väljemmät tavoitteet.

Työnohjaaja ei ohjaustilanteessa ole ohjattavien työn tai työkontekstin asiantuntija (Luoma & Salojärvi 2007). Ohjaajan ammattitaito ja rooli liittyy työnohjausprosessiin ja ohjattavat ovat oman työnsä asiantuntijoita. Työnohjaajien kouluttamiseen on otettu mallia terapeuttien koulutusohjelmista, jossa yhdistyvät teoreettiset opinnot käytännön harjoitteluun ja harjaantumiseen sekä omaan työnohjaukseen.

Valmennus/coaching

Valmennus/coaching on yleistynyt esimiesten ja johtoryhmien kehittämismenetelänä 1990-luvulta alkaen (Parpei 2008). Suomessa valmennuksen suosio on lähtenyt merkittävästi kasvamaan 2000-luvulla (Räsänen 2007). Johtajien kehittämiseen tarkoitettua valmennuksesta käytetään usein nimityksiä *executive coaching* (Baron & Morin 2008), *business coaching* (Parpei 2008), *leadership coaching* tai *johtajuusvalmennus* (Räsänen 2007) erottamaan sitä muista valmennuksen muodoista. Valmennuksen juuret ovat urheiluvallennuksessa sekä 1960-luvulla kehittyneessä life-coachingissa (Räsänen 2007), mutta valmennuksen työskentelytavat ovat saaneet merkittävästi vaikutteita myös muista ohjauksellisista kehittämismeneteltyistä ja terapiasta (Luoma & Salojärvi 2007).

Valmennusta voidaan pitää ohjauksellisista työskentelymuodoista tavoite- ja tuloshakuisimpana. Valmennuksen tavoitteena voi olla *1) johtajan taitojen kehittäminen, 2) johtajan suorituskyvyn parantaminen, 3) persoonallisen kehittymisen tukeminen tai 4) johtajan toiminta-agendan kehittäminen* (Witherspoon & White 1996; Jylhä 2005:27; Baron & Morin 2008; Parpei 2008:17). Whitmore (2009:10) määrittelee coachingin prosessiksi, joka ”vapauttaa valmennettavan piilossa olevan potentiaalinsa maksimaalisen suorituskyvyn mahdollistamiseksi”. Näkökulma on herättänyt myös kritiikkiä. Mm. Lee (2005:155) pitää ajatusta yksilön sisällä olevien voimavarojen vapauttamisesta valmennuksellisilla meneteltyillä ulkokohtaisena ja korostaa sen sijaan vastavuoroisen suhteen ja vuorovaikutuksen roolia valmennuksen vaikuttavuuden ja yksilön kehittymisen perustana.

Valmennuksessa kuten muissakin ohjauksellisissa työskentelymuodoissa pidetään keskeisenä ohjattavan itsensä asettamia tavoitteita, mutta valmennuksen tavoitteita määrittää muita ohjausmuotoja enemmän myös valmennettavan taustayhteisö (Räsänen 2007). Coachingissa yleensä, mutta erityisesti business coachingissa, korostetaan valmennuksen kytkeytymistä yrityksen liiketoiminnallisiin tavoitteisiin (Luoma & Salojärvi 2007; Parpei 2008). Tavoitteissa pyritään realistisiin, mitattaviin ja aikaan sidottuihin tavoitteisiin. Toisaalta esitetään

myös kritiikkiä siitä, että valmennuksen tulokset voidaan luvata ja määrittää etukäteen. Leen (2005:168) mukaan valmennuksen, kuten muunkin ohjauksellisen työskentelyn, tulokset ovat luonteeltaan epävarmoja – vaikutuksia ei voi määrittää tarkasti ennakolta (myös Peavy 2006). Valmennuksen tuloksia arvioidaan yleensä työnohjausta eksplisiittisemmin ja valmentaja voi olla sopimuksessaan sitoutunut antamaan oman arvionsa tilaajalle valmennuksen edistymisestä ja havaituista tuloksista (Kets de Vries 2005).

Ohjauksellisista kehittämismenettelyistä valmennus liittyy läheisesti ratkaisukeskeiseen ajatteluun (Räsänen 2007), joskin mainintoja on myös psykodynaamisesta valmennuksesta (Kets de Vries 2005; Gray 2006). Orenstein (2002) korostaa johtajan ja organisaation ei-tietoisten ilmiöiden huomioonottamista valmennuksessa. Myös Turner & Goodrich (2010) korostavat johdon valmentajan kykyä hyödyntää ja soveltaa monipuolisesti sekä psykodynaamisia että kognitiivisia teorioita. Muiden ohjausmuotojen tapaan valmennuksessa korostetaan sen pitkäjänteistä kehityksellistä tarkoitusta, dialogisuutta ja eettisiä näkökohtia (Räsänen 2007; Whitmore 2009).

Valmentaja ei lähtökohtaisesti ole valmennettavan työn sisältöjen asiantuntija, mutta erityisesti business coachingissa ja johtajien valmennuksessa usein sisällöllinen asiantuntemus tuo uskottavuutta (Räsänen 2007; Luoma & Sälöjärvi 2007). Business coachien koulutusta on kehitetty Suomessakin viime vuosina ja koulutuksessa korostuu riittävä pitkäkestoisuus ja käytännön harjoittelu. Turner & Goodrich (2010) korostavat valmentajien monipuolista osaamista ja pitävät lyhytkestoista coach-koulutusta yhdistettynä liiketoimintakokemukseen riittämättömänä syvällisen valmennusosaamisen perustana.

Mentorointi

Mentorointi määritellään ohjaukselliseksi työskentelymuodoksi, jossa mentori auttaa mentoroitavaa (aktori) tunnistamaan ja kehittämään omia ammatillisia kykyjään ja ominaisuuksiaan sovittujen tavoitteiden suuntaisesti (Juusela ym. 2004:15). Mentoroinniksi kutsuttu toiminta yrityksissä ja organisaatioissa on käytännössä varsin monimuotoista ja sille on olemassa monta määritelmää (Juusela ym.2000; Parppei 2008:28). Shea (1992) jaottelee mentoroinnin kolmeen päätyyppiin: *spontaaneihin keskusteluihin, tavoitteellisiin vuorovaikutussuhteisiin* sekä *strukturoiduihin ohjelmiin*. Onnismaa (2007:86) jakaa mentoroinnin kolmeen erilaiseen tapaan oppimistavoitteiden syvällisyyden mukaan: *1) oppi-paikamalliin, 2) ammatillista kompetenssia korostavaan malliin, ja 3) reflektiivistä ammattikäytäntöä edistävään malliin*. Kahdessa jälkimmäisessä mentorin työskentelyssä korostuu valmennuksellisuus. Jylhä (2005:24) jakaa mentoroinnin urakehitystä tukevaan ja henkistä kasvua tukevaan.

Mentorisuhteen hyöty mentoroitavalle voi olla mm. osaamisen kehittyminen, roolimallin saaminen, organisaatioon perehtymisen ja sosiaalistumisen tehostuminen, suhdeverkoston laajeneminen, uuden tiedon saaminen, palaute sekä ammatillisen itsetunnon vahvistuminen (Jylhä 2005:25). Organisaation kannalta systemaattisen mentoroinnin myötä saavutettavia etuja voivat olla hiljaisen ja kokemuksellisen tiedon sosiaalistamisessa ja levittämisessä, kulttuurin ja hyvien toimintakäytänteiden vahvistamisessa sekä organisaation sisäisten suhteiden monipuolistamisessa.

Mentorintisuhteen kesto voi myös vaihdella muutamasta tapaamisesta jopa elämän mittaiseen yhteistyöhön (Juusela ym. 2000:17-18). Mentorointityöskentely on lähtökohtaisesti kahdenvälistä luottamuksellista keskustelua, jossa korostuvat molemmipuolinen sitoutuneisuus, aitous ja joustavuus tarkoituksena mentoroitavan kehittyminen ja oppiminen asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Mentorisuhteen tyydyttävyyteen ja tuottavuuteen vaikuttavat suhteen kesto, vuorovaikutuksen tiheys, luottamus, läheisyys, osapuolten odotusten selkeys, riittävä ja oikeanlainen palaute sekä halukkuus vastaan ottaa palautetta (Onnismaa 2007:86).

Tyypillisesti mentorina toimii kokeneempi saman alan ihminen ja aktorina kokemattomampi, jonka ammatillista kehittymistä ja kasvua ohjausprosessi tukee, mutta yhä enemmän kyseessä voi olla *vertaismentorointi* tai jopa *käänteinen mentorointi*, jossa esim. nuoremman sukupolven edustaja mentoroii vanhemman edustajaa (Jylhä 2005:25). Mentori voi olla aktorin kanssa samasta organisaatiosta tai ulkopuolelta, mutta mentorin roolissa korostetaan riippumattomuutta suhteessa aktoriin. Vaikka mentori onkin usein saman alan asiantuntija kuin aktori, korostetaan myös mentoroinnin kohdalla oppimaan auttamista, ei suorita neuvojen antamista (Juusela ym. 2000:29). Mentoreille on tarjolla koulutusta, mutta usein tämä on varsin lyhytkestoista ja kytketty käytännön mentorointityöskentelyn käynnistämiseen. Onnismaa (2007:86) pohtiikin sitä, voiko mentorointia kutsua ohjaukseksi koska mentorilla ei usein ole syvällisempää ohjausammattilaisen koulutusta.

Työkonferenssi

Työkonferenssin tarkoituksena on mahdollistaa osallistujille tietoisten ja tiedostamattomien ryhmädynaamisten ilmiöiden tutkiminen ja kokeminen ”tässä ja nyt” osallistujien muodostamassa tilapäisessä sosiaalisessa systeemissä (Miller 1990a). Työkonferenssi mahdollistaa erityisesti auktoriteetteihin, valtaan ja vuorovaikutukseen liittyvien ilmiöiden ja kokemusten tarkastelun (Vince 2002). Työkonferenssit ovat muutaman päivän tai jopa yli kymmenen päivän internaatteja, joissa osallistujat ovat mukana alusta loppuun. Alkuperäinen Tavistock-instituutin nk. Leicester-konferenssi kestää kaksi viikkoa (Miller 1990a).

Työkonferenssin sisällä toteutettavia työskentelymuotoja ovat mm. suurryhmätyöskentely (Large Study Group) ja pienryhmätyöskentely (Small Study Group). Suurryhmään osallistuvat kaikki konferenssin osallistujat (jopa 70-80 henkeä) yhtäaikaa ja tehtävänä on istunnon aikana tutkia, mitä ryhmässä tapahtuu ”tässä ja nyt”. Pienryhmätyöskentelyssä sama toteutetaan 10-12 hengen ryhmissä. Konsulttien tehtävänä on pitää yllä systeemin rajoja (aika, paikka ja perustehtävä) ja esittää hypoteeseja ryhmän tilanteesta. (Miller 1990b). Konferenssin lopuksi osallistujat reflektoivat omaa oppimistaan. Työkonferenssityöskentelystä on tehty monia sovelluksia myös organisaatio- ja työyhteisökonsultointiin (Vartiainen 2005).

Prosessikoulutus

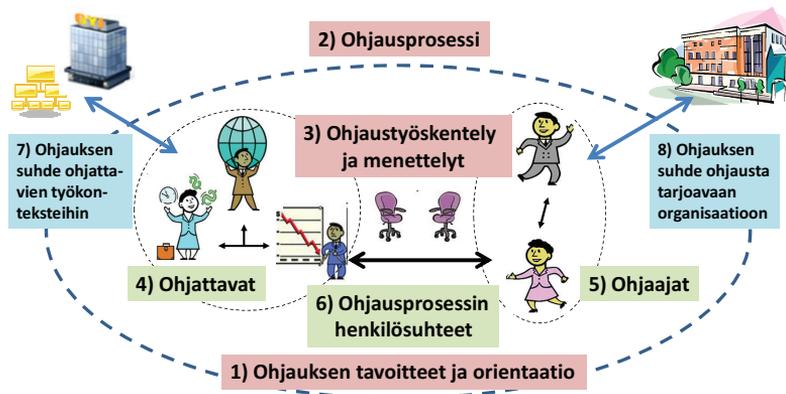
Prosessikoulutustermille ei ole määritelty tarkkaa sisältöä, mutta viittaa sillä tässä koulutustapaan, jossa käytetään monipuolisesti vuorovaikutteisia, kokemuksellisia, toiminnallisia ja reflektiivisiä menettelytapoja tiedollisen aineksen omaksumiseen sekä ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvun edistämiseen. Prosessikoulutuksessa korostuu osallistujien subjektiivinen näkökulma ja omakohtainen työskentely ja siihen sisältyy usein käytännön harjoittelua sekä vertais-työskentelyä. Prosessikoulutusta sovelletaan erityisesti aloilla ja ammateissa, joissa osaaminen ja ammatillinen käytäntö rakentuvat oman persoonan varaan, jolloin kouluttautumisessa on oleellista omakohtaisuus ja kokemuksellisuus. Tällaisia ammattirooleja ovat mm. terapeutti, työnohjaaja, valmentaja ja sosiaalityöhön liittyvät ohjaukselliset roolit. Edellä mainittujen suhdeammattien koulutuskäytäntöjä voidaan hyvin soveltaa myös johtajuuden kouluttamiseen, koska johtajuusosaaminen on syvimiltään varsin samansuuntaista ohjauksellisen osaamisen kanssa (vrt. luku 2.2). Prosessikoulutuksessa kouluttajien roolin on oltava ohjauksellinen ja osallistujien henkilökohtaista kasvua edesauttava, jos tavoitteena on koulutettavien itsenäistyminen ja harjaantuminen vaativaan suhdeammattiin.

Ammatinvalinta- ja uraohjauksen piirissä käytetään käsitettä *ohjaava koulutus*, sellaisesta koulutuksen tavasta, jossa koulutuksen alussa ei ole ennalta määritettyjä yhteisiä tavoitteita, vaan jokainen osallistuja voi edetä yksilöllisten tavoitteidensa ja suunnitelmansa mukaan (Vehviläinen 2001:18; Onnismaa 2002b:150). Tällaisessa koulutuksessa ei ole yhteistä tietosisältöihin perustuvaa opetussuunnitelmaa. Ohjaava koulutus –käsitettä on käytetty mm. työnhakijoiden urasuunnittelun tueksi järjestetystä koulutuksesta (Vehviläinen 2001).

3.4 Ohjauksellisen kehittämisen vaikuttavuuden osatekijät

Tässä luvussa tarkastelen ohjauksellisen kehittämisen vaikuttavuutta kahdeksan kirjallisuuden perusteella tunnistamani vaikuttavuuden osatekijän avulla (kuva

8), jotka ovat 1) ohjauksen tavoitteet ja orientaatio, 2) ohjausprosessi, 3) ohjaustyöskentely ja -menettelyt, 4) ohjattavat, 5) ohjaajat, 6) ohjausprosessin henkilösuhteet, 7) ohjauksen suhde ohjattavien työkonteksteihin sekä 8) ohjauksen suhde ohjausta tarjoavaan organisaatioon. Käytän ohjaus-termiä viittaamaan yleisesti ohjaukselliseen kehittämiseen ja prosessiin. Viittaan tekstissä paikoin selkeyden vuoksi vain yksilöohjaukselliseen työskentelyyn, mutta käytännössä ilmiöt ja teemat koskevat myös ryhmien ja yhteisöjen ohjausta. Vaikka erotankin osatekijät tarkastelussa toisistaan, näen ohjausprosessin systeemisenä kokonaisuutena, jossa vaikuttavuus syntyy osatekijöiden vastavuoroisuuden ja vuorovaikutuksen kautta.



Kuva 8: Ohjauksellisen kehittämisprosessin vaikuttavuuden osatekijät

3.4.1 Ohjauksen tavoitteet ja orientaatio

Ohjauksellisuuteen liittyy monia *suuntauksia* ja *menettelyjä*, jotka muodostavat työskentelyn perustan (kts. luku 3.3). Ohjaajan orientaatio vaikuttaa teemoihin, joihin hän ohjausprosessissa kiinnittää huomiota ja tapoihin, joilla hän pyrkii näihin vaikuttamaan. Keski-Luopan (2001:47) mukaan ohjaajan ja ohjattavan on prosessin alkuvaiheessa hyvä varmistaa, että he ovat yhdessä riittävän tietoisia ohjaustyöskentelyn perusoletuksista ja siitä, miten hyvin nämä sopivat ohjattavan kehityksellisiin *tarpeisiin* ja *tavoitteisiin* (kts. myös Alhanen 2011:97). Onnismaa (2002a:304) korostaa ohjauksen alkuneuvottelussa molempien osapuolten vastuuden ja roolien näkyviksi tekemistä ja niistä sopimista. Jos ohjauksen tarkoituksesta jää ohjattavalle ja ohjaajalle kovin erilainen tulkinta, voi tämä aiheuttaa paljonkin ristiriitoja työskentelyn aikana (Keski-Luopa 2001; Vartiainen 2005; Pohjanheimo 2007).

Ohjauksen liittyessä yksilöiden ja työyhteisön kehittämiseen ohjauksen yleisistä tavoitteista ja toteutusehdoista sovitaan ohjattavien työnantajan edustajien ja

esimiesten kanssa ennen aloitusta (Parpei 2008; Alhanen ym. 2011). Ohjaus voi palvelulla hyvinkin syvästi inhimillistä kasvua, mutta sille voidaan asettaa myös varsin konkreettisia tavoitteita, vaikka Ojasen (2009:31-32) mukaan yksityiskoh- taisten tavoitteiden asettaminen on ristiriidassa ohjauksen luonteen kanssa. Oh- jattavan autonomian edistämistä, tukemista ja kunnioittamista pidetään ohjauk- sen yleisenä periaatteena ja pyrkimyksenä (Miller 1993:271; Kosonen 2000:315; Vartiainen 2005).

Ohjauksellisen kehittämisprosessin luonteeseen liittyy epävarmuutta eikä kaik- kea ohjauksessa esiin nousevaa voida tietää etukäteen (Keski-Luopa 2001; Peavy 2006; Ojanen 2009:31). Lehtovaara-Jaatinen (1994) toteaa, että ohjauksen vai- kutuksia tai syntyvää kehitystä ei voida etukäteen taata. Toisaalta vaikutukset voivat olla myös ennakoimattomia. Oivalletaan jotain, mitä ei osattu odottaa tai esiin nouseekin jotakin ahdistusta herättävää, jolle ei osata antaa heti nimeä (Peavy 2006; Ojanen 2009:32). Alhanen ym. (2011:97) toteavat, että tavoitteille on hyvä antaa tilaa muokkautua ja tarkentua prosessin myötä. Tämä edellyttää arvioinnin ja tavoitteiden tarkastelun jatkuvuutta prosessin kuluessa. Yhteinen prosessin arviointi mahdollistaa prosessin joustavuuden. (Ahonen & Toivonen 2008:34; Ojanen 2009).

Ohjauksellisen kehittämisprosessin lähtöoletuksia ja tarkoitusta määrittävät myös ohjaustyöskentelyn taustateoriat sekä ohjauksellisen työskentelyn muoto. Psykodynaamisesti orientoituneissa ohjausprosesseissa on sisäänrakennettuna ohjattavan oman sisäisen ja/tai yhteisön sisäisten ei-tietoisten prosessien ja vai- kutusmekanismien tutkiminen (Hyyppä 1999; Keski-Luopa 2001; Vartiainen 2005), mikä ohjaa ohjattavan tarkastelemaan maailmaansa näihin liittyvien kä- sitteiden kautta. Voimavarasuuntautuneessa tarkastelutavassa ohjattavaa kan- nustetaan puolestaan omien käsitteidensä konstruointiin ja niiden avulla toimi- vampien selitys- ja ratkaisumallien löytämiseen omassa tilanteessaan (De Shazer 1995; Holm 2003). Rauhala (2009:107-108) korostaa, että ohjaustyössä olisi tär- keää pitää erillään ohjattavan todellisuus ja sitä edustavat käsitteet. Ohjauspro- sessin tavoitteita palveleva merkityssuhteiden ja maailmankuvan muovautumi- nen on Rauhalan mukaan mahdollista hyvinkin erilaisista katsomuksista käsin (mt:108).

Ohjauksellisissa kehittämisprosesseissa näyttää työskentelytavasta ja orientaa- tiosta riippumatta olevan mahdollisuus joihinkin samansuuntaisiin vaikutuksiin. Yksi tällainen vaikutus on Ojasen (2009:28) mukaan eriasteinen *tietoisuuden ja itsetuntemuksen lisääntyminen*. Ohjauksellisen kehittämisen myötä yksilö yleen- sä tiedostaa aiempaa monipuolisemmin persoonallisia tapojaan reagoida, tuntea ja ajatella suhteessa työhönsä ja muihin ihmisiin (Jokinen & Lehtonen 2008:120; Ojanen 2009:28). Tietoisuuden lisääntyminen voi liittyä myös yhteisöllisiin ja kollektiivisiin ilmiöihin. Erityisesti kriittisen pedagogiikan edustajat korostavat

tietoisuuden lisääntymistä yhteisössä vaikuttavasta valtdynamiikasta (Freire 1970; Giroux 1997).

Ohjauksella voi olla terapeuttiakin vaikutuksia, vaikka ohjaukselliset kehittämismenettelyt (työnohjaus, valmennus, prosessikoulutus ja mentorointi) eivät ole terapiaa eikä niille pidä asettaa terapeutteja odotuksia. Ihalainen (2006) toteaa kuitenkin, että ”*kaikessa toiseen ihmiseen liittyvässä vaikuttamisessa pitäisi olla psykoterapeuttinen säie mukana, muuten vaikuttaminen muuttuu manipulomiseksi, hallitsemiseksi tai aivopesuksi*”, joskin Ihalainen käsittelee artikkelissaan erityisesti terapeuteille suunnattua työnohjausta. Ojanen (2009:146) puolestaan korostaa *oppimaan oppimista* ohjauksen yleisenä tavoitteena ja ammatillisen kasvun edellytyksenä. Ohjauksellisuuteen liittyy omien kokemusten, tunteusten ja ajatusten reflektointi, minkä myötä ohjattavan kyky omista kokemuksista oppimiseen voi harjaantua.

Ohjauksellisuutta pidetään olemukseltaan myös *kasvatuksena* (Keski-Luopa 2001) tai *auttamisena* (Lindqvist 1990; Peavy 2006), jolloin ohjausprosessiin liittyy lähtökohtaisesti syvempi tarkoitus ja tavoite ohjattavan ammatillisesta tai persoonallisesta kehittymisestä. Tätä voidaan kutsua ohjauksen *syvätavoitteeksi* (Ahonen & Toivonen 2008). Keski-Luopa (2001:348) puhuu ohjauksen *korkeammista tavoitteista*, joita ovat mm. ammatillinen ja persoonallinen uusiutuminen ja ammatti-identiteetin kehittyminen, sekä *matalammista tavoitteista*, joita voivat olla esim. konkreettisten työhön liittyvien tilanteiden ja ongelmien selvittäminen. Ojanen (2009:26-29) korostaa ohjauksen tavoitteina yksilön kannalta syvemmän ymmärryksen löytämistä suhteessa työhön ja suhteisiin, reflektiivisen työotteen oppimista, itsetuntemuksen paranemista sekä ajattelutapojen muutosta.

3.4.2 Ohjausprosessi

Ohjauksellisesta kehittämisotteesta voi olla ohjattavalle hyötyä yksittäisenä tapaamisena, mutta syvemmät ja kestävämmät vaikutukset mahdollistuvat yleensä vasta useamman ohjaustapaamisen sarjana (Baron & Morin 2008; Alhanen ym. 2011:87). Tällöin teemoja voidaan tarkastella pidemmällä aikavälillä ja ohjattavalla on mahdollisuus peilata syntyneitä ajatuksia arjen kokemuksiin tapaamisten välillä. Ohjauksellisen työskentelyn ajallista ulottuvuutta ja *prosessimaisuutta* – vaikuttavuuden rakentumista usean ohjaustapaamisen sarjana – voidaankin pitää yhtenä keskeisenä vaikuttavuuden osatekijänä (Rogers 1961:125). Kutsun tällaista ohjaustapaamisten sarjaa *ohjausprosessiksi*, joka koostuu ohjaustapaamisten lisäksi näiden välillä mahdollisesti sovitusta välitehtävistä tai pohdinnoista (Alhanen ym. 2011:87). Tarkastelen seuraavassa tarkemmin *ohjausprosessin vaiheita, rakennetta ja kesto*.

Ohjausprosessin vaiheet

Ohjausprosessi voidaan jakaa neljään vaiheeseen: *neuvotteluun ja sopimiseen, aloitukseen, työstövaiheeseen* ja *lopetukseen* (Alhanen ym. 2011; Pohjanheimo 2007; Vartiainen 2005). Ohjausprosessin katsotaan alkavan jo ensimmäisestä kontaktista, jossa neuvotellaan yhteistyöstä (Hyyppä 1999; Keski-Luopa 2001; Vartiainen 2005; Pohjanheimo 2007). Neuvottelu ja virallinen yhteistyösopimus määrittävät työskentelyprosessin puitteet (Alhanen ym. 2011:82). Neuvotteluvaiheessa sovitaan ohjauksen tilaajan ja maksajan kanssa ohjauksen kokonaisuudesta ja toteutuksen ehdoista. Ennen aloitusta voidaan tarvittaessa tehdä erillinen kartoitus kehitystarpeista (Alhanen ym. 2011).

Työskentelyn *aloituksella* on keskeinen merkitys luottamuksen rakentumisessa ja prosessin muotoutumisessa tarkoitetulla tavalla (Peavy 2006). Jos ohjattavalla ei ole aiempaa kokemusta ohjauksellisesta työskentelystä, voi ohjauksen aloitus herättää hämmennystäkin, koska työskentelytapa poikkeaa siitä, mihin osallistujat ovat usein tottuneet perinteisemmissä koulutuksissa (Turner & Goodrich 2010). Hautaviidan ym. (2005:109) mukaan ohjauksen aluksi onkin tärkeää avata menetelmän ja työskentelyn perusteita. Turner & Goodrich (2010) toteavat toisaalta, että vaikka ohjaaja selittäisikin viitekehystä ja toimintaperiaatteitaan ennakkoon, nämä yleensä avautuvat ohjattaville vasta kokemuksen myötä.

Sinclairin (2007) mukaan ohjaajan liian vahva ennako-oletus siitä, miten ohjaustyöskentely tulee sujumaan lisää epäonnistumisen riskiä. Ohjaaja voi tällöin toimia liiaksi omista lähtökohdistaan käsin eikä ohjattavan tarpeista lähtien. Eri-laiset maailmankuvat ja oppimiskäsitykset ohjattavien ja ohjaajien välillä voivat myös hidastaa ohjausprosessin käynnistymistä ja jopa estää prosessin synnyn, koska ohjattavat kokevat liian suurta hämmennystä ja epämukavuutta (Abell & Simons 2000; Sinclair 2007). Alhanen ym. (2011:130) mainitsevat, että ohjausprosessissa voidaan sopia koeajasta, joka sisältää muutamia istuntoja ja joiden aikana voidaan tunnustella keskinäisen työskentelyn palvelevuutta ja tarvittaessa keskeyttää prosessi, jos riittävää yhteensopivuutta ei synny. Ohjausprosessin aloitus- ja käynnistysvaihe voi käsittää useampiakin ohjaustapaamisia. Holm (2003) korostaa kaikkien osapuolten riittävää kuulemistä ohjausprosessin alussa, jotta tarpeellinen luottamuksen taso saavutetaan.

Käynnistysvaiheen jälkeen siirrytään *työstövaiheeseen*, jolloin ohjaustyöskentelyyn on syntynyt yhteinen työskentelytapa ja riittävä luottamus. Siirtyminen vaiheesta toiseen ei välttämättä ole tarkkarajaista ja ryhmäohjauksessa ohjattavat voivat olla työskentelyvalmiudessaan eritahtisia. Alhanen ym. (2011:97-98) toteavat, että työskentelyn syvetessä ohjattavat alkavat parhaimmillaan yhä tehokkaammin oppia hyödyntämään ohjausta oman kehittymisensä tukena. He koros-

tavat, että ohjaaja voi auttaa ohjattavia työskentelyn oppimisessa soveltamalla selkeitä työskentelytapoja ja luomalla istunnoille toistuva rakenne.

Ohjaustapaamisen pituus riippuu ohjattavien määrästä. Yksilöohjauksessa tyyppillinen tapaamisaika on tunnista puoleentoista ja ryhmäohjauksessa kahdesta kolmeen tuntia (Alhanen ym. 2011:84-85). Alhanen ym. (2011:99-106) jakavat työnohjauksen teema, tapaus- ja prosessikeskeiseen työskentelyyn. Teemakeskeisessä ohjauksessa työskentelyn teemat sovitaan etukäteen, tapauskeskeisessä käsitellään vuorotellen ohjattavien omiin työtilanteisiin liittyviä kysymyksiä ja prosessikeskeisessä sovitaan käsiteltävät teemat istunnon alussa. Samassakin ohjausprosessissa voidaan soveltaa eri työskentelymuotoja lomittain. Käsittelen tarkemmin ohjaustyöskentelyn menetelmiä luvussa 3.4.3.

Ohjausprosessin *päättäminen* on ohjauksen vaikuttavuuden ja hyödyn rakentumisessa keskeisessä asemassa. Alhanen ym. (2011:89) korostavat ohjausprosessin päättämiseen varautumista riittävän ajoissa erityisesti pitkissä ja intensiivisissä ohjausprosesseissa. Ohjausprosessin päättyessä päättyy usein myös merkitykselliseksi muodostuneita ammatillisia yhteistyösuhteita sekä ohjaajan ja ohjattavien välillä, mutta myös ohjattavien kesken. Prosessin päättäminen voi herättää tunteita, joiden käsittely on prosessin palvelevuuden kannalta tärkeää (Alhanen 2011:90). Ojanen (2009:166) korostaa prosessin päättämässä loppuarvioinnin ja –reflektion tekemistä yhdessä.

Ohjauksellisen prosessin ja työskentelyn arvioinnin keskiössä ovat ohjattavien omat reflektiot ja arviot prosessin hyödyistä ja omasta kehittymisestään (Ojanen 2009:167). Arvioinnissa voidaan käyttää hyödyksi myös vertaisreflektointia, jossa ohjattavat kertovat havaintoja toistensa edistymisestä. Ohjausprosessin arvioinnissa on keskeistä palautteen käsittely ohjauksen tilaajan kanssa, mikä ohjauksen avoimuusperiaatteen kannalta olisi hyvä tehdä yhdessä siten, että tilaajan edustajat ovat mukana yhteisessä arviointikeskustelussa ainakin joiltain osin (Alhanen ym. 2011:89). Kets de Vries (2005) korostaa ohjaajan sitoutumista luottamuksellisuuteen työskentelyn suhteen sekä suhteessa ohjattavaan, mutta myös saamaansa tietoon ohjattavien organisaatioista. Hänen mukaansa on erityisen tärkeää yhteisesti sopia ja pitää kiinni siitä, miten ohjauksen tuloksista raportoidaan ja miten ohjausprosessia arvioidaan.

Ohjausprosessin rakenne ja kesto

Ohjauksellinen kehittämisprosessi voi olla rakenteeltaan varsin monimuotoinen. Valmennuksen, työnohjauksen ja mentoroinnin prosessit rakentuvat useimmiten sarjasta ohjaustapaamisista, jotka toteutetaan sovitulla rytmillä ja aikavälillä (Juu-sela 2000; Parppe 2008; Alhanen ym. 2011). Prosessikonsultaatioissa ja –koulutuksessa työskentelyjaksot ovat useimmiten pidempiä, puolesta päivästä

kolmeenkin päivään kestäviä. Työkonferenssit ovat muutaman päivän tai jopa yli kymmenen päivän internaatteja (Miller 1989).

Työnohjausprosessit ovat perinteisesti varsin pitkäkestoisia. Joillakin ammattiryhmillä (mm. hoitotyö, kriisityö) työnohjaus kuuluu pysyvänä osana työhön työkykyä ylläpitävänä prosessina, jolloin työskentelyllä ei ole varsinaista alkua ja loppua. Kehityksellisemmät prosessit sovitaan yleensä määrääjäksi. Tällöinkin kesto voi olla jopa 2-3 vuotta. Yritysorganisaatioissa ohjausprosessien kesto on kuitenkin usein lyhyempi, muutamasta kuukaudesta vuoteen. Ohjaustapaamisten väliksi suositellaan enimmillään kuukautta, jotta työskentelyprosessi pysyy yllä (Alhanen ym.2011: 86). Valmennus on toteutukseltaan usein lyhytkestoisempaa ja nopeatempoisempaa kuin työnohjaus (Räsänen 2007). Valmennustapaamisia on tyypillisesti viidestä kymmeneen ja valmennusprosessin kokonaiskesto on muutaman kuukauden. Valmennuksessa sovelletaan myös virtuaalisia tapaamisia sekä puhelinkeskusteluja kasvokkain tapahtuvan työskentelyn tukena. Valmennusprosessi voidaan Parppein (2008:20) mukaan pelkistää neljään vaiheeseen: tavoitteen asettamiseen, nykytilan kartoitukseen, strategiavaihtoehtojen tarkasteluun ja toiminnan ylläpitoon.

Ohjausprosessissa ei aina ole mahdollista mm. taloudellisten rajoitusten vuoksi niin pitkäaikaiseen tai syvälliseen työskentelyyn kuin ohjaukselle asetetut tavoitteet edellyttäisivät. Tällöin ohjaajalla on oltava riittävä ammattitaito auttaa ohjattavia mahdollisimman täydesti käytettävissä olevassa ajassa (Keski-Luopa 2001:348). Ohjauksellisen kehittämis- ja koulutusprosessin on kestettävä riittävän kauan, jotta siitä olisi hyötyä yksilöllisempien valmiuksien kehittämisessä. Baron & Morin (2010) totesivat tutkimuksessaan johdon valmennuksen vaikuttavuudesta, että muutokset yksilöiden kyvyssä säädellä omaa toimintaansa edellyttivät vähintään muutaman kuukauden mittaista prosessia, joka sisälsi useita valmennustapaamisia.

3.4.3 Ohjaustyöskentely ja -menetelmät

Ohjaustyöskentelyksi kutsun ohjaustapaamisissa tapahtuvaa ohjaajan ja ohjattavan/ohjattavien välistä kasvokkaista vuorovaikutusta, jossa keskeisellä sijalla on ohjaajan ja ohjattavan välinen *ohjausdialogi* (Keski-Luopa 2001; Holm 2004; Parpei 2008; Ojanen 2009). Ohjaustyöskentelyssä voidaan soveltaa myös erilaisia toiminnallisia harjoituksia⁷, joiden avulla ohjattavalla on mahdollisuus kokemuksellisesti tutkia ohjauksessa tarkasteltavia ilmiöitä (Williams 2000; Alhanen ym. 2011).

⁷ Toiminnallisilla menetelmillä viitataan interventiotapoihin, jotka auttavat osallistujaa tarkastelemaan omia kysymyksiään ja ilmaisemaan tilanteitaan ja tunteitaan kokemuksellisesti pelkän puhumisen sijaan (Lindqvist 1999; Williams 2000:213; Alhanen ym. 2011:112).

Ohjauksen hyödyllisyys ja vaikuttavuus edellyttää ohjattavalta aktiivisuutta, jota kutsutaan *psykkiseksi työksi* (Keski-Luopa 2001:30), johon ohjaajan on kyettävä ohjattavaa houkuttelemaan ja tukemaan häntä siinä. Psykkinen työ tarkoittaa aktiivista omien tuntemusten, tulkintojen, suhtautumistapojen ja käytänteiden reflektiivistä pohdintaa (mt.). Mezirow (1995a) korostaa, että pelkkä ajattelu ei kuitenkaan riitä. Ohjattavan on hänen mukaansa myös sovellettava ja saatava kokemuksia uusista suhtautumisen ja vuorovaikutuksen tavoista, joita hänen on pyrkimyksenä oppia. Tarkastelen seuraavassa tarkemmin *ohjausdialogia ja reflektiivisyyttä, ohjauksen toiminnallisia menetelmiä, ohjaustyöskentelyn etene- misnopeutta, ohjaustyöskentelyn tilaa ja paikkaa sekä systeemis- psykodynaamisen ja voimavarasuuntautuneen ohjaustyöskentelyn erityispiir- teitä.*

Dialogisuus ja reflektiivisyys ohjauksessa

Ohjauksellisuuden vaikuttavuuden perustana on aito *dialogisuus* ja dialoginen suhde ohjaajan ja ohjattavan välillä sekä vastavuoroinen ja *reflektiivinen* merkityksen muodostaminen syntyville kokemuksille ja ajatuksille (Bahtin 1981; Riikonen & Smith 1997:17; Anderson 2003). Buber (1993) korostaa, että ilman dialogista kohtaamista toisesta tulee toiminnan ja tekemisen kohde. Dialogin katsotaan olevan ihmisen (ja muidenkin elävien organismien) luontainen tapa olla suhteessa itsensä ja ympäristönsä kanssa (Keski-Luopa 2001:200).

Bionin (1979) mukaan ihmisen mielen sisältö on rakentunut suhteissa olemisen myötä, ja voi uudistua ja kehittyä aitojen, dialogisten kohtaamisten avulla. Ihminen tarvitsee toisia ihmisiä kasvaakseen täydeksi ihmiseksi (Keski-Luopa 2001; Ojanen 2009:60). Myös Damasio (1994) näkee dialogin elämän perusmuotona ja inhimillisen kanssakäymisen keskeisenä osana. Ihminen poikkeaa muista olennoista tietoisuutensa osalta. Ihmisellä on mahdollisuus tietoisesti jäsentää omaa suhdettaan itseensä, muihin ihmisiin ja maailmaan ja hänellä on näin mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä noissa suhteissa tapahtuu (Keski-Luopa 2001:200).

Ojanen (2009:62) toteaa kuitenkin, että vaikka dialoginen vastavuoroisuus onkin luontainen tapamme olla suhteessa ympäristöömme, emme kuitenkaan automaattisesti kasva dialogisuuteen. Keski-Luopan (2001:208) mukaan meillä on mahdollisuus oppia dialogisuutta harjoittamalla ja harjoittelemalla avoimuutta maailmaa ja itseämme kohtaan.

Ohjausdialogi on ohjaajan ja ohjattavan välistä vastavuoroista työskentelyä, jonka tarkoituksena on ohjattavan auttaminen tämän omien aiheiden käsittelyssä sekä henkilökohtaisessa kehittämisessä ja kasvussa (Keski-Luopa 2001; Peavy 2004; Parpei 2008; Ojanen 2009). Siltalan (2004:244) mukaan aito vastavuoroisuus ohjaussuhteessa on perusta työskentelyn hyödyllisyydelle. Lehtovaara

(1996:43) korostaa aidon dialogin ominaispiirteinä vuorokuuntelua vuoropuhelun sijaan. Keskeisenä pidetään avointa dialogisuutta, jossa toista, tilanteita tai itseä ei määritellä, vaan kuullaan ja tarkastellaan sellaisenaan avoimesti ja pyyteettömästi (Keski-Luopa 2001:208; Peavy 2004; Ojanen 2009:66). Tällöin ohjattavalle syntyy mahdollisuus ilmaista itseään aidosti ja kokea kehittävää kumppanuutta ohjaajan kanssa (Peavy 2004). Keski-Luopa (2001:210) korostaa ohjaajan kokonaisvaltaisen läsnäolon merkitystä tällaisessa ohjaussuhteessa (kts. myös Anderson 2003).

Ohjaajan rooliin liittyy ohjaustyöskentelyn pitäminen kiinni kulloisessakin hetkessä sekä ohjattavan kohtaaminen tunteineen ja ajatuksineen sellaisena kuin hän siinä hetkessä on (Keski-Luopa 2001; Holm 2003). Myös Peavy (2004:30) korostaa ”tässä ja nyt” –olemisen merkitystä ohjauksessa kutsuen sitä *konstruktivistiseksi nykyhetkeksi*, jossa ohjattavalla on mahdollisuus luoda ja ylläpitää minuuttaan ja suhteitaan käyttäen hyödyksi muistiaan, havaitsemistaan, mielikuvitustaan, älyään ja luovuuttaan.

Ojasen (2009:139-40) mukaan ohjaaja edistää ohjattavan kognitiivista kehittymistä ja sitoutumista prosessiin avoimilla kysymyksillä. Ohjaajan kysymykset käynnistävät ja edistävät ohjattavan psyykkistä työskentelyä. Avoin dialogisuus mahdollistaa ohjauksessa uuden löytämisen sekä luovan ja rakentavan kanssa-käymisen. Peavyn (2006) mukaan dialogissa yhdistyvät kuunteleminen, puhuminen, kysyminen, vastaaminen ja kunnioittava hiljaisuus. Dialogisen suhteen ja prosessin vaikeutena on tasapainoileminen varmuuden ja epävarmuuden, tietämisen ja ei-tietämisen, puhumisen ja hiljaisuuden välillä. Epävarmuus ja avoimuus herättävät myös ahdistusta, joka voi johtaa ohjaajan liialliseen aktiivisuuteen ja ohjattavan ajatteluprosessin katkaisemiseen (Ojanen 2009:69-70). Ohjattavan ja ohjaajan ominaisuudet, persoonallisuudet, kypsyys, avoimuus ja rohkeus sekä vastavuoroisuus mahdollistavat tai rajaavat sitä, millä tavoin ohjattava voi tutkia ohjauksessa itselleen merkityksellisiä kysymyksiä (Siltala 2004:242).

Ohjausprosessi vaikuttaa yhtä lailla ohjaajaan kuin ohjattavaan. Työnohjaussuhteen vastavuoroisuutta voi kuvata transferenssi- ja vastatransferenssi-ilmiöillä (Siltala 2004:244). Transferenssissa eli tunteensiirrossa ohjattava heijastelee ohjaajaan omissa työhön liittyvissä vuorovaikutussuhteissaan syntyviä tunteita ja vastatunteita, mikä puolestaan herättää ohjaajassa tunteita ja vastatunteita. Näin ohjattavan vuorovaikutussuhteet heijastuvat ohjaussuhteeseen ja parhaimmassa tapauksessa niiden yhteinen tutkiminen vaikuttaa ohjattavan työhön liittyviin vuorovaikutussuhteisiin rikastavasti (mt.). Ohjaussuhteessa tapahtuvat tunteensiirto on aina ainutlaatuista, koska ohjaaja ja ohjattava kohtaavat toisensa omina persooninaan.

Reflektiivisyys on dialogisuuden ohella toinen ohjauksellisuuteen liittyvä keskeinen periaate ja käytäntö. Reflektiolla viitataan ajatteluun, joka koskee ihmisen omien ajatusten, kokemusten ja tuntemusten merkityksellistämistä, mutta käsitteenä se on moniulotteinen eikä sille ole pystytty löytämään yksikäsitteistä määritelmää (Ojanen 2009:74). Reflektion avulla ihminen voi oppia toteuttamaan itseään koskevaa ajattelua ja kehittämään omaan itseensä liittyvää tiedostamista. Ohjaustyöskentely on parhaimmillaan ohjaajan ja ohjattavan yhteistä ohjattavan tilanteen reflektiivistä tutkimista, jolloin molemmat voivat oppia uutta (Keski-Luopa 2001:187; Stacey & Griffin 2005:183; Paularanta-Kokkonen 2008:98). Ohjauksessa korostuu reflektion vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen luonne (Alhanen ym. 2011:46).

Keski-Luopa (2001:204) korostaa reflektiivisyyden ja refleksiivisyyden erottamista toisistaan. Refleksiivisyydellä viitataan hänen mukaansa ihmisen eietoiseen, spontaaniin reagointiin, joka ilmenee sekä kehon että tajunnan tasolla (mt.). Reflektiivisyys liittyy puolestaan näiden kokemusten tietoiseen tutkimiseen ja merkityksellistämiseen. Ihminen voidaan jakaa näin refleksiiviseen eli kokevaan sekä reflektiiviseen eli tutkivaan puoleen, joiden on oltava kontaktissa keskenään, jotta kokemusten käsitteellinen tarkastelu olisi mahdollista (Keski-Luopa 2001:324). Hän varoittaa, että liian pitkälle viety kokemusten ja tuntemusten käsitteellistäminen voi kapeuttaa ja pinnallistaa ihmisen aitoa kokemista ja spontaaniutta (Keski-Luopa 2001:204).

Ohjaajan on Siltalan (2004:243) mukaan jatkuvasti tunnusteltava omaa vaikuttavuuttaan ja kyettävä olemaan herkkänä sille, miten oma aktiivisuus ja passiivisuus, puuttuminen ja ei-puuttuminen vaikuttavat ohjaustyöskentelyssä. Tällaisen tutkivan vaikuttamisen kautta ohjaajan on mahdollista pitää huolta, että ohjaustyöskentely pysyy perustehtävässään – ohjattavan auttamisessa – sekä kehittyä itse ohjaajana kypsemmäksi (Keski-Luopa 2001:203). Ohjaajan on hänen mukaan hyvä kyseenalaistaa jatkuvasti myös omaa ymmärtämistään ja tietämistään, ei vain ohjattavan tietämistä. Tutkivaa työskentelyssä on ohjaajan pyrkimys ymmärtää ohjattavan kokemusmaailmaa tämän lähtökohdista käsin ja vaikuttavaa puolestaan ohjaajan tietoinen pyrkimys edistää ohjattavan mahdollisuutta hyvinvointiin ja yksilölliseen kehittymiseen (mt.).

Toiminnalliset menetelmät ohjauksessa

Toiminnallisilla menetelmillä viitataan interventiotapoihin, jotka auttavat osallistujaa tutkimaan tilanteitaan ja tunteitaan kokemuksellisesti pelkän puhumisen sijaan (Lindqvist 1999; Williams 2000:213; Alhanen ym. 2011:112). Vaikka ohjauksessa asioiden kielellisellä ilmaisulla onkin keskeinen paikka, voi pelkkä puhuminen joskus juuttua paikoilleen (Williams 2011:112). Puhumisella voidaan myös peittää sitä, mitä ei haluta käsitellä. Toiminnallisilla tavoilla voidaan tutkia

mm. eroja, suhteita, rooleja, kokemuksia, tunteita, mielikuvia ja sosiaalisia ilmiöitä. Toiminnallisuutta voidaan käyttää sekä yksilö- että ryhmäohjauksissa. Williams (2000:214) korostaa erityisesti ryhmäohjauksessa saavutettavia hyötyjä.

Alhanen ym. (2011:112) korostavat, että toiminnallisten menetelmien on oltava hyvin kytkettyjä ohjausprosessin kokonaisuuteen ja tapahduttava yhteisymmärryksessä ohjattavien kanssa. He painottavat ohjaajan harjaantuneisuutta ja vastuuta menettelyjen käytössä, koska ne voivat synnyttää voimakkaitakin tunne-elämyksiä ohjattavissa. Toiminnallisista menetelmistä voidaan mainita symbolien käyttö, suhteita ja muutosta ilmentävät menetelmät, tyhjien tuolien käyttö, roolien tutkimiseen liittyvät menetelmät ja draamalliset menetelmät (Lindqvist 1999; Williams 2000; Alhanen ym. 2011: 113-122). Lisäksi toiminnallisiksi menetelmiksi ohjauksessa voidaan laskea erilaiset projektiviiset ja reflektiiviset piirtämiseen, kirjoittamiseen ja askarteluun liittyvät harjoitukset.

Erilaisia *symboleja* (esineet, kortit) voidaan käyttää auttamaan ohjattavaa käsittelemään jotain tunnetta tai asiaa, antamaan sille uusia merkityksiä ja toisaalta etäännyttämään sitä itsestä. *Suhteiden ja muutoksen tutkimiseen* voidaan käyttää menetelmiä, jossa ohjattavia pyydetään asettumaan tilassa suhteessa käsiteltävään asiaan ja kuvaamaan tätä kautta suhdettaan siihen. Ohjattavaa voidaan pyytää myös muuttamaan asemaansa sellaiseksi, jonka hän toivoisi sen olevan ja kuvaamaan, miltä muutos tuntuu. Sosiometrisissä⁸ menetelmissä tutkitaan erityisesti ryhmän jäsenten välisiä suhteita, ryhmän sisäistä rakennetta ja prosesseja. *Tyhjiä tuoleja* voidaan käyttää kuvaamaan ohjattavan tarkastelemien teemojen eri puolia tai symboloimaan henkilöitä, joiden kanssa vallitsevia vuorovaikutussuhteita ohjattava tutkii. Siirtymällä eri tuoleihin ohjattava voi tarkastella asiaa asianomaisesta näkökulmasta. *Roolien* tutkimisessa voidaan asettua tietoisesti toisen asemaan vaihtamalla rooleja. Ohjattava voi ensin puhua omassa roolissaan asiasta ja vastaroolissa olevaa voi edustaa tyhjä tuoli tai toinen ohjattava. Roolin vaihdossa ohjattava asettuu tyhjään tuoliin ja asettuu vastarooliin tarkastelemaan kuvaamaansa tilannetta tai toinen ohjattava toimii vastaroolissa. (Williams 2000; Alhanen ym. 2011: 113-122).

Draamallisten menetelmien kirjo voi vaihdella yksinkertaisista mielikuvaharjoituksista ja roolileikeistä laajoihin ryhmäprosesseihin. Draaman käyttö ohjauksessa perustuu pitkälti Jacob Morenon oivallukseen siitä, että improvisoidun draaman avulla yksilön on mahdollista päästä kosketukseen syvällisten tunneprosessien kanssa ja tutkia roolejaan, mikä mahdollistaa muutoksen ja kehittymisen. Sosiodraaman avulla ryhmä voi ohjaajan johdolla eläytyä tutkimaan jotakin yhteisöllistä ongelmaa tai ilmiötä luovalla tavalla ja löytää uutta ymmärrystä ja uu-

⁸ Sosiometrialla tarkoitetaan ryhmien suhde- ja vuorovaikutusrakenteiden tutkimusta, mikä tapahtuu tekemällä näkyväksi valintoja ja mielikuvia, jotka määrittävät yksilön asemaa ryhmässä (Lindqvist 1999).

sia mahdollisuuksia toimivuuden lisäämiseen ja ongelmien ratkaisuun. (Lindqvist 1999).

Ohjaustyöskentelyn etenemisnopeus

Ohjaustyöskentelyn etenemisnopeudella on merkitystä ohjauksen vaikuttavuudessa. Erityisesti ohjausprosessin alkuvaiheessa korostetaan sitä, että kaikki osallistujat tulevat riittävästi kuuluiksi omista tarpeistaan, ja työskentelyn tarkoituksesta ja tavoista saavutetaan riittävän tasoinen yhteisymmärrys (Keski-Luopa 2001; Holm 2003). Reflektiivisyyden, kuulemisen ja psyykkisen työskentelyn mahdollistaminen ohjattavalle edellyttää riittävän hidasta ja jopa viipyilevää työskentelyä. Toisinaan voi olla tarpeen konkreettisesti pysähtyä tärkeiden teemojen ja kysymysten kohdalla (Peavy 2006). Hidas työskentelytahti voi kuitenkin synnyttää jopa ahdistusta kiireen ja nopeuden sisäistäneille ohjattaville (Hautaviita ym. 2005:110). Siltala (2004:251) korostaa, että ohjaaja ei itsekään saisi pitää kiirettä, vaan hänen pitäisi pystyä sovittautumaan ohjattavan rytmiin ja tukemaan häntä sellaisessa kehityksellisessä kohdassa, jossa tämä on.

Hyypän (1999) mukaan ajattelu luo uudistumisprosessiin välttämättömän hitaustekijän, joka estää liian nopeita ratkaisuja. Toisaalta on syytä tunnistaa hitauden vaarat. Totutusta rytmistä poikkeava uudistumisprosessi voi jäädä muiden pyrkimysten jalkoihin. Houkutus nopeisiin ratkaisuihin voi kieltä vaikeudesta kohdata uudistumiseen ja oppimiseen liittyvää epävarmuutta. Ohjaajan olisi tällöin kyettävä pitämään ohjattavat riittävän kauan avoimessa tilanteessa ilman, että kiirehdytään tekemään lopullisia päätelmiä liian nopeasti. (Hyypä 1999).

Ohjaustyöskentelyn tila ja paikka

Ohjauksen tila jakaantuu Siltalan (2004:246) mukaan *konkreettiseen* ja *potentiaaliseen*. Konkreettisella hän viittaa ohjauksen fyysiseen paikkaan ja kaikkeen mitä ohjauksesta on sovittu. Nämä antavat ohjaukselle rajat, muodon ja turvallisuuden, jotka mahdollistavat oppimisen. Potentiaalisella ulottuvuudella hän puolestaan tarkoittaa ohjattavan ja ohjaajan yhteistyönä rakentuvaa mahdollisuutta kehittymiseen. Ojanen (2009: 149-51) puhuu *sisäisestä* ja *ulkoisesta* oppimisympäristöstä (kts. myös Keski-Luopa 2001:352-57). Sisäinen oppimisympäristö merkitsee sitä, että ohjattavan mielessä on tilaa uusille ajatuksille. Ulkoisen oppimisympäristön pitää mahdollistaa ohjattavalle keskittyminen ja tarjota aikaa, rauhallisuutta ja sopiva, häiriötön tila.

Winnicot (1965) on alun perin esittänyt konseptin oppimista ja kehittymistä kannattelevista ympäristöistä (holding environment), jolla hän viittaa kehityksellisten suhteiden lisäksi myös oppimista edistävään fyysiseen tilaan (kts. myös Kegan 1982; 1994). Winnicot (1953) käyttää myös käsitettä ”*transitional space*”, jol-

la hän viittaa tilaan ja paikkaan, joka edistää kehityksellisten kokemusten synty- mistä, avoimuutta, merkitysten muodostamista, konfrontointia ja ymmärryksen syvenemistä itsestä ja maailmasta..

Ohjauksellisessa työskentelyssä ohjattavan on pystyttävä pysähtymään ja rauhoittumaan usein varsin kiihkeästäkin työn rytmistä (Hyypä 1999), mikä ohja- ukseen käytettävän tilan ja paikan on osaltaan mahdollistettava (Alhanen ym. 2011:86). Hautaviita ym. (2005) nostavat esiin myös ohjaustapaamisen ajankoh- dan merkityksen rauhoittumisen ja keskittymisen kannalta. Työpäivän lomassa toteutetussa ohjaustapaamisessa ohjattavilla voi olla vaikeuksia rauhoittua ohja- ustyöskentelyyn. Alhanen ym. (2011:86) korostavat tilan neutraaliutta suhteessa ohjattavien omaan työkontekstiin. Saman tilan käyttäminen kaikissa istunnoissa luo turvallisuutta ohjattaville. Mezirow (1995c:389) pitää turvallista tilaa ja paik- kaa oleellisena oppimistilanteissa, joissa tarkastellaan omia epävarmuuksia ja kyseenalaistetaan vallitsevia käsityksiä.

Psykodynaamisessa orientaatioissa käytetään ilmausta *luova tyhjä tila* kuva-amaan kehitykselle ja muutokselle altista mielentilaa (mm. Keski-Luopa 2001; Hyypä 1999), jota ohjaukseen käytettävän fyysisen tilan on hyvä osaltaan mah- dollistaa ja symboloida. Luova tyhjä tila rakentuu Hyypän (1999) mukaan osin ohjaajan tyhjistä mielestä, jossa hän on tyhjentänyt itsensä manipulatiivisista ajatuksista suhteessa ohjattavaan. Keskeisenä elementtinä on kuitenkin ohjaajan kyky pysyä roolissaan uudistumisen tukijana, josta käsin hän houkuttelee ohjat- tavan ottamaan vastuuta yhteisestä prosessista ja virittää tämän ajattelua. Tyhjä tila on ennen kaikkea psyykinen tila, jonka virittymistä voidaan tukea ulkoisilla järjestelyillä mm. asettamalla tuolit ympyrään ilman pöytiä. Tyhjä tila voi toisaal- ta olla myös ahdistava, mikä ei ole sinällään itsetarkoituksellista, mutta voi olla tarpeen havahduttamisessa ja osallistujien sisäisen työskentelyn käynnistämises- sä. Uudistavat prosessit ovat jossain määrin yllätyksellisiä ja arvoituksellisia, etu- käteen ei voida tietää mitä tulee tapahtumaan ja syntymään. Hyypän (1999) mu- kaan ihminen tarvitsee tämän arvoituksen kokemuksen uudistuakseen.

Siltala (2004:247) korostaa, että ohjauksen potentiaalinen tila ei synny, jos oh- jaus on turvatonta, epäselvää, ristiriitaista, kiireen ja vallan sävyttämää eikä tuota hyötyä ohjattavilla. Hänen mukaansa ohjaajan on kyettävä ohjauksen alussa so- peutumaan ohjattavan tarpeisiin, jolloin ohjattavalle syntyy kokemus siitä, että hänen tuottamansa tarina ja kokemukset ovat todella olemassa ja tärkeitä.

Mintzberg & Gosling (2002) korostavat tilajärjestelyjen merkitystä osallistavan johtamiskoulutuksen onnistumisessa. Heidän mukaansa järjestelyjen on mahdol- listettava tasaveroinen ja monensuuntainen vuorovaikutus niin kouluttajan ja osallistujien välille kuin osallistujien kesken (kts. myös Mintzberg 2004; Gosling & Mintzberg 2004; 2006). Kriittisen pedagogiikan edustajat korostavat työsken-

telytilan ei-keskitettyä ja tasavertaisuutta symboloivaa merkitystä (mm. Giroux 1997). Ohjaaja tai kouluttaja ei ole asetelmallisesti ohjattavien yläpuolella tai erikseen, vaan istuu esimerkiksi ympyrässä muiden kanssa. Tämä viestii, että ohjaaja ei ole tietoa jakava auktoriteetti, vaan kanssaoppija. Ohjaajalla on kuitenkin johtajan rooli, jolloin samassa piirissä istuminen viestii myös läsnäolevaa johtajuutta.

DLP-koulutusohjelman tilajärjestelyillä oli pyrkimyksenä mahdollistaa osallistujille tilaisuus rauhoittua ja keskittyä työskentelyyn edellä kuvatuilla tavoilla. Koulutustila pysyi koko ajan samana, tuolit oli järjestetty ympyrään, jossa myös kouluttajat istuivat, ja työskentelytahti oli tietoisesti rauhallinen.

Systemis-psykodynaamisen ohjaustyöskentely

Systemis-psykodynaaminen ohjaus pohjautuu psykoanalyttisiin teorioihin ja terapiakäytäntöihin sekä avointen järjestelmien teorioiden soveltamiseen yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden vuorovaikutuksen tarkasteluun (kts. luku 3.3.1). Psykodynaamisesti suuntautuneessa ohjauksessa keskeistä on sanomattomien ja ilmaisemattomien tunnetilojen ”kuuleminen ja aistiminen” ja nk. container-roolissa toimiminen (Bion 1970; Hyypä 1999; Keski-Luopa 2001; Siltala 2004:249-50), jolloin ohjaaja ottaa vastaan ohjattavan tunnekuormaa ja mahdollistaa ohjattavalle tämän omien tiedostamattomien tunteiden käsittelyn.

Container-rooli ja -prosessi perustuu projektiivisen identifikaation teoriaan, jonka mukaan ihmisellä on kyky sijoittaa omia mielikuviaan toiseen (projektio) ja kykyyn tunnistaa (identifioida) ne sitten hänessä (Keski-Luopa 2000:95). Ihmisen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta tapahtuu merkittävä osa ei-tietoisella tasolla symbolisen viestinnän avulla (mm. eleet ja ilmeet). Koemme vuorovaikutuksessa paljon sellaista, jota emme välttämättä tietoisesti tunnista. Ei-tietoinen kokemus vaikuttaa kanssakäymisessä, mutta vasta, kun tulemme siitä tietoisiksi, pystymme käsitteellistämään sitä. Herkistyminen ”kuulemaan” ja tunnistamaan tätä hiljaista vuorovaikutusta, voi auttaa meitä kypsempään suhteeseen itseemme ja syvempään vuorovaikutteisuuteen toistemme kanssa.

Keski-Luopan (2000:94) mukaan ihmisillä on taipumus ”ymmärtää” toisiaan ei-tietoisella tasolla erittäinkin hyvin, mikä perustuu edellä mainittuun projektiviseen identifikaatiomekanismiin. Kyky kehittyi varhaisessa lapsuudessa äidin ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, jossa ei ole vielä sanoja käytössä. Vaikka vuorovaikutus myöhemmin perustuukin sanoihin, säilyy ei-tietoisella tasolla tapahtuva vuorovaikutuksen muoto ohessa (Keski-Luopa 2000:95). Se on keino, jolla ihmiset välittävät mielensä sisältöjä toisilleen. Tähän kykyyn perustuu mm. mahdollisuus empatiaan.

Vaikka container-käsitteellä on taustansa psykonalyttisessä terapiassa, sen katsotaan olevan oleellinen tekijä kaikessa ihmisten välisessä auttamisessa ja vuorovaikutuksessa, ei vain varhaisten tai patologisten mielen sisältöjen tarkastelussa (Hyypä 1999). Container-prosessissa voidaan erottaa kuusi vaihetta: *1) tyhjän tilan luominen 2) vastaanotto, 3) tunnistaminen, 4) prosessointi, 5) väli-varastointi, ja 6) palauttaminen* (Hyypä 1999; Tokola & Hyypä 2004). Myös ryhmäohjauksessa container-rooli on keskeisessä asemassa (Hyypä 1999).

Psykodynaamisesti suuntautunut ohjaaja on kiinnostunut yhtä paljon siitä mitä ei sanota kuin siitä mitä sanotaan. Hän esittää kysymyksiä, jotka johtavat ohjattavan tarkastelemaan ei-tietoisia osa-alueita omassa tai yhteisönsä toiminnassa (Hyypä 1999; Keski-Luopa 2001; Vartiainen 2005). Ilman sanomattoman ja ilmaisemattoman kuulemista puhutun aineksen käsittely voi jäädä Hyypän (1999) mukaan pinnalliseksi. Ohjattavan ei tarvitse tällöin käsitellä epävarmuutta, joka syntyy omassa itsessä piilevien ratkaisemattomien kysymysten kohtaamisesta. Vaikeus pysähtyä voi kieliä tällaisesta epävarmuudesta. Hyypä (1999) näkeekin ohjausprosessin eräänä epäonnistumisen syynä liian kiirehtimisen ja pelkästään puhutun aineksen käsittelyyn keskittymisen ilman syvempien sisältöjen kuulemista ja huomioonottoa.

Systeemiajattelun avulla on mahdollisuus hahmottaa erilaisissa järjestelmissä ilmeneviä kompleksisia ilmiöitä ja suhteita sekä näiden järjestäytymistä kokonaisuudeksi (Senge 1990a; Keski-Luopa 2001). Systeemiajattelu tarjoaa ohjaajalle viitekehyksen jäsentää ohjausprosessia kokonaisuutena, ohjattavan suhdetta itseensä, tehtäväänsä, organisaatioonsa ja ohjaajaan (Hyypä 1983). Keski-Luopan (2001:330) mukaan systeemiajattelu mahdollistaa ohjauksen liikkumisen ohjattavan sisäisestä maailmasta joustavasti tämän suhteisiin muiden ihmisten ja työorganisaatioonsa kanssa, ja jäsentää näissä ilmeneviä osajärjestelmiä. Systeemiajattelu tarjoaa hänen mukaansa välineet ymmärtää asioita prosessimaisesti erilaisina muutoksina suhteissa ja vuorovaikutuksessa.

Systeemis-psykodynaamisessa ohjauksessa ja erityisesti työkonferenssityöskentelyssä systeemien rajoihin ja niiden selkeyteen kiinnitetään erityinen huomio. Näitä rajoja ovat mm. aika-, paikka-, -tehtävä ja roolirajat (Miller 1989). Koulutusprosessissa tämä tarkoittaa työskentelyn rajojen selkeää määrittelyä ja niistä kiinni pitämistä. Rakentamalla ohjausprosessiin tarkat rajat ja korostamalla niitä tarvittaessa mahdollistetaan ohjattavalle selkeä prosessi kokea ja tutkia itsessä ja ryhmässä syntyviä ilmiöitä (Miller 1990a; Vince 2002). Rajojen määrittelyllä ja niihin huomion kiinnittämisellä on mahdollista tutkia myös omaa liittymistä systeemiin sekä omaa suhdetta johtajuuteen ja auktoriteetteihin (Vince 2010). DLP-koulutusohjelmassa yhtenä kantavana periaatteena oli tällainen aikaan, paikkaan ja perustehtävään liittyvien rajojen tarkka määrittely ja ylläpito.

Voimavarasuuntautunut ohjaustyöskentely

Voimavarasuuntautunut (tai –keskeinen) ohjausorientaatio perustuu sosiaalisen konstruktionisimin (Berger & Luckman 2003; Burr 2004) mukaiselle tieto- ja todellisuuskäsitykselle ja ratkaisukeskeiselle (De Shazer 1985; 1995) ohjaussuuntaukselle, jota on täydennetty jo aiemmin mainituilla *narratiivisella*, *dialogisella* ja *reflektiivisellä* näkökulmalla (Riikonen 2000; Seikkula ym. 2003). Voimavarasuuntautuneessa ohjauksessa korostuvat työskentelyn diskursiivisuus ja kontekstuaalisuus, ja se perustuu ohjattavan omaan tavoitteenasetteluun (Riikonen 2000). Voimavaroja ja ratkaisuja etsitään ensisijaisesti keskustelutavoista (Seikkula ym. 2003) ja ohjauksen tavoitteena voidaankin pitää ohjattavien tilannetta edistävän keskustelun mahdollistamista.

Riikonen & Smith (1998:181) puhuvat keskusteluihin perustuvan vuorovaikutuksen *mahdollistavasta* luonteesta, joka on heidän mukaansa sen keskeinen piirre. Voimavara- ja ratkaisusuuntautunut ohjaaja kiinnittää huomiota siihen, mitä ohjattavat sanovat ja sellaisiin ohjattavan ilmaisemiin kohtiin, jotka kertovat jotain asioiden toimivuudesta ja positiivisesta kehityksestä (De Shazer 1995; Riikonen 2000). Holm (2003) korostaa kuuntelun ja kuulluksi tulemisen merkitystä voimavarasuuntautuneen ohjauksen vaikuttavuudessa. Riikonen (2000) toteaa, että voimavarasuuntautuneen ohjauksen keskustelut ovat ohjattavalle usein paljaitsevia, koska hän pystyy itse määrittämään, mistä puhutaan. Tällöin todennäköisyys, että puhutaan ohjattavan kannalta kiinnostavista ja merkityksellisistä asioista paranee. Peavy (2004:22) arvostelee perinteisten terapiakäytäntöjen psykopatologisoivaa käsitteistöä, joka hänen mukaansa vie huomion ohjattavan tilanteesta. Hän korostaa ohjauksen kielenä sanastoa, joka edistää valinnan mahdollisuuksia ja avoimista suhtautumista.

Voimavarasuuntautuneessa ohjaustyöskentelyssä sanallisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Kysymysten merkitys ohjauksen työvälineenä korostuu. Tiedon hankkimisen ohella kysymykset rakentavat prosessia, joka mahdollistaa ymmärryksen ja tietoisuuden laajenemisen (Jokinen & Lehtonen 2008). Ohjauksessa suositetaan avoimia kysymyksiä, joihin vastaamalla ohjattava pääsee tuomaan esiin oman tietämyksensä ja näkemyksensä aiheesta sekä aiheeseen liittyviä tunteita, asenteita ja oletuksia.

Ratkaisukeskeinen näkökulma ohjauksessa korostaa toimivuuden vahvistamista ja tulevaisuuteen suuntautumista (De Shazer 1995; Riikonen 2000). Riikonen (2000) kutsuukin työskentelyä onnistumisen erittelyksi, jossa selvitetään sitä, missä asioissa ohjattava on onnistunut, mistä tuloksellisuuden havaitsee, miten onnistumiseen on päästy ja miten onnistumista voidaan lisätä ja vahvistaa. Ratkaisukeskeisyydessä etsitään myönteisiä poikkeamia ongelmallisissa tilanteissa. Oletuksena on, että mikään ongelmallinenkaan tilanne ei tapahdu aina. Tutki-

malla tilanteita, joissa ongelmaa ei ole ilmennyt, on mahdollista löytää ratkaisuja tai vaihtoehtoisia toimintatapoja. Ongelmia ei käsitellä objektiivisena totuutena, vaan ongelmia koskevana kuvauksina ja ratkaisuja ratkaisujen kuvauksina. Näin työskentelyssä korostuu kielellisyys, vuorovaikutuksellisuus ja tulkinallisuus. Pienetkin muutokset tulkinnassa tai käyttäytymisessä voivat johtaa suurempiin muutoksiin myöhemmin. (mt.)

Narratiivisuus ohjauksessa liittyy erityisesti vaihtoehtoisten ja toimivampien/toivottavampien tarinoiden löytämiseen ja rakentamiseen ongelmakeskeisten tarinoiden sijaan (White & Epston 1990; Shotter 1993). Morgan (2004:23) korostaa, että vaihtoehtoisten tarinoiden rakentaminen ei aina pelkästään riitä, vaan niistä on samalla tehtävä mahdollisimman rikkaita. Ulkoistamalla sisäisiä tarinoita itsestä ja ongelmista, voidaan tarkastelun kohteeksi ottaa ongelma sinänsä ja erottaa se ihmisen ominaisuuksista ja identiteetistä (White 2008:13). Tällöin ohjauksessa on mahdollista auttaa ohjattavaa tutkimaan suhdettaan tarkasteltavaan kysymykseen (Morgan 2004:36). Narratiivinen näkökulma liittyy läheisesti ratkaisukeskeiseen ajatteluun siinä näkemyksessä, että ohjattavalla on itsellä hallussaan mahdollisuudet tilanteensa parantamiseen (Heiskanen 2001). Morganin (2004:59) mukaan narratiivisessa ohjauksessa etsitään ratkaisukeskeisen näkökulman tapaan myönteisiä eroja ja poikkeavuuksia ongelmalliseen tarinaan nähdessä.

Dialogisuus voimavaruusautuneen ohjauksen näkökulmana liittyy arvostavan ja kunnioittavan suhteen rakentamiseen ohjattavan kanssa, ohjattavan aitoon kuunteluun ja haluun olla tälle hyödyksi, läsnäoloon sekä avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen ohjausprosessin osalta (Anderson 1997; Haarakangas 1997; Seikkula ym. 2003; Holm 2004). Ohjaaja asettuu dialogisessa ohjaussuhteessa tasavertaisen keskustelun mahdollistajaksi eikä hänelle ole valmista näkemystä ja tietoa siitä, mitä tulee tapahtumaan. Tavoitteena voidaan pitää ohjattavien tuottamaan merkitysten muutosta omassa ajattelussaan ja suhtautumisessaan sekä moniäänisyyden ylläpitoa. Myös Arnkil (2004:189-97) korostaa dialogisia ohjaus- ja auttamiskäytäntöjä, joissa autettavat/ohjattavat osallistuvat oman tilanteensa pohtimiseen ja sanoittamiseen asiantuntijamäärittelyn sijaan. Avoimet ohjausdialogit korostavat hänen mukaansa moniäänisyyttä – *polyfonisuutta*, jossa kuuntelun ja puhumisen toisistaan erottaminen sekä yhteisen kielen rakentaminen ohjaajien ja ohjattavien kesken on keskeistä.

Wahlström (1997) korostaa ohjaajan kykyä havainnoida sitä, miten käsiteltävää ongelmaa ja sen ympärille jäsentyvä suhdejärjestelmä kuvataan eli miten se konstruoidaan puheikäytäntöjen ja merkityksenantojen avulla. Hän kutsuu tällaista kykyä ohjaajan *diskurssisensitiivisyydeksi*, joka ilmenee siten, että ohjaaja kysyy itseltään seuraavanlaisia kysymyksiä: Mistä puhutaan? Miten siitä puhutaan,

mistä puhutaan? Mitä seuraa tästä tavasta puhua? Mitä muita tapoja puhua voisi tuoda tarjolle?

3.4.4 Ohjattavat

Ohjauksellisen kehittämisprosessin keskeisimpänä osapuolena voidaan yksilöohjauksessa pitää *ohjattavaa* ja ryhmäohjauksessa *ohjattavia*. Ohjattavaa voidaan kutsua myös *asiakkaaksi* tai *avuntarvitsijksi* (Peavy 2006; Onnismaa 2007). Ohjauksellisesta koulutuksesta puhuttaessa voidaan käyttää ilmaisua osallistuja tai koulutettava. Tässä tarkastelussa käytän ilmausta ohjattava. Ohjattavalta edellytetään lähtökohtaisesti aktiivista työskentelyä vuorovaikutuksessa ohjaajan kanssa. Näin ollen ohjauksen tuloksellisuuteen vaikuttavat ohjattavan valmiudet, motivaatio ja ohjausprosessissa työskentelemään suostuminen (mm. Juusela ym. 2000; Riggio 2008; Boyatzis 2008; Alhanen ym. 2011). Ohjauksellinen työskentely ja oppiminen edellyttävät osallistujalta Tynjälän (1999:114) mukaan riittäviä metakognitiivisen säätelyn taitoja ja kykyjä oman oppimisen säätelyyn (myös Illeris 2009). Alhanen ym. (2011:96) toteavat, että ohjaukselliseen työskentelyyn osallistuminen edellyttää ohjattavalta usein totuttautumista ja opettelua, jotta hän saisi siitä parhaan hyödyn.

Ohjauksellisessa kehittämisessä keskeisellä sijalla on ohjattavan halukkuus tarkastella omaa itseään, omaa käyttäytymistään, asenteitaan ja suhtautumisiaan sekä reflektoida omia tuntemuksiaan, ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Juusela ym. 2000; Keski-Luopa 2001; Ojanen 2009). Kankaanrannan (2008:19) mukaan työnohjauksen vaikuttavuustutkimukset ovat osoittaneet, että pitkälle koulutetut henkilöt ovat kokeneet saavansa enemmän hyötyä ohjauksesta kuin vähemmän koulutetut. Ohjaustyöskentely ei ole kuitenkaan vain kognitiivista työskentelyä, vaan kyse on tuntemusten ja tunteiden käsittelystä ja käsitteellistämisestä. Näissä kaikissa meillä on erilaiset lähtökohdat, halukkuudet, motiivit ja kyvykkyydet (Hill 2004; Jokinen & Lehtonen 2008:115). Reflektiivisyys ei ole ihmiselle automaattista, vaan siihen on opittava ja harjaannuttava (Ojanen 2009). Kitchener & King (1995:180-189) korostavat reflektiivisyyden oppimisen vaiheisuutta.

Ohjattavan aiemmat kokemukset luovat pohjan odotuksille ohjauksesta (Keski-Luopa 2001:47). Perinteiseen tieto- ja opettajakeskeiseen koulutuksen malliin tottuneelle ohjauksellisuuteen liittyvä subjektiivisuus, kokemuksellisuus ja jopa kieli voivat olla hämmentäviä (mm. Abell & Simons 2000; Herbert & Stenfors 2007). Hämmennys sinänsä voi olla oppimisen kannalta merkityksellistä, koska uuden tiedon tai kokemuksen täytyy olla jollakin tavalla havahduttavaa, jotta oppimista tapahtuisi (Keski-Luopa 2001). Myös Tynjälä (1999:52) mainitsee haasteen aktiivisten ja osallistavien opetusmenetelmien käytössä tilanteissa, joissa opiskelijat ovat ehdollistuneet perinteiseen opettajakeskeiseen pedagogiikkaan.

Antonacopouloun (2004) kokemusten mukaan opiskelijoiden voi olla vaikea hyväksyä opetusmenetelmiä, jotka eivät annakaan heille suoria vastauksia, jos he kokevat maksaneensa niistä. Herbert & Stenfors (2007) korostavat osallistujien valmistelua aktiivisiin opetusmenetelmiin tilanteissa, joissa he ovat tottuneet passiivisempiin koulutuksen tapoihin.

Avolio (2004:83) korostaa kehitysintervention ja kehityksellisen työskentelyn yhteensopivuuden merkitystä ohjattavan ja oppijan *kehityksellisen valmiuden* (developmental readiness) kanssa. Kehityksellinen valmius liittyy ihmisen käsitykseen itsestään ja perustuu yksilön avoimuuteen, aiempiin kokemuksiin, tiedollisiin ja emotionaalisiin valmiuksiin, ja yksilön kulloisenkin hetken haasteisiin ja mielenkiinnon kohteisiin (Avolio & Hannah 2008). Ohjattavan kehityksellisen valmiuden on arvioitu olevan jopa keskeisempi vaikuttavuuden osatekijä kuin ohjaajan osaamisen tai ohjauksen menettelytapojen (mt.). Gosling & Mintzberg (2006) korostavat erityisesti johtajuuskoulutuksen osalta sitä, että osallistujat toimivat koulutuksen aikana todellisissa johtamisrooleissa, koska heidän mukaansa johtajuutta voi oppia vain todellisten kokemusten ja näiden reflektoinnin kautta (kts. myös Boyatzis 2008).

3.4.5 Ohjaaja

Ohjaaja on ohjauksellisen kehittämisprosessin toinen keskeinen osapuoli. Ohjaajan roolina on edesauttaa ja tukea ohjattavaa tämän omien kysymysten tarkastelussa ja henkilökohtaisessa kehittämisessä ja niiden tavoitteiden edistämässä, jotka ohjaukselle on sovittu (Siltala 2004:242). Ohjaaja toimii näin ohjattavan oppimisen, kehittymisen ja kasvamisen palveluksessa (Juusela ym. 2000:26-27; Keski-Luopa 2001; Peavy 2006; Ojanen 2009). Ohjaajan roolia kuvataankin mm. *kanssakulkijan, edesauttajan, kasvamaan saattajan ja kättilön* metaforilla (Freire 1970; Keski-Luopa 2001; Ojanen 2009:10).

Ohjaustyöskentelyn perustana voidaan pitää eettisyyttä, jossa keskiössä on ohjattavan subjektiivisuuden kunnioittaminen ja tukeminen (Keski-Luopa 2001; Holm 2004; Peavy 2006; Ojanen 2009). Rogers (1961:37) korostaa ohjaajan toiminnassa empatian osoittamista sekä ehdotonta myönteistä suhtautumista ohjattavaa kohtaan. Ohjaajan olisi oltava hyvin selvillä omista käyttöteorioistaan ja motiiveistaan toimia ohjaajana, hänellä on oltava riittävä ammattitaito ja harjaantuminen ohjaustyöskentelyn menetelmiin sekä ymmärrys psykologisista ja ryhmädynaamisista prosesseista, joita ohjaustyöskentely voi herättää ohjattavassa tai yhteisössä (Keski-Luopa 2001; Berglas 2002; Peavy 2006). Tarkastelen seuraavassa lähemmin *ohjaajan roolia ja tehtävää, ohjaajalta edellytettävää osaamista* sekä *ohjausroolin ohjaajalle asettamia vaatimuksia*.

Ohjaajan rooli ja tehtävä

Kuten edellä todettiin, ohjaajan tehtävänä ja roolina on edesauttaa ohjattavan kasvua, oppimista ja kehittymistä. Perustana tälle edesauttamiselle muodostaa luottamuksellisen *kehityksellisen suhteen* rakentuminen ohjaajan ja ohjattavan välille (Rogers 1961: 39; Keski-Luopa 2001:47; Peavy 2006). Ohjaajan vastuulla on tämän luottamussuhteen mahdollistaminen ja ylläpito ohjausprosessin aikana. Tarkastelen ohjausprosessin suhteita ja niiden dynamiikkaa lähemmin luvussa 3.4.4.

Ohjaajan roolina on ohjausdialogin ylläpito ohjattavan pohdintaa ja psyykkistä työskentelyä edistävillä kysymyksillä sekä ohjausprosessin rajoista ja tarkoituksen toteutumisesta huolehtiminen. Mezirow (1995b:387) korostaa *empaattisena provokaattorina* toimimista. Parhaimmillaan ohjaaja saakin kysymyksillään ohjattavan tarkastelemaan tilannettaan ja omia suhtautumistapojaan tuoreista ja uudenslaisista näkökulmista. Ohjaustyöskentelyssä voidaan käyttää hyödyksi myös erilaisia toiminnallisia harjoituksia (mm. Williams 2000; Alhanen 2011). Ohjaustyöskentelyä olen tarkastellut tarkemmin luvussa 3.3.5.

Toisen aidolla kohtaamisella ja tämän kehityksellisyden tukemisella ohjaaja asettuu nk. *kehitysohjattavan* rooliin (Keski-Luopa 2001), jonka kautta ohjattava voi peilata omia ajatuksiaan ja tunteitaan sekä jota vasten hän voi turvallisesti työstää itselleen vaikeita ja kipeitäkin kysymyksiä. Kehitysohjattavien edellyttää vastavuoroisuutta ja parhaimmillaan ohjaaja pystyykin altistumaan myös itse oppimiselle, kasvulle ja kehitykselle asettuessaan palvelemaan toisen kehittymistä (Shiel 2005:183). Ikonen & Rechard (1994) puhuvat ohjaajasta täydentävänä vastavuoroisena toisena, jolloin ohjaaja tukee ohjattavan itsekokemusta sekä auttaa ohjattavaa löytämään omia näkemyksiään ja ajatuksiaan. Siltalan (2004:251) mukaan ohjattavan kehittyminen ohjausprosessin aikana ei välttämättä etene lineaarisesti, vaan prosessin aikana voi tapahtua nopeampia kehitysvaiheita, kuten myös regressoitumista. Ohjaajan onkin hänen mukaansa kyettävä tunnistamaan ohjattavan kehitysrytmi sekä havainnoimaan regression ja progression vaihtelua.

Keski-Luopa (2001:186) korostaa, että ohjattavalla on oikeus kehittyä omana persoonanaan, jolloin ohjaajan ei kannata lähteä neuvomaan häntä, koska toisen puolesta ei voi tietää (kts. myös Holm 2003; 2004). Toisaalta ohjattavien puolesta tietämiseen saattavat houkuttaa ohjattavien odotukset ja vaatimuksetkin ottaa tällainen rooli. Lisäksi ohjaajalla tai kouluttajalla voi olla tarve ”emansipoida” osallistujia (mm. Reynolds 1999), mikä voi johtaa piilotettuun vallankäyttöön ja manipulointiin.

Ohjaaja toimii ohjattavalleen aina myös tietoisena ja tiedostamattomana roolimallina (Keski-Luopa 2001:389). Ohjaaja voi auttaa ohjattavaa oppimaan jäljittelemällä mm. sitä, miten käyttää omaa persoonaansa ammatillisena instrumentti-

na, miten eritellä ja jäsentää keskustelussa esiin nousseita kysymyksiä ja ainesta, miten asennoitua ja kohdata epävarmuuden ja avuttomuuden tunteita, sekä miten suhtautua erilaisuuteen toisessa ihmisessä. Mallina olossa herkkää voi olla se, miten ohjaaja ilmaisee omia varmuuden ja epävarmuuden olojaan. Liian itsevarma ohjaaja voi lisätä ohjattavan avuttomuuden tunteita ja viestiä, että lopullinen totuus on kuitenkin jossain olemassa. Toisaalta liian epävarma ohjaaja ei pysty herättämään ohjattavassa riittävää luottamusta. (mts:389)

Ohjaajan vastuulla on pitää huolta ohjaustyöskentelyn rajoista ja toimia ohjausprosessin johtajana (Keski-Luopa 2001; Berglas 2002). Näin ohjaaja toimii aina myös johtajuuden mallina. Gabriel (2005) kuvaa kokemuksiinsa kouluttajana tilanteessa, jossa hänen tarkoituksensa oli edistää osallistujien johtajuusroolin ottamista. Hän pyrki olemaan ottamatta aktiivista roolia, mutta osallistujat pitivät häntä silti koulutuksen johtajana ja auktoriteettina, jolloin pienetkin interventiot saavat ison merkityksen osallistujien kokemuksissa. Ohjaaja ei voine välttää ohjaustilanteessa johtajan roolia ja oleellista onkin millaista johtajan mallia hän peilaa ja edustaa (Cunliffe & Easterby-Smith 2004).

Ohjaajan osaaminen ja roolin vaatimukset

Ohjausrooli asettaa ohjaajalle paljon osaamiseen ja toimintaan liittyviä vaatimuksia. Ohjaajaa voidaan pitää kasvattajana (Keski-Luopa 2001) tai voidaan puhua myös kasvamaan saattajasta (Ojanen 2009:10). Kasvattajan kykyä on toisinaan pidetty myötäsyntyisenä ominaisuutena, johon ei tarvita erityistä kasvatustieteellistä koulutusta (Keski-Luopa 2001:54). Ohjauksellisilta menetelmiltä terapiaa lukuun ottamatta puuttuu kuitenkin pitkälti yhteiset kriteerit ja ammattitaitovaatimukset. Kuka tahansa voi periaatteessa toimia ohjaajana, valmentajana tai mentorina (Keski-Luopa 2001:12; Berglas 2002). Viime aikoina on mm. valmennuksen osalta luotu sertifiointeja, joiden avulla valmentajien ammattitaitovaatimuksia on määritelty (Parpei 2008) ja yhä enemmän ohjaajia ja valmentajia organisaatioihin valittaessa ehtona onkin todennettu koulutus ja kokemus ja/tai sertifiointi.

Wasylyshyn (2003) on todennut, että tehokkaita valmentajia yhdistää kyky rakentaa vahva suhde asiakkaan kanssa, ammattimaisuus sekä selkeä valmennuksellinen menettely. Ohjaajan keskeinen osaaminen liittyykin Keski-Luopan (2001:47) mukaan luottamuksellisen ohjaussuhteen rakentumiseen ja ylläpitoon ohjattavan tai ohjattavien kanssa. Ohjaajan voidaan katsoa toimivan roolissaan ensisijaisesti persoonansa kautta ja varassa, ja vasta toissijaisesti erilaisten menetelmien ja tekniikoiden avulla (Keski-Luopa 2001; Wasylyshyn 2003; Peavy 2006; Ojanen 2009). Tämä edellyttää ohjaajalta hyvää tasapainoisuutta oman itsensä suhteen (mm. Jokinen & Lehtonen 2008:127).

Ohjattavan kuuleminen ja kohtaaminen on ohjaustilanteessa keskeistä. Ohjaajan onkin kyettävä vapaaseen ja ennakkoluulottomaan kuunteluun, mikä edellyttää mielentilaa, jossa ohjaaja ottaa sisäänsä ohjattavan puheen ja ilmaisut ilman karsivaa ja kritikoivaa asennetta – sellaisenaan (Hyypä 1999; Keski-Luopa 2001). Ohjaajan olisi kyettävä pyrkimyksistä ja tavoitteista vapaaseen asennoitumiseen suhteessa ohjattavaan, mikä voi vaikuttaa ristiriitaiselta siitä näkökulmasta, että samalla ohjaajan pitäisi auttaa ohjattavaa uudistumaan. Hyypä (1999) kuitenkin toteaa, että juuri tämä näennäinen ristiriita on ohjattavan uudistumisen välttämätön edellytys. Siltala (2004:251) puhuu ohjaajan toimimisesta ohjattavan mahdollisuuksien maastossa. Ohjaajan on hänen mukaansa herkistytävä tunnistamaan hetket, joissa ohjattava on alttiina ottamaan merkityksellisiä kehitysaskelia. Ohjaajalla on hänen mukaansa oltava hienovaraisuutta sovittautua ohjattavan rytmiin ja tukea häntä sellaisessa kehityksellisessä kohdassa, jossa hän on.

Ohjaustyöskentelyn asetelman olisi oltava ohjattavan kannalta riittävän vakaa, jotta prosessissa olisi mahdollisuus ohjattavan havahtumiseen oman tilanteensa ja oppimisensa äärellä. Todellinen uudistuminen lähtee Keski-Luopan (2001) mukaan usein liikkeelle riittävän havahduttavasta ja jopa ravistelevasta kokemuksesta. Ohjaajan olisi mahdollistettava tällainen havahtuminen, mutta varottava samalla turvattomuuden tunteiden aiheuttamista. Hyypä (1999) toisaalta toteaa, että jos ohjaaja suojelee ohjattavaa liikaa, voi hän itse asiassa estää ohjattavan todellista uudistumista.

Ohjauksellinen työskentely ja ohjaajan rooli voi olla emotionaalisesti erittäin palkitsevaa. Yksi ohjausrooliin liittyvä haaste onkin, miten ohjaaja pitää hallinnassa tunteensa ja halunsa olla ammatillisessa roolissaan pidetty (Keski-Luopa 2001:212; Sinclair 2007). Jos ohjaajalla on tiedostamaton tarve saada hyväksyntää ja olla pidetty, voi se Lindqvistin (1990) mukaan johtaa vääristymiin ohjaussuhteissa. Ohjaaja ei esimerkiksi ota puheeksi asioita, joista ohjattavat eivät pidä. Omien motiivien tunnistaminen ja tunnustaminen on ohjaajalle tärkeää, koska ne voivat piilossa ollessaan johtaa tiedostamattomaan tai tietoiseen ohjattavan manipulointiin (Lindqvist 1990; Keski-Luopa 2001:212; Kets de Vries 2005). Lindqvist (1990:201-3) esittää, että ohjaajan eettisenä velvollisuutena on olla projisoimatta ohjaussuhteeseen omia ristiriitojaan ja tarpeitaan.

Ohjaussuhteessa ohjaaja joutuu usein vastaanottamaan ja kuulemaan paljon ohjattavan tunnekuormaa ja jopa ahdistusta, jolloin ohjaaja joutuu ”säilömään” tätä tunnekuormaa itseensä (vrt. container-rooli) (Hyypä 1999; Keski-Luopa 2001; Peavy 2004; Ojanen 2009). Jos hän ei pysty tähän tapahtuu ”ylivuoto” jossa ryhmä tuntee turvattomuutta ja alkaa reagoida tähän (Dubouloy 2002; Roberts 2002; Sinclair 2007). Ohjaajan on kyettävä kohtaamaan ohjaustilanteessa syntyviä projektioita ja transferenssi-ilmiöitä (Keski-Luopa 2001:212) sekä sie-

tämään epävarmuutta, tietämättömyyttä ja yksinäisyyden tunteita (mt:57). Ohjaajalla on tästä syystä hyvä olla itsellään oma ohjausprosessi, jossa hän voi käsitellä rooliinsa ja suhteisiinsa liittyviä kysymyksiä ja tuntemuksia (Keski-Luopa 2001:212). Onnismaa (2002a:307) pitää ohjaajan ammattieettisenä velvollisuutena omasta työkyvystä huolehtimista (kts. myös Lindqvist 1990:201).

Berglasin (2002) ja Wasylyshyn (2003) mukaan ohjaajan on pidettävä huolta roolirajoistaan ja roolissa pysymisestä. Ammatillinen ote liittyy sekä henkilökoh-taisiin rajoihin että sopimuksen sisältöön – mitä asioita käsitellään ja mitä tavoitteita palvellaan. Onnismaa (2002a:303) määrittelee ohjausasiantuntijuuden raja-asiantuntijuudeksi, jolla hän viittaa siihen, että ohjaajan työssä keskeistä on erilaisten omaan toimintaan liittyvien rajasuhteiden tarkastelu. Näihin liittyy usein ambivalenssia ja eettisiä kysymyksiä, joista ohjaajan on oltava tietoinen. Mahdollisia jännitteisiä rajapintoja voi hänen mukaansa olla ohjaajan suhteissa ohjattavaan, kollegoihin, omaan organisaatioon, yhteistyötahoihin, käytettävissä olevaan aikaan ja resursseihin sekä omaan identiteettiin (mts:302).

Hyypän (1999) mukaan ohjausprosessin yksi riski liittyy ohjaajan omaan teo-riamuodostukseen ja menetelmiin. Vaarana on hänen mukaansa, että ohjaaja juuttuu tarkastelemaan ja tulkitsemaan tilanteita totutuista tulokulmista ja sovel-tamaan eri tilanteissa samanlaisia menettelytapoja, jolloin hän ajautuu omien ajattelu-, tulkittamis- ja työskentelytapojensa vangiksi. Ohjaajan ammattitaitoon voidaan tulkita kuuluvaksi se, että hän on mahdollisimman hyvin selvillä omista tausta- ja käyttöteorioistaan, ja että hän tuo ne julki ohjaustyöskentelyn yhteydessä (Lindqvist 1990; Berglas 2003; Kets de Vries 2005). Virolaisen (2010) mukaan monet ohjaajat ovat ammentaneet käytäntöjä ja toimintamalleja useista orientaatioperustoista ja soveltavat niitä ohjauksessaan lomittain. Turner & Goodrich (2008) pitävät tärkeänä, että ohjaajalla on riittävästi sekä teoreettisia että käytännöllisiä työkaluja sovellettavaksi eri tilanteissa. Heidän mukaan ohjaa-jalle on hyödyksi tuntea eri ohjaustraditioiden perusteita laajemmin.

3.4.6 Ohjausprosessin henkilösuhteet

Ohjauksellisen kehittämisen perustana on käsitystä siitä, että ihmisen mielen si-sältö on rakentunut vuorovaikutteisesti ja se voi uudistua ja kehittyä aitojen dia-logisten kohtaamisten avulla (mm. Bion 1979; Keski-Luopa 1999; Peavy 2006). Ohjauksellisuuden vaikuttavuuden ytimenä voidaankin, kuten aiemmin on jo mainittu, pitää *kehityksellisen suhteen* rakentumista *ohjaajan* ja *ohjattavan* vä-lillä (Safran & Muran 2000:1; Juusela ym. 2000:14-15; Keski-Luopa 2001; Peavy 2006). Auttavassa suhteessa ohjattavalle tarjoutuu mahdollisuus omien ajatus-ten, tuntemusten ja kokemusten reflektointiin ja merkityksellistämiseen toisen ihmisen – ohjaajan – kanssa ja avulla (Siltala 2004).

Ohjaustilanteen vuorovaikutus ei ole vain keino siirtää tietoa, rakentaa tarinaa ja tulkintoja tai vaikuttaa toiseen sanoilla, vaan ohjaussuhde itsessään on interventio, joka auttaa ohjattavaa oppimaan ja edistymään (Safran & Muran 2000; Keski-Luopa 2001; Siltala 2004; Ojanen 2009). Luottamuksen rakentuminen ohjaajan ja ohjattavan välille on edellytys ohjauksen onnistumisessa. Kets de Vries (2005) korostaa luottamussuhteen vastavuoroisuutta: ohjattavan on kyettävä luottamaan siihen, että ohjaaja voi olla hänelle avuksi ja toisaalta ohjaajan on kyettävä luottamaan ohjattavan haluun olla autettavana. Tarkastelen seuraavassa *ohjausprosessin henkilösuhteiden luonnetta, niiden merkitystä ohjauksen vaikuttavuudessa sekä suhteiden rakentumista ja dynamiikkaa*.

Ohjausprosessin ydinsuhde muodostuu ohjaajan ja ohjattavan välille. Yksinkertaisimmillaan ja ehkä läheisimmillään tämä suhde on yksilöohjauksessa, jossa ohjaaja työskentelee ohjattavan kanssa kahdenkesken. Ryhmäohjauksessa ohjaaja rakentaa ohjaussuhteen kunkin ohjattavan kanssa, mutta merkitykselliseksi tekijäksi ryhmäohjauksessa muodostuvat myös ohjattavien väliset vertaissuhteet (Vartiainen 2005; Alhanen ym. 2011:158). Johtajien kehittämisessä vertaisoppimista pidetään merkittävänä oppimisen keinona (Gabriel 2005; Gosling & Mintzberg 2006). Kets de Vries (2005) pitääkin johtajien ryhmävalmennusta sekä oppimisen että kustannusten kannalta huomattavasti tehokkaampana tapana kuin yksilövalmennusta. Tilanteissa, joissa ohjaajia on kaksi tai useampia, ohjauksen tuloksellisuuden vaikuttaa myös ohjaajien väliset suhteet ja vuorovaikutus. Ryhmäohjauksessa ohjaajan suhde ohjattaviin muodostuu usein kollektiivisemmaksi ja etäisemmäksi (Neumann 2007:266; Alhanen 2011:155-165).

Vertaissuhteiden luonteeseen vaikuttavat ohjattavien lähtökohdat. Samankaltaisissa rooleissa työskentelevillä on usein samansuuntaisia kokemuksia ja kysymyksiä, jolloin toisten pohdintojen kuunteleminen herättää paljon ajatuksia suhteessa omaan tilanteeseen. Kovin erilaiset kokemustaustat voivat puolestaan toimia etäännyttävästi. Ohjaustilanteissa käsitellään usein henkilökohtaisia ja kipeitäkin kysymyksiä, jolloin luottamus ohjattavien välillä on keskeistä. Toisilleen ennestään tuntemattomien ja toisistaan riippumattomien ihmisten muodostamia ryhmiä suositaankin usein henkilökohtaisen aineksen käsittelyssä, koska niihin on rakennettavissa helpommin neutraali ja luottamuksellinen työskentelytapa. (Alhanen 2011:155-165).

Ohjaukseen vaikuttaviksi suhteiksi voidaan laskea myös ohjaajan ja ohjattavien suhde mahdolliseen ohjauksen tilaajaan ja maksajaan (Onnismaa 2002a:304; Pohjanheimo 2007). Ohjauksesta sovitaan organisaatiossa usein henkilöstön kehittämisestä vastaavien tai ylempien esimiesten kanssa. He ovat myös usein kiinnostuneita ohjauksen tuloksellisuudesta ja palvelevuudesta. Ohjaajan työskentelyssä on tärkeää neutraaliuden ja luottamuksellisuuden säilyttäminen suhteessa

ohjattaviin, mutta myös ohjauksen tilaajiin ja ohjauksen tulosten raportoinnista onkin syytä sopia selkeästi yhdessä ohjauksen alussa (Kets de Vries 2005).

Yhteistyösuhteen rakentumisen ohjauksellisessa työskentelyssä voidaan katsoa alkavan jo ensimmäisestä kontaktista, jossa aletaan neuvotella mahdollisesta yhteistyöstä (Hyyppä 1999; Keski-Luopa 2001; Vartiainen 2005; Pohjanheimo 2007). Virallinen sopimus ohjauksesta määrittää ohjausprosessin puitteet (Alhainen ym. 2011:82), mutta työskentelyn todellisen perustan muodostaa työskentelyn alussa yhteisen keskustelun myötä synnyttävä ohjaajan ja ohjattavien välinen yhteinen ymmärrys työskentelyn tavoitteista ja ehdoista. Tässä keskustelussa määritellään toiminnan konteksti, tavoitteet, roolit, työskentelytavat ja työskentelyn arviointi. Lisäksi siinä vahvistetaan työskentelyä ohjaavat eettiset periaatteet ja arvot. Yhteistä ymmärrystä voidaan ohjaustyöskentelyn kuluessa tarvittaessa tarkentaa. (Vartiainen 2005).

Ohjaussuhteet eivät aina rakennu tavoitetta palveleviksi ja ne voivat syystä tai toisesta päättyä enneaikaisesti. Juuselan ym. (2000:34) mukaan ohjaussuhteen epäonnistumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat mm. persoonallinen yhteensopimattomuus, epäonnistuminen suhteen aloituksessa, epäselvät tavoitteet ja toimintaperiaatteet, ali- tai ylijohtaminen, vääränlainen asennoituminen, riittämättömän aika, suhteen ulkopuoliset ongelmat, sekä luottamuspula. Safran & Muran (2000) nimeävät terapiasuhteissa ilmenevät häiriöt *aliannssikatkoksi*, jotka voivat ilmetä passiivisuutena, työskentelyn vastustamisena, poissaoloina tai jopa suhteen päättymisenä. Tiuraniemen (2005) mukaan vastaavia häiriöitä voi tapahtua myös muissa ohjaussuhteissa. Siltala (2004:245) toteaa ohjaustyöskentelyn herättävän ohjattavassa myös vastustusta ja vastarintaa, joka kumpuaa ohjaukseen liittyvästä muutospyrkimyksestä. Hänen mukaansa ohjattavan vastarinta liittyy tämän oman työskentelyrytmin ja -tavan löytämiseen. Vastustus voi liittyä myös muutoksen pelkoon suhteessa omiin vuorovaikutussuhteisiin.

Ohjaussuhteet voivat muodostua hyvinkin intensiivisiksi ja merkityksellisiksi ohjattaville sekä myös ohjaajalle ja suhteen päättymisen voi herättää paljonkin tunteita (Alhainen 2011:134, 164). Lopettamiseen on tämän vuoksi hyvä valmistautua ajoissa ja varattava myös riittävästi aikaa tunteiden, ohjaustyöskentelyn merkityksellisyyden ja hyödyn reflektointiin ja käsittelyyn (kts. luku 3.4.2).

Ammatillisia yhteistyösuhteita voidaan tarkastella niiden valtaan liittyvän symmetrisyyden tai asymmetrisyyden avulla (Keski-Luopa 2001:372). Ohjaussuhde on samaan aikaan sekä symmetrinen että asymmetrinen. Symmetrisessä suhteessa osapuolet ovat tasavertaisia ja heillä on yhtäläinen valta vaikuttaa suhteeseen. Asymmetrisessä suhteessa toisella osapuolella on enemmän valtaa suhteessa toiseen. Ohjaussuhteessa ohjaaja asettuu tasavertaiseen dialogiin ohjattavan kanssa, mutta samalla hänellä on vastuu ohjauksen tavoitteellisuudesta ja

palvelevuudesta. Ohjaajan on oltava hyvin tietoinen valta-asemaan liittyvästä dynamiikasta dialogisen ja vastavuoroisen suhteen rakentumisen kannalta. (mt.)

3.4.7 Ohjauksen suhde ohjattavien työkonteksteihin

Ohjauksellinen kehittämisprosessi on aina suhteessa ohjattavien työkonteksteihin ja ohjauksen pitäisi tukea ohjattavien organisaatioiden tavoitteita (Keski-Luopa 2001:341). Ohjauksen ja koulutuksen tuloksellisuuteen vaikuttaa, *1) miten hyvin kehittämisprosessi on sopusoinnussa organisaation tavoitteiden, kulttuurin ja ilmapiirin kanssa, 2) miten osallistujan esimies, alaiset ja kollegat tukevat tämän työskentelyä ohjausprosessissa, 3) miten osallistujalla on aikaa ja mahdollisuuksia osallistua ohjaukseen, 4) miten hyvin hän pystyy kytkemään oppimistaan työhönsä, ja 5) käsittelemään työssään ilmeneviä kysymyksiä ohjauksessa* (Keski-Luopa 2001; London & Maurer 2004; Herbert & Stenfors 2007; Avolio & Hannah 2008; Dalakoura 2009). Konstruktivistisessä oppimisessä korostetaan oppimisen vuorovaikutteisuutta oppijan omien tilanteiden ja kontekstien kanssa (Tynjälä 1999). Ohjaajan on pystyttävä Keski-Luopan (2001:342) mukaan kunnioittamaan ohjattavan organisaation toiminta-ajatusta.

Avolio & Hannah (2008) mainitsevat organisaation kehityksellisen ilmapiirin yhtenä johtajien kehittymistä edesauttavana tekijänä ja toisaalta vastavuoroisen vaikuttavuuden, jossa johtajien kehittyminen luo myönteistä kehityksellistä kulttuuria edelleen. London & Maurer (2004) korostavat puolestaan koulutuksen ja kehittämisen yhteensopivuutta organisaation strategisten tavoitteiden kannalta, vaikka toteavatkin tällaisen yhteyden olevan usein heikko. Lisäksi he korostavat organisaation henkilöstöjohtamisen käytäntöjen – mm. palkitsemisen ja urasuunnittelun – merkitystä yksilöiden kehityksen tukemisessa. Niiden on heidän mukaansa oltava yhteensopivia yksilöiden kehittämistavoitteiden kanssa.

Koulutuksen vaikuttavuutta haittaaviksi organisatorisiksi tekijöiksi on todettu kollegiaalisen tuen puuttuminen, opitun vahvistamisen puuttuminen, aika- ja työpaineet, koulutuksen sisällön soveltumattomuus ja organisatorisen tuen puuttuminen (Newstrom 1986; Tannenbaum & Yukl 1992). Vaikuttavuutta vahvistaviksi tekijöiksi puolestaan palkitseminen, sosiaalinen tuki esimieheltä ja kollegoilta sekä mahdollisuudet käyttää opittuja tietoja ja taitoja (Tannenbaum & Yukl 1992; Belling ym. 2004; London & Maurer 2004). Samat tekijät tukevat tai voivat puolestaan haitata ohjauksellisen kehittämisen vaikuttavuutta (Keski-Luopa 2001; Alhanen ym. 2011).

3.4.8 Ohjauksen suhde ohjausta tarjoavaan organisaatioon

Ohjaus- ja koulutuspalveluja tarjoavalla organisaatiolla on useimmiten vakiintuneet ohjauksen ja koulutuksen toteutustavat, joiden soveltamista ohjaavat orga-

nisaation sisäiset normit, kehittämisen tavoitteet ja asiakkaiden tarpeet sekä taloudelliset kriteerit (Onnismaa 2002a; Vince 2010). Parhaimmillaan ohjausta tarjoavan organisaation kulttuuri ja toimintatavat tukevat ohjaustyöskentelyä, mutta myös ristiriitoja voi syntyä. Onnismaan (2002a:305) mukaan ristiriitaa voi syntyä laadukkaan ohjaustyön ja –ammattilaisuuden ehtojen ja markkinaehtoisesti toimivien ohjaus- ja koulutuspalveluja toteuttavien organisaatioiden toimintatapojen kesken. Yksittäisen ohjausammattilaisen työn reunaehdot voivat hänen mukaansa kapeutua niin paljon, ettei eettisesti kestäväan auttamis- ja ohjaustyöhön ole mahdollisuuksia. Johtamiskoulutusta tarjoavissa instituutioissa tämä voi tarkoittaa ”varmojen” oppimistulosten lupaamista, mikä on ristiriidassa sen kanssa, että syvälinen oppiminen johtajuusosaamisessa on luonteeltaan yksilöllistä, epävarmaa ja ennen kaikkea vuorovaikutteista (Kayes 2007).

Cunliffe & Easterby-Smith (2004:43) toteavat, että perinteestä poikkeavat opetuksen ja ohjauksen tavat voivat johtaa konfliktiin institutionalisoituneiden käsitteiden kanssa siitä, miten opetusta pitää toteuttaa. Vince (2010) esittääkin huolen siitä, että kriittisen johtamiskoulutuksen ja valtavirrasta poikkeavien opetusmenetelmien soveltaminen vakiintuneessa johtamiskoulussa voi johtaa eristykseen muusta yhteisöstä ja kollegoista. Kayes (2007) tuo puolestaan esiin kokemuksellisen oppimisen menettelytapojen soveltamisen vaikeuden johtamiskoulutussysteemissä, jossa tulosten pitää olla mitattavia ja varmoja. Voi ollakin, että valtavirrasta poikkeavien koulustapojen toteuttaminen edellyttää marginaalissa toimimista, jolloin perinteiset kontrollimekanismit eivät pääse vaikuttamaan (esim. Welsh ym. 2007).

Myös Herbertin & Stenforsin (2007) mukaan kokemuksellinen ja toiminnallinen oppimistapa johtamiskoulutuksessa edellyttää uudenlaista ja entistä sosiaalisempaa työskentelytapaa yksilölähtöisen opiskelun sijaan. He tuovat myös esiin toiminnallisten menetelmien tuottavan uudenlaisia tarpeita ohjaajille ja opettajille saada tukea kokemusten jakamiselle ja peilaamiselle esimerkiksi kollegaryhmissä. Toiminnallisiin menetelmiin ja toimintaoppimiseen perustuva opetus altista ohjaajat voimakkaammalle tunnekuormalle kuin perinteinen opettaminen ja vaatii myös enemmän resursseja ja aikaa. Tätä ei perinteisessä yksilökeskeisessä opetuskulttuurissa ole otettu huomioon, eikä siihen ole valmiuksia. Yksittäiset, uudenlaisia opetustapoja kokeilevat opettajat voivatkin heidän mukaansa joutua kohtuuttomien kuormien kantajiksi.

3.5 Ohjauksellisuus ja johtamiskoulutus - yhteenveto

Nykyään johtajuus nähdään *suhteisena, prosessimaisena, kontekstuaalisena ja systeemisenä* ilmiönä. Sen katsotaan rakentuvan ihmisten välisissä suhteissa kussakin organisaatio- ja yhteisökontekstissa, jossa eri osapuolet vaikuttavat toi-

siinsa (luku 2.1.2). Yksilön johtajuusosaaminen rakentuu yksilön itseen liittyvästä ja vuorovaikutteisuuteen liittyvästä osaamisesta. Johtajuusosaamisen luonne on yksilöllistä ja kokemuksellista. (luku 2.2). Johtajuusosaamisen oppiminen perustuu kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimiseen, mikä edellyttää yksilöltä omien kokemusten reflektiivistä tarkastelua (luku 2.3.1).

Vakiintuneita johtamiskoulutuskäytäntöjä on kritisoitu siitä, etteivät ne palvele johtajuusosaamisen kehittämisessä parhaalla mahdollisella tavalla, vaan ehdollistavat osallistujia vakiintuneisiin johtamismalleihin eivätkä tue yksilöiden persoonallista kasvamista, jota pidetään johtajuusosaamisen kehittämisessä tärkeänä tavoitteena. Johtajuusosaamisen nykyistä tehokkaampi edistäminen johtamiskoulutuksessa edellyttää koulutukselta enemmän *yksilöllisyyttä, kokemuksellisuutta, reflektiivisyyttä, vuorovaikutteisuuutta, prosessimaisuutta* sekä *kytkeä osallistujien omiin konteksteihin* (luku 2.4)

Luvussa 3 olen tarkastellut ohjauksellisen kehittämisen perusteita, menetelmiä sekä vaikuttavuuden osatekijöitä. Ohjauksellisen kehittämisen lähtökohtana on ohjattavien persoonallisen kehittymisen ja kasvun tukeminen heidän omista lähtökohdistaan. Ohjaustyöskentelyssä ohjattavaa autetaan tarkastelemaan omia kokemuksiaan ja konstruoimaan toimivampia ratkaisuja ja vastauksia omiin tilanteisiin ja kysymyksiin (luku 3.1). Ohjauksellisen kehittämiseen liittyvät konstruktivistinen, kokemuksellinen ja uudistava oppiminen (luku 3.2). Ohjauksellisia kehittämismenettelyjä hyödynnetään johtajien ja johtajuusosaamisen kehittämisessä yhä yleisemmin, mutta vakiintuneet johtamiskoulutukset ovat edelleen yleisin johtajien ja johtamisen kehittämisen menettely (luku 2.3).

Ohjauksellisten periaatteiden soveltaminen johtamiskoulutuksessa voi tarjota mahdollisuuden uudistaa vakiintuneita koulutustapoja johtajuusosaamisen kehittämisen kannalta vaikuttavammiksi. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta teoreettista ja käytännöllistä tietoa ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta ja vaikuttavuuden ehdoista johtajuusosaamisen kehittämisessä. Tavoitteen saavuttamiseksi synnyttiin uudenlainen ohjauksellinen johtajuuskoulutusohjelma, johon liitettiin mukaan tutkimushanke koulutuksen vaikuttavuuden ja vaikutusten rakentumisen tutkimiseksi. Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksen toteutus.

4 Aineisto ja menetelmät

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen lähestymistavan (luku 4.1) ja toteutuksen (luku 4.2). Lisäksi esittelen tutkimukseen osallistuneet henkilöt (luku 4.3) sekä perehtyneisyyteni tarkasteltavaan ilmiöön ja suhteeni tutkimuskontekstiin (luku 4.4).

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Guban & Lincolnin (1994:108) mukaan tutkimuksen lähestymistavassa toisiinsa liittyvät peruskysymykset ovat 1) käsitys maailman ja ihmisen olemuksesta/luonteesta (ontologia), 2) käsitys tiedon luonteesta (epistemologia), sekä 3) käsitys menetelmistä (metodologia). He tarkastelevat ontologisia, epistemologisia ja metodologisia näkökulmia neljän tutkimusparadigman (positivismi, postpositivismi, kriittinen teoria sekä konstruktivismi) avulla (mt:109).

Positivismi ja konstruktivismi muodostavat ääripäät, joiden väliin kaksi muuta paradigmaa sijoittuvat. *Positivistisen* tutkimuksen tavoitteena on objektiivisen ja universaalien totuuden ja selityksen löytäminen tarkasteltavasta kysymyksestä käyttäen pääasiassa tilastollisia menetelmiä (Guba & Lincoln 1994). *Konstruktivistisessä* paradigmissa totuutta ja tietoa pidetään suhteellisena, paikallisesti ja vuorovaikutteisesti määrittävänä. Tutkimuksen tavoitteena on pääasiassa ymmärryksen lisääminen tarkasteltavasta ilmiöstä käyttäen laadullisia menetelmiä (Guba & Lincoln 1994; Hirsijärvi ym. 2002; Eskola & Suoranta 2005; Alasuutari 2007). Oma tutkimukseni edustaa *konstruktivistista* tutkimusparadigmaa.

Tutkimuksen aineiston tuottamisen menettelyjen ja analysointitapojen on muodostettava johdonmukainen kokonaisuus, joka soveltuu tutkimuskohteen luonteeseen ja asetettujen tutkimuskysymysten tarkasteluun (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tässä tutkimuksessa aiheina ovat *yksilöiden kokemukset johtajuuskoulutusohjelman vaikuttavuudesta ja heidän näistä tekemänsä tulkinnat*. Tutkimusaiheen valinnan myötä tutkimuslähestymistavaksi muotoutui *fenomenologishermeneuttinen tutkimusote*, jossa Tuomen & Sarajärven (2009:35) mukaan yhdistyvät *pyrkimys nostaa tietoiseksi ja näkyväksi* 1) sellaista, joka tottumuksen myötä on muuttunut huomaamattomaksi, tai 2) sellaista koettua, jota ei ole vielä tietoisesti ajateltu, sekä *pyrkimys näiden ymmärtämiseen ja tulkintaan*.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on ihmisen suhde omaan elämis-maailmaansa⁹ (Varto 1992). Tämän suhteen perusolemus on elämyksellinen, joten fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa *kokemusten ja kokemuksille annettujen merkitysten tutkimiseen* (Denzin & Lincoln 2000:204). Fenomenologinen merkitysteoria perustuu ihmisen tarkoitukselliseen suuntautumiseen johonkin ja käsitykseen, että ihmisen suhde omaan todellisuuteensa on merkityksillä ladattua ja sitä voidaan ymmärtää vain näiden merkitysten kautta. Kokemusten ja maailmasuhteen merkityksellistäminen on lähtökohtaisesti sosiologista ja yhteisöllistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009:30-31).

Kun tutkijalla on aiheesta omakohtaista kokemusta, voidaan tutkimusta kutsua *dialogiseksi fenomenologiaksi*. Tällöin tutkija pystyy eläytymään haastateltavien kokemuksiin mahdollisimman paljon oman tutkittavaan ilmiöön olevan suoran ja henkilökohtaisen kontaktinsa avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009:78). Tässä tutkimuksessa tällainen näkökulma kehittyi mukaan tutkimusprosessin aikana, kun osallistuin itse työhönohjaajakoulutukseen, jossa sovellettiin samanlaisia periaatteita kuin DLP-koulutusohjelmassa. Näin pystyin omakohtaisemmin ymmärtämään osallistujien koulutusohjelman synnyttämille kokemuksille antamia merkityksiä.

Lehtovaara (1994:17-18) korostaa ihmisen ainutkertaisuuden huomioonottamista hänen kokemisestaan ja merkityssuhteistaan puhuttaessa. Ihmisen kokemuksia, suhteita toisiin ihmisiin, itseensä ja muuhun maailmaan tarkastellaan fenomenologiassa ensisijaisesti siinä ainutkertaisuudessaan, jossa ne todellistuvat. Yksilön merkityssuhteet eivät hänen mukaansa ole summattavissa toisten ”vastaaviin” merkityssuhteisiin. Tässä tutkimuksessa pyrkimykseni on ollut antaa tilaa kunkin osallistujan omalle tulkinnalle ja äänelle, sekä saada esiin tutkittavaan ilmiöön sisältyvää yksilöllistä moninaisuutta ennemmin kuin pyrkiä löytämään yhtä yleistettävissä olevaa tulkintaa.

Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti *ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa*, jossa yritetään löytää tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Merkitysten tutkiminen edellyttää tulkintaa, mikä liittyy hermeneutiikan fenomenologiseen perinteeseen. Hermeneutiikassa tulkinnan nähdään rakentuvan kehämäisesti esiyymmärryksestä yhä syvempään ja parempaan ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009:34). Ihmisen kokemukset ovat luonteeltaan aina subjektiivisia eikä toisen kokemukseen ole suoraan pääsyä. Näin tulkinta muodostuu keskeiseksi yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa tutkittaessa (Varto 1992). Yksilön kokemusten tutkimisessä tapahtuu itse asiassa monenkertaista tulkintaa (Hirsijärvi ym. 2002; Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009). Haastateltavat tulkitsevat aineiston tuottamisvaiheessa (esim. haastattelussa) omaa tilannettaan ja kokemuksiaan, minkä jälkeen tutkija tulkitsee aineistoa analysoidessaan tätä haastateltujen tuot-

⁹Hussler (1999) viittaa elämismaailmalla (Lebenswelt) yksilön omien havaintojensa ja kokemutensa

tamaa tulkintaa (Eskola & Suoranta 2005:141). Tuomi & Sarajärvi (2009:32) puhuvat ihmistieteiden osalta toisen asteen konstruktioista, koska niissä käsitellään olemassa olevia arkisen merkitysmaailman konstruktioita. Kolmas tulkintakierros toteutuu tutkimusraportin lukijoiden toimesta (Hirsijärvi ym 2002:212).

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on ollut selvittää osallistujien yksilöllisiä kokemuksia tutkimuksen kontekstina olleesta koulutusohjelmasta sekä heidän näistä tekemiään tulkintoja. Haastattelut muodostivat osallistujille mahdollisuuden pysähtyä tarkastelemaan ja tulkitsemaan omaa oppimistaan ja kokemuksiaan koulutusohjelman kestäessä ja sen jälkeen. Haastatteluissa myös palattiin aiemmissa haastatteluissa käsiteltyihin teemoihin (kts. luku 5.2.5). Osallistujien oman oppimisen ja ymmärryksen lisääntymisen ohella tämä paransi aineiston luotettavuutta ja sisäistä johdonmukaisuutta. Omaa esiymmärrystäni ja ymmärrykseni kehittymistä tutkimuksen aikana olen kuvannut luvussa 4.4.

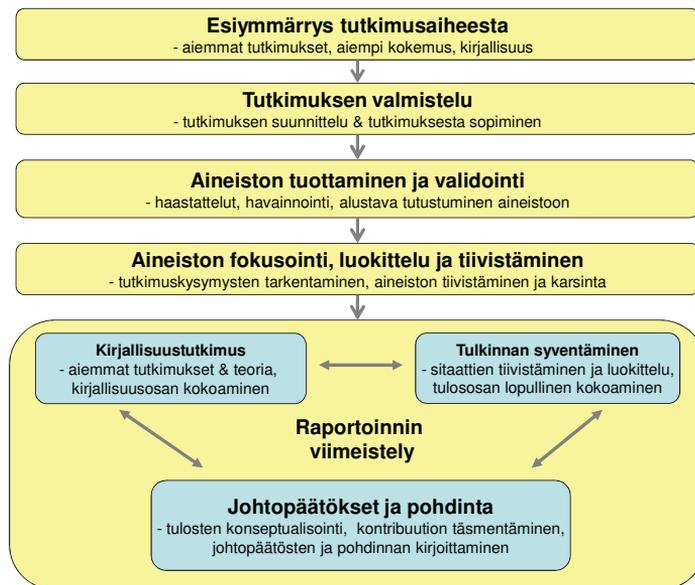
Ontologinen näkökulmani tässä tutkimuksessa mukailee konstruktivistista tutkimusparadigmaa (Guba & Lincoln 1994), jossa käsityksemme (sosiaalisesta) todellisuudesta rakentuu subjektiivisesti, sosiaalisesti ja kokemuksellisesti, jolloin näin muodostuneita todellisuuden konstruktioita ei voida niiden subjektiivisuuden vuoksi pitää absoluuttisesti tosina (Guba & Lincoln 1994:110). Tulkintani ja aineiston tuottaminen ei tapahdu maailman ja todellisuuden ulkopuolelta vaan sen sisältä ja siinä osallisena olevana. Tuomen & Sarajärven (2009:19) mukaan ei ole olemassa mitään paikkaa, josta ihminen voisi nähdä enemmän kuin voi kokemuksellisesti ymmärtää. Tutkimuksen avulla kuvataan ilmiöitä, mutta samalla myös tuotetaan niitä. Fenomenologisessa tutkimuksessa on kyse todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelu- ja tulkintatapana, ei totuuden kysymyksestä sinänsä (mt.). Tutkimuksen tuottama kuvaus ilmiöstä on yksi mahdollinen.

Epistemologinen näkökulmani noudattaa konstruktivistista tutkimusparadigmaa, jonka mukaan tieto (sosiaalisesta todellisuudestamme) on subjektiivista ja rakentuu vuorovaikutteisesti (Guba & Lincoln 1994). Tutkimusprosessissa tämä tarkoittaa sitä, että tutkija ja tutkimukseen osallistuvat tuottavat yhdessä aineistoa ja kuvausta ilmiöstä puhumalla siitä yhdessä. Näen kielen sekä todellisuuden kuvaajana että sen rakentajana (kts. Shotter 1993; Berger & Luckman 2003; Burr 2004; Gergen 2009). Tässä tutkimuksessa pidän kieltä kommunikaation välineenä eli tutkin tuottamiamme haastattelutekstejä sisällöllisesti osallistujien kokemustulkintojen kuvauksina, vaikka tunnustan, että samalla ne ovat myös tietyllä hetkellä ja tietyssä asetelmassa tuotettuja diskursiivisia tekstejä (Eskola & Suoranta 2005:141; Tuomi & Sarajärvi 2009:47-48). Olen kuvannut aineiston tuottamisen ja analysoinnin tarkemmin luvuissa 4.2.1 ja 4.2.2.

Tuomen & Sarajärven (2009:64) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ontologia on epistemologiaan nähden ensisijaista, koska ihmisenä oleminen määrittelee myös sitä, millainen hänen todellisuutensa on. Rauhalaikin (2005:19-20) korostaa, että ihmistieteellisessä tutkimuksessa on oleellista avata tutkimuksessa käytetty ontologinen ymmärrys ihmisestä. Hän toteaa, että jokainen empiiris-tieteellinen selitys on vain likiarvo ideaalista totuudesta, jota ihmis-tutkimuskin parhaimmillaan lähestyy. Empiirinen tieto ihmisestä on hänen mukaansa aina kapea-alaista ja vain toistaiseksi pätevää.

4.2 Tutkimusprosessi

Laadullisen tutkimus ei useinkaan etene lineaarisesti vaiheesta toiseen, vaan tutkimusprosessin vaiheet toteutuvat limittäin ja jopa syklistesti (Eskola & Suoranta 2005:16) ja mm. tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset täsmentyvät lopulliseen muotoonsa vasta analyysivaiheessa. Tämän tutkimuksen toteutuminen noudatti edellä kuvattua tapaa.



Kuva 9: Tutkimusprosessin vaiheet

Tutkimusprosessin vaiheet (kuva 9) olivat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa ja tutkimuksen lopullinen muoto ja rajaukset tarkentuivat iteroituvasti. Tutkimuksen aikana pyrin kokonaisvaltaiseen tarkasteluun, jossa otin huomioon tutkimuksen eri vaiheiden keskinäiset yhteydet. Tämä koski erityisesti aineiston analysoinnin, kirjallisuustutkimuksen, johtopäätösten ja pohdinnan muotoutumista. Kuvaan tutkimuksen vaiheet seuraavassa tarkemmin.

4.2.1 Tutkimuksen valmistelu

Tutkimuksen lähestymistavan valintaan vaikuttivat *tarkasteltavan ilmiön luonne, DLP-koulutusohjelman lähtöoletukset sekä oma orientaationi tutkijana*. Koulutuksen vaikuttavuutta on perinteisesti arvioitu selvittämällä osallistujien osaamista ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen (kts. esim. Kirkpatrick 1998; Åhman 2003), tai pelkästään koulutuksen jälkeen. Ennen-jälkeen -asetelmassa itse koulutuksen tapahtumat jäävät usein vähemmälle huomiolle. Tässä tutkimuksessa kontekstina oli pitkäkestoinen ohjauksellinen johtajuuskoulutusohjelma, jonka osallistujamäärä oli suhteellisen pieni. Tavoitteenani oli koettujen vaikutusten lisäksi tuottaa uutta tietoa ja ymmärrystä erityisesti vaikuttavuuden rakentumiseen liittyvistä tekijöistä. Tämän vuoksi *laadullinen ja pitkäaikainen tutkimusote* tuntui luontevalta valinnalta, koska tavoitteena oli mahdollisimman monipuolisen ja rikkaan aineiston tuottaminen koulutusohjelmasta ja sen aikana syntyvistä kokemuksista ja tulkinnoista koulutuksen vaikuttavuudesta ja vaikutavuuden rakentumisesta (vrt. luku 4.1.).

Tutkimuksellisenä tavoitteenani oli alusta alkaen *ymmärryksen lisääminen* ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuudesta ja vaikuttavuuden rakentumisesta. Tutkimusastelmaa voi pitää Alasuutarin (2007:39) kuvaamana *ideograafisena* asetelmana, jossa pyrkimyksenä on rakentaa yksittäistapauksen (tässä tapauksessa DLP-koulutusohjelma) avulla *selitysmalli*, joka sinällään voi soveltua myös vastaavankaltaisiin muihin tapauksiin. Lähtökohtaisesti mallin tavoitteena ei kuitenkaan ole olla yleispätevä, vaikka parhaassa tapauksessa mallin avulla voidaan ymmärtää samankaltaisten tapausten kulkua. Pohdin tämän tutkimuksen tulosten soveltuvuutta muihin konteksteihin tarkemmin luvussa 7.3.

Tutkimuksen valmistelu ja suunnittelu tapahtui läheisessä yhteydessä ja yhteistyössä DLP-koulutusohjelman valmistelun kanssa. Tutkimuksellinen näkökulma yhdistettiin koulutusohjelmaan alusta lähtien. DLP-koulutusohjelman toteutussuunnitelma ja -periaatteet on esitetty liitteessä A. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tuottaminen tapahtuu vuorovaikutteisesti (Lehtovaara 1994; Guba & Lincoln 1994) ja on osaltaan aina interventiivinen eli vaikuttaa osallistujien ajatteluun tarkasteltavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009). Pidimme kouluttajien kanssa tärkeänä, että tutkimukselliset interventiot tukevat osallistujien oppimista eivätkä ole ristiriidassa koulutuksen periaatteiden ja tavoitteiden kanssa (mm. Lehtovaara 1994:30). Eskola & Suoranta (2005:19-20) korostavat, että tutkijan on oltava tietoinen tutkimusasetelmaan liittyvistä ennako-oletuksista ja työhypoteeseista. Tässä tutkimuksessa esiyymmärryksenä ja ennako-oletuksina johtajuuden oppimisen luonteesta olivat *oppimisen kokemuksellisuus ja vuorovaikutteisuus sekä ohjauksellisuuteen perustuvan koulutustavan potentiaalinen hyödyllisyys johtajuusosaamisen edistämässä*.

Luottamuksellisuutta ja luottamuksen rakentumista eri osapuolten välille pidettiin alusta lähtien keskeisenä sekä DLP-koulutusohjelman toteuttamisessa että tutkimushankkeessa. Lähtökohtana tutkimuksen toteutuksessa ja aineiston tuottamisessa olikin nk. *humanistinen metodi* (Alasuutari 1999:97), jossa tavoitteena on rakentaa luottamukselliset välit tutkimukseen osallistuvien kanssa, jotta pystytään tuottamaan mahdollisimman rikas aineisto henkilökohtaisista kokemuksista ja näiden tulkinnoista. Luottamuksellisten välien rakentumista pidin erityisen tärkeänä myös tutkimuksen pitkäjäsenasetelman vuoksi.

Tutkimuksen valmisteluvaiheeseen liittyi osallistujien saaminen DLP-koulutusohjelmaan. Koulutusohjelman osallistujat valikoituivat samalla potentiaalisiksi osallistujiksi tutkimukseen. Osallistujien valinnassa voidaan katsoa sovelletun *harkinnanvaraisuutta* (Eskola & Suoranta 2005:18; Tuomi & Sarajärvi 2009:86), jossa osallistujat haetaan tutkimusaiheen kannalta relevantista joukosta erotuksena tilanteesta, jossa tutkimukseen osallistuvien valinta on täysin satunnaista. Tässä tapauksessa tutkimuksen kannalta relevantin joukon muodostivat kokeneet johtajat, jotka olivat kiinnostuneita henkilökohtaisen johtajuusosaamisensa kehittämistä ja osallistumisesta ohjaukselliseen johtajuuskoulutusohjelmaan. Osallistujien peruskoulutukselle, organisatoriselle funktiolle tai organisaatioiden toimialoille ei asetettu vaatimuksia. Tavoitteena oli löytää 12-16 osallistujaa. Lopulta ohjelmaan ilmoittautui kymmenen johtajaa kolmesta eri yrityksestä. Esittelen heidät luvussa 4.3. Olen antanut osallistujille nimet satunnaisesti tavallisista suomalaisista etunimistä.

Koulutusohjelman avausseminaarissa kerroin osallistujille tutkimuksen tavoitteista, periaatteista, tutkimusprosessin ja koulutusohjelman yhteyksistä sekä tutkimukseen osallistumisen ehdoista. Keskeisiksi tutkimuksen toteutusperiaatteiksi esittelin *osallistujien intimitetin suojaamisen, tutkimuksen koulutusta täydentävän ja tukevan roolin* sekä *vapaaehtoisuuden* (Fontana & Frey 1994:372; Eskola & Suoranta 2005:52-59; Tuomi & Sarajärvi 2009:131). Sovimme myös, että tutkimukseen osallistujilla on mahdollisuus tarkastaa omalta kohdaltaan, ettei lopullisessa tulosten raportoinnissa ole mitään, joka vaarantaisi heidän yksityisyytensä. Kaikki kymmenen osallistujaa suostuivat mukaan tutkimukseen.

4.2.2 Aineiston tuottaminen

Puhun aineiston tuottamisesta aineiston keräämiseen sijaan, koska konstruktivisen tutkimusparadigman mukaan tieto rakentuu tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa (Guba & Lincoln 1994:111). Lehtovaara (1994) korostaa, että tutkimuksellinen interventio vaikuttaa osallistujien mietteisiin ja tulkintoihin omista kokemuksistaan. Tulkinta tuotetaan ja merkitykset annetaan haastattelussa, niitä ei ole valmiina ”varastossa”. Myös tilanteessa, jossa haastateltava ker-

too valmiilta tuntuvia tulkintoja ja mielipiteitä, ne muokkautuvat haastattelutilanteessa uudelleen ja niille parhaassa tapauksessa annetaan uusia ja syvempiä merkityksiä. Tieto ja ymmärtäminen ovat myös kontekstuaalisia, johonkin tilanteeseen kytkeytyviä – sen määrittämiä ja sitä määrittäviä. (Lehtovaara 1994:14)

Keskeisin tutkimusaineisto syntyi haastatteleamalla koulutusohjelman eri osapuolia – osallistujia, kouluttajia ja osallistujien mentoreita. Tämän väitöstutkimuksen näkökulmaksi kiteytyi lopulta osallistujien kokemukset ja tulkinnot koulutusohjelmasta, joten rajasin kouluttajien ja mentoreiden haastatteluaineiston pois lopullisesta tarkastelusta. Tuotin aineistoa myös havainnoimalla työskentelyä koulutusohjelman seminaareissa. Havainnoinnin tavoitteena oli tuottaa kuvaus koulutusprosessista, koulutusohjelmassa käsitellyistä teemoista ja työskentelytavoista. Havainnoimalla tuotettu aineisto toimi toisaalta reflektiopintana osallistujille heidän arvioidessaan omaa työskentelyään ja tulkitessaan kokemustaan. Lisäksi havaintoaineisto mahdollisti koulutusohjelman tapahtumien ja tämän tutkimuksen kontekstin kuvaamisen osaksi tutkimusraporttia.

Pyrkimyksenäni oli, että tutkimusaineiston tuottaminen on luonteeltaan mahdollisimman neutraalia. Käytännössä tämä tarkoitti, että pyrin kuuntelemaan osallistujien ajatuksia koulutuksesta - sekä myönteistä että kriittistä – sellaisinaan. Seuraavassa kuvaan tarkemmin aineiston tuottamisen.

Haastattelut

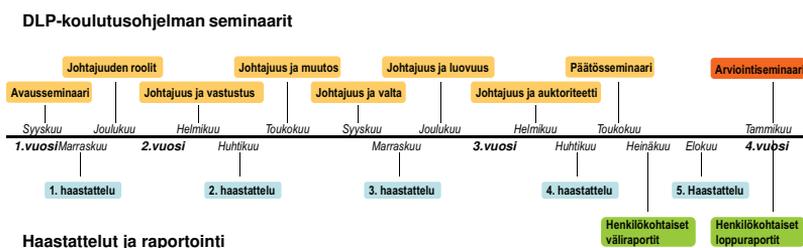
Osallistujien teemalliset syvähaastattelut muodostivat tämän tutkimuksen *primäriaineiston*. Syvähaastattelun erottaa tavanomaisesta haastattelusta tutkijan ja haastateltavien suhteen läheisyys (vrt. humanistinen metodi). Tutkijasta ja haastateltavista tulee kumppaneita ja vertaisia (Alasuutari 1999:98). Syvähaastattelumenetelmä soveltuu erityisesti pitkittäisiin tutkimusasetelmiin, jossa tutkijalla on mahdollisuus tavata haastateltava useamman kerran ja palata samoihin aiheisiin uudelleen (Hirsijärvi ym 2002:197). Tämä mahdollistaa yhtä haastattelukertaa paremmin haastateltavien ”todellisten” ajatusten kuulemisen ja esiinsaamisen. Useamman haastattelukerran avulla on mahdollista lisätä aineiston johdonmukaisuutta. Yksilön subjektiiviseen kokemusmaailmaan ei kuitenkaan ole pääsyä millään nk. objektiivisella menetelmällä. Voimme vain kysyä haastateltavan tulkintoja ja tämän kokemuksilleen antamia merkityksiä. Alasuutarin (1999: 97) mukaan yksilön todelliset motiivit eivät aina ole selviä tälle itselleenkaan, vaan pyrimme usein järjeistämään omien tekojemme motiiveja ja antamaan niille sosiaalisesti ja kulttuurisesti hyväksyttäviä selityksiä.

Kutsun haastatteluja *teemallisiksi syvähaastatteluiksi*. Kaikissa haastatteluissa rungon muodostivat etukäteen suunnittelemani teemat, joita käytin kaikkien haastateltavien osalta. Pyrin haastatteluissa kuitenkin keskustelunomaisuuteen ja

dialogisuuteen, jossa annoin tietoisesti tilaa haastateltavalle merkityksellisille aiheille ja toin esiin myös haastattelutilanteissa heränneitä mietteitäni (kts. Fontana & Frey 1994:371; Tuomi & Sarajarvi 2009:77-78). Tavoitteeni haastatteluissa oli myös se, että ne osaltaan tarjoaisivat osallistujille reflektiivisiä hetkiä pohtia omaa kehittymistään ja työskentelyään koulutusohjelmassa.

Haastattelin kaikkia koulutusohjelman osallistujia viisi kertaa, joista neljä kertaa koulutusohjelman aikana ja yhden kerran koulutuksen päätyttyä. Haastattelujen kokonaismääräksi muodostui 50. Nauhoitin kaikki haastattelut. Purin itse ensimmäisen haastattelukierroksen nauhoitukset tekstiksi. Muut haastattelunauhut purki ulkopuolinen ammattilitteroija. Haastattelunauhoitukset purettiin sanasta sanaan. Epäselvät kohdat, päällekkäinen puhe, häiriöt ja keskeytykset merkittiin litteroituun tekstiin.

Koulutusohjelman ajallinen toteutuminen ja haastattelu-aikataulu ilmenevät kuvasta 10. Koulutusohjelma ulottui kolmelle kalenterivuodelle. Koulutusohjelma alkoi ensimmäisen vuoden syyskuussa ja kesti kaksi lukuvuotta eli päättyi kolmannen vuoden toukokuussa. Ensimmäisen haastattelukierroksen toteutuin ensimmäisen ja toisen seminaarin väliin. Ajankohdan valintaan vaikutti tavoite tarkastella koulutuksen aloitukseen liittyviä tuntemuksia mahdollisimman tuoreesti. Muiden haastattelujen ajankohdat määritin tämän jälkeen tasaisesti koulutusohjelman ajalle. Viimeisen haastattelukierroksen toteutuin kolme kuukautta koulutusohjelman päättymisestä. Koulutusohjelma toteutettiin 2000-luvun alkupuolella. Tarkan aikataulun pilottamisella halusin varmistaa osallistujien yksityisyyden suojan. Aineistontuottoprosessi kesti kaksi ja puoli vuotta.



Kuva 10. Haastattelujen aikataulu suhteessa DLP-koulutusohjelman toteuttamiseen

Haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla viittä lukuunottamatta. Yksi haastatteluista toteutettiin hotellihuoneessa, yksi haastateltavan kotona ja neljä haastateltavan kotitoimistossa (yksi osallistujista siirtyi työskentelemään koti-toimistossa vaihdettuaan koulutusohjelman aikana työnantajaa). Haastattelujen teemat ja keston vaihteluvälit ilmenevät taulukosta 1. Haastatteluaineiston kokonaissivumäärä oli 529 sivua.

Taulukko 1: Haastattelujen ajankohdat, teemat, kestot ja aineiston sivumäärä

Haastattelu	Ajankohta	Teemat	Kesto	Sivumäärä
1	Marraskuu 1. vuosi	- työkonteksti ja rooli - henkilökohtainen tausta - oman johtajuuden määrittely - kehittyminen johtajana - koulutusohjelmakokemukset	50-65 min	103
2	Huhtikuu 2. vuosi	- työtilanne - yritysomainen projekti - koulutusohjelmakokemukset	30-45 min	66
3	Marraskuu 2. vuosi	- työtilanne - oma johtajuus - koulutusohjelmakokemukset	50-70 min	107
4	Huhtikuu 3. vuosi	- työtilanne - oma johtajuus - koulutusohjelmakokemukset	55-65 min	98
5	Elokuu 3. vuosi	- oma työ ja organisaatio - koulutusohjelman arviointi - oman johtajuuden määrittely - käsitys itsestä johtajana - tutkimusprosessin arviointi	80-110 min	155

Ensimmäisessä haastattelussa kertosin koulutusohjelman aloitusseminaarissa sovitut tutkimuksen periaatteet. Viimeisessä haastattelussa pyysin osallistujia arvioimaan haastattelujen merkitystä koulutusohjelman vaikuttavuuden rakentumisessa ja omassa oppimisessa (kts. luku 5.2.5). Haastatteluissa annoin osallistujien kertomuksille ja tulkinnoille varsin paljon tilaa, mutta pyrin pitämään huolta siitä, että kaikki haastatteluteemat tulevat käsitellyiksi.

Ennen viimeistä haastattelua kirjoitin kaikille osallistujille henkilökohtaiset raportit, joissa oli kuvaukset seminaareista sekä kunkin osallistujan omia sitaatteja haastatteluista. Lähetin raportit osallistujille ennen viimeistä haastattelua sekä kysymyksiä, joiden avulla pyysin heitä valmistautumaan haastatteluun (liite C). Kysymykset muodostivat samalla rungon viimeiselle haastattelulle. Henkilökohtaisten raporttien tavoitteena oli auttaa osallistujia palauttamaan mieleen ohjelman tapahtumat ja tukea heitä heidän arvioidessaan ohjelman merkitystä ja syntyneitä kokemuksia. Samalla raportit palvelivat aineiston validoinnissa. Täydensin henkilökohtaiset raportit viimeisen haastattelun aineksella ja palautin lopulliset raportit osallistujille erillisessä arviointiseminaarissa seuraavan vuoden alussa (kts. kuva 10).

Havainnointi

Havainnoinnin kohteena oli tässä tutkimuksessa koulutusohjelman seminaarityöskentely. Havainnoaineiston luonne on tässä tutkimuksessa *sekundäärinen*. Grönfors (1982:87-88) jaottelee havainnoinnin neljään erilaiseen tyyppiin: *1) tarkkaileva havainnointi*, *2) osallistuva havainnointi*, *3) osallistava havainnointi* ja *4) piilohavainnointi*. Eri havainnointitapojen rajat eivät ole kuitenkaan aina kovin selkeitä. Sovelsin tässä tutkimuksessa *tarkkailevaa havainnointia*. Sovin kouluttajien kanssa, että istun koulutustilassa erillään, mutten osallistu työskentelyn kulkuun enkä kommunikoi osallistujien kanssa.

Osallistuin havainnoijana kaikkiin seminaareihin. Aloituseminaarissa olin mukana kokonaisuudessaan arvioidakseni, mitkä työskentelyjaksot olisivat tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisimmat. Aloituseminaarin perusteella sovin kouluttajien kanssa, että seuraavissa seminaareissa olen havainnoimassa vain aamupäiväjaksolla. Syynä tähän oli aamupäiväjaksojen liittyminen kunkin seminaarin erityisteemaan sekä yritysکوhtaisten projektien edistämiseen (kts. liite A, kuva 14). Ajattelin tuolloin, että olisi mielenkiintoista seurata, miten johtajuusajattelu eri näkökulmista rakentuu koulutusohjelman aikana sekä miten yritysکوhtaiset projektit edistyvät. Tämä tuntui tuolloin koko koulutusohjelman seurannan kannalta mielenkiintoiselta. Iltapäivien työskentely käsitteli osallistujien henkilökohtaisempia teemoja. Jälkikäteen arvioituna nimenomaan iltapäiväjakso olisivat tarjonneet täydentävää ainesta haastatteluille, kun tutkimus lopulta fokuoitiin osallistujien henkilökohtaisten kehittymiskokemusten tarkasteluun.

Havainnoinnissa kiinnitin huomion työskentelyn muotoihin sekä osallistujien ja kouluttajien puheen sisältöön. En kirjannut ylös osallistujien sanatonta viestintää, puhumisen sävyjä ja painotuksia tai muuta työskentelyn aikaista käyttäytymistä muutoin kuin silloin, jos joku osallistuja saapui tai lähti koulutustilasta kesken työskentelyn.

Videoin yritysprojekteja käsitelleet työskentelyjaksot, jotka sijoittuivat kunkin seminaarin kolmannen päivän aamupäivään. Alkuperäisessä tutkimussuunnitelmassa tavoitteena oli seurata myös koulutusohjelman mahdollista vaikuttavuutta yritysten johtajuuskäytäntöihin. Yritysprojektien tavoitteena oli vahvistaa yhteyttä yksilöiden kouluttamisen ja organisaatioiden johtajuuskäytäntöjen kehittymisen välillä. Käytännössä yritysprojektit jäivät huomattavasti tarkoitettua vaatimattomammiksi. Tähän vaikutti mm. se, että osa osallistujista vaihtoi työpaikkaa kesken koulutusohjelman, jolloin osallistujien yritysکوhtainen ryhmäjako rikkoutui ja projektiaiheita jouduttiin muotoilemaan uudelleen. Yritysprojekteihin liittyvistä osallistujien kokemuksista olen tarkastellut luvussa 5.2.2.

Kirjoitin jokaisesta seminaarista havainnointiin perustuvan kuvauksen työskentelyn kulusta sekä sisällöstä. Kävin kuvaukset kouluttajien kanssa läpi seminaarien välillä ja täydensin niitä tarvittaessa heidän huomioillaan. Näissä keskusteluissa kävimme läpi myös seminaarien iltapäivien tapahtumat, joita en ollut itse havainnoimassa. Liitteessä B on havainnointiaineiston perusteella kirjoittamani kuvaus koulutusohjelman toteutumisesta seminaareittain.

4.2.3 Aineiston analysointi

Analyysin tarkoituksena on luoda laadulliseen aineistoon selkeyttä ja tuottaa näin uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Analyysissä aineistoa tiivistetään menettämättä aineiston informaatiota ja pyritään luomaan siitä teoreettinen kokonaisuus

(Tuomi & Sarajärvi 2009). Analyysivaihetta, erityisesti tulkintojen tekemistä, pidetään laadullisen tutkimuksen haasteellisimpana vaiheena, mihin vaikuttaa mm. selkeiden tekniikoiden puute (Eskola & Suoranta 2005:137,145). Laadullisen aineiston analyysiä leimaa kehämäisyys, jossa analyysi ja tulkinta vuorottelevat ja lopulliseen synteisiin päästään usean analyysikierroksen kautta (Hirsijärvi ym 2002:209; Eskola & Suoranta 2005:149). Analyysitavan valintaan laadullisessa tutkimuksessa vaikuttaa paljolti se, miten tutkimuksessa tarkastellaan tekstiä: *sisällöllisesti*, kuvauksina ja merkityksinä asioista ja ilmiöistä vai *diskursiivisesti*, tapoina puhua asioista ja ilmiöistä ja antaa näille merkityksiä? Samalla tavalla voidaan pelkistetysti puhua *sisällönanalyysistä* tai *diskurssianalyysistä*. (Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009). Tässä tutkimuksessa tarkastelen tekstejä ja aineistoja *sisällöllisesti* – kuvauksina ja tulkintoina osallistujien DLP-koulutusohjelmaan liittyvistä kokemuksista ja näille annetuista merkityksistä.

Sisällönanalyysia voidaan pitää laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan käyttää hyvin monenlaisissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009:91). Eskola (2001) jaottelee laadullisen aineiston analyysinäkökulmat *aineistolähtöiseen*, *teoriasidonnaiseen* ja *teorialähtöiseen* analyysiin. Tuomi & Sarajärvi (2009:96) käyttävät teoriasidonnaisesta analyysistä nimitystä *teoriaohjaava*.

Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköitä ei ole etukäteen sovittu tai harkittu, vaan ne johdetaan aineistosta käsin. Aineistolähtöisyyden ongelmana on se, että kaikki havainnot ovat joka tapauksessa teoriapitoisia, koska käytetyt käsitteet, tutkimusaselma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat näin tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009:96). Eskola & Suoranta (2005) korostavatkin tutkijan ennako- tai työhypoteesien tunnistamisen ja tunnustamisen tärkeyttä.

Teoriasidonnaisessa tai *-ohjaavassa* analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria toimii apuna analyysin tekemisessä ja analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus. Tämä ei kuitenkaan ole teoriaa testaava, vaan apuna uusien näkökulmien avaamisessa. Analyysissä vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiin mallit eri tavoin ja eri vaiheissa.

Teorialähtöisessä analyysissä lähtökohtana on olemassa olevan teorian tai mallin käyttö analyysin perustana pyrkimyksenä usein aiemman tiedon testaaminen uudessa yhteydessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009:97). Aineiston analyysiprosessini tässä tutkimuksessa käynnistyi aineistolähtöisesti, mutta sai loppua kohden enemmän teoriaohjaavan analyysin piirteitä. Pidänkin tutkimukseni analyysinäkökulmaa kokonaisuudessaan *teoriaohjaavana*, joka kuitenkin nojaa vahvasti *aineistolähtöisyyteen*.

Miles & Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta, jotka ovat 1) *aineiston pelkistäminen*, 2) *aineiston ryhmitte-*

ly, sekä 3) tulosten käsitteellistäminen. Aineiston pelkistämässä aineistoa karsitaan ja tiivistetään tutkimuksen kannalta oleelliseen keskittyen. Aineiston ryhmittelyssä valituista ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä ryhmitellään samaa tarkoittavat käsitteet luokkiin, joille annetaan nimi. Ylemmän tason luokituksia muodostetaan yhdistelemällä luokkia toisiinsa ja luodaan näin pohja tulosten esittämiselle. Tulosten käsitteellistämässä alkuperäisen aineiston käsitteistä muokataan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Tuomi & Sarajärvi (2008:109) kuvaavat sisällönanalyysin etenemisen edellistä konkreettisemmin kahdeksan vaiheen kautta:

1. Haastattelujen kuunteleminen ja aukikirjoitus sana sanalta
2. Haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen
3. Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen
4. Pelkistettyjen ilmausten listaaminen
5. Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
6. Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
7. Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä
8. Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen

Laadullisen aineiston järjestämisen tavat voidaan jakaa kolmeen pääasialliseen tapaan: *luokitteluun, teemoitteluun ja tyyppittelyyn* (Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009), joista teemoittelu ja tyyppittely ovat varsinaisia laadullisia analyysitapoja. Teemoittelussa aineistoa pyritään jäsentämään erilaisten teemojen alle ja kuvaamaan sitä, mitä näistä teemoista sanotaan. Näin aineistosta voidaan muodostaa erilaisia kategorioita ja jaotteluja, joiden avulla tarkasteltavia ilmiöitä voidaan kuvata ja ymmärtää tarkemmin. Tyyppittelyssä aineistosta pyritään löytämään yleistettäviä tyyppitapauksia esim. tiettyjen teemojen sisältä. (Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009). Tässä tutkimuksessa käytän pääosin teemoittelua ja tyyppittelyä aineiston jäsentämisessä.

Analyysiprosessini jakaantui kolmeen vaiheeseen, jotka noudattava pääpiirteissään Miles & Hubermanin (1994) edellä esitettyä jaottelua. Olen nimennyt analyysin vaiheet seuraavasti: 1) *aineistoon tutustuminen ja validointi*, 2) *fokusointi, tiivistäminen ja luokittelu*, ja 3) *tulkinnan syventäminen ja tarkentaminen*. Analysointiprosessi eteni iteratiivisesti. Prosessin myötä tutkimuskysymykset täsmentyivät ja aineisto karsiutui ja tiivistyi. Loppua kohden analyysin teoriaohjaavuus lisääntyi.

Analysoinnin *ensimmäinen vaihe* toteutui aineiston tuottamisen kanssa samanaikaisesti painottuen sen loppuvaiheeseen. *Toinen vaihe* muodosti itsenäisen kokonaisuuden, jossa luokittelin aineiston tutkimuskysymyksittäin samalla tiivistäen sitä. Tällöin myös tutkimuskysymykseni ja tutkimuksen tavoite täsmentyi.

vät. Analyysin *kolmannessa vaiheessa* syvensin ja tarkensin tulosten tulkintaa sekä tein johtopäätökset ja yhteenvedon tuloksista. Tämä vaihe sijoittui ajallisesti yhteen kirjallisuustutkimuksen viimeistelyn sekä johtopäätösten kirjoittamisen kanssa. Kuvaan seuraavassa analyysiprosessin kulun vaihteittain.

Aineistoon tutustuminen ja validointi

Analyysiprosessin ensimmäinen vaihe kattoi pääosin Tuomen & Sarajärven (2009) edellä esitetyn sisällönanalyysin vaiheet yhdestä neljään. Aloitin haastatteluaineistoon tutustumisen ensimmäisen haastattelukerran jälkeen. Purin haastattelunauhoitukset ja luin kunkin osallistujan haastattelun läpi valmistautuessani toiseen haastattelukertaan. Seuraavilla haastattelukerroilla palautin samalla tavoin mieleeni aiempien haastattelukertojen aineksen kunkin osallistujan kohdalta. Tämä auttoi minua tarvittaessa kysymään lisää ja pyytämään tarkennuksia haastateltavilta heidän aiemmin mainitsemiin kohtiin. Osa teemoista toistui kaikissa haastatteluissa.

Luin neljän ensimmäisen haastattelun litteraatiot ja seminaaridokumentaatiot kokonaisuudessaan osallistujakohtaisesti läpi laatiessani osallistujille henkilökohtaisia väliraportteja ennen viimeistä haastattelukierrosta (kts. kuva 10). Väliraportteja varten poimin kunkin haastattelun kohdalta sitaatteja, jotka kuvasivat heidän ilmaisemiaan ajatuksia *johtajuudesta yleisesti, johtajuudessa kehittymisestä, koulutusohjelmasta* sekä *heistä itsestään johtajina*. Viimeisessä haastattelussa pyysin osallistujia kommentoimaan väliraportin herättämiä ajatuksia sekä kiinnittämään huomionsa mahdollisiin virheisiin sitaattien osalta. Täydensin henkilökohtaiset raportit viimeisen haastattelun aineksella sekä yhteenvedolla koulutusohjelmasta kokonaisuutena. Kutsuin osallistujat vielä yhteiseen keskustelutilaisuuteen noin puoli vuotta viimeisen haastattelun jälkeen, jolloin jaoin heille henkilökohtaiset loppuraportit. Henkilökohtaisia raportteja varten kootut sitaatit muodostivat aineiston ensimmäisen tiivistyksen.

Keskustelutilaisuuden jälkeen tutkimusprosessiin tuli tauko, joka johtui henkilökohtaisista ja työhöni liittyvistä syistä. Huomasin, että osallistujien seuraaminen pitkäkestoisessa aineistonkeruussa toi heidät lähelle. Haastattelujen myötä syntyi kosketus varsin henkilökohtaisiin ja luottamuksellisiin kysymyksiin. Huomasin tarpeen ottaa etäisyyttä haastateltuihin ja koko DLP-koulutusohjelmaan, jotta pystyisin tarkastelemaan aineistoa neutraalimmin. Uudet hankkeet työllistivät minut varsin kokonaisvaltaisesti ja mahdollisuuksia aineiston analysointiin jäi rajallisesti. Käytännössä kesti noin kolme vuotta ennen kuin minulla oli mahdollisuus palata systemaattisesti uudelleen aineiston pariin.

Fokusointi, tiivistäminen ja luokittelu

Palattuani aineiston pariin aloitin aineiston käsittelyn lukemalla haastattelut ja koulutusohjelmaan liittyvät dokumentit uudelleen huolellisesti läpi ja palasin näin osittain alkuun Tuomen & Sarajärven (2009) edellä esitetyllä sisällönanalyysiprosessissa. Tuossa vaiheessa tarkistin ja korjasin haastatteluteksteissä ilmenneet epäselvät tai epäloogiset kohdat kuuntelemalla haastattelunauhoituksia uudelleen. Samalla tarkensin tutkimuksen tavoitetta, joksi muotoutui *ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen mallintaminen*. Valikoin sitaateista jatkotarkasteluun ne, jotka liittyivät osallistujien kokemuksiin ja ajatuksiin koulutuksesta ja sen vaikutuksista. Muotoilin kolme lopullista tutkimuskysymystä, joiden avulla mallinnan ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumista. Olen esitellyt tutkimuskysymykset luvussa 1.3 (kuva 1). Seuraavassa kuvaan analyysin kulun tutkimuskysymyksittäin.

Millaisia vaikutuksia ohjauksellisella johtajuuskoulutuksella on?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tarkoitukseni oli rakentaa perusta ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden mallintamiselle tarkastelemalla sitä, mitä ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikutukset ovat. Analyysi oli pääosin *aineistolähtöinen* eli kokosin ensin aineistosta kaikki sitaatit, joissa osallistujat kysyttäessä tai kysymättä kertoivat jotain koulutusohjelman vaikutuksista. Olin koodannut sitaatit osallistujille antamani nimen ja haastattelukerran avulla (esim. Liisa3).

Tein ensimmäisen luokittelun yhden osallistujan sitaateista. Jatkoin sitten sitaattien luokittelua muiden osallistujien osalta muodostaen tarvittaessa lisää luokkia. Käytyäni läpi kaikkien osallistujien sitaatit koulutusohjelman ilmaistuihin vaikutuksiin liittyen ja saatuaani kaikki sitaatit sijoitettua loogiselta tuntuviin luokkiin aloin muodostaa ylemmän tason luokittelua. Pääluokkien konstruoinnin yhteydessä yhdistin joitain pienempiä luokkia toisiinsa. Koulutusohjelman vaikutuksista muodostin lopulta kolme pääluokkaa, jotka olen esitellyt luvussa 5.1.

Täydensin tutkimuskysymykseen vastaamista tarkastelemalla kirjallisuuden perusteella johtajuusosaamisen rakentumista (luku 2.2) ja vertaamalla DLP-koulutusohjelman vaikutuksia kirjallisuuden perusteella tekemäni tarkasteluun johtajuusosaamisesta.

Mitä ovat ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikutustekijät ja miten ne koetaan?

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkensin käsitystä siitä, mitä ovat ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikutustekijät ja minkälaisia kokemuksia nämä synnyttävät koulutuksen aikana. Toisen tutkimuskysymyksen osalta analyysitapa oli

teoriaohjaava. Luvussa 3.4 esittelen aiemman tutkimuksen perusteella muodostamani systeemimallin ohjauksellisuuden vaikuttavuuden osatekijöistä. Kutsun näitä ohjauksellisen kehittämisen vaikutustekijöiksi, joilla tarkoitan ohjausprosessin rakenteessa, työskentelymetodeissa, vuorovaikutussuhteissa ja sisällöissä olevia ominaisuuksia, joiden tarkoituksena on vaikuttaa osallistujien oppimiseen. Täydensin tutkimuskysymykseen vastaamista empiirisen aineistoni avulla tarkastelemalla ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen osallistujien ilmaisemia kokemuksia koulutusohjelman vaikutustekijöistä (luku 5.2) ja sitä, millaisia merkityksiä he antoivat koulutusohjelman eri osa-alueille oman oppimisensa kannalta.

Otin empiirisen aineiston analysoinnissa lähtökohdaksi DLP-koulutusohjelman suunnitellut vaikutustekijät (kts. liite A). Jaottelin koulutusohjelmaan liittyvät haastattelusitaatit näiden vaikutustekijöiden mukaisesti ja muodostin kunkin vaikutustekijän alle alaluokat, joiden avulla tarkensin osallistujien kokemuksia eri vaikutustekijöistä. Kysyin jokaisessa haastattelussa osallistujien kokemuksista koulutuksen osalta. Viimeisessä haastattelussa pyysin heitä vielä erittelemään eri tekijöiden merkityksiä itselleen (kts. liite C). Näin suuri osa koulutuksen vaikutustekijöihin liittyvistä sitaateista löytyi suoraan ko. teeman kohdalta haastateluista.

Miten osallistujat suhtautuvat ja työskentelevät ohjauksellisessa johtajuuskoulutuksessa?

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tavoitteenani oli syventää ymmärrystä osallistujan suhtautumisen ja työskentelyn merkityksestä ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisessa. Myös kolmannen tutkimuskysymyksen analyysiä voi pitää teoriaohjaavana.

Kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimiseen perustuvassa koulutuksessa osallistujan rooli ja aktiivinen toimijuus on kehittymisen lähtökohta (Tynjälä 1999; Ojanen 2009), joten nostin sen tässä tarkastelussa omaksi kohdakseen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen. Aiempaan tutkimukseen tukeutuen tarkastelin osallistujien toimijuutta ja roolia ohjauksellisessa kehittämisprosessissa (luku 3.4.4).

Täydensin tutkimuskysymykseen vastaamista empiirisellä tarkastelulla, jossa analysoin osallistujien arvioita omasta työskentelystään koulutusohjelmassa ja suhtautumistaan koulutusohjelmaa kohtaan (luku 5.3). Tarkastelin suhtautumista ja työskentelyä kuvaavia haastattelusitaatteja omina kokonaisuuksinaan ja muodostin kummankin teeman alle luokkia, jotka kuvasivat osallistujien suhtautumista ja työskentelyä yleisesti sekä suhtautumisen ja työskentelyn muutoksia koulutusohjelman eri vaiheissa. Osallistujien suhtautumisen kuvausten perusteella muodostin erilaisia tyypittelyjä suhtautumistavoille.

Tulkinnan syventäminen ja synteesi

Analyysin viimeinen vaihe muodostui ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen mallin konstruoinnista, kirjallisuustutkimuksen, pohdintaosan ja raportin viimeistelystä. Tässä vaiheessa tiivistin tulosten esitystapaa ja karsin vielä tuloksissa esiintynyttä päällekkäisyyttä ja samojen sitaattien käyttöä useammassa kohdassa. Käytännössä analyysin toinen ja kolmas vaihe toteutuivat osittain samanaikaisesti ja iteratiivisestikin siten, että palasin tarkentamaan aiemmin tekemiäni tulkintoja tuloksista.

Tutkimuksen lopullisen tuloksen kiteyttämisessä käytin hyödyksi kolmen tutkimuskysymyksen tuloksia ja mallitin ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuutta kokonaisuutena analysoiden samalla miten eri vaikutustekijät toimivat suhteessa toisiinsa. Luvussa 6.5 mallitan ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumista empiirisen aineistoni perusteella käyttäen hyödyksi ja täydentäen luvussa 3.4 esittämäni ohjauksellisuuden vaikuttavuusmallia (vaikuttavuuden systeemimalli) ja konstruoimalla kuvauksen ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden ajallisesti rakentumisesta (vaikuttavuuden prosessimalli). Prosessimallin konstruoinnissa tarkastelin kunkin osallistujan tuloksia kokonaisuudessaan ja vertailin näitä keskenään pyrkien löytämään vaikuttavuuden rakentumisen tekijöitä ja näiden keskinäisiä suhteita.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat valikoituivat DLP-koulutusohjelman valmistelun myötä (kts. luku 4.2.1). Tutkimukseen ja samalla DLP-koulutusohjelmaan osallistui 10 johtajaa kolmesta eri yrityksestä. Kutsun heitä *tutkimukseen osallistujiksi* koska he olivat aineiston tuottamisessa aktiivisia osallisia ja osapuolia, eivät passiivisia tutkimuksen kohteita tai tutkittavia.

Kahden osallistujan äidinkieli oli ruotsi, mutta he olivat käytännössä kaksikielisiä. Muiden osallistujien äidinkieli oli suomi. Koulutuksessa käytettiin suomenkieltä koulutusohjelman nimestä huolimatta. Osallistujien ikäjakauma koulutuksen alkaessa oli 28-48 vuotta. Kaikki osallistujat olivat esimiesasemassa koulutuksen alkaessa. Osallistujat edustivat monipuolisesti eri organisaatiofunktioita. Kaksi osallistujista työskenteli koulutuksen alkaessa tuotekehityksessä, kolme henkilöstöjohton tehtävissä, kaksi markkintoinnissa, yksi tietohallinnossa, yksi johti tuotantoa ja yksi oli vastuussa yrityssuunnittelusta ja henkilöstön kehittämisestä. Peruskoulutuksena kuudella oli tekniikan alan koulutus. Neljän muun peruskoulutukset edustivat oikeustieteitä, käyttäytymistieteitä, valtiotieteitä ja kauppatieteitä. Yksi osallistujista oli suorittanut tieteellisen jatkotutkimuksen ja kaksi muuta olivat suorittaneet perustutkintonsa lisäksi MBA-tutkimuksen.

Kolme osallistujista vaihtoi työpaikkaa koulutuksen aikana. Kaksi osallistujista vaihtoi tehtävää saman työnantajan palveluksessa. Toinen heistä lähti ulkomaan komennukselle, mutta palasi takaisin ennen koulutuksen päättymistä aiempaan organisaatioonsa. Toisen vastuualue laajeni ja hänet ylennettiin. Osallistujien perustiedot ilmenevät taulukosta 2.

Taulukko 2: Koulutusohjelman osallistujien perustiedot

Nimi	Ikä	Peruskoulutus	Toimiala	Toiminto
Liisa	30-alle 40	Tekniikka, tieteellinen jatkokutkinto	1) Prosessiteollisuus 2) Julkinen sektori	Yrityssuunnittelu Ylin johto
Matti	30- alle 40	Tekniikka	Lääketieteellinen teknologia	Tuotanto
Jukka	30- alle 40	Tekniikka	1) Tieto- ja viestintätekniikka 2) Ohjelmistoala	Tietohallinto Ylin johto
Mikko	40- alle 50	Oikeustiede	Tieto- ja viestintätekniikka	Henkilöstötoimi
Timo	40- alle 50	Tekniikka, MBA	Lääketieteellinen teknologia	Markkinointi
Maria	30- alle 40	Valtiotiede	Tieto- ja viestintätekniikka	Liiketoimintasuunnittelu/Markkinointi
Jaakko	20- alle 30	Tekniikka	Tieto- ja viestintätekniikka	Tuotekehitys
Pekka	30- alle 40	Tekniikka	Lääketieteellinen teknologia	Tuotekehitys
Henrik	40- alle 50	Käyttätymistiede, MBA	Prosessiteollisuus	Henkilöstötoimi Ylin johto
Riitta	40- alle 50	Kauppatiede	1) Lääketieteellinen teknologia 2) Liikkeenjohdon koulutus	Henkilöstötoimi Liiketoimintasuunnittelu/Markkinointi

4.4 Tutkijan esiymmärrys, rooli ja toiminta

Fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija pyrkii kertomaan mahdollisimman avoimesti taustamotiivinsa, lähtökohtaiset suhtautumistapansa tarkasteltaviin aiheisiin ja tutkimusotteeseen, koska ne kaikki vaikuttavat osaltaan tutkimustuloksiin (Lehtovaara 1994:27; Eskola & Suoranta 2005:17; Tuomi & Sarajärvi 2009:96). Voidaan jopa väittää, että tutkija ei voi ymmärtää tutkimuksensa kohdetta muulla tavoin kuin yleensä ymmärtää maailmaa ja itseään (Lehtovaara 1994:29). Eskola & Suoranta (2005:16-18) puolestaan korostavat tutkijan subjektiivisten ajattelu- ja suhtautumistapojen avaamisen ja tiedostamisen merkitystä laadullisen tutkimuksen objektiivisuuden lisääjänä.

Oma maailmankuvani on konstruktivistinen, mutta pidän itseäni Suorannan (1997:19) mainitsemana *maltillisen konstruktivismin* edustajana, joka tunnustaa fyysisen maailman olevan objektiivisesti olemassa (ontologinen realismi), mutta pitää tietoa siitä ihmisten tuottamana (epistemologinen relativismi). Ihminen ei voi asettua maailman ulkopuolelle tarkastelemaan maailmaa objektiivisesti, vaan on sidottu ”maailman ominaisuuksiin” ja osallisuuteensa maailmassa kuten Alanen (2009:33) toteaa. Joskin Manteretta (2003:193) mukaillen vierastan relativistiseen tietokäsitykseen toisinaan liitettävää leimaa, että ”kaikki käy”. Ihmisen perusolemuksen näen sosiaalisena ja suhteidemme perusluonteen vastavuoroisina ja dialogisina (kts. esim. Buber 1967; Keski-Luopa 2001; Rauhala 2009). Käsitksemme omasta (sosiaalisesta) todellisuudestamme rakentuu näkemykseni mukaan sosiaalisessa merkityksenannossa ja tulkinnassa paikallisesti (Seikkula 2001; Berger & Luckmann 2003; Burr 2004). Konstruktivismini on näin painotukseltaan sosiaalista (Tynjälä 1999; Ojanen 2009).

Tapasin suurimman osan osallistujista ensimmäisen kerran koulutusohjelman avausseminaarissa. Osallistujista kolme olin tavannut jo koulutusohjelman markkinoinnin yhteydessä. Yksi osallistujista ei päässyt avausseminaariin, joten hänet tapasin ensimmäisen kerran ensimmäisessä haastattelussa. Avausseminaarissa oli varattu oma jakso tutkimuksen esittelyyn. Tässä yhteydessä keskustelin osallistujien kanssa siitä, mitä toimintani tutkijana koulutusohjelman seminaareissa tarkoittaa ja miten tutkimuksellisen aineiston tuottaminen on tarkoitus toteuttaa.

Kaikissa haastatteluissa yhtenä teeama oli koulutusohjelmaan liittyvät kokemukset. Keskityin haastatteluissa kuuntelemaan osallistujien tarinaa mahdollisimman neutraalisti, olivat kommentit sitten ihastelevia, ihmetteleviä tai kriittisiä. Pyrin olemaan huolellinen siinä, etten haastatteluissa ryhdy selittämään koulutusohjelman rakenteessa ja työskentelytavoissa tehtyjä valintoja. Tutkimuksen kannalta ajattelin, että kaikki kokemukset ja tulkinnat ovat tärkeitä. Huomasin, että varsinkin kriittisten kommenttien aikana minulla nousi halu puolustaa koulutusohjelmaa. Onnistuin mielestäni kuitenkin kohtuullisen hyvin säilyttämään neutraalin, mutta myönteisen otteen haastatteluissa. Yhden kerran ”putosin” tästä asemasta ja haastateltavan kriittisen pohdinnan jälkeen aloin selittämään, miksi kouluttajat toimivat kuten toimivat ja miksi ohjelma oli rakennettu sellaiseksi kuin oli. Tämä tapahtui ensimmäisellä haastattelukierroksella. Muutaman kerran innostuin haastattelun aikana pohtimaan haastateltavan esittämää näkemystä laajemmin ja toin mukaan omaa näkemystä aiheesta. Osallistajat eivät esittäneet epäilyjä luottamuksellisuuden tai muiden sovittujen periaatteiden rikkomisesta (kts. luku 5.2.5).

Johtamistutkimuksessa tutkimukseen osallistuvat ovat yleensä sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa arvoasetelmassa tutkijaa ylempänä, mikä voi Easterby-Smithin ym. (2002:45) mukaan vaikuttaa tutkijan kykyyn suhtautua neutraalisti tutkittaviin tai tutkijalla voi olla houkutus myötäillä tutkittavien ajatuksia. Omalta osaltani tutkimusasetelmaan liittyi toive ja tavoite, että DLP-koulutusohjelma palvelisi mahdollisimman hyvin osallistujien oppimista ja kehittymistä ja tutkimus tukisi tätä kehittymistä. Koin vahvaa omistajuutta ja vastuuta projektista, mikä vaikutti erityisesti siihen, että halusin olla yksityiskohdissa huolellinen ja että kaikki toimisi sovitulla ja luvatussa tavalla. Suhteeni osallistujiin koin helpoksi ja tasavertaiseksi. Olin aiemmassa työpaikassani ja muissa projekteissa toiminut vastaavan tasoisissa tehtävissä toimineiden johtajien kanssa tasavertaisessa yhteistyössä, mikä auttoi minua suhtautumaan osallistujiin luontevasti.

Ennen koulutusohjelman toteutusta oma teoreettinen ja käytännöllinen perehtyneisyyteni johtajuuden ja johtajien kehittämiseen oli rakentunut suhteellisen pitkään (8 vuotta) kokemukseeni organisaation ja johtamisen kehittäjänä sekä lisensiaatintutkimukseen (Ylitalo 1997) johtajien työstä ja työhön liittyvistä kehittä-

tämistarpeista. DLP-koulutusohjelman puolivälissä aloitin pitkäkestoisen työnohjaajakoulutuksen, joka pohjautui systeemis-psykodynaamiselle lähestymistavalle. Osallistuminen työnohjaajakoulutukseen herkisti minua ymmärtämään osallistujien kertomuksia kokemuksistaan DLP-koulutusohjelmassa. Myöhemmin osallistuin pitkäkestoiseen voimavarasuuntautuneeseen työnohjaajakoulutukseen, jonka myötä tulkintani tutkimuksen tuloksista syveni entisestään. Lisäksi käytännön kokemukseni työnohjaajana ja prosessikonsulttina on osaltaan laajentanut ja syventänyt näkökulmiani DLP-koulutukseen osallistuneiden kokemusten sekä ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden tarkasteluun.

5 Tulokset

Esitän tutkimukseni empiiriset tulokset jaoteltuna tutkimuskysymysten mukaan. Luvussa 5.1 kuvaan osallistujien ilmaisemat DLP-koulutusohjelman vaikutukset sekä heidän arvionsa siitä, miten he tunnistivat koulutuksen vaikutuksia. Luvussa 5.2 keskityn osallistujien kokemuksiin koulutusohjelmassa työskentelystä. Luvussa 5.3 esitän osallistujien arviot omasta suhtautumisestaan koulutusohjelmaan ja työskentelemisen tavastaan siinä.

Käytän osallistujien haastattelusitaatteja tekstin lomassa selventämässä tekemiäni tulkintoja. Olen tiivistänyt sitaatteja siten, että tulkitsemani sitaatin merkityssisältö ilmenee mahdollisimman selkeästi. Kunkin sitaatin perässä on osallistujalle tässä tutkimuksessa antamani nimi sekä numero, joka viittaa haastattelukertaan. Haastattelukertoja oli kaikkiaan viisi. Viitatessani tekstissä tai myöhemmissä taulukoissa useampaan osallistujaan saman havainnon tai tuloksen osalta noudatan osallistujien luetteloinnissa taulukossa 3 (luku 5.1.5) käyttämääni järjestystä.

5.1 Koulutuksen vaikutukset ja vaikutusten tunnistaminen

Tässä luvussa tarkastelen empiiristä aineistoani ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta: *Millaisia vaikutuksia ohjauksellinen johtauuskoulutus tuottaa?* Koulutusohjelma ja sen synnyttämät kokemukset olivat teemana kaikissa haastatteluissa. Esitän aluksi osallistujien ilmaisemat koulutusohjelman tuottamat vaikutukset, minkä jälkeen tarkastelen osallistujien pohdintoja koulutuksen vaikutusten tunnistamisesta yleisesti. Lopuksi teen yhteenvedon ilmaistuista vaikutuksista.

Osallistujien ilmaisemat vaikutukset olen jakanut analyysin perusteella kolmeen luokkaan. Ensimmäisen luokan muodostivat vaikutukset, jotka liittyivät tunteisiin, ajatuksiin, toimintaan ja osaamiseen *oman itsen* suhteen. Toisen luokan muodostivat vaikutukset, jotka liittyivät tunteisiin, ajatuksiin, toimintaan ja osaamiseen *oman vuorovaikutteisuuden* suhteen. Kolmannen luokan muodostivat vaikutukset, jotka liittyivät osallistujan *omaan suhteeseen työhön ja organisaatioon*.

5.1.1 Omaan itseen liittyvät vaikutukset

Osallistujien ilmaisemat koulutusohjelman tuottamat vaikutukset suhteessa omaan itseen liittyviin tuntemuksiin, ajatuksiin, toimintaan ja osaamiseen olen jakanut analyysin perusteella kolmeen alakohtaan. Ensimmäinen on *itsetuntemuksen syveneminen*, toinen on *itseluottamuksen vahvistuminen* ja kolmas *reflektiivisyyden kehittyminen*.

Itsetuntemuksen syveneminen

Osallistujat toivat esiin, että koulutusohjelman koettiin parantaneen ja vaikuttaneen monipuolisesti heidän itsetuntemukseensa. Liisa ja Mikko kokivat, että koulutusohjelman myötä heidän omat arvonsa ja uskomuksensa olivat saaneet vahvistusta: *”Perusasiat ovat vahvistuneet edelleen. On konkreettisesti havainnut, kuinka tärkeää on olla rehellinen, johdonmukainen, avoin ja ei pidä politikoida. Ihmisiin pitää luottaa, että he hoitavat asioita.”* (Mikko3).

Liisa, Matti, Jukka ja Jaakko toivat esiin, että ohjelman myötä heidän käsityksensä omasta johtajuudesta ja jopa omasta itsestä olivat saaneet vahvistusta ja syventyneet. Lisäksi he totesivat myös käsityksensä johtajuudesta yleensä syventyneen ja monipuolistuneen. Mm. Matti kuvasi tätä seuraavasti: *”Eniten edistymistä on tapahtunut johtajuuden merkitysten ja ulottuvuuksien sekä oman johtajuuden kokemisessa. En vieläkään ymmärrä sitä täysin, mutta paremmin. Ehkä olen mieleltäni rauhallisempi johtajana nyt kuin ennen ohjelmaa. En pysty sitä muutoin kuvaamaan.”* (Matti5). Jaakko puolestaan totesi, että koulutusohjelma auttoi häntä tunnistamaan paremmin omia vahvuuksiaan ja motivaatiolähteitään johtajana: *”Olen tietynlaisen kehitysvaiheen johtaja. Se tuli ilmi näiden haastattelujen myötä. Kun tilanne vakiintuu, en löydä siitä enää sitä juttuani. Se voi liittyä siihen, etten saa tyydytystä asemasta sinällään.”* (Jaakko5).

Osallistujat kokivat koulutusohjelman vaikuttaneen heidän kasvamiseensa ihmisinä ja johtamisen ammattilaisina. Erityisesti Liisa, Matti, Jukka, ja Mikko toivat tämän esiin. Etenkin Matti pohti haastatteluissa monipuolisesti ohjelman vaikutusta omaan kasvuunsa: *”Olen miettinyt työskentelyn vaikutuksia aina, kun olemme siellä ja kun sieltä lähtee pois. Päällimmäinen asia, joka on mielessä, on että ohjelma tuottaa henkistä kasvua kiihtyvällä vauhdilla. Pääasiassa työskentely pyörii ihmisenä olemisen ympärillä. Siitä tulee hirvittävästi oivalluksia.”* (Matti2). Lisäksi hän totesi erilaisesta olostä suhteen sekä omien tunnetilojensa syvemmästä tunnistamisesta: *”Minulla on varmasti erilainen olo itseni kanssa ohjelman ansiosta. On oppinut tuntemaan itsensä ja käsittämään miksi joku tuntuu hyvältä ja joku pahalta ja mistä nämä johtuvat* (Matti2). Matti kuvasi myös tunnetilojen muutoksia haastavissa vuorovaikutustilanteissa seuraavasti: *”Ohjelmasta ei saa suoraa neuvoja, mutta sen työskentelyn ansiosta itse kokee eri tavalla niitä johtamistilanteita ja on helpompi olla. On paljon helpompi kohdata asioita ja ihmisiä, sellaisiakin jotka tuntuvat vaikeilta.”* (Matti2).

Liisa totesi myös, että koulutusohjelman seminaarit auttoivat ihmisenä kasvamisessa ja hän totesikin, että johtajien kouluttamisessa painopisteen pitäisikin olla juuri siinä: *”On oivaltanut, että ohjelman seminaareissa pystyy kasvamaan ihmisenä...Tämä vahvistaa ajatusta, että johtajista koulutetaan ihmisiä ja että niinhän sen pitääkin olla.”* (Liisa3). Myös Jukka totesi, että tämän tyyppisessä koulutuksessa painopisteen pitää olla nimenomaan henkisessä kasvussa.

Liisa, Matti ja Mikko totesivat lisäksi koulutusohjelman auttaneen heitä hahmottamaan ja ymmärtämään omaa kehitys- ja kasvuprosessiaan ja –tarpeitaan entistä paremmin. Mikko kuvasi tätä seuraavasti: *”Ohjelma on saanut aikaan sen, että ymmärtää, että pitää jättää aikaa ja panostusta omaan kehittymiseen ja että sitä pitää tehdä määrätietoisesti. Uutta näkökulmaa ei saa, jos vain painaa entiseltä pohjalta.”* (Mikko3).

Itseluottamuksen vahvistuminen

Monet osallistujat kuvasivat koulutusohjelman rauhoittavaa ja itseluottamusta vahvistavaa vaikutusta. Osallistujista Liisa, Jukka, Timo, Jaakko ja Henrik mainitsivat itseluottamuksen lisääntymisen yhtenä koulutuksen vaikutuksena. Osallistujat toivat esiin, että heillä oli ohjelman myötä tullut uudenlaista varmuutta kohdata haastavia sosiaalisia tilanteita työssään. Timo kuvasi tätä seuraavasti: *”Varmuutta on tullut lisää. Jos joku tulee ovelle vihaisena valittamaan, niin ei heti säikähdä, vaan malttaa kuunnella ja kysyä. On tullut perspektiiviä lisää.”* (Timo5). Matti korosti lisäksi, että itsevarmuuden vahvistumisen myötä itselle on tullut helpompi olo vaikeissa johtamistilanteissa: *”Eihän sieltä mitään suoranaista ohjetta tule. Enemmän sieltä tulee sitä, että kokee eri tavalla niitä johtamistilanteita ja on helpompi olla. Se se on. On paljon helpompi kohdata asioita ja ihmisiä ja tilanteita, jotka tuntuvat vaikeiltakin.”* (Matti2)

Johtajina kokemattomammille osallistujille kokeneempien johtajien kanssa työskentely ohjelmassa antoi lisää itsevarmuutta, kun huomattiin, että omat ajatukset ja tuntemukset eivät poikkeakaan näiden ajatuksista. Erityisesti Jaakko korosti tämän näkökulman tärkeyttä itselleen: *”Tuntui tosi hyvältä huomata, että omat ajatukset olivat samansuuntaisia kokeneempien osallistujien kanssa. Tavallaan huomasin, että ei välttämättä ole niin hirvittävän väärässä.”* (Jaakko5). Myös Jukka esitti huomanneensa saman.

Koulutusohjelma mahdollisti osallistujille pysähtymisen ja normaalia työrytmistään poikkeamisen, mikä aiheutti joillekin osallistujille aluksi hämmennystä. Myöhemmin kuitenkin todettiin, että juuri pysähtyminen ja omaan itseen kääntyminen muutti suhdetta omaan arkeen ja auttoi saamaan uutta otetta omaan ajankäyttöön: *”Selvästi sen hallinnan tunteen yhdistää niihin jaksoihin. Hallinnan tunne tulee siitä, että aikarytmiä muuttamalla voi ottaa aikaa haltuun pidemmäksikin aikaa kuin pariksi päiväksi”.* (Liisa2) Tämä lisäsi levollisuutta ja hallinnan tunnetta työssä ja toi uutta kykyä

arjen kiireen sietämiseen: ”Ohjelma tarjoaa mahdollisuuden poistua arjen hässäkästä ja samalla se on tuonut hässäjän sietoon jotain erilaista”. (Liisa2).

Ohjelman koettiin mahdollistavan irrottautumisen omasta arkimaailmasta ja keskittymisen omaan itseen ja työskentelyyn tässä ja nyt. Liisa totesi, että ohjelman myötä on tullut hyvän olon, tuntemuksia, viihtyy itsessään entistä paremmin oikeastaan (Liisa3). Matti koki, että tietynlainen suorittamisen pakko oli ohjelman myötä vähentynyt (Matti3), mitä hän piti vapauttavana ja rentoutta lisäävänä asiana. Kaikkiaan keskeisenä pidettiin, että koulutusohjelman seminaarit mahdollistivat pysähtymisen sekä johtamisen tarkastelun tavalla, joka ei ollut mahdollista työn lomassa. Mm. Matti totesi tästä seuraavasti: ”Ohjelman myötä johtamisasioita on joutunut pohtimaan paljon syvemmin kuin mitä töissä pystyy tekemään ja monipuolisesti eri näkökulmista. Tämä toi olon, että ohjelmassa voi syntyä syviä oivalluksia itselle. Ja vaikka ne olisivat kuinka itsestään selviä, niin ne voivat olla itselle merkityksellisiä”. (Matti1).

Reflektiivisyyden kehittyminen

Osallistujat toivat monipuolisesti esiin havaintojaan siitä, että ohjelman myötä heidän tapansa tarkastella ja tunnistaa omia ajatuksiaan ja tunteitaan oli kehittynyt. Koettiin, että koulutusohjelman myötä oli syntynyt ja vahvistunut tapa tutkailla omia ajatuksia ja tuntemuksia sekä sosiaalisia tilanteita ja näiden myötä syntyneitä kokemuksia. Liisa, Matti, Jukka, Mikko, Maria ja Jaakko korostivat sekä reflektiivisyyden lisääntymistä taitona että käytäntönä. Liisa ja Matti pohtivat ja kuvasivat reflektiivisyyttä haastatteluissa erityisen paljon. Matti kuvasi tunnetilojen analysointia, mikä on auttanut häntä mm. pelkojen käsittelyssä: ”Mitä olemme tehneet tässä viimeisen neljän kuukauden aikana, niin kyllä olen pelännyt välillä ihan suoranaisesti. On ollut olo, etten halua mennä näihin tilanteisiin ja tuntuu niin pahalta ja vaikealta. Mutta sitten on oppinut työstämään ja analysoimaan, että miksi. Sellaista olen oppinut ja se on aika tärkeä juttu”. (Matti2).

Matti kuvasi ohjelmaa mietiskelyplatformiksi, joka antaa tilaisuuden pysähtyä pohtimaan omaa itseä. Hän myös totesi, että koulutusohjelmalla on ollut vaikutusta hänen yksityiselämänsä käytäntöihin ja suhteisiin. Matti kuvasi myös sitä, miten hän on herkistynyt pohtimaan uudella tavalla kokemuksiaan työssään ja suhteissaan: ”Nyt ei enää tarvitse tulla niin järjestyttävään vaikeita kokemuksia, kun huomaan, että on oppimisen paikka. Olen herkempi ja oppimisalttiimpi.” (Matti5).

Liisa totesi myös reflektiivisyyden ja reflektoinnin lisääntyneen omassa arjessaan: ”Reflektointi on lisääntynyt tämän ohjelman aikana merkittävästi. Olen tehnyt sitä aikaisemminkin mutta paljon ohuemmin... Sitä katselee itseään ja omaa tekemistä ulkoapäin vähän laajemminkin kuin vain työn näkökulmasta.” (Liisa3). Liisa kertoi haastattelussaan myös siitä, miten reflektiosta oli muodostunut hänelle rutiini osana arjen tekemistä ja vuorovaikutusta: ”Itsereflektio on lisääntynyt. Sekä johtaessaan että johdettavana ollessaan

koko ajan tunnustelee sitä johtamisprosessia. Se on hieno tapa paneutua tähän johtajuuteen, että sitä koko ajan katsoo prosessina myös.” (Liisa3).

Maria ja Jukka totesivat omista haastatteluissaan havainneensa, että tilanteiden jälkikäteispohdinta oli lisääntynyt. Maria totesi, että erilaisiin tilanteisiin ja kokemuksiin pystyy suhtautumaan rauhallisemmin ja jopa epäonnistumisia pystyy tarkastelemaan aiempaa kypsemmin: *”On huomannut, että ei enää reagoi niin voimakkaasti valituksiin ja reaktioihin, vaan kuuntelee ja ottaa vastaan. Ymmärtää, että kyse ei ole omasta itsestä vaan se liittyy muuhun. Myös epäonnistumisen hetkillä on voinut rauhallisemmin miettiä syitä. Omaa käyttäytymistä tulee samalla pohdittua. Asioita miettii jälkikäteen.” (Maria4).*

Osallistujat kertoivat haastatteluissa, että koulutusohjelma oli herkistänyt sisäiselle pohdinnalle, vahvistanut kykyä siihen sekä tukenut reflektiivisten rutiinien syntymisessä. Erityisesti korostettiin omien tunnetilojen analysointia, ei vain tiedollista pohdintaa. Kaikkiaan tuotiin esiin, että ohjelman myötä johtamista ja johtamiseen liittyviä kysymyksiä pohditaan työn ohessa aiempaa enemmän. Reflektiivisyyden kyvyn ja käytäntöjen kehittymisen myötä osallistujat toivat esiin, että heidän kykynsä kasvaa, kehittyä ja oppia oli parantunut ohjelman myötä.

Jukka kuvasi omaa oppimistaan seuraavasti: *”Varmaan sillä tavalla asia ei käynyt kuin alun perin odotti, että oppisi sen asian vain noin, mutta kun ei sitä opi. Se tapahtuu kuitenkin sen kokemuksen kautta tällaiset asiat. Tässä pohdiskelun kautta voitiin täydentää sitä käytännöstä oppimista. Ei sitä ehkä sillä tavalla arvannut että se on niin.” (Jukka5).* Lisäksi tuotiin esiin, että ajanhallinnassa, läsnäolon kyvyssä sekä epävarmuuden siedossa oli tapahtunut edistymistä koulutusohjelman ansiosta. Liisa kuvasti ajanhallintaansa seuraavasti: *”Hässäkästä pystyy poistumaan tekemään asioita, jotka vaativat rauhallista tilaa ja hetkeä. Voi vaikuttaa viikko- ja muuhun ryhtiinsä. Se on ollut tärkeää ja vaikeaa ja siinä on iso askel otettu.” (Liisa5).*

5.1.2 Omaan vuorovaikutteisuuteen liittyvät vaikutukset

Osallistujien ilmaiset koulutusohjelman vaikutukset, jota liittyivät tuntemuksiin, ajtuksiin, toimintaan ja osaamiseen suhteessa omaan vuorovaikutteisuuteen jaoin analyysin perusteella kahteen luokkaan: *sosiaaliseen herkistymiseen sekä kuuntelun ja kohtaamisen kyvyn kehittymiseen.*

Sosiaalinen herkistyminen

Koulutusohjelman koettiin myös vaikuttaneen osallistujien tuntemuksiin suhteessa muihin ihmisiin omassa työympäristössä. Koettiin, että herkkyys kuunnella ja havaita toisten tunnetiloja vuorovaikutustilanteissa oli kasvanut ja syventynyt. Tämän toivat esiin mm. Liisa, Jukka, Mikko, Maria ja Timo. Maria kuvasi herkkyyden lisääntymistä seuraavasti: *”Ohjelman myötä on herkistynyt huomaamaan, että*

ihmisiä vaivaa joskus jokin muu asia kuin se, josta he puhuvat. Tekisi mieli ottaa nämä suoraan puheeksi, mutta sitten miettii, osaisiko aihetta lähestyä oikealla tavalla". (Maria2).

Timo puolestaan kuvasi sosiaalisen herkkyytensä lisääntymistä seuraavasti: *"On herkistynyt havainnoimaan alaisten ja kollegoiden käyttäytymistä erityisesti tilanteissa, joissa joutuu tekemään sisäistä myyntityötä tai kohtaamaan vastustusta. On herkempi huomaamaan, mistä on kyse." (Timo3).* Myös Maria toi omassa haastattelussaan esiin saman huomion. Osallistujat kokivat, että olivat herkempiä, mutta myös aiempaa rohkeampia vuorovaikutustilanteissa. Liisa totesi olevansa herkkä tarkkailemaan vuorovaikutukseen liittyviä nyansseja: *"Ihmisten kohtaamisessa tuntuu, että koko ajan on iho auki ja herkkänä. Tunnustelee pieniä sävyjä ja muuta". (Liisa3).*

Kuuntelun ja kohtaamisen kyvyn kehittyminen

Osallistujista Liisa, Matti, Jukka, Mikko, Maria, Timo ja Pekka ilmaisivat haastatteluiluissa, että koulutusohjelman myötä heidän kykynsä havainnoida ja kiinnittää huomiota vuorovaikutuskysymyksiin ja muiden kohtaamiseen oli kehittynyt. Matti pohti sitä, miten hänen tapansa olla vuorovaikutuksessa oli muuttunut: *"Olen jollakin tavalla muuttanut tapani kohdata muita ihmisiä. En osaa sitä tarkemmin selittää, mutta se liittyy yhteisössä elämiseen ja miten toimitaan yhdessä. En tiedä johtuuko tämä siitä mieltäselityksestä, jota olen tehnyt johtajuuden eri puolista ohjelman aikana vai johtuuko se näistä tilanteista, että ne vain pakottavat tällaiseen. Mutta on sillä ohjelmallakin merkitystä tässä". (Matti3).*

Osallistujat kokivat ohjelman myötä helpommaksi ja luontevaksi kuunnella muita ja myös kysyä toisten mielipidettä. Timo kuvasi tätä havaintoa seuraavasti: *"Tämä on ollut ehkä selkein muutos. Oppi näkemään, ettei enää tarvi tehdä työtä omassa lokerossaan, vaan voi myös käydä kaveria haastattelemassa ja saada uutta näkemystä". (Timo5).* Myös Matti totesi, että vaikka itsellä on vahvoja mielipiteitän ja käsityksiä asioista, on oppinut kuuntelemaan muita ja huomaamaan, että samoista asioista voi myös ajatella toisella tavalla. Tämä vaatii hänen mukaansa pysähtymistä ja todellista kuuntelua. Jukka koki pystyvänsä asettumaan paremmin toisen asemaan ja säätelemään omaa käyttäytymistä tilanteissa: *"On helpompi kohdata vastuut ja on ehkä helpompi asettua toisen asemaan. Lisäksi on ehkä helpompi löytää oma rooli kussakin tilanteessa. Väillä voi olla hiljaakin tavallaan tarkoituksellisesti, ettei aina ole suuna päällä". (Jukka2).*

Kaikkiaan korostettiin omaa kykyä kiinnittää huomiota muiden käyttäytymiseen uudella tavalla. Maria ja Jukka korostivat tätä tarkkailunäkökulmaa omassa mietteissään. Maria totesi, että koulutus oli tuonut hänelle uudenlaista kykyä tarkastella muiden käyttäytymistä sekä pohtia mahdollisia syitä käyttäytymiseen: *"Ehdottomasti ohjelma on tuonut mukanaan kykyä huomata asioita, varmaan kyky ajatella on ollut olemassa mutta ei ole vaan ymmärtänyt näkemäänsä tai ei ole osannut lukea... kyllä se sitä on tuonut mukanaan." (Maria4).* Liisa koki lisäksi, että koulutusohjelma antoi hänelle uusia näkökulmia ja käytäntöjä vuorovaikutukseen omassa kouluttajaroolissaan.

5.1.3 Vaikutukset suhteissa työhön ja organisaatioon

Omaan itseän ja omaan vuorovaikutteisuuteen liittyvien vaikutusten lisäksi koulutusohjelmalla ilmaistiin olleen vaikutusta myös omaan suhtautumiseen ja suhteeseen työhön ja organisaatioon. Liisa, Jukka ja Riitta vaihtoivat työpaikkaa kesken koulutusohjelman ja varsinkin Liisa totesi, että ohjelmalla oli vaikutusta työpaikan vaihtoon samalla, kun koulutus sai hänet pohtimaan työn merkitystä yleisemminkin: *"Voisi sanoa, että ohjelma on vaikuttanut työpaikan vaihtoon. Se on pannut mieltämään vahvasti omaa ammatillista tekemistä ja elämää yleensäkin laajemmassa mitassa. (Liisa3).* Riitan kohdalla koulutusohjelma ei suoraan vaikuttanut työpaikan vaihtamiseen, mutta tuki hänen mukaansa omaa kehittymistä työpaikan vaihtoon yhteydessä: *"Ohjelman suurin merkitys minulle kahden vuoden aikana on ollut, että työskentely on tukenut omaa kehittymistäni kohdassa, jossa olen vaihtanut alaa ja työpaikkaa." (Riitta5).*

Muutamat osallistujat toivat esiin koulutusohjelman vaikutukset omaan suhteeseen ja suhtautumiseen organisaatioon kohtaan. Matti totesi, että hänen johtamistyylinsä on saattanut olla jossain määrin liiankin vaativa osalle organisaatiosta: *"Luulen, että oivalsin juuri sen, että miksi minulla on ollut vaikeaa. Osa tuskaani johtui siitä, että kun olen vaeltaja ja johtaja, ja organisaatio, jota olen ollut johtamassa, on lauma maanviljelijöitä, jotka ovat vaatineet suojelijaa. Siitä on seurannut se, että organisaatio on kokenut johtajuuteni liian voimakkaana." (Matti5).* Liisa puolestaan kuvasi, miten ohjelma auttoi häntä tarkastelemaan omaa organisaatiota ja vallitsevaa johtamiskäytäntöä ulkopäin: *"Kun omassa työssään on suhtautunut kriittisesti itseän kohdistettuun johtamiseen, niin ohjelma on auttanut tarkastelemaan sitä (johtamista) ulkopuolelta ja on huomannut että siinä (johtamisessa) on oikeasti sellaista pielessä, että voi rohkeasti tehdä muita ratkaisuja." (Liisa3).*

Matti, Timo ja Pekka työskentelivät koulutusohjelman aikana samassa organisaatiossa yhteisen esimiehen alaisina. Koulutusohjelma tarjosi heille mahdollisuuden tutustua kollegoihin uudella tavalla sekä käydä keskusteluita, joita he eivät suurella todennäköisyydellä olisi käyneet ilman koulutusohjelmaa. Koulutusohjelman mahdollistama erilainen keskustelu syvensi ja monipuolisti heidän keskinäisiä välejä. Timo totesi kanssakäymisen lisääntyneen erityisesti Pekan kanssa: *"Luulen, että suurin osa vaikutuksista näkyi Pekan ja minun välillä sillä tavalla, että enemmän kuin aikaisemmin marssimme toinen toistemme huoneisiin ja piirrettiin jotain kuvaita valkoiselle paperille ja pyydettiin konsultaatiota." (Timo5).* Pekka piti kollegoiden suhteiden kehittymistä ohjelman myötä erittäin merkityksellisenä. Matti totesi, että vaikka ohjelmassa oli mukana kollegoita, joiden kanssa tekee päivittäin yhteistyötä, ei tullut oloa, ettei olisi voinut luottamuksellisesti käsitellä henkilökohtaisia kysymyksiä: *"Kollegoiden kanssa ei ollut ongelmia. Tavallaan oli sellainen asenne, että olisi voinut olla huolissaan, kun avaa itsestään jotakin sitten ihmiselle, jonka kanssa on päivittäin töissä, niin siinä on aika suuri haavoittumisen riski. En kokenut sitä kuitenkaan niin." (Matti5).*

Kysyttäessä koulutusohjelman vaikutuksia organisaatioon yleisesti osallistujat totesivat vaikutusten olleen hyvin pieniä tai olemattomia. Hyöty koulutuksesta jäi kullekin osallistujalle itselleen eikä mitään merkittäviä siirtovaikutuksia koettu syntyneen. Toisaalta todettiin, että kokemuksellinen oppiminen on hyvin henkilökohtaista eikä koulutusohjelman myötä syntyneitä oppeja ja oivalluksia voi siirtää sellaisenaan muille. Jaakko kuvasi tätä haastattelussaan seuraavasti: *”Jossain vaiheessa kun keskustelin alaisteni kanssa, niin sanoin, etten pysty tästä antamaan mitään pakettia muille. Tämä on ohjelma, jossa itse opin paljonkin, mutta en tiedä oppiiko tästä kukaan muu tässä organisaatiossa... oppia on vaikea siirtää sellaisenaan muille organisaatiossa.”* (Jaakko5). Koulutusohjelman vaikutus muualla osallistujien organisaatiossa näytti tapahtuvan osallistujien erilaisen ja muuttuneen vuorovaikutuksen kautta. Vaikutus ei ollut uudenlaista tietoa vaan pikemminkin jossain määrin muuttuneita vuorovaikutussuhteita ja –käytänteitä.

5.1.4 Vaikutusten tunnistaminen

Pohtiessaan koulutusohjelman vaikuttavuutta osallistujat toivat esiin, että koulutusohjelman vaikutuksia oli jossain määrin vaikeaa arvioida ja erotella. Liisan toteamus kuvasi hyvin tätä: *”En osaa tarkemmin määritellä, mutta jotain siinä on semmoista, joka saa tämän aikaan. (Liisa2)”*. Vaikutusten ei koettu olevan suoraviivaisia ja selkeitä vaan erilaiset havainnot omasta oppimisesta ja kehitymisestä sekoittuivat muihin mm. työn kautta tullessiin kokemuksiin, kuten Timo neljännessä haastattelussa totesi: *”Kuinka paljon ohjelma on vaikuttanut ja kuinka paljon isomman vastuun myötä tullut kokemus, sitä on vaikea sanoa.”* (Timo4).

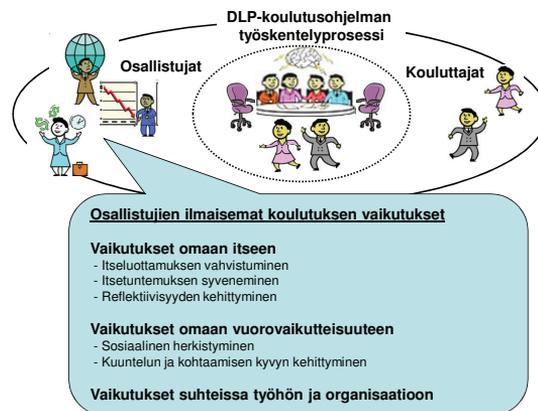
Haastatteluissa tuotiin esiin, että ohjelman tuottamat ajatukset ja kokemukset kietoutuivat yhteen työn tai jopa yksityiselämän kokemusten kanssa ja nämä yhdessä olivat tuoneet muutoksia omaan ajatteluun ja käytäntöihin. Osallistujien pohdinnasta ilmenee halu uskoa, että ohjelmasta on ollut hyötyä, vaikka haastatteluissa olikin toisinaan vaikea konkretisoida, miten tuo hyöty ilmeni. Mikko kuvasi tätä hyvin: *”Koen, että tästä prosessista on ollut hyötyä, vaikken osaa kaikelta osalta sitä eritelläkään.”* (Mikko4). Myös Riitta toi saman esiin toisessa haastattelussa: *”En voi sanoa, että ohjelmalla olisi ollut konkreettisia vaikutuksia. Mutta sillä on ollut varmaan lähinnä epäsuora vaikutus. Uskon siihen, että meillä tapahtuu alitajuisesti aina jotain.”* (Riitta2). Myös Jukka korosti sitä, että vaikutukset ovat jotenkin syvällä ja siten vaikeita tunnistaa: *”Tuntuu, että olisi kehittynyt jollain tavalla tällä johtajuuden alueella. Se voi olla sattumaa tai sitten sillä on jotain tekemistä tämän ohjelman kanssa. Ne ovat kuitenkin niin syvällä muhuvia prosesseja ja ohjelmassa ei ole kuitenkaan mitään konkreettisia asioita käsitelty”* (Jukka2)

Ohjelman vaikuttavuutta kuvattiin jollain lailla vaihkeiseksi. Mm. Riitta totesi, että koulutuksen vaikutusta ei kannata arvioida yhden seminaarin perusteella: *”En osaa sanoa tarkasti mikä on ohjelman hyöty. Tiedän että sillä on ollut vaikutusta ja hyötyä ja*

ne näkyvät pidemmän ajan kuluessa. Tällaista ohjelmaa ei voi arvioida yhden tai kahden seminaarin pohjalta”. (Riitta2) Ohjelma ei tuottanut osallistujille useinkaan kovin äkinäisiä oivalluksia, mutta seminaarit jättivät pohtivan olon ja prosessin pidemmäksi aikaa monelle osallistujalle. Tämän vaikutuksen toivat esiin mm. Liisa, Matti ja Maria. Riitta kuvasi ohjelman vaikuttavuutta latentiksi ja piiloon jääväksi siten, että vaikutukset aktivoituvat jossain toisessa tilanteessa ja saavat merkityksensä: ”Tämäkään ei ole sellainen koulutusohjelma, josta pitää jäädä joku paksu pumaska papereita, vaan minkä opit, niin kannat sitä mukana koko ajan. Se on käytössä ja tulee vastaan vaikka jossain vaiheessa”. (Riitta5). Toisaalta Mikko toi esiin, että hyöty näkyy koko ajan eikä vain jälkepäin: ”Tällaisesta ohjelmasta ja työskentelystä jää aina hyötyä. Hyöty näkyy joka päivä eikä vasta lopussa”. (Mikko2). Joskaan Mikko ei eritellyt, mitä hän hyödyllä tarkoitti.

5.1.5 Yhteenveto koulutuksen vaikutuksista ja vaikutusten tunnistamisesta

Konstruoin analyysin perusteella osallistujien ilmaisemista koulutuksen vaikutuksista kolme luokkaa: 1) vaikutukset omaan itseen 2) vaikutukset omaan vuorovaikutteisuuteen, sekä 3) vaikutukset suhteissa työhön ja organisaatioon. Ilmaistut vaikutukset pää- ja alaluokittain on esitetty kuvassa 11.



Kuva 11: DLP-koulutusohjelman ilmaistut vaikutukset

Vaikutukset liittyen omaan itseen jaoin kolmeen alaluokkaan, joista ensimmäinen oli itsetuntemuksen syveneminen. Siihen liittyi omaan itseen, omaan johtajuuteen ja omaan käyttäytymiseen liittyvä ymmärryksen lisääntyminen. Toisen alaluokan nimesin itseluottamuksen vahvistumiseksi. Osallistujat toivat laajasti esiin koulutusohjelman vaikutuksen heidän itseluottamukseensa johtajina. Rauhoittuminen ja pysähtyminen nähtiin merkittävänä kokemuksena sinällään, mutta ennen kaikkea se nähtiin kehityksen ja oppimisen mahdollistajana. Kolmanneksi alaluokaksi muodostin reflektiivisyyden kehittymisen, johon sisältyi erityi-

sesti omiin tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyvien reflektiivisten käytänteiden vahvistumista.

Toisen pääluokan, *vaikutukset omaan vuorovaikutteisuuteen*, jaoin kahteen alaluokkaan: *sosiaaliseen herkistymiseen sekä kuuntelun ja kohtaamisen kyvyn kehittymiseen*. Sosiaalinen herkistyminen pitää sisällään mm. herkistymisen sosiaalisille ilmiöille ja tilanteille, toisten tunteille ja käyttäytymiselle sekä muiden arvostamiselle ja haluksi kuunnella. *Kuuntelun ja kohtaamisen kyvyn kehittymisen* piti sisällään mm. haastavien sosiaalisten tilanteiden kohtaamista ja toimintaa niissä sekä kykyä läsnäoloon ja toisten kuunteluun ja huomioonottamiseen.

Kolmanteen pääluokkaan, *vaikutukset suhteissa työhön ja organisaatioon*, en tunnistanut yhtään selvää alaluokkaa. Merkittävänä koulutusohjelman vaikutuksena tuotiin esiin oman suhteen selkeytyminen omaan työpaikkaan ja organisaatioon sekä suhteiden kehittyminen mm. kollegoiden kanssa. Taulukossa 3 olen kuvannut tiivistetysti mitä vaikutuksia kukin osallistuja ilmaisi koulutusohjelman tuottaneen. Tyhjä ruutu ilmaisee sitä, ettei osallistuja tuonut esiin vaikutuksia kyseiseen kohtaan liittyen.

Taulukko 3: Koulutuksen ilmaistut vaikutukset osallistujakohtaisesti

	Itsetuntemuksen syveneminen	Itseluottamuksen vahvistuminen	Reflektiivisyyden kehittyminen	Sosiaalinen herkistyminen	Kuuntelun ja kohtaamisen kyvyn kehittyminen	Suhde työhön ja organisaatioon
Liisa	Omat perusarvot Oma johtajuus Henkinen kasvu Omat kasvu- ja kehitystarpeet	Itseluottamus Rauhoittuminen Suhde kiireeseen ja suorittamiseen	Reflektiivisyys Ajanhallinta	Toisten tunteiden havaitseminen	Kohtaamisen kyky Läsnäolevuus Puhumistavat Sosiaalinen rohkeus	Suhde työhön, työelämään ja organisaatioon
Matti	Oma johtajuus Omat tunteet Henkinen kasvu Oma käyttäytym. Omat kasvu- ja kehitystarpeet	Itseluottamus Rauhoittuminen Suhde kiireeseen ja suorittamiseen	Reflektiivisyys	Halu kuunnella ja kysyä	Kohtaamisen kyky Läsnäolevuus Kärsivällisyys Epävarmuuden ilmaisu Sosiaalinen rohkeus	Kollegasuhteet Suhde organisaation ja alaisiin
Jukka	Oma johtajuus Henkinen kasvu	Itseluottamus	Reflektiivisyys Oppimis- ja kehityskyky	Toisten tunteiden havaitseminen Empatiakyky	Kohtaamisen kyky Läsnäolevuus Sosiaalinen rohkeus	-
Mikko	Omat perusarvot Henkinen kasvu Omat kasvu- ja kehitystarpeet	-	Reflektiivisyys	Toisten tunteiden havaitseminen	Kohtaamisen kyky	-
Timo	-	Itseluottamus	-	Toisten tunteiden havaitseminen Halu kuunnella ja kysyä	Kohtaamisen kyky Läsnäolevuus Sosiaalinen rohkeus	Kollegasuhteet
Maria	Oma käyttäytym.	-	Reflektiivisyys	Toisten tunteiden havaitseminen	Kohtaamisen kyky Sosiaalinen rohkeus	-
Jaakko	Oma johtajuus	Itseluottamus	Reflektiivisyys	-	-	-
Pekka	-	-	-	-	Kohtaamisen kyky	Kollegasuhteet
Henrik	-	Itseluottamus Rauhoittuminen	-	-	-	-
Riitta	-	-	-	-	-	-

Osallistujien ilmaisemissa vaikutuksissa oli varsin runsaasti vaihtelua. Monipuolisimmin vaikutuksista raportoivat Liisa ja Matti, joilla oli mainintoja kaikissa pääluokissa. He vaikuttivat itsestään ja tuntemuksistaan puhuessaan hyvinkin analyttisiltä ja reflektiivisiltä. He kertoivat haastatteluissa aiemmasta kokemuksestaan tarkastella omia tuntemuksiaan ja kokemuksiaan, mikä voi selittää harjaantuneisuutta tunnistaa ja analysoida omia tuntemuksia. Myös Jukka toi haastatteluissa esiin vaikutuksia varsin monipuolisesti, mutta vähemmän kuin Liisa ja Matti. Mikkokin ilmaisi lopulta varsin paljon vaikutuksia, vaikka toi myös ilmi epäilynsä ja kriittisyytensä koulutuksen osalta.

Jaakko nosti esiin vain sellaisia vaikutuksia, jotka liittyivät hänen tuntemuksiin ja toimintaan oman itsensä suhteen. Marian ja Timon ilmaisemat vaikutukset painoittuivat puolestaan vuorovaikutteisuuteen. Henrik ja Pekka toivat haastatteluissa esiin varsin niukasti vaikutuksia. Pekan ilmaisemat vaikutukset liittyivät omaan vuorovaikutteisuuteen tai suhteeseen muihin ihmisiin. Henrikillä ilmaistut vaikutukset liittyivät puolestaan omaan itseen. Erikoistapauksen vaikutusten ilmaisussa muodosti Riitta, joka ei eritellyt haastatteluissa juurikaan vaikutuksia, vaikka kertoikin paljon koulutusohjelmasta ja sen merkityksestä itselleen.

Osallistujien tavat tunnistaa ja ilmaista koulutusohjelman tuottamia vaikutuksia vaihtelivat. Koulutusohjelman pitkäkestoisuus näytti osaltaan vaikeuttavan ohjelman vaikuttavuuden tunnistamista ja erittelyä. Vaikutuksien arvioitiin syntyvän monien toisiinsa kietoutuvien kokemusten ja pohdintojen tuloksena, missä koulutuksen, työn ja yksityiselämän kokemukset sekoittuvat. Tällöin koulutusohjelman vaikutusten erittely oman kehittymisen kannalta koettiin vaikeutuvan enisestään.

5.2 Osallistujien kokemukset koulutusohjelmassa

Tässä luvussa tarkastelen empiiristä aineistoani toisen tutkimuskysymyksen kannalta: *Mitä ovat ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikutustekijät ja miten ne koetaan?* Keskityn tarkastelussa osallistujien ilmaisemiin kokemuksiin koulutusohjelmasta sen vaikutustekijöiden osalta. Tarkasteltavien koulutuksen osatekijöiden valinta perustuu koulutusohjelman suunnitteluvaiheessa todettuihin sekä kirjallisuustutkimuksen (luku 3.4) perusteella tunnistettuihin vaikutustekijöihin.

Tarkastelen kokemuksia koko koulutusohjelman ajalta. Kuvaan kokemuksia suhteessa viiteen koulutuksen osatekijään, jotka olen edelleen jakanut alakohtiin. Viidentenä kohtana tarkastelen osallistujien arvioita vuorovaikutuksesta kanssani

tutkijana sekä tutkimuksen merkityksestä oman oppimisen kannalta. Jaottelen kokemusten tarkastelun alalukuihin seuraavasti:

- *koulutusohjelman työskentelytavat ja -periaatteet (5.2.1)*
- *koulutusohjelman rakenne ja prosessi(5.2.2)*
- *kouluttajien toiminta ja vuorovaikutus (5.2.3)*
- *osallistujien keskinäinen vuorovaikutus (5.2.4)*
- *vuorovaikutus tutkijan kanssa (5.2.5)*

Tarkasteltavat koulutusohjelman osatekijät liittyvät koulutusohjelman rakenteeseen ja prosessiin, työskentelytapoihin ja -periaatteisiin sekä vuorovaikutussuhteisiin. Ilmaistut kokemukset saattavat liittyä moneen eri tekijään. Osatekijöiden tarkasteluun liittyvät alakohdat olen poiminut osin suoraan koulutusohjelman rakenteesta, työskentelytavoista ja vuorovaikutussuhteista, ja osin olen muodostanut alakohtia teemoitteleamalla osallistujien ilmaisemia kokemuksia.

5.2.1 Koulutuksen työskentelytavat ja -periaatteet

Koulutusohjelman työskentely- ja oppimistapojen ja periaatteiden sisäistäminen ja vaikutukset pohdituttivat osallistujia kaikissa haastatteluissa, mutta varsinkin viimeisessä, jossa niistä kysyttiin erityisesti. Seuraavassa on kuvattu osallistujien ajatuksia työskentelyperiaatteiden sisäistämisestä, osallistujien ja kouluttajien vastuusta ja rooleista sekä työskentelytavoista.

Työskentelyperiaatteiden omaksuminen

Koulutuksen markkinointivaiheessa tuotiin sekä suullisesti että kirjallisesti esiin, että kyseessä on tieto- ja kouluttajakeskeisestä johtamiskoulutuksesta poikkeava, kokemuksellinen ja osallistujakeskeinen koulutusohjelma. Kouluttajat esittelivät koulutusohjelman työskentelyidean avausseminaarissa ja sopivat osallistujien kanssa yhteisistä työskentelysäännöistä. Varsinaista selittämistä työskentelyperiaatteiden osalta ei kuitenkaan tehty vaan niiden sisäistäminen jätettiin käytännön työskentelyn kautta syntyvien kokemusten varaan.

Monille osallistujille koulutusohjelma oli erilainen työskentelyotteeltaan ja lähestymistavaltaan kuin mihin he olivat aiemmin tottuneet. Tätä erilaisuutta toivat esiin ainakin Liisa, Mikko, Maria, Jaakko ja Pekka. Mikko totesi, että ohjelma poikkesi hänen siihen mennessä kokemistaan koulutuksista monella tapaa: *”Tämä ohjelma poikkeaa niistä, joihin on tottunut ja joissa tunnin välein vaihtuu toinen toistaan tunnetummat alustajat. Tämä onkin ihan erityyppinen ja tempo on erilainen. Käskettiin oikeastaan katsomaan vain peiliin.” (Mikko2).*

Työskentelymetodia pidettiin haastavana, koska siinä osallistujat joutuvat tarkastelemaan omaa itseä ja omia perusoletuksiaan. Mm. Maria kuvasi mietteitään

seuraavasti: *"Kun heidän metodinsa alkoi toimia ja siitä alkoi päästä jyvälle, ajattelin, että tämä on aika rankka juttu. Se varmaan johtui juuri siitä, että kukaan ei ole koskaan pannut elämässä tavallaan katsomaan itseään ja pohtimaan omia tekemisiään sillä tavalla kuin heidän metodinsa sai aikaiseksi."* (Maria1). Koulutuksen alkuvaihe synnytti monissa osallistujissa jossain määrin hämmennystä, minkä tulkittiin olleen tietoisesti rakennettua, jotta osallistujat saadaan koulutuksen kannalta tarkoituksenmukaiseen mielentilaan.

Osallistujista Liisa ja Riitta toivat esiin, että koulutusohjelman työskentelyperiaatteita olisi ollut hyvä avata enemmän koulutuksen alussa kuin nyt tehtiin. Liisan mielestä koulutusohjelmaan jäi tämän vuoksi turhaa salaperäisyyttä, joka lopulta toimi koulutusohjelman tavoitteita vastaan: *"Alussa olisi ollut hyvä avata lähestymistapaa. Nyt se tuli kantapään kautta ja siinä menetettiin paljon aikaa. En tiedä oliko se kaikki hämmennys tarpeen alussa, koska ei se nyt niin mystistä kuitenkaan ollut."* (Liisa5). Riitan mielestä koulutusohjelman työtavoista olisi kannattanut keskustella vielä myöhemminkin ei vain alussa.: *"Työtavasta olisi voinut jossain vaiheessa keskustella. Jotain sellaista, että tämä voi nyt olla teidän mielestä erilaista, mutta tämä on harkittua. Voidaan jossain vaiheessa sopia, että jos ryhmällä on tarvetta, niin voidaan keskustella työtavoista."* (Riitta5). Pekka joutui olemaan poissa ensimmäisestä seminaarista ja hän totesi kolmannessa haastattelussa olevansa edelleenkin jossain määrin epätietoinen koulutuksen ideasta: *"Enkä vielääkään tiedä mistä on kyse ja se minua oikeastaan huolestuttaa koulutusprosessin kannalta. Nythän me ollaan aika pitkällä. Ei ole enää paljon jäljellä."* (Pekka3).

Koulutusohjelman kuluessa monet, kuten Mikko, Pekka ja Timo, ilmaisivat, etteivät olleet sisäistäneet tai oivaltaneet koulutusohjelman työskentelyperiaatteita kunnolla. Mm. Pekka totesi ohjelman päättyttyä, ettei ehkä osannut hyödyntää koulutustapaa parhaalla mahdollisella tavalla. Jukka jopa mietti, että oliko koulutusohjelma tässä mielessä liian vaativa ryhmälle. Maria pohti etenkin koulutuksen alkuvaiheessa onko tarkoituksena toimia omana itsenä koulutusohjelmassa vai jotenkin simuloida työelämän tilanteita. Tämä vaikutti hänen mukaansa siihen kuinka paljon oli halukas itsestään paljastamaan muille. Henrik korosti ensimmäisessä haastattelussa puolestaan, että oli tärkeää, että osallistujille *"saatiin uusi kanava päälle"*, mikä ei olisi ollut mahdollista, jos koulutuksessa olisi perinteiseen tapaan alettu luennoida.

Koulutusohjelman työskentelyssä asioita ja teemoja pyrittiin tarkastelemaan jatkuvasti osallistujien omien kokemusten ja tulkintojen kautta, ei niinkään yleisten teorioiden ja lainalaisuuksien kautta. Matti koki hyvänä asioiden tarkastelun syvemmin kuin työn yhteydessä koskaan ehtii: *"Ohjelmassa käsiteltiin asioita, joita ei täällä päivittäisessä työssä helposti ehdi pysähtyä ja miettiä, että mitä kaikkea siinä on takana."* (Matti1). Liisa oli jossain vaiheessa koulutusta hieman huolissaankin siitä, että koulutuksessa asioiden tarkastelu eteni syvempiin syihin ja taustoihin.

Henrik mietti onko kyseessä olleenkaan johtamiseen liittyvä koulutus vai enemmän elämänfilosofinen tarkastelu. Hänen mukaansa ohjelma meni paljon syvemmin moniin aiheisiin kuin hän oli ennakolta osannut odottaa: *"Ohjelma menee syvemmälle, kuin olin ajatellut. Ei opita keinoja ja konsteja, joilla mennään eteenpäin, vaan opitaan enemmän filosofoimaan ja harkitsemaan, mitä johtaminen oikein on ja miten minun kannattaisi toimia."* (Henrik3). Jaakko toi myös esiin, että oli aluksi olettanut saavansa koulutuksesta konkreettisia keinoja käytännön johtamistilanteisiin, mutta totesi, että tällainen ajatus oli aika *"höpsö"*. Hänen mukaansa johtaminen on niin persoona- ja tilannekohtaista, ettei mitään konkreettisia ohjeita voida antaa tilanteiden hoitamiseen, vaan kaikkien on pystyttävä itse löytämään soveliaat tavat toimia eri tilanteissa.

Vastuut

Koulutusohjelman työskentely- ja oppimisperiaatteissa keskeistä oli osallistujien aktiivisuus ja subjektiivuden kunnioittaminen. Osallistujilla oli mahdollisuus itse säädellä tapaansa osallistua. Jos keskustelua ei jossain tilanteissa syntynyt, kouluttajat saattoivat odottaa hiljaa, että joku osallistujista tekee aloitteen. Osallistujissa kouluttajien toimintatapa herätti paikoitellen hämmennystä ja ihmettelyä. Etenkin Mikko pohti monessa haastattelussa kouluttajien työtettä ja roolia: *"Työskentely tuotti joskus aika ristiriitaisia tunteita itselle. Se oli niin paljon osallistujien varassa ja oli jotenkin vaikeaa ymmärtää sitä vetäjien roolia. Se oli tietenkin ihan tarkoituksellista"* (Mikko5).

Mikko, Matti ja Maria totesivat, että olisivat ehkä hyötyneet enemmän siitä, että kouluttajat olisivat aktiivisemmin haastaneet ja ohjanneet työskentelyä: *"Nyt jälkeenkäpäin olisin toivonut kouluttajilta aktiivisempaa aiheiden avaamista ja kaivamista, mutta muuten itse asiassa olen jälkeenkäpäin aika tyytyväinen siihen kokonaisuuteen. Olin aika kriittinen jossain vaiheessa."* (Matti5). Toisaalta mahdollisuutta säädellä omaan osallistumistapaansa pidettiin tärkeänä. Liisan mielestä teematyöpajoihin liittyvä valmisteluvastuu toimi hienosti: *"Valmisteluvastuu oli kaikin puolin hyvä keksintö. Se toimi kaikkien kannalta hyvin."* (Liisa5).

Työskentelytavat

Koulutusohjelman työskentelytavat perustuivat pitkälti erilaisiin aktivoiviin ja toiminnallisiin harjoituksiin ja näiden synnyttämien ajatusten, kokemusten ja tuntemusten reflektointiin yhdessä. Harjoituksissa menetelminä käytettiin piirtämistä, kirjoittamista, draamaa sekä pari- ja ryhmäkeskusteluja. Muutaman keran kouluttajat pitivät työskentelyn pohjaksi lyhyen esityksen. Osallistujilla oli mahdollisuus toteuttaa vastuullaan olleet teematyöpajat haluamallaan tavalla. Kaikissa osallistujien vastuulla olleissa työpajoissa käytettiin samantyyppisiä osallistavia ja aktivoivia työskentelytapoja, vaikka näin ei erikseen suositeltukaan.

Yleisesti osallistujat pitivät keskustelevaa työskentelytapaa onnistuneena ja hyödyllisenä. Eri osallistujien ja yritysten oikeista tilanteista ja kokemuksista koettiin saatavan paljon irti. Yleinen luennointi ja teoria-aineksen opettelu ei olisi monen osallistujan mielestä ollut yhtä antoisaa ja hyödyllistä. Keskustelun annin ja tason koettiin kuitenkin vaihdelleen suhteellisen paljon mm. sen mukaan keitä kulloinkin oli paikalla: *”Tämä keskusteluprosessi ja ryhmänä työskentely on ihan perusjuttu.... Paljon on mielestäni vaikuttanut se, että ihmiset eivät ole olleet paikalla. Ryhmä toimii eri tavalla jos paikalla on vain puolet kymmenestä.”* (Riitta4)

Mikko ja Jaakko pitivät joitakin piirtämistehtäviä (kts. esim. liite B/Johtajuuden roolit) aika turhina ja vieraina itselleen: *”Näitä joitain piirrosharjoituksia en jotenkin ymmärtänyt. Ne menivät minusta ihan hukkaan. En saanut niistä mitään irti.”* (Mikko5). Toisaalta Jaakko pohti, että ehkä piirtäminen avasi keskustelulle uudenlaisen väylän: *”Jotkut piirtämistehtävät tuntuivat aika turhilta. Ne olisi voitu ohittaa ja keskustella asioista suoraan, koska keskustelut toimivat siinä ryhmässä niin hyvin. En tiedä toimivatko ne juuri sen takia, että ensin tehtiin niitä piirtämis- ja väritysmistehtäviä.”* (Jaakko5). Liisa pohti, että piirtämistä oli alkuvaiheessa, jolloin oltiin vielä opettelemassa työtapoja, aika paljon, mutta lopussa ei juurikaan, vaikka hänen mukaansa juuri loppuvaiheessa niistä olisi voinut saada vielä enemmän irti. Kirjoittamistehtäviä (kts. esim. liite B/Johtajuus ja muutos) hän piti onnistuneina.

Draamatehtävät (kts. esim. liite B/Johtajuus ja muutos) synnyttivät todellisia tunteita osallistujissa, mitä pidettiin hyvänä oivaltamisen kannalta. Mm. Mikko ja Henrik pitivät draamaharjoituksia hyödyllisinä: *”Draamaharjoitus toimi hyvin sen takia, että pystyttiin luomaan tilanne, jossa oli sekä tunnetta että järkeä. Näin se on myös tosielämässä. Se draama oli hyvä.”* (Henrik5)

5.2.2 Koulutusohjelman rakenne ja prosessi

Koulutusohjelma koostui kahdeksasta kolmipäiväisestä seminaarista, joilla kullakin oli oma teemansa (kts. liite A). Koko ohjelman kesto oli neljä lukukautta. Seminaarien välit olivat kahdesta neljään kuukautta. Seminaarit olivat rakenteeltaan samanlaisia; työskentelyjaksot toistuivat samoilla kohdilla kussakin seminaarissa. Kullakin työskentelyjaksolla oli aloitusseminaarissa kerrottu perustehtävänsä. Koulutuksen prosessimaisuutta pyrittiin rakentamaan työskentelyjaksojen toistuvuudella ja ohjelman riittävällä ajallisella kestolla. Koulutusohjelmassa kiinnitettiin erityistä huomiota prosessin rajojen hallintaan ajan, paikan ja perustehtävän osalta. Työskentelyjaksot aloitettiin ja lopetettiin minuutilleen. Tarkastelen seuraavassa osallistujien kokemuksia *koulutusohjelman kestosta, rytmistä ja ajankäytöstä, seminaariteemoista sekä seminaarien työskentelyjaksoista.*

Koulutusohjelman kesto ja rytmi

Osallistujat pitivät koulutusohjelmaa kokonaisuutenaan jossain määrin liian pitkänä. Kukaan ei pitänyt sitä liian lyhyenä. Yleisesti todettiin, että kovin lyhyessä ajassa vastaavia vaikutuksia ei kuitenkaan olisi saavutettu. Mm. Timo pohti aiheita seuraavasti: *"Pituudesta olisi voitu nipistää jonkin verran. Kaksi vuotta on aika pitkä aika ja ihmiset ehti vaihtaa työpaikkoja ja rooleja. Ymmärrän nyt jälkeenpäin, ettei tällaista voi viikossa panna läpi. Tehokas aivopesu lyhyessä ajassa ei toimisi, mutta tuskin ihan kahta vuotta tarvitaan"* (Timo5). Pitkän koulutuksen aikana osallistujien organisaatioissa ja työkonteksteissa tapahtui paljon muutoksia. Tämän todettiin toisaalta rikastaneen ohjelman työskentelyä, mutta toisaalta tuoneen haasteita ryhmän prosessiin ja osallistumiseen. Pitkän keston todettiin olevan yksilön oppimisen ja hyödyn kannalta hyvä asia, mutta yritysten ja organisaatioiden kannalta vaikea. Mm. Liisa toi tämän esiin haastattelussaan: *"Yksilön kannalta ohjelman rakenne oli toimiva, mutta yrityksen kannalta ongelmallinen. Kaksi vuotta on pitkä aika yrityksen kannalta, mm. projektityöskentely ei toiminut."* (Liisa5).

Ohjelman kokonaiskestolla todettiin olleen merkitystä oman kehittymisen ja oppimisen kannalta. Koettiin tärkeänä, että seminaarien välillä oli aikaa. Toisaalta varsin monet osallistujista totesivat, että seminaarien välit olivat liiankin pitkät. Prosessin koettiin katkeavan. Seminaarin työskentelyyn tarvitsi orientoitua uudelleen eikä kaikkien nimiä välttämättä muistettu heti. Riitta totesi tästä seuraavasti: *"Minulle sopi oivallisesti kahden vuoden pituinen ohjelma. Seminaarien välit tosin ovat olleet liian pitkät toisinaan. Ideaalinen rytmi olisi voinut olla sama määrä päiviä kolmessa lukukaudessa neljän sijaan. Se tukisi ryhmän koossa pysymistä eikä tarvitsisi muistella, mitä edellisessä jaksossa tapahtui."* (Riitta5)

Osallistujat pohtivat haastatteluissa seminaarityöskentelyn intensiivisyyttä ja seminaarien välejä. Todettiin, että seminaarit voisivat olla tiiviimmin ja lyhyempinä. Osallistujat pohtivat yleisesti koulutuksen jälkeen, että rakennetta olisi hyvä muuttaa ja tiivistää, mutta monet totesivat, ettei heillä ollut selkeää ajatusta miten se kannattaisi tehdä, jotta koulutuksen pituudesta saatavia hyötyjä ei menetettäisi: *"Seminaarien välejä kannattaisi lyhentää, koska yhteys seminaarien välillä minasi katketa. En tiedä. Toisaalta ehkei kannattaisi osallistua tällaiseen prosessiin, jos normaali elämä on niin hektistä kuin se oli silloin. Tällöin molemmat kärsivät."* (Henrik5).

Seminaarien ajankäyttö ja toistuvuus

Seminaarikerran kesto ja tiiviys

Seminaarien pituuden ja toteutustavan suhdetta mietittiin yleisesti haastatteluisa (seminaarien rakenne on kuvattu liitteessä A). Osalle osallistujista kolmen päivän irrottaminen tuntui olleen haasteellista. Erityisesti Matti, Timo ja Pekka poh-

tivat sitä, että seminaareja olisi voinut tiivistää: ”Rakenne voisi olla yksi pitkä päivä, mahdollisesti ollaan internaattissa ja seuraavana päivänä vedettäisiin yhteen ja lähettäisiin pois. Ymmärrän, että tähän liittyy tietty prosessi ja pitää antaa lepoa niin kuin urheilijallekin, että kunto nousee. Ehkä toinen puoli prosessia on, että kun se ei ole liian tiivis eikä ole mitään suorituspainetta, niin sillä luultavasti oppii tai tapahtuu jotain päänupin sisällä, mitä ei edes itse tajua.” (Timo3). Matti koki, että työskentelyn anti realisoitui pitkälti ensimmäisen päivän aikana ja kaksi seuraavaa päivää olivat enemmän tai vähemmän saman toistoa. Mikko ja Henrik toivat puolestaan esiin, että tämän kaltaisessa koulutuksessa on tärkeää, että seminaareilla on riittävä kesto, jotta ryhmä pääsee hyvään työskentelyprosessiin. Liisan mielestä kolme päivää oli optimaalinen seminaarin kesto.

Seminaarien toteutustavan osalta pohdittiin sitä, olisiko parempi ratkaisu ollut internaattiratkaisu, jossa olisi yövytty paikan päällä ja mahdollisesti toteutettu vielä jotain koulutukseen liittyvää päivän loppuksi illalla. Internaatti olisi Mikon ja Pekan mielestä tuonut työskentelyyn lisää intensiteettiä ja osallistujat olisivat tutustuneet toisiinsa paremmin: ”Internaattityyppinen työskentely sopisi ehkä itselleni paremmin. Tämä kuitenkin riippuu ihmisistä. Jos oltaisiin 4-5 päivää jossain, niin voi olla, että siellä tämä toimisi omalta osaltani paremmin.” (Mikko5). Toisaalta internaattiratkaisu olisi voinut lisätä poissaoloja ohjelmasta kokonaisuudessaan ja ehkä estää jonkun osallistumisen kokonaan. Nyt monet tulivat koulutukseen työpaikan kautta ja seminaaripäivän päätyttyä menivät vielä työpaikalle.

Seminaaripäivät oli tietoisesti suunniteltu suhteellisen väljiksi ja lyhyiksi. Taukoja käytettiin myös ahkerasti hyödyksi puheluihin ja sähköpostin lukemiseen. Henrik piti tätä järjestelyä omalta kannaltaan onnistuneena, koska hänellä oli omien sanojensa mukaan vielä *normaali työpäivä seminaaripäivän päälle*. Mikko koki, että hänen osaltaan työskentely ja osallistuminen jäi *laimeaksi* osin juuri seminaaripäivien lyhyiden vuoksi. Riitta koki, että työn tekeminen seminaaripäivien alussa vei osallistujien keskittymistä ja huomiota pois. Hänen mielestään koulutuspäivät olisivat voineet alkaa aiemmin: ”Seminaarit olisivat voineet alkaa aiemmin. Nyt jotkut ihmiset menivät töihin ensin ja sitten vasta tulivat sinne. Sekin oli ehkä yksi häiriötekijä.” (Riitta5). Jaakko piti päivien lyhydestä siitä syystä, että hänelle jäi aikaa pohtia käytyjä keskusteluja ja itselle heränneitä ajatuksia: ”Oli myös mukavaa, että päivät loppuivat ajoissa. Kun olin yleensä Helsingissä yötä minulla oli ilta aikaa vielä käydä asioita läpi itsekseni ja miettiä. Ikäänkuin henkilökohtaistaa käytyä keskustelua.” (Jaakko5).

Työskentelytahti

Työskentelytahti koulutuksessa koettiin rauhalliseksi. Kiireettömyyttä ja totutusta työtahdista poikkeamista pidettiin kaikkiaan merkittävänä tekijänä oman kehittymisen kannalta. Rauhallisen tahdin todettiin olleen merkittävä tekijä siinä, että osallistujat pystyivät kuuntelemaan itseään ja syventymään työskentelyn

teemoihin. Henrik kuvasi ajatuksiaan työskentelytahdistista seuraavasti: *"Työtahti oli alussa paljon alhaisempi kuin mihin me olemme tottuneet. Se sai aikaan, että saatiin uusi kanava päälle aivoissa. Tämä edisti pohtimista, oppimista ja uudelleen arviointia sen suhteen, mitä todella tehdään."* (Henrik1)

Liisa totesi, että totutun ajankäyttömallin rikkominen ja aikarytmin muuttaminen oli auttanut häntä omassa ajanhallinnassaan. Tietoinen rytmin muutos auttoi häntä saamaan omaa aikaansa paremmin haltuun: *"Selvästi sen hallinnan tunteen yhdistää niihin jaksoihin. Hallinnan tunne tulee siitä, että aikarytmiä muuttamalla voi ottaa aikaa haluttuun pidemmäksi aikaa kuin pariksi päiväksi."* (Liisa2). Pekka totesi saman asian eli työskentely mahdollisti omien sisäisten asioiden pohdinnan juuri rauhallisella rytmilään. Hän piti myös hyvänä, että eri tehtäville ja työskentelyille ohjelman jaksoilla varattiin riittävästi aikaa, jolloin oli mahdollisuus oikeasti paneutua ja pohtia: *"Se rytmi, silloin kun työskenneltiin, oli varmaan hyvä. Jouduit miettimään sisäänpäin, ettei pelkästään ulkoisia asioita vaan sisäisiä asioita. Silloin on pakko ottaa aikaa. Toisaalta myös se, että niihin on aikaa, mutta sitten pannaan jossain vaiheessa poikki. Minusta se oli ihan okei."* (Pekka5.) Jaakko piti myös hyvänä, että tehtäviin varattiin riittävästi aikaa, koska normaalissa työssä ei aikaa koskaan ole tarpeeksi.

Jukka kuvasi työskentelyä koulutusohjelmassa *löysäksi* ja olisi vastapainoksi kaivannut enemmän tekemistä. Matin mielestä työskentelyn rytmi toimi, mutta väljyyttä oli liikaa: *"Työskentelyn rytmi ei haitannut. Se ei ollut syy, miksi ohjelma tuntui liian pitkältä, vaan se, että siinä oli sitä väljyyttä niin paljon. Oli pitkiä taukoja paljon."* (Matti5). Henrik toi esiin, että ohjelman työskentely ei hänen mielestään ollut rasittavaa, koska työssä on tottunut toisenlaiseen tahtiin. Maria koki huonoa omaatuntoa siitä, että sai olla tekemättä mitään. Joissain kohdissa olisi hänen mielestään voitu edetä rivakammin: *"Seminaarit olivat semmosia lepohtikiä. Nimenomaan siinä alussa vaikeutena oli huono omatunto, että sai vain olla eikä tarvinnut tehdä mitään. Periaate, että siellä sai olla ja tehdä enemmän töitä ajatusten ja kommunikaation kanssa, ei ollut huono."* (Maria5)

Toistuvuus

Ohjelman vakioitu rakenne ja toistuvuus nousivat esiin haastatteluissa spontaanisti koulutusohjelman aikana sekä viimeisessä haastattelussa, jolloin pyysin osallistujia arvioimaan toistuvuuden merkitystä itselleen ja siitä heränneitä ajatuksia. Erityisesti Timo pohti toistuvuutta koulutusohjelman aikana varsinkin kriittisesti: *"Siitä en saa paljon irti tai en näe sillä arvoa, että rakenne ja muoto ovat aina samat. Se on jo viesti, että tietää menessään tarkkaan, että mitä tuleman pitää. Jos katsoo johtamisen pelikenttää, niin yhtään päivää ei ole samanlaista. Joka päivä pitää olla valmis yllätyksiin. Ohjelmasta yllätykset on poistettu. Siitä on tehty aika steriili."* (Timo3).

Matin mielestä toistuvuus ja samanlaisuus kääntyivät itseään vastaan siinä mielessä, että ohjelma ei edistyessään hänen mielestään enää uudistunut. Hän ei pi-

tänyt toistuvuutta sinällään huonona, vaan sitä, että ohjelma ei hänen mielestään uusiutunut. Toiston taustalla ollut ajatus oli jäänyt myös jossain määrin epäselväksi. Mikko toi esiin myös mietteensä siitä, että ohjelman rakennetta noudatettiin aika ”jääräpäisesti” riippumatta siitä, miten paljon se osallistujat kokivat hyötyvänsä siitä.

Koulutusohjelman jälkeisessä haastattelussa tuotiin esiin myös paljon myönteisiä arvioita ohjelman toistuvasta ja vakioidusta rakenteesta. Liisa totesi, että systemaattinen rakenne mahdollisti *heittäytymisen* työskentelyyn: ”*Systemaattinen rakenne mahdollisti heittäytymisen kuin seiväsmatkalla, tietää mitä tapahtuu. Ja sitten oma aktiivisuus oli tärkeä osa työskentelyä kuitenkin.*” (Liisa5). Toiston koettiin tuoneen turvallisuutta ja selkeyttä työskentelyyn. Aikaa ei tarvinnut käyttää orientoitumiseen, joka kerta uudelleen. Myös Jaakko ja Jukka totesivat, että toistuvuus ja rakenteen samankaltaisuus mahdollisti työskentelyyn keskittymisen, omasta arjesta ja työrytmistä irtautumisen.

Seminaarien teemat

Yleisesti seminaarien teemat (kts. liite A) eivät nousseet merkittävään rooliin koulutusohjelmassa. Osallistujille jäi yleensä mieleen teema, jota he olivat valmistelemassa tai seminaari, jossa muutoin oli syntynyt jotain merkittäviä tai mieleen jääneitä kokemuksia: ”*Teemojen anti riippui omasta asenteesta ja valmistautumisesta. Omalla vastuulla ollut seminaari on erityisesti mielessä. Valmistelu ja vastuu oli keskeinen juttu. Sen siitä saa mitä siihen panee.*” (Liisa5). Liisa piti vastuuta ja valmistelua keskeisenä asiana, ei niinkään teemaa sinällään. Henrik korosti myös oman vastuuajaksen merkitystä, koska tällöin joutui valmistautumaan työskentelyyn eri tavalla. Jaakko totesi myös, että teemoilla ei ollut itseisarvoa. Tärkeintä ja antoisinta olivat teemojen myötä syntyneet keskustelut, joissa käsiteltiin johtajan työn arkea ja tilanteita. Myös Mikko totesi teemojen jääneen vähemmälle huomiolle, koska työskentely oli niin osallistujalähtöistä: ”*Seminaariteemoista ei jäänyt paljoakaan mieleen. Se ehkä johtui siitä, että kun se rakentui niin paljon osallistujien varaan. Teemat eivät korostuneet niin paljo.*” (Mikko5)

Teemoista eniten osallistujien mieleen jäi kolmannessa seminaarissa käsitelty johtajuus ja vastustus. Timo totesi, että vastustuksen teema leimasi koko seminaaria: ”*Seminaareista muutos ja vastustus nousivat enemmän esille. Varsinkin se vastustusseminaari oli sellainen, jota leimasi vastustus.*” (Timo5). Teema nousi esiin myös muissa jaksoissa, ei vain kahden aamupäivän teematyöpajoissa. Kouluttajat nostivat omassa jaksossaan käsittelyyn sen, miten osallistujat kokivat vastustuksen ilmenevän koulutusohjelman työskentelyssä itsessään. Riitta piti tällaista esiin nostamista keinotekoisena ja turhana provosointina tilanteessa, jossa hänen mielestään erityistä vastustusta ei ollut.

Teemojen osuvuutta ja relevanttisuutta johtajuuden kannalta pohti haastatteluisaan vain Matti. Hän piti muutosta keskeisenä teemana ja arvioi, että muutosjohtajuuden merkitys vain lisääntyy. Johtajuus ja auktoriteetti teemaa hän piti puolestaan menneen ajan teemana ja totesi, että nykyisissä organisaatioissa ei auktoriteetin varassa saada hänen mukaansa juurikaan mitään pysyvää aikaan. Puuttuvana teemana Matti näki ”virtuaalijohtamisen”, jonka hän arvioi lisääntyvän tulevaisuudessa entisestään organisaatioiden ja yritysten globalisoituessa. Matti kommentoi lisäksi, että teemat olivat sinänsä hyvä piirre ohjelmassa, koska se toi aina uutta ainesta yhteiseen käsittelyyn. Joskin hän myös totesi, että anti tuli esiin yleensä jo ensimmäisen päivän aikana: ”Ohjelmassa on hyvää se, että seminaareissa on joka kerta eri teema. Niistä tulee se uutuus siihen ja se melkein tulee kaluttua loppuun jo siinä ensimmäisenä päivänä.” (Matti3)

Seminaarien työskentelyjaksot

Työskentelyjaksot toistuivat samanlaisina ja samalla kohdalla kaikissa seminaareissa aloitus- ja päätösseminaria lukuun ottamatta. Seminaarien rakenne on kuvattu kuvassa 21 (liite A). Seminaarien ensimmäisen päivän aamuna toteutettiin osallistujien pareittain pitämä *teematyöpaja* ja toisen päivän aamuna oli kouluttajien vuoro oman työpajansa osalta. Kolmannen päivän aamupäivänä pidettiin *projektifoorumi*, jossa osallistujat käsittelivät yrityskohtaisia johtajuuden kehitysprojekteja. Iltapäivän aluksi oli jokaisena päivänä *konsultaatiotyöpaja*, joissa kukin oli vuorollaan asiakkaana oman todellisen johtajuustilanteen osalta. Ensimmäisen päivän päätteeksi pidettiin *kirjallisuuskatsaus*, jossa esiteltiin osallistujien tekemiä kirjareferaatteja. Toisen ja kolmannen päivän päätteeksi pidettiin henkilökohtaista johtajuutta käsitelleet *pienryhmäistunnot*.

Teematyöpajat

Teematyöpajojen osalta työskentelyn ohjaamisesta vastuussa olleet osallistujat saivat suunnitella työskentelyjakson oman mielensä mukaan. Ainoana ohjeena oli käsitellä seminaarin teemaa. Työpajan kesto oli kaksi ja puoli tuntia. Käytännössä kaikki osallistujien ohjaamat työpajat olivat hyvin osallistavia. Ohjaajaparit keskusteluttivat ja aktivoivat muita osallistujia erilaisilla menetelmillä. Kouluttajien toteuttamat teematyöpajat perustuivat useimmiten toiminnallisiin harjoituksiin. Näiden tuottamia kokemuksia ja ajatuksia refleктоitiin yhdessä.

Teematyöpajat saivat osallistujilta myönteisiä tai neutraaleja arvioita. Matin mielestä teemat toivat seminaareihin hänen kaipaamaansa vaihtelua ja uudistumista. Timo ja Jukka pitivät teemajaksoja hyvinä. Pekan mielestä teemajaksoit olivat vaihtelevia: ”Teemasessiot aamupäivisin olivat työskentelytavaltaan joskus täydellisiä ja joskus huonompia. Siinä oli välillä todella hyvää keskustelua. Joskus oli taas vaihteeksi muuta”.

(Pekka5). Myös Henrik korosti teemajaksoissa syntyneitä keskusteluja niiden parhaana antina.

Konsultaatiot

Konsultaatiojaksoissa sisältönä olivat osallistujien omakohtaiset johtajuuteen liittyvät haasteelliset tilanteet ja näiden pohdinnat. Työskentelyssä kukin osallistuja toi vuorollaan oman casensa käsittelyyn toisen osallistujan toimiessa konsulttina. Konsultin tehtävänä oli auttaa asiakkaana olevaa oman tilanteensa tarkastelussa. Muut osallistujista toimivat tarkkailijoina, jotka tekivät huomioita sekä asiakkaan tilanteesta että konsultin työskentelystä. Aikaa jaksoille oli varattu puolitoista tuntia, josta 45 minuuttia käytettiin konsultaatiokeskusteluun ja toinen 45 minuuttia yhteiseen keskusteluun kuullusta ja koetusta. Kouluttajat toimivat konsultin konsultteina. Tarvittaessa konsulttina toimivalla oli mahdollisuus kysyä neuvoa kouluttajilta kesken työskentelyn.

Konsultaatiojaksoja pidettiin yleisesti antoisina, koska niissä käsiteltiin osallistujien todellisia tilanteita. Konsultaatioiden yhteydessä käydyt keskustelut olivat jääneet monien mieleen. Muiden osallistujien tilanteiden käsittelystä koettiin saatavan myös itselle varsin paljon. Liisan mielestä konsultaatiot toimivat työskentelyjaksoista parhaiten: *"Konsultaatiot olivat loistavia, koska niistä sai sekä asiakas että konsultti sekä myös yleisö. Siitä tarttui hirveän paljon asioita. Lisäksi se oli kova paikka, kun ei voinut valmistautua, ei tiennyt mitä tulee, vaan piti toimia tässä ja nyt."* (Liisa5). Mikko koki konsultaatiot mieleen jäävinä ja mielenkiintoisina, koska niissä käsiteltiin oikeita työyhteisöjen tarinoita ja tilanteita. Myös Matti piti konsultaatioita parhaasta päästä olevana antina ohjelmassa. Jaakolle konsultaatiot jäivät mieleen niiden myötä syntyneiden hyvien keskustelujen vuoksi.

Jukka, Timo ja Pekka kokivat, että konsultaatioissa oli erittäin mielenkiintoisia ja haastavia tilanteita esillä ja syntyi hyvää keskustelua, mutta myös huonompia jaksoja, jolloin keskustelu ei oikein edennyt eikä esitetystä tilanteesta saanut paljoa irti.

Henkilökohtainen johtajuus -pienryhmä

Työskentelymetodina johtajuuden pienryhmissä oli vapaa keskustelu ja aiheena henkilökohtainen johtajuus. Työskentelyjakso kesti 45 minuuttia kerrallaan. Ryhmät pysyivät samoina koko koulutusohjelman ajan. Kouluttajat vaihtoivat ryhmiä ohjelman puolivälissä.

Liisa totesi ensimmäisen vuoden menneen johtajuuden pienryhmäkeskustelujen osalta aika paljon hukkaan, koska työskentelytapaa ei osattu hänen mielestään hyödyntää. Hän pohti, oliko työskentely liian vapaata. Riitta puolestaan koki, että vaikka osallistujat puhuivatkin henkilökohtaisista asioista, kovin syvälle ei

silti päästy varsinkaan koulutuksen alkuvaiheessa: *"Meillä ei toimi ne iltapäivän pienryhmäsessiot. Ne ovat olleet keinotekoisia varsinkin viime seminaarissa. Luulin, että se johtuu siitä, että joku on aina poissa. Tämä on hölmöä, koska me osallistujathan siinä menetetään, jos emme osaa käyttää sitä. En tiedä mistä se johtuu."* (Riitta2). Työskentelyä häiritsi hänen mukaansa poissaolot, jotka vaikuttivat pienryhmässä vielä voimakkaammin kuin koko ryhmän tasolla. Myös Mikko ja Matti kokivat, etteivät pienryhmäistunnot toimi. Matti totesi, että istunnot olivat hänelle *aika tuskaisia paikkoja*. Keskustelu jäi pinnalliseksi, kun osallistujat eivät halunneet mennä kovin syvälle henkilökohtaisissa kysymyksissä.

Pekka koki, että hänen osaltaan ensimmäisen vuoden pienryhmätyöskentelyä häiritsi kouluttajan ja ryhmän välinen kitkaisuus. Työskentely ei hänen kokemaansa ollut kovin hyödyllistä. Pekka pohti, että työskentely oli heistä itsestään kiinni, mutta hän koki, että kouluttaja olisi voinut olla aktiivisempi tilanteissa, joissa keskustelu ei käynnistynyt tai kulkenut. Tällöin hänen mukaansa vain oltiin keskustelematta. Myös Mikko koki, että kouluttajat olisivat voineet puuttua enemmän työskentelyyn. Jukka puolestaan mainitsi, että pienryhmä oli hänelle ohjelman alkuvaiheessa merkittävin työskentelymuoto: *"Pienryhmä oli itselle ainakin aluksi ehkä eniten merkitsevä."* (Jukka5). Timo toi esiin tilanteen, jossa yksi aktiivinen jäsen oli kerran poissa, jolloin ryhmän dynamiikka oli muuttunut aivan toiseksi. Aktiivisesti kantaa ottavan jäsenen poissaolo toi muille enemmän tilaa tuoda omia mietteitään keskusteluun.

Projektifoorumi ja yritysprojektit

Yritysprojektit ja projektifoorumin työskentely eivät osallistujien kokemusten ja arvioiden mukaan toimineet kovin hyvin. Aloitusseminaarissa kahden ryhmän projektiaiheet muodostuivat varsin laajoiksi ja abstrakteiksi. Kolmannella ryhmällä puolestaan aihe oli päätetty jo etukäteen ja liittyi meneillään olevaan kehityshankkeeseen. Projektien edistäminen seminaarien välillä jäi varsin vähäiseksi eikä yrityksistä osallistujille nimetyt mentorit käytännössä kytkeytyneet mukaan hankkeisiin. Projektien toteutukseen vaikutti lisäksi se, että kolme osallistujista vaihtoi työnantajaa kesken ohjelman, jolloin heidän osaltaan yhteiset projektit muuttuivat yksilötöiksi. Käytännössä projektien edistämiseen aktivoituttiin ohjelman lopulla, kun päätösseminaarin ja projektien raportoinnin aika lähestyi.

Koulutusohjelman ensimmäisenä vuotena projektifoorumit olivat käytännössä ainoita paikkoja, joissa osallistujat pohtivat projektejaan. Projektien epämääräisyys vaikutti myös projektifoorumin koettuun antiin. Työskentelystä muodostui jossain määrin keinotekoista, koska projektit eivät edenneet käytännössä. Riitta totesikin, että jokaisella olisi voinut olla yksilöllinen hanke, jolloin vastuut olisivat olleet selkeämpiä: *"Voin arvata, että mentoreiksi lupautuneet eivät olleet kovin aktiivisia tuke-*

maan projektitöitä. Tuki puuttui. Kaikilla olisi vaikka ollut yksilöprojekti alun perin. Se olisi vastuuttanut todennäköisesti enemmän.” (Riitta5).

Kirjallisuusosio

Koulutusohjelmaan yhtenä osana oli oheiskirjallisuuteen tutustuminen. Kuka osallistuja referoi muille osallistujille kaksi valitsemaansa koulutusohjelman aihepiiriin kuuluvaa kirjaa. Aloitusseminaarissa oli esillä koulutusohjelman puolesta kirjavaihtoehtoja. Osa osallistujista valikoi kirjansa näistä ja osa referoi itse löytämiään kirjoja.

Liisa, Pekka ja Mikko kommentoivat haastatteluissaan kirjallisuusosiota. Liisan mielestä kirjallisuuden lukeminen ja referaattien tekeminen oli hyvä osa koulutusohjelmaa, mutta referaattien käsittely jäi hänen mielestään ohueksi: *”Referaatit ja kirjojen lukeminen oli hyvä juttu, mutta referaattien käsittely meni aika kevyesti. Muut eivät välttämättä saaneet niistä paljoa.”* (Liisa5). Pekka piti kirjallisuusosiota ja referaatteja myös hyvinä. Mikko oli saanut referaateista käytännöllistä hyötyä, joka oli säästänyt vaivaa ja aikaa omassa työssä. Hän totesi hyödyn olleen konkreettista ja piti referaatteja mielenkiintoisina.

5.2.3 Kouluttajien toiminta ja vuorovaikutus

Kouluttajien tehtävänä koulutusohjelmassa oli ensisijaisesti koulutusprosessin ohjaaminen huolehtimalla työskentelyn rajoista ajan, paikan ja perustehtävien suhteen. Kouluttajat toimivat mallina osallistujille korostamalla rajojen merkitystä työskentelyn ohjaamisessa. Käytännössä tämä näkyi mm. aikarajoista huolehtimisena. Kouluttajat kiinnittivät huomion tarvittaessa kussakin työskentelyjaksossa siihen, että osallistujat työskentelivät jakson perustehtävän suunnassa. Poissaoloista pidettiin kirjaa. Myös pienet myöhästymiset tai aiemmin lähtemiset huomioitiin. Poissaoloista sovittiin ilmoitettavan etukäteen. Osallistujat saivat korvaavia tehtäviä poissaoloista. Kouluttajat eivät seurustelleet osallistujien kanssa taukojen aikana.

Työskentelyjaksoissa kouluttajat antoivat osallistujien keskusteluille paljon tilaa ja olivat itse vähemmän äänessä. He ohjeistivat ja jossain tapauksessa alustivat lyhyesti työskentelyä, antoivat aikarajan ja tilan työskentelylle. Kouluttajat toivat suhteellisen vähän omaa tiedollista ainesta työskentelyyn omien esitysten kautta. Kaikkiaan periaatteena oli pitää koulutussysteemin rajat mahdollisimman selkeinä ja luoda tila osallistujien keskinäiselle työskentelylle ja prosessille.

Työskentelyn rajoista huolehtiminen

Pikkutarkka kiinnittäminen työskentelyn rajoista, etenkin työskentelyjaksojen aloituksista ja lopetuksista, kiinnitti osallistujien huomion ja herätti jopa ärty-

mystä. Mm. Timo kuvasi tuntemuksiaan seuraavasti: *"Jos tää maksaa näin paljon ja konsultit nostaa kytkintä heti, kun aika tulee täyteen, niin se ei ole reilua. Me olemme sentään asiakkaita ja asiakkaille pitää nyt ainakin lause puhua loppuun, jos ei mitään muuta."* (Timo5). Tämä tuli hänen mukaansa ilmi erityisesti tilanteissa, joissa osallistujilla oli vielä tilanne ja lause kesken. Myös Pekka ja Riitta kiinnittivät huomion samaan ja totesivat, että vaikka tällainen käyttäytyminen kuului varmaan osana prosessiin, mutta sitä ei aina osattu arvostaa. Ohjelman jälkeisessä haastattelussa Timo totesi, että ajan, paikan ja perustehtävän korostaminen alkoi jo hymyilyttääkin jossain vaiheessa koulutusta.

Liisa puolestaan koki, että tarkkaa aikarajoista huolehtiminen oli hyvä piirre koulutuksessa: *"Aikarajoista ja muusta huolehtimisesta oli paljon opittavaa työyhteisölle ja se oli tosi hyvä."* (Liisa5). Jaakon mielestä kouluttajien tarkka suhtautuminen aikaan ja läsnäoloon auttoi pitämään koulutuksen koossa. Myös Pekka totesi, että vaikka tapa, jolla aikarajoista huolehdittiin, oli joissain kohdin jopa epäkohteliaan tuntuinen, niin aikarajojen olemassa olo ja niiden ylläpito oli tärkeää: *"Joka asiassa on pakko panna aikaraja. Se on pakko pistää, mutta ei nyt sentään lauseita kesken katkota tai annetaan varotus, että nyt on minuutti aikaa, voit sanoa lauseen loppuun."* (Pekka5).

Kouluttajien interventiot ja vuorovaikutus

Kouluttajat ohjasivat työskentelyä käynnistämällä tai päättämällä työskentelyn, antamalla tehtäviä, pitämällä lyhyitä alustuspuheenvuoroja, kommentoimalla meneillään olevaa keskustelua sekä kysymällä johonkin teemaan tai keskusteluun liittyvästä asiasta. Työskentelyjaksojen ulkopuolella kouluttajien kanssakäyminen osallistujien kanssa oli vähäistä ja rajoittui yleensä tervehtimiseen.

Kouluttajien koettiin pysyneen rooleissaan hyvin johdonmukaisesti koko koulutuksen ajan. Liisa toi esiin arvostuksensa kouluttajien johdonmukaisuutta kohtaan: *"Arvostin kouluttajien rohkeutta olla johdonmukaisesti uskollisia omalle tavalleen viedä ohjelmaa vaikka heitä houkuteltiin ihan toisenlaiseenkin tapaan."* (Liisa5). Konsulttien rooleissaan pysyminen näkyi käytännössä korostetun etäisyyden pitämisenä osallistujiin. He olivat tekemisissä osallistujien kanssa vain työskentelyjaksojen aikana. Yhteydenpito seminaarien ulkopuolella hoitui ohjelman koordinaattorin kautta. Kouluttajien tapa pitää etäisyyttä osallistujiin pohditutti monia osallistujia. Riitta totesi, että hänelle koulutustapa oli etukäteen tuttu, joten kouluttajien toiminta ei tullut hänelle yllätyksenä. Mikko ja Maria olisivat kaivanneet kouluttajilta enemmän aktiivisuutta ja läheisempää suhdetta osallistujiin. Maria totesi, että kouluttajat toimivat kuten olivat alussa kertoneet. Hän kuitenkin mainitsi ohjelman aikana, että kaipaisi enemmän tukea ohjelmassa työskentelyyn, jotta jaksaisi ottaa koulutuksesta enemmän irti ja työstää sitä itsekseen.

Mikko pohti puolestaan ohjelman aikana, että pääsevätkö kouluttajat liian helpolla, kun he jättävät keskustelun pitkälti vain osallistujien keskinäiseksi. Hän pohti haastattelussa useaan otteeseen, onko kyseessä ”huijaus”, koska kouluttajat eivät näytä tekevän kovin paljoa. Koulutuksen jälkeen Mikko totesi koulutuksen olleen paljon osallistujien varassa ja hänen oli edelleen vaikea ymmärtää kouluttajien rooleja. Hän pohti, että olisi itse ehkä saanut enemmän toisenlaisesta koulutusotteesta. Henrik puolestaan koki, että kouluttajien ja osallistujien roolit täydensivät lopulta toisiaan ihan onnistuneesti. Jaakko kuvasi osaltaan kouluttajien tyyliä ja tapaa ”omalaatuiseksi”. Hän totesi, että kouluttajista ei enää jossain vaiheessa niin paljoa välitetty, vaan työskentely ja keskustelu tapahtuivat osallistujien välillä.

Timo, Pekka, Matti ja Jukka toivat haastattelussaan esiin toiveen, että kouluttajat olisivat provosoineet keskustelua enemmän: *”Tuli tunne, että he olisivat voineet heittää palloja, joihin ihmisillä olisi ollut selkeästi sanottavaa tai joista olisi virinnyt keskustelu ja rakentaa konsultaatiota, joka jäi puuttumaan.”* (Timo5). Provosoimalla hieman enemmän keskusteluun olisi heidän mukaansa voitu saada lisää terävyyttä ja jopa vastakainasettelua, mikä olisi avannut uusia uria työskentelyyn. Matti kuvasi yrittäneensä haastaa kouluttajia olemaan aktiivisia jossain vaiheessa koulutusta, mutta totesi, ettei tämä ollut johtanut tulokseen. Pekka jäi kaipaamaan mm. kouluttajien osuutta konsultaatiojaksoissa konsultoinnin prosessin jäsentämiseen, mutta myös työskentelyjen yhteenvetoihin. Nyt he Pekan kokemuksen mukaan olivat mukana vain pieneltä osin keskustelussa. Hän pohti, että kouluttajat olisivat voineet ottaa enemmän vastuuta yhteenvedosta.

Mikolla oli odotus, että kouluttajat jossain vaiheessa antavat takaisin tekemiään havaintoja: *”Mitä kaikkea ohjelma tuottaa, on vielä epäselvää. Jos ei sitten tulekaan mitään selailista, mitä odottaa siitä. Vetäjät tekevät paljon muistiinpanoja ja muuta, mutta mitään palautetta ei tule. Sittenhän tämä on ihan kupla, että jos ei tule mitään. Että se on lähes huijausta koko homma.”* (Mikko3). Hän ilmaisi koulutuksen aikaisessa haastattelussa, ettei kokenut saaneensa kouluttajilta heidän ammattitaitoon perustuneita näkemyksiä tai ei ollut ymmärtänyt niitä. Jälkeenpäin Mikko mietti, ettei ehkä itsekään osannut toimia riittävän aktiivisesti koulutuksessa.

Jukka pohti ensimmäisessä haastattelussaan sitä, miten koulutusprosessi tulee kantamaan, kun kouluttajat vaikuttavat varsin passiivisilta. Jälkeenpäin hän kommentoi, että vaikka kouluttajien toimintatapa oli ”erikoisin” hänen kohtaamansa, onnistuivat kouluttajat monissa tapauksissa kaivamaan keskusteluista esiin keskeisiä ajatuksia ja tuomaan niihin lisää: Liisa piti koulutusta hyvänä kokemuksena hänelle itselle uudenlaisen koulutustavasta ja sen toimivuudesta. Hän mainitsi, että piti kouluttajien lähestymistapaa hyvin rohkeana: *”Kouluttajien lähes-*

tymistapa oli hyvin rohkea. Tavallisesti kouluttajana itse oppii asteittain luottamaan osallistujiin ja se vaatii aika paljon positiivisia kokemuksia.” (Liisa5)

Kouluttajien kieli

Kouluttajien käyttämä kieli ja termit saivat Liisan ja Jaakon pohtimaan kielen merkitystä koulutuksessa. Liisa piti kouluttajien tapaa ilmaista itseään tarpeetoman hankalana ja koki, että termit ja ilmaisut, joita ei ymmärretty, loivat ohjelmaan turhaa mystiikkaa: *”Monesti konsulttien sanomisia ei ymmärretty. Tämä ei välttämättä ollut tarkoitus, mutta se loi lisämystiikkaa. Ikään kuin kaikki heidän sanomiset olisivat olleet jotain aforismeja, jotka täytyy hiffata, vaikka he olisivatkin sanoneet jotain ihan perusasiaa. Kieli oli erilaista. Mutta ei se kokonaisuuden kannalta hullummin mennyt.” (Liisa5)*. Jaakko puolestaan totesi, ettei hän useinkaan ymmärtänyt mitä kouluttajat sanoivat, mutta se ei hänestä ollutkaan ohjelman keskeisintä antia. Jos koulutus olisi perustunut kouluttajien luennointiin, Jaakko olisi omien sanojensa mukaan keskeyttänyt koulutuksen alkuunsa.

5.2.4 Osallistujien keskinäinen vuorovaikutus

Koulutusohjelmassa luotiin osallistujille tilaisuus pohtia omia johtajuuteen liittyviä kokemuksiaan muiden osallistujien kanssa ja rakentaa niistä uutta ymmärrystä oman johtajuutensa tueksi. Koulutusohjelman työskentely ja anti oli paljon osallistujien läsnäolon ja aktiivisuuden varassa. Vertaisoppiminen oli keskeisellä sijalla. Haastattelussa osallistujat pohtivat suhdettaan muihin osallistujiin. Lisäksi viimeisessä haastattelussa pyysin osallistujia arvioimaan miten ryhmä heidän mielestään oli kehittynyt ja millaisia ryhmäilmiöitä osallistujat olivat tunnistaneeet koulutusprosessin aikana.

Koulutusohjelmassa syntyi osallistujien mukaan varsin vahva luottamus osallistujien kesken muiden tuesta. Liisan mukaan ohjelmasta kehkeytyi paikka, jossa osallistujat pystyivät käsittelemään epävarmuuksiaan arjen tilanteita suuremmin: *”Keskustelut kehittyivät syvällisiksi ja siinä oli paljon rehellistä ja suoraa puhetta ja siinä oli hyvä olla....Ohjelma oli paikka, jossa oli mahdollista tuoda esiin oma epävarmuus, jota ei ole mahdollista tuoda työn maailmassa esiin.” (Liisa5)*. Matti totesi myös, että saattoi luottaa, että koulutusohjelmassa ei haavoiteta, jos tuo itseään esiin. Henrik toi myös esiin, että ryhmässä alettiin hänen mielestään keskustella varsin nopeasti hyvinkin luottamuksellisesti. Riitta kuitenkin kummasteli, miksi luottamuksesta huolimatta henkilökohtaisista asioista keskustelu ei pienryhmäjaksolla toiminut kunnolla.

Luottamuksesta ja turvallisesta ilmapiiristä huolimatta todettiin, että ryhmäläisten välille ei syntynyt voimakasta yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Riitta pohti haastattelussa yhteenkuuluvaisuuden puutetta ja viittasi Liisan kommenttiin, jossa tämä oli ihmetellyt, että yleensä ryhmät ovat varsin hyvin hitsautuneet yh-

teen koulutuksen myöhemmässä vaiheessa, mutta ei tällä kertaa. Matti tulkitsi, että koulutusohjelmassa ei syntynyt ryhmää, joka olisi lähtenyt ryhmänä toimimaan. Hän totesikin, että ryhmä ei ryhmäytynyt vaan ”perheyty”, yksilöille syntyi turvallinen paikka olla ja pohtia itseään, mutta ei ollut tarvetta alkaa suorittaa jotain tehtävää yhdessä. Pekka totesi, että vaikka ryhmä ei ollut kiinteä, niin siinä oli paljon kokemusta, joka tuli yhteiseen käyttöön ja hyödyksi.

Yleisesti osallistujat ilmaisivat arvostavansa osallistujakollegoitaan suuresti ja pitävän ryhmän monipuolista koostumusta rikkautena ja hyödyllisenä koulutuksen kannalta. Liisa ja Riitta toivat ensimmäisessä haastattelussa esiin vahvan myönteisen odotuksen ryhmän suhteen. Matti toi esiin, että häntä erilaisuus alkoi kuitenkin häiritä ohjelman kuluessa. Osallistujat olivat kokemuksessaan ja työtilanteissaan kuitenkin varsin erilaisissa kohdissa ja nämä vielä muuttuivat ohjelman kuluessa, kun osa osallistujista vaihtoi työpaikkaa: *”Alussa pidin hyvänä ja hedelmällisenä yhdistelmänä sitä, että joukossa on nuorempia ja toisaalta sitten kokeneita johtajia yhdessä. Nyt se on kuitenkin alkanut häiritä. Ollaan niin eri kohdassa, että keskustelu ei ole enää hedelmällistä. Lisäksi moni on vaihtanut työpaikkaa isosta aika pieneenkin yritykseen, jolloin asiat, joista puhutaan, ovat aika erilaisia.”* (Matti3).

Maria piti hyvänä seniori- ja juniorijohtajien työskentelyn samassa ryhmässä, mutta olisi toivonut, että mukana olisi ollut enemmän kokeneempia johtajia. Liisa mietti, että vaikka ryhmä työskenteli suhteellisen pitkään yhdessä, hänelle ei jäänyt aavistustakaan siitä, mitä ihmiset oikeasti ajattelivat hänestä: *”En vielääkään tiedä miten ihmiset suhtautuivat toisiinsa siellä. Minusta se on asia, joka melkein missä tahansa yhteisössä on päivänselvä, mutta siellä ei ollut ja se on mielenkiintoista, että miksei.”* (Liisa5). Pekka piti arvokkaana antina koulutuksessa muiden kokemusten ja tarinoiden kuulemistakin. Hän piti osallistujia *”loistotyyppinä”*.

Osallistujat totesivat yleisesti, että koulutusryhmässä ei tapahtunut sellaisia ryhmäkehityksen vaiheita kuin yhdessä toimivissa ryhmissä yleensä koetaan tapahtuvan. Timo odotteli alkuvaiheessa, että osallistujat alkaisivat jossain vaiheessa *”debatoida”* voimakkaammin, mutta totesi myöhemmin, ettei toisten haastamista merkittävässä määrin tapahtunut. Hän oli loppuhaastattelussa jopa hieman ihmeissään, ettei merkittävää konfrontaatiota syntynytkään. Syynä tähän oli hänen mielestään seminaarien harvatahtisuus, jolloin osallistujat eivät olleet toistensa kanssa tekemisissä kovin intensiivisesti. Jaakko puolestaan odotti, että johtajuudesta syntyy kamppailua, koska paikalla on kuitenkin joukko työssään johtamaan tottuneita ja aloitteellisia ihmisiä. Tätä ei hänen mukaansa kuitenkaan tapahtunut.

Maria pohti, että yhtenä syynä ryhmäytymisen vajavaisuuteen saattoi olla se, etteivät osallistujat kokeneet, että heillä olisi ollut koulutusohjelmassa yhteistä tehtävää ja tavoitetta. Kaikilla oli yksilölliset tavoitteet ja tapa työskennellä ja

osallistua: *"Ryhmässä kukaan ei ottanut erityisesti johtajuutta, mihin vaikutti ehkä eniten se, ettei meillä ollut yhteistä tavoitetta ja agenda. Kaikilla oli omansa. Muiden agendoihin ei ollut tarvetta vaikuttaa."* (Maria5).

Matin mielestä ryhmä hajosi lähes jokaisen session jälkeen. Joissain työskentelyjaksoissa saavutettiin merkittävä kiinteys ja yhteys osallistujien välillä ja työskentelyssä päästiin kiinni merkityksellisiin kysymyksiin, mutta seuraavassa sessiossa saattoi olla, että keskustelua ei tahtonut juurikaan syntyä. Matti mainitsi, että syntyi pareja, jotka kävivät syvällisiäkin keskusteluja: *"Ryhmässä ei käydä niinkään vuoropuhelua laajasti, vaan on syntynyt pareja, jotka keskustelevat keskenään. Ryhmä on mielestäni alkanut jotenkin pirstoutumaan. Tällainen olo minulla on."* (Matti3).

Matin, Marian ja Pekan mukaan työskentelyn intensiteettiin vaikutti paljolti ryhmän kulloinenkin kokoonpano, joka vaihteli seminaarien aikanakin paljon. Pekka kiteytti tämän seuraavasti: *"Minun mielestä ryhmän kommunikaatio oli kohtuullisen avointa ihan alusta asti, etten oikeastaan näe siinä mitään. Se ryhmä ihan aidosti hajosi aina siinä välillä."* (Pekka5). Pekka koki, että ryhmään oli helppo tulla, koska ilmapiiri ja osallistujien välit olivat kohteliaat.

Mikko toi esiin, että hän oli odottanut tiivistä jopa *"sisäoppilaitosmaista"* ryhmäytymistä, mutta ryhmän keskinäinen vuorovaikutus jäi hänestä lopulta *"laimeaksi"*. Tähän hänen mukaansa vaikutti seminaarien harvatahtisuus ja poissaolot. Ohjelmassa vallitsi kuitenkin luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri käsitellä henkilökohtaisia kysymyksiä, joskin Mikko toi esiin myös sen, että hän joutui miettimään koko ajan mitä voi sanoa oman organisaationsa asioista.

Liisa jäi kaipaamaan toisten osallistujien pohdintojen kyseenalaistamista, mikä olisi voinut auttaa näkemään tilanteita monipuolisemmin: *"Toisten toiminnan kriittinen tarkastelu puuttui. Jokainen toi mitä halusi tai oli tuomatta. Se oli itselähtöistä ja siellä käytiin paljon tällaisia yksinpuheluja. Sparraaminen ja vuorovaikutus jäi hieman laimeaksi. Toisaalta ihmiset työstivät aika hankalia asioita, joten tarvittiin myös turvallisuutta eikä sitä, että ohjelmassakin olisi vielä kiusattu."* (Liisa5)..

5.2.5 Vuorovaikutus tutkijan kanssa

Tutkimus ja tiedonkeruu oli rakennettu koulutusohjelman yhteyteen siten, että koulutusohjelmasta ja osallistujien mietteistä ja kokemuksista saataisiin tuotettua mahdollisimman monipuolinen aineisto. Tarkastelen seuraavassa osallistujien ilmaisemia mietteitä ja kokemuksia suhteessa tutkimuksen aineiston tuottamiseen ja raportointiin.

Suhtautuminen tutkimukseen

Osallistujat kommentoivat varsin niukasti tutkimushanketta koulutusohjelman alkupuolen haastatteluissa. Riitta totesi toisessa haastattelussaan, että osallistujilla on odotuksia, että tutkimushankkeen osalta tehdään jonkinlainen väliraportointi kesken ohjelman. Osallistujat kaipasivat hänen mukaansa jonkinlaista palautetta siitä, miten tutkimus voi palvella heidän kehittyisessään. Riitta, Timo ja Maria toivat haastatteluissa esiin kokeneensa koulutuksen aikana olevansa tutkimuksen kohteina. Maria viittasi omassa kommentissaan myös koulutusohjelman pilottiluonteeseen eli siihen, että kyseinen koulutus järjestettiin ensimmäistä kertaa ja tarkoituksena oli hakea kokemuksia uudentyypisistä johtajuuskoulutuksesta: *”Tähän vaikuttavat molemmat kouluttajat ja tämä tutkimushanke itsessään. Kyllähän sitä kokee olevansa sellainen koekaniini kaikkiaan. Tarvisi enemmän tukea, jotta jaksaisi ottaa koulutuksessa itselleen enemmän irti ja työstää sitä omassa päässään ja saisi jotain itselleen.”* (Maria3)

Neljännessä haastattelussa kysyin osallistujien odotuksia tutkimushankkeen osalta. Timo mainitsi, että tutkimushanke on hänen mukaansa pysynyt hyvin koulutusohjelman taustalla enkä tutkijana ollut osallistunut koulutuksessa esiin tuleviin asioihin: *”Tutkimusprojekti on ollut aika hyvin taustalla. Olet ollut observoija ja malttanut pysyä siinä roolissa sen sijaan, että olisit alkanut ottaa asioihin merkittävästi kantaa.”* (Timo4). Timo, Pekka ja Jaakko ilmaisivat odottavansa tutkimuksen tuloksia mielenkiinnolla. Kaikki viittasivat kommentissaan koulutusprosessin pituuteen ja muutoksen hitauteen, jolloin on vaikea havaita omaa kehittymistä. Tutkimukselta kaivattiin palautetta omaan kehittymiseen. Pekka totesi lisäksi, että ehkä koko koulutuksen idea avautuu tutkimuksen myötä. Jaakko toivoi puolestaan saavansa tutkimuksen avulla palautetta siitä, miten muut olivat hänet nähneet ja kokeneet.

Haastattelut

Osallistujat totesivat yleisesti, että haastattelut olivat merkityksellisiä heidän oman kehittyisensä kannalta ja syvensivät koulutusohjelmasta saatua hyötyä. Haastattelut koettiin yleisesti myönteisinä ja antoisina. Liisa kuvasi haastattelujen merkitystä seuraavasti: *”Haastattelut ovat auttaneet kaikkien kolmen tavoitteen edistämisessä. Puhuminen on vahvistanut ja tuonut oivalluksia omasta itsestä ja omasta kehitymisestä, oivallukset koulutusohjelman sisällöstä ovat vahvistuneet sekä lisäksi ymmärrys tästä koulutusmetodista on avautunut.”* (Liisa5).

Haastattelut tukivat osallistujien mukaan koulutusohjelmaa palauttamalla mieleen sen tapahtumia ja teemoja seminaarien välillä: *”Haastattelut ovat olleet siinä mielessä hyödyllisiä, että siinä tuli mahdolliseksi katsoa prosessia niiden kurssijaksojen ulkopuolella. Tosiasiaan on, että kun lähdit seminaarista ja olit takaisin töissä, se koulutus painui taustalle. Haastattelujen ajaksi se taas ansaitsi nousta pintaan.”* (Timo5). Haastattelut tarjosivat mah-

dollisuuden oman itsen ja omien ajatusten reflektointiin perusteellisemmin kuin muutoin olisi tehnyt. Tämän koettiin tukevan omaa kehittymistä: *”Oman johtajana kehittymisen kannalta haastattelut olivat rauhallisia hetkiä, jolloin oli aikaa pohtia. Oman oivaltamisen kannalta sillä oli merkitystä. Eli asioiden, jotka ovat tiedossa, mutta eivät tule mieleen, kun ei ole hetkeä, että voi pohtia ja analysoida.”* (Henrik5)

Henkilökohtainen raportti

Kirjoitin osallistujille viimeisen haastattelun taustamateriaaliksi osallistujille henkilökohtaiset raportin heidän mietteistään ja työskentelystään koulutusohjelmassa. Raportti palautti osallistujille mieleen koulutusohjelman ja omaan työhön liittyvät tapahtumat. Raportti antoi monelle perspektiiviä omaan kehitykseen: *”Väliraportti herätti ja vahvisti uskoa omaan johtamisen näkemykseen. Se on itseä vahvistavaa. Sitten tietyllä tavalla se myös konkretisoi miten paljon siellä tuli ja oli ja se halu niin kuin käydä sitä vielä joskus kunnolla läpi.”* (Liisa5). Liisan ja Matin mielestä oli mukavaa huomata mitkä asiat olivat muuttuneet ja mitkä pysyneet. Matti kertoi havainneensa raportin kautta myös sen, miten oli edistynyt työssään ja miten tavoitteet olivat toteutuneet.

Jukka toi esiin, että oli vaikea hahmottaa, mitä oli tarkoittanut koulutusohjelmassa joillain sanomisillaan ja jatkoi pohdintaansa kielen ja ymmärtämisen vaikeudesta. Pekka totesi, että raportti rikasti kuvaa koulutusohjelmasta. Raportista ilmeni, että seminaareissa käsiteltiin paljon enemmän asioita kuin heti seminaarin jälkeen oli mielessä. Koulutusohjelman arvostus nousi Pekan silmissä raportin myötä.

5.2.6 Yhteenvedo osallistujien kokemuksista

Olen tarkastellut osallistujien kokemuksia ja tuntemuksia koulutusohjelmassa suhteessa viiteen koulutusohjelman osatekijään (kuva 12), jotka ovat *koulutusohjelman työskentelytavat ja -periaatteet; rakenne ja prosessi; kouluttajien toiminta ja vuorovaikutus, osallistujien keskinäinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutus tutkijan kanssa.*

DLP-koulutusohjelman työskentelytavat ja -periaatteet poikkesivat pääosin osallistujien aiemmista koulutuskokemuksista. Alun jonkinasteisen hämmennyksen jälkeen osallistujat omaksuivat työskentelytavat varsin hyvin, vaikka kaikkien harjoitusten merkitystä ei aina oivallettukaan. Osallistujien keskinäisiä keskusteluja pidettiin koulutuksen keskeisenä antina. Osallistujien omaa vastuuta työskentelystään pidettiin oppimisen kannalta ymmärrettävänä, vaikka jotkut toivat myös esiin, että omaa oppimista olisi edistänyt vahvempi ohjaus ja aktiivisuus kouluttajien puolelta. Työskentelyn rajoista (aika, paikka ja perustehtävä) huolehtimista pidettiin tärkeänä vaikutustekijänä, joskin välillä turhan alleviivattuna.

Koulutusohjelma olisi osallistujien mielestä voinut olla lyhyempi ja seminaari-päivien työskentely tiiviimpää, vaikka vaikuttavuuden kannalta pidettiin tärkeänä työskentelyn rauhallista tahtia sekä koko ohjelman ajallista pituutta. Seminaarien vakioitu rakenne herätti joissain osallistujissa kritiikkiä. Koettiin, että ohjelma ei uusiudu, kun rakenne pysyy samana. Osa osallistujista piti vakiorakennetta puolestaan tärkeänä, koska se mahdollisti työskentelyyn keskittymisen, kun ei tarvinnut odottaa yllätyksiä työskentelymuotojen suhteen. Seminaarien teemoilla ei koettu sinällään olleen suurta merkitystä ohjelman kokonaisvaikuttavuuden kannalta. Seminaarien työskentelysessioista antoisimpina pidettiin teematyöpajoja ja konsultaatioistuntoja. Vähiten hyödylliseksi koettiin projektifoorumi.



Kuva 12: Osallistujien kokemukset suhteessa DLP-koulutusohjelman vaikutustekijöihin

Kouluttajien toiminta ja vuorovaikutustapa herätti osallistujissa varsin paljon tuntemuksia ja kritiikkiäkin. Kouluttajilta kaivattiin monessa kohdassa aktiivisempaa roolia työskentelyn ohjaamisessa ja oman tietämyksensä esille tuomisessa käsitellyistä aiheista. Kouluttajien käyttämää kieltä muutamat osallistujat pitivät turhan vaikeaselkoisena. Ohjelman päätyttyä osallistujat arvioivat kouluttajien olleen ammattilaisia, jotka pysyivät alussa sovitussa ja ilmoitetuissa rooleissa johdonmukaisesti koko ohjelman ajan.

Osallistujien keskinäisiä suhteita ja ryhmän yleistä tunnelmaa kuvattiin luottamukselliseksi ja helpoiksi. Toisaalta todettiin, että ryhmä ei tiivistynyt ja kiinteytynyt ryhmäksi samalla tavoin kuin koulutusohjelmissä usein käy. Osallistujien

kesken ei syntynyt erityisiä konflikteja vaan suhteet pysyivät korrekteinä. Osallistujat eivät juurikaan haastaneet toistensa näkemyksiä. Arveltiin tämän johtuneen mm. käsiteltyjen aiheiden henkilökohtaisuudesta. Ryhmän työskentelyn intensiteettiä koettiin vaikuttavan paljon kulloinenkin ryhmän kokoonpano. Kokoonpano vaihteli poissaolojen vuoksi.

Vuorovaikutus tutkijan kanssa koulutusohjelman aikana ja sen jälkeen koettiin oman kehittymisen kannalta myönteisenä. Seminaarien väleissä toteutetut haastattelut mahdollistivat osallistujille koulutusohjelman synnyttämien kokemusten ja mietteiden reflektoinnin ja oman johtajuusajattelun syventämisen. Haastattelujen koettiin vahvistavan koulutusprosessia. Ohjelman jälkeen toimitetut henkilökohtaiset raportit palauttivat osallistujien mieleen koulutusohjelman kokonaisuuden ja kiteyttivät osaltaan ohjelman antia. Tutkimuksellinen asetelma sai jotkut osallistujat kokemaan itsensä koehenkilöksi koulutuksen aikana, mikä tuotiin esiin erityisesti ohjelman keskivaiheilla. Taulukossa 4 on osallistujakohtainen yhteenvedo osallistujien kokemuksista ja tehdyistä tulkinnoista.

Taulukko 4: Yhteenvedo osallistujakohtaisista kokemuksista koulutuksessa

	Rakenne ja prosessi	Työskentelytavat	Kouluttajat	Ryhmä	Tutkimus
Liisa	Parasta teematyöpajat ja konsultaatiot, huonointa projektifoorumi	Hyvää toistuvuus, rytmi, valmisteluvastuu, projektiiviset menetelmät	Rohkeita ja johdonmukaisia, paikoin hankala kieli	Kohtelias ja luottamuksellinen kanssakäyminen, mutta etäinen	Hyödyllinen
Matti	Parasta teematyöpajat ja konsultaatiot, huonointa johtajuuspienryhmä	Hyvää työtähti, huonoo uusiutumattomuus ja pitkät tauot	Kaipasi kouluttajilta aktiivisempaa ohjausta ja osallistumista	Hyvä keskinäinen luottamus, ei ryhmäkehitystä	Hyödyllinen
Jukka	Parasta teematyöpajat, konsultaatiot ja johtajuuspienryhmä	Hyvää toistuvuus, kaipasi lisää vaativuutta	Kouluttajat ammattilaisia, kaipasi koulutus-idean avaamista	Ilmelteli runsaita poissaoloja	Hyödyllinen
Mikko	Parasta konsultaatiot, huonointa johtajuuden pienryhmä	Hyvää keskustelut, huonoo projektiiviset ja toiminnalliset harjoitukset	Kouluttajat ammattilaisia, mutta kaipasi aktiivisempaa ohjausta	Hyvä luottamus, mutta intensiteetti jäi laimeaksi, ei ryhmäytymistä	Hyödyllinen
Timo	Ohjelma liian pitkä, seminaarit liian väljiä, parasta teematyöpajat ja konsultaatiot, huonointa johtajuuden pienryhmä	Toistuvuus oli ok, mutta yllätykset puuttuivat	Kouluttajat virittivät työskentelyn hyvin, mutta olisivat voineet aktiivoida keskustelua enemmän	Korrektit suhteet ryhmässä, mutta kapasi vahvempaa toisten haastamista, poissaolot askarruttivat	Hyödyllinen
Maria	Ohjelman kesto ja seminaarien välit liian pitkät	Työskentelyrytmi oli hyvä, aktiivisuuden säätämismahdollisuus oli tärkeää	Kouluttajat jäivät etäisiksi	Kohteliasta kanssakäymistä, ei ryhmäytymistä, osallistujat jäivät vieraiksi toisilleen	Hyödyllinen
Jaakko	Ohjelman kesto ja seminaarien välit liian pitkät, konsultaatiot parasta, projektityö ei onnistunut	Tässä ja nyt – työskentely onnistunut, keskustelut parhailta, projektiiviset menetelmät huonointa	Kouluttajat ammattilaisia, mutta kieli ei auennut	Ryhmä positiivinen, ei kamppailua johtajuudesta	Hyödyllinen
Pekka	Päivien väljyys häitäsikin keskittymistä, parasta teematyöpajat, konsultaatiot ja kirjallisuusosio, huonointa johtajuuspienryhmä	Toiston idea ei auennut	Kouluttajat ammattilaisia, kaipasi aktiivisempaa oletta fasiltoinnissa ja työskentelyn yhteenvedoissa	Ryhmään oli helppoa tulla, mutta muut jäivät etäisiksi, ryhmä hajosi joka seminaarin jälkeen	Hyödyllinen

Henrik	Ohjelma olisi voinut olla tiiviimpi, lyhyet päivät sopivat	Oleellista oli, ettei koulutus perustunut tiedon jakamiseen, draamaharjoitukset olivat hyviä	Kouluttajat olivat ammatillaisia	Luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri, jäi itse ulkokehälle poissaolojen vuoksi	Hyödyllinen
Riitta	Ohjelma olisi voinut olla lyhyempi ja päivät tiiviimpiä, johtajuuden pienryhmä ja projekti-työ menivät hukkaan	Keskustelut ja projektiiviset harjoitukset olivat hyviä	Kouluttajat olivat ammatillaisia, mutta etäisyyden pito oli liian alle-viivattua	Ryhmään ei syntynyt yhteenkuuluvuuden tunnetta, poissaolot ja sitoutumattomuus ihmetyttivät	Hyödyllinen

5.3 Osallistujien suhtautuminen ja työskentely koulutusohjelmassa

Tässä luvussa tarkastelen empiiristä aineistoani kolmannen tutkimuskysymyksen kannalta: *Miten osallistujat suhtautuvat ja työskentelevät ohjauksellisessa johtajuuskoulutuksessa?* Olen jakanut tulosten esittelyn kahteen osaan – *suhtautumisen* tarkasteluun (5.3.1) ja *työskentelyn* (5.3.2) tarkasteluun. Osallistujien pohdinnat omasta suhtautumisestaan ja työskentelystään ohjelmassa ovat käytännössä moniulotteisia ja leikkaavat toisiaan.

5.3.1 Osallistujien suhtautuminen koulutusohjelmaa kohtaan

Osallistujien henkilökohtaisella suhtautumisella on keskeinen merkitys koulutuksen vaikuttavuuden ja hyödyn kannalta (kts. Tynjälä 1999). Voimme vaikuttaa suhtautumiseemme ja aktiivisuuteemme tietoisesti, mutta siihen vaikuttavat myös elämäntilanteemme kokonaisuus ja koulutuksen synnyttämät kokemukset. Työelämässä ajastamme kilpailevat monet tarpeet ja vaatimukset. Koulutuksen sovittaminen yhteen työn ja muun elämän kanssa voi tuottaa ristiriitoja ja valintatilanteita. Seuraavassa tarkastelen sitä, millaiseksi DLP-koulutusohjelman osallistujat arvioivat omaa suhtautumistaan koulutusta kohtaan. Olen jakanut tarkastelun analyysin perusteella *osallistumismotiiveihin ja ennakkosuhtautumiseen, suhtautumiseen koulutuksen alussa, suhtautumisen muuttumiseen koulutuksen aikana, sitoutumiseen sekä koulutuksen ja muun elämän välisiin suhteisiin*.

Osallistumismotiivit ja ennakkosuhtautuminen

Suhde ja suhtautuminen koulutusohjelmaa kohtaan alkoi osallistujilla silloin, kun he kuulivat koulutusohjelmasta ensimmäisen kerran ja kun heiltä tiedusteltiin mahdollista osallistumishalukkuutta ohjelmaan. Mikko, Henrik ja Riitta kuulivat ohjelmasta suoraan minulta eli kävin esittelemässä koulutusohjelmaa heille. Loput seitsemän kuulivat ohjelmasta oman organisaationsa henkilöstöjohdon edustajilta. Osallistujien pääasiallisena motiivina oli henkilökohtainen kehittyminen johtajina, mutta tähän sekoittui myös muita motiiveja. Liisa, Mikko, Henrik ja Riitta olivat kiinnostuneita henkilökohtaisen kehittymisen ohella ammatillisessa mielessä tutustumaan uudenlaiseen johtajuuskoulutukseen. Henrik mainitsi myös tutkimusyhteyden kiinnostusta herättävänä seikkana. Mikko toi lisäksi esiin seminaaripäivien lyhyden ja ohjelman pitkäkestoisuuden tekijöinä, jotka vaikut-

tivat hänen päätökseen. Kollegojen mukaan lähteminen vahvisti Pekan suostumista mukaan.

Koulutusohjelman toteutustavasta oli annettu ennakkoon perustietona se, että kyseessä on kokemuksellinen ja prosessimainen johtamiskoulutus, joka on uudenlaisen koulutustavan pilottiohjelma. Vain Riitalla oli kokemusta vastaavanlaisesta koulutuksesta aiemmin. Lisäksi Matti, Timo ja Pekka olivat osallistuneet yrityksensä sisäiseen koulutukseen, jossa oli sovellettu ohjauksellista työtapaa.

Suhtautuminen koulutuksen alussa

Osallistujien suhtautuminen koulutusohjelmaan vaihteli varsin paljon ensimmäisen seminaarin aikana ja jälkeen. Vaikutti siltä, että koulutuksen työskentelytapa oli odotuksiin nähden hyvinkin erilainen ja jopa hämmentävä. Liisa ja Maria toteivat, että olivat aloitusseminaarin ensimmäisen päivän jälkeen valmiita lopettamaan ohjelman alkuunsa, mutta kaksi seuraavaa päivää saivat heidät toisiin ajatuksiin. Maria kuvasi tuntemuksiaan aloituksen jälkeen: *”Ihan ensimmäisen päivän jälkeen olin valmis lopettamaan. Sanoin, että mitä minä tällaisessa koulutuksessa teen. Se aloitus oli mielestäni hirveän tyyli ja jotenkin epäkohtelias. Oikein ihmettelin, että maksammeko me tästä. Ajattelin, että pitäisi olla edes peruskohtelias.” (Maria1).*

Aloitusseminaarin jälkeen suhtautuminen oli pääosin myönteisen uteliasta ja jopa innostuneen odottavaa, kuten Matti ja Henrik ilmaisivat: *”Aloituksesta jäi hyvä maku suuhun, vaikka työskentely alkoi aika hämärästi. En osaa oikein muuta sanoa, mutta olen utelias näkemään, miten ohjelma jatkuu.” (Matti1).* Henrik puolestaan totesi, että aloitus sai hänet innostuneeksi ja merkittävää oli, että työskentely sai tarkastelemaan asioita uudessa valossa: *”Ohjelma oli todella hyvin erilainen ja siitä voi tulla hyvä. Työtahti oli alussa paljon alhaisempi kuin mihin me olemme tottuneet. Se sai aikaan, että saatiin uusi kanava päälle aivoissa. Tämä edisti pohtimista, oppimista ja uudelleen arviointia sen suhteen, mitä todella tehdään.” (Henrik1).*

Toisaalta myös pidättyväisempää suhtautumista ilmaistiin, kuten Timo: *”Minusta kuitenkin jännää nähdä tämä kakkosjakso. Minkäläistahan keskustelua lähtee viriämään? Ensimmäisen seminaarin jälkeen minulla on tosiaan vähän mixed feelings.” (Timo1).* Maria puolestaan pohti, että alun hämmennyksen aiheuttaminen oli tarkoituksellista kouluttajien taholta, jotta koulutusprosessissa päästiin liikkeelle heidän toivomalla tavalla: *”Se alun hämmennys oli aika outo tilanne. Mutta luultavasti he eivät olisi saaneet sitä vaikutusta aikaiseksi millään muulla tavalla.” (Maria1).* Koulutusohjelman jälkeisessä haastattelussa Liisa arvioi aloitukseen liittyvää hämmennystä turhaksi. Hänen mielestään ohjelmaan syntyi mystiikkaa, joka jopa haittasi koulutusohjelmassa työskentelyä ja hyödyn saamista siitä: *”Alussa olisi ollut hyvä avata lähestymistapaa. Nyt se tuli kantapäähän kaut-*

ta ja siinä menetettiin paljon aikaa. En tiedä oliko se kaikki hämmennys tarpeen alussa, koska ei se nyt niin mystistä kuitenkaan ollut.” (Liisa5)

Suhtautumisen muuttuminen koulutuksen aikana

Koulutusohjelman edistymisen myötä osallistujien suhtautuminen vaihteli. Osallistujat voidaan jakaa neljään ryhmään suhtautumisensa mukaan. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat *Liisa*, *Jukka* ja *Riitta*. Heidän suhtautumistaan leimasi myönteisyys koko ohjelman ajan, joskin Riitalla oli ensimmäisen vuoden aikana myös kriittisempi hetki. Heidän yleistä suhtautumistaan ohjelmaan voi hyvin kuvata Jukan kommentilla: *”Mielestäni olin erittäin sitoutunut siihen koulutukseen. Olin kohtuullisen vähän poissa. Priorisoin sen tietoisesti tosi ylös. Ainoastaan hallituksen kokous oli sellainen, joka ajoi siitä ohi. Sitoutuminen oli mielestäni hyvä ja varsin aktiivisesti mielestäni siihen työskentelyyn myös osallistuin.”* (Jukka5). Riitan myönteistä suhtautumista tuki lisäksi se, että koulutuksen toteutus- ja työskentelytapa oli hänelle ennestään tuttu.

Toisen ryhmän muodostivat *Matti* ja *Maria*. Matti totesi, että oli motivoitunut kolmen ensimmäisen seminaarin ajan, jonka jälkeen motivaatio laski, kunnes lähti jälleen nousuun kohti ohjelman loppua: *”Kolmessa ensimmäisessä jaksossa olin selvästi motivoituneempi. Sitten tuli laskusuhdanne ja ihan sitä loppua kohti se taas lähti nousemaan siihen viimeiseen seminaariin mennessä.”* (Matti5). Marian osalta suhtautuminen noudatti samaa kaavaa. Koulutuksen alkuvaiheessa Maria pohti, miten paljon on tarkoituksenmukaista paljastaa itseään ja itsestään muille. Tähän hänen mukaansa vaikutti paljolti se, miten muut tulevat käyttäytymään.

Kolmannessa ryhmässä olivat *Mikko*, *Timo* ja *Pekka*. Heidän suhtautumistaan leimasi epä tietoisuus ja jopa epäily koulutuksen pätevyydestä ja tarkoituksesta, mutta samalla he vakuuttivat, että ohjelmasta on varmasti hyötyä. Seuraava lainaus Timon haastattelusta kuvaa tätä suhtautumista: *”Toisaalta olin epäilevä Tuomas alkuvaiheessa, tuleeko tästä mitään. Tahti oli minulle vähän liian rauhallista. Minun kärsivällisyydellä ei oikein tahtonut malttaa. Toisaalta, kun valitsin, että menen mukaan, niin jälkeempäin katsottuna oli ihan hyvä, että tuli mentyä mukaan. Jos niitä poissaoloja katsoo, niin ne sijoittuvat siihen alkuvaiheeseen.”* (Timo5). Pekka toi esiin, että suhtautumiseen vaikuttaa paljon myös omat odotusarvot. Hän totesi, että se on varsin korkea tämän koulutusohjelman suhteen, koska koulutus on suhteellisen kallista ja aikaa vaativaa. Tässä suhteessa hän koki ohjelman keskellä, että koulutus ei vastaa hänen odotuksiaan, vaikka hän oli osallistunut moneen paljon huonompaankin koulutukseen.

Neljänteen ryhmää kuuluivat *Henrik* ja *Jaakko*. Henrikin suhtautuminen oli myönteistä koko ajan, mutta hän oli eniten poissa. Suhtautumista leimasi huono omatunto poissaoloista. Seuraavassa Henrikin suhtautumista kuvaava sitaatti: *”Suhtaudun ihan positiivisesti tähän koulutusohjelmaan. Ainoa asia, joka ärsyttää on oma kalenteriini. Nyt sattuu taas niin, että olen työmatkalla seuraavan jakson aikana. Tulee tietysti kotiläksyjä*

jonkin verran, koska en aio keskeyttää ohjelmaan vaan pysyn mukana.” (Henrik2). Jaakko oli vilpittömän tuntuisesti innostunut ohjelmasta ja koki sen positiivisena ja hyödyllisenä, joskin hän totesi, että roolinmuutos esimiehestä asiantuntijaksi kesken ohjelman vei jossain määrin hänen motivaatiotaan työskennellä ohjelmassa. Hän totesi myös työkiireiden syöneen hänen mahdollisuutta osallistua kaikilta osin täysipainoisesti.

Sitoutuminen

Sitoutuminen koulutukseen nousi osallistujien puheessa spontaanisti esiin eri haastatteluissa ja lisäksi kysyin viimeisessä haastattelussa heiltä arviota sitoutumisestaan koulutusohjelmaan. Oman asenteen merkitystä koulutuksesta saata- vasta hyödystä piti tärkeänä mm. Liisa: *”Teemojen anti riippui omasta asenteesta ja valmistautumisesta. Omalla vastuulla ollut seminaari on erityisesti mielessä. Valmistelu ja vastuu oli keskeinen juttu. Sen siitä saa mitä siihen panee.”* (Liisa5). Myös Maria, Mikko ja Pekka toivat esiin oman roolin ja sitoutumisen merkityksen ohjelman hyödyllisyyden kannalta.

Sitoutuminen vaihteli osallistujien omien arvioiden mukaan vahvasta puolitehoiseen. Itsensä vahvasti koulutusohjelmaan ja sen työskentelyyn sitoutuneiksi arvioivat Liisa, Jukka, Maria ja Riitta. Riitta kuvasi sitoutumistaan seuraavasti: *”Sitoutumiseni oli vahvaa. Lähdin liikkeelle siitä, että kun siihen osallistutaan, niin juuri mikään ei mene sen ohi. Se pitää priorisoida, koska se on uniikkia aikaa. Ne tilaisuudet kokoontua yhteen ovat ainutlaatuisia.”* (Riitta5). Ja Liisa puolestaan: *”Olin kovin sitoutunut siihen ohjelmaan tämän oikean osallistumisen kannalta. Se vain vahvistui oikeastaan siinä matkan varrella ja tuntui tärkeältä olla siellä sekä itselle että muille.”* (Liisa5)

Matti, Mikko Timo ja Pekka arvioivat omaa sitoutumistaan *puolitehoiseksi* tai *vaihtelevaksi* siten, että sitoutuminen saattoi vaihdella jopa seminaarin aikana eri sessioiden välillä. Mikko pohti, että sitoutumista hänen kohdallaan olisi voinut lisätä internaattityyppinen järjestely, jossa toisiin osallistujiin olisi tutustunut paremmin. Pekka kuvasi sitoutumisensa vaihtelua varsin jyrkäksi: *”Oma sitoutuminen ja osallistuminen oli keskinkertaista tasoa. Vaihteli kovasti. Se saattoi vaihdella session välilläkin. Että siellä oli ihan mielettömän hyviä keissejä, mutta taas välillä kuin ei olisi mitään tapahtunut.”* (Pekka5). Matti totesi sitoutumisensa riippuneen pitkälti siitä, millaista hyötyä hän koki saavansa ja toisaalta pystyikö olemaan muille hyödyksi. Henrik harmittelee, ettei pystynyt työtilanteensa vuoksi sitoutumaan koulutukseen haluamallaan tavalla. Jaakko totesi olleensa sitoutunut työskentelyyn seminaareissa, muttei niinkään miettimään koulutusta seminaarien väleissä.

Osallistujat toivat haastatteluissa esiin pohdintoja siitä, miten he olivat tehneet tietoisia päätöksiä hyödyntää ohjelmaa aktiivisesti tai toisaalta päättäneet olla passiivisia. Liisan, Jukan ja Riitan kohdalla päätös aktiivisesta osallistumisesta ja

koulutusohjelman hyödyntämisestä koski kokonaisuudessaan koko ohjelmaa. Jukan kommentti kuvaa tällaista kokonaisvaltaista päätöstä: *"Olin kohtuullisen vähän poissa. Priorisoin sen tietoisesti tosi ylös. Ainoastaan hallituksen kokous oli sellainen, joka ajoi siitä ohi."* (Jukka5). Jaakko totesi, että ensimmäisessä seminaarissa hän koetti tehdä tauoilla työhön liittyviä asioita, mutta päätti sitten, että keskittyy seminaaripäivien aikana vain seminaarityöskentelyyn. Hän totesi, että tämä päätös oli erittäin hyvä hänen kannaltaan: *"Ensimmäisen seminaarin aikana koitin tehdä vielä työasioita siinä sivulla. Sen jälkeen jätin kaikki pois ja päätin keskittyä ohjelmaan. Se oli loistava idea."* (Jaakko5).

Monet osallistujista pohtivat haastatteluissa koulutuksesta saamaansa hyötyä ja sitä, miten se olisi voinut olla suurempi. Keskeiseksi seikaksi isomman hyödyn saamiseksi nousi ohjelmassa käsiteltyjen aiheiden pohtiminen koulutuksen ulkopuolella. Tähän ei monillakaan tuntunut olleen aikaa tai mahdollisuuksia. Seuraavassa Pekan pohdintaa tähän liittyen: *"Se mikä minua eniten vaivaa ja se on minusta itsestä kiinni, etten ehkä jostain ajankäytöstä tai muista syistä johtuen ole osannut ottaa ohjelmasta täyttä hyötyä. Ottamalla hieman aikaa mennessä sinne ja hieman sen jälkeen voisi saada enemmän hyötyä."* (Pekka2)

Koulutusohjelma suhteessa muuhun elämään

Koulutusohjelman sovittaminen yhteen työn ja muun elämän kanssa nousi esiin jossain määrin haastatteluissa. Useat haastatelluista pohtivat ristiriitoja ajankäytön suhteen. Työvelvoitteet estivät osallistumisen kokonaan, synnyttivät valintaristiriitoja ohjelmaan osallistumisen ja työn tekemisen välillä tai niukensivat mahdollisuuksia tehdä ohjelmaan kuuluvia valmistautumisia ja välitehtäviä.

Jukka koki, että ohjelman eteen olisi pitänyt seminaarien välillä tehdä enemmän, mutta työkiireet estivät. Tämä aiheutti huono omaatuntoa ja harmistumista, koska koettiin, että hyöty koulutuksesta olisi suurempi, jos pystyisi tekemään enemmän koulutuksen hyväksi myös seminaarien välillä. Pekka puolestaan pohti useassakin haastattelussa sitä, kumpi on hyödyllisempää: olla kolme päivää koulutusohjelman seminaarissa vai tehdä töitä?

Liisa ja Jaakko toivat haastatteluissaan esiin, että heille oli eduksi, että koulutus tapahtui eri paikkakunnalla kuin missä heidän asuin- ja työpaikkansa sijaitsivat. Liisa yöpyi koulutuskeskuksen tiloissa ja koki, että pystyi seminaarien aikana olemaan hyvin irti töistään ja toisaalta myös järjestämään ajankäyttönsä siten, että työ- tai yksityiselämä ei häirinnyt koulutukseen keskittymistä. Jaakon tilanne oli samankaltainen. Hän yöpyi hotellissa ja koki, että pystyi hyvin olemaan irrallaan työstä: *"Muutaman kerran jouduin menemään Helsingissä töihin, mutta yleensä menin hotellille ja nukuin vähän aikaa, mietiskelin niitä juttuja päässäni ja se jäi päälle. Se oli aina ikään kuin kolme päivää olisi ollut jossain ihan muualla."* (Jaakko5). Hän oli myös ilmoittanut työpaikallaan seminaarien yhteydessä, että on koulutuksessa kolme päivää.

Pekka pohti viimeisessä haastattelussa, että juuri sillä hetkellä hänellä olisi työn puolesta paljon parempi tilanne ja tilaisuus osallistua tämän kaltaiseen koulutusohjelmaan, mutta totesi samalla, että koulutuksen kohtaa on vaikea käytännössä suunnitella ja valita niin hyvin, vaan se osuu työn kannalta sellaiseen kohtaan mihin se osuu. Henrikin työtilanne haittasi häntä osallistumasta täysipainoisesti koulutukseen ja Mikko joutui olemaan poissa jossain määrin henkilökohtaisista syistä, mikä haittasi omalta osaltaan täysipainoista osallistumista.

5.3.2 Osallistujien työskentely koulutusohjelmassa

Ohjauksellisuuteen perustuvassa koulutuksessa osallistujat ovat aktiivisessa osassa. Koulutuksen pääasiallisena perustana ovat yhdessä tuotetut merkitykset koulutuksen synnyttämistä virikkeistä tai osallistujien aiemmista kokemuksista. Ohjauksellisen koulutusohjelman tehtävänä on tarjota tila ja mahdollisuus kullekin osallistujalle pohtia ja rakentaa omaa itseä johtajana ja omaa ymmärrystä johtamiseen liittyvistä kysymyksistä. Koulutuksesta saatava hyöty perustuu paljolti osallistujien omaan työskentelyyn ja aktiivisuuteen.

Seuraavassa tarkastelen sitä, millaiseksi osallistujat arvioivat omaa työskentelyään ja rooliaan ohjelmassa, millaiset tekijät omaan työskentelyyn vaikuttivat ja miten oma työskentely ja aktiivisuus mahdollisesti muuttuivat koulutusohjelman aikana. Kuvaan osallistujien arvioita omista työskentelytavoistaan analyysin pohjalta muodostamani kolmen alateeman kautta: *oma työskentelytapa ja rooli ryhmässä, poissaolo ja läsnäolo sekä osaaminen hyödyntää koulutusta.*

Oma työskentelytapa ja rooli ryhmässä

Osallistujat pohtivat haastatteluissa omaa työskentelytapaansa ja rooliaan sekä niiden muutoksia suhteellisen monipuolisesti. Työskentelytapa vaihteli samalla tavalla kuin suhtautumistapa. Osalla osallistujista työskentelytapa säilyi tasaisen samanlaisena läpi ohjelman ja osalla työskentelytapa vaihteli jopa seminaaripäivien sisällä. Osa osallistujista pohti omaa työskentelytapaansa ja aktiivisuuttaan hyvinkin tietoisesti suhteessa muuhun ryhmään. Mikä olisi sopivaa aktiivisuutta, ettei ottaisi liikaa tilaa muilta, mutta ei jättäisi myöskään itseään liiaksi marginaaliin? Tällaisesta suhtautumisesta kertoi mm. Liisa: *"Mitä siinä koko ajan mietti, oli se, mikä olisi sellaista osallistumista, joka niitä muita palvelee. Sitä oli koko ajan aktiivisen ja passiivisen rajalla miettien, että onko tavallaan liian paljon esillä, tuoko liian paljon omia asioita tai ottaako liian paljon kantaa."* (Liisa5).

Riitta kertoi myös muutoksesta omassa työskentelyssään ohjelman aikana. Riitta halusi välillä ottaa tietoisesti neutraalin roolin, koska oli saanut palautetta muilta osallistujilta tavastaan olla ja toimia ohjelmassa. Myöhemmässä vaiheessa hän päätteli, ettei hänen aktiivisuutensa voi lähtökohtaisesti haitata ketään muu-

ta: *"Jossain vaiheessa päätin, että ei ole keneltäkään pois jos olen aktiivinen. Jos muut haluavat toimia näin, niin voin tulkita, että muilla ei ole intressiä mennä esimerkiksi konsultoitavaksi. Olen ulospäin suuntautunut ja ryhmässä olen joskus tietoisesti hijjaa, etten omalla aktiivisuudellani vie tilaa muilta tahattomasti."* (Riitta5)

Maria kuvasi omaa tapaansa työskennellä ohjelmassa ja sen muutosta siten, että alussa hän koki panneensa itseään enemmän peliin ja alttiiksi työskentelyssä, mutta huomanneensa, että saa enemmän hyötyä, jos pitääkin tiettyä etäisyyttä. Tämän roolimutoksen hän arvioi peilautuneet myös töissä tapahtuneesta roolin muutoksesta: *"Alussa halusi innostumisen ja osallistumisen ilosta olla roolissa, että antaa mahdollisimman paljon, mutta ehkä tietyssä vaiheessa tajusi, että tässähän voisi olla myös enemmän ottavana osapuolena"*. (Maria5)

Mikko luonnehti itseään ryhmässä *"laimaksi"*. Hän ei tarkastellut omaa rooliaan ryhmässä tietoisesti työskentelyn aikana. Mikko pohti, että ohjelmasta olisi saanut varmasti enemmän irti, jos olisi käsitellyt enemmän oikeita työhönsä liittyviä kysymyksiä, kuten useat muut osallistujat tekivät. Jukka puolestaan kuvasi omaa työskentelyään kaikkiaan *"aktiiviseksi"* ja koki, ettei hänen roolinsa ryhmässä silti poikennut muista. Pekkaa vaivasi ohjelman alkupuolen haastattelussa se, ettei mielestään saa ohjelmasta tarpeeksi irti. Hänen totesi tämän olevan itsestä kiinni ja pohti mahtaako se johtua ajankäytöstä. Pekka ja Timo kuvasivat roolejaan ja aktiivisuuttaan vaihteleviksi. Heidän mukaansa oma aktiivisuus vaihteli jopa eri sessioiden välillä. Tähän saattoi vaikuttaa käsiteltävä teema, mutta myös ryhmän kokoonpano.

Henrik kuvasi, että hänen työskentelyään ohjelmassa leimasi poissaolot, mutta myös hänen elämäntilanteensa ja työhön liittyvät roolimutokset näkyivät työskentelytavassa. Alussa hän oli mielestään kyseenalaistava ja provokatiivinen, jopa tietoisesti harkitsematon, mutta muuttui maltillisemmaksi ohjelman loppua kohden. Jaakko totesi olleensa nuorin, mutta ehkä myös haastavin. Hän koki, että oli monessa kohdin samaa mieltä kokeneempien osallistujien kanssa.

Matti toi esiin oman halunsa vaikuttaa ohjelman työskentelytapaan ja kouluttajiin ohjelman seminaarien aikana. Hän kuvasi itseään kärsimättömäksi tilanteissa, joissa hän koki, että tiettyä aihetta oli jo käsitelty tarpeeksi eikä merkittävää uutta aiheesta keskustelussa enää noussut esiin. Hän yritti vauhdittaa työskentelyä ja toisaalta haastaa kouluttajia enemmän. Kouluttajilla olisi hänen mielestään voinut olla paljon enemmänkin annettavaa eri teemoihin.

Poissaolo ja läsnäolo

Kokemuksellisessa koulutusohjelmassa keskeistä on osallistujien läsnäolo seminaareissa ja tilaisuuksissa. Merkitykset ja tulkinnat muokkautuvat osallistujien keskinäisessä ja kouluttajien kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Seminaa-

reissa syntyviä kokemuksia, ymmärrystä ja merkityksiä ei voida sellaisinaan siirtää ulkopuolisille. Läsnaolon merkitystä korostettiin koulutusohjelman alussa ja koulutuksen aikaiset poissaolot rekisteröitiin. Poissaolot korvattiin kouluttajien antamalla henkilökohtaisilla tehtävillä. Poissaoloa käsiteltiin yhdessä seminaarissa myös vastustuksen muotona. Osallistujat pohtivat haastatteluissa poissaolojen syitä, niihin liittyviä merkityksiä, sekä omaa suhdettaan läsnäoloon ja poissaoloon seminaareista. Osallistujien läsnäoloprosentit on esitetty liitteessä B.

Poissaoloja pohtivat haastatteluissaan erityisesti Timo, Pekka, Mikko ja Henrik. Timo ja Pekka pohtivat sitä, kumpi on heidän kannaltaan hyödyllisempää ja tärkeämpää ajankäyttöä: ohjelmaan osallistuminen vai työnteko? Pohdinta liittyi erityisesti koulutusohjelman hyödyllisyyteen oman oppimisen ja kehittymisen kannalta. Timo nosti aiheen henkilökohtaiselta tasolta myös yleisemmälle tasolle. Hän toi esiin, että jos poissaolot jatkuvat yhtä suurena, kannattaisi koulutuksen toteutustapaa arvioida uudelleen: *”Olen tullut sinne ihan mielelläni. Viime kerralla häiritsi kun moni joutui olemaan poissa kokonaan tai osittain. Sanoisin, että jos poissaolojen määrä jatkuu samanlaisena loppuun saakka, niin kannattaa katsoa mikä mättää.”* (Timo2)

Fyysisen läsnäolon lisäksi osallistujat toivat esiin myös sitä, millä intensiteetillä ja kuinka keskittyneesti he kokivat pystyvänsä työskentelemään koulutuksessa. Lisäksi he pohtivat sitä, mitkä tekijät vaikuttivat heidän keskittymiseensä ja läsnäolevuuteensa. Liisa ja Jaakko toivat molemmat esiin, että yöpyminen seminaarien aikana poissa kotoa ja myös maantieteellinen etäisyys työpaikkaan auttoivat heitä keskittymään seminaarityöskentelyyn paremmin.

Jaakko toi myös esiin kouluttajien merkityksen työskentelyintensiteetin ylläpitäjänä. Kurinalaisuus aika- ja tehtävärajojen suhteen auttoi fokuksen säilyttämisessä. Toisaalta Timo toi esiin, että seminaarien rauhallisessa työtahdissa ajatukset harhautuivat toisinaan pohtimaan työhön liittyviä akuutteja kysymyksiä työskentelyn aiheeseen keskittymisen sijaan, jolloin oli fyysisesti läsnä, mutta henkisesti poissa.

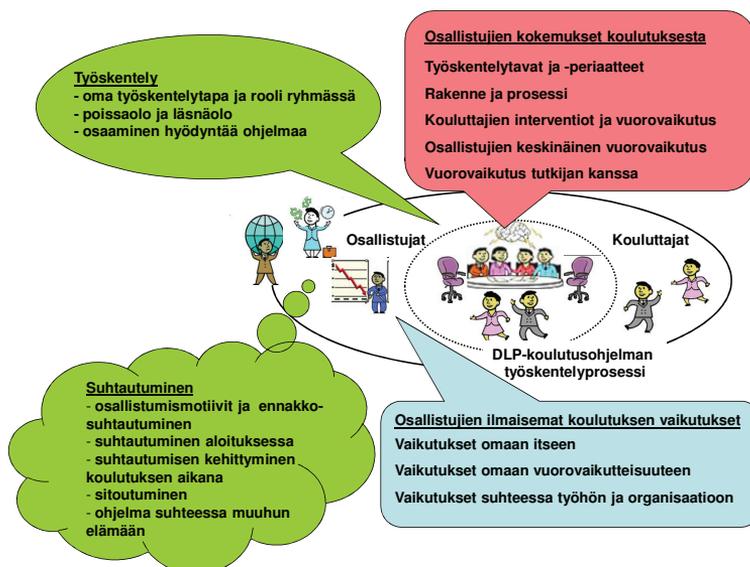
Timo pohti myös yleisemmin osallistujien keskittymisestä tai omistautumisesta seminaarityöskentelyyn. Osallistujat eivät hänen mielestään aina olleet täysin paneutuneita työskentelyyn: *”Jos ihmiset ovat 110% mukana jossain jutussa, niin he eivät heti irtoa siitä tilanteesta. Mitä meillä tapahtuu, kun tulee tauko - irrottaudumme siitä tilanteesta äärimmäisen nopeasti. Jos olet täysillä jossain tilanteessa mukana, niin et pysty edes irtoamaan siitä.”* (Timo3). Matti totesi, että monet osallistujista kokivat paljon merkittäviä muutoksia työelämässään koulutusohjelman aikana, mikä hänen tulkintansa mukaan saattoi vaikuttaa siihen, että panostaminen koulutusohjelmaan ei ollut niin intensiivistä kuin se olisi voinut olla.

Osaaminen hyödyntää koulutusta

Pekka ja Jukka nostivat haastatteluissaan esiin kysymyksen siitä, onko osallistujilla riittävä osaamista hyödyntää ohjelmaa? Pekka korosti monessa kohtaa, että hyöty on kiinni osallistujista itsestään ja mietti samalla, onko koulutusohjelma liiankin erilainen: *"Tietysti sen voi sanoa, että se on meistä kiinni, mutta voi myös sanoa, että se on tavallaan liian kehittynyt konsepti tälle yleisölle."* (Pekka3). Jukka mietti työtä vaihdettuaan, että johtamisen arki ja uuden työn asettamat vaatimukset olivat varsin suoraviivaisia verrattuna koulutusohjelman toisinaan varsin filosofisissa ulottuvuuksissa kulkeneille tarkasteluille. Pekka halusi säilyttää vastuuta kouluttajille ohjelman sovittamisesta osallistujien tilanteeseen ja tarpeisiin sopivaksi.

5.3.3 Yhteenveto osallistujien suhtautumisesta ja työskentelystä

Olen tarkastellut osallistujien arvioita omasta *suhtautumisestaan* koulutusohjelmaa kohtaan kolmen alateeman ja *työskentelystään* koulutusohjelmassa viiden alateeman avulla (kuva 13). Osallistujien suhtautumista koulutusohjelmaa kohtaan olen tarkastellut ajallisesti kolmessa osassa: *osallistumismotiivien ja ennakkosuhtautumisen* osalta, *koulutuksen aloituksen* osalta sekä *suhtautumisen muuttumisena koulutuksen aikana*. Lisäksi olen tarkastellut osallistujien suhtautumista koulutusohjelmaa kohtaan *sitoutumisen* näkökulmasta sekä osallistujien mietteitä *koulutusohjelman suhteesta muuhun elämään*. Osallistujien arviota omasta työskentelystään koulutusohjelmassa olen puolestaan tarkastellut *työskentelytavan ja roolin, poissaolon ja läsnäolon* sekä *koulutuksen hyödyntämisenosaamisen* kannalta.



Kuva 13: DLP koulutusohjelman osallistujien suhtautuminen ja työskentely

Kaikki osallistujat suhtautuivat myönteisesti koulutusohjelmaan osallistumiseen. Keskeisin osallistumismotiivi oli henkilökohtainen kehittyminen, mutta osalla osallistumis päätökseen vaikutti myös ammatillinen kiinnostus uudentyyppisestä johtajuuskoulutuksesta sekä kollegoiden esimerkki. Osallistujien suhtautumisessa koulutusohjelmaa kohtaan ilmeni sen aikana yksilöllisiä eroja. Viiden osallistujan suhtautuminen säilyi tasaisen myönteisenä koko koulutuksen ajan. Kolmen suhtautuminen säilyi puolestaan tasaisen kriittisenä läpi koulutuksen. Lisäksi kahdella tapahtui suhtautumisen muutos myönteisestä kriittiseksi ja takaisin myönteisen puolelle koulutusohjelman kestäessä. Kukaan ei kuitenkaan keskeyttänyt ohjelmaa. Osa osallistujista oli tehnyt tietoisesti päätöksen sitoutumisesta koulutukseen ja sen priorisoimisesta omassa ajankäytössään, mikä näkyi korkeana läsnäoloprosentina.

Osallistujien työskentelytavoissa ilmeni myös yksilöllisiä eroja. Osa pohti hyvinkin tarkkaan omaa työskentelytapaansa ohjelman seminaareissa toisaalta oman hyödyn, mutta myös muiden hyödyn kannalta. Joillain asenteena oli, että kaikkiin harjoituksiin suhtaudutaan samalla intensiteetillä, kun taas muutamalla työskentelytapaan vaikutti varsin voimakkaastikin harjoituksen, teeman tai työskentelyjakson mielekkyys omalta kohdalta. Monet pohtivat haastatteluissa runsaaksi koettuja poissaoloja ja pitivät niitä valitettavina koulutuksen potentiaalisen hyödyn kannalta. Osa koki huonoa omaatuntoa joutuessaan olemaan poissa seminaareista. Osallistujien osaamisessa hyödyntää koulutusta omaan kehittymiseen oli yksilöllisiä eroja. Osa hyödynsi koulutusta hyvinkin tietoisesti omien tilanteidensa pohdinnassa, mutta jotkut miettivät ohjelman jälkeen, etteivät osanneet tai pystyneet hyödyntämään koulutusta tarpeeksi omassa kehittymisessään. Tarkastelen luvussa 6.2 tarkemmin osallistujien yksilöllisiä eroja osallistumismotiivien, suhtautumisen ja työskentelyn osalta.

6 Ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen

Tässä luvussa tarkastelen ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta luvussa 5 esittämieni empiiristen tulosten perusteella. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1) esitän osallistujakohtaiset yhteenvedot *osallistumismotiiveista koulutukseen, koulutuksen ilmaistuista vaikutuksista, kokemuksista koulutusohjelmassa sekä suhtautumisesta ja työskentelystä*. Toisessa luvussa (6.2) tarkastelen osallistujien eroja ja yhtäläisyyksiä edellisen kohdan osa-alueiden osalta. Luvussa 6.3 kuvaan koulutuksen vaikuttavuuden rakentumista yksittäisissä seminaarissa ja luvussa 6.4 seminaarien välillä. Luvussa 6.5 muodostan aiemmissa luvuissa esittämieni tulosten pohjalta *prosessimallin* ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta sekä tarkastelen empiirisiä havaintojani suhteessa kirjallisuuden perusteella konstruoimaani vaikuttavuuden *systeemimalliin* (luku 3.4).

6.1 Osallistujakohtainen tarkastelu

Tässä alaluvussa esitän osallistujakohtaiset yhteenvedot *osallistumismotiiveista koulutukseen, koulutuksen ilmaistuista vaikutuksista, kokemuksista koulutusohjelmassa sekä suhtautumisesta koulutusta kohtaan ja työskentelystä koulutusohjelmassa*. Liitän kuvaukseen kunkin omassa työssä ja työroolissa tapahtuneista muutoksista ja näille annetuista merkityksistä oman oppimisen ja koulutuksen vaikutusten kannalta. Liitessä B on esitetty yhteenvedo osallistujien läsnäolosta koulutuksessa.

Liisa

Liisan osallistumismotiivina oli sekä henkilökohtainen johtajana kasvaminen että tutustuminen henkilöstö- ja koulutusammattilaisena uudenlaiseen koulutustapaan. Liisa koki koulutuksen alussa työtilanteensa epätyytyttäväksi. Koulutuksen aloituksesta jäi Liisalle positiivinen olo ja odotus ohjelmaa kohtaan. Arjen kiireeseen verrattuna erilainen työskentelyrytmi auttoi häntä saamaan uudenlaisen suhteen omaan ajankäyttöön.

Liisa suhtautui koulutusohjelmaan myönteisesti koko ajan ja hänen aktiivisuutensa ja työskentelytapansa säilyi korkealla tasolla läpi ohjelman. Liisa halusi saada hyötyä itselleen ja olla myös hyödyksi muille ja hän miettikin omaa työs-

kentelytapansa aktiivisesti itsensä ja muiden kannalta. Liisa yöpyi seminaarien aikana koulutuspaikalla, mikä tuki hänen keskittymistään koulutukseen. Liisan läsnäoloprosentti koulutuksessa oli 86 ja hän oli yksi eniten läsnäolleista osallistujista.

Liisa koki erilaiset projektiiviset työskentelymenetelmät, teematyöpajat, konsultaation ja osallistujien valmisteluvastuun antoisina työskentelytapoina. Seminaariohjelman toistuvuus tuki Liisan keskittymistä ja ”heittäytymistä” työskentelyyn. Kouluttajat toimivat Liisan mielestä rohkeasti ja johdonmukaisesti, mutta olisivat voineet avata oppimiskäsitystään enemmän. Kouluttajien kieli ja käsitteet olivat Liisan mielestä välillä turhan vaikeaselkoisia, mikä loi hänen mielestään ohjelmaan osaltaan turhaa mystiikkaa. Osallistujien kesken syntyi Liisan mielestä hyvää luottamus. Osallistujien välit olivat kohteliaat, mutta osallistujat jäivät toisilleen vieraisiksi. Tutkimuksen haastattelut ja raportointi syvensivät koulutuksen hyötyä Liisalle. Haastatteluissa Liisa analysoi itseään, koulutusta, johtamista ja työelämää kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti.

Liisa koki koulutusohjelmalla olleen paljon vaikutuksia, joita olivat itseluottamuksen vahvistuminen, henkinen kasvu ja itsetuntemuksen kehittyminen, ajan parempi hallinta, reflektiivisyyden lisääntyminen, sosiaalinen herkistyminen, puhumistapojen monipuolistuminen, oman ja yleisen johtajuuden parempi ymmärtäminen sekä suhtautumisen muutokset työtä ja työelämää kohtaan. Liisalle oli helppoa tunnistaa koulutuksen vaikutuksia. Liisa vaihtoi työpaikkaa kesken ohjelman. Hän koki, että ohjelma auttoi häntä tekemään tärkeitä ratkaisuja ja toimi tukena uuden työn aloittamisessa. Kaikkiaan Liisa koki koulutuksen arvokkaaksi kokemukseksi ja totesi, että perinteiseen tietokeskeiseen koulutukseen osallistumiseen on tämän koulutuksen jälkeen vaikea motivoitua.

Matti

Matti ilmoittautui kollegoiden kanssa mukaan koulutukseen yrityksensä henkilöstöjohtajan pyynnöstä. Matin omana motiivina osallistumiselle oli henkilökohdainen kiinnostus kehittyä johtajana. Matille jäi koulutuksen aloituksesta utelias ja myönteinen olo jatkoa kohden, vaikka hän kuvasikin koulutuksen aloitusta hämäräksi. Matti koki keskeiseksi, että koulutuksessa keskusteltiin aiheista, joihin työn lomassa ei yleensä ole mahdollisuutta.

Matti suhtautui ohjelman alussa siihen erittäin myönteisesti ja koki ohjelman tukevan vahvasti omaa kasvua ja kehitystä. Ohjelman kuluessa Matin suhtautuminen muuttui kuitenkin kriittiseksi. Loppua kohden Matin suhtautuminen muuttui jälleen myönteisemmäksi. Matti ei odottanut ennakkoon seminaarien työskentelyltä mitään erityistä, vaan katsoi mitä syntyy. Matin läsnäoloprosentti oli 77.

Matilla oli toisinaan vaikeuksia päästä koulutuksen vaatimaan mielentilaan kii-reisestä työtahdistista. Seminaarit olivat Matin mielestä liian pitkiä. Työskentelyn toistuvuus alkoi Matista tuntua uudistumattomuudelta. Työskentelyn rytmi ja tahti olivat hyviä, mutta tauot olivat Matin mielestä liian pitkiä. Teematyöpajat ja konsultaatiot olivat hänestä parhaita työskentelysesioita. Johtajuuspienryhmä sopi Matille puolestaan huonoiten. Teemoista muutos oli keskeisin. Matti jäi teemana kaipaamaan mm. virtuaaliorganisaation johtamista. Kouluttajilta Matti olisi kaivannut aktiivisempaa ohjausta ja jopa provosointia. Matti yritti haastaa kouluttajia ottamaan aktiivisemmin kantaa käsiteltäviin aiheisiin tässä kuiten-kaan onnistumatta. Osallistujien välillä vallitsi Matin mielestä hyvä luottamus, mutta ryhmäytymistä ei tapahtunut. Matti piti tärkeänä, että pystyi luottamaan siihen, että ryhmässä ei loukata, vaikka tuo esiin epävarmuuttaan. Matti häiritsi ohjelman alkuvaiheessa alaisen mukanaolo ryhmässä. Tutkimuksen haastattelut ja raportointi tukivat Matin mielestä hyvin koulutusta.

Matti eritteli monipuolisesti koulutusohjelman vaikutuksia, joita olivat itseluot-tamuksen ja itsetuntemuksen kehittyminen, rauhoittuminen, suorittamisen pa-kon väheneminen ja oman johtajuuden parempi ymmärtäminen, lisääntynyt kär-sivällisyys ja reflektiivisyys, oman epävarmuuden rohkeampi ilmaiseminen, kol-legasuhteiden tiivistyminen ja suhteiden terävöityminen omaan organisaatioon ja alaisiin. Matille oli Liisan tavoin helppoa koulutuksen vaikutusten tunnistami-nen. Matti toteutti kollegoidensa kanssa ison organisaatiomuutoksen koulutuk-sen aikana, mikä aiheutti jonkin verran poissaoloja seminaareista. Matti kuvasi koulutusohjelmaan osallistumisen auttaneen häntä oivaltamaan omaa tapaansa olla johtaja ja miksi se jossain tilanteissa tuotti ristiriitoja omassa työyhteisössä. Koulutukseen osallistuminen kollegoiden kanssa syvensi keskinäisiä suhteita ja tuki osaltaan organisaatiomuutoksen toteuttamista.

Jukka

Jukalle koulutukseen osallistumisen motiivi liittyi henkilökohtaiseen kehitty-miseen johtajana. Koulutusohjelman alussa Jukka kertoi työroolissaan ja työn ase-telmassa olevan epätydyttäviä piirteitä. Jukka vaihtoikin työnantajaa kesken oh-jelman. Jukka ei kommentoinut koulutuksen aloitusta erityisesti. Jukka teki kou-lutuksen alkuvaiheessa päätöksen priorisoida oma ohjelmaan osallistuminen korkealle ajankäytössään. Jukan läsnäoloprosentti olikin 93 eli toiseksi korkein. Jukka suhtautui ohjelmaan tietoisesti myönteisesti ja sitoutuneesti. Hän paneutui kaikkiin tehtäviin tosissaan. Jukan suhtautuminen säilyi samanlaisena läpi oh-jelman.

Työskentelyn toistuvuus sopi Jukalle hyvin. Työskentelyrytmiä Jukka piti hi-taana ja olisi toivonut enemmän vaatimuksia koulutuksen osalta henkilökohtai-seen paneutumiseen esim. välitehtävien muodossa. Teemat eivät olleet hänelle

sinällään oppimisen kannalta erityisen merkityksellisiä. Työskentelysessioista parhaiksi Jukka koki teematyöpajat, konsultaatiot ja johtajuuspienryhmät. Kouluttajat olivat Jukan mielestä ammattilaisia, vaikka hän pitikin koulutuksen tapaa erikoisena. Koulutuksen ideaa olisi hänen mukaansa voinut avata alussa enemmän. Ryhmän osalta Jukka ihmetteli runsaita poissaoloja. Haastatteluja Jukka piti oman kehittymisensä kannalta hyvinä.

Jukka koki koulutusohjelmalla olleen paljon vaikutuksia, vaikka totesikin oman kehittymisen arvioinnin olevan jossain määrin hankalaa. Jukan ilmaisevat vaikutukset olivat itsetuntemuksen, itsevarmuuden ja vuorovaikutteisuuden kehittyminen, epävarmuuden ja kritiikin siedon paraneminen, ymmärryksen syveneminen omasta ja yleisestä johtajuudesta, sosiaalisen herkkyyden ja empatiakyvyn kehittyminen sekä oppimis- ja kehittymiskyvykkyyden lisääntyminen. Koulutusohjelma tuki osaltaan Jukkaa tämän oman työtilanteen ja työhön liittyvien suhteiden ymmärtämisessä. Työpaikan vaihtamisen yhteydessä Jukka hyödynsi ohjelman seminaareja uuden työroolin omaksumisessa ja rakentamisessa.

Mikko

Mikon osallistumismotiivi liittyi sekä henkilökohtaiseen kehittymiseen johtajana että henkilöstöammattilaisena tutustumiseen uudenlaiseen johtajuuskoulutukseen. Mikko jäi aloituksessa hämmentyneen odottavalle kannalle jatkon suhteen. Mikon suhtautuminen oli epäileväistä koko koulutuksen ajan. Hän koki, ettei koulutuksen tapa ollut hänelle paras mahdollinen ja että hän olisi saanut toisenlaisesta tavasta enemmän antia. Mikko joutui olemaan poissa seminaareista sekä työhön liittyvistä että henkilökohtaisista syistä. Mikon läsnäoloprosentti koulutuksessa oli 77.

Mikko kertoi kokeneensa ristiriitaisena sen, että koulutus tukeutui pääosin osallistujien aktiivisuuteen ja panokseen. Prosessista ei muodostunut Mikolle niin intensiivistä kuin hän olisi toivonut. Hän jäi kaipaamaan pidempää yhdessäolojaksoa ryhmän kesken, jolloin tutustuminen olisi ollut syvempää. Mikko piti osallistujien välejä luottamuksellisina, muttei silti kokennut voivansa tuoda omia työtilanteitaan avoimesti käsittelyyn. Keskustelu oli hänestä paras työskentelymuoto, toiminnalliset ja projektiviiset menetelmät eivät toimineet hänen kohdallaan kovin hyvin. Seminaarien teemat eivät olleet tärkeitä sinällään. Konsultaatio oli Mikosta paras jakso. Johtajuuden pienryhmä oli puolestaan anniltaan vähäisin. Kouluttajien toimintaa Mikko piti ammattimaisena, mutta mietti useaan otteeseen, pääsevätkö kouluttajat liian helpolla. Hän koki, että olisi saanut irti enemmän aktiivisemmin ohjaavasta otteesta. Tutkimuksen haastattelut tukivat Mikon mielestä omaa kehittymistä merkittävästi.

Mikko ilmaisi epävarmuuttaan ohjelman hyödyistä itselleen. Vaikka hän uskoi koulutuksella olleen vaikututusta, näiden erittely oli hänestä vaikeaa. Hän koki itsetuntemuksensa ja vuorovaikutustapansa kehittyneen, perusarvonsa vahvistuneen, reflektiivisyyden lisääntyneen sekä esimiesroolin hoitamisen helpottuneen. Mikko työskenteli samassa roolissa koko koulutuksen ajan. Mikon työnantajan liiketoiminnallinen tilanne muuttui varsin voimakkaasti koulutusohjelman aikana, mikä tuotti Mikolle lisätyötä ja haasteellisia tilanteita omaan rooliin liittyen. Mikko totesi koulutusohjelman tukeneen osaltaan häntä vaikeista tilanteista selviämässä. Mikon epäilevästä suhtautumisesta huolimatta koulutuksella näytti olleen Mikkoon varsin monenlaisia vaikutuksia.

Timo

Timo osallistui koulutusohjelmaan yrityksensä henkilöstöjohtajan sekä kollegoidensa houkuttelemana sekä henkilökohtaisesta kiinnostuksesta kehittyä johtajana. Timo jäi aloitusseminaarin jälkeen odottavalle kannalle jatkoon suhteen. Timon suhtautuminen koulutusta kohtaan pysyi kriittisen puolella koko ohjelman ajan, mutta hän kertoi siitä huolimatta olleensa sitoutunut ohjelmaan ja työskentelyyn. Häntä häiritsi se, etteivät kaikki vaikuttaneet yhtä sitoutuneilta. Hän olisi halunnut vaikuttaa työskentelytapoihin, muttei löytänyt keinoa. Timo joutui olemaan jonkin verran poissa koulutusohjelman ensimmäisellä puoliskolla, mutta oli toisella puolikkaalla aktiivisesta läsnä. Timon läsnäoloprosentti oli 79.

Ohjelma oli Timon mielestä liian pitkä ja seminaarit olisivat voineet olla tiiviimpiä. Toistuvuus teki ohjelmasta ennustettavan, mutta Timo kaipasi yllätyksiä ja vaihtelua. Hän totesi, että johtajankin päivät ovat täynnä yllätyksiä eikä mikään toistu. Teemoista Timon mieleen jäivät muutos ja vastustus. Parhaita työskentelyjaksoja olivat hänen mielestään teematyöpajat ja konsultaatiot. Huonoiten hänen kohdallaan toimi johtajuuden pienryhmä. Kouluttajat osasivat virittää työskentelyn hyvin, mutta Timo olisi kaivannut heiltä enemmän keskustelun aktivoimista. Osallistujien välit olivat hänen mielestään korrektit. Timo olisi kaivannut toisaalta vahvempaa toisten haastamista. Häntä askarruttivat runsaat poissaolot. Haastattelut ja raportointi toivat lisäarvoa koulutuksen antiin.

Timo totesi koulutuksen aikana olleensa kärsimätön ja epätietoinen ohjelman hyödyistä, mutta luottavansa sen vaikuttavuuteen. Hänen ilmaisemiaan vaikutuksia olivat kasvanut itseluottamus ja kyky toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, rakentava ja rauhallinen suhtautuminen ristiriitoihin, perspektiivin laajentuminen sekä kollegasuhteiden kehittyminen. Timolle koulutuksen vaikutusten tunnistaminen oli epävarmaa. Timo toteutti kollegojensa kanssa koulutuksen kestäessä laajan organisaatiomuutoksen, joka aiheutti hänelle jonkin verran poissaoloja. Koulutusohjelma tuki hänen mielestään erityisesti kollegojen keskinäisten suhteiden syvenemistä muutostyön yhteydessä.

Maria

Marian motiivi osallistua koulutusohjelmaan oli henkilökohtainen kehittyminen johtajana. Maria koki koulutuksen aloituksen hämmentävänä ja oli aloitusseminaarin aikana hyvinkin kriittinen, mutta innostui sitten koulutuksen ideasta. Ohjelman keskivaiheilla Marialla tuli kyllästymisen ja turhautumisenkin oloja, jotka muuttuivat myönteisimmiksi loppua kohden. Maria kertoi olleensa sitoutunut osallistumiseensa ja hän paneutui tehtäviin tosissaan. Hän kuvasi suhtautumistaan samalla tavoin kuin Matti eli ei odottanut etukäteen mitään, vaan katsoi mitä koulutus toi mukanaan. Marian läsnäoloprosentti oli 91 eli Maria osallistui seminaareihin hyvin aktiivisesti.

Osallistujilla oli mahdollisuus säätää osallistumistapaansa, mitä Maria piti hyvänä, koska aiheet olivat henkilökohtaisia. Seminaarien välit olivat hänestä pitkät ja ohjelma kaikkiaan ulottui ehkä liian pitkälle aikavälille. Rauhallinen työskentely antoi tilaa ajatuksille, vaikka jossain vaiheessa Maria kaipasi tiiviimpää tahtia. Kouluttajat jäivät Marialle etäisiksi. Osallistujat olivat hyvin kohteliaita toisilleen, mutta varsinaista ryhmää ei Marian kokemuksen mukaan syntynyt. Osallistujat jäivät Marian mielestä varsin vieraisiksi toisilleen. Tutkimuksen osalta Maria koki itsensä jossain vaiheessa koekaniiniksi, mutta piti haastatteluja hyvinä hetkinä jäsentää ajatuksiaan eri tavoin kuin muutoin olisi tehnyt.

Maria mainitsi koulutuksen vaikutuksista maltin ja kärsivällisyyden lisääntymisen, reflektiivisyyden kehittymisen, sosiaalisen herkkyyden ja havaintokyvyn lisääntymisen, kuuntelukyvyn kehittymisen sekä vuorovaikutusreaktioidensa paremman hallinnan. Marialle koulutuksen vaikutusten tunnistaminen oli helppoa. Maria toimi koulutusohjelman alkaessa kehitystehtävässä, jossa tavoitteena oli uudenlaisen asiakkuusajattelua edistävän tiimin rakentaminen. Maria kertoi koulutusohjelman auttaneen häntä hahmottamaan tehtävänsä haasteita ja omaa toimintaansa paremmin.

Jaakko

Jaakon osallistumismotiivi oli henkilökohtainen kehittyminen johtajana. Jaakko ei kommentoinut koulutuksen aloitusta haastatteluissa erikseen. Jaakolla oli erittäin myönteinen suhtautuminen ohjelmaa kohtaan alussa ja myönteinen suhtautuminen säilyi koko ohjelman ajan. Jaakko teki tietoisin päätöksen keskittymisestä seminaareissa työskentelyyn ja jätti työasioiden hoitamisen seminaarien ajaksi. Koulutukseen keskittymistä tuki yöpyminen paikkakunnalla. Ulkomaankomennus kesken ohjelman häiritsi Jaakon osallistumista ja katkaisi prosessissa mukana oloa. Jaakon läsnäoloprosentti oli 75.

Jaakko piti koulutuksen toteutustapaa itselleen sopivana. Tässä ja nyt – lähestymistapa mahdollisti keskittymisen koulutukseen. Ohjelma oli Jaakon mie-

lestä jossain määrin liian pitkä, seminaarien välejä olisi voinut lyhentää. Keskustelut olivat Jaakon mielestä parhaita työskentelytapoja. Projektiiviset tehtävät eivät auenneet hänelle. Konsultaatiot jäivät Jaakon mieleen. Niissä käsitellyt todelliset johtamistilanteet antoivat paljon omaan pohdintaan. Projektityö ei Jaakon mielestä onnistunut. Kouluttajia Jaakko piti ammattilaisina, mutta heidän kielensä ei Jaakon mielestä aina ollut ymmärrettävää. Ryhmän Jaakko koki positiivisena ja hän piti hyvänä, ettei osallistujien välille syntynyt kamppailua johtajuudesta. Tutkimushaastatteluille Jaakko antoi ison merkityksen oman kehittymisensä kannalta.

Jaakko totesi olevan suhteellisen vaikea eritellä koulutusohjelman vaikutuksia. Hän koki oman ymmärryksensä omasta ja yleisesti johtajuudesta kehittyneen ja itsevarmuutensa johtajana syventyneen. Jaakko työskenteli tuotekehitysyksikön päällikkönä koulutusohjelman alkaessa. Koulutuksen puolivälissä Jaakko lähti ulkomaankomennukselle työnantajansa tytäryritykseen. Komennus kuitenkin keskeytyi ennen aikaisesti ja Jaakko palasi entiseen yksikkönsä ennen koulutuksen päättymistä. Komennuksen vuoksi Jaakolta jäi yksi seminaari kokonaan väliin ja hän koki pudonneensa koulutusohjelman työskentelystä. Jaakko kuitenkin jatkoi koulutuksen loppuun. Jaakko korosti omassa osallistumisen tavassaan seminaareissa tapahtuvaa työskentelyä. Seminaarien väleillä hänellä ei ollut aikaa paneutua esim. kirjareferaatteihin.

Pekka

Pekka lähti mukaan koulutukseen henkilöstöjohtajan pyynnöstä. Kollegoiden osallistuminen toimi myös tärkeänä pontimena osallistuspäätöksessä, mutta Pekkaa motivoi myös henkilökohtainen kasvu ja oppiminen johtajana. Pekka oli poissa aloitusseminaarista, joten hän ei voinut kommentoida sitä. Pekka oli Mikon tavoin epävarma ja kriittinen koulutuksen työskentelyperiaatteiden osalta koko koulutuksen ajan. Hän oli poissa aloituksesta ja koki, että oli jäänyt vaille ratkaisevaa ymmärrystä koulutuksen periaatteista. Pekan sitoutuminen vaihteli jopa seminaarien aikana. Hän koki välillä tulevansa paikalle vain velvollisuuden tunnosta. Hän pohti koulutusohjelman jälkeen, ettei osannut hyödyntää koulutusta tarpeeksi. Pekan läsnäolo prosentti oli 67.

Pekka ei mielestään sisäistänyt työskentelyn toistuvuuden ideaa. Päivien väljyys vei koulutukseen keskittymiseltä terää, koska se mahdollisti työnteon koulutussessioiden lomassa. Internaattissa Pekka olisi mielestään pystynyt keskittymään paremmin. Rauhallinen työskentelyrytmi sopi Pekalle. Teematyöpajat, konsultaatiot ja kirjallisuusosio olivat Pekan mielestä parhaat sessiot. Johtajuuspienryhmä ei hänen mielestään palvellut kovinkaan hyvin. Kouluttajat olivat Pekan mielestä ammattilaisia, mutta Pekka jäi kaipaamaan heiltä aktiivisempaa otetta fasilitoinnissa ja yhteenvedoissa. Ryhmään oli helppo tulla, mutta seminaarien harvatahti-

suus ei edistänyt toisten tuntemista. Ryhmä hajosi Pekan mielestä joka seminaarin jälkeen. Tutkimuksen haastattelut tukivat omaa kehittymistä ja raportti auttoi hahmottamaan koulutuksen kokonaisuuden, mikä nosti Pekan arvostusta koulutusta kohtaan.

Pekka ei juurikaan eritellyt koulutusohjelman tuottamia vaikutuksia, joista hän mainitsi vain sosiaalisen herkistymisen ja kollegasuhteiden kehittymisen. Pekka toteutti kollegojensa kanssa koulutusohjelman aikana laajan organisaatiomuutoksen, joka sitoi hänen aikaansa jossain määrin ohjelman aikana ja aiheutti poissaoloja. Pekan tehtävä säilyi samana koko koulutuksen ajan. Keskeisenä antina Pekka koki osallistumisen yhdessä kollegoiden kanssa, mikä tuki keskinäisten suhteiden syvenemistä.

Henrik

Henrikin osallistumismotiivissa painottui tutustuminen henkilöstöammattilaisen uudenlaiseen johtajuuskoulutukseen. Henrik innostui koulutuksesta alussa ja hänelle säilyi myönteinen suhtautuminen koulutusta kohtaan koko ajan, joskin hän oli varsin paljon poissa työtilanteensa vuoksi. Hän kuvasi osallistumisensa tapaa alussa jopa radikaaliksi, mutta kertoi rauhoittuneensa ohjelman loppua kohden. Henrik oli osallistujista eniten poissa seminaareista. Hänen läsnäoloprosenttinsa oli 48.

Henrik piti aloitusta merkityksellisenä työskentelyn kannalta, vaikka se tuntui erilaisuudessaan hämmentävältä. Henrikistä oli oleellista, ettei koulutus perustunut tiedon jakamiseen, vaan elämän ilmiöiden kokonaistarkasteluun. Ohjelma olisi voinut olla hänen mielestään tiiviimpi. Lyhyet koulutuspäivät sopivat Henrikille työtilanteen vuoksi hyvin. Seminaariteemoista jäi mieleen omalla vastuulla ollut tema - muutos. Työskentelytavoista Henrikin mieleen jäivät vahvimmin draamaharjoitukset. Kouluttajat olivat hänen mielestään ammattilaisia. Ryhmässä syntyi Henrikin mielestä jo alkuvaiheessa luottamuksellinen ilmapiiri ja avoin keskustelu. Itse hän koki jääneensä ryhmässä ulkokehälle, koska oli paljon poissa. Haastattelut olivat Henrikin mielestä merkittäviä kohtia omien pohdintojen kannalta. Ne auttoivat nostamaan esiin ajatuksia, joihin ei ollut aikaa arjen keskellä.

Henrik kertoi varsin niukasti koulutusohjelman vaikutuksista. Hän mainitsi ymmärryksen syvenemisen elämän eri aluiden vastavuoroisuudesta, oman organisaation tilanteen paremman ymmärtämisen sekä tyytäväisyyden ja itsevarmuuden lisääntymisen. Henrikin vastuualue laajeni koulutusohjelman aikana. Samaan aikaan yrityksessä oli menossa fuusioprosessi. Nämä yhdessä veivät paljon aikaa Henrikiltä ja aiheuttivat poissaoloja seminaareista.

Riitta

Riitan osallistumismotiivina koulutukseen olivat henkilökohtainen kehittyminen johtajana sekä kokemuksen saaminen henkilöstöammattilaisena uudelta koulutusohjelmasta. Lisäksi Riitan kolme kollegaa osallistuivat myös ohjelmaan. Riitta ei kommentoinut ohjelman aloitusta erityisesti. Riitta kertoi suhtautumisensa olleen hyvin myönteinen alussa, mutta hänen olonsa muuttui kriittisemmäksi ohjelman keskivaiheilla, kunnes työpaikan vaihtaminen toi hänelle uuden syyn hyödyntää ohjelmaa. Riitta pohti aktiivisesti omaa osallistumisen tapaansa seminaareissa – millä tavalla olisi parhaaksi hyödyksi itselleen ja muille. Riitta oli osallistujista eniten läsnä seminaareissa. Hänen läsnäoloprosenttinsa oli 95.

Koulutusmetodi oli Riitalle ennestään tuttu. Työskentelyperiaatteista olisi hänen mielestään kuitenkin kannattanut puhua enemmän alussa. Ohjelma olisi voinut kokonaisuudessaan olla myös jossain määrin lyhyempi. Seminaarien työskentelyrytmi oli hänestä hyvä, mutta päivät olisivat voineet olla tiiviimpiä. Keskustelut ja piirtämistehtävät sopivat Riitalle parhaiten. Johtajuuden pienryhmä ei hänen mielestään toiminut kovin hyvin. Myös projektifoorumi ja projektityö menivät hänen mielestään hukkaan. Kouluttajien toimintaa Riitta ymmärsi, mutta piti etäisyyden pitoa liian alleviivattuna. Ryhmän osalta Riitta ihmetteli runsaita poissaoloja ja harmitteli, etteivät kaikki antautuneet työskentelyyn ja saaneet siitä niin paljoa irti kuin olisivat voineet. Ryhmään ei syntynyt vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Haastatteluja Riitta piti hyvinä hetkinä käydä keskustelua omasta johtamisestaan.

Riitta ei haastatteluissa eritellyt koulutusohjelman vaikutuksia. Hän kuitenkin uskoi koulutuksella olevan paljon vaikutuksia, vaikka niitä on hänen mielestään vaikea konkretisoida. Riitta vaihtoi työnantajaa kesken koulutusohjelman. Koulutusohjelma tarjosi Riitalle mahdollisuuden pohtia uuden roolin rakentamista ja työpaikan vaihtamiseen liittyviä kysymyksiä.

6.2 Koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen yksilöllisyys

Tässä luvussa tarkastelen osallistujien eroja ja yhtäläisyyksiä koulutuksen vaikutuksissa ja vaikutusten tunnistamisessa (luku 6.2.1), osallistumismotiiveissa (luku 6.2.2), suhtautumisessa (luku 6.2.3) sekä työskentely- ja osallistumistavoissa (luku 6.2.4).

6.2.1 Koulutuksen vaikutukset ja vaikutusten tunnistaminen

Koulutuksen ilmaistuissa vaikutuksissa ja vaikutusten tunnistamisessa oli varsin suuria osallistujakohtaisia eroja (kts. luku 5.1.5). Jaottelin osallistujat kolmeen ryhmään ilmaistujen vaikutusten määrän ja monipuolisuuden mukaan. Eniten ja

monipuolisimmin vaikutuksia ilmaisivat *Liisa, Matti ja Jukka*. Toisen ryhmän muodostavat *Mikko, Timo, Maria ja Jaakko*, jotka ilmaisivat vaikutuksia ensimmäistä ryhmää vähemmän ja yksipuolisemmin. Kolmanteen ryhmään kuuluvat *Henrik, Pekka ja Riitta* raportoivat vaikutuksista niukasti tai eivät olleenkaan.

Vaikutusten tunnistamisen varmuuden/epäröivyyden perusteella jaoin osallistujat lisäksi kolmeen uuteen ryhmään: 1) ne, joille vaikutusten tunnistaminen oli *varmaa*, 2) ne, joille vaikutusten tunnistaminen oli *epäröivää*, ja 3) ne, jotka *eivät* (juurikaan) *tunnistaneet* vaikutuksia. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat *Liisa, Matti ja Maria*. Heidänkin pohdintoihinsa koulutuksen vaikuttavuudesta liittyi jossain määrin epäröivyyttä, mutta he ilmaisivat vaikutuksia selvästi muita varmemmin. Toisen ryhmän muodostavat *Jukka, Mikko, Timo ja Jaakko*. Heidän pohdintojaan koulutuksen vaikutuksista leimasi epäröivyyttä ensimmäistä ryhmää selkeämmin. Epäröivyydestään huolimatta mm. *Jukka* ilmaisi vaikutuksia varsin monipuolisesti. Kolmanteen ryhmään kuuluvat *Henrik, Pekka ja Riitta*. Vaikutusten tunnistamisen epäröivyyttä tai tunnistamattomuus voi liittyä siihen, että 1) *vaiikutuksia ei juurikaan ollut*, 2) *kaikkia vaikutuksia ei tunnistettu, vaikka niitä olikin*, 3) *vaiikutuksia ei osattu yhdistää koulutusohjelmaan*, tai 4) *vaiikutuksia ei ilmaistu haastatteluissa*.

6.2.2 Osallistumismotiivit

Osallistujien osallistumismotiiveissa ja niiden painotuksissa oli eroja, vaikka kaikki ilmaisivat olleensa kiinnostuneita henkilökohtaisesta kehittymisestä johtajana. Tunnistin osallistumismotiiveista kolme pääasiallista motiivia: 1) *henkilökohtainen oppiminen*, 2) *ammattillinen kiinnostus* ja 3) *kollegoiden ”imu”*.

Useilla osallistujista oli pääasiallisen osallistumismotiivin lisäksi toissijainen motiivi. Henkilökohtainen oppiminen liittyi haluun kasvaa ja kehittyä johtajana. Ammatillinen kiinnostus liittyi henkilöstön kehittämistehtävissä toimivien halun tutustua uudelleen johtajuuskoulutukseen. Kollegoiden ”imu” liittyi osallistumispäätökseen osana saman yrityksen kollegaryhmää. *Jukan, Marian ja Jaakon* pääasiallisena ja ainoana ilmaistuna motiivina oli henkilökohtainen oppiminen. *Liisalla, Mikolla ja Riitalla* oli henkilökohtaisen oppimisen ohella motiivina myös ammatillinen kiinnostus. *Henrikillä* ammatillisen kiinnostus oli pääasiallinen motiivi ja henkilökohtainen oppiminen toissijaista. *Matilla ja Timolla* pääasiallisena oli halu henkilökohtaiseen oppimiseen, mutta kollegoiden ”imu” vaikutti ratkaisevasti osallistumispäätökseen. *Pekalla* pääasiallisena kannustimena osallistumiseen oli kollegoiden ”imu”, mutta hän ilmaisi olevansa myös kiinnostunut kehittymään johtajana. *Liisa, Jukka ja Riitta* vaihtoivat työpaikkaa kesken koulutuksen, mikä monipuolisti heidän osallistumismotiivejaan

matkan varrella. Koulutusohjelma mahdollisti heille työpaikan vaihtoon liittyvien kysymysten tarkastelun ja pohdinnan.

6.2.3 Suhtautuminen koulutusohjelmaan

Osallistujien suhtautuminen koulutusohjelmaa kohtaan vaihteli sekä osallistujakohtaisesti että koulutusohjelman eri vaiheissa. Osa osallistujista raportoi suhtautumisen vaihteluista jopa seminaarien aikana ja eri työskentelyjaksojen välillä. Suhtautumisessa koulutusta kohtaan voidaan erottaa seminaarityöskentelyn aikainen *tilannekohtainen suhtautuminen*, joka vaikuttaa ”tässä ja nyt” siihen, millä intensiteetillä, asenteella ja innokkuudella työskentelyyn osallistutaan. Kutsun jatkossa tätä tilannekohtaista suhtautumista *tilannesuhtautumiseksi*.

Tilannesuhtautumisen lisäksi osallistajat kertoivat haastattelussa suhtautumisesta koulutusohjelmaan kokonaisuutena. Tämä koulutusohjelmaan kohdistettu *kokonaisvaltainen suhtautuminen* vaikutti mm. koulutusohjelman priorisointiin omassa ajankäytössä, aikomukseen saada hyötyä ohjelmasta oman kehittymisen kannalta sekä luottamukseen koulutuksen hyödyllisyydestä ja palvelevuudesta. Kutsun jatkossa tätä kokonaisvaltaista suhtautumista *kokonaissuhtautumiseksi*.

Tilannesuhtautumisen ja kokonaissuhtautumisen välillä näytti olevan yhteys. Mm. *Liisa, Jukka ja Riitta* tekivät ohjelman alussa päätöksen priorisoida koulutusohjelma ajankäytössään. Tietoinen päätös auttoi heitä suhtautumaan myönteisen uteliaasti myös sellaisiin harjoituksiin tai työskentelyihin, jotka saattoivat aluksi vaikuttaa heistä oudoilta. Tietoinen päätös aktiivisesta osallistumisesta toimi näin myönteisen tilannesuhtautumisen ylläpitäjänä. Mm. *Mikko, Timo ja Pekka* puolestaan olivat epävarmoja koulutuksen hyödyistä ja olivat odottavalla kannalla työskentelyn suhteen. Tällöin vieraalta tuntuvat työskentelytavat lisäsivät helposti tilannesuhtautumisen kriittisyyttä. *Matti ja Maria* toivat esiin ”*tyhjään päähän*” –asentoitumisen suhtautumisessaan työskentelyyn, mitä voisi pitää neutraalin uteliaana suhtautumisena. Tätä kuvasi tapa osallistua aktiivisesti ja odottaa mitä syntyy ilman vahvoja ennako-oletuksia. Yksittäisen osallistujan suhtautumiseen vaikutti vuorovaikutus muiden osallistujien kanssa sekä muiden suhtautuminen ja tulkinnat.

Jaan *kokonaissuhtautumisen* koulutusohjelmaa kohtaan *myönteiseen ja kriittiseen* suhtautumiseen. Myönteisesti koulutusohjelmaan suhtautuneita koko koulutuksen ajan olivat *Liisa, Jukka, Jaakko* ja *Henrik*. Kriittisesti suhtautuneita olivat *Mikko, Timo* ja *Pekka. Matin* ja *Marian* suhtautuminen oli aluksi myönteistä, mutta muuttui ohjelman kuluessa kriittiseksi, kunnes palautui jälleen myönteisemmäksi kohti koulutusohjelman loppua. *Riitan* suhtautuminen muuttui hyvin myönteisestä kriittisemmäksi, mutta pysyi varsin selvästi myönteisen puolella.

Koulutuksen loppua kohden Riitan suhtautuminen palautui korkean myönteiselle tasolle.

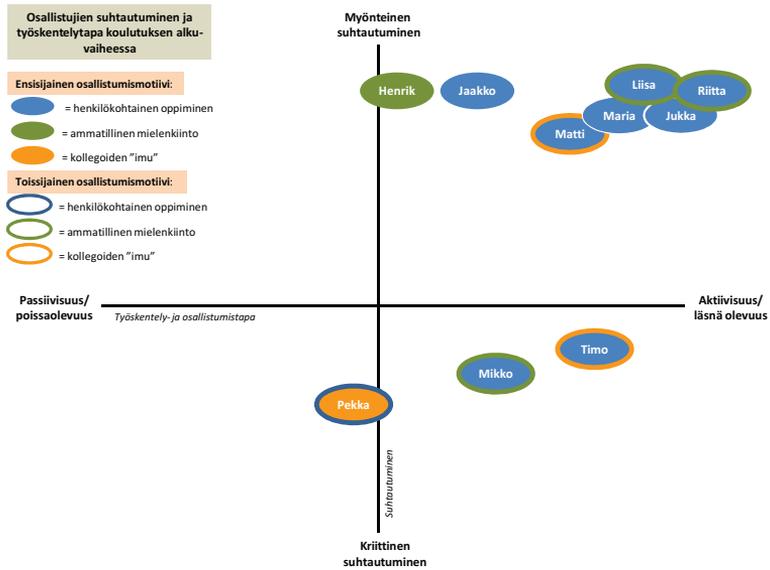
6.2.4 Työskentelyn ja osallistumisen tapa

Tarkastelen osallistujien työskentelyn ja osallistumisen tapaa jatkumolla, jonka toisessa päässä on *läsnäoleva/aktiivinen* osallistuminen ja toisessa päässä *poissaoleva/passiivinen* osallistuminen. *Liisan, Jukan, Timon, Marian ja Riitan* työskentelyä voi kuvata läsnäolevaksi ja aktiiviseksi. Heillä oli korkeimmat osallistumisprosentit ja heidän työskentelytapansa seminaareissa oli aktiivisen osallistuva. *Mikkoa ja Pekkaa* voi luonnehtia välissäolijoiksi, joiden työskentely häilyi osallistumisen ja passiivisemmän tarkkailun välillä. *Matin ja Jaakon* työskentely oli alussa hyvin läsnäolevaa/aktiivista, mutta muuttui poissaolevaksi ohjelman aikana kunnes palautui aktiivisemmaksi. Matilla työskentelytapaan vaikutti suhtautumisen muutos ja Jaakolla ulkomaan komennuksen aiheuttama poissaolo seminaareista. *Henrikin* työskentely- ja osallistumistapa passivoitui runsaiden poissaolojen myötä.

6.2.5 Yhteenveto vaikuttavuuden rakentumisen yksilöllisyydestä

Kuvassa 14 osallistujat on sijoitettu koulutusohjelman alkuvaiheen suhtautumisen ja työskentelytapansa perusteella nelikenttään, jossa vaaka-akselin muodostaa työskentelytapa ja pystyakselin suhtautumistapa. Lisäksi kuvassa on ilmaistu osallistujien ensisijaiset ja toissijaiset koulutukseen osallistumisen motiivit värisymbolein. Osallistujasymbolin ympärillä oleva erivärinen reunus kertoo toissijaisesta osallistumismotiivista.

Liisa, Matti, Jukka, Maria, Jaakko ja Riitta muodostavat ryhmän, jonka suhtautuminen alkuvaiheessa oli hyvin myönteinen ja työskentely aktiivista ja läsnä olevaa. Heillä kaikilla ensisijainen osallistumismotiivi oli henkilökohtainen oppiminen. Liisalla ja Riitalla osallistumiseen vaikutti myös ammatillinen kiinnostus ja Matilla kollegoiden ”imu”. *Henrikin* suhtautuminen oli yhtä myönteistä kuin edellä mainituilla osallistujakollegoilla, mutta hänen osallistumismotiivinsa oli ensisijaisesti ammatillinen kiinnostus. Henrikin osallistumistapa oli edellä mainittuihin kollegoihin verrattuna passiivisempi. *Mikon, Timon ja Pekan* suhtautuminen oli koulutuksen alkuvaiheessa kriittistä. Timo oli näistä kolmesta aktiivisin osallistuja. Mikon ja Pekan osallistumisen tapa oli muita osallistujia passiivisempi ja tarkkailevampi. Mikon ja Timon osallistumismotiivi oli ensisijaisesti henkilökohtainen oppiminen, joskin Timolla keskeisenä vaikuttimena oli myös kollegoiden ”imu” ja Mikolla ammatillinen uteliaisuus. Pekalla osallistumispäättökseen vaikutti ensisijaisesti kollegoiden ”imu”.

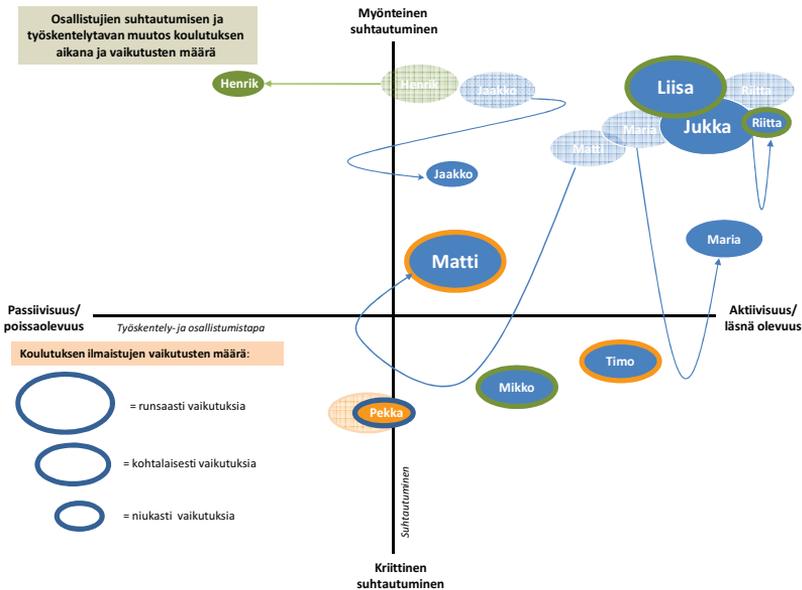


Kuva 14: Osallistujien suhtautuminen ja työskentelytapa koulutuksen alussa

Kuvassa 15 olen esittänyt osallistujien suhtautumisessa ja työskentelytavassa koulutusohjelman kuluessa tapahtuneet muutokset sekä heidän asemaistumisensa suhtautumisen ja työskentelytavan mukaan muodostetulla nelikentällä koulutusohjelman loppuvaiheessa. Himmeästi erottuvat ellipsit kuvaavat osallistujien sijoittumista nelikenttään koulutuksen alussa (kts. kuva 14). Osallistujia symboloivien kuvakkeiden koon muutos kertoo koulutusohjelman ilmaistujen vaikutusten määräästä. Ne, joiden symbolin koko on kasvanut, ilmaisivat runsaasti koulutuksen vaikutuksia (Liisa, Matti ja Jukka). Ne, joiden symbolin koko on pysynyt ennallaan, ilmaisivat kohtalaisesti vaikutuksia (Mikko, Maria ja Timo), ja ne osallistujat, joiden symbolin koko on pienentynyt, ilmaisivat vaikutuksia niukasti (Jaakko, Henrik, Pekka ja Riitta). Nuolet kuvaavat osallistujien suhtautumis- ja työskentelytavan muutoksen koulutusohjelman kuluessa.

Liisan, Jukan, Mikon, Timon ja Pekan suhtautuminen ja työskentelytapa säilyivät pitkälti samanlaisina koko ohjelman ajan. Liisan ja Jukan suhtautuminen säilyi vahvan myönteisenä ja Mikon, Timon ja Pekan suhtautuminen puolestaan kriittisenä läpi koulutusohjelman. *Matin* ja *Marian* kohdalla tapahtui selkeä suhtautumisen muutos myönteisestä kriittiseksi koulutuksen puolivälin jälkeen ja palautuminen myönteisemmäksi ohjelman loppua kohden. Riitan suhtautuminen muuttui alun erittäin myönteisestä tasosta kriittisemmäksi, mutta pysyi silti varsin myönteisenä ja palautui korkealle myönteiselle tasolle ohjelman kuluessa. *Matin* osalta myös työskentelytavassa tapahtui passivoituminen ja poissaolojen lisääntyminen kriittisen suhtautumisen myötä, kun taas *Marian* työskentely säilyi aktiivisena kriittisestä kaudesta huolimatta. *Jaakon* ja *Henrikin* suhtautuminen

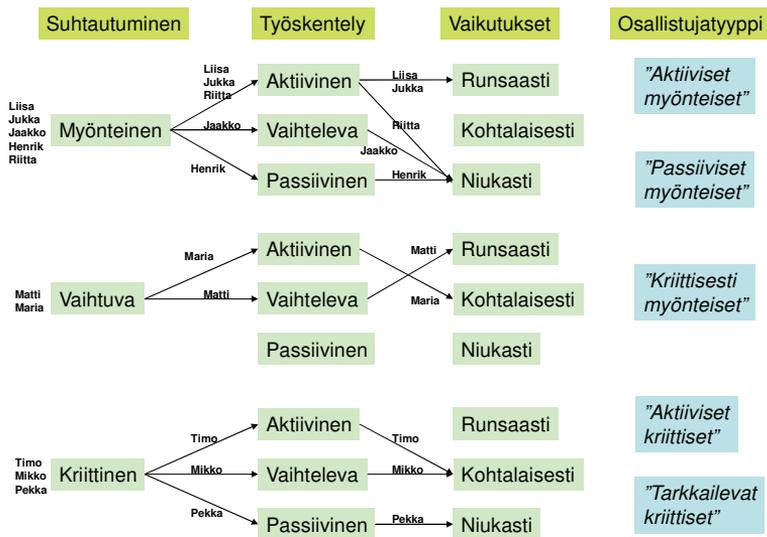
säilyi myönteisenä koko koulutuksen ajan, mutta molemmilla tapahtui passivoitumista työskentelytavassa. Henrikin osallistumistapa muuttui pysyvästi, mutta Jaakko palasi aktiivisemmaksi koulutuksen loppua kohden.



Kuva 15: Osallistujien suhtautumisen ja työskentelytavan muutokset koulutuksen aikana

Vaikutusten määrän osalta osallistujat jakaantuvat kolmeen ryhmään. Eniten vaikutuksia ilmaisivat *Liisa*, *Matti* ja *Jukka*. Liisalle ja Matille vaikutusten tunnistaminen oli muita varmempaa. Myös *Jukka* ilmaisi paljon vaikutuksia joskin epäroivämmin kuin *Liisa* ja *Matti*. Toiseen ryhmään kuuluvat *Mikko*, *Maria* ja *Timo* jotka tunnistivat *Liisa*, *Mattia* ja *Jukkaa* vähemmän vaikutuksia. Myös vaikutusten tunnistaminen oli heille *Mariaa* lukuun ottamatta epäroivämpää. *Jaakko*, *Henrik*, *Pekka* ja *Riitta* tunnistivat ja ilmaisivat vaikutuksia muita niukemmin.

Olen muodostanut osallistujista viisi erilaista tyyppiä heidän suhtautumisensa, osallistumisen tapansa ja ilmaistun koulutuksen vaikuttavuuden perusteella (kuva 16). *Liisa*, *Jukka* ja *Riitta* edustavat *aktiivista myönteistä* osallistujatyyppiä. He olivat tehneet tietoisin päätöksen sitoutua koulutukseen ja saada siitä hyötyä. Heistä *Liisa* ja *Jukka* myös raportoivat runsaasti vaikutuksia. *Riitta* sen sijaan aktiivisuudesta ja myönteisyydestä huolimatta ei raportoinut juurikaan vaikutuksista. *Henrikin* ja *Jaakon* nimesin *passiivisiksi myönteisiksi* osallistujiksi. Molempien suhtautuminen säilyi myönteisenä, mutta työskentelytapa passivoitui koulutuksen edetessä, joskin *Jaakolla* tapahtui aktivoitumista koulutuksen loppua kohden. Vaikutuksia molemmat erittelivät niukasti, joskin *Jaakko* enemmän kuin *Henrik*.



Kuva 16: Osallistujatyypit

Matti ja *Maria* edustavat *kriittisesti myönteistä* osallistujatyyppiä. Heidän suhtautuminen muuttui myönteisestä kriittisen vaiheen kautta takaisin myönteiseksi koulutuksen kestäessä. *Matti* raportoi paljon koulutuksen vaikutuksia ja *Maria* kohtalaisesti. *Mikko* ja *Pekka* edustavat *tarkkailevaa kriittistä* osallistujaa, joka ei kokenut koulutustapaa kaikilta osin itselleen soveltuvaksi eikä kokenut pystyvänsä saamaan siitä hyötyä parhaalla tavalla. He eivät antautuneet työskentelyyn varauksetta. *Mikko* ilmaisi koulutuksen vaikutuksia kohtalaisesti ja *Pekka* niukasti. *Timo* nimesin *aktiiviseksi kriittiseksi* osallistujaksi, jonka suhtautuminen säilyi koko koulutuksen ajan kriittisenä, mutta joka siitä huolimatta työskenteli aktiivisesti. *Timo* raportoi kohtalaisesti vaikutuksia.

6.3 Vaikuttavuuden rakentuminen koulutusohjelman seminaareissa

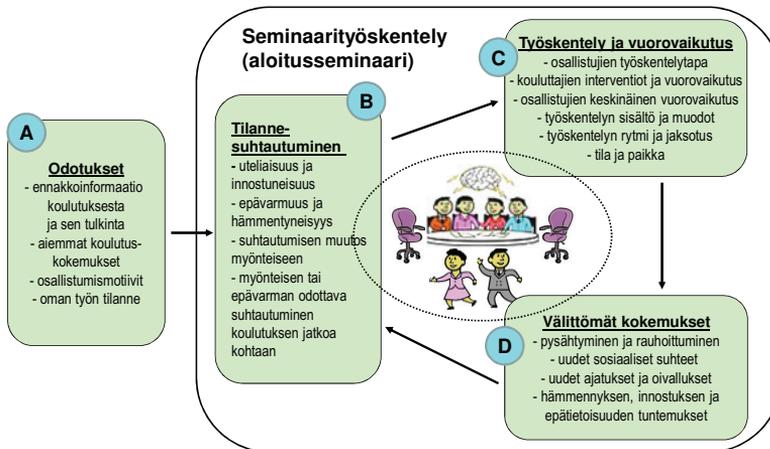
Tässä luvussa mallinnan empiiristen tulosteni perusteella sitä, miten DLP-koulutusohjelman vaikuttavuus rakentui koulutusohjelman seminaareissa. Koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen osatekijöinä – *vaikutustekijöinä* – koulutusohjelman seminaareissa ovat *osallistujien odotukset*, osallistujien *tilannesuhtautuminen* seminaarin aikana, seminaarin *työskentely- ja vuorovaikutusprosessi* sekä osallistujille syntyvät *välittömät kokemukset*.

Vaikutustekijät muodostavat seminaarityöskentelyn aikana vuorovaikutteisen prosessin, jossa työskentelyn tuottamat välittömät kokemukset heijastuvat osallistujien tilannesuhtautumiseen muokaten tätä myönteiseen tai kriittiseen suuntaan, mikä puolestaan vaikuttaa osallistujan työskentelytapaan. Tarkastelen ensin

vaikutusten rakentumista aloitusseminaarissa ja tämän jälkeen koulutusohjelman muiden seminaarien osalta.

6.3.1 Aloitusseminaari

Kuvassa 17 olen esittänyt *aloiusseminaarissa* tapahtuneen vaikuttavuuden rakentumisprosessin. Kuvassa viitataan *vaikutustekijöihin* kirjaimilla A-D samassa järjestyksessä kuin ne esiintyvät tekstissä. Kirjaimet eivät viittaa tekijöiden tärkeyteen tai merkityksellisyyteen suhteessa toisiinsa. Niiden ainoana tarkoituksena on helpottaa kuvan tulkitsemista.



Kuva 17: Vaikuttavuuden rakentuminen aloitusseminaarissa

Seminaaritasolla vaikuttavuuden ensimmäisenä tekijänä oli osallistujien *odotukset* (A). Aloitusseminaarissa nämä odotukset perustuivat tulkintoihin ja mielikuviin, joita osallistujat olivat muodostaneet koulutusohjelmasta ennakkoinformaation ja aiempien koulutuskokemusten perusteella. Lisäksi odotuksiin vaikuttivat oma työtilanne ja henkilökohtaiset osallistumismotiivit. Odotukset muodostivat perustan osallistujien *tilannesuhtautumiselle* (B) seminaarin alussa. Tilannesuhtautuminen vaikutti siihen, millä tavalla seminaarityöskentelyyn paneuduttiin.

Seminaarissa osallistujille alkoi muodostua kokemuksia koulutuksen työskentely ja vuorovaikutuksen (C) ansiosta. Kokemuksia tuottivat oma työskentelytapa, vuorovaikutus muiden osallistujien kanssa, kouluttajien toiminta ja vuorovaikutus osallistujien kanssa, työskentelyn sisältö ja muodot, työskentelyn rytmi ja jaksotus sekä koulutuksen tila ja paikka. Lisäksi oman kokemuksellisen lisänsä toi vuorovaikutus tutkijan kanssa. Aloitusseminaarin tarkoituksena oli koulutusohjelman työskentelyn käynnistäminen, mikä piti sisällään osallistujien ja kouluttajien esittäytymisen, koulutusohjelman periaatteista ja käytännöistä sopimisen

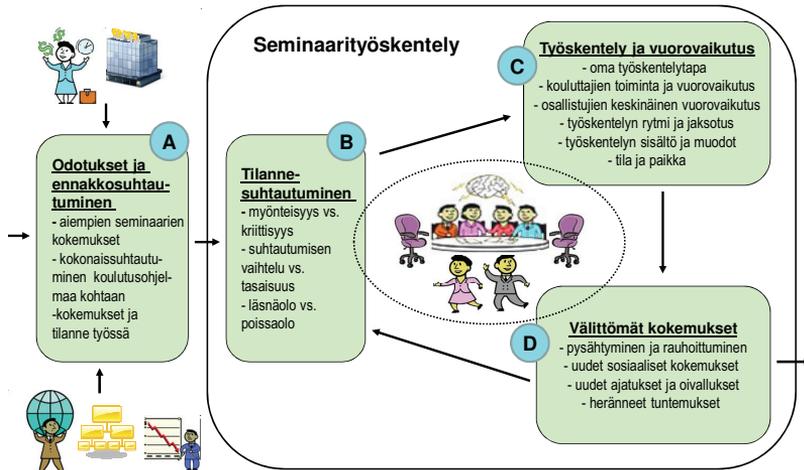
sekä eri työskentelyjaksojen perustehtävien esittelyn ja työskentelyn käynnistämisen. Kouluttajat toimivat alusta lähtien esittelemiensä toimintaperiaatteiden mukaisesti.

Aloitusseminaarissa syntyneinä välittöminä kokemuksina (D) mainittiin hämmennyksen, innostuksen ja epätietoisuuden tuntemukset, pysähtyminen ja rauhoittuminen, tutustuminen muihin osallistujiin ja kouluttajiin sekä koulutukseen ja omaan kehittymiseen liittyvät uudet ajatukset ja oivallukset. Välittömät kokemukset vaikuttivat edelleen osallistujien tilannesuhtautumiseen seminaarin aikana. Aloitusseminaarissa osallistujien tilannesuhtautumista leimasivat uteliaisuus ja innostus, mutta myös hämmennys ja epätietoisuus. Hämmennystä aiheutti osallistujien aiemmista koulutuskokemuksista poikkeava työskentely- ja toteutus-tapa. Hämmennys kääntyi useimmilla myönteiseksi odotukseksi ja jopa innostuneisuudeksi koulutusta kohtaan. Jotkut osallistujista jäivät epävarmemman odot-tavalle kannalle jatkon suhteen.

Aloitusseminaarissa osallistujat saivat ensimmäisen kokemuksen koulutusoh-jelman työskentelytavoista ja periaatteista sekä tapasivat kouluttajat ja toisensa ensimmäistä kertaa. Aloitusseminaarin kokemukset muodostivat konkreetti-semman perustan osallistujien *kokonaisuhtautumiselle* koulutusohjelmaa koh-taan sekä osallistujien odotuksille seuraavaa seminaaria kohtaan. Aloitussemi-naarin myötä syntynyt kokonaisuhtautuminen jäi monelle osallistujalle varsin pysyväksi perussuhtautumiseksi koulutusta kohtaan. Poikkeuksina voi mainita Matin ja Marian, joiden suhtautumisessa tapahtui koulutusohjelman aikana suu-rimmat muutokset. Aloituksen merkitystä ohjauksellisessa koulutusprosessissa kuvaa Pekan kokemukset. Hän oli poissa aloitusseminaarista ja pohti usein, ettei ollut pystynyt sisäistämään ja ymmärtämään koulutuksen perusteita ja periaattei-ta riittävän hyvin. Toisaalta monet osallistujat kaipasivat jälkikäteen selkeämpää kuvausta koulutuksen oppimisenäkökuilmasta.

6.3.2 Muut seminaarit

Jatkoseminaarien osalta vaikuttavuuden rakentumisprosessi oli samankaltainen kuin aloitusseminaarissa. Kuvassa 18 esitän vaikuttavuuden rakentumisen DLP-koulutusohjelman seminaareissa. Kuvan kirjaimet viittaavat kuvan elementteihin samalla periaatteella kuin kuvassa 17. *Odotukset ja ennakkosuhtautuminen se-minaaria kohtaan (A)* muodostuivat aiempien seminaarien kokemusten sekä seminaarien välillä syntyneiden kokemusten perusteella. Odotuksiin ja suhtau-tumiseen vaikuttivat lisäksi tilanteet työssä sekä osallistujien kokonaisuhtautu-minen koulutusohjelmaa kohtaan.



Kuva 18: Vaikuttavuuden rakentuminen seminaarien aikana

Osallistujan *tilannesuhtautumiseen* (B) vaikutti lähtökohtaisesti osallistujan odotukset ja ennakkosuhtautuminen seminaaria kohtaan, mutta seminaarissa syntyneet kokemukset muokkasivat suhtautumista seminaarien aikana. Tilannesuhtautuminen vaihteli osallistujakohtaisesti myönteisestä kriittiseen. Useilla suhtautuminen pysyi tasaisena koko seminaarin ajan, mutta mm. Pekka ja Timo kertoivat suhtautumisen muutoksista jopa työskentelyjaksojen välillä.

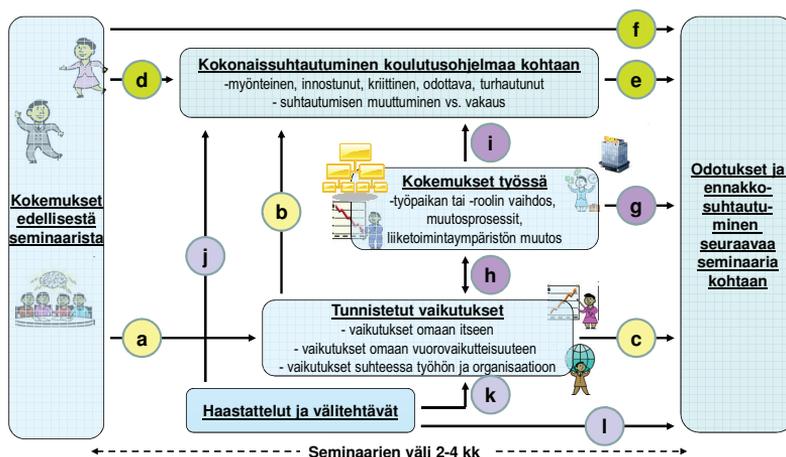
Seminaarissa tapahtuvan *työskentelyn ja vuorovaikutuksen* (C) myötä syntyi *välittömiä kokemuksia* (D). Työskentely ja vuorovaikutus koostui samoista osatekijöistä kuin aloitusseminaarin kohdalla. Myös välittömät kokemukset olivat samoja kuin aloitusseminaarissa. Seminaarin synnyttämät kokemukset heijastuivat edelleen osallistujien arkikokemuksiin työssä ja yksityiselämässä seminaarien välillä ja saivat aikaan uusia havaintoja omaan itseen ja vuorovaikutustilanteisiin liittyen. Seminaarien välillä syntyneet myönteiset havainnot koulutuksen tuottamiin vaikutuksiin vahvistivat osallistujien kokonaissuhtautumista koulutusohjelmaa kohtaan ja loivat toisaalta myönteistä odotusta ja ennakkosuhtautumista seuraavaa seminaaria kohtaan. Tarkastelen seuraavassa luvussa tarkemmin koulutuksen vaikuttavuuden rakentumista seminaarien välillä.

6.4 Vaikuttavuuden rakentuminen seminaarien välillä

Koulutusohjelman vaikuttavuuden rakentumisessa merkityksellistä oli myös se, mitä osallistujille tapahtui seminaarien välisinä aikoina. Seminaarien välit olivat lyhimmillään kaksi ja pisimmillään neljä kuukautta. Seminaarivälejä kertyi yhteensä seitsemän, joista neljässä haastattelin osallistujat (kts. kuva 10, luku 4.2.2). Osallistujat kertoivat haastatteluissa havainnoistaan, miten seminaarikoemukset heijastuivat omiin työn ja muun elämän vuorovaikutustilanteisiin her-

kistäen heitä havainnoimaan tilanteita ja omia tuntemuksia syvemmin ja monipuolisemmin sekä toimimaan rohkeammin haastavissa sosiaalisissa tilanteissa. Koulutukseen liitetyt myönteiset havainnot seminaarien välillä lisäsivät osallistujien myönteistä suhtautumista koulutusohjelmaa kohtaan ja positiivisia odotuksia seuraavaa seminaaria kohtaan.

Kuvassa 19 olen kuvannut koulutusohjelman vaikuttavuuden rakentumisen seminaarien välillä. Koulutusohjelman vaikuttavuuden osatekijöiksi seminaarien välillä olen nimennyt *edellisen seminaarin kokemukset, kokonaissuhtautumisen koulutusohjelmaa kohtaan, kokemukset työssä, tunnistetut koulutusohjelman vaikutukset, tutkimushaastattelut ja välitehtävät* sekä *odotukset seuraavaa seminaaria kohtaan*. Kuvassa olen merkinnyt eri tekijöiden väliset vaikutussuhteet pienillä kirjaimilla **a-l**. Vaikutussuhteen kirjainsymbolit viittaavat niiden esiintymisjärjestykseen tekstissä. Kirjainten taustavärit symboloivat samaan tekijään liittyviä vaikutussuhteita (keltaiset viittaavat koulutuksen tunnistettuihin vaikutuksiin, vihreät suhtautumiseen, violetit työhön liittyviin tapahtumiin ja siniset haastatteluihin ja välitehtäviin).



Kuva 19: Vaikuttavuuden rakentuminen seminaarien välillä

Seminaarikokemukset muuttivat osallistujien suhdetta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja -ilmiöihin, mikä synnytti uusia tuntemuksia ja tulkintoja omaan ja yleiseen vuorovaikutteisuuteen liittyen. Näin syntyi koulutuksen tunnistettuja vaikutuksia (vaikutussuhde **a**), jotka olivat joidenkin osallistujien osalta hyvinkin konkreettisia. Osa vaikutuksista jäi latenteiksi tai niitä ei selkeästi kyetty tunnistamaan ja kytkeään suoraan koulutusohjelmaan. Parhaimmillaan vaikutukset olivat hyvin palkitsevia ja lisäsivät osallistujien myönteistä suhtautumista koulutusohjelmaa kohtaan (vaikutussuhde **b**) ja lisäsivät suoraan myönteisiä ennako-odotuksia seuraavaa seminaaria kohtaan (vaikutussuhde **c**).

Kokonaissuhtautumiseen koulutusohjelmaa kohtaan vaikutti yleisesti aiempien seminaarien kokemukset (vaikutussuhde **d**). Kokonaissuhtautumisen vahvistuminen vaikutti puolestaan myönteisinä odotuksina tulevaa seminaaria kohtaan (vaikutussuhde **e**). Osallistujien ennakkosuhtautumiseen vaikuttivat lisäksi edellisen seminaarin kokemukset suoraan (vaikutussuhde **f**).

Muutokset työtilanteissa tai –suhteissa nostivat uudenlaisia tarpeita oman tilanteen pohdinnalle, mikä lisäsi kiinnostusta koulutusta kohtaan ja vaikuttivat suoraan odotuksiin seuraavaa seminaaria kohtaan (vaikutussuhde **g**). Muutokset omassa organisaatiossa muodostivat uusia tilanteita, joissa osallistujat joutuivat kohtaamaan alaisiaan ja kollegoitaan ja peilaamaan seminaareissa esillä olleita teemoja, ilmiöitä ja omia kokemuksiaan uudelleen. Nämä tilanteet tarjosivat osallistujille lisää mahdollisuuksia miettiä omaa itseään sekä omia ja muiden vuorovaikutustapoja, mihin koulutukseen osallistuminen oli lisännyt herkkyyttä (vaikutussuhde **h**). Työssä ja työrooleissa tapahtuneilla muutoksilla sekä työorganisaatiossa syntyneillä erilaisilla kokemuksilla oli oma vaikutuksensa koulutusohjelman koettuun hyötyyn, mutta erityisesti suhtautumiseen koulutusta kohtaan (vaikutussuhde **i**).

Osallistujille kuului yhden teematyöpajan toteuttaminen pareittain. Työparit ja vuorot sovittiin aloitusseminaarissa. Lisäksi osallistujien piti referoida kaksi valitsemaansa kirjaa muille osallistujille koulutusohjelman aikana. Muita välitehtäviä osallistujilla ei ollut. Tutkimushaastattelukierroksista neljä toteutettiin seminaarien väleissä. Osallistujat antoivat haastatteluille suhteellisen ison merkityksen koulutusohjelman kannalta. Ne olivat heidän mukaansa hetkiä, jolloin koulutusohjelma nousi aktiivisesti mieleen seminaarien välillä, mikä vaikutti osaltaan osallistujien kokonaissuhtautumiseen koulutusohjelmaan kohtaan (vaikutussuhde **j**). Haastattelut auttoivat osallistujia reflektoimaan koulutusohjelman synnyttämiä kokemuksia ja tunteita, mikä osaltaan tuki koulutusohjelman tuottamien vaikutusten tunnistamista (vaikutussuhde **k**) ja antoi osallistujille mahdollisuuden pohtia suhtautumistaan koulutusohjelmaan ja sen merkitystä itselleen. Haastatteluissa osallistujilla oli lisäksi mahdollisuus peilata ajatuksiaan itsestä johtajana, omasta kehityksestään ja johtajuudesta yleisemmin. Haastattelut ja ennakkotehtävät vahvistivat pääsääntöisesti myönteisesti osallistujien ennakkosuhtautumista tulevaan seminaariin (vaikutussuhde **l**).

6.5 Vaikuttavuuden rakentuminen kokonaisuutena

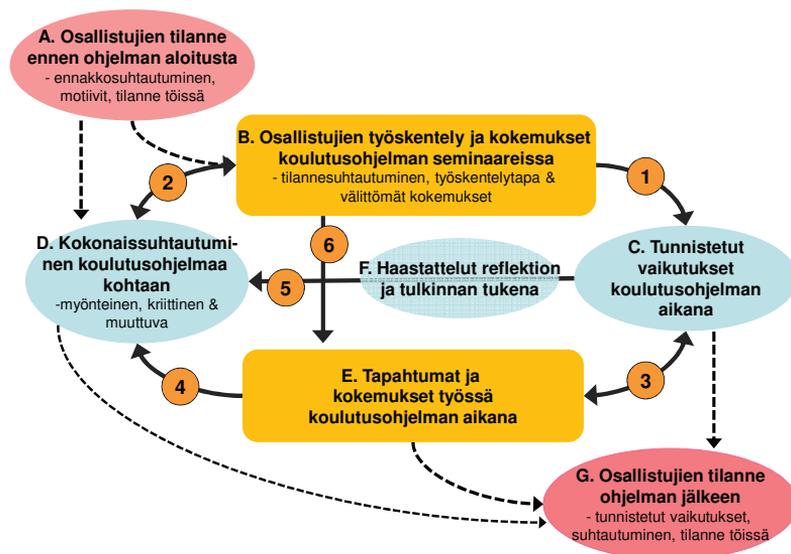
Tarkastelen tässä luvussa ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumista kokonaisuudessaan kahden eri viitekehyksen avulla. Luvussa 6.5.1 esitän ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden *prosessimallin*, joka perustuu empiirisen aineiston perusteella johtamiini vaikuttavuuden osatekijöi-

hin ja näiden keskinäisiin vaikutussuhteisiin. Luvussa 6.5.2 tarkastelen empiirisiä tuloksiani luvussa 3.4 esittämäni ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden *systemimallin* avulla ja teen päätelmiä havainnoistani.

6.5.1 Vaikuttavuuden rakentumisen prosessimalli

Tarkastelen tässä luvussa ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumista kokonaisuudessaan. Kuvassa 20 olen mallintanut DLP- koulutusohjelman vaikuttavuuden rakentumista perustuen esittämiini tarkasteluihin vaikuttavuuden rakentumisen yksilöllisyydestä (luku 6.2), vaikuttavuuden rakentumisesta yksittäisissä seminaareissa (luku 6.3) sekä seminaarien välisten tapahtumien merkityksestä koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisessa (luku 6.4).

Konstruoimani vaikuttavuuden rakentumisen prosessimalli koostuu osallistujien lähtötilanteesta (A), osallistujien työskentelystä koulutusohjelman seminaareissa (B), tunnistetuista vaikutuksista koulutusohjelman aikana (C), osallistujien kokonaissuhtautumisesta koulutusohjelmaa kohtaan (D), tapahtumista ja kokemuksista työssä (E), reflektiivisistä keskusteluista seminaarien välillä (F), sekä näiden välisistä vastavuoroisista vaikutussuhteista (1-6). Reflektiivisiä keskusteluja edustivat DLP-koulutusohjelmassa tutkimushaastattelut.



Kuva 20: Ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen prosessimalli

Osallistujien lähtötilanteeseen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen kannalta liittyivät mm. ennakkosuhtautuminen ja -odotukset, osallistumismotiivit, tilanne työssä sekä oppimisvalmiudet. Osallistujien työtilanteet sekä osallistumis-

ja oppimisvalmiudet koulutuksen alussa olivat hyvinkin erilaisia, vaikka heillä oli samankaltaistakin työ- ja koulutushistoriaa takanaan. Ohjaukselliseen koulutustapaan kuuluva oppijan aktiivinen rooli oman ymmärryksensä rakentajana ja kehittämisprosessissa toimiminen aiheutti osallistujille, jotka olivat tottuneet perinteisempään koulutustapaan, sovittautumistarpeita aktiivisempaan oppijan rooliin. Yhdellä osallistujalla oli aiempi kokemus ohjauksellisesta koulutustavasta.

Osallistujien lähtötilanne ja ennakkosuhtautuminen (A) loivat perustan toisaalta osallistujien kokonaissuhtautumiselle koulutusta kohtaan (D) kuin myös osallistujien työskentelylle (B) koulutusohjelman alussa. Seminaarityöskentelyn myötä alkoi syntyä oppimisvaikutuksia (C), jotka osallistujat tunnistivat ja pystyivät kytkemään koulutusohjelmaan (vaikutussuhde 1). Seminaareissa keskeisinä vaikutustekijöinä olivat erilaiset osallistavat työskentelymuodot, toistuvat työskentelysessiot, selkeät aika- ja tehtävärajat, osallistujien keskinäinen vuorovaikutus, kouluttajien toiminta ja vuorovaikutus sekä työskentelyn ajankäytön tahti ja jaksoitus. Osallistujat peilasivat seminaarityöskentelyn myötä syntyviä kokemuksia ennako-odotuksiinsa, mikä muokkasi heidän kokonaissuhtautumistaan koulutusohjelmaan (vaikutussuhde 2). Kokonaissuhtautuminen vaikutti vastavuoroisesti myös osallistujien seminaarityöskentelytapaan ja -aktiivisuuteen.

Koulutuksen tunnistetut vaikutukset muuttivat osallistujien tapoja toimia sekä tulkita tapahtumia työssään (vaikutussuhde 3), minkä myötä syntyi lisää tunnistettavia vaikutuksia. Näin seminaarityöskentelyn myötä syntyvät vaikutukset vahvistuivat ja rikastuivat omien arkikokemusten muutosten myötä. Tapahtumat ja kokemukset työssä (E) vaikuttivat edelleen osallistujien kokonaissuhtautumiseen koulutusohjelmaa kohtaan (vaikutussuhde 4). Koulutusohjelman jatkuessa seminaareissa syntyneet kokemukset ja pohdinnat sekoittuivat työssä syntyviin kokemuksiin, havaintoihin ja tulkintoihin, jotka antoivat lisää ainesta seuraavien seminaarien työskentelyyn sekä vaikuttivat osallistujien kokonaissuhtautumiseen koulutusta kohtaan. Tapahtumat työssä lisäsivät osallistujien kiinnostusta ja myönteistä suhtautumista koulutusta kohtaan mm. henkilökohtaisissa muutostilanteissa, joiden käsittelyyn koulutus antoi tukea. Toisaalta kiire ja työpaineet toimivat joidenkin kohdalla koulutuksesta etäännyttävästi erityisesti tilanteissa, joissa koulutuksen koettiin olevan lisäajankäyttöä ilman suoraan tunnistettavissa olevia hyötyjä.

Seminaarityöskentelyn vaikutukset muokkasivat osallistujan kokonaissuhtautumista koulutusohjelmaa kohtaan (vaikutussuhde 5). Myönteiset vaikutukset näyttivät lisäävän myönteistä kokonaissuhtautumista. Seminaarityöskentely tuotti myös vaikutuksia, joita osallistujat eivät osanneet suoraan yhdistää koulutusohjelmaan tai eivät pystyneet selkeästi arvioimaan näitä vaikutuksia. Nämä aluksi tunnistamattomiksi jääneet vaikutukset tuottivat kuitenkin muutoksia työn tapahtumien havaitsemisessa ja omissa vuorovaikutuskokemuksissa (vaikutussuh-

de 6). Seminaarien välillä toteutetut tutkimushaastattelut toimivat reflektiivisinä keskusteluina (F), jotka auttoivat ja tukivat osallistujien pohdintaa omasta ja yleisestä johtajuudesta, omasta kehittämisestään ja DLP-koulutuksen merkityksestä ja vaikuttavuudesta. Nämä havainnot vahvistivat osallistujan myönteistä kokonaissuhtautumista ja aktiivista työskentelyä koulutusohjelmassa.

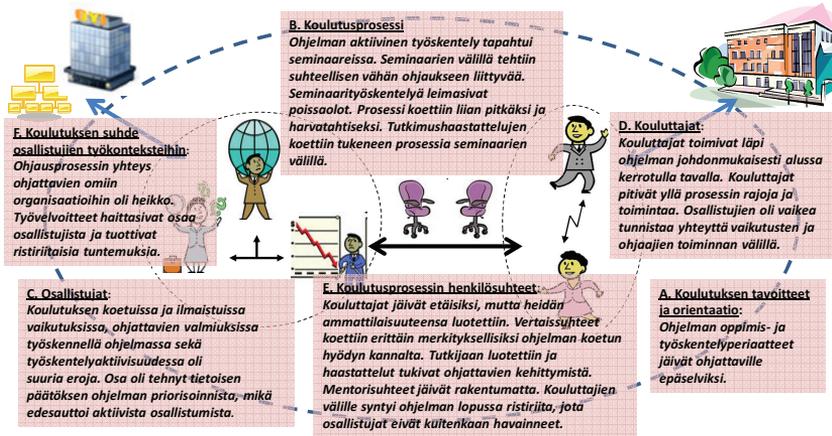
Ohjauksellisen koulutusohjelman vaikuttavuuden voidaan katsoa rakentuneen parhaimmillaan vahvistuvan kehämäisesti siten, että koulutuksen edetessä osallistujien tavat tarkastella omaa johtajuuttaan ja oppimistaan kehittyivät. Oppimis- ja reflektiokyvyn parantuessa myös hyödyn saamisen mahdollisuudet myöhemmistä seminaareista paranivat.

6.5.2 Vaikuttavuuden rakentumisen systeemimalli

Tässä luvussa tarkastelen tutkimusaineistosta tekemiäni havaintoja ja tulkintoja suhteessa kirjallisuustutkimuksessa (luku 3.4) esittämäni systeemimalliin ohjauksellisen kehittämisen vaikuttavuuden osatekijöistä. Kuvasta 21 ilmenevät keskeisimmät havainnot eri osatekijöiden merkityksestä ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisessa. Tässä tarkastelussa kutsun ohjausta koulutukseksi, ohjaajia kouluttajiksi, ja ohjattavia osallistujiksi. Olen merkinnyt vaikuttavuuden osatekijät kuvassa kirjaimilla samassa järjestyksessä kuin ne on esitetty luvussa 3.4:

- A. *Koulutuksen tavoitteet ja orientaatio*
- B. *Koulutusprosessi*
- C. *Osallistujat*
- D. *Kouluttajat*
- E. *Koulutusprosessin henkilösuhteet*
- F. *Koulutuksen suhde osallistujien työkonteksteihin*

Olen yhdistänyt koulutuksen menettelyt ja työskentelyt koulutusprosessin saman tarkastelun alle ja jättänyt tarkastelematta koulutusohjelman suhteen järjestäneeseen organisaatioon, koska siitä ei osallistujien näkökulmasta syntynyt aineistoa.



Kuva 21: Yhteenveto ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden osatekijöistä

Koulutuksen tavoitteet ja orientaatio (A)

DLP-koulutusohjelman tavoitteet ja kokemukselliseen oppimiseen ja aktiiviseen osallistumiseen perustuva työskentelyote esitettiin ohjelman esittelymateriaalissa ja käytiin läpi koulutuksen alussa. Koulutusohjelma perustui sovellettuun systeemis-psykodynaamiseen lähestymistapaan, johon oli lisätty voimavarasuuntautuneen ohjauksen työskentelytapoja (kts. liite A). Systeemis-psykodynaamista näkökulma näkyi mm. työskentelyn rajoista (aika, paikka ja perustehtävä) huolehtimisessa, vakioidussa seminaarirakenteessa ja seminaariteemoissa. Voimavarasuuntautunut näkökulma ilmeni eniten teematyöpajoissa, konsultaatioissa ja projektifoorumissa, joissa katsottiin tulevaisuuteen ja pyrittiin auttamaan osallistujia heidän omilla kysymyksissään.

Kirjallisuudessa (luku 3.4.1) korostetaan ohjaajan ja ohjattavien välisen yhteisen ymmärryksen merkitystä työskentelyn tavoitteista, vastuista ja periaatteista ohjauksellisen kehittämisprosessin onnistumisessa (esim. Keski-Luopa 2001:47). Lisäksi korostetaan mahdollisuutta tarkentaa tavoitteita ja ymmärrystä työskentelyn periaatteista prosessin kuluessa. DLP-koulutusohjelman yleiset tavoitteet oli määritelty ohjelman suunnitteluvaiheessa. Koulutuksen työskentelyperiaatteet sovittiin aloituksen yhteydessä, mutta niitä ei käsitelty myöhemmin ohjelman aikana eikä koulutuksen toteutustapaa muutettu, vaikka osallistujat esittivätkin kriittisiä kommentteja ja osa heistä koki, ettei koulutusohjelma palvele parhaalla tavalla.

Ohjelman työskentely- ja oppimisperiaatteet jäivät osallistujille alkuvaiheen esittelystä huolimatta jossain määrin epäselviksi. He toivat viimeisessä haastattelussa esiin, että koulutusohjelman oppimisperiaatteita olisi ollut hyvä avata oh-

jelman alussa enemmän. Jossain määrin epäselviksi jääneet koulutuksen periaatteet pohdituttivat osallistujia koulutusohjelman aikana ja joidenkin kohdalla hämmennys synnytti jopa kielteistä suhtautumista koulutusta kohtaan. Osallistujat totesivat kouluttajien olleen uskollisia alussa kertomalleen toimintatavalle ja roolille läpi ohjelman.

Koulutusprosessi (B)

DLP-koulutusohjelma koostui kahdeksasta kolmipäiväisestä seminaarista, joissa oli vakiorakenne. Seminaarit toteutettiin kahden lukuvuoden aikana neljä seminaaria vuodessa samalla rytmillä kumpanakin vuonna. Koulutusohjelmassa toteutuivat selkeästi kirjallisuudessa (luku 3.4.2) esitetyt ohjauksellisen prosessin vaiheet: *aloitus*, *työstövaihe* ja *lopetus*. Aloituseminaarissa sovittiin työskentelyn periaatteista ja käynnistettiin eri jaksojen työskentely (kts. liite A). Seuraavissa kuudessa seminaarissa työskentelyä toistettiin samalla seminaarirakenteella, kunnes viimeisessä seminaarissa eri työskentelyjaksot päätettiin ja niiden myötä syntyneitä tuloksia tarkasteltiin yhdessä.

Koulutusohjelman aloituksen voidaan sanoa olleen suurimmalle osalle osallistujista jonkinasteinen yllätys tai ainakin erilainen odotuksiin nähden. Aloitus onnistui osallistujien havahduttamisessa (vrt. Hyypä 1999). Koulutusohjelman aloitus viritti osallistujat työskentelyyn ja vaikuttavuuden rakentumisen kannalta aloituksella näytti olevan varsin suuri merkitys. Aiempiin kokemuksiin verrattuna erilainen työskentelytapa herätti monissa osallistujissa varsin myönteisiä odotuksia koulutusohjelmaa kohtaan, vaikka niihin sekoittui hämmennystäkin (vrt. Turner & Goodrich 2010). Osa jäi jossain määrin kriittisen odottaviksi ja mm. Pekka, joka ei ollut aloitusseminaarissa, poti epä tietoisuutta työskentelyperiaatteista pitkin koulutusohjelmaa. Kirjallisuudessa (mm. Peavy 2006) korostetaan alkuvaiheen merkitystä luottamuksen synnyttämisessä. DLP-koulutuksen osalta voidaan todeta, että muutama osallistuja jäi epävarmaksi työskentelyn osalta, mikä heijastui heidän jatkotyöskentelyyn ohjelmassa.

Ohjaustyöskentelyssä rajoista huolehtimista pidettiin merkityksellisenä ja tärkeänä, mutta kouluttajien tapaa tehdä sitä pidettiin turhan alleviivattuna ja välillä jopa epäkohteliaana. Osallistujat raportoivat sosiaalisesta herkistymisestä ja valtdynamiikan paremmasta havainnoinnista omista organisaatioissaan, mihin oli todennäköisimmin vaikuttanut koulutussysteemin rajojen näkyväksi tekeminen samoin kuin sosiaalisten ilmiöiden tarkastelu koulutuksen eri työskentelyjaksoilla (vrt. Ramsay 1999; Vince 2007). Merkittäväksi vaikutusmekanismiksi koettiin seminaarien mahdollistama pysähtyminen pohtimaan johtamiseen ja omaan itseen liittyviä kysymyksiä eri tavalla kuin työn lomassa on mahdollista (vrt. Hyypä 1999). Työskentelyn rauhallinen jopa viipyilevä tahti synnytti mahdollisuuden kuulla itseä ja toisia uudella tavalla.

Työskentelymuodoista erilaiset keskustelut koettiin parhaiksi. Piirtämiseen ja kirjoittamiseen perustuvat harjoitukset jakoivat mielipiteitä, toiset pitivät niitä erittäinkin hyödyllisinä, toiset puolestaan turhina. Toisaalta pohdittiin, että juuri kirjoittamisen ja piirtämisen vuoksi jotkut keskusteluista saattoivat olla paljon antoisampia. Draamaharjoitukset saivat myös myönteisiä mainintoja. Harjoitusten perusteella koettiin avautuneen syvempää ymmärrystä mm. organisaatioiden valtdynamiikasta, ristiriitojen synnyttämistä tunnereaktioista ja omista piileivistä oletuksista.

Seminaaripäivien rakenne ja aikataulutus mahdollisti työasioiden hoitamisen seminaaripäivien lomassa, minkä koettiin toisaalta mahdollistaneen osallistumisen ylipäättään, mutta myös syöneen huomiota koulutukselta. Ne, jotka päättivät keskittyä seminaaripäivien aikana koulutukseen ja jättää työasioiden hoitamisen myöhempään, kokivat sen koulutuksen hyödyn kannalta myönteisenä. Seminaarien vakiorakenne jakoi mielipiteet. Toisaalta vakioimista pidettiin uusiutumattomuutena ja jääripäisyytenä, silloin kun koettiin, että työskentely ei toteutetussa muodossaan palvele. Toisaalta sitä pidettiin hyvänä, koska tällöin tiedettiin seminaariin tullessa, mitä on odotettavissa ja oli mahdollisuus keskittyä työskentelyyn tehokkaammin ilman yllätyksiä.

Myös koulutuksen tilajärjestelyt oli vakioitu. Kaikki seminaarit yhtä lukuun ottamatta pidettiin samassa seminaarisalissa, jossa tuolit oli järjestetty ympyrään ilman pöytiä. Tuoleja oli aina varattu kaikille osallistujille, jolloin poissaolevia edustivat tyhjät tuolit. Koulutuksen tilajärjestelyt edustivat kirjallisuudessa esitettyä käsitettä luovasta tyhjistä tilasta (kts. Keski-Luopa 2001; Hyyppä 1999), joka mahdollistaa osallistujille rauhoittumisen ja altistumisen työskentelylle.

Ohjelma koettiin jossain määrin liian pitkäksi, mutta vaikuttavuuden kannalta pidettiin tärkeänä, että koulutusprosessi on riittävän pitkä. Koetun kaltaisen ohjelman sopivaksi pituudeksi arvioitiin vuodesta puoleentoista. Seminaarien välejä pidettiin paikoin liian pitkinä. Jotkut osallistujista kokivat koulutusprosessin katkeavan seminaarien välillä. Muutamat totesivat, etteivät oikein muistaneet osallistujakollegoiden nimiäkään seuraavalla kerralla. Seminaarien väleihin suunnitellusta työskentelystä toteutuivat työpajavalmistelut ja kirjareferaatit. Yritysprojektit ja mentoritapaamiset eivät toteutuneet tarkoitetulla tavalla. Prosessin vaikuttavuus ja intensiteetti olisi jälkikäteen arvioituna voinut olla parempi, jos koko prosessi olisi toteutettu tiiviimpänä ja seminaarien väleihin olisi pystytty rakentamaan toimivat mentoritapaamiset tai vertaiskeskustelut.

DLP-koulutusohjelmassa työskentelytavat, rakenne ja kesto olivat annettuja tekijöitä, joihin osallistujilla ei ollut käytännössä mahdollisuutta vaikuttaa, vaikka jotkut osallistujista yrittivätkin omien sanojensa mukaan haastaa kouluttajia toisenlaiseen työskentelytapaan. Tämä oli tietoinen interventiomeknismi, joka syn-

nytti osallistujissa kokemuksen selkeistä rajoista. Osallistujilla ei kuitenkaan ollut koulutusohjelman sisällä kohtaa, jossa he olisivat pystyneet arvioimaan ja reflektomaan näitä kokemuksiaan tai keskustelemaan koulutuksen toteutuksen periaatteista kouluttajien kanssa. Tutkimushaastattelut muodostivat osallistujille tilaisuuksia oman oppimisen ja koulutusohjelman synnyttämien kokemusten reflektointiin, mille annettiinkin varsin myönteinen merkitys oman oppimisen ja koulutuksesta saadun hyödyn kannalta.

Kaikkiaan osallistujaryhmän tunnelmia ja mielialoja ohjelman aikana voisi kuvata siten, että alussa syntyi odottavaa innostusta, jossa oli mukana kuitenkin hämmennystäkin. Ensimmäisen vuoden loppua kohden kriittisyys kuitenkin alkoi kasvaa. Koettiin, että ohjelma toistuvuudessaan ei tuokaan enää uutta. Jotkut odottivat, että tapahtuu jokin merkittävä käänne ja syveneminen ja ohjelma paljastaa *luonteensa*, mutta kun tällaista ei tapahtunutkaan, koettiin pettymystä. Toisen vuoden alussa tunnelma tasaantui ja nousi koulutuksen loppua kohden.

Osallistajat (C)

Ohjauksellisen kehittämisprosessin vaikuttavuus syntyy ennen kaikkea osallistujien oman psyykkisen työn myötä. Psyykkinen työ tarkoittaa omien ajattelu- ja suhtautumistapojen, kokemusten sekä mahdollisten yleisten ilmiöiden tietoista tarkastelua sekä mahdollisia uusia ja toimivampia merkityksenantoja näille ilmiöille, kokemuksille ja ajattelutavoille (mm. Keski-Luopa 2001; Ojanen 2009).

Osallistujien erot valmiudessa työskennellä ja osallistua koulutuksessa tarkoitettulla tavalla olivat varsin isoja (vrt. kehityksellinen valmius) (Avolio 2004:83). Osalla oli lähtökohtaisesti varsin reflektiivinen ote tarkastella omia kokemuksiaan ja suhteellisen helppoa koulutuksen alusta lähtien työskennellä täysipainoisesti ohjelmassa, kun taas toiset eivät tuntuneet koko koulutusohjelman aikana löytävän luontevaa tapaa osallistua ja työskennellä.

Kaikkiaan voidaan kuitenkin todeta, että osallistujien reflektiivinen valmius kehittyi koulutuksen aikana, mikä tukee esim. Kitchenerin & Kingin (1995:180-9) esittämää reflektiivisyyden oppimisen vaiheittaisuutta. Valmius käsitellä henkilökohtaisia aiheita muiden osallistujien kanssa vaihteli, vaikka ryhmässä koettiinkin vallinneen luottamukselliset ja turvalliset välit osallistujien kesken. Osallistumisen tapa jäi tarkastellussa koulutussovelluksessa kunkin osallistujan omalle vastuulle. Koulutuksessa ei kiinnitetty erityistä huomiota osallistujien valmiuksiin hyödyntää ohjelmaa.

Vaikutusten syntymisessä osallistujien suhtautumisen ja osallistumisen tapa oli avainasemassa. Ne osallistujista, jotka sitoutuivat ohjelmaan ja priorisoivat sen ajankäytössään tärkeäksi, näyttivät pääsääntöisesti hyötyneen eniten. Irrallisemmiksi ja tarkkailevampaan asemaan jääneiden saama hyöty näytti puolestaan

vähäisemmältä. Osallistujat totesivat loppuhaastattelussa, että koulutuksen työtavan oppiminen kesti turhan pitkään. Koulutuksen ohjaustavoissa olisikin otettava huomioon osallistujien yksilölliset valmiudet työskennellä ja osallistua ohjaukselliseen kehitysprosessiin, jotta kukin voisi saada siitä itselleen parhaan hyödyn (vrt. Herbert & Stenfors; 2007 Avolio & Hannah 2008).

Omaa osallistumisen tapaa olisi hyvä pystyä yhdessä tarkastelemaan koulutuksen kuluessa osana koulutusprosessia. Tällöin osallistujat voisivat reflektoida oppimistaan ja tarkastella työskentelyn periaatteita tietoisesti. Kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimistavan omaksuminen ja harjoittelu olisikin nostettava yhdeksi tavoitteeksi johtajuuskoulutuksessa, kuten kirjallisuudessa todetaan (vrt. esim. Shiel 2005:183).

Kouluttajat (D)

Kehitysprosessissa ohjaajien roolina on auttaa ohjattavia tarkastelemaan omia ajattelutapojaan ja kokemuksiaan sekä antaa näille uusia ja toimivampia selityksiä (vrt. luku 3.4.5). Ohjaajan toimintaa määrittää hänen omaksumansa ohjauksen teoreettinen viitekehys ja käytännön kokemusten myötä rakentunut ”ohjauksiasiala”.

DLP-koulutusohjelmassa kouluttajat toimivat johdonmukaisesti systeemisykdynaamisen viitekehysten mukaan työskentelyn virittäjinä ja koulutusprosessin rajoista huolehtijoina ja pitivät selkeän rajan ”konsulttisysteemin” ja ”osallistujasysteemin” välillä. Kouluttajat toimivat myös työskentelyn synnyttämien tunnereaktioiden vastaanottajina – container-rooleissa (vrt.luku 3.4.3). Tarkoituksena oli antaa malli ja kokemus läsnäolevasta ja rajoista huolehtivasta johtajuudesta, joka kuitenkin antaa osallistujille tilaa työskennellä. Johtajuus kohdistettiin näin rajasysteemeihin (aika, paikka ja perustehtävä) eikä siihen miten ihmiset toimivat ja käyttäytyvät (Ramsay 1999).

Osallistujat antoivat ohjelman jälkeen arvoa kouluttajien johdonmukaisuudelle ja rohkeudellekin toimia alussa kerrotulla tavalla läpi ohjelman, vaikka heitä houkuteltiin muuhunkin. Kouluttajia pidettiin ammattilaisina. Toisaalta kouluttajilta kaivattiin paikoin aktiivisempaa otetta ja omien näkemysten esille tuontia ja kouluttajien näennäinen passiivisuus sai jotkut osallistujat pohtimaan, että he pääsevät liian helpolla. Kouluttajien toimintatapaa ihmeteltiin erityisesti tilanteissa, joissa ryhmän työskentelyn ei koettu etenevän. Kouluttajien koettiin jääneen etäisiksi. Tätä saattoivat lisätä kouluttajien käyttämät käsitteet, joita ei aina täysin ymmärretty.

Osallistujien tuntui olevan vaikea tunnistaa kouluttajien vaikuttavuutta, koska kouluttajien toiminta ei perustunut tiedollisen aineksen kertomiseen tai erilaisten toimintamallien näyttämiseen kuten perinteisessä koulutuksessa on totuttu. Kou-

lutussysteemin rajojen ylläpito ja osallistujien reaktioiden ja tunnekuorman vastaanottaminen vaikutti passiiviselta ja etäiseltä. Osallistujat ilmaisivat vaikutuksia, jotka liittyivät mm. sosiaaliseen herkistymiseen, mutta suoraa yhteyttä kouluttajien toimintavan ja koettujen vaikutusten välillä ei pystytty kuvaamaan.

Koulutusprosessin henkilösuhteet (E)

DLP-koulutusohjelman keskeisiä suhteita olivat osallistujien ja kouluttajien suhde sekä osallistujien keskinäiset suhteet. Lisäksi koulutusprosessiin vaikutti oma suhteeni tutkijana osallistujiin ja kouluttajiin. Myös kouluttajien keskinäinen suhde vaikutti koulutusprosessissa. Osallistujille nimettiin koulutuksen alussa mentorit heidän omista organisaatioistaan. Mentoreiden tehtävänä oli tukea osallistujia yrityskohtaisten projektien toteuttamisessa sekä henkilökohtaisessa kehityksessä. Osallistujien suhteet mentoreihinsa jäivät käytännössä rakentumatta. Mentoreiden passiivisuus herätti osassa osallistujista ihmettelyä.

Kuten aiemmin on mainittu, osallistujat kokivat kouluttajat etäisiksi, mutta toisaalta kokonaisuutena heidän ammattilaisuuteensa luotettiin. Ohjaussuhteen osallistujien ja kouluttajien välillä voidaan katsoa palvelleen tarkoitettulla tavalla osallistujien kehittymistä, vaikka osallistujien odotukset kouluttajien roolista ja toiminnasta olivatkin osin erilaiset. Osallistujien keskinäisyydelle ja vertaisuudelle annettiin iso merkitys koulutuksen hyödyn kannalta. Tämä tukee mm. Gabrielin (2005) ja Goslingin & Mintzbergin (2006) esittämiä näkemyksiä vertaisoppimisen merkityksellisyydestä johtajien kehittämisessä. Osallistujat kokivat, että voivat luottaa toisiinsa, mutta silti osallistujaryhmään ei syntynyt vahvaa yhteenkuuluvuutta. Osallistujien kanssakäyminen pysyi korrektilä ja kohteliaana eikä osallistujien välille syntynyt näkyvää kilpailua eikä toisten näkemyksiä haastettu merkittävästi. Oma suhteeni osallistujiin rakentui luontevaksi ja tulkintani mukaan myös varsin luottamukselliseksi. Tämän osallistujat vahvistivat viimeisessä haastattelussa.

Koulutuksen suhde osallistujien työkonteksteihin (F)

Kaikkien osallistujien osalta koulutukseen osallistumis päätökselle oli olemassa yrityksen henkilöstöjohtoon ja oman esimiehen tuki. Osallistujien haluttiin oman oppimisen lisäksi tuovan koulutuksen kautta uutta ajattelua ja kokemuksia yritysten johtamisen kehittämiseen. Osallistujille nimetyt mentorit edustivat osallistuneiden yritysten strategista henkilöstöjohtoa. Potentiaalisesti koulutusohjelmalla oli hyvä yhteys kunkin yrityksen johtamisen kehittämiseen. Koulutusprosessin osana olleiden yritysprojektien tavoitteena oli tuottaa konkreettisia ideoita kunkin yrityksen johtamisen kehittämiseksi. Käytännössä kytkentä yritysten johtamisen kehittämiseen jäi heikoksi. Yritysprojektit olivat tältä osin näennäisiä ja mentorointi ei toteutunut.

Osallistujien työn tilanteissa tapahtui koulutusprosessin aikana varsin isoja muutoksia tai he joutuivat vastaamaan merkittäviin liiketoimintaympäristön tuottamiin johtamishaasteisiin. Kolme osallistujista vaihtoi työnantajaa ja kahden muun tehtävät vaihtuivat koulutusprosessin aikana. Mukaan mahtui mm. yritysfuusion toteuttaminen, dramaattiseen liiketoimintamuutokseen sopeutuminen, laajan organisaatiomuutoksen ja muutokseen liittyvien irtisanomisten toteuttaminen. Osa joutui olemaan poissa seminaareista muutostilanteisiin liittyvien vastuiden vuoksi. Työpaikkaa vaihtaneet saivat puolestaan lisää motivaatiota hyödyntää koulutusta henkilökohtaisen muutoksen käsittelyssään. Osa osallistujista pohti haastatteluissa ristiriitaa, jota he kokivat työvelvoitteiden ja koulutukseen osallistumisen välillä varsinkin tilanteessa, jossa koulutuksen ei koettu palvelevan omaa kehittymistä. Toisaalta ne, jotka olivat tehneet päätöksen koulutuksen priorisoinnista ajankäytössään, eivät pohtineet edellä kuvattua ristiriitaisuutta.

7 Pohdinta

Pohdinnan aluksi arvioin, miten tutkimuksen tavoitteet saavutettiin (luku 7.1). Toiseksi esittelen tutkimukseni teoreettisen kontribuution (luku 7.2). Kolmanneksi tarkastelen tutkimukseni käytännöllistä kontribuutiota (luku 7.3). Pohdinnan neljännessä osassa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja esitän työni rajoitukset (luku 7.4). Lopuksi esitän jatkotutkimusaiheita (luku 7.5).

7.1 Tutkimuksen tavoitteen saavuttaminen

Tässä luvussa arvioin, miten tutkimus vastasi asettamiini tutkimuskysymyksiin ja saavutti tavoitteensa. Tutkimuskysymyksiä oli kolme:

1. *Millaisia vaikutuksia ohjauksellisella johtajuuskoulutuksella on?*
2. *Mitkä ovat ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikutustekijät ja miten ne koetaan?*
3. *Miten osallistujat suhtautuvat ja työskentelevät ohjauksellisessa johtajuuskoulutuksessa?*

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa tukeuduin DLP-koulutusohjelman osallistujien kokemuksiin sekä kirjallisuuteen. Empiirisen aineiston koulutuksen vaikutusten osalta keräsin haastatteleamalla DLP-koulutusohjelman osallistujia neljä kertaa koulutusohjelman aikana ja kerran koulutuksen päätyttyä. Haastatteluissa ilmaistut vaikutukset luokittelin analyysin perusteella kolmeen pääluokkaan: *itseen liittyviin vaikutuksiin, vuorovaikutteisuuteen liittyviin vaikutuksiin* sekä *vaikutuksiin suhteessa työhön ja organisaatioon*. Lisäksi mallinsin johtajuusosaamista kirjallisuuden perusteella (luku 2.2).

Osallistujat toivat esiin DLP-koulutusohjelman vaikutuksina *itsetuntemuksen ja itseluottamuksen paranemisen, reflektio- ja oppimiskyvyn kehittymisen, sosiaalisen herkkyyden* sekä *kohtaamisen ja kuuntelun kyvyn paranemisen*. Syvimmiltään todettiin koulutusohjelman vaikuttaneen *omaan kasvuun ihmisenä* sekä *olemisen tapaan*. Lisäksi ilmaistiin ohjelman herättäneen huomaamaan val-lankäyttöön liittyviä ilmiöitä suhteessa itseen ja yleisemmin. Koulutuksesta ei todettu juurikaan saadun suoria neuvoja ja konkreettisia johtamisen keinoja.

DLP-koulutusohjelman ilmaistiin vaikuttaneen johtajuusosaamisen kannalta kaikkein vaikeimmin vaikutettavissa oleviin alueisiin (kts. Viitala 2005) ja tuke-neen osallistujien kasvua ihmisinä ja vaikuttaneen heidän olemisen tapansa, mi-

tä pidetään johtajuuden kehittämisen kannalta keskeisenä (Kayes 2007; Cunliffe & Easterby-Smith 2004). Havainnot tukevat oletusta siitä, että johtajuusosaamista voidaan kehittää ja tukea ohjauksellisilla kehittämistavoilla.

Perustin koulutuksen vaikutusten selvittämisen osallistujien omiin arvioihin. Vaikutusten tunnistaminen ei kuitenkaan ollut osallistujille itsestään selvää. Vaikutusten tunnistamisessa oli myös yksilöllisiä eroja. Vaikka vaikutuksia tunnistettiin, niitä ei aina pystytty ilmaisemaan täsmällisesti. Toisaalta kaikkia vaikutuksia ei heti pystytty yhdistämään koulutusohjelmaan, vaan yhteys syntyi vasta esim. työssä syntyneiden vuorovaikutuskokemusten myötä. Osallistajat ilmaisivat haastattelujen tukeneen heitä omassa kehittämisessään sekä auttaneen heitä koulutuksen vaikutusten havaitsemisessa. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että kehittämisen arviointi on hyödyllistä toteuttaa osana kehittämisprosessia siten, että se tukee osallistujien oppimista (kts. luku 2.4.6) (Guba & Lincoln 1989; Peavy 2006:24; Ojanen 2009:170).

Toisen tutkimuskysymyksen teemaa - *ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikutustekijöitä* - tutkin haastattelemalla DLP-koulutusohjelman osallistujia siitä, miten he kokivat ja tulkitsivat koulutusohjelman kokonaisrakenteen ja –prosessin, työskentelytavat ja –muodot sekä vuorovaikutuksen kouluttajien, toistensa ja tutkijan kanssa oman oppimisensa ja kehittämisensä kannalta. Lisäksi konstruoin kirjallisuuden perusteella mallin ohjauksellisuuden vaikuttavuuden osatekijöistä (luku 3.4). DLP-koulutusohjelman synnyttämät kokemukset ja niistä esitetyt tulkinnat olivat vaihtelevia ja yksilöllisiä. Kukaan osallistujista ei kokenut koulutusohjelmaa ja sen vaikutustekijöitä samalla tavalla.

Osallistajat kokivat aloituksen eri tavoin, mutta aloitus synnytti yleisesti kiinnostuksen ja uteliaisuuden jatkoa kohtaan. Keskeisinä myönteisinä vaikutustekijöinä ilmaistiin olleen vertaiskeskustelut, osallistujien omakohtaisten tilanteiden tarkastelu (case-työskentely), vastuunotto yhteisestä oppimisesta (teematyöpajat) sekä kokemukselliset harjoitukset (draama) ja niiden reflektointi. Ristiriitaisia mietteitä herättivät työskentelyn toistuvuus ja rajat, kouluttajien etäisyys ja kieli, projektiiviset harjoitukset (kirjoittaminen ja piirtäminen) ja pienryhmäkeskustelut (henkilökohtainen johtajuus). Epäonnistuneina osioina pidettiin yrityskoh- taista projektityöskentelyä ja mentorointia. Koulutusohjelman kesto koettiin merkitykselliseksi oman oppimisen kannalta, mutta ohjelmaa pidettiin jossain määrin liian pitkänä ja harvatahtisena. Tutkimushaastattelut arvioitiin hyödyllisiksi oman kehittämisen ja koulutuksen prosessin kannalta.

Ohjauksellisuuden vaikutustekijöiden tunnistaminen ja niiden merkityksen arviointi voi olla osallistujille vaativaa, jos heillä ei ole tietoa siitä, millaisiin oletuksiin ja periaatteisiin kehittämisen vaikuttavuus oletuksena perustuu. DLP-koulutusohjelman tapauksessa ohjauksellinen koulutustapa oli lähes kaikille osal-

listujille uusi ja viimeisessä haastattelussa jotkut osallistujista ilmaisivat jääneensä ohjelman alussa kaipaamaan koulutuksen ja kouluttajien pedagogisten perusajatusten parempaa esittelyä. Vaikka osallistujat ovat keskeisiä arvioimaan koulutuksen vaikuttavuutta ja vaikuttavuuden rakentumista, voi olla, etteivät he pysty tunnistamaan kaikkia vaikutustekijöitä omatoimisesti.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä teemana oli osallistujien suhtautumisen ja työskentelyn merkitys ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisessa. Tämänkin tutkimuskysymyksen osalta tukeuduin haastateltavien omiin arvioihin. Sekundäärisen aineistona käytin seminaareissa tekemiäni havaintoja. Osallistujien suhtautumisessa ja työskentelyssä oli yksilöllisiä eroja. Suhtautumisessa tunnistin seminaarien aikaisen *tilannesuhtautumisen*, joka säänteli osallistujien työskentelyaktiivisuutta ja -tapaa seminaarien aikana, ja *kokonaisuhtautumisen*, joka kertoi osallistujien asennoitumisesta koulutusohjelmaa kohtaan kokonaisuudessaan. Osalla suhtautuminen säilyi vakaana joko myönteisenä tai kriittisenä koko koulutusohjelman ajan ja osalla tapahtui muutoksia koulutusohjelman aikana. Työskentely- ja osallistumistavassa oli havaittavissa samanlaisia eroja: osalla työskentely- ja osallistumistapa säilyi vakaana ja aktiivisena ja joillakin tapahtui vaihtelua aktiivisesta passiiviseen ja takaisin.

Tutkimuksen tavoitteena oli *uuden teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tuottaminen ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta*. Tavoitteen edistämiseksi hyödynsin sekä DLP-koulutusohjelman osallistujien ilmaisemia kokemuksia että kirjallisuutta. Empiirisen aineistoni perusteella konstruoin ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden *prosessimallin*, jossa keskeisinä elementteinä ovat koulutuksen synnyttämät kokemukset, havaitut vaikutukset, kokemukset työkontekstissa, osallistujan kokonaisuhtautuminen koulutusta kohtaan sekä reflektiivinen merkityksenanto edellä mainituille tekijöille ja niiden keskinäisille suhteille (luku 6.5). Prosessimalli kuvaa vaikuttavuuden rakentumisen kehämäistä ja kertautuvaa luonnetta.

Kirjallisuuteen tukeutuen konstruoin puolestaan ohjauksellisuuden vaikuttavuuden osatekijöitä kuvaavan *systemimallin*, jossa keskeisiä vaikuttavuuden osatekijöitä ovat *ohjaaja, ohjattava, ohjauksen tavoitteet ja orientaatio, ohjausprosessi ja -työskentely* sekä *suhteet ohjattavien työkonteksteihin ja ohjausta tarjoavaan organisaatioon* (luku 3.4). Empiirisen aineiston suhteuttaminen ohjauksellisuuden vaikuttavuuden systemimalliin (luku 6.5.2) toi esiin osatekijöiden yhteensopivuuden merkityksen vaikuttavuuden rakentumisessa.

Mallien avulla on mahdollisuus tarkastella yksittäisten osatekijöiden merkitystä vaikuttavuuden rakentumisessa sekä ohjauksellista koulutusprosessia kokonaisuudessaan vaikuttavuuden ja oppimisen näkökulmasta. Tässä mielessä tutkimukseni edustaa Alasuutarin (2007:39) kuvaamaa ideografista tutkimusasetel-

maa (kts.luku 4.2.1), jossa yksittäistapauksen perusteella (tässä tapauksessa DLP-koulutusohjelma) konstruoidaan *selitysmalli*, jonka avulla voidaan tarkastella vastaavia tapauksia (muita ohjauksellisia koulutusohjelmia).

Arvioin, että tutkimukseni onnistui asetetun tavoitteen saavuttamisessa ja tutkimuskysymyksiin vastaamisessa kohtuullisen hyvin ja kattavasti. Osallistujien näkökulman valitseminen koulutuksen vaikuttavuuden ja vaikuttavuuden rakentumisen tarkasteluun perustui tutkimuseettiseen lähtökohtaan, jossa tutkimukseen osallistujia pidetään tutkimuksessa subjekteina ja kanssatutkijoina, ei tutkimuksen kohteina (kts. luku 4). Koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen ymmärtämiseen lisävalaistusta olisi ollut mahdollisuus saada sekä kouluttajien että mentoreiden näkökulmista, mutta rajasin nämä tietoisesti pois, jottei tutkimus laajenisi kohtuuttomasti.

7.2 Teoreettinen kontribuutio

Tutkimukseni teoreettinen kontribuutio jakaantuu kuuteen teemaan, joita tarkastelen seuraavassa kutakin omassa luvussaan. Puhuessani vaikuttavuudesta viitataan tutkimaani ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuteen ja vaikuttavuuden rakentumiseen. Teoreettisen kontribuutioni ensimmäinen teema on *vaikuttavuus johtajuusosaamiseen* (luku 7.2.1). Toinen on vaikuttavuuden rakentumisen *yksilöllisyys* (luku 7.2.2). Kolmas on vaikuttavuuden rakentumisen *kehämäisyys ja prosessimaisuus* (luku 7.2.3) Neljäs teema on vaikuttavuuden rakentumisen *implisiittisyys* (luku 7.2.4) ja viides osallistujien *suhtautumisen merkitys* vaikuttavuuden rakentumisessa (luku 7.4.5). Kuudes teoreettisen kontribuutioni alue on *vaikuttavuuden rakentumisen mallintaminen* (luku 7.4.6).

7.2.1 Ohjauksellisen koulutuksen vaikutus johtajuusosaamiseen

Ensimmäinen teoreettinen kontribuutioni liittyy ohjauksellisen koulutuksen vaikutuksiin johtajuusosaamiseen. Olen tarkastellut johtajuusosaamista tutkimuksen kirjallisuusosassa (luku 2.2) jakaen osaamisen perustaltaan kahtaalle: *yksilön itseen liittyvään osaamiseen ja vuorovaikutteisuuteen liittyvään osaamiseen*. Johtajuusosaamisen katsotaan rakentuvan ytimeltään yksilön itsetuntemukselle sekä kyvylle säädellä omaa toimintaansa ja käyttäytymistään (mm. Hogan & Warrenfeltz 2003). Johtamisen kehittämisen syvätavoitteena pidetään *ihmisenä kasvamista* (mm. Conger & Benjamin 1999) ja yksilön *olemisen tapaan* vaikuttamisesta (Cunliffe & Easterby-Smith 2004; Hill 2004), mutta perinteisen johtamiskoulutuksen katsotaan keskittyvän johtajien ammatilliseen kehittämiseen, ei niinkään osallistujien tukemiseen ihmisenä kasvamisessa (Kayes 2007:429).

DLP-koulutusohjelman osallistajat totesivat, että syvimmillään koulutusohjelma vaikutti *ihmisenä kasvamiseen ja omaan olemisen tapaan* – omien elämään

ja johtamiseen liittyvien arvojen ja periaatteiden kirkastamiseen ja näiden noudattamiseen käytännössä sekä kykyyn havainnoida ja vaikuttaa omaan tapaan olla suhteissa muihin ja toimia vuorovaikutustilanteissa yhteisiä tavoitteita edistävasti. Osallistujat, jotka olivat kokeneet koulutuksen vaikuttaneen omaan kasvuun ihmisenä ja suhteissa olemisen tavan kehittymiseen totesivat, että johtajuuskoulutuksen pitää vaikuttaakin juuri niihin. Liisa kiteytti ajatuksensa seuraavasti: ”*On oivaltanut, että ohjelman seminaareissa pystyy kasvamaan ihmisenä...Tämä vahvistaa ajatusta, että johtajista koulutetaan ihmisiä ja että niinhän sen pitääkin olla*”. Tämä tukee kirjallisuudessa esitettyjä käsityksiä siitä, että syvimmiltään johtajuuskoulutuksen pitää vaikuttaa osallistujien kasvuun ihmisinä (kts. luku 2.2 ja 2.4.1).

Lisäksi ilmaistiin, että koulutuksella oli vaikutuksia omaan *olemisen tapaan* (mm. Matti), joka tukee ajatusta siitä, että johtajuus rakentuu enemmän olemisen tavalle kuin tekemiselle (vrt. Cunliffe & Easterby-Smith 2007). Olemisen tapaa korostetaan erityisesti autenttisen johtajuuden perustana (Avolio & Gardner 2005; Shamir & Eilam 2005). Lisäksi koulutusohjelman ilmaistiin vaikuttaneen osallistujien omiin kokemuksiin ja havaintoihin liittyviin *oppimis- ja reflektiokykyihin*, joita myös korostetaan johtajuusosaamisen keskeisenä alueena (kts. luku 2.2.1). Reflektiivisyyden kehittyminen edellytti myös omien tuntemusten käsitteellistämistä aiempaa tarkemmin.

Koulutusohjelmalla ilmaistiin olleen myös vaikutusta valtaan ja omaan itseen kohdistuvaan vallankäyttöön liittyvien ilmiöiden tunnistamiseen sekä rohkeuden lisääntymiseen tehdä ratkaisuja tilanteissa, joissa koettiin epäoikeudenmukaista kohtelua. Tällaista koulutuksen *emansipoivaa* vaikutusta korostetaan kriittisen peadgogiikan ja johtamiskoulutuksen näkökulmissa (Freire 1970; Giroux 1996; Kayes 2007; Garcia 2009; Vince 2010). Vaikka DLP-koulutusohjelma ei sellaisenaan edustanut kriittistä näkökulmaa, näytti sillä olleen vaikutuksia, jotka voidaan todeta kuuluvan erityisesti kriittisen johtamiskoulutuksen näkökulmiin. Emansipoitumista voi tapahtua, vaikkei erityisesti yritettäisikään emansipoida (vrt. Pas 2004). DLP-koulutusohjelman voidaan todeta vaikuttaneen johtajuusosaamisen kannalta kaikkein syvällisimpiin ja vaikeimmin vaikuttavissa oleviin osa-alueisiin (kts mm. Viitala 2005).

7.2.2 Vaikuttavuuden rakentumisen yksilöllisyys

Toinen teoreettisen kontribuutioni teema on ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen yksilöllisyys. DLP-koulutusohjelman havaitut ja ilmaistut vaikutukset, ohjelman synnyttämät kokemukset sekä tulkinnot vaikuttavuuden rakentumisesta olivat jokaisen osallistujan kohdalla erilaisia. Havaittujen ja ilmaistujen vaikutusten osalta kullekin osallistujalle muodostui omanlaisensa profiili. Osallistujien yksilölliset erot DLP-koulutusohjelman vaikuttavuuden raken-

tumisessa muodostuivat *osallistujien erilaisista lähtökodista, työtilanteista sekä oppimisvalmiuksista ja niiden kehittymisestä koulutusohjelman aikana, eroista suhtautumisessa koulutusohjelmaa kohtaan, eroista työskentelytavoissa ja –aktiivisuudessa sekä erilaisista kyvyistä havaita ja käsitteellistää omaa oppimista ja kokemuksia.*

Yksilön kykyyn ja motivaatioon saada hyötyä koulutuksesta on todettu vaikuttavan sen, millaisessa kohdassa omaa urakehitystä ja henkilökohtaista kasvua koulutus toteutuu (mm. Shamir & Eilam 2005). Tämä koskee erityisesti omaa itseä ja omaa kasvua syvällisemmin tarkastelevaa koulutusta. Osallistujista Liisa pohti tätä osuvasta: *”tämä ohjelma osui minulla hyvään kohtaan, tai voiko se olla niin, että ohjelman takia tästä tuli hyvä kohta?”* Henrik ja Pekka totesivat jälkeenpäin, että toisenlaisessa työtilanteessa koulutuksesta olisi saanut enemmän irti. Osallistujien tilanteet oman kehitysvaiheensa ja työtilanteensa osalta olivat erilaisia. Osalla koulutusohjelma palveli työpaikan vaihdosta ja siihen liittyvää muutoksen hallintaa ja identiteetin rakentamista, mikä lisäsi kiinnostusta ja motivaatiota hyödyntää ohjelmaa (vrt. Ibarra 2003). Osalla taas muutokset työtilanteissa etäännyttivät heitä koulutusohjelmasta.

Osallistujien oppimistavat ja valmiudet työskennellä ohjelmassa olivat erilaisia. Avolio & Hannah (2008) puhuvat yksilöiden erilaisista kehityksellisistä valmiuksista (kts. myös Day & Zaccaro 2004:389-90). Lähes kaikille koulutuksen aloitus oli jollain tapaa havahduttava (vrt. Hyyppä 1999; Keski-Luopa 2001) ja herätti kiinnostuksen ja uteliaisuuden ohjelmaa kohtaan. Osalle reflektiivinen ja kokemuksellinen työskentely sopi alusta lähtien. Osalle jotkut työtavoista tuntuivat taas vierailta koko ohjelman ajan. Jälkikäteen mm. Mikko totesi, että hänelle olisi sopinut aktiivisempi koulutustyyli. Pekka mietti puolestaan, että oliko ohjelma *”liian kehittynyt tälle kohderyhmälle?”* ja että *”hän ei osannut hyödyntää koulutusohjelmaa tarpeeksi”*. Havainnot DLP-koulutusohjelmasta tukevat mm. Kajalan (2005:44) toteamusta siitä, että reflektiivisiä ja kokemuksellisia työskentely- ja oppimistapoja on hyvä tietoisesti opetella, jotta ohjauksellista kehittämisprosessia osataan hyödyntää tehokkaasti. Myös Alhanen ym. (2011:96) toteavat, että osaaminen hyödyntää (työn)ohjausta vaatii opettelua.

Osallistujien kyvyssä havaita ja ilmaista koulutuksen vaikutuksia ja merkityksellistä kokemusiaan oli suuria eroja. Osa osallistujista jäsensi ja pohti hyvinkin systemaattisesti koulutuksen vaikutuksia ja omia kokemuksiaan, toisille vaikutusten tunnistaminen ja käsitteellistäminen oli vaikeampaa. Erot vaikutusten havaitsemisen ja käsitteellistämisen tavassa ja kyvyssä aiheuttivat eroja siinä, miten vaikutuksia ilmaistiin haastatteluissa. Pääsääntöisesti aktiivisesti työskennelleet ja paljon läsnä olleet ilmaisivat enemmän ja monipuolisemmin vaikutuksia kuin passiivisempina pysyneet ja paljon poissaolleet. Poikkeuksena tästä oli Riitta,

joka oli eniten läsnä ja osallistui työskentelyyn erittäin aktiivisesti, muttei haastatteluissa juurikaan eritellyt koulutuksen tuottamia vaikutuksia.

Oppimisen yksilöllisyyttä korostetaan sekä kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984:61-98) sekä konstruktivistisen oppimisen teorioissa (Tynjälä 1999). Ohjauksellisessa työskentelyssä lähtökohtana on ohjattavien yksilöllisten tilanteiden ja tarpeiden huomioonottaminen ja heidän sen hetkisiin tilanteisiinsa ja konteksteihin kytkeytyminen (Keski-Luopa 2001; Ojanen 2009), mikä korostaa yksilöllisyyttä vaikuttavuuden perustana. Myös johtajuusosaamisessa korostuvat yksilöllisyyden, itsetuntemuksen ja oman persoonan varaan rakentuva ajattelu ja käytäntö (luku 2.2.1). Perinteisessä koulutusasetelmassa perustavana ajatuksena kuitenkin on, että kaikki oppivat samalla tavalla ja samassa tahdissa (luku 2.4.3). DLP-koulutusohjelman osallistujien kokemukset vahvistavat ja korostavat käsitystä ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikutusten ja vaikuttavuuden rakentumisen yksilöllisyydestä. Ohjauksellisen koulutuksen osalta kannattaakin puhua sen oppimista ja kehittymistä *mahdollistavasta* vaikutuksesta sen sijaan, että puhutaan koulutuksen varmuudella syntyvistä tuloksista (vrt. Peavy 2006; Siltala 2004).

7.2.3 Vaikuttavuuden rakentumisen kehämäisyys ja prosessimaisuus

Kolmas teoreettisen kontribuutioni on ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen kehämäisyyden ja prosessimaisuuden tunnistaminen. Koulutusohjelman seminaareissa syntyneet kokemukset ja havainnot vaikuttavat työkontekstissa syntyviin kokemuksiin, jotka puolestaan vahvistivat parhaimmillaan uteliaisuutta oppia lisää (kts. luku 6.5.1, kuva 20).

Havainto vaikuttavuuden rakentumisen ja oppimisen kehämäisyydestä ohjauksellisessa johtajuuskoulutuksessa tukee Rauhalan (2009:125-126) teoriaa ihmisen henkisestä kasvusta kumuloituvana prosessina. Hänen mukaansa ihminen tulkitsee vanhan kokemustaustansa kautta uutta kokemusta samalla, kun hän vastaanottaa ja sijoittaa syntyvän merkityssuhteen maailmaankuvaansa (mts.128). Tämä uusi merkityssuhde määrittää seuraavassa vaiheessa tulkintaa uudesta kokemuksesta itsensä kaltaiseen suuntaan. Merkityksille on Rauhalan mukaan luonteenomaista, että selkeästi koettu merkitys ikään kuin kutsuu toisia täydentämään itseään, jolloin rakentuu kehityksen prosessimaisuus (mts.127).

Vaikuttavuuden rakentumisen kehämäisyyttä ja prosessimaisuutta kuvaa myös vaikutusten ja vaikutustekijöiden kytkeytyminen ja riippuvuus toisistaan. Alkuvaiheen koetut vaikutukset, kuten pysähtyminen, joka sinällään koettiin merkitykselliseksi kokemukseksi, mahdollisti edelleen läsnäolevuuden syvenemisen sekä itsessä syntyvien tuntemusten tarkemman tunnistamisen, jotka vaikuttivat edelleen osallistujien kykyyn kohdata vuorovaikutuksessa toisia uudella tavalla.

Näin osallistujat pääsivät parhaimmillaan vaikuttavuuden rakentumisessa ja omassa oppimisessaan yhä syvenevään prosessiin. Havainnot ohjauksellisen koulutuksen vaikutusten syntyisestä kehämäisesti ja prosessimaisesti ovat yhteneväisiä ohjauksellisuuteen liittyvien oppimisenäkökulmien (luku 3.2) kuten kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984; Jarvis 2009) ja konstruktivistisen oppimisen (Tynjälä 1999) kanssa.

7.2.4 Vaikuttavuuden rakentumisen implisiittisyys

Tutkimukseni teoreettisen kontribuutioni neljäs teema on vaikuttavuuden rakentumisen implisiittisyys. DLP-koulutusohjelman osallistujille koulutuksen vaikuttavuuden ja vaikutusten arviointi oli osittain selvää ja varmaa, mutta siihen liittyi myös epäroivyyttä ja epävarmuutta. Vaikutuksia koettiin olleen, mutta niitä ei pystytty aina tietyllä hetkellä täsmentämään tai kuvaamaan tarkasti. Todettiin, että vaikutukset näkyvät vasta viipeellä tai ne tulevat näkyviksi uusissa tilanteissa. Vaikutuksia kuvattiin *”syvällä muhiviksi prosesseiksi”*. Toisaalta vaikutusten tunnistamattomuus herätti myös epävarmuutta ja levottomuutta koulutuksen hyödyistä ja sopivuudesta itselle.

Ramsey (1999) kuvaa työkonferenssikokemuksiin liittyvää implisiittisyyttä, jossa osallistujat alkavat työkonferenssin aikana huomata yhteyttä konferenssikokemuksen ja oman työkontekstiin liittyvän kokemuksen kanssa, mutteivät pysty selkeästi ilmaisemaan mistä on kyse. DLP-ohjelman osallistujat raportoivat samalla tavalla havainnoistaan. DLP-ohjelman perustana oli samanlainen ajatus kuin työkonferenssissa johtajuuden kohdistamisesta rajasysteemeihin (aika, paikka ja perustehtävä) eikä siihen miten ihmiset toimivat ja käyttäytyvät.

Voidaan väittää, että ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumiseen liittyy vaivihkaisuutta ja tunnistamattomuutta. Ohjauksellisessa kehittämissuunnitelmassa syntyy tiedostamatonta kokemista, joka saa merkityksen vasta saadessaan vastakaikua tai vahvistusta muista kokemuksista mahdollisesti toisissa konteksteissa ja tilanteissa. Toisaalta voi olla, että kaikille tuntemuksille ei ole heti nimeä ja käsitettä, jolloin niiden tunnistaminen ja pohtiminen ei onnistu. Kuten Burr (2003) toteaa, emme pysty refleктоimaan ilman käsitteitä. Myös Rogers (1961:203-4) puhuu terapiaan liittyvästä oppimisesta, jota on aluksi vaikea sanoa kuvata. Voidaan todeta, että osallistujat oppivat oppimaan omista kokemuksistaan tehokkaammin ja tietoisemmin, kun heidän havaintokykynsä omaa toimintaa ja omia tuntemuksiaan kohtaan kehittyi. Samalla he oppivat käsitteellistämään johtajuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä ilmiöitä monipuolisemmin. Reflektiivisyyden kehittyminen edellytti omien tuntemusten käsitteellistämistä aiempaa tarkemmin. Tällaisista vaikutuksista kertoivat Liisa, Matti, Timo ja Maria.

Ohjauksellisen koulutuksen vaikutuksia voidaan tarkastella myös kerroksittaisena – eri syvyytasoilla ilmenevinä (vrt luku 2.4.1 ja 3.4.1). Omaan itseen kohdistuvat vaikutukset voivat ulottua syvälle persoonaan, arvoihin ja asenteisiin sekä maailmankuvaan ja toisaalta ilmetä uudenlaisena tietona ja käyttäytymisensä. Johtajuusosaaminen ei ole kuitenkaan vain jonkin asian tietämistä tai ulkokoh- taista käyttäytymistä, vaan aitoa ja autenttista olemisen tapaa suhteessa itseen ja muihin (vrt. luku 2.2).

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkiminen haastatellen ei pysty paljastamaan kaikkia todellisia vaikutuksia, mitä koulutusohjelma tuottaa, koska ihmiset ovat erilaisia kyvyssään ja tavassaan pohtia itseään, omia tuntemuksiaan ja käyttäytymistään. Reflektiivisyydessä jo ennen koulutukseen osallistumista harjaantuneet olivat muita valmiimpia erittelemään ja tunnistamaan vaikutuksia. Toisaalta ihmiset ovat myös eri lailla varautuneita tai avoimia kertomaan tuntemuksistaan ja itsestään haastatteluissa. Tämän tutkimuksen osalta erityistapauksena voi mainita Riitan, joka oli hyvin aktiivisesti läsnä ja haastatteluissa tuotti paljon puhetta, mutta puhui lopulta hyvin niukasti vaikutuksista, joita koulutuksella mahdollisesti oli. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei hänen kohdallaan koulutusohjelmalla olisi ollut vaikutuksia. Voin olla kriittinen sen suhteen, miten tutkijana osasin kysyä. Riitta puhui innostuneesti ja ehkä kiinnostuin tarinasta huomaamatta pitää kiinni haastattelun tavoitteista enkä pyytänyt Riittaa konkretisoimaan ja antamaan esimerkkejä koulutuksen vaikutuksista.

7.2.5 Osallistujien suhtautuminen vaikuttavuuden rakentumisessa

Tutkimukseni teoreettisen kontribuution viides teema on osallistujien suhtautumisen merkitys ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisessa. Konstruktivistisessa oppimisenäkökuulmassa (Tynjälä 1999; Illeris 2009) sekä ohjauksellisessa työskentelyssä (Keski-Luopa 2001; Ojanen 2009) on ohjattavien suhtautuminen ja aktiivisuus keskeistä. Tämän tutkimuksen havainnot korostavat osallistujien oman aktiivisuuden ja motivaation merkitystä hyödyn saamisessa ohjauksellisesta koulutuksesta sekä myös osallistujan tietoisesta päätöksestä merkitystä oman suhtautumisensa osalta. Osallistujat, jotka olivat tehneet tietoisesta päätöksestä koulutusohjelman priorisoinnista ja hyödyn saamisesta siitä, pystyivät suhtautumaan ymmärtävämmiin sellaisiininkin harjoituksiin, jotka eivät heti tuntuneet mielekkäiltä. Osallistujat, jotka suhtautuivat kriittisemmin koulutukseen, vaikuttivat olevan herkempiä kokemaan harjoitukset itselleen sopimattomina.

Siltalan (2004:245) mukaan ohjaustyöskentely herättää ohjattavassa myös vastustusta, joka kumpuaa ohjaukseen liittyvästä muutospyrkimyksestä. Myös Illeris (2009:14) toteaa vastustuksen ja ambivalenssin kokemisen kuuluvan oppimis-

prosessiin. Ohjattavan vastustus liittyy Siltalan (2004) mukaan tämän oman rytmin ja tavan löytämiseen työskentelylleen ja tavalleen puhua ohjauksessa. Oman itsen ja omien käsitysten käsittely ja kohtaaminen koulutusprosessissa vaatii suurta luottamusta sekä prosessiin sinällään että perusvalmiutta reflektioon. Koulutuksen toteutustavan pitäisi pystyä herättämään luottamus ja houkuttelevuus tähän. DLP-koulutusohjelman osallistujat kokivat koulutuksen perusteiden jääneen jossain määrin epäselviksi ja he toivat tätä esiin haastatteluissa koulutusohjelman aikana. Mielenkiintoinen kysymys on, olisiko avoimempi ja läpinäkyvämpi perusteiden avaaminen ja perustelu lisännyt osallistujien myönteistä suhtautumista ja aktiivisuutta, vai olisiko menetetty jotain vaikutuksia, jotka nyt mahdollisesti syntyivät jonkinasteisesta hämmennyksen kokemisesta? Tätä hämmennystä ei kuitenkaan ollut juuri mahdollista käsitellä koulutusprosessin sisällä.

Tunnistin DLP-osallistujien suhtautumisessa seminaarityöskentelyn aikaisen *tilannesuhtautumisen*, joka vaikutti osallistujan intensiteettiin ja paneutumiseen työskentelyyn (kts. luku 6.2.3). Lisäksi tunnistin *kokonaisuhtautumisen* koulutusohjelmaa kohtaan, joka kuvaa osallistujien yleisempää asennoitumista. Tutkimuksen havainnot ovat samansuuntaiset suhtautumisen kehittymisen osalta kuin Hidi & Renninger (2006) esittävät omassa mallissaan opiskelijan kiinnostuksen kehittymisestä tilannekiinnostuksesta (situational interest) kohti pysyvää henkilökohtaista kiinnostusta (individual interest) opiskelua ja oppimista kohtaan. Illeris (2009:10) puolestaan korostaa yksilön oman oppimisen motivationaalista säätelyä ja sitä, miten oppijat ovat erilaisia tämän säätelyn osalta sekä sitä, miten koulutuksen synnyttämät kokemukset vaikuttavat tähän motivaatioon. Oma havaintoni tukee Illeriksen (2009) esittämää motivationaalisen säätelyn intentionaalisuutta ja aktiivisuutta. Suhtautuminen on yksilön aktiivisesti vaikutettavissa oleva tekijä.

7.2.6 Vaikuttavuuden rakentumisen osatekijät ja mallit

Kuudes teoreettisen kontribuutioni on ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen mallintaminen. Konstruoin tutkimuksessani kaksi viitekehystä, joiden avulla ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumista on mahdollista tarkastella. Ensimmäisessä mallissa, jota kutsun vaikuttavuuden *systemimalliksi*, olen kirjallisuuden perusteella tunnistanut ja kuvannut kahdeksan ohjauksellisen kehittämisprosessin vaikuttavuuden osatekijää ja näiden välisiä suhteita (luku 3.4) ja verrannut kirjallisuudessa esitettyjä näkökulmia vaikuttavuuden osatekijöistä DLP-koulutusohjelman osallistujien kokemuksiin (6.5.2). Systemimalli kuvaa ohjauksellisen kehittämisprosessin osatekijät ja korostaa niiden yhteensopivuuden ja vuorovaikutteisuuden merkitystä ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisessa.

Toisessa mallissa, jota kutsun vaikuttavuuden *prosessimalliksi*, olen kuvannut vaikuttavuuden rakentumista koulutusohjelman tuottamien kokemusten, tunnistettujen vaikutusten, osallistujien työelämäkokemusten sekä kokonaissuhtautumisen muodostamana prosessina (luku 6.5.1). Prosessimallissa korostuvat vaikuttavuuden rakentumisen kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus, yksilöllisyys, kehämäisyys ja prosessimaisuus, osallistujien suhtautumisen merkitys sekä vaikuttavuuden rakentumisen implisiittisyys (vrt. teoreettisen kontribuution muut kohdat).

7.3 Käytännöllinen kontribuutio

Tutkimukseni käytännöllinen kontribuutio jakaantuu kolmeen alueeseen. Ensimmäiseksi esitän näkemyksiä siitä, mitä tutkimukseni kertoo *yksilöille*, jotka ovat kiinnostuneita kehittymään johtajina ja kehittämään johtajuusosaamistaan (luku 7.3.1). Toiseksi esitän näkemyksiä siitä, miten tuloksia voidaan hyödyntää *organisaatioissa*, kun niissä suunnitellaan johtajuuden kehittämistä ja johtajuuteen liittyvää koulutusta (luku 7.3.2). Kolmantena kohtana esitän ajatuksia siitä, miten tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää *johtamiskoulutusten* kehittämisessä (luku 7.3.3).

7.3.1 Yksilönäkökulma

Tutkimukseni myötä syntyi paljon näkökulmia *esimiehille ja johtajille*, jotka ovat kiinnostuneita oman johtajuusosaamisensa kehittamisestä. Esimiestyön ja –roolin tarkastelussa hedelmällistä olisi johtamisen näkeminen *suhdeammattina*, jossa keskeisellä sijalla on oman persoonan kautta muihin vaikuttaminen yhteisten tavoitteiden ja tehtävien edistämiseksi (vrt. luku 2.1). Vaikuttavuus ja johtajuus rakentuvat suhteena ihmisten välillä. Suhteiden rakentumisessa autenttisuus ja kyky olla omana itsenään suhteessa muiden kanssa ovat keskeisessä asemassa. Johtajuuteen liitetään määreitä ja vaatimuksia, jotka liittyvät muutoksen, oppimisen ja yhteisöllisyyden edistämiseen. Näiden edistäminen edellyttää kykyä valmentajuuteen. Esimiesrooliin liittyvään valta-asema asettaa vallankäyttäjälle lisäksi eettisiä vaatimuksia suhteessa yhteisöön ja toisiin ihmisiin. (kts. luku 2.2)

Johtajuusosaamisen ja johtamisen oppiminen on kokemuksellista ja yksilöllistä, kullekin oppijalle omanlaistaan ja edellyttää kykyä omien kokemusten pohtimiseen ja merkityksellistämiseen – reflektiivisyyteen (vrt luku 2.2). Johtajana kehittymiseen kannattaa suhtautua pohjimmiltaan ihmisenä kasvamisena, kuten Liisa tässä tutkimuksessa toteaa ja kirjallisuudessa yleisesti esitetään (kts esim. Conger & Benjamin 1999; Kayes 2007). Oppimiskokemukset syntyvät pääosin todellisessa esimiesroolissa ja käytännön vuorovaikutus- ja johtamistilanteiden myötä. Johtajuusosaamisen oppimisessa olisikin oltava alttiutta omien perusole-

tusten ja toiminnan tarkasteluun. Lisäksi kärsivällisyys oman johtamiskäsitteiden kehittämiseen sekä keskeneräisenä olemisen ja epävarmuuden sieto ovat eduksi. Ohjaukselliset kehittämisprosessit ja –suhteet voivat olla merkittäväksi avuksi yksilöllisen johtajuusosaamisen kehittämisessä. Johtajuusosaaminen on jokaisen rakennettava itse. Osaamista ei voi kertomalla siirtää toiselle, mutta toista tarvitaan avuksi osaamisen rakentamisessa ja kokemusten reflektiossa. (vrt. luku 2.2)

Kehittyminen ei ole projekti, jonka päätyttyä johtaja on valmis. Johtajana kehittyminen kannattaa rakentaa osaksi omaa arkikäytäntöä. Oppiminen olisi hyvä nähdä Vailin (1996) tapaan ihmisen perustavana olemisen ja ympäristöönsä soveltautumisen tapana. Johtajan oppiminen ja transformatiivisuus itsensä suhteen heijastuu parhaimmillaan yhteisön oppimiseen ja muutokseen. Itseään valmiina pitävä johtaja voi puhua muutoksesta, mutta ei elä ja viesti sitä todeksi omalla olemisellaan ja toiminnallaan (vrt. autenttinen johtajuus, luku 2.1).

Riittävän pitkäkestoinen ohjauksellinen koulutus- ja kehittämisprosessi, jossa on mahdollisuus pysähtyä ja pohtia omia perususkomuksiaan ja ihmisten väliseen vuorovaikutteisuuteen liittyviä ilmiöitä, rakentaa parhaimmillaan kestävä perustan omalle johtajuusajattelulle ja –osaamiselle. Myöhemmin voi olla hyödyksi, jos varmistaa itselleen riittävästi pysähtymispaikkoja omien johtamiskokemusten, -ajattelun ja olemisen tarkentamiselle ja vahvistamiselle.

Erialaista johtamiseen ja johtajuusosaamiseen liittyvää koulutus- ja kehittämistarjontaa on mittavasti. Kannattaa selvittää, mikä sopii itselle ja missä kohdassa koulutukseen olisi hyödyllisintä osallistua. On hyvä varmistaa, että tällöin on myös todellinen mahdollisuus käyttää riittävästi aikaa oman kehittymisen varmistamiseksi. Ohjaukselliset kehitysprosessit etenevät usein ”epämääräisemmin” kuin perinteinen koulutus. Työskentelytahti voi olla totuttua hitaampi, mikä voi herättää aluksi hämmennystä tai jopa epämukavuutta kiivaaseen työtahtiin (ja sen tuomaan tehokkuuden ajatukseen) tottuneessa. Hidastaminen ja rytminvaihtaminen koulutuksessa näyttää kuitenkin olevan tarpeellista, jos koulutuksen halutaan vaikuttavan johtajuusosaamiseen syvemmin. Epävarmuutta voi herättää myös, jos koulutuksesta ei luvata absoluuttisesti määriteltyjä tuloksia, vaan puhutaan oppimisprosessista, jossa osallistujilla on mahdollisuus tutkia itseä johtajana, kohdata epävarmuutta ja syventää johtajuusidentiteettiään ja –teoriaansa. Johtajuuskoulutukseen olisi hyvä suhtautua oppimisen ja kehittymisen *mahdollistavana* prosessina, josta saatavan hyödyn ratkaisee osallistujan oma mahdollisuus, halu ja kyky antautua tarkastelemaan omaa itseä avoimen uteliaasti.

7.3.2 Organisaationäkökulma

Tutkimukseni myötä syntyi ajatuksia ja viiheitä myös *organisaatioille*, joissa ollaan kiinnostuneita johtajuuden kehittämisestä. Yksilöiden lähettäminen organi-

saation ulkopuolella koulutukseen hyödyttää parhaimmillaan yksilöä, mutta ei tuota välttämättä juurikaan muutoksia organisaation johtamiskäytäntöihin. Tarvitaan johtajuuden ja johtamisen organisaatiokontekstissa tapahtuvan ja johtajien yksilölähtöisemmän osaamisen yhdistämistä (mm. Day 2000). Organisaatioissa olisi hyvä olla määritettynä ja yhdessä ymmärrettynä se, millaista johtajuutta halutaan edistää ja millaisilla koulutuksen ja kehittämisen keinoilla johtajuus kokonaisuudessaan edistyy, ja mitä se kultakin organisaatioissa edellyttää. London & Maurer (2004:223) korostavat lisäksi johtajuuden kehittämisen jatkuvuutta ja yhteensopivuutta organisaation tavoitteiden kanssa.

Tämän tutkimuksen empiirisenä kontekstina olleessa johtajuuskoulutusohjelmassa yhteys osallistujien organisaatioihin jäi heikoksi, vaikka tavoitteena oli rakentaa yhteys kunkin osallistuneen yrityksen kehittämiseen. Lisäksi osallistujien työtilanteet vaikeuttivat paikoin heidän osallistumistaan. Paremmen yhteisen ja yksilöllisen hyödyn saamiseksi ulkopuolinen koulutus on hyvä kytkeä osaksi johtajuuden ja johtamisen kokonaiskehitystä. Tätä voidaan parantaa esim. luomalla osallistujille sisäisiä mentorisuhteita koulutuksen ajaksi sekä koulutuksen aikana toteutettavia kehitysprojekteja, jotka voivat toimia myös oppimisen lähteinä. Lisäksi on hyvä huolehtia siitä, että koulutukseen osallistuvalla esimiehellä on mahdollisuuksia aidosti käyttää aikaa koulutukseen sen edellyttämällä tavalla. Oppimisen hyödyntämisen ja jatkuvuuden varmistaminen koulutuksen jälkeen on myös oleellista. Tätä voidaan tukea esim. erilaisilla kehityksellisillä suhteilla (mentorointi, valmennus, työnohjaus).

7.3.3 Johtamiskoulutusnäkökulma

Tutkimukseni myötä syntyi ajatuksia ja vihjeitä myös *johtamiskoulutuksen* kehittämiseen johtajuusosaamisen kehittämisen näkökulmasta. Perinteisiä johtamiskoulutuksia on kritisoitu siitä, etteivät ne kehittä osallistujien johtajuusosaamista parhaimmalla tavalla (mm. Mintzberg & Gosling 2002; Gabriel 2005; Kayes 2007; Garcia 2009), vaan lisäävät usein vain kirjaviisautta johtajuudesta (Mintzberg 2004b). Johtajuus on usein yksi seminaari ja teema muiden joukossa, vaikka siihen liittyvän osaamisen luonne on muista johtamisen substanssialueista poikkeava. Tämä tutkimus on vahvistanut käsitystä johtajuusosaamisen oppimisen yksilöllisestä, kokemuksellisesta, reflektiivisestä, kontekstuaalisesta sekä prosessimaisesta luonteesta.

Tutkimus on lisännyt myös ymmärrystä ohjauksellisten kehittämistapojen mahdollisuuksista johtajuusosaamisen kehittämisessä – erityisesti johtajuusosaamisen vaikeimmin vaikutettavissa olevilla alueilla. Samalla on vahvistunut kirjallisuudessa esitetty käsitys siitä, että johtajana kehittyminen on pohjimmiltaan ihmisenä kasvamista ja olemisen oppimista. Koulutusprosessin ase-

telman, roolien ja käytettyjen menettelyjen on itsessään edustettava ja noudatettava niitä periaatteita, joita koulutuksessa on tarkoitus oppia. Johtamiskoulutuksessa tarvitaan lisää kokeiluja ja malleja, joissa perinteisemmissä koulutusintituutioissa toteutetaan johtajuuskoulutusta ohjauksellisemmin, osallistujalähtöisemmin ja prosessimaisemmin.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja tutkimusasetelmaan liittyviä rajoituksia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ei ole olemassa yksikäsitteistä kriteeristöä (Tynjälä 1991:387). Tähän vaikuttavat mm. erilaiset ontologiset ja epistemologiset oletukset (Eskola & Suoranta 2005:212; Tuomi & Sarajärvi 2009). Diskursiivisen (kieltä todellisuuden rakentajana tarkastelevan) tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu painottaa jossain määrin eri asioita kuin sellaisen tutkimuksen, jossa puhetta ja tekstejä pidetään todellisuuden kuvaajina (Gummesson 2000; Patton 2002; Phillips & Hardy 2002).

Eskola & Suoranta (2005:208) toteavat, että laadullista tutkimusta tekevä joutuu tarkastelemaan tutkimuksensa luotettavuutta kaikissa ratkaisuisissa tutkimusprosessin eri vaiheissa. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyy sen luotettavuuden arvionniksi. Arvioin seuraavassa tarkemmin tutkimukseni luotettavuutta *1) tutkimusprosessin, 2) tulosten yleistettävyyden, 3) aiheen merkittävyyden ja ajankohtaisuuden, 4) tutkimuksen eettisyyden sekä 5) tutkijan pätevyyden ja toiminnan* näkökulmista (Mäkelä 1990; Gummesson 2000; Patton 2002; Phillips & Hardy 2002; Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009). Viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimuksen rajoituksia.

7.4.1 Tutkimusprosessi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi edellyttää, että *tutkimusprosessi* on kokonaisuudessaan kuvattu ja tehdyt valinnat menetelmien ja analyysitapojen osalta perusteltu niin yksityiskohtaisesti, että lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan päättely- ja tulkintaketjua aineiston tuottamisesta lopullisiin johtopäätöksiin ja arvioida tutkimusprosessin hyvyttä suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin sekä sovellettuun tutkimusparadigmaan (Mäkelä 1990; Gummesson 2000; Patton 2002; Eskola & Suoranta 2005). Tutkimusprosessin luotettavuutta voidaan arvioida aineiston *uskottavuudella* (Gummesson 2000) eli kerrotoiko aineisto oikeasti tutkivattavasta aiheesta, *menetelmien tarkkuudella* (Patton 2002) eli onko aineisto pystytty keräämään ja analysoimaan laadukkaasti, johdonmukaisesti ja tarkoituksenmukaisella tavalla, sekä *raportoinnin selkeydellä ja loogisuudella* (Ahonen 1994:152). Patton (2002) pitää yhtenä tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä tutkimuksen arvoon liittyviä filosofisia uskomuksia,

jotka Mantereen (2003:194) ja Parpein (2008:163) tapaan tulkitseen tutkimuksen paradigmaattiseksi orientaatioksi ja oletuksiksi. Sisällytän tässä tarkastelussa tutkimusparadigman osaksi tutkimusprosessin luotettavuuden tarkastelua. Tuomi & Sarajärvi (2009:159) korostavat lisäksi käytetyn *kirjallisuuden relevanttisuuden* merkitystä tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä.

Olen kuvannut tutkimukseni aineiston tuottamisen luvussa 4.2. Tutkimuksen empiirisenä kontekstina ollut DLP-koulutusohjelma suunniteltiin ja toteutettiin ohjauksellisen kehittämisen kokeneiden ammattilaisten kanssa yhteistyössä (kts. liitteet A & B) ja sen voidaan todeta olleen *ohjauksellinen johtajuuskoulutus*. Koulutusohjelmaan ja tutkimukseen osallistuneilla oli kaikilla kokemusta esimiehenä ja johtajana toimimisesta organisaatioissa ja he myös olivat tällaisissa rooleissa tutkimuksen alkaessa, joten heitä voidaan pitää tutkimuksen tavoitteiden kannalta pätevinä ja relevantteina osallistujina. Tutkimuksellisen aineiston tuottaminen suunniteltiin mukaan koulutusohjelman toteutukseen alusta lähtien. Kaikkiaan uskon tutkimuksen lähtökohtien olleen tutkimustavoitteen kannalta päteviä.

Tutkimusaineiston tuottamisessa lähtökohtana ja tavoitteena oli mahdollisimman monipuolinen ja moninäkökulmainen koulutusohjelmaan liittyvien havaintojen ja kokemusten tallentaminen. Eri osapuolten (osallistujat, kouluttajat, mentorit) teemalliset syvähaastattelut olivat keskeinen menetelmä, jota täydensin koulutusohjelman seminaarien havainnoinnilla. Aineiston tuottamisessa sovelsin menetelmällisen triangulaation¹⁰ periaatteita keräämällä aineistoa eri menetelmillä.

Lopulta tutkimukseni fokusoitui osallistujien kokemusten ja tulkintojen tarkasteluun, jossa primäärisen aineiston muodostivat osallistujien haastattelut. Koulutusohjelman kesto ja tutkimuksen pitkäjäsenisyys paransivat mahdollisuutta tuottaa uskottavaa aineistoa osallistujien oppimiskokemuksista. Samojen teemojen tarkastelu paransi aineiston johdonmukaisuutta ja mahdollisti ilmiön prosessimaisen luonteen paljastumisen. Nauhoitin kaikki haastattelut ja haastattelut litteroitiin ulkopuolinen ammattilainen ensimmäisen haastattelukierroksen nauhoituksia lukuun ottamatta. Haastatteluissa pyrin avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomiseen. Arvioin pystyneeni luomaan luottamuksellisen tutkimussuhteen kaikkien osallistujien kanssa (kts. luku 5.2.5). Haastatteluissa pyrin pitämään huolen siitä, että kaikkia teemoja käsitellään, missä arvioin pääosin onnistuneeni. Tarkastelen tutkimukseni rajoituksia tarkemmin luvussa 7.4.6 ja omaa

¹⁰ Triangulaation tarkoituksena on lisätä tutkimuksen luotettavuutta tuottamalla samasta tutkimuskohteesta aineistoa useammalla kuin yhdellä tavalla (Eskola & Suoranta 2005:68), minkä katsotaan vähentävän tietyn menetelmän, käsitteistön tai tutkijan tuomaa vinoutumista ilmiön tarkasteluun.

toimintaani tutkijana luvussa 7.4.2. Uskon, että tuottamani aineisto on pätevää tutkimuksen tavoitteiden ja noudattamani tutkimusparadigman kannalta.

Olen kuvannut aineiston analysoinnin luvussa 4.2. Aineiston tuottamisen ja lopullisen analysoinnin ja tulosten raportoinnin väliin muodostui tauko, johon vaikutti henkilökohtainen työtilanne ja tarve saada etäisyyttä tutkimushankkeeseen. Kuvaan tätä tarkemmin luvussa 7.4.2. Tutkimuskysymysten muotoilussa pyrin selkeyteen siinä, miten tutkimuksen tavoitteet ja lopulliset tulokset on johdettavissa yksittäisiin tutkimuskysymyksiin vastaamisen avulla. Analysoinnissa etenin tutkimuskysymys kerrallaan. Olen pyrkinyt analysoinnissa mahdollisimman hyvään selkeyteen, avoimuuteen ja loogisuuteen, ja kytkemään tekemäni luokittelut ja mallinnukset empiirisiin havaintoihini. Esitän tulokset tutkimuskysymyksittäin järjestyksessä.

Kirjallisuusosioni koostuu johtajuutta ja johtajuuden kehittämistä käsittelevästä sekä ohjauksellisuuteen ja oppimiseen liittyvästä osasta. Olen pyrkinyt molempien osioiden osalta käyttämään mahdollisimman relevantteja lähteitä ja luomaan yhteyttä näiden välillä. Käyttämäni tutkimusparadigmaattisen näkökulman olen kuvannut luvussa 4.1.

7.4.2 Tulosten yleistettävyyden

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole samanlainen yleistettävyyden kuin määrällisessä tutkimuksessa. Mm. Alasuutari (1999:251) suhtautuu tästä syystä kriittisesti yleistettävyydestä puhumiseen laadullisen tutkimuksen osalta. Hänen mukaansa olisi parempi puhua *suhteuttamisesta* eli siitä mistä muusta tehty tutkimus kertoo kuin vain aineistostaan. Toinen mahdollisuus tulosten yleistettävyyden on niiden *siirrettävyyden* (Eskola & Suoranta 2005:68) eli voidaanko tutkimuksessa syntyneitä käsitteitä ja malleja soveltaa muunlaisissa konteksteissa tai ovatko tehdyt havainnot sovellettavissa toisiin konteksteihin. Heidän mukaansa tulosten yleistettävyyttä voidaan arvioida vertailun kautta (mts:67) eli missä määrin samankaltaisissa tutkimuksissa raportoidut havainnot ovat samanlaisia tai erilaisia kuin tässä tutkimuksessa tehdyt.

DLP-koulutusohjelma oli ohjauksellinen koulutus konteksti, jossa sovellettiin systeemis-psykodynaamista ohjauksen näkökulmaa täydennettynä voimavara-osa-osa-ohjauksen menettelyillä. Vaikka ohjauksessa sovelletaan tiettyä teoreettista orientaatiota, vaikuttaa ohjausprosessin muotoutumiseen ohjaajien henkilökohtainen ohjausorientaatio ja työote sekä erityisesti ohjattavien työskentely. Jokaista ohjauksellista prosessia voidaan pitää omanlaisenaan. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tekemään ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta geneerisiä havaintoja, joiden myötä ohjauksellisuudesta johtajuuden kehittämisessä voidaan keskustella yleisemmin. Tämän tutkimuksen

yleistettävyydestä keskusteltaessa pidän Eskolan & Suorannan (2005:68) esittämää tutkimuksessa syntyneiden käsitteiden ja mallien *siirrettävyyttä* potentiaalisimpana arvioinnin kriteerinä.

Tulosten ja havaintojen pätevyyttä voitaisiin parhaiten arvioida vain tekemällä ohjauksellisen kehittämisprosessin kokemuksista uusi tutkimus, jossa noudatetaan samanlaista tiedonkeruun metodia. Tämän tutkimuksen havaintojen ja tulosten siirrettävyyden kannalta relevantteja kysymyksiä ovat: *1) Ovatko ohjauksellisen koulutuksen ja kehittämisen tuottamat kokemukset vaikuttavuuden rakentumisesta samanlaisia muunlaisten persoonansa kautta toimivien ammattiryhmien kohdalla (esim. valmentajat, työnohjaajat, konsultit)? 2) Ovatko kokemukset samanlaisia erilaista orientaatiota (voimavaruus- ja taitoisuus) tai erilaista ohjauksellista menettelyä (valmennus, työnohjaus) soveltavissa kehitysprosesseissa? 3) Liittyvätkö havainnot yleisesti konstruktivistisiin ja kokemuksellisiin oppimisprosesseihin?*

Uskon, että havaintoni ohjauksellisuuden vaikuttavuuden rakentumisen ja oppimisen luonteesta (yksilöllisyys, implisiittisyys, kehämäisyys) sekä vaikuttavuuden rakentumisen mallinnukset voivat olla yleisesti sovellettavissa muidenkin ohjauksellisten kehitysprosessien vaikuttavuuden rakentumisen tarkasteluun ja ymmärtämiseen.

Sulkunen (1990) toteaa, että laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä ei voida tehdä suoraan aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Yleistettävyyden kriteereiksi nousee hänen mukaansa aineiston kokoamisen järkevyys, jota voidaan arvioida kolmella kriteerillä: *1) tutkimukseen osallistuvien riittävän samanlainen kokemusmaailma, 2) heidän omakohtainen kokemus tutkittavasta aiheesta, sekä 3) heidän kiinnostuksensa tutkimusta kohtaan.* Tässä tapauksessa voidaan todeta, että kaikki Sulkusen (1990) esittämät kriteerit täyttyivät. Kaikki osallistuneet työskentelivät tai olivat työskennelleet esimiehinä ja johtajina yritysorganisaatioissa. Heillä oli omakohtaista kokemusta johtamisesta ja he osallistuivat samaan koulutusohjelmaan, joka oli tutkimuksen kontekstina ja kohteena. Heillä kaikilla oli myös kiinnostus ja halu osallistua tutkimukseen.

7.4.3 Tutkimuksen merkittävyys ja ajankohtaisuus

Mäkelä (1990) korostaa laadullisen tutkimuksen arvioinnissa yhtenä kriteerinä *aiheen* (yhteiskunnallista) *merkittävyyttä* ja *ajankohtaisuutta* (myös Gummesson 2000:186-187). Tutkimukseni aiheita voidaan pitää sekä merkittävänä että ajankohtaisena. Johtajuutta pidetään yritysten ja julkisten organisaatioiden tehokkuuden ja hyvinvoinnin kannalta yhtenä merkityksellisimmistä tekijöistä (Doh 2003; Antonakis ym. 2004; Storey 2004a). Johtajuuden kehittämiseen panostetaan yhä enemmän resursseja ja aikaa (Avolio ym. 2009). Samaan aikaan

kehittämisen menettelyjen osalta ollaan murrosvaiheessa. Perinteisiin tieto- ja kouluttajakeskeisiin johtamisen kehittämistapoihin suhtaudutaan kriittisesti eikä niitä pidetä johtajuusosaamisen kehittämisessä tehokkaina (Mintzberg 2004b; Ghoshal 2005; Gabriel 2005). Perinteisten koulutuskäytäntöjen oheen ja rinnalle ovat yleistymässä ohjauksellisemmat ja osallistujalähtoisemmät menetelmät (Parppei 2008; Virolainen 2010).

Tämä tutkimus on syventänyt ymmärrystä johtajuusosaamisen oppimisesta ja kehittämisen vaikuttavuuden rakentumisesta sekä rakentanut yhteyttä ohjauksellisten kehittämistapojen ja perinteisemmän johtamiskoulutuksen välillä tilanteessa, jossa johtajuusosaamisen tarve sekä yksityisen että julkisen sektorin organisaatioissa on kasvamassa ja johtajuuden kehittämisen tavat ovat muutoksessa. Voidaankin hyvin todeta, että tutkimuksen aihe on sekä merkittävä että ajankohdainen.

7.4.4 Tutkimuksen eettisyys

Tuomi & Sarajärvi (2009:127) pitävät tutkimuksen *eettistä kestävyyttä* merkittävänä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Eettisinä lähtökohtina tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt noudattamaan 1) *osallistujien subjekteina pitämistä*, 2) *heidän kehityksensä tukemista tutkimuksellisilla interventioilla* sekä 3) *luottamuksellisuutta*. Subjektuuden ylläpitoon on liittynyt osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimuksen toteuttamisen periaatteiden läpinäkyvyys, mahdollisuus tarkistaa omalta osalta julkaistava aineisto sekä osallistujien oman äänen kuuleminen haastatteluisissa. Kehitykselliseen tukeen on liittynyt haastattelujen pitäminen kehitysinterventioina sekä haastatteluaineiksen palauttaminen raporttina osallistujina. Luottamuksellisuutta olen pyrkinyt rakentamaan selkeillä ja yhdessä sovituilta periaatteilla, mahdollisuudella arvioida tutkimukseen osallistumista, intimitettiin suojaamisella sekä itseä koskevan julkaistavan aineiksen tarkistamisella yksityisyyden suojan osalta.

Osallistajat arvioivat vuorovaikutusta tutkijan kanssa luottamukselliseksi ja myönteiseksi ja pitivät haastatteluja ja henkilökohtaista tutkimusraportointia oman kehittymisensä kannalta hyödyllisinä. Myös Yorks ym. (2007) totesivat omassa tutkimuksessaan, että osallistajat hyötivät koulutuksen jälkeisestä arviointihaastattelusta. Ne auttoivat heitä käymään läpi oppimiskokemuksiaan ja antamaan koulutukselle täsmällisempiä merkityksiä, mikä oli tilanne myös tässä tutkimuksessa. Pyrin kaikkiaan noudattamaan yleisiä laadullisen tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä osallistujien kanssa sopimiani tähän tutkimukseen liittyviä periaatteita.

7.4.5 Tutkijan pätevyys ja toiminta

Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa keskeisin ”tutkimusinstrumentti” (Eskola & Suoranta 2005:210). Laadullinen tutkimus ja siinä syntyvä tieto on tulkinnallista, joten tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta pidetään keskeisenä avoimuutta tutkijan kokemuksen ja pätevyyden, toiminnan ja orientaation sekä henkilökohtaisen vaikuttavuuden osalta (Lehtovaara 1994:27; Gummesson 2000; Patton 2002; Phillips & Hardy 2002; Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2009). Patton (2002:566) pitää keskeisenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkijan *taustan*, *orientaation* ja *esiymmärryksen* avointa kuvaamista (myös Gummesson 2002; Eskola & Suoranta 2005:16-18). Tuomi & Sarajärvi (2009:136-7) puolestaan korostavat tutkijan *puolueettomuutta* tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Diskurssiivisesta näkökulmasta korostetaan tutkijan oman ”äänen” tunnistamista ja miten tutkija omalta osaltaan käyttää valtaa ja vaikuttaa asioihin konstruoimalle omilla teksteillään todellisuutta (Phillips & Hardy 2002).

Olen kuvannut oman taustani ja esiymmärrykseni sekä toimintani tutkijana luvussa 4.4. Esiymmärrykseni aiheesta ennen tämän tutkimuksen aloittamista pohjaa perusopintoihini työpsykologiasta ja johtamisesta, kokemukseeni organisaation ja johtamisen kehittämisen asiantuntijana yritysorganisaatiossa sekä lisensiaatin tutkimukseeni (Ylitalo 1997), jossa tarkastelin johtajan työtä ja työn kehittämistarpeita. Tutkimusprosessin aikana osallistuin sekä systeemispsykodynaamiseen että voimavarasuuntautuneeseen työnhajaajakoulutukseen, mikä syvensi teoreettista ja käytännöllistä ymmärrystäni ohjauksellisuudesta sekä antoi myös osallistujakokemuksen ohjaukselliseen koulutukseen. Tämä paransi kykyäni tulkita ja suhteuttaa DLP-koulutusohjelman osallistujien kuvauksia kokemuksistaan (vrt. dialoginen fenomenologia, luku 4.1). Tutkimusprosessin aikana olen toiminut myös perinteisemmissä yliopistollisissa johtamiskoulutusohjelmissa kouluttajan ja fasilitaattorin roolissa, mikä on antanut käytännöllistä ymmärrystä johtamiskoulutuksen mahdollisuuksista johtajuusosaamisen edistämiseksi. Uskon, että suhteellisen pitkä ja monipuolinen kokemus johtajien ja esimiesten kehittämisestä ja ohjauksesta on parantanut mahdollisuuksiani ymmärtää tutkimaani ilmiötä ja toivon, että se on heijastunut tekemässäni tutkimuksessa.

Tuomi & Sarajärvi (2005:136-7) korostavat tutkijan *puolueettomuutta* laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lisääjänä. Roolini DLP-koulutusohjelman synnyttämisessä ja tutkimushankkeen toteuttamisessa oli monipuolinen ja monella tapaa siihen liittyi toiveita koulutuksen onnistumisesta ja osallistujien hyötymisestä. Olen kuvannut roolini koulutusohjelmassa ja tutkimushankeessa luvussa 4.4. Pidän keskeisenä tutkijana neutraaliutta sekä sitä, että haastattelut tukevat osallistujien kehittymistä. Tämä näkyi pyrkimyksenä suhtautua heidän haastatte-

luissa esiin nostamiin näkökohtiin niiden luonteesta riippumatta neutraalin uteliaasti – sellaisenaan.

Yhdessä haastattelussa aloin perustella kouluttajien toimintaa tilanteessa, jossa haastateltava pohti koulutusta kriittisesti. Lisäksi muutaman kerran huomasin innostuneeni pohtimaan haastateltavan kanssa tämän omaan oppimiseensa liittyvää kokemusta, mikä saattoi jättää piiloon tähän kokemukseen liittyvää syvempää merkitystä. Jossain määrin kriittisesti voi suhtautua myös onnistumiseeni Riitan haastattelemisessa. Voi olla, että innostuin hänen myönteisestä puheesta niin, etten tutkijana osannut pitää riittävästi huolta tarkentavista ja konkretisovista kysymyksistä. Kaikkiaan osallistujat kokivat haastattelut henkilökohtaisen kehittymisensä kannalta hyödyllisinä sekä kokivat niiden tukeneen heidän henkilökohtaista kehittymistään ja työskentelyään DLP-koulutusohjelmassa.

Kultalahti ym. (2005) totavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on kyettävä kaksoisrooliin, jossa aineiston tuottamisvaiheessa tämän on oltava utelias ja avoin kaikelle sille, mitä tutkimukseen osallistuvat tuottavat, mutta analysointivaiheessa kyettävä ottamaan etäisyyttä ja tarkastelemaan aineistoaan neutraalimmin. Huomasin, että DLP-koulutusohjelma ja siihen liittyvä aineiston tuottaminen oli intensiivinen jakso, jonka aikana pääsin luottamuksellisiin väleihin osallistujien kanssa. Aineiston analysoinnin jatkaminen osoittautui haastavaksi heti koulutusohjelman päättyttyä. Koin aineiston varsin intiimiksi. Samaan aikaan työtilanteeni muuttui siten, etten pystynyt irrottamaan aikaa analyysin syventämiseen. Ajallinen etäisyys aineiston tuottamisen ja syvemmän analyysin välillä auttoi neutraalimman otteen löytämisessä. Etännyttämisessä auttoi myös osallistujien nimeäminen tutkimuksen raportoinnissa käyttämälleni nimillä. Alkuperäiset tarinat saivat näin enemmän tilaa ympärilleen ja pääsivät muotoutumaan tutkimuksessa omiksi kokonaisuuksiksi.

7.4.6 Tutkimuksen rajoitukset

Laadullisessa tutkimuksessa joudutaan tekemään monenlaisia valintoja aineiston, menetelmien, analyysitapojen ja raportoinnin suhteen. Tutkimusprosessia ei koskaan pystytä toteuttamaan ideaalisena. Nämä seikat tuovat mukanaan rajoitteita, joiden ymmärtäminen on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa. Tämän tutkimuksen rajoitukset liittyvät *käytettyyn ohjaukselliseen menettelyyn, aineiston tuottamisen tapoihin ja menettelyihin sekä vaikuttavuuden raketumisen tarkasteluun vain osallistujien tulkitsemana.*

Tutkitussa koulutusohjelmassa sovellettiin pääosiltaan systeemipsykodynaamista ohjaustraditiota. Ohjauksellisuuteen liittyviä näkökulmia ja menettelyjä on kuitenkin lukuisia. Ohjaukseen liittyvä teoreettinen ja menetelmällinen orientaatio vaikuttaa osallistujien kokemuksiin prosessissa ja ohjaajan

interventiot saavat osallistujat tarkastelemaan asioita tämän orientaation näkökulmasta, vaikka pyrkimyksenä olisi kuinka yleispätevä tarkastelu. Jotain tulee esiin, mutta jotain jää myös aina piiloon. Pyrkimyksenä tutkimuksessa oli kuitenkin löytää ohjauksellisuuden vaikuttavuuteen yleisesti liittyviä ilmiöitä ja havainnoja. Tutkimuksen yleistettävyyttä olisi tältä osin voitu parantaa esim. sillä, että tutkittavana olisi ollut kaksi rinnakkaista, mutta erilaisella ohjausorientaatiolla toteutettua johtajuuskoulutusta.

Rajoituksena voidaan pitää sitä, että lopulta tutkimus perustui pitkälti pelkästään osallistujien haastatteluille. Tutkimusmenetelmänä olivat teemalliset syvähaastattelut, jotka synnyttivät rikkaan pitkäikäisen aineiston koulutusohjelmaan liitettyistä kokemuksista ja näille annetuista merkityksistä. Haastatteluissa vallitsi kuitenkin haastattelijan näkökulma ja intentio, joka ohjasi keskustelua, vaikka haastateltavat saivatkin tuottaa ajatuksia varsin vapaasti. Vaikuttiko osallistujien halu saada koulutuksesta hyötyä myönteisesti haastatteluissa annettuihin arvioihin? Haluttiinko olla kohteliaita? Voidaan myös kysyä, missä määrin osin haastatteluissa auttaa osallistujia pohtimaan omaa oppimistaan ja kehittymistään uusista näkökulmista? Osallistujat olivat kokeneita johtajia, jotka ovat tottuneet antamaan monenlaista palautetta ja haastatteluissa ilmaistiin myös kriittisyyttä, mikä kertonee siitä, että osallistujat toivat esiin todellisia ajatuksiaan koulutusohjelmasta haastatteluissa. Osallistujien omaan itseen ja omaan kehittymiseen liittyvien pohdintojen osalta arvioni on, että olisin voinut olla haastatteluissa uteliampi.

Haastattelujen metodisena rajoitteena voidaan pitää vaikeutta tunnistaa ja sanoittaa koulutuksen vaikutuksia niiden implisiittisyyden vuoksi. Lisäksi osallistujat olivat erilaisia kyvyssään tarkastella ja sanoittaa omaa oppimistaan ja kokemistaan. Toisaalta voidaan todeta, että vaikutuksia aletaan tunnistaa ja konstruoida niitä kysyttäessä. Näin haastattelut nostivat osaltaan koulutuksen vaikutuksia osallistujien tietoisuuteen. Toisaalta paljon aineksesta jää myös piiloon, mikä on sinällään tärkeä havainto, mutta samalla jää piiloon mahdollisuuksia ilmiön ymmärtämiseksi. Haastattelujen tuottamaa aineistoa olisi voitu täydentää ja osin korvata esim. vielä avoimemmalla interventiolla, jota olisi voinut edustaa valmennuksellinen tai ohjauksellinen keskustelu, joka olisi nauhoitettu. Avoin keskustelu olisi voinut antaa haastatteluun verrattuna jossain määrin erilaista tietoa oppimisen mekanismeista ja merkitysten muodostamisesta. Toinen täydentävä metodi olisi ollut osallistujien omaehtoinen aineiston tuottaminen oppimisestaan esim. reflektiopäiväkirjojen muodossa.

Tutkimusasetelmasta olisi voinut tietoisella tutkijatriangulaatiolla saada enemmän irti. Mielenkiintoisia lisänäkökulmia olisivat olleet kouluttajien itsereflektiot ja havainnot sekä koulutusohjelmasta riippumattoman tutkijan tekemät aineiston analysoinnit yhdessä ”sisäpuolisen” tutkijan kanssa tai rinnalla. Myös

tekstien diskursiivisempi lukeminen olisi voinut tuottaa erilaista näkökulmaa ja ymmärrystä aiheesta.

Vaikuttavuuden rakentumisen tarkasteluun valittiin vain osallistujien näkökulma, mikä on sinällään relevantti, koska tavoitteena oli auttaa heitä oppimaan ja kehittymään. Tutkimuksessa tukeuduttiin osallistujien omaan tarinaan ja arviointiin itsestään ja tarkoitus oli siltä osin auttaa heitä myös refleктоimaan ja ymmärtämään paremmin omaa kehittymistään. Muiden näkökulmien (esim. kouluttajat, mentorit, osallistujien alaiset) selvittäminen olisi rikastanut kuvaa koulutusohjelman vaikuttavuudesta ja osallistujien tarinoista.

Tutkimuksessa ei varsinaisesti pyritty arvioimaan koulutusta sinällään tai mittaamaan sitä, miten johtamisen arki oli muuttunut, mikä toki on johtajuuden kehittämisen kannalta keskeinen kysymys. Johtajuuden kehittymisen näky ja mittautuu viime kädessä kontekstissaan muiden kokijoiden kautta. Tähän ei ollut tällä asetelmalla pääsyä, mutta toisaalta tutkimustehtävänä olikin osallistujien tulkinnan tutkiminen koulutusohjelman vaikuttavuudesta (vaikutukset olivat niitä, jotka vaikutuksiksi haastatteluissa nimettiin ja tulkittiin) ja vaikuttavuuden rakentumisesta.

7.4.7 Jatkotutkimusaiheita

Johtajuuden ja johtajien kehittämisen menettelyt ovat monimuotoistuneet ja voidaan sanoa, että elämme niiden suhteen murrosvaihetta. Oma tutkimukseni on valottanut johtajuusosaamisen oppimisen luonnetta sekä ohjauksellisten näkökulmien mahdollisuuksia johtajuusosaamisen kehittämisessä. Tutkimus on herättänyt paljon ajatuksia jatkotutkimuksista, joilla syntyneitä havaintoja voitaisiin syventää ja tuottaa lisää ymmärrystä johtajuuden kehittämisen vaikuttavuudesta ja toisaalta entistä vaikuttavampia johtajuuden käytännön kehittämis- ja koulutusprosesseja. Kuvaan seuraavassa kolme jatkotutkimusaluetta tarkemmin.

Reflektiivisyyden ja kokemuksellisen oppimisen oppiminen

Johtajuusosaamisen oppimisessa ja johtajana kehittymisessä kokemuksellinen oppiminen ja siihen liittyvä reflektiivisyys ovat keskeisessä asemassa. Nämä eivät kuitenkaan ole itsestään selviä taitoja, vaan niihin on harjaannuttava. Yksilön johtajana kehittymistä ja johtajuusosaamisen oppimista voitaisiin tehostaa, jos yksilö harjaantuisi oppimaan tehokkaasti omista kokemuksistaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa esimiesuraansa. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi selvittää, millä kaikilla tavoilla kokemuksellista oppimista ja reflektiivisyyttä sekä näihin harjaantumista osana johtajuusosaamisen oppimista voidaan tehostaa heti esimiesuran alussa.

Uudistavan ja emansipatorisen johtajuuden kehittäminen

Uudistuminen ja muutokset ovat pysyviä teemoja kaikenlaisten organisaatioiden arjessa. Syvälinen uudistuminen edellyttää kykyä organisaation kulttuuristen perusolemusten ja vallitsevien, ja usein itsestään selvinä pidettyjen, ajattelu- ja menettelytapojen uudelleen arviointiin. Tällöin esiin nousevat myös valtaan ja valtarakenteisiin liittyvät kysymykset. Uudistumisen edistäminen edellyttää johtajilta kykyä ja uskallusta vallitsevien toimintapradigmojen kyseenalaistamiseen ja uusien toimintatapojen kokeiluun. Tällöin johtajan on oltava tietoinen ja herkkä sekä yleisen valtdynamiikan että oman vallankäyttönsä osalta.

Mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita olisivat aidon uudistavan ja emansipatorisen johtajuuden kehittämisen keinot ja mahdollisuudet organisaatioissa sekä johtamiskoulutuksen mahdollisuudet emansipatorisen johtajuuskyvyn edistämisessä ilman marginalisoitumista. Millä keinoin organisaation ylin johto aidosti mahdollistaisi uuden johtajapolven tarkastelemaan kriittisesti vallitsevia käsitykset menestymisestä ja varmistamaan organisaation menestymisen myös tulevaisuudessa? Mitä olisi todellinen transformatiivinen johtajuus ja millä tavalla sitä voidaan edistää?

Johtamiskoulutus johtajuusosaamisen edistäjänä

Koulutus on yleisin keino johtajien kehittämisessä. Johtamiskoulutus on kehittynyt merkittävästi viime vuosina, mutta erityisesti johtajuuteen liittyvän osaamisen osalta on vielä paljon mahdollisuuksia entistä vaikuttavampien koulutussovellusten kehittämiseen. Johtamiskoulutus on varsin institutionalisoitunutta, mikä takaa vakautta ja laatua, mutta voi tehdä uusien koulutussovellusten toteuttamisesta haastavampaa. Tämä tutkimus on käsitellyt ohjauksellisen koulutuksen mahdollisuuksia johtajuusosaamisen edistämisessä.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi syventää ymmärrystä ohjauksellisen johtamiskoulutuksen mahdollisuuksista johtajuusosaamisen ja organisatorisen johtajuuden kehittämisessä. Tällöin tutkimusasetelmassa olisi luotava tätä tutkimusta vahvempi kytkentä organisaatioiden ja osallistujien työtodellisuuteen, mahdollistettava osallistujille vahvojen kehityksellisten suhteiden rakentuminen (mentorit, ylin johto), sekä varmistettava, että koulutusprosessi koetaan omaksi ja yhteiseksi. Samalla voitaisiin selvittää johtajien halukkuutta syvempään omaan itseen tutustumiseen. Onko uusi sukupolvi valmiimpaa ja alttiimpaa? Vai viekö jatkuva muutos pätkittäisempään ja pinnallisempaan tarkasteluun? Vai tapahtuuko polarisaatiota, jossa osa on yhä kiinnostuneempaa ja odottaa syvällisyyttä, ja osa puolestaan odottaa koulutukselta vaivattomuutta ja helppoutta?

8 Lähteet

- Aaltonen, T. (2007) Tiedostava ja eettinen johtajuus. Teoksessa Räsänen, M. (toim.) *Coaching ja johtajuus – valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki, Edita. s.99-113.
- Abell, E. & Simons, S. (2000) How much can you bend before you break: An experience of using constructionist consulting as a tool for organizational learning in the corporate world. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2):159-75.
- Ahonen, S. (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, S., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. Helsinki, Kirjayhtymä. s.113-160.
- Ahonen, M. & Toivonen, L. (2008) Itsensä johtamisen tukeminen työnhajauksen syvätaivoitteena. Teoksessa: Keskinen, S. (toim.): *Työnohjaus – mitä, missä, milloin?* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B 23. s.27-41
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (2006) Mikä ohjaa kirkon työnhajajaa? Haastattelututkimus työnhajajan teoreettisista lähestymistavoista. Väitöskirja. Teologinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Alanen, P. (2009) Einstein ja Wittgenstein – kaksi kulmakiveä. Mediapinta.
- Alasuutari, P. (2007) *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere, Vastapaino.
- Alhanen, K., Kansanaho, A., Ahtiainen, O-P., Kangas, M., Soini, T. & Soininen, J. (2011) *Työnohjausken käsikirja*. Hämeenlinna, Kariston kirjapaino.
- Allio, R.J. (2005) Leadership development: teching versus learning. *Management Decision*, 43(7/8):1071-76.
- Alvesson, M. & Willmott, H. (1992) On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, 17(3):432-63.
- Alvesson, M. & Svenningsson, S. (2003) The great disappearing act: difficulties in “doing” leadership. *The Leadership Quarterly*, 14:359-81.
- Andersen, T. (toim.) (1991) *The Reflecting Team: Dialogues and Dialogues About the Dialogues*. New York, Norton.
- Anderson, H. (1997) *Conversation, Language and Possibilities: A Postmodern Approach to Therapy*. New York, Basic Books.

- Anderson, H. (2003) *Listening, Hearing, and Speaking*. Eight Annual Open Dialogue Conference: What is Helpful in Treatment Dialogue. 29.8.2003. Tornio, Finland.
- Antonacopoulou, E.P. (2001) The Paradoxal Nature of The Relationship Between Training and Learning. *Journal of Management Studies*, May 38(3):327-350.
- Antonacopoulou, E.P. (2004) The Dynamics of Reflexive Practice: The Relationship between Learning and Changing. Teoksessa: Reynolds, M. & Vince, R. (toim.) *Organizing Reflection*. Gateshead, Ashgate Publishing Company. s.47-64.
- Antonacopoulou, E.P. & Bento, R.F. (2004) Methods of 'learning leadership': taught and experiential. Teoksessa: Storey, J. (ed.) *Leadership in Organizations – Current Issues an Key Trends*. London, Routledge. s.81-102.
- Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J. (2004) Leadership – Past, Present, and Future. Teoksessa: Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J. (toim.) *The Nature of Leadership*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications. s.3-15.
- Arnkil, T.E. (2004) Dialogisuus, epävarmuuden sieto ja rajoja ylittävä asiantuntijuus. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Juva, PS-kustannus. s.189-97.
- Argyris, C. (1991) Teaching Smart People how to Learn. *Harvard Business Review*, 69(3):99-109.
- Argyris, C. (2002) Double-loop learning, teaching, and research. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2):206-18.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996) *Organizational Learning II –Theory, Method, and Practice*. Reading, Addison-Wesley.
- Avolio, B.J. (2004) Examining the Full Range Model of Leadership: Looking Back to Transform Forward. Teoksessa Day, D., Zaccaro, S.J. & Halpin, S.M. (toim.) *Leader Development for Transforming Organizations – Growing Leaders for Tomorrow*. Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers. s.71-98.
- Avolio, B.J. & Gardner, W.L. (2005) Authentic leadership development: Getting the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3):315-38.
- Avolio, B.J. & Hannah, S.T. (2008) Developmental readiness: Accelerating leaders development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4):331-47.

- Avolio, B.J., Reichard, R.J., Hannah, S.T., Walumbwa, F.O. & Chan, A. (2009a) A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20:764-84.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O. & Weber, T.J. (2009b) Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60:421-49.
- Bahtin, M. (1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M.Bahtin*. Austin, University of Texas Press.
- Bass, B.M. (1985) Leadership and performance beyond expectations. New York, Free Press.
- Bass, B.M. (1990) Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications (3rd ed.) New York, The Free Press.
- Bass, B.M. & Steidlmeier, P. (1999) Ethics, character, and authentic transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 10:181-217.
- Baron, L. & Morin, L. (2008) The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft skills. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1):18-38.
- Belling, R, James, K. & Ladkin, D. (2004) Back to the workplace – How organisations can improve their support to management learning and development. *Journal of Management Development*, 23(3):234-55.
- Bennis, W. (2004) The Crucibles of Authentic Leadership. Teoksessa: Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J. (toim.) *The Nature of Leadership*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications. s. 331-343.
- Bennis, W.G. & Nanus, B. (1985) *Leaders: The strategies for taking charge*. New York, Harper & Row.
- Berg, D.N. (1998) Resurrecting the Muse: Followership in Organizations. Teoksessa Klein, E.B., Gabelnick, F. & Herr, P. (toim.) (1998) *The Psychodynamics of Leadership*. Madison, Connecticut, Psychosocial Press. s.27-52.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2003) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki, Gaudeamus.
- Berglas, S. (2002) The Very Real Dangers of Executive Coaching. *Harvard Business Review*, 80(6):86-92.
- Bernthal, P. & Wellins, R. (2006) Trends in Leader Development and Succession. *Human Resource Planning*, 26(2):31-40.
- von Bertalanffy, L. (1950) The Theory of Open Systems in Physics and Biology. *Science*, 111(2872):23-29.
- Bion, W.R. (1979) Kokemuksia ryhmistä: ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo, Weilin+Göös.

- Blake, R.R. & Mouton, J.S. (1972) *Johtamisen psykologiaa*. Helsinki, Weilin+Göös.
- Bolden, R. & Gosling, J. (2006) Leadership Competencies: Time to Change the Tune? *Leadership*, 2:147-61.
- Boogard, D.J. (2000) Leading dialogically: Being authentic, aware and compassionate in a corporate world. Doctoral Dissertation. The Fielding Institute
- Boyatzis, R.E. (1982) The competent manager: a model for effective performance. New York, Wiley.
- Boyatzis, R.E. (2008) Leadership development from a complexity perspective. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4):298-313.
- Boyatzis, R.E., Stubbs, E.C. & Taylor, S.N. (2002) Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies Through Graduate Management Education. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2):150-62.
- Buber (1993) *Minä ja Sinä*. Juva, WSOY.
- Burgoyne, J, Hirsch, W. & Williams, S. (2004) The Development of Management and Leadership Capability and its Contribution to Performance: The evidence, the prospects and the research need. Research Report RR560. Lancaster University, The Department for Education and Skills.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York, Harper & Row.
- Burr, V. (2004) *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Tampere, Vastapaino.
- Campbell, D.J. & Dardis, G.J. (2004) The “Be, Know, Do” Model of Leadership Development. *Human Resource Planning*, 27(2):26-39
- Cameron, K. (2008) Positive Leadership – Strategies for extraordinary performance. San Francisco. Berrett-Koehler.
- Caproni, P. & Arias, M.E. (1997) Managerial skills training from a critical perspective. *Journal of Management Education*, 21:292-308.
- Carson, J.B., Tesluk, P.A. & Marrone, J.A. (2007) Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5):1217-34.
- Caruso, D.R. & Wolfe, C.J. (2004) Emotional Intelligence and Leadership Development. Teoksessa Day, D., Zaccaro, S.J. & Halpin, S.M. (toim.) *Leader Development for Transforming Organizations – Growing Leaders for Tomorrow*. Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers. s.237-63.
- Ciulla, J.B. (2004) Ethics and Leadership Effectiveness. Teoksessa Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J. (toim.) *The Nature of Leadership*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications. s.302-28.

- Cobb, P. & Yackel, E. (1996) Constructivist, Emergent, and Sociocultural Perspectives in the Context of Development Research. *Educational Psychologist*, 31(3/4):175-90.
- Cohen, M.S. (2004) Leadership as the Orchestration and Improvisation of Dialogue: Cognitive and Communicative Skills in Conversations Among Leaders and Subordinates. Teoksessa Day, D., Zaccaro, S.J. & Halpin, S.M. (toim.) *Leader Development for Transforming Organizations – Growing Leaders for Tomorrow*. Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers. s.177-208.
- Conger, J.A. (1993) Personal Growth Training: Snakeoil or Pathway to Leadership? *Organizational Dynamics*, 22(1):19-30.
- Conger, J.A. (1999) Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *Leadership Quarterly*, 10(2) 145-79.
- Conger, J.A. (2004) Developing leadership capability: What's inside the black box? *Academy of Management Executive*. 18(3):136-39.
- Conger, J.A. & Benjamin, B. (1999) Building leaders: How successful companies develop the next generation. San Francisco, Jossey-Bass.
- Conger, J.A. & Ready, D.A. (2004) Rethinking Leadership Competencies. *Leader to Leader*. Spring 32:41-47.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J.M. (2008) *Appreciative Inquiry handbook: for leaders of change*. Brunswick OH, Crown Custom Publishing.
- de Cremer, D. (2003) A Relational Perspective on Leadership and Cooperation: Why it Matters to Care and Be Fair. Teoksessa van Knippenberg, D. & Hogg, M.A. (toim.) *Leadership and Power – Identity Processes in Groups and Organizations*. London, Sage. s.109-22.
- Cromwell, S.E. & Kolb, J.A. (2004) An Examination of Work-Environment Support Factors Affecting Transfer of Supervisory Skills Training to the Workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4):449-70.
- Cunliffe, A.L. (2009) The Philosopher Leader: On Relationalism, Ethics and Reflexivity – A Critical Perspective to Teaching Leadership. *Management Learning*, 40(1):87-101.
- Cunliffe, A.L. & Easterby-Smith, M. (2004) From Reflection to Practical Reflexivity: Experiential Learning as lived Experience. Teoksessa Reynolds, M. & Vince, R. (toim.) *Organizing Reflection*. Gatherside, Ashgate Publishing Company. s. 30-46.
- Currie, G. & Darby, R. (1995) Competence based management development: Rhetoric and reality. *Journal of European Industrial Training*, 19(5):11-18.
- Currie, G. & Knights, D. (2003) Reflection on a Critical Pedagogy in MBA Education. *Management Learning*, 34(1):27-49.

- Dalakoura, A. (2010) Differentiating leader and leadership development. A collective framework for leadership development. *Journal of Management Development*, 29(5):432-41.
- Damasio, A. (2001) *Descartesin virhe – Emootiot, järki ja ihmisen aivot*. Helsinki, Terra Cognita.
- Day, D.V. (2000) Leadership Development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4):581-613.
- Day, D.V., Gronn, D. & Salas, E. (2004) Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15:857-80.
- Day, D.V. & Zaccaro, S.J. (2004) Toward a Science of Leader Development. Teoksessa Day, D.V., Zaccaro, S.J. & Halpin, S.M. (toim.) *Leader Development for Transforming Organizations – Growing Leaders for Tomorrow*. Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers. s.383- 99.
- Day, D.V. & Lance, C.E. (2004) Understanding the Development of Leadership Complexity Through Latent Growth Modeling. Teoksessa: Day, D.V., Zaccaro, S.J. & Halpin, S.M. (toim.) *Leader Development for Transforming Organizations – Growing Leaders for Tomorrow*. Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers. s.41–70.
- Den Hartog, D.N. & Dickson, M.W. (2004) Leadership and Culture. Teoksessa: Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J. (toim.) *The Nature of Leadership*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications. s.249-78.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) (2000) *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousands Oaks, Sage.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York, McMillan.
- Doh, J.P. (2003) Can Leadership Be Taught? Perspectives From Management Educators. *Academy of Management Learning and Education*, 2(1):54-67.
- Doz, Y. & Kosonen, M. (2008) *Fast Strategy. How Strategic Agility Will Help You Stay Ahead of The Game*. Dorchester, UK, Wharton School Publishing.
- Drath, W.H., McCauley, C.D., Palus, C.J., Van Velsor, E., O'Connor, M.G.O. & McGuire, J.B. (2008) Direction, alignment, commitment: Toward more integrative ontology of leadership. *The Leadership Quarterly*, 19(6):635-53.
- Drucker, P.F. (2001) *Essential Drucker*. New York, HarperBusiness.
- Dubouloy, M. (2004) The transitional space and self-recovery: A psychoanalytic approach to high-potential managers' training. *Human Relations*, 54(4):467-96.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Lowe, A. (2002) *Management Research. An Introduction*. (2nd ed.) London, Sage.

- Ekvall, G. & Arvonen, J. (1991) Change-centered leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7(1):17-26.
- Elkjaer, B. (2009) Pragmatism – A learning theory for the future. Teoksessa: Illeris, K. (2009) *Contemporary theories of learning – learning theorists in their own words*. Oxon, Routledge. s.74-89.
- Ellinger, A.D., Watkins, K.E. & Bostrom, R.P. (1999) Managers as Facilitators of Learning in Learning Organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 10(2):105-24.
- Ellström, P-E. (2001) Integrating Learning and Work: Conceptual Issues and Critical Conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4):421-35.
- Emery, F. (1990) Characteristics of Socio-Technical Systems. Teoksessa Trist, E. & Murray, H. (toim.) *The Social Engagement of Social Science. A Tavistock Anthology. Volume II: The Socio-Technical Perspective*. Philadelphia, The University of Pennsylvania Press.157-86.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994) Expert performance: Its' structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8):725-47.
- Eskola, J. (2001) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä, PS-kustannus. s.133-57.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (7.painos) Tampere, Vastapaino.
- Fairhurst, G.T. & Grant, D. (2010) The Social Construction of Leadership: A Sailing Guide. *Management Communication Quarterly*, 24(2)171-210.
- Feldman, D.C. (2005) The Food's No Good and They Don't Give Us Enough: Reflections On Mintzberg's Critique of MBA Education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2):217-20.
- Feltham, C. (1995) *What is Counselling?* London, Sage.
- Fiedler, F.E. (1967) *A theory of leadership effectiveness*. New York, McGraw-Hill.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (1994) Interviewing – The Art of Science. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, Sage. s. 361-73.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Herder & Herder.
- Fulmer, R.M. (1997) The Evolving Paradigm of Leadership Development. *Organizational Dynamics*, Spring: 59-72.
- Fulmer, R.M. & Goldsmith, M. (2001) *The Leadership Investment. How the World's Best Organizations Gain Strategic Advantage Through Leadership Development*. New York, AMACOM.

- Gabelnick, F. & Klein, E.B. (1998) Introduction. Teoksessa Klein, E.B., Gabelnick, F. & Herr, P. (toim.): *The Psychodynamics of Leadership*. Madison, Connecticut, Psychosocial Press.
- Gabriel, Y. (2005) MBA and the Education of Leaders: The New Playing Fields of Eton? *Leadership*, 1:47.
- Garavan, T.N. & McGuire, D. (2001) Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13(4):144-63.
- Garcia, E.J.(2009) Raising leadership criticality in MBAs. *Higher Education*, 58:113-30.
- Gergen, K. (2009) *Relational Being – Beyond Self and Community*. New York, Oxford University Press.
- Ghoshal, S. (2005) Bad Management Theories are Destroying Good Management. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1):75-91.
- Giroux, H.A.(1997) *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books.
- Goleman, D. (1998) *Working With Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002) *Primal Leadership*. Boston, Harvard Business School Press.
- Gosling, J. & Mintzberg, H. (2004) The Education of Practicing Managers. *MIT Sloan Management Review*, Summer 2004: 19-22.
- Gosling, J. & Mintzberg, H. (2006) Management Education as if Both Matter. *Management Learning*, 37(4):419-28.
- Graeff, C.L. (1997) The situational leadership theory: A critical review. *The Leadership Quarterly*, 8(2)153-70.
- Graen, G.B. & Uhl-Bien, M. (1995) Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6:219-47.
- Gray, D.E. (2006) Executive Coaching: Towards a Dynamic Alliance of Psychotherapy and Transformative Learning Process. *Management Learning*, 37(4):475-97.
- Gray, D.E. (2007) Facilitating Management Learning – Developing Critical Reflection Through Reflective Tools. *Management Learning*, 38(5):495-517.
- Greenleaf, R.K. (1998) *The Power of Servant Leadership*. San Francisco, Berrett & Koehler Publisher.

- Griffin, D. (2005) Leadership and the role of conflict in mutual processes of recognition: the emergence of ethics. Teoksessa Griffin, D. & Stacey, R. (toim.) *Complexity and the Experience of Leading Organizations*. Routledge. London. s.17-30.
- Grint, K. (2005) Problems, problems, problems: The social construction of 'leadership'. *Human Relations*, 58(11):1467-94.
- Grönfors, M. (1982) Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva, WSOY.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989) *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Sage.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994) Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, Sage. s.105-17.
- Gummesson, E. (2000) *Qualitative methods in management research* (2nd ed.). Thousands Oaks, Sage.
- Haarakangas, K. (1997) Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokoukseskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education. 130. Jyväskylän yliopisto.
- Hall, D.T. (2004) Self-Awareness, Identity, and Leader Development. Teoksessa: Day, D., Zaccaro, S.J. & Halpin, S.M. (toim.) *Leader Development for Transforming Organizations – Growing Leaders for Tomorrow*. Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers. s.153-176.
- Hannula, A. (2000) Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Hannum, K. (2004) Best Practices: Choosing the Right Methods for Evaluation. *Leadership in Action*, 23(6):15-20.
- Haskins, M.E. & Clawson, J.G. (2006) Making it sticky – How to facilitate the transfer of executive education experiences back to the workplace. *Journal of Management Development*, 25(9):850-69.
- Hautaviita, A., Romana, A. & Keskinen, E. (2005) Mihin esimies haki ja sai tukea työnojauksesta bioteknologia-alan yrityksessä? Teoksessa: Keskinen, S., Leimala, L. & Romana, A. (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B20. s.99-112.
- Hay, A. & Hodginson M. (2005) Rethinking leadership: a way forward for teaching leadership? *Leadership & Organization Development Journal*, 27(2):144-58.
- Heiskanen, V. (2001) Michael White ja tarinoiden keveä syvyys. *Ratkes*, 4:4-8.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. (2000) *Dialogi – Avain innovatiivisuuteen*. Vantaa, WSOY.

- Herbert, A. & Stenfors, S. (2007) Choosing experiential methods for management education – The fit of action learning and problem-based learning. Teoksessa: Reynolds, M. & Vince, R. (toim.) *The Handbook of Experiential Learning & Management Education*. New York, Oxford University Press. s. 221-38.
- Hernez-Broome, G. & Hughes, R.L. (2004) Leadership Development: Past, Present, and Future. *Human Resource Planning*, 27(1):24-32.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1976) *Organisaatiokäyttämisen perusteet*. Helsinki, Ekonomia 39, WSOY.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006) The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2):111-27.
- Hill, L.A. (2004) New manager development for the 21st century. *Academy of Management Executive*, 18(3):121-26.
- Hirschhorn, L. (1998) *Reworking Authority – Leading and Following in the Post-Modern Organization*. Cambridge, The MIT Press.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002) *Tutki ja kirjoita*. Vantaa, Tammi.
- Hogan, R., Curphy, J.G. & Hogan, J. (1994) What We Know About Leadership. Effectiveness and Personality. *American Psychologist*, 49(6):493-504.
- Hogan, R. & Warrenfeltz, R. (2003) Educating the Modern Manager, *Academy of Management Learning and Education*, 2(1):74-84.
- Hogg, M.A., Martin, R. & Weeden, K. (2003) Leader-Member Relations and Social Identity. Teoksessa van Knippenberg, D. & Hogg, M.A. (toim.) *Leadership and Power – Identity Processes in Groups and Organizations*. London, Sage.
- Hollander, E.P. (2004) Ethical Challenges in the Leader-Follower Relationship. Teoksessa Ciulla, J.B.(ed.) *Ethics, the Heart of Leadership*. Westport, Praeger Publisher. s.47-58.
- Holm, P. (2003) Voimavarakeskeinen psykoterapia ja muutos. http://www.dialogic.fi/pdf/pt_julkaisut (luettu .25.6.2012)
- Holm, P. (2004) Dialogisuus työnhajaan työssä – Workshop esitys, 2. Suomalainen työnhajuskongressi, Hämeenlinna, elokuu 2004.
- House, R.J. (1971) A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3):321-39.
- House, R.J. & Howell, J.M. (1992) Personality and Charismatic Leadership. *Leadership Quarterly*, 3(2): 81-108.
- Howell, J.M. & Avolio, B.J. (1992) The ethics of charismatic leadership: submission or liberation?. *Academy of Management Executive*, 6(2):43-54.

- Howell J.M. & Shamir B. (2005) The role of followers in the charismatic leadership process: relationships and their consequences. *Academy of Management Review*, 30(1):96–112.
- Hussler, E. (1999) *The Essential Hussler. Basic Writings in Transcendental Phenomenology*. Bloomington, Indiana University Press.
- Hyde, P. (2007) Integrating experiential learning through 'live' projects. A psychodynamic account. Teoksessa Reynolds, M. & Vince, R. (toim.), *Handbook of Experiential Learning & Management Education*. New York, Oxford University Press. s. 291-306.
- Hyrkäs, K. (2002) Clinical supervision and quality care: examining effects of team supervision in multi-professional teams. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 869.
- Hyyppä, H. (1983) *Avointen järjestelmien teoria työhöjauksen viitekehyksenä*. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia. 17/1983,
- Hyyppä, H. (1999) Uudistuminen konsulttityön haasteena. *Aikuiskasvatus*, 1:60-68.
- Hänninen, V. (2000) *Sisäisen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Ibarra, H. (2003) *Working identity: Unconventional strategies for reinventing your career*. Cambridge, Harvard University Press.
- Ihalainen, M-L. (2006) Työhöjauksen ja psykoterapian rajapinnat. *Osviitta* 3/2006.
- Ihanus, J. & Lipponen. L. (1997) Jerome Bruner, kulttuuripsykologia ja narratiivinen ajattelu. *Psykologia*, 32:253-60.
- Ikonen, P. & Rechartd, E. (1994) *Thanatos, häpeä ja muita tutkielmia*. Nuorisopsykiatrisen seuran julkaisuja. Helsinki, Yliopistopaino.
- Illeris, K. (2009) A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa: Illeris, K. (toim.) *Contemporary theories of learning – learning theorists in their own words*. Oxon, Routledge. s.7-20.
- Immonen, S. (1993) *Vuorovaikutus johtamisen välineenä: tutkimus toimistoiesimiesten vuorovaikutukseen käyttämästä ajasta*. Väitöskirja. Teknillinen korkeakoulu, Industrial Economics and Industrial Psychology 150.
- Jarvis, P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*. London, Groom Helm.
- Jarvis, P. (2009) Learning to be a person in society – Learning to be me. Teoksessa Illeris, K. (toim.) *Contemporary theories of learning – learning theorists in their own words*. Oxon, Routledge. s.21-34.

- Jokinen, L. & Lehtonen, E. (2008) Hyvä kysymykset toiminnan ja ajatteluprosessin virittäjänä työnohjauksessa. Teoksessa: Keskinen, S. (toim.): *Työnohjaus – mitä, missä, milloin?* Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja B 23. s.111-33.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. (2000) *Mentoroinnin monet kasvat.* Jyväskylä, Gummerus.
- Juuti, P. (2001) *Johtamispuhe.* Aavaranta-sarja no 48. Juva, PS-kustannus.
- Juuti, P. (2002) Ohjauksellinen näkökulma organisaatioiden johtamisessa. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2 – Ohjauksen toimintakentät.* Porvoo, PS-Kustannus. s.198-213.
- Jylhä, E. (2005) ”Esimiestyön kehittäminen lähtee itsestä” – Esimiestyön kehittämisen menetelmiä. Teoksessa: Keskinen, S., Leimala, L. & Romana, A. (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä.* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B20. s.13-31.
- Jyrhämä, R. (2002) *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona.* Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia, 236.
- Järvinen, P. (2005) *Ammattina esimies.* Helsinki. WSOYPro.
- Järvinen, V. & Salojärvi, S. (2007) *Henkilöstöjohtamisen trendit 2007.* Henry ry & Johtamistaidon opisto. Tutkimusraportti.
- Kajala, R. (2005) Esimiesten ryhmätyönohjaus yksilön ja organisaation oppimisen näkökulmasta. Teoksessa: Keskinen, S., Leimala, L. & Romana, A. (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä.* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B20. s.35-50.
- Kakkonen, A. & Viitala, R. (2007) Johdon kehittämisen strategisuus – Valmennusohjelman vaikuttavuus esimiesten kokemana. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 277.
- Kallio, P. (2005) *Johtamisen ohjaus vuorovaikutuksena.* Lisensiaatin työ. Psykologian laitos, Joensuun yliopisto.
- Kankaanranta, R. (2008) Mihin työnohjaus perustuu ja minkälaisia vaikutuksia sillä on? Teoksessa: Keskinen, S. (toim.): *Työnohjaus – mitä, missä, milloin?* Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja B 23. s.13-26.
- Kayes, D.C. (2002) Experiential Learning and its Critics: Preserving th Role of Experience in Management Learning and Education. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2):137-49.
- Kayes, D.C. (2004) The Limits and Consequences of Experience Absent Reflection: Implications for Learning and Organizing. Teoksessa: Reynolds, M. & Vince, R. (toim.) *Organizing Reflection.* Gateshade, Ashgate Publishing Company. s. 65-80.

- Kayes, D.C. (2007) Institutional Barriers to Experiential Learning Revisited. Teoksessa Reynolds, M. & Vince, R. (toim.), *Handbook of Experiential Learning & Management Education*. New York, Oxford University Press. s. 418- 30.
- Kegan, R. (1982) *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA., Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994) *In over our head: The mental demands of modern life*. Cambridge, Harvard University Press.
- Kegan, R.(2009) What "form" transform? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa Illeris, K. (toim.) *Contemporary theories of learning – learning theorists in their own words*. Oxon, Routledge. s.35-52.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2003) *Hyvä itsetunto*. Juva, WSOY.
- Kernberg, O. (1980) *Internal World and External Reality*. New York, Jason Aronson.
- Keski-Luopa, L. (2000) Johtajuuden ulkoinen ja sisäinen todellisuus. Teoksessa Hyypä, H. & Miettinen, A: (toim.) *Johtajuus ja organisaatiodynamiikka*. Metanoia Instituutti. Kirjapaino Kaleva, Oulu s. 76-103.
- Keski-Luopa, L. (2001) Työnohjaus vai superviisaus – työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Metanoia-instituutti. Kirjapaino Kaleva. Oulu.
- Kets de Vries, M. (1989) *Prisoners of Leadership*. New York, Norton.
- Kets de Vries, M. (2005) Leadership group coaching in action: The Zen of creating high performance teams. *Academy of Management Executive*, 19(1):61-76.
- Kets de Vries, M. (2006) *The Leadership Mystique. Leading behavior in the human enterprise*. Harlow, Prentice Hall.
- Kirkpatrick, D.L. (1998) *Evaluating a training program: the four levels* (2nd ed.). San Francisco, Berrett-Koehler.
- Kitchener, K.S. & King, P.M. (1995) Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa: Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki, Painotalo Miktor Oy. s.179-197.
- Klein, E.B., Gabelnick, F. & Herr, P (1998) Future Directions. Teoksessa: Klein, E.B., Gabelnick, F. & Herr, P. (toim.): *The Psychodynamics of Leadership*. Madison, Connecticut, Psychosocial Press. s.347-351.

- Klein, K.J. & Ziegert, J.C. (2004) *Leader Development and Change Over Time: A Conceptual Integration and Exploration of Research Challenges*. Teoksessa: Day, D.V., Zaccaro, S.J. & Halpin, S.M. (toim.) *Leader Development for Transforming Organizations – Growing Leaders for Tomorrow*. Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers. s.359-328.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Engelwood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Korpiaho, K., Päiviö, H. & Räsänen, K. (2007) Anglo-American forms of management education: A practice-theoretical perspective. *Scandinavian Journal of Management*, 23(1): 36-65.
- Kort, E.D. (2008) What, after all, is leadership? ‘Leadership’ and plural action. *The Leadership Quarterly*, 19:409-25.
- Kouzes, J.M. & Posner, P.Z. (2007) *The Leadership Challenge*. (4th ed). San Francisco, Jossey-Bass.
- Kosonen, P.A. (2000) Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – näkökohtia habitaation muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2 – Ohjauksen toimintakentät*. Porvoo, PS-Kustannus. s. 314-59.
- Kotter, J.P. (1988) *The Leadership Factor*. New Your, Free Press.
- Kotter, J.P. (1990) *Force for Change – How Leadership Differs from Management*. New York, Free Press.
- Kotter, J.P. (1996) *Leading Change*. Boston, Harvard Business School Press.
- Kouzes, J.M. & Posner, P.Z. (1997) *Leadership Challenge – How to keep getting extraordinary things done in organizations*. 2. painos. San Francisco, Jossey-Bass.
- Kulla, J. (2011) ”Käskytämällä ei pitkälle pääse.” *Tutkimus suurten suomalaisyritysten toimitusjohtajien johtamiskokemuksista*. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Väitöskirjat 1/2011.
- Kultalahti, L., Jokelainen, T., Tensing, M. & Soini, H. (2005) Osallistumisen ja vetäytymisen dynamiikka – tutkijan vaihtelevat roolit laadullisessa toimintatutkimuksessa. *Kasvatus*, 36(1):44-51.
- Kurten, S. (2007) Kohti autenttista johtajuutta. Teoksessa: Räsänen, M. (toim.) *Coaching ja johtajuus – kohti valmentavaa otetta esimiestyössä*. Helsinki, Edita Publishing Oy. s.197-211.
- Kuusinen, K-L. (2000) Kognitiivinen psykoterapia ohjauksen viitekehyksenä. Kirjassa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T.: *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjasututkimus*. Juva, PS-kustannus. s.83-101.

- Ladyshevsky, R.K. (2007) A strategic approach to integrate theory to practice in leadership development. *Leadership & Organizational Development Journal*, 28(5):443-26.
- Lee, C. (1989) Can Leadership Be Taught? *Training*, Jul 26(7):19-26.
- Lehtovaara, M. (1994) Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa: Varto, J. (toim.) *Kohti elämismaailmaan ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2*. Tampere: Suomen fenomenologisen instituutti.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (1994) *Dialogissa: Matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen. opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21.
- Lehtovaara, J. (1996) Dialogissa 2 – kokonaisena ihmisenä avoimesta yhteydestä Toiseen. Teoksessa: Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) *Dialogissa osa 2 – Ihminenä ihmisyhteisössä*. Tampereen. opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A8. Tampere. s.29-56.
- Lindqvist, M. (1990) *Auttajan varjo*. Keuruu, Otava.
- Lindqvist, M. (1999) Sosiadraama ja luovat ryhmämenetelmät konsultoinnissa. *Aikuiskasvatus*, 1/99:89-91.
- Lipman-Blumen, J. (1996) *Connective Leadership – Managing in a Changing World*. New York, Oxford University Press.
- London, M. & Maurer, T.J. (2004) Leadership Development. Teoksessa: Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J. (2004) *The Nature of Leadership*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications. s.222-245.
- London, M. & Smither, J.W. (2002) Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, 12(1):81-100.
- Lord, R.G. & Hall, R.J. (2005) Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, 16(4):591-615.
- Lowe, K.B. & Gardner, W.L. (2001) Ten years of the Leadership Quarterly: Contributions and challenges for the future. *Leadership Quarterly*, 11(4):459-514.
- Luoma, M., Suutari, V. & Viitala, R. (2005) *Johdon kehittäminen Suomessa – Kehittämisaalueet, menetelmät ja kehittämisen strategisuus*. Vaasan Yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 268.
- Luoma, M. & Salojärvi, S. (2007) Coachingilla menestykseen – tulevaisuuden lupaavin johdon kehittämisen menetelmä. Kirjassa: Räsänen, M. (toim.) *Coaching ja johtajuus – valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki, Edita.
- Luthans, F. & Avolio, B. (2003) Authentic Leadership Development. Teoksessa: Cameron, K.S., Dutton, J.E. & Quinn, R.E. (toim.) *Positive Organizational Scholarship – Foundation of A New Discipline*. San Francisco, Berrett-Koehler Publisher. s.241-258.

- Lönnqvist, J. (2005) *Johtajan ja johtamisen psykologiasta*. Helsinki. Hallinnon kehittämiskeskus. Edita.
- Mantere, S. (2003) *Champion, citizen, cynic? Social positions in the strategy process*. HUT Industrial Management and Work and Organizational Psychology. Dissertation Series No 5. Espoo.
- Manz, C.C. & Sims, H.P. (1989) *SuperLeadership: Leading others to lead themselves*. New York, Prentice Hall Press.
- Marion, R. & Uhl-Bien, M. (2001) Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly*, 12:389-418.
- Martineau, J.W. & Patterson, T.E. (2010) Evaluating Leader Development. Teoksessa: Van Velsor, E., McCauley, C.D. & Ruderman, M.N. (toim.) *Handbook of Leadership Development* (3rd ed.). San Francisco, Jossey-Bass. s.251-81.
- McCall, M.W. (1998) *High Flyers: Developing the next generation of leaders*. Boston, Harvard Business School Press.
- McCall, M.W. (2004) Leadership development through experience. *Academy of Management Executive*, Vol 18 (3): 127-130.
- McCauley, C.D. (2004) Successful and Unsuccessful Leadership. Teoksessa: Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J.(ed.) (2004) *The Nature of Leadership*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications. s.199-221.
- McCauley, C.D., Van Velsor, E. & Ruderman, M.N. (2010) Introduction: Our View of Leadership Development. Teoksessa: Van Velsor, E., McCauley, C.D. & Ruderman, M.N. (toim.) *Handbook of Leadership Development* (3rd ed.). San Francisco, Jossey-Bass. s.1-26.
- Meindl, J.R. & Ehrlich, S.B. (1987) The romance of leadership and the evaluation of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 30:91-109.
- Merton, R.K. (1957) *Social Theory and Social Structure*. New York, Free Press.
- Mezirow, J. (1995a) Esipuhe. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen – Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki, Painotalo Miktor Oy. s.5-13.
- Mezirow, J. (1995b) Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen – Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki, Painotalo Miktor Oy. s.17-37.
- Mezirow, J. (1995c) Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen – Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki, Painotalo Miktor Oy. s.374-397..

- Mezirow, J. (2009) An overview of transformative learning. Teoksessa Illeris, K. (toim.) *Contemporary theories of learning – learning theorists in their own words*. Oxon, Routledge. s. 90-105.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis* (2.painos). Thousands Oaks, Sage.
- Miller, E.J. (1989) The “Leicester” Model: Experiential study of group and organizational processes. The Occasional Paper No 10. Tavistock Institute of Human Relations.
- Miller, E.J. (1990a) Experiential Learning in Groups I. The Development of the “Leicester Model”. Teoksessa Trist, E. & Murray, H. (toim.) *The Social Engagement of Social Science. A Tavistock Anthology. Volume I: The Socio-Psychological Perspective*. Philadelphia, The University of Pennsylvania Press. S.165-85.
- Miller, E.J. (1990b) Experiential Learning in Groups II. Recent Development in Dissemination and Application. Teoksessa Trist, E. & Murray, H. (toim.) *The Social Engagement of Social Science. A Tavistock Anthology. Volume I: The Socio-Psychological Perspective*. Philadelphia, The University of Pennsylvania Press. S.186-98.
- Miller, E.J. (1993) *From dependency to autonomy*. London, Free Association Books.
- Miller, E.J. (1998) The Leader with the Vision. Teoksessa Klein, E.B., Gabelnick, F. & Herr, P. (toim.) (1998) *The Psychodynamics of Leadership*. Psychosocial Press, Madison, Connecticut. s.3-25.
- Mintzberg, H. (2004a) Leadership and management development: An afterword. *Academy of Management Executive*, Vol 18(3): 140-142.
- Mintzberg, H. (2004b) Managers not MBAs: a Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development. London, FT Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. & Gosling, J. (2002) Educating Managers Beyond Borders. *Academy of Management Learning and Education* 1(1):56-63.
- Moilanen, P. (1999) Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija, missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva, Atena-kustannus. s.85-110.
- Morgan, A. (2004) *Johdatus narratiiviseen terapiaan*. Porvoo, Oy Formatio Ab.
- Moxley, R.S. & O'Connor Wilson, P. (1998) A Systems Approach to Leadership Development. Teoksessa: McCauley, C.D., Moxley, R.S & Van Velsor, E. (toim.) *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. San Francisco, Jossey-Bass. s.217-41.
- Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Connelly, S.M. & Marks, M.A. (2000) Leadership Skills: Conclusions and Future Directions. *Leadership Quarterly*, 11(1):155-70.

- Munusamy, V.P., Ruderman, M.N. & Eckert, R.H. (2010) Leader Development and Social Identity. Teoksessa Van Velsor, E., McCauley, C.D. & Ruderman, M.N. (toim.) *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (3rd ed.). San Francisco, Jossey-Bass. s.147-75.
- Mäkelä, K. (1990) Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki, Gaudeamus, s.42-61.
- Mäki, E. (2008) *Exploring and exploiting knowledge - Research on knowledge processes in knowledge-intensive organizations*. Helsinki University of Technology. Department of Industrial Engineering and Management. Doctoral Dissertation Series 2008/1. Espoo.
- Neumann, J.E. (2007) Becoming Better Consultants through Varieties of Experiential Learning. Teoksessa Reynolds, M. & Vince, R. (toim.), *Handbook of Experiential Learning & Management Education*. New York, Oxford University Press. s.259-73.
- Newstrom, J.W. (1986) Levaraging management development through the management of transfer. *Journal of Management Development*, 5(5):33-45.
- Niiniluoto, I. (1984) Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki, Otava.
- Nummenmaa, R.A. & Korhonen, P-K. (2000) Sukupuolisensitiivinen ohjaus. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Juva, PS-kustannus. s.70-82.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge Creating Company*. New York, Oxford University Press.
- Northouse, P.G. (2004) *Leadership – Theory and Practice* (3rd ed.). Thousands Oaks CA, Sage.
- Ojanen, S. (2009) *Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian käsittelyä* (5. muuttamaton painos). Helsinki, Palmenia-kustannus.
- Onnismaa, J. (2002a) Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2 – Ohjauksen toimintakentät*. (2.painos). Juva, PS-Kustannus. s.294-313.
- Onnismaa, J. (2002b) Ohjaava koulutus: Liikkumista rajapinnoilla ja toimimista toisin. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2 – Ohjauksen toimintakentät*. (2.painos). Juva, PS-Kustannus. s.150-159.
- Onnismaa, J. (2003) *Epävarmuuden pahuu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja, Joensuun Yliopisto.

- Onnismaa, J. (2007) Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki, Gaudeamus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2000) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva, PS-kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2002) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (2.painos). Juva, PS-kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2004) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Juva, PS-kustannus
- Orenstein, R.L. (2002) Executive Coaching. It's Not Just About the Executive. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(3):355-74.
- Palmgren, H. (2010) *Leadership in a Small Enterprise*. Helsinki University of Technology, Department of Industrial Engineering and Management. Doctoral Dissertation Series 2010/8. Espoo.
- Parpei, R. (2008) *Business coaching itesäätelyn kehitysinterventiona*. Helsinki University of Technology, Department of Industrial Engineering and Management. Doctoral Dissertation series 2008/4. Espoo.
- Pas, A. J. K. (2004) A Student's Perspective On Critical Management Education: Narratives Of Identity In Classrooms Of Difference. Stream 20: Activism and Teaching. Department Behaviour in Organisations Lancaster University Management School & Research Division INCENTIM Faculty of Economics and Applied Economics K.U.Leuven.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousands Oaks, Sage.
- Paularanta-Kokkonen, R. (2008) Reflektio – tutkiva työote työnohjauksessa. Teoksessa: Keskinen, S. (toim.): *Työnohjaus – mitä, missä, milloin?* Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja B 23. s.93-109.
- Paunonen, M. (1989) Hoitotyön työnohjaus. Empiirinen tutkimus työnohjauksen kehittämishojelman käynnistämistä muutoksista. Helsinki, Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Peavy, R.V. (2004) Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Juva, PS-kustannus. s.16-47.
- Peavy, R.V. (2006) *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Psykologinen Kustannus Oy. Helsingin Paitotuote Oy.
- Perriton, L. (2004) A Reflection of What Exactly? Questioning the Use of 'Critical Reflection' in Management Education Contexts. Teoksessa Reynolds M. & Vince, R.: *Organizing Reflection*. Aldershot, Ashgate Publishing Limited. s.126-141.

- Phillips, N. & Hardy, C. (2002) *Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction*. Qualitative Methods Series 50. London, Sage.
- Pohjanheimo, E. (2007) Valmennusprosessi ja roolit. Teoksessa Räsänen, M. (toim.) *Coaching ja johtajuus – valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki, Edita. s.39-55.
- Popper, M (2005) Main principles and practices in leader development. *Leadership & Organization Development Journal*. 26 (1): 62-75
- Prasad, P. & Caproni, P.J. (1997) Critical theory in the management classroom: engaging power, ideology, and praxis. *Journal of Management Education*, 21(3):284-291.
- Raelin, J.A. (2001) Public Reflection as the Basis for Learning. *Management Learning*. March 32(1):11-30.
- Raelin, J.A. (2004) Don't bother putting leadership into people. *Academy of Management Executive*. Vol. 18(3): 131-135.
- Ramsay, S. (1999) After the Conference is Over. Teoksessa: French, R. & Vince, R. (toim.) *Group Realties, Management and Organization*. Oxford, Oxford University Press. s.251-63.
- Rauhala, L. (2005) *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki, Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (2009) *Henkinen ihminen*. Helsinki, Gaudeamus.
- Ready, D.A. & Conger, J.A. (2003) Why Leadership Development Efforts Fail? *MIT Sloan Management Review*, Spring:83-88.
- Reynolds, M. (1998) Reflection and Critical Reflection in Management Learning. *Management Learning*, 29(2):183-200.
- Reynolds, M. (1999) Grasping the Nettle: Possibilities and Pitfalls of a Critical Management Peadegogy. *British journal of Management*, 9:171-84.
- Reynolds M. & Vince, R.(2004) *Organizing Reflection*. Aldershot, Ashgate Publishing Limited.
- Rice, A.K. (1963) *Enterprise and its Environment*. Lontoo. Tavistock Publications.
- Riggio, R.E. (2008) The current stage and future expectations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4):383-92
- Riikonen, E. (2000) Henkinen hyvinvointi, voimanlähteet, kuntoutuminen. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1 – Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Juva, PS-Kustannus. s.41-56.
- Riikonen, E. & Smith, G. (1998) *Inspiraatio ja asiakastyö*. Tampere, Vastapaino.
- Ristikangas, V., Aaltonen, T. & Pitkänen, E. (2008) *Asiantuntijasta esimies – innostusta ja arvostusta esimiestyöhön*. WSOYpro, Juva.

- Roberts, J. (2002) Working with Normal Paranoia: A Response to Case and Selvester. *Management Learning*, Vol.33(2):249-253.
- Rogers, C.R. (1946) Significant aspects of client-centered therapy. *American Psychologist*, 1:415-22.
- Rogers, C.R. (1961) On Becoming a Person. Cambridge; Massachusetts, The Riverside Press.
- Räsänen, M. (2007) Johdanto – Miksi coaching on ajankohtaista juuri nyt? Kirjassa: Räsänen, M. (toim.) *Coaching ja johtajuus – valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki, Edita.
- Safran, J.D. & Muran, J.C. (2000) *Negotiating The Therapeutic Alliance: A Relational Treatment Guide*. New York, The Guilford Press.
- Schein, E. (1987a) *Process Consultation. Volume II*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Schein, E. (1987b) *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo, Weilin+Göös.
- Schein, E. (1999) *The Corporate Culture Survival Guide*. San Franciscso, Jossey-Bass.
- Seeck, H. (2008) Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin. Helsinki, Gaudeamus.
- Segal, H. (1994) *Melanie Klein ihmismielen ymmärtäjänä*. Helsinki, Yliopistopaino.
- Segers, J., Vloeberghs, D., Henderickx, E. & Inceoglu, S. (2011) Structuring and Understanding the Coaching Industry: The Coaching Cube. *Academy of Management Learning & Learning*, 10(2):204-21.
- Seikkula, J. (2001) Realismi, relativismi ja sosiaalinen konstruktionismi – Onko todellisuus olemassa vai onko se kielen konstruktio? *Psykologia*, 6/01: 376-382.
- Seikkula, J., Wahlström, J. & Holm, P. (2003) Voimavarakeskeinen psykoterapia ja sen teoreettinen tausta. http://www.dialogic.fi/pdf/pt_julkaisut (luettu 25.6.2012)
- Senge, P. (1990a) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. Currency, Doubleday.
- Senge, P. (1990b) The Leaders' New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*, 32(1):
- Shamir, B. & Eilam, G. (2005) What's your life story? A life stories approach to authentic leadership development. *Leadership Quarterly*, 16(3):397-417.
- de Shazer, S. (1985) *Keys to solutions in brief therapy*. New York, Norton.
- de Shazer, S. (1995) *Ratkaisevat erot*. Vastapaino, Tampere.

- Shea, G.F. (1992) *Mentoring- A Practical Guide*. Menlo Park: Crisp Publications Inc.
- Shiel, M. (2005) Leadership, learning and skill development. Teoksessa Griffin, D. & Stacey, R. (toim.) *Complexity and the Experience of Leading Organizations*. Routledge. London. s.181-99.
- Shotter, J. (1993a) *Cultural Politics of Everyday Life: Social Constructionism, Rhetoric and Knowing of the Third Kind*. Buckingham, Open University Press.
- Shotter, J. (1993b) *Conversational realities: constructing life through language*. London, Sage.
- Siltala, P. (2004) Työnohjauksen välineet. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Juva, PS-kustannus. s.241-53.
- Sinclair, A. (2007) Teaching Leadership Critically to MBAs – Experiences From Heaven and Hell. *Management Learning*, Sep 38(4):458-471.
- Sinisalo, P. (2000) Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1 – Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Juva, PS-Kustannus. s.190-206.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. (2000) Alkusanat. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Juva, PS-kustannus. s.5-11.
- Stacey, R. & Griffin, D. (2005) Introduction: leading in a complex world. Teoksessa Griffin, D. & Stacey, R. (toim.) *Complexity and the Experience of Leading Organizations*. Routledge. London. s.1-16.
- Stogdill, R.M. (1948) Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25:35-71.
- Stogdill, R.M. (1974) *Handbook of Leadership: A survey of theory and research*. New York, Free Press.
- Storey, J. (2004a) Signs of Change – ‘Damned Rascals’ and Beyond. Teoksessa Storey, J.(toim.) *Leadership in Organizations: Current Issues and Key Trends*. (2nd edition) London, Routledge. s.3-10.
- Storey, J. (2004b) Changing theories of leadership and leadership development. Teoksessa Storey, J.(toim.) *Leadership in Organizations: Current Issues and Key Trends*. (2nd edition) London, Routledge. s.11-37.
- Ståhle, P. (1998) *Supporting a System's Capacity for Self-renewal*. Research Report 190. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Sulkunen, P. (1990) Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki, Gaudeamus. s. 264-285.

- Sveiby, K-E. (1997) *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge-Based Assets*. San Francisco, Berrett-Koehler Publisher.
- Sydänmaanlakka, P. (2003) *Intelligent leadership and leadership competencies. Developing a leadership framework for intelligent organizations*. Doctoral Dissertation. HUT Industrial Management and Work and Organizational Psychology. Dissertation Series No 4. Espoo.
- Tannenbaum, S. & Yukl, G. (1992) Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1):399-441
- Tiuraniemi, J. (2002) Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa: Niemi, P. & Keskinen, E.: *Taitavan toiminnan psykologia*. Turun yliopiston psykologian laitos. Helsinki, Hakapaino. s.164-195.
- Tiuraniemi, J. (2005) Vuorovaikutusilmiöt työnohjauksessa. *Aikuiskasvatus 2 – Työn kehittäminen*. s.110-120.
- Tokola, P. & Hyypä H. (2004) *Konsultaatiotyön perusteita*. Metanoia Instituutti.
- Toskala, A. (1991) *Kognitiivisen psykoterapian teoreettisia perusteita ja sovelluksia*. Jyväskylän koulutuskeskus Oy, Saarijärven Offset Ky.
- Totro, T. (2000) Tavistock-tradition systeemis-psykodynaaminen organisaation kehittämismalli. Teoksessa Hyypä, H. & Miettinen, A (toim.) *Johtajuus ja organisaatiodynamiikka*. Metanoia Instituutti. Oulu, Kirjapaino Kaleva. s. 46-75.
- Tubbs, S.L. & Schultz, E. (2005) Leadership Competencies: Can They Be Learned? *The Business Review, Cambridge*. Summer (3)2:7-12.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5.uudistettu laitos). Helsinki, Tammi.
- Turner, A.R. & Goodrich, J. (2010) The case for eclecticism in executive coaching: application to challenging assignments. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. Vol. 62(1):39-55.
- Tynjälä, P. (1991) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5-6):387-98.
- Tynjälä, P. (1999) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki, Kirjayhtymä.
- Uhl-Bien (2006) Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly*, 17(6):654-76.
- Vaill, P.B. (1996) *Learning as a Way of Being – Strategies for Survival in a World of Permanent White Water*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Van Velsor, E., McCauley, C.D. & Moxley, R.S. (1998) Introduction: Our View of Leadership Development. Teoksessa McCauley, C.D., Moxley & R.S & Van Velsor, E. (toim.) *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. San Francisco, Jossey-Bass. s.1-26.

- Vanne, T. (2004) Henkisesti kasvattava kokemus? Tapaustutkimus esimiestyön ryhmätyönohjauksesta ICT-alalla. Teoksessa Ruohonen, M., Kasvio, A., Kultanen, T., Lahtonen, M., Lehtonen, J. & Vanne, T.: *Tietoyritysten muuttuvat työkuultuurit*. Tampere, Tampere University Press.
- Vartiainen, E. (2005) Dialogisuuden ymmärtäminen konsultoinnissa. *Aikuiskasvatus*. (2):141-145.
- Varto, J. (1992) *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki, Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, S. (1999) Structures of Counselling Interaction. A Conversation Analytic Study on Counselling in Career Guidance Training. University of Helsinki, Department of Education.
- Vehviläinen, S. (2001) *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki, Gaudeamus.
- Vicere, A.A. (2002) Leadership and the Networked Economy. *Human Resource Planning*, Vol.25(2):26-33.
- Vienola, V. (1995) *Systeemiteoriaan perustuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus – toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 23. Joensuu, Joensuun yliopiston monistuskasvu.
- Viitala, R. (2005) Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model. *Journal of Workplace Learning*, 17(7):436-51.
- Viitala, R. (2007) Esimiehestä coach. Teoksessa Räsänen, M. (toim.) *Coaching ja johtajuus – valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki, Edita. s.77-97.
- Vince, R. (2002) Organizing Reflection. *Management Learning*, 33(1): 63-78.
- Vince, R. (2010) Anxiety, Politics and Critical Management Education. *British Journal of Management*, Vol.21:26-39.
- Vince, R. & Reynolds, M. (2007) Introduction: Experiential Learning and Management Education: Key Themes and Future Directions. Teoksessa: Reynolds, M. & Vince, R. (toim.) *The Handbook of Experiential Learning & Management Education*. New York, Oxford University Press. s. 1-20.
- Virolainen, I. (2010) *Johdon coaching: Rajanvetoja, taustateorioita ja prosesseja*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 394.
- Vloeberghs, D. (1998) Management development in the context of drastic changes. *Journal of Management Development*, 17(9):644-61.
- Vuorinen, R. (2000) *Persoonallisuus ja minus*. Vantaa, WSOY..
- Wahlström, J. (1997) Developments in family therapy – from systems to discourse. Teoksessa Hawkins, P.J. & Nestoros, J. (toim.) *Psychotherapy: New perspectives on theory, practice and research*. Athens, Ellinika Grammata.

- Wakefield, M. & Bunker, K.A. (2010) Leader Development in Time of Change. Teoksessa: Teoksessa: Van Velsor, E., McCauley, C.D. & Ruderman, M.N. (toim.) *Handbook of Leadership Development* (3rd ed.). San Francisco, Jossey-Bass. s.197-220.
- Washbush, J.B. (2005) There is no such thing as leadership, revisited. *Management Decision*, 43(7/8):1078-85.
- Wasylyshyn, K.M. (2003) Executive Coaching. An Outcome Study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(2): 94–106.
- Welsh, M.A., Dehler, G.E. & Murray, D.L. (2007) Learning about and through aesthetic experience. Understanding the power of experience based education. Teoksessa: Reynolds, M. & Vince, R. (toim.) *The Handbook of Experiential Learning & Management Education*. New York, Oxford University Press. s. 53-69.
- Wenger, E. (2009) A social theory of learning. Teoksessa: Illeris, K. (toim.) *Contemporary theories of learning – learning theorists in their own words*. Oxon, Routledge. s. 209-18.
- White, M. (2008) *Karttoja narratiiviseen työskentelyyn*. Jyväskylä, Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- White, M. & Epston, D. (1990) *Narrative means to therapeutic ends*. New York, Norton.
- Whitmore, J. (2009) Coaching for Performance. Growing human potential and purpose. The principles and practices of coaching and leadership. (4th ed.). London, Nicholas Brealey Publishing.
- Williams, A. (2000) Visuaalinen ja toiminnallinen työnohjaus. Roolit, tavoitteet ja menetelmät. Jyväskylä, Gummerus kirjapaino Oy.
- Williams, R. & Rattray, R. (2004) Consultobabble's facilitatory role in process consultation. *Managerial Auditing Journal*, 19(2):180-90.
- Winnicott, D.W. (1953) Transitional Objects and Transitional Phenomena – A Study of the First Not-Me Possession. *International Journal of Psycho-Analysis*, 34:89-97.
- Winnicott, D.W. (1965) *The Family and Individual Development*. London, Tavistock.
- Witherspoon, R. & White, R.P. (1996) Executive coaching: A continuum of roles. *Consulting Psychology Journal*, 48(2):124-33.
- Yip, J. & Wilson, M.S. (2010) Learning from Experience. Teoksessa Van Velsor, E., McCauley, C.D. & Ruderman, M.N. (toim.) *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (3rd ed.). San Francisco, Jossey-Bass. s.63-95.
- Yorks, L., Beechler, S. & Ciporen, R. (2007) Enhancing the Impact of an Open-Enrollment Executive Program Through Assessment. *Academy of Management Learning and Education*, 6(3):310-20.

- Yukl, G. (2010) *Leadership in Organizations*. 7th edition. Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Prentice Hall.
- Ylitalo, J. (1997) *Johtajan työ – sisältö ja muutostarpeet*. Lisensiaatintyö. Teknillinen korkeakoulu, Työpsykologian ja johtamisen laboratorio.
- Zaleznik, A. (1992) Managers and Leaders: Are They Different? *Harvard Business Review* Vol.70(2)126-135.
- Åhman, H. (2003) Oman mielen johtaminen – näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. HUT Industrial Management and Work Psychology, Dissertation Series No 12. Espoo.

Liite A: DLP koulutusohjelman suunnitelma

Dynamic Leader Program:in (DLP) suunnittelun lähtökohtana oli uudenlaisen prosessimaisen ja kokemukselliseen/konstruktivistiseen (kts. Kolb 1984; Tynjälä 1999) oppimiseen perustuvan johtajuuden koulutusohjelman rakentaminen osana yliopistollista täydennyskoulutusta. Koulutusohjelman suunnittelussa oli alusta lähtien tavoitteena tutkimuksellisuuden kytkeminen mukaan koulutuksen toteuttamiseen. Uudenlaisuutta koulutusohjelmassa edusti sen tietoinen eklektisyys - kahden konsultaatio- ja koulustradition yhdistäminen samassa koulutusohjelmassa. Koulutusohjelman rakenteen ja työskentelytapojen suunnittelusta vastasi kaksi ulkopuolista kouluttajaa yhteistyössä yliopiston vastuhenkilöiden kanssa. Toinen kouluttajista edusti sovellettua systeemisykodynaamista lähestymistapaa ja toinen voimavarasuuntautunutta näkökulmaa. Käytännössä koulutusohjelman rakenteessa ja työskentelytavoissa korostuivat systeemisykodynaamiset periaatteet. Kouluttajat olivat kokeneita prosessikouluttajia ja työnohjaajia, jotka olivat toimineet kouluttajina useissa vastaavanlaisissa pitkissä ohjauksellisissa koulutusohjelmissa muissa yhteyksissä (mm. työnohjaajakoulutus).

Koulutusohjelman suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi nelihenkinen tiimi, johon kuuluivat kouluttajat sekä koulutusohjelman projektipäällikkö ja hankkeeseen nimetty koulutuskoordinaattori. Kouluttajat vastasivat koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, projektipäällikön tehtävänä oli huolehtia koulutusohjelman ja siihen liittyvän tutkimusprojektin kokonaistoteutuksesta ja tutkimuksellisesta tiedonkeräämisestä. Koulutuskoordinaattori huolehti koulutusohjelman hallinnollisista tehtävistä. Koulutusohjelman puolivälissä koordinaattorina toiminut henkilö jäi pois töistä ja koordinaattorin tehtävät hoiti projektipäällikkö. Jatkossa projektipäällikköä kutsutaan tutkijaksi.

Koulutusohjelman suunnittelun lähtökohdat

Koulutusohjelman suunnittelun perusajatuksena oli luoda osallistujille kokemuksellinen oppimisprosessi, jossa yhdistyvät sekä yksilöllinen että reflektiivinen työskentely ryhmässä toisten osallistujien kanssa sekä tarkasteltavien kysymysten soveltaminen johtajuuden kehittämiseen omassa organisaatiossa. Tavoitteena oli saada useampi osallistuja kustakin osallistuvasta yrityksestä, jolloin pystyttäisiin muodostamaan yrityskohtaisia vertais- ja projektiryhmiä. Tällä pyrittiin vahvistamaan yksilöllisen oppimisen ja organisaatiossa toteuttavan johtajuuden kehittämisen välistä vuorovaikutusta ja yhteyttä. Ohjelman osallistujamäärän osalta haluttiin olla joustavia ja ohjelman työskentely rakennettiin skaalautuvaksi. Minimiosallistujamääränä pidettiin kahtatoista ja maksimina kahtakymmentäneljää. Osallistujamäärän minimin määrittelyyn vaikutti toisaalta oppimisprosessin asettamat vaatimukset ja toisaalta taloudelliset näkökohdat. Lopulta osallistujia saatiin mukaan kymmenen ja koulutusohjelma päätettiin käynnistää, vaikka etukäteen mietitystä minimiosallistujamäärästä jäätikin. Koulutusohjelman suunnittelun lähtökohtaperiaatteet kiteytettiin seuraavasti:

- *pitkäkestoinen prosessikoulutus*
- *kokemuksellinen oppiminen*
- *yhteys osallistujien todellisiin johtamistilanteisiin*
- *osallistujien aktiivinen rooli*

- *kouluttajien roolimalli johtajuudesta*
- *vakioitu seminaarirakenne ja toistuvat työskentelyjaksot*
- *selkeät systeemirajat (aika, paikka, perustehtävä)*

Yksi ensimmäisistä suunnittelutehtävistä oli määritellä koulutusohjelman pituus ja seminaarien määrä. Kouluttajien aiempien kokemusten ja yksilöiden kasvuun ja kehittymiseen liittyvän tietouden perusteella todettiin, että koulutusohjelmalla pitää olla riittävän pitkä kesto kalenteriaikana, jos halutaan saada aikaan pysyvämpiä vaikutuksia. Toisaalta seminaarien välikään eivät saisi muodostua liian pitkiksi, jotta koulutusohjelmassa tavoiteltava kasvu- ja oppimisprosessi ei katkeaisi. Myös yksittäisten seminaarien keston piti palvella oppimistavoitteita ja sopia työskentelyperiaatteisiin. Lisäksi koulutusohjelman piti olla "myytävissä" eli koulutusohjelman oli sovittava riittävästi potentiaalisten osallistujien mielikuviiin ja mahdollisuuksiin sitoutua koulutukseen suhteellisen kiireisen ja vaativan arkityön ohessa. Tähän vaikutti sekä koulutusohjelman kokonaiskesto että seminaaripäivien määrä. Lopulta koulutusohjelman rakenteessa päädyttiin kahdeksaan kolmipäiväiseen seminaariin kahden lukuvuoden aikana. Ratkaisu perustui pitkälti kouluttajien kokemuksiin heidän aikaisemmista koulutusohjelmistaan.

Prosessimaisella koulutuksella tarkoitetaan tässä koulutustapaa, jossa sama ryhmä osallistujia työskentelee samojen kouluttajien kanssa koko koulutusohjelman ajan. Tällöin on paremmat mahdollisuudet luoda ryhmäprosessi, jossa osallistujat ja kouluttajat pystyvät rakentamaan pitkäjänteiset ja luottamukselliset keskinäiset suhteet verrattuna koulutusrakenteeseen, jossa kouluttajat vaihtuvat. Luottamuksellista ja turvallista ilmapiiiriä pidettiin keskeisenä, jotta osallistujat voisivat käsitellä ja pohtia henkilökohtaisia johtajuuteen ja johtajana toimimiseen liittyviä ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

Koulutusohjelman vaikuttavuutta mietittäessä todettiin johtajuuden oppimisen ja johtajana kehittymisen perustuvan ensisijaisesti kokemukselliseen oppimiseen ja mahdollisimman omakohtaiseen kokemusten tarkasteluun. Kokemukset, joita ohjelmassa suunniteltiin käsiteltävän, olivat toisaalta osallistujien oikeissa työtilanteissa syntyviä, mutta myös koulutusohjelman työskentelyn myötä syntyviä. Koulutustapa ja –prosessi suunniteltiin sellaiseksi, jossa osallistujilla on aktiivinen rooli sekä omien kokemusten käsittelyssä muiden kanssa että myös sisällön tuottajina. Kukin toimi samalla reflektiopintana toisille. Läsnäolon merkitystä seminaareissa korostettiin, koska merkitykset ja kokemukset syntyvät henkilökohtaisesti ja kokemuksellisesti eikä niitä voi siirtää. Seminaareihin rakennettiin työskentelymuotoja, joissa osallistujat pääsivät tarkastelemaan omia ja toistensa todellisia johtamistilanteita muiden kanssa. Koulutuksessa käytettiin aktiivisesti toiminnallisia koulutusmenetelmiä johtajuuteen liittyvien ilmiöiden tarkastelemiseksi. Kouluttajien roolina oli pitää yllä koulutussysteemin rakennetta pitämällä huolta sovituis- ta rajoista sekä ohjata osallistujien työskentelyä sopivilla interventioilla.

Koulutusprosessi suunniteltiin sellaiseksi, että se muodosti tilapäisen oppivan organisaation, jossa kaikilla osapuolilla on rooli. Kouluttajien roolina oli ylläpitää systeemin rakenteita ja rajoja sekä edistää sopivalla tavalla osallistujien työskentelyä ja oppimisprosessia. Osallistujille oli tarkoitus synnyttää yksittäisten seminaarien lisäksi kokonaisvaltainen kokemus, jossa yhdistyisivät mahdollisuus tutkia itseä osana ryhmää, suhdetta kouluttajiin sekä omaan työhön ja johtajuusrooliin. Kouluttajien roolina oli lisäksi toimia mallina johtajuudesta, joka ylläpitää systeemin rajoja ja prosessia. Samalla kouluttajat olivat valmistautuneet kohtaamaan myös osallistujien puolelta tulevaa mahdollista konfrontointia koulutussysteemin rajojen ja toimintaperiaatteiden osalta. Kouluttajien suunniteltu rooli rajojen ylläpitäjänä perustui paljolti samanlaiseen lähestymistapaan, jota sovelletaan tavistockilaisessa työkonferensseissa, joissa tutkitaan ryhmässä syntyviä ilmi-

öitä “tässä ja nyt”. Toisaalta koulutusrakenteeseen ei suunniteltu erityistä sessiota itse koulutusrakenteesta ja –kokemuksesta puhumiselle, vaan koulutustyöskentelyn synnyttämiä kokemuksia käytettiin hyödyksi mm. kouluttajien toteuttamissa teematyöpajoissa.

Seminaarien rakenne vakioitiin. Vain aloitus- ja päätösseminaarit poikkesivat rakenteeltaan muista. Vakioiminen tarkoitti sitä, että jokaisessa seminaarissa työskentelyjaksot toistuivat samanmittaisina ja samalla tarkoituksella. Kullekin työskentelyjaksolle oli määriteltä oma perustehtävä ja tarkoitus osana koulutusohjelmaa. Seuraavassa luvussa on tarkemmin kuvattu seminaarien ja koko koulutusohjelman rakenne. Vakioimisen tarkoituksena oli tukea osallistujia syventämään omaa oppimistaan siten, että he tietäisivät etukäteen työskentelyjaksojen tarkoituksena eikä heidän tarvitsisi orientoitua joka kerta uudelleen. Vakioimiseen liittyi myös se, että kaikki seminaarit suunniteltiin järjestettäväksi samassa koulutuspaikassa ja samassa koulutustilassa. Koulutustilan järjestely säilyivät koko ajan samana. Kaikille osallistujille oli tuoli riippumatta siitä olivatko he paikalla vai eivät.

Viimeisenä suunnitteluperiaatteena oli luoda selvärajainen koulutussysteemi, jossa olisi mahdollisimman paljon selkeyttä eri roolien, tehtävien ja aikarajojen suhteen. Selkeillä rajoilla pyrittiin mahdollistamaan osallistujille oman johtajuutensa ja kokemustensa tarkastelu mahdollisimman syvästi, ja luoda samalla kokemuksellinen ryhmäprosessi, jossa kukin osallistuja voisi peilata omia tuntojaan ja tulkintojaan muiden kanssa. Kouluttajien roolina oli systeemin rajojen ylläpito, mistä jo mainittiinkin aiemmassa. Koko koulutusohjelmaan kuului useita alasysteemejä, jotka olivat suhteessa ja vuorovaikutuksessa keskenään. Kaikille osasysteemeille oli määritetyt roolit. Yhden osasysteemin muodostivat osallistajat. Toisen muodostivat kouluttajat ja koordinaattorit. Kolmas osasysteemi muodostui tutkimusprosessista, joka liittyi sekä kouluttajiin että osallistujiin. Liitteessä B on kuvattu koulutusohjelman toteutuminen. Samalla on referoitu näiden suunnitteluperiaatteiden toteutumista käytännössä.

Koulutusohjelman tavoitteet

DLP-koulutusohjelman tavoitteeksi asetettiin tukea osallistujien henkilökohtaista kehittymistä johtajuudessa ja edistää kunkin osallistujan yrityksen johtajuuden kehittymistä yleisemmin. Julkilausutut koulutusohjelman tavoitteet osallistujien osalta olivat:

- 1. edistää osallistujien kyvykkyyttä tulevaisuudessa tarvittavassa johtajuudessa*
- 2. mahdollistaa osallistujille kokemus aidosta dialogisuudesta ja tukea heidän kyvykkyyttä dialogiseen vuorovaikutukseen*
- 3. edistää osallistujien ymmärrystä muutosprosessien dynamiikassa ja kyvykkyyttä muutoksen johtamisessa*
- 4. edistää osallistujien kykyä käsitellä ja kohdata epävarmuutta ja ambivalenssia*
- 5. edistää osallistujien kykyä hallita johtajana toiminnan rajoja (aika, paikka ja perustehtävä)*
- 6. mahdollistaa osallistujille keskeisten ryhmädynaamisten ilmiöiden ja prosessien ymmärtäminen*

Sisältö seminaareissa rakentui osallistujien tuottamalle ainekselle, jossa yhdistyivät aiemmat kokemukset sekä seminaarityöskentelyn aikana syntynyt tulkinta ja kokemus teemoista ja ilmiöistä. Sovituista aika-, tehtävä- ja roolirajoista pidettiin tarkkaan huolta. Koulutusohjelman perustana oli tilan antaminen osallistujien omille valinnoille, liittymisen tavoille ja mielenkiinnon suunnille. Lähestymistapa edellytti osallistujilta paljon ak-

tiivisuutta ja oma-aloitteista paneutumista. Jokaisella oli mahdollisuus käyttää tätä tilaa itselleen sopivalla ja mahdollisella tavalla.

Koulutusohjelman rakenne

Koulutusohjelma oli vakioitu sekä seminaarien ajankohtien että seminaarien rakenteen osalta. Kahdeksan seminaaria oli sijoitettu kahden lukuvuoden ajalle siten, että kullakin lukukaudella oli kaksi seminaaria. Seminaariajankohdat olivat syyskuu, marraskuu, helmikuu ja toukokuu. Seminaarit olivat kolmipäiväisiä. Aloituseminaarin ja päätöseminaarin sisällöt poikkesivat muista. Aloituseminaarin tarkoituksena oli tutustuminen, koulutusohjelman toimintaperiaatteista sopiminen sekä työskentelyprosessin käynnistyminen. Kuusi seuraavaa seminaaria olivat varsinaisia työskentelyseminaareja. Päätöseminaaris- sa aika käytettiin prosessin päättämiseen, tulosten esittelyyn ja arviointiin. Taulukossa 5 on lueteltu seminaarien teemat. Teemat valittiin ja suunniteltiin kouluttajien ja tutkijoiden yhteistyönä, mutta kouluttajilla oli aktiivisempi rooli teemojen määrittelyssä.

Taulukko 5: DLP:n seminaarien teemat

Seminaari	Teema
1	Avausseminaari
2	Johtajuuden roolit
3	Johtajuus ja vastustus
4	Johtajuus ja muutos
5	Johtajuus ja valta
6	Johtajuus ja luovuus
7	Johtajuus ja auktoriteetti
8	Päätöseminaari

Ensimmäisen ja toisen päivän aamupäiväjaksot muodostuivat seminaarin teemaan liittyvillä työpajoilla. Seminaarien työskentely avattiin teematyöpajalla, josta vastasivat osallistujat pareittain. Parit ja kunkin vastuulla olevat teemat sovittiin aloituseminaarissa. Kukin pari sai suunnitella ja toteuttaa työskentelyprosessin haluamallaan tavalla. Toisen aamupäivän teematyöpajasta vastasivat kouluttajat. Kolmannen päivän aamupäivä oli varattu yritys kohtaisten projektien käsittelyyn. Koulutusohjelmaa suunniteltaessa painotettiin sitä, että yksilöiden oppimista pitäisi pystyä tehokkaammin siirtämään osaksi yritysten yhteisiä johtamisen käytäntöjä ja ajattelutapoja. Projektifoorumin tarkoituksena oli tukea ja edistää projektien toteuttamista. Kuvassa 22 on esitetty seminaarien geneerinen rakenne.

	1. päivä	2. päivä	3. päivä
9-12	Teematyöpaja - osallistujat	Teematyöpaja - kouluttajat	Projektifoorumi - yritysprojektit
12-13	Lounas	Lounas	Lounas
13-14.30	Osallistujien johtajuus caset - konsultaatio	Osallistujien johtajuus caset - konsultaatio	Osallistujien johtajuus caset - konsultaatio
15-16	Kirjallisuusreferaatit ja tutkimusprojekti	Henkilökohtainen johtajuus - pienryhmäkeskustelu	Henkilökohtainen johtajuus - pienryhmäkeskustelu

Kuva 22: DLP-koulutusohjelman seminaarien geneerinen rakenne

Lounaan jälkeen kunakin kolmena seminaaripäivänä toteutettiin konsultaatiotyöpajat, joissa käsiteltiin osallistujien henkilökohtaisia johtajuustilanteita. Jokaisella kerralla yksi osallistuja oli asiakas ja joku toinen osallistuja toimi konsulttina. Asiakas esitteli tilannettaan ja konsulttina toimivan osallistujakollegan tehtävänä oli pyrkiä auttamaan asiakkaana olevaa kysymyksillään. Konsultaatiokeskusteluun käytettiin aikaa 45 minuuttia, minkä jälkeen toiset 45 minuuttia keskusteltiin yhteisesti heränneistä ajatuksista. Kouluttajat toimivat konsulttin konsultteina ensimmäisellä puolikkaalla. Konsulttina toimivalla osallistujalla oli mahdollisuus kysyä vinkkejä kouluttajilta siihen, mitä hänen kannattaisi ky-

syä. Koulutusohjelman aikana kukin osallistuja oli kaksi kertaa asiakkaana ja kaksi kertaa konsulttina.

Ensimmäisen seminaaripäivän viimeinen jakso oli varattu kirjallisuuden referointiin sekä tutkimusprosessin tarpeisiin. Koulutusohjelman aikana kunkin oli referoitava vähintään kaksi kirjaa, mutta oman aktiivisuuden mukaan oli mahdollista referoida useampiaakin. Referoitavat kirjat olivat varsin vapaasti osallistujien valittavissa. Tehtävänä oli kirjoittaa referaatti luetusta kirjasta sekä esitellä sen keskeinen anti muille osallistujille. Kussakin seminaarissa kuultiin kolme referaattia. Referaattien lisäksi jakson aikana sovitettiin tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä sekä tiedotettiin tutkimuksen kulusta. Myös koulutusohjelman hallinnollisille kysymyksille jätettiin tarvittaessa aikaa. Toisen ja kolmannen päivän viimeisten sessioiden tarkoituksena oli mahdollistaa osallistujille henkilökohtaisen johtajuuden tarkastelu. Osallistujat jaettiin työskentelyä varten kahteen ryhmään. Kumpaakin ryhmää ohjasi yksi kouluttaja. Työskentelymuotona oli vapaa keskustelu.

Liite B: DLP koulutusohjelman toteutuminen

Tässä liitteessä kuvaan koulutusohjelman toteutumisen eri toimijoiden kannalta. Kuvaukset perustuvat havainnointeihin ja eri tilanteista tuotettuihin dokumentteihin. Ensimmäisenä kuvataan koulutusohjelman seminaarien sisällöllisen kulun niiltä osin kuin tutkija oli läsnä. Käytännössä tämä tarkoittaa pitkälti aamupäiväjaksoja. Tämän jälkeen tarkastellaan koulutusohjelman toteutumista osallistujien, kouluttajien, mentoreiden sekä tutkijan/koordinaattorin toiminnan osalta.

Seminaarit

Kaikki seminaarit toteutuivat suunnitelussa aikataulussa ja suunnitellun pituisina. Seminaarit pidettiin samassa koulutuskeskuksessa ja yhtä lukuunottamatta samassa koulutusstilassa. Yhden seminaarin tilavarauksessa oli tapahtunut sekaannus, jonka vuoksi seminaari pidettiin eri koulutusstilassa kuin muut. Seminaarien rakenteen osalta pidettiin kiinni suunnitellusta eikä muutoksia tehty koulutusohjelman aikana.

Avausseminaari

Avausseminaarin rakenne oli jossain määrin muista seminaareista poikkeava. Ensimmäinen päivä oli varattu työskentelyn käynnistämiseksi; koulutusohjelman ja osapuolten esittelyille sekä tavoitteista, työskentelyperiaatteista ja rooleista sopimiselle. Avausjakson aluksi tervehdyksen kävivät tuomassa koulutusohjelmasta vastaavan täydennyskoulutusyksikön edustajat, jotka kertoivat yksiköstä yleisesti sekä alkavan koulutusohjelman merkityksestä ja luonteesta yleisesti. Lisäksi tuotiin esiin koulutusohjelman liittyvät muuhun täydennyskoulutukseen ja jatko-opintoihin.

Kouluttajat pitivät oman esittely- ja käynnistystyöskentelyjakson yliopiston edustajien jälkeen. Käynnistys- ja esittelyjakso toteutettiin lounaan molemmin puolin. Jaksolla osallistujat ja kouluttajat esittäytyivät ja ryhmän keskinäinen työskentely käynnistettiin. Koulutusohjelman työskentelyperiaatteet käytiin läpi ja eri osapuolten roolit selvennettiin. Koulutusohjelman rakenne, aikataulu ja eri työskentelyjaksojen perustehtävät ja tavoitteet käytiin myös läpi. Erityisesti korostettiin läsnäolon merkitystä koulutuksesta saatavan hyödyn ja oppimisen kannalta. Ensimmäisen päivän päätösjakso käytettiin tutkimuksesta sopimiseen. Jakson aikana tutkimusidea ja tarkoitus esiteltiin osallistujille ja koulutusohjelman ja tutkimuksen liittymät tuotiin esiin. Osallistujille korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä tiedonkeruun ja tulosten julkaisemiseen liittyvää luotamuksellisuutta. Kaikki koulutusohjelman osallistujat suostuivat mukaan tutkimukseen. Jakson lopuksi sovittiin ensimmäiset kirjallisuusreferoinnit.

Avausseminaarin toisena päivänä käynnistettiin varsinainen koulutusohjelman työskentely. Kouluttajien toteuttamassa ensimmäisessä työpajassa tarkasteltiin johtajuuden nousevia trendejä ja suuntia. Iltapäivällä pidettiin ensimmäinen konsultaatioistunto sekä ensimmäiset henkilökohtaista johtajuutta tarkastelevat pienryhmäistunnot. Kolmannen päivän aamuna pidettiin ensimmäinen projektifoorumi, jolloin osallistujat pohtivat yrityskohtaisissa ryhmissä mahdollisia oman yrityksensä johtajuuteen liittyviä kehitysprojekteja, joita he voisivat synnyttää ja toteuttaa koulutusohjelman aikana. Tehtäväksiansiossa korostettiin, että hankkeiden pitäisi olla haastavia ja todellisia sekä tuoda lisäarvoa

yrityksen johtajuuden edistämiseen. Kunkin työskentelyjakson alussa muistutettiin jakson perustehtävästä.

Johtajuuden roolit

Toisen seminaarin teemana oli johtajuuden roolit. Ensimmäisen päivän avausjaksosta vastasivat avausjaksolla sovitusti kaksi osallistujaa yhdessä. Toinen vastaavista ei kuitenkaan tullut paikalle, joten toinen vastuullisista toimi jakson työskentelyn ohjaajana yksin. He olivat kuitenkin suunnitelleet jakson työskentelyn yhdessä. Johtajuuden rooleja tarkasteltiin liiketoiminnan erilaisten kehitysvaiheiden avulla. Muut osallistujat pohtivat millaista johtajuutta erilaisissa liiketoiminnan kehitysvaiheissa tarvitaan ja edellytetään. Tarkastelunäkökulmat olivat aloitteleva yritys, kasvuvaiheessa oleva yritys sekä innovatiivisessa ja trubulentissa muutosvaiheessa oleva yritys. Osallistujat lisäsivät tarkasteluun myös tilanteen, jossa yritystä joudutaan saneeraamaan ja ajamaan alas. Työpajassa syntyi vilkas ja aktiivinen keskustelu.

Toisen päivän aamupäivän työskentelystä vastasivat kouluttajat. Osallistujia pyydettiin piirtämään itsestään visiokuva omasta johtajuudestaan ja itsestään johtajana. Piirroksat asetettiin vuorotellen osallistujien keskelle ja muut saivat reflektoida kaikkea mitä heille kulloinkin esillä olleesta kuvasta heräsi. Tämän jälkeen kuvan piirtäjä kommentoi muiden esittämiä mielikuvia ja selitti, mitä oli kuvallaan itse tarkoittanut. Lopuksi käytiin yhteistä keskustelua työskentelyn herättämistä ajatuksista ja havainnoista.

Kolmannen päivän aamupäivänä toteutettiin projektifoorumi, jossa edistettiin yritys-kohtaisia kehityshankkeita. Työskentely toteutettiin kolmena reflektiivisenä keskustelujana. Kussakin sarjassa aiheena oli yksi projektiaiho. Keskustelut aloitettiin siten, että projektinomistajat keskustelivat keskenään viisitoista minuuttia projektistaan eri näkökulmista muiden kuunnellussa. Tämän jälkeen toinen ryhmä jatkoi keskustelua projektideaasta ja nosti esiin sekä myönteisiä että kriittiseltä tuntuvia näkökulmia, jotka olivat heränneet ensimmäisen keskustelun myötä. Kolmannessa keskustelussa kolmas ryhmä kävi keskustelua kahden ensimmäisen keskustelun pohjalta yrittäen nostaa teemoja yleisemmälle tasolle. Alkuperäisellä projektinomistajaryhmällä oli mahdollisuus lopuksi lyhyesti reflektoida kuulemiaan keskusteluja.

Johtajuus ja vastustus

Kolmannen seminaarin teemana oli johtajuus ja vastustus. Työskentely aloitettiin osallistujien ohjaamalla työpajalla. Tälläkin kertaa vastuullisista ohjaajista vain toinen oli aluksi paikalla ja hän aloitti työpajan ohjaamisen yksinään. Hän pyysi osallistujia miettimään omasta kokemuspöörästään tapauksia, joissa vastustusta oli ilmennyt ja minkä takia josain pyrkimyksissä oli epäonnistuttu. Muutaman minuutin hiljaisen työskentelyn jälkeen hän pyysi osallistujia jakamaan kokemuksiaan ja käymään yhteistä keskustelua näistä. Toinen vastuullisista ohjaajista saapui tällöin paikalle ja työskentelyä jatkettiin kahdessa ryhmässä keskustellen vastustuksen syistä, ilmenemismuodoista sekä keinoista vähentää vastustusta tai lieventää sen vaikutuksia. Työpajan lopuksi teemaa käsiteltiin kolmen keisin avulla, jotka poimittiin osallistujien alussa esiin nostamista kokemuksista.

Toisen päivän aamupäivä työskentelyn ohjaamisesta vastasivat jälleen kouluttajat. Ensimmäisenä tehtävänä osallistujat piirsivät kuvan siitä, mikä olisi heille ideaali yhteys ja vuorovaikutus heidän yksityisen ja ammatillisen elämänsä välillä. Piirroksia reflektoitii tämän jälkeen yksi kerrallaan siten, että kukin osallistuja pohti vuorollaan viisi minuuttia sitä, mitkä ovat tälle tyypillisiä tapoja estää ideaalin toteutumista. Reflektiivisen kierrok-

sen jälkeen kouluttajat avasivat kesustelun siitä, miten osallistujien mielestä vastustus ilmenee meneillään olevassa koulutusjärjestelmissä. Ensin osallistujia pyydettiin keskustelemaan aiheesta pareittain kymmenen minuuttia, jonka jälkeen keskustelua jatkettiin koko ryhmän tasolla.

Kolmannen päivän aamupäivässä käsiteltiin yrityskohtaisia projekteja. Osallistujia pyydettiin keskustelemaan siitä, miten he kokevat vastustuksen liittyvän heidän suunnitteille oleviin projekteihinsa sekä valmistelemaan lyhyen draamaesityksen vastustuksen ilmeneemisestä organisaatiossa. Jokaisen esityksen jälkeen muut osallistujat keskustelivat kymmenen minuuttia heränneistä ajatuksista. Tämän jälkeen esittäneellä ryhmällä oli mahdollisuus keskustella kuulluista kommentteista ja ajatuksista. Session lopuksi käytiin yhteistä keskustelua työskentelyn aikana syntyneistä ajatuksista ja oivalluksista.

Johtajuus ja muutos

Ensimmäisen vuoden viimeisen seminaarin teemana oli johtajuus ja muutos. Osallistujien ohjaamassa työpajatyöskentelyssä vastuullisista ohjaajista oli tälläkin kertaa aluksi vain toinen paikalla ja toisen oli käynnistettävä työskentely yksin. Ensimmäisenä tehtävänä osallistujat kirjoittivat muutokseen liittyviä ajatuksia tarralapuille, jotka kiinnitettiin fläpppaperille pareittain. Tämän jälkeen kukin pari esitti kirjoittamansa ajatukset muille osallistujille. Esitysten jälkeen osallistujia pyydettiin pohtimaan, mitkä ajatukset liittyivät itse aloitettuihin muutoksiin organisaatioissa ja mitkä puolestaan ulkopuolisista syistä käynnistyneisiin muutoksiin. Ryhmä jaettiin tämän jälkeen kahtia ja toisen ryhmän tehtäväksi annettiin piirtää prosessikuva itse aloitetusta muutoksesta ja toisen tehtävänä oli kuvata ulkoisista syistä käynnistynyttä muutosta. Prosessikuvien esittelyn jälkeen käytiin yhteistä keskustelua heränneistä ajatuksista. Lopuksi ryhmien tehtävänä oli rakentaa muutoksen johtamisen työkalupakkia. Työpajan lopuksi käytiin vielä yhteistä keskustelua muutokset johtamisen luonteesta organisaatiossa.

Kouluttajien ohjaama työpaja aloitettiin sosiodraamalla, joka käsitteli pääkonttorin ja alueorganisaation välisiä suhteita tilanteessa, jossa työntekijä jouduttiin irtisanomaan pääkonttorista tulleen käskyn johdosta. Draamassa käsiteltiin suhteita pääkonttorin ja alueorganisaation, esimiesten ja alaisten sekä työntekijöiden ja heidän omaistensa välillä. Reflektiokeskustelussa kiinnitettiin huomiota eri kohtaamisten ja tilanteiden herättämiin tunteisiin. Työpajan jälkimmäisellä puoliskolla keskusteltiin ensin pareittain henkilökohtaisista tavoista tunnistaa ja kohdata tunteita johtajana ja johtajan roolissa. Lopuksi käytiin yhteistä keskustelua parikeskustelujen pohjalta.

Projektifoorumi aloitettiin yksilötyöskentelyllä, jossa osallistujia pyydettiin muistelemaan ja kirjoittamaan ylös sellaisia suhteita tai elämäntilanteita, joissa he olivat tunteet olonsa erityisen hyväksi. Kahdenkymmenen minuutin jälkeen osallistujat pyydettiin takaisin yhteen ja jakamaan kokemuksiaan. Kouluttajat antoivat osviitaksi keskusteluun kysymyksen: tekevätkö ihmiset elämässään asioita, joita he rakastavat, vai asioita, joita heidän täytyy tehdä? Työskentelyjakson jälkimmäinen puolisko käytettiin edeltäneen keskustelun yhdistämiseen yritysprojekteihin.

Johtajuus ja valta

Seminaarin teemana oli johtajuus ja valta. Tällä kertaa avausjaksolla olivat molemmat vastuuhenkilöt aloittamassa työskentelyä yhtä aikaa. Ensimmäiseksi osallistujia pyydettiin muistelemaan yhtä tai kahta tapausta, jolloin he olivat joutuneet vallankäytön kohteiksi. Erityisesti heitä pyydettiin miettimään, miten vallankäyttö ilmeni, millaisia tunteita heis-

sä heräsin ja mitkä olivat vallankäytön seuraukset. Hetken yksilötyöskentelyn jälkeen työskentelyä jatkettiin kahdessa ryhmässä. Molemmissa ryhmissä tehtävänä oli koota yksilölliset kokemukset yhteiselle fläppipaperille. Osallistujia pyydettiin kiinnittämään erityistä huomiota tunteisiin, jotka syntyivät vallankäytön seurauksena. Ryhmätöiden tulokset esiteltiin ja niiden pohjalta käytiin yhteistä keskustelua. Työpajatyöskentelyä jatkettiin lyhyellä luennolla vallasta ja vallankäytöstä johtajuuden ulottuvuutena. Luento-osuuden jälkeen osallistujia pyydettiin miettimään itseksensä sosiaalisia tilanteita, joissa he itse ovat käyttäneet valtaa johtajana. Yksilölliset mietteet jaettiin kahdessa ryhmässä ja lopuksi havainnoista keskusteltiin koko ryhmän tasolla.

Toisen aamupäivän teematyöpajassa kouluttajat kertoivat, että tarkoituksena on tutkia sosiodraaman avulla johtajuuden ja vallankäytön olemusta. Ennen draamaharjoitusta osallistujia pyydettiin pohtimaan pareittain keinoja, joilla yritysten toimintaa voitaisiin sabotoida. Parikeskustelujen antia purettiin koko ryhmän tasolla. Varsinaisen draamaharjoituksen näyttämönä oli monikansallinen yritys, jonka johto oli ranskalais-amerikkalainen. Yrityksessä oli pohjoismaalainen projektipäällikkö ja konsultti. Lisäksi yrityksellä oli tytäryritys Pakistanissa ja arabimaissa. Osallistujat valikoituivat edustamaan yrityksen eri osapuolia. Draamaharjoitus alkoi tilanteesta, jossa johto oli saanut nimettömän vihjeen mahdollisesta yrityksen operaatioihin kohdistuvasta sisäisestä sabotoinnista. Draamaharjoitus sisälsi useita keskustelukierroksia eri osapuolten välillä tilanteen selvittämiseksi. Osallistujat kokivat harjoituksen herättäneen voimakkaita tunteita. Työpajan lopuksi kokemuksia ja tilannetta reflektointiin ja purettiin koko ryhmän tasolla.

Kolmannen aamupäivän projektifoorumin aluksi osallistujat sopivat missä järjestyksessä yrityskohtaisten projektien tuloksia esitellään muille. Tämän jälkeen kukin ryhmä esiteli lyhyesti projektinsä tilanteen. Kaksi osallistujista oli vaihtanut työpaikkaa, joten he olivat aloittaneet henkilökohtaiset projektit. Tilennekatsauksen jälkeen osallistujilla oli mahdollisuus varata aikaa itselleen oman projektinsa tarkasteluun haluamallaan tavalla. Kullakin ryhmällä oli mahdollisuus pyytää muilta osallistujilta apua oman projektinsa tarkasteluun. Loppuaika käytettiin projektien reflektointiin ja eteenpäin suunnitteluun sovittun aikataulun mukaan.

Johtajuus ja luovuus

Osallistujien ensimmäisen aamupäivän teematyöpaja aloitettiin lyhyellä luennolla luovuuden luonteesta, minkä jälkeen organisoitiin keskusteluprosessi luovuudesta. Keskusteluprosessi rakentui neljästä viidentoista minuutin mittaisesta ryhmäkeskustelusta, jotka valottivat luovuutta eri näkökulmista. Kuhunkin ryhmäkeskusteluun osallistui kolme henkilöä ja muut tarkkailivat keskustelua. Työpajan ohjaajat antoivat kullekin keskustelijalle erityisen roolin, jota muut eivät tienneet. Neljän keskustelukierroksen jälkeen kuultua ja koettua reflektointiin koko ryhmän tasolla. Reflektoinnin jälkeen työskentelyä jatkettiin luovuutta ehkäisevistä ja estävistä tekijöistä organisaatioissa. Lopuksi keskusteltiin vielä luovuudesta todelliseen tuotekehitysprosessin valossa ja avulla.

Kouluttajien ohjaama luovuuteen liittyvä teematyöpaja käynnistettiin pyytämällä osallistujia miettimään luovinta heidän tuntemaansa tai tietämäänsä henkilöä. Tämän jälkeen heitä pyydettiin ottamaan tuon ihmisen rooli ja kiertämään koulutustilassa tutustumassa muihin. Osallistujat kävivät useita keskusteluita keskenään. Tutustumiskierroksen jälkeen kokemuksia ja keskustelujen synnyttämiä ajatuksia jaettiin yhteisesti: ketä tavattiin, mikä teki heistä luovia, miten luovuus ilmeni. Työpajan toisella puoliskolla osallistujia pyydet-

tiin piirtämään kuva aiheesta: “Luovuus, johtajuus ja minä”. Piirrookset käytiin läpi yksi kerrallaan ja lopuksi käytiin yleistä reflektointia työpajan herättämistä ajatuksista.

Kolmannen päivän projektifoorumin aluksi paikalla oli vain kaksi osallistujaa. Muut olivat ilmoittaneet myöhästymisistä. Työskentely aloitettiin kahdella osallistujalla sovitun aikataulun mukaan. Osallistujat kuvasivat toisilleen projektiansa tilaa ja suunnitelmiaan jatkaa projektin toteuttamista. Osallistujat toimivat ristiin toistensa konsultteina kysellen ja kommentoiden toistensa suunnitelmia. Muiden osallistujien liityessä työskentelyyn jakson työskentelyä muutettiin. Jakson loppuajalle kullekin projektille varattiin oma aikaikkuna, jonka aikana projektin tilanne kuvattiin ja muut osallistajat esittivät kysymyksiä ja huomioita, joiden tarkoituksena oli tukea ja auttaa projektin toteuttajia projektin edistämisessä.

Johtajuus ja auktoriteetti

Seitsemäs seminaari oli viimeinen varsinainen teemaseminaari. Kouluttajat vastasivat molempien teematyöpajojen ohjaamisesta. Ensimmäisen päivän aamupäivän työpajan aluksi osallistujia pyydettiin kirjoittamaan tarina henkilökohtaisesta johtajuudestaan auktoriteettinäkökulmasta. Kouluttajat antoivat osallistujille listan ohjaavista kysymyksistä tarkastelua varten. Kahdenkymmenen minuutin työskentelyn jälkeen osallistujia pyydettiin lukemaan pareittain toistensa kirjoitukset ja alleviivaamaan kohdat, jotka tuntuivat koskettavilta tai merkittäviltä. Tarinoiden työstämistä jatkettiin alleviivattujen kohtien perusteella. Jatkotyöskentelyssä parit toimivat vastavuoroisesti toistensa konsultteina. Työpajan loppuosa käytettiin reflektoivaan yhteiseen keskusteluun harjoituksen herättämistä ajatuksista.

Toisen päivän aamupäivän työpajassa keskityttiin itsearviointiin, miten kukin oli tähän mennessä kokenut kehittyneensä johtajana koulutusohjelman aikana. Työpaja aloitettiin parityöskentelyllä, jossa osallistujat haastattelivat vuorotellen toisiaan koetusta kehitymisestä johtajana. Kouluttajat jakoivat ohjeet haastatteluja varten paperilla. Haastattelujen jälkeen parit kävivät reflektoivaa keskustelua keskustelujen synnyttämistä havainnoista ja tuntemuksista. Keskustelujen antia jaettiin koko ryhmän tasolla siten, että haastatellijat kertoivat haastateltavien esiin nostamia aiheita omasta kehitymisestään. Keskusteluja käytiin kaksi kierrosta. Haastaltavilla oli kummankin kierroksen jälkeen mahdollisuus kommentoida kuulemaansa.

Päätösseminaari

Päätösseminaarin rakenne poikkesi seminaarien vakiorakenteesta. Päätösseminaarissa esiteltiin yritysprojektien tulokset sekä päätettiin koulutusohjelman työskentely kokonaisuutena. Projektien esittelyaikataulusta oli sovittu viidennessä seminaarissa. Kukin projektiryhmä sai itse määritellä tavan, jolla projektinsa tulokset halusi toisille esittää. Ensimmäisen päivän aamupäivänä esiteltiin kaksi projektia. Iltapäivätyöskentelyn aiheena oli teemaseminaarien arviointi perustuen seminaareista tehtyihin havaintodokumentteihin. Arvio tehtiin pareittain. Kukin arvioi seminaaria, jossa oli vastannut teematyöpajan ohjaamisesta, minkä lisäksi kaikki arvioivat seitsemättä seminaaria, jossa kouluttajat vastasivat molempien teematyöpajojen ohjaamisesta. Osallistujia pyydettiin poimimaan seminaarikuvauksista mielestään keskeisimmät johtajuuteen liittyvät oivallukset. Toisena kohtana osallistujia pyydettiin arvioimaan ryhmän tilaa ko. seminaarin aikaan.

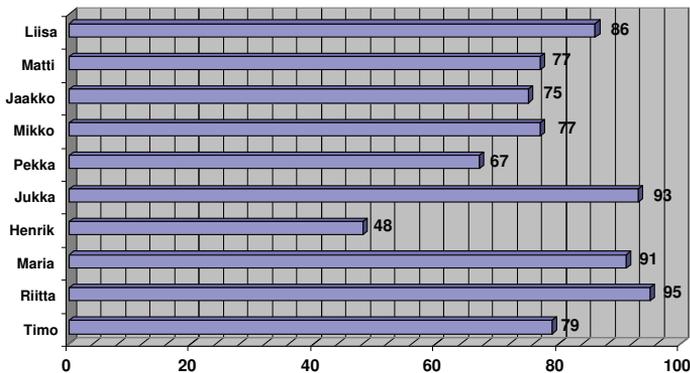
Toisen päivän aamupäivänä kuultiin jälleen kahden projektin esittelyä. Iltapäivällä kouluttajat ohjasivat työskentelyjakson, jonka aikana osallistujat saivat kirjoittaa itselleen

kirjeen, jossa he arvioivat mitä olivat oppineet kahden vuoden koulutusohjelman aikana sekä saivat antaa itselleen vihjeitä tulevaisuuteen oman kehittymisensä tueksi. Osallistujat lukivat tämän jälkeen kirjeensä muille ja niiden synnyttämiä ajatuksia refleктоitiin koko ryhmän tasolla. Viimeisenä päivän aamupäivänä kuultiin vielä yksi yritysprojektin esittely ja lounaan jälkeen pidettiin vielä lyhyt koulutuksen päätösseminaari.

Osallistujien läsnäolo ja työskentely seminaareissa

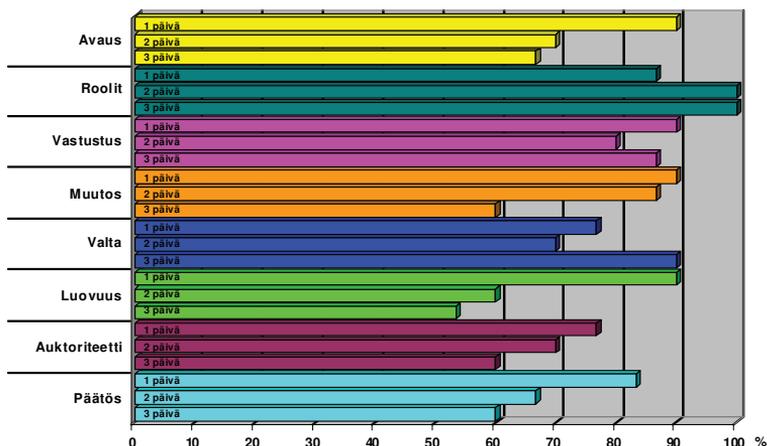
Koulutusohjelman yhtenä perustavana periaatteena oli osallistujien aktiivinen keskinäinen vuorovaikutus ja osallisuus sisällön tuottamiseen. Oppimisessa ja kehittämisessä kokemuksellisuudella, kytkennällä kunkin osallistujan työtodellisuuteen sekä mahdollisimman henkilökohtaisella aiheiden käsittelyllä nähtiin olevan suurin vaikutusmahdollisuus. Hyödyn saamiseksi korostettiin aktiivisuuden ja läsnäolon merkitystä. Koulutusohjelman erilaista otetta perinteisiin tietokeskeisiin koulutuksiin verrattuna korostettiin koulutuksen myyntiä ja markkinointivaiheessa.

Osallistujien läsnäoloa ja poissaoloa seurattiin. Koulutuksessa korostettiin aikarajojen merkitystä, jolloin myös myöhästymiset otettiin huomioon. Poissaolot ja mahdolliset tiedossa olevat myöhästymiset pyydettiin ilmoittamaan erikseen. Kuvasta 23 ilmenevät kunkin osallistujan läsnäoloprosentit. Liisa, Jukka, Maria ja Riitta muodostivat ryhmän, jonka läsnäoloprosentti oli lähes 90 tai yli. Seuraavan ryhmän muodostivat Timo, Jaakko, Mikko ja Matti, joiden läsnäoloprosentti oli hieman alle 80. Pekka jäi alle 70:en ja Henrik oli poissa enemmän kuin puolet koulutusohjelmaan kuuluneista työskentelyjaksoista. Kukaan ei kuitenkaan keskeyttänyt koulutusta, vaikka viisi osallistujista vaihtoi työpaikka tai työtehtävää koulutusohjelman kuluessa. Poissaolojen syyt olivat tyypillisesti työmatkoja, työhön liittyviä pakollisia tilaisuuksia tai sairastumisia. Myöhästymisiä tapahtui jonkin verran liittyen koulutuspaikan suhteellisen syrjäiseen sijaintiin liittyen.



Kuva 23: Henkilökohtaiset läsnäoloprosentit koulutusohjelmassa

Koulutusohjelman seminaarikohtainen osallistumisaktiivisuus ilmenee kuvasta 24. Keskimääräinen osallistumisprosentti koulutusohjelman työskentelyjaksoilla oli 80 eli keskimäärin kaksi osallistujaa oli poissa jatkuvasti. Toisen seminaarin toinen ja kolmas päivä olivat ainoat seminaaripäivät, jolloin kaikki osallistujat olivat paikalla. Kuudennen seminaarin viimeisenä päivänä osallistuminen oli kaikkein vähäisintä, jolloin keskimäärin puolet osallistujista oli paikalla. Viiteen seminaariin kahdeksasta muodostui kuva, jossa osallistumisaktiivisuus laski varsin voimakkaasti seminaarin aikana. Seminaarien ensimmäisten päivien läsnäolo prosentti oli keskimäärin 85, toisten päivien 75 ja viimeisten päivien 72.



Kuva 24: Keskimääräinen osallistumisprosentti seminaareittain

Osallistujien työskentely koulutusjaksoilla oli yleisesti ottaen aktiivista. Tehtäviin paneuduttiin ja keskustelun yleisilmettä voi luonnehtia dialogiseksi. Osallistujat kuuntelivat toisiaan, antoivat tilaa ja jatkoivat toistensa kommentteista. Joku luonnehti ilmapiiriä osallistujien kesken kohteliaaksi. Toisten mielipiteitä tai esiin tuomia huomioita ei haastettu tai lähdetty kiistämään merkittävästi. Osallistujien vastuulla olleisiin teematyöpajoihin paneuduttiin varsin hyvin. Työskentelyprosessit oli suunniteltu huolella ja toteutukset noudattivat hyvin koulutusohjelman periaatteita. Taukojen aikana monet osallistujat hoitivat työasioitaan puhelimitse tai sähköpostin välityksellä.

Koulutusohjelman yhtenä elementtinä olivat yrityskohtaiset johtajuuden kehitysprojektit, jotka oli tarkoitus synnyttää ja toteuttaa koulutusohjelman aikana. Kehitysprojekteja tuettiin koulutusohjelmassa seminaarien kolmannen päivän aamupäivän jaksoilla. Tarkoituksena oli, että projekteja edistetään seminaarien välillä. Käytännössä yritysprojektien toteutus ja anti jäi varsin vähäiseksi. Osallistujien näytti olevan vaikea löytää aikaa ja organisoitua keskenään projektien miettimiseen arkityön ohessa. Kustakin yrityksestä osallistujille nimettiin mentori, jonka tehtävänä oli tukea osallistujia henkilökohtaisessa kehittämisessä sekä projektin toteuttamisessa. Mentoreiden osuus jäi monelta kohdilta suhteessa hyvin pieneksi. Yhdessä yrityksessä mentori vaihtui kesken koulutusohjelman. Projektien toteutusta ja suunnittelua häittäsi osaltaan työpaikkojen ja -tehtävien vaihdokset. Lisäksi kahden yrityksen osallistujat eivät työskennelleet samalla paikkakunnalla, mikä lisäsi yhteistyön haasteisuutta.

Kouluttajien työskentely

Kouluttajat pitivät koulutusohjelman aikana tarkasti kiinni roolistaan ja koulutussysteemin rajoista. Kouluttajat saapuivat koulutustilaan paria minuuttia ennen aloitusta. Taukoja varten kouluttajilla oli oma huone, jota he käyttivät keskinäiseen valmistautumiseen. Lounaiden ja taukojen aikana kouluttajat eivät seurustelleet osallistujien kanssa pitääkseen mahdollisimman neutraalit suhteet koko ryhmään. Työskentelyä kouluttajat ohjasivat antaen tehtäviä, huolehtien ajasta ja virittäen keskustelua kysymyksillään tai huomioidillaan. Keskustelut kulkivat paljolti osallistujien toimesta. Kouluttajat osallistuivat suhteellisen niukasti keskusteluun. Toisinaan he sietivät myös hiljaisuutta, jos osallistujien kesken ei syntynyt keskustelua. Joissain jaksoissa kouluttajat pitivät pieniä työskentelyä virittäviä alustuksia teemaan liittyen. Kouluttajat sopivat jaksittain keskinäisestä työnjaoista. Myös yksittäisten sessioiden työskentely suunniteltiin koulutusohjelman kuluessa ja ryhmän tilanteeseen ja teemaan soveltaen.

Koulutusohjelman tutkija/koordinaattori ja kouluttajat pitivät jokaisen seminaarin välillä yhteisen kokouksen, jossa käytiin läpi edellisen seminaarin tapahtumat ja luotiin katsaus seuraavaan. Lisäksi keskusteltiin koulutusohjelman kulusta yleisesti ja arvioitiin koulutusprosessin etenemistä. Työskentelyn pohjana oli tutkijan kirjoittama havaintoraportti edellisen seminaarin toteutumisesta. Samalla tutkija kertoi kouluttajille tutkimusprosessin ja siihen liittyvän tiedonkeruun edistymisestä. Kouluttajat ja tutkija/koordinaattori pitivät ennen koulutusohjelman aloitusta neljä kokousta, joissa sovittiin työnjaoista ja koulutusohjelman yleisistä periaatteista. Koulutusohjelman aikana ryhmä kokoontui kuusi kertaa. Ennen päätösseminaaria ei pidetty kokousta. Lisäksi sovittu arviointikokous koulutusohjelman päätyttyä jäi pitämättä. Tähän vaikutti kouluttajien välille syntynyt ristiriita koulutusohjelman loppupuolella. He sopivat kuitenkin, että hoitavat koulutusohjelman suunnitellusti loppuun.

Tutkijan työskentely

Koulutusohjelmassa ja tutkimushankkeessa minulla oli monenlaisia rooleja ja vastuita. Korkeakoulun puolesta toimin vastuullisena projektipäällikkönä sekä koulutusohjelman toteutuksen että tutkimuksen osalta. Vastuullani oli koko projektin synnyttäminen ja toteutuksen läpivienti. Tähän kuului mm. koulutusohjelman suunnittelu ja ideointi kouluttajien kanssa, osallistujien hankkiminen ohjelmaan, tutkimusrahoituksen varmistaminen, koulutusohjelman hallinnointi yhdessä kollegan kanssa, tutkimuksen toteutus, sekä tulosten raportointi. Tämän monipuolisen roolituksen ansiosta pystyin saamaan rikkaan kuvan koulutusohjelman kokonaisuudesta, mutta osa rooleista oli jossain määrin ristiriidassa keskenään. En kuitenkaan kokenut, että ne olisivat haitanneet koulutusohjelman toteutusta tai vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin.

Tapasin osallistujat yhdessä ryhmänä ensimmäisen kerran koulutusohjelman avausseminaarissa. Kolme osallistujista olin tavannut aiemmin koulutusohjelman suunnittelun yhteydessä. Yksi osallistujista ei päässyt avausseminariin, joten hänet tapasin ensimmäisen kerran ensimmäisessä haastattelussa. Avausseminaarin yhteydessä esittelin osallistujille tutkimushankkeen tavoitteet ja periaatteet. Periaatteista keskeisiksi nostin luottamuksellisuuden, vapaaehtoisen osallistumisen, tutkimuksen ja koulutusohjelman yhteensovittamisen sekä tutkimuksen toteuttamisen siten, että se tukee osallistujien kehittymistä omalta osaltaan. Kaikki koulutusohjelman mukaan tulleet suostuivat mukaan myös tutkimukseen.

Koulutusohjelman seminaareissa olin mukana havainnoijana aamupäivän työskentelyjaksoissa. Lisäksi vastasin ensimmäisen päivän viimeisen jakson ohjaamisesta. Jakson tarkoituksena oli kirjallisuuden referointi sekä tutkimusprojektiin ja koulutusohjelmaan liittyvien hallinnollisten kysymysten käsittely ja sopiminen.

Koulutusohjelman päättyttyä kirjoitin osallistujille henkilökohtaiset väliraportit seminaaridokumentaatioista sekä haastattelulitteroinneista. Raporttiin poimin haastatteluista lainauksia osallistujien omista pohdintoista sekä seminaaridokumentoineista kutakin itseä koskevia seminaarityöskentelyyn liittyviä kuvauksia. Lähetin raportit osallistujille viimeisen haastattelun pohjaksi ja pyysin heitä perehtymään raporteihin ennen haastattelua. Perehtymisen tueksi lähetin viimeisen haastattelun kysymyksen etukäteen (liite C). Kirjoitin osallistujille vielä henkilökohtaiset loppuraportit, johon liitin mukaan viimeisen haastattelun aineksen, kaikkien seminaarien havaintokuvaukset sekä yhteenvedon tutkimushankkeen tuloksista. Kutsuin osallistujat erilliseen päätöseminaariin, jossa jaoin loppuraportit ja esittelin tutkimushankkeen tulokset. Puolet osallistujista tuli päätöseminaariin. Lopuille osallistujista postitin henkilökohtaiset raportit.

Mentorit

Koulutusohjelmaa suunniteltaessa tarkoituksena oli rakentaa yhteys kunkin osallistujan oman organisaation johtajuuden kehittämiseen. Tähän pyrittiin yrityskohtaisilla projekteilla sekä mentoreiden nimeämisellä osallistujille. Alunperin osallistujat olivat kolmesta yrityksestä, joten mentoreitakin valittiin kolme. Mentorit olivat kahden yrityksen kohdalla henkilöstöjohtajista ja yhdestä yrityksestä varatoimitusjohtaja. Yhden yrityksen kohdalla mentori jäi pois yrityksen palveluksesta kesken koulutusohjelman, joten hänen tilalleen valittiin hänen seuraajansa.

Mentoreiden ja osallistujien keskinäiseen työskentelyyn ei annettu koulutusohjelman puolesta muuta ohjetta kuin että mentoreiden tehtävänä on tukea osallistujia henkilökohtaista kehittymistä ja yritysprojektin toteuttamista. Mentoreille ei järjestetty erillisiä tilaisuuksia roolin ja tehtävän tueksi. Mentorisuhteen synnyttäminen jätettiin kunkin mentorin ja yrityksestä tulevien osallistujien keskinäiseksi asiaksi. Käytännössä mentoreiden työskentely osallistujien kanssa jäi vähäiseksi. Jotkut osallistujat raportoivat haastattelussa etteivät olleet olleet missään kontaktissa mentorinsa kanssa. .

Liite C: Valmistautumiskysymykset viimeiseen haastatteluun

Oma työ ja organisaatio

Mikä on oma työtilanteesi nyt?

Minkälaisia ovat omat työnäkymäsi tulevaisuuteen?

Mitkä ovat olleet merkittävimmät tapahtumat/saavutukset sinulle työssäsi kahden viime vuoden aikana?

Mitkä ovat olleet merkittävimpiä tapahtumia organisaatiossa ja yhtiössä kahden vuoden aikana?

Koulutusohjelma

Miten päätös osallistumisestasi Dynamic Leader Programiin aikoinaan syntyi?

Mitkä teemat/seminaarit olivat merkityksellisimpiä sinulle, mitkä vähiten merkityksellisiä?

Miten arvioisit omaa sitoutumistasi ja työskentelyäsi prosessissa?

Miten luonnehtisit omaa rooliasi ja roolisi kehittymistä ryhmässä ohjelman aikana?

Miten luonnehtisit ryhmän kehittymistä ja työskentelyä ohjelman eri vaiheissa?

Miten kommentoisit ohjelman rakennetta – seminaareja, rytmiä, kestoa?

Miten koit ohjelman työskentelytavat?

Miten arvioit kouluttajien roolia ja työskentelyä ohjelmassa?

Jos nyt mietit alkuperäisiä odotuksiasi ohjelman osalta, mitkä odotukset ovat täyttyneet, mitkä jääneet täyttymättä?

Minkälaisia odotuksia asettaisit tämän kokemuksen perusteella vastaavalle koulutukselle?

Miten arvioisit ohjelman heijastusvaikutuksia organisaatioosi?

Johtajuuskäsitys

Miten määrittelet johtajuuden nyt?

Miltä osin käsityksesi johtajuudesta on mielestäsi muuttunut/vahvistunut kahden viime vuoden aikana?

Minkä kokemusten arvioisit eniten vaikuttaneen johtajuuskäsityksesi mahdolliseen muuttumiseen/vahvistumiseen?

Miten johtajuus on käsityksesi mukaan organisaatiossasi/yrityksessäsi on kehittynyt viimeisen kahden vuoden aikana?

Mitkä koet kriittisinä johtajuuden kysymyksinä yrityksessäsi tällä hetkellä?

Minä johtajana

Mitkä ovat keskeiset motiivisi olla johtaja?

Palauta mieleesi ensimmäisen seminaarin jälkeen kirjoittamasi muutostavoitteet sekä päätösseminaarissa kirjoittamasi kirje itselle, miten arvioisit omaa muutostasi/kasvuasi ihmisenä ja johtajana viimeisen kahden vuoden aikana?

Mitkä ovat olleet mielestäsi merkittävimmät vaikuttavat tekijät kasvussasi viimeisten kahden vuoden aikana?

Mikä on puolestaan estänyt sinua etenemästä kasvutavoitteitteesi suunnassa?

Miten tällä hetkellä kuvaat tapaasi kehittyä johtajuudessa ja johtajana?

Mitkä koet kriittisinä edellytyksinä kasvullesi tästä eteenpäin?

Muut kysymykset

Mitä tuntemuksia ja ajatuksia väliraportti sinussa herätti?

Miten arvioisit tutkimusprosessin (haastattelut ym.) vaikutusta johtajuudessa kasvamisessasi?

Minkälaisena haluaisit loppuraportin?

Tämä väitöstutkimuksen aiheena oli ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen osallistujien näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin kaksivuotisen ohjauksellisen johtajuuskoulutusohjelman yhteydessä. Koulutusohjelman osallistujat ilmaisivat koulutusohjelman vaikuttaneen myönteisesti heidän johtajuusosaamiseensa, ihmisenä kasvamiseen sekä olemisen tapaansa. Väitöstutkimus vahvistaa käsitystä ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden yksilöllisestä, prosessimaisesta ja kehämäisestä rakentumisesta. Tulokset korostavat osallistujien myönteisen suhtautumisen ja aktiivisen työskentelyn merkitystä hyödyn saamisessa ohjauksellisesta koulutuksesta. Oppiminen edellyttää yksilöiltä halukkuutta ja valmiutta oman itsen ja kokemustensa reflektiiviseen tarkasteluun.



ISBN 978-952-60-4739-3
ISBN 978-952-60-4740-9 (pdf)
ISSN-L 1799-4934
ISSN 1799-4934
ISSN 1799-4942 (pdf)

Aalto-yliopisto
Perustieteiden korkeakoulu
Tuotantotalouden laitos
www.aalto.fi

KAUPPA +
TALOUS

TAIDE +
MUOTOILU +
ARKKITEHTUURI

TIEDE +
TEKNOLOGIA

CROSSOVER

DOCTORAL
DISSERTATIONS