



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

PIRTTIKOSKI, LAURA EVELIINA

KONSULTATIIVISEN VERTAISTYÖSKENTELYN MAHDOLLISUUDET JA  
HAASTEET ESIMIESTEN VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KOULUTUKSESSA

Kasvatuspsykologian pro gradu –tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Kasvatustieteiden koulutus

2016





**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Kasvatustieteen koulutus		Tekijä/Author	
Kasvatuspsykologian koulutus		Pirttikoski, Laura Eveliina	
Työn nimi/Title of thesis			
Konsultatiivisen vertaistyöskentelyn mahdollisuudet ja haasteet esimiesten vuorovaikutustaitojen koulutuksessa			
Pääaine/Major subject	Työn laji/Type of thesis	Aika/Year	Sivumäärä/No. of pages
Kasvatuspsykologia	Pro gradu -tutkielma	Maaliskuu 2016	80 + liitteet (2)
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Tässä pro gradu –tutkielmassa kuvataan konsultatiivisen vertaistyöskentelyn mahdollisuuksia ja haasteita ammatillisten vuorovaikutustaitojen koulutuksessa. Vuorovaikutuskorostettu Johtaminen (VuJo) – koulutus on jatkoa Oulun yliopistolla toteutetuille ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen koulutuksille. Tavoitteena oli tutkia konsultatiivisen vertaistyöskentelyn mallia, tuottaa uutta tietoa koulutusmallin kehittämiseksi sekä antaa ääni osallisten kokemuksille. Koulutukseen osallistui kuusi henkilöä eräästä teollisuusalan organisaatiosta. Kyseiset henkilöt työskentelivät esimiestehtävissä tai tekivät muutoin esimiestyön kaltaista työtä.</p> <p>Tutkimusaineisto koostui koulutuksen videotallenteista sekä osallisille koulutuksen päätyttyä lähetetystä kyselystä. Koulutuspäivistä neljä oli harjoituskertoja ja kaksi niin sanottuja arviointikertoja. Kysely keskittyi viimeisenä koulutuspäivänä toteutettuun ideariihityöskentelyyn, jossa osalliset ideoivat käytänteitä työyhteisön vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja jatkuvan vertailun menetelmää hyödyntäen.</p> <p>Mahdollisuuksia ja haasteita on lähestytty erityisesti koulutuksen ja työn vuorovaikutusmaailmojen kohtaamisen kautta. Koulutuksen mahdollisuudet liittyvät tämän tutkimuksen perusteella ennen kaikkea oman vuorovaikutustoiminnan ja -tyylin tarkasteluun ja arviointiin, työyhteisön asioiden jakamiseen kiireettömässä ympäristössä, vertaistukeen sekä hyvien käytänteiden ja toimintatapojen muotoiluun työyhteisöön. VuJo-koulutus näyttäisi tarjoavan eräänlaisen työnohjauksellisen tilan vertaisryhmän kontekstissa. Tulosten perusteella voidaan ajatella, että tämän tyyppisellä koulutuksella olisi oma paikkansa niin työnhyvinvoinnin kuin ammatillisen kasvun tukemisessa. Koulutusmallin haasteet puolestaan liittyivät siihen, millä tavalla osalliset suhtautuivat ohjaukselliseen työskentelyyn ja millaisena he näkivät ohjaustyöskentelyn mahdollisuudet. Haasteet liittyivät lisäksi roolinottoon, koulutuksen ja työn maailman arvojen ja tavoitteiden kohtaamiseen, organisaation vuorovaikutuskulttuurin kehittämisen mahdollisuuteen sekä ideariihessä kehiteltävien toimintamallien viemiseen työn arkeen.</p> <p>Osallisten kokemusten esiin nostaminen tarjoaa tärkeää tietoa koulutusmallista sen arvioimiseksi ja edelleen kehittämiseksi. Osallisten kokemusten esiin nostaminen on tärkeää paitsi osallisten kuulluksi tulemisen näkökulmasta, myös metodologiselta kannalta katsottuna. Tutkimustulokset tuovat esille paitsi koulutusmalliin liittyviä vahvuuksia myös sellaisia tekijöitä, joihin tarttumalla VuJo:n kaltaisia koulutuksia voidaan kehittää vastaamaan yhä paremmin asiakkaiden tarpeita. VuJo-koulutuksen kaltaisten koulutusmallien kehittäminen on tärkeää tämän päivän työelämän näkökulmasta – vuorovaikutusosaamisen sekä työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen liittyvien kysymysten saadessa yhä suuremman merkityksen organisaatioissa.</p>			
Asiasanat/Keywords konsultatiivinen työote, vertaistyöskentely, ammatilliset vuorovaikutustaidot, koulutus, ohjaus			



# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	1
2 VUJO – VUOROVAIKUTUSTAITOJA OPPIMAAN.....	6
2.1 Koulutuksen toteutus.....	6
2.2 Vuorovaikutustaidot ja -osaaminen.....	11
2.3 Vuorovaikutustaitojen oppimisen arvioinnista ja koulutuksen vaikuttavuudesta .....	15
3 OHJAUS YKSILÖN JA TYÖYHTEISÖN TUKENA .....	19
3.1 Ohjaus käsitteenä.....	19
3.2 Konsultatiivinen ohjaus ja vertaiskonsultaatio .....	21
3.3 Konsultatiivinen vertaisohjaus – työnohjaustako? .....	23
4 AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI JA JATKUVAN VERTAILUN MENETELMÄ .....	28
4.1 Tutkimuskysymykset ja -aineisto .....	28
4.2 Tutkimusmenetelmän taustaa .....	30
4.3 Tutkimuksen kulku .....	34
4.3.1 Litterointi ja aineistoon tutustuminen.....	35
4.3.2 Analyysin eteneminen.....	37
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	42
5 KATEGORIAMALLIT JA KATEGORIOIDEN SISÄLLÖT .....	47
5.1 Koulutuksen ja työn vuorovaikutusmaailmat .....	47
5.1.1 Koulutuksen vuorovaikutusmaailma.....	51
5.1.2 Työn vuorovaikutusmaailma.....	53
5.2 Koulutuksen mahdollisuudet ja merkitys käytännölle.....	55
5.1.1 Ohjauksellinen ulottuvuus .....	56
5.1.2 Vuorovaikutuksen ulottuvuus.....	58
5.3 Koulutusmallin haasteet .....	62
6 YHTEENVETO JA POHDINTA .....	67
7 LÄHTEET .....	75
8 LIITTEET .....	



# 1 JOHDANTO

Organisaatioiden menestystekijöitä ja kehittämistä tarkasteltaessa käännetään tänä päivänä katse yhä enemmän inhimillisiin tekijöihin. Tuottavuuden nähdään olevan riippuvaista paitsi prosessien tehokkuudesta, myös työyhteisön hyvinvoinnista, esimiestyöstä ja ihmisten johtamisen taidosta sekä työkuulttuurista. Vuorovaikutussuhteiden merkitys organisaatioiden menestykselle on tänä päivänä laajalti tunnustettu. Sosiaalisten suhteiden, vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden voidaan nähdä olevan keskeisessä asemassa tarkasteltaessa työhyvinvointia ja toiminnan tuloksellisuutta (ks. esim. Marrewijk, 2004). Vuorovaikutustaidot kytkeytyvät työhyvinvointiin, työhön sitoutumiseen sekä kokemukseen työn merkityksellisyydestä. Vuorovaikutus tai pikemminkin sen puute nousee keskiöön tarkasteltaessa työperäisen stressin tai uupumuksen syitä (ks. esim. Schaufeli & Peeters, 2000). Toisaalta vuorovaikutustaidot ovat yhdistettävissä psyykkiseen hyvinvointiin ja erityisesti kahteen sen ulottuvuuteen: elämäntyytyväisyyteen ja vähäisempiin masennusoireisiin (Segrin & Rynes, 2009). Työyhteisön sisäisellä vuorovaikutuksella on havaittu olevan yhteys muun muassa työhön sitoutumiseen sekä kokemukseen työn merkityksellisyydestä (ks. esim. Hayase, 2009).

Työelämän kehittäminen on myös yhteiskunnallisesti merkittävä kysymys. Työurat pitelevät, mikä vaatii todellisia toimenpiteitä yksilön jaksamisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi. Vuoden 2010 Työolobarometrissa on nostettu esille työpaikan vuorovaikutussuhteiden sekä johdon ja työntekijöiden välisen – avoimen tiedottamisen ja keskustelun pohjalle rakentuvan – luottamuksellisen suhteen merkitys työssä jaksamiselle ja jatkamiselle (Työolobarometri, 2010, 153).

Tänä päivänä johtajuuskeskustelussa korostetaan vuorovaikutuksen ja vuorovaikutustaitojen merkitystä. Johtajuutta ja esimiestyötä lähestytään muun muassa mahdollistavan, valmentavan, dialogisen ja transformationaalisen johtajuuden käsitteiden kautta, joista jokaiseen liittyy olennaisesti vuorovaikutus. Myös moderni johtamiskäsitys korostaa sitä, että esimiehet eivät toimi organisaatiossa yksin, vaan saavuttavat tavoitteet yhdessä muiden kanssa (Yukl, 1999, 35-36). Pelkkä käskeminen ja valvominen ei ole johtamisessa enää tätä päivää. Erityisesti asiantuntijaorganisaatioissa esimiesten ja alaisten välisen

vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Asiantuntijaorganisaatioissa esimiehen roolia voidaan kuvata mahdollistajana ja ihmisten johtajana, eräänlaisena valmentajana (ks. esim. Ristikangas & Ristikangas, 2010). Dialoginen johtaminen voidaan sijoittaa valmentavan johtajuuden lähimaastoon. Dialogisessa johtajuudessa korostetaan erityisesti arvostavaa vuorovaikutusta, kuuntelemista sekä henkilöstön osallistamista innovaatiotoimintaan ja organisaation kehittämiseen (Syvänen et al., 2012, 20-23). Dialogisen johtamisen voidaan nähdä olevan merkittävä organisaation innovatiivisuutta edistävä tekijä (Syvänen, Kasvio, Loppela, Lundell, Tappura, & Tikkamäki, 2012). Innovatiivisuutta on puolestaan pidetty yrityksen tuottavuuden, menestymisen ja kilpailukyvyn avaintekijänä (Tekes, 2008, 4-5).

Vuorovaikutustaitoja ja tehokasta vuorovaikutusta voidaan pitää tärkeänä osana jokaista organisaatiota ja kaikkien organisaation toimijoiden työtä aina työntekijästä ylimpään johtoon. Useimmissa ammateissa valtava osa työpäivästä kuluu vuorovaikutukseen, minkä vuoksi jo pieni parannus vuorovaikutustaidoissa voi vaikuttaa merkittävästi henkilökohtaiseen suoriutumiseen työssä. Hyvä vuorovaikutus työyhteisössä näkyy vähäisempinä väärinymmärryksinä ja siten virheiden ja hukka-ajan vähenemisenä. Huono vuorovaikutus puolestaan muun muassa lisää hukka-aikaa, luo henkilöiden välille jännitettä ja heikentää tuottavuutta. Vuorovaikutuksen toimivuudelle haasteita asettavat muun muassa organisaatiomuutokset, aikapaineet sekä henkilöiden väliset konfliktit. (McIntosh, Luecke & Davis, 2009, 1-9.)

Tutkimuksen keskiössä oleva VuJo (Vuorovaikutuskorostettu Johtaminen) –koulutus on jatkoa Oulun yliopistolla vuosien 2013 ja 2014 aikana toteutetulle KiKo (Kitkaton Kommunikaatio) –hankkeelle. KiKo-hankkeessa keskityttiin kehittämään vuorovaikutustaitoja suomalaisissa teknologia- ja suunnitteluorganisaatioissa niin yksilö-, työyhteisö- kuin organisaatiosollakin. (ks. Kitkaton kommunikointi (KIKO) –hanke.) KiKo-hankkeen taustalla vaikutti teollisuuden alalla koettu tarve kehittää nuorten insinöörien vuorovaikutustaitoja. Teknis- ja suunnittelupainotteisessa työorganisaatioissa, ns. insinööri-työssä, on havaittu olevan suuri tarve vuorovaikutusosaamiselle ja toimiville vuorovaikutuskäytännöille, joskaan teknisten alojen korkeakoulutuksessa ei tätä yleensä huomioida, vaan kyseisiltä aloilta valmistuvien vuorovaikutustaidot ovat yksilön oman osaamisen varassa (Filppa & Soini, 2014, 4). Soini, Kiema-Junes, Leinonen ja Mäenpää (2014,



51) toteavatkin, että vuorovaikutustaitojen merkityksen tunnistamisesta huolimatta vuorovaikutustaidot ovat suomalaisessa koulutuksessa yhä marginaalisessa asemassa. Edellä kuvatun perusteella voidaan todeta, että vuorovaikutustaidot ovat monella tapaa merkittävässä roolissa työelämässä, ja että tarve vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi on todellinen.

Hyvinvointi – niin työntekijöiden kuin johdonkin – puhuttaa tänä päivänä laajalti. Työelämä on myllerryksessä ja useat yritykset sinnittelevät haastavissa taloudellisissa olosuhteissa. Muutos ja epävarmuus leimaavat yksilön asemaa työmarkkinoilla jopa siinä määrin, että muutoksen voidaan sanoa olevan ainoa varma asia. Taloudelliset paineet ja epävarmuus asettavat yksilön ahtaalle. Ohjaus voidaan nähdä yhtenä keinona edellä kuvattuihin työelämän haasteisiin vastaamiseksi. Vuorovaikutustaitojen lisäksi VuJo-koulutuksessa onkin painotettu ohjauksellisen tuen mahdollisuutta, ja menetelmänä on hyödynnetty konsultatiivista vertaistyöskentelyä. Konsultatiivinen vertaistyöskentely saa monia yhteisiä piirteitä työnohjauksen kanssa, mutta sillä on kuitenkin oma erityinen teoriapohjansa ja käytäntönsä.

Tiensuu (2005) mukaan työnohjaus on rantautumassa sellaisiin yrityksiin, joissa henkilöstö nähdään aidosti tuloksentekijöiksi. Työnohjauksella voidaankin tukea tiimien innovatiivisuutta, tiedon jakamista ja johtajuutta (Tiensuu, 2005). Työturvallisuuskeskuksen *Työnohjaus palvelualoilla* –oppaassa (1998, 2) työnohjausta on kuvattu keinoksi tukea muutosta, ammatillista kehittymistä ja työssä jaksamista. Työnohjauksen tarpeen voidaan arvioida lisääntyvän erityisesti aloilla, joissa ollaan ihmisten kanssa tekemisissä (Borgman & Packalén, 2002, 61). Siispä on luonnollista ajatella, että myös liike-elämässä esimiesten työnohjauksen tarve tulee kasvamaan. Keskiluopa (2001, 9) näkee, että työnohjauksen merkitys tulee tulevaisuudessa korostumaan erityisesti tiimityöskentelyn kehittämisen välineenä, kun työelämän muutokset ja kehitystrendit vaativat organisaatioita kehittämään tiimiorganisaatioiden suuntaan.

Koska VuJo-koulutuksessa on mukana toimijoita tietystä yrityksestä ja koska keskustelun aiheet koskevat työelämää, tulee konsultatiivinen vertaistyöskentely tässä yhteydessä lähelle työnohjausta. Konsultatiivisella vertaistyöskentelyllä on kuitenkin oma erityinen

historiansa ja teoriapohjansa, joiden varaan työskentely rakentuu. Konsultatiivinen vertaistyöskentely hyödyntää roolityöskentelyn kautta osallisten omaa tietämystä ja osaamista sen sijaan, että ohjausta toteutettaisiin ulkopuolisen työnohjaajan johdolla.

Tämän päivän haasteiden keskellä on tärkeää kysyä, miten voimme valjastaa ihmiset työelämässä tarvittavilla taidoilla ja toisaalta, miten voimme tukea yksilöitä voimaan hyvin ja jaksamaan työelämässä yhä pidempään. Kyse on sekä yksilöiden hyvinvoinnista että organisaatioiden toimintakyvystä ja tuloksellisuudesta. Näitä näkökulmia ei tulisi nähdä toisilleen vastakkaisina vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä. VuJo-koulutus tarjoaa yhden näkökulman siihen, miten työelämässä tarvittavia, hyvinvointia ja tuloksellisuutta lisääviä taitoja voidaan kehittää.

Konsultatiivisen vuorovaikutustaitojen koulutuksen mahdollisuuksien ja haasteiden tutkiminen liittyy koulutusmallin vaikuttavuuden tarkasteluun. Vuorovaikutus- ja ohjaustaitojen kehittymistä konsultatiivisessa vertaistyöskentelyssä on tutkittu Rantasen ja Soinin (2012) kehittämän mittarin avulla. Kyseinen mittari mittaa ennen kaikkea yksittäisen työntekijän vuorovaikutustaidoissa tapahtuvia muutoksia. Taitojen mittaamisen lisäksi vaikuttavuutta voidaan tarkastella myös osallisten kokemusten kautta. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä mahdollisuuksia ja haasteita VuJo-koulutuksessa hyödynnettyyn konsultatiiviseen vertaistyöskentelymalliin liittyy. Keskiössä ovat osallisten koulutuksen aikaiset näkemykset asiasta. Näkökulmavalinnan taustalla on ajatus siitä, että osalliset tuovat koulutuksen aikana spontaanisti ja ajantasaisesti esille koulutusmalliin liittyviä etuja ja haasteita. Tämän kautta päästään lähemmäs osallisten asenteita ja arvoja – sitä, miten osalliset näkevät koulutuksen käytännön hyödyn ja koulutuksessa opeteltavien taitojen arvon.

Osallisten kuuleminen mahdollistaa myös sellaisten asioiden esille tulemisen, joita mittarit eivät tavoita. Muun muassa työnohjauksen piirissä ohjauksen vaikuttavuutta on usein lähestytty ohjattavan kokemusten ja hänen ilmoittamien, itsessään tai suhteessa työhön ja ympäristöönsä tapahtuneiden, muutosten kautta (Paunonen-Ilmonen, 2001, 15-17.) Koulutukseen osallistuneiden näkemysten ja äänen kuuleminen on tärkeää paitsi osallisten kuulluksi tulemisen kannalta, myös metodologisesta koulutusmallin kehittämisen näkökulmasta.

VuJo:a edeltäneessä KiKo-hankkeessa vaikuttavuuden kysymystä on lähestytty yksilötason lisäksi työyhteisö- ja organisaatiotasolta. Työyhteisön eli tiimin tasolla hankkeen vaikuttavuuteen on nähty liittyvän esimerkiksi uusien vuorovaikutuksen toimintatapojen rakentaminen työyhteisöön. Organisaatiotasolla vaikuttavuutta on lähestytty johtamisjärjestelmän kautta, koko organisaatiota koskevien tarkoituksenmukaisempien vuorovaikutuskäytänteiden seurannalla ja arvioinnilla. (Kitkaton kommunikointi (KIKO) –hanke.) Tutkimuksessani toteuttamani kysely avaa VuJo-koulutuksen työyhteisötason vaikuttavuutta osallisten kertomana. Organisaatiotason vaikuttavuus tulee mukaan tarkasteluun VuJo-koulutusmallin haasteiden yhteydessä yhteenveto-osiossa.

Kyseessä on laadullinen aineistolähtöinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa konsultatiivisesta vertaistyöskentelymallista ja auttaa siten kehittämään koulutusmallia edelleen. Analyysissa on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja jatkuvan vertailun menetelmää. Tutkimusaineisto koostuu kuudesta koulutuspäivästä sekä koulutuksen jälkeen osallisille lähetetystä kyselystä. Tutkielma tarjoaa näkökulman, jota tutkijat ja koulutusmallin kehittäjät voivat hyödyntää rakentaessaan yhä asiakaslähtöisempää koulutusmallia. Aihevalinta kumpuaa henkilökohtaisesta kiinnostuksesta työelämän kehittämistä kohtaan.

## **2 VUJO – VUOROVAIKUTUSTAITOJA OPPIMAAN**

Vuorovaikutuskorostettu Johtaminen (VuJo) –koulutus keskittyy nimensä mukaisesti ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Konsultatiiviseen vertaistyöskentelyyn ja roolinottoon perustuva työskentelymalli on kehitetty Oulun yliopistolla kasvatuspsykologian klinikalla. Kyseinen malli nojaa ohjaustaitojen tutkimus- ja teoriaperinteeseen. Tässä luvussa kuvaan VuJo-koulutuksen sisältöä, toteutustapaa ja työskentelyn rakennetta. Avaan vuorovaikutustaitojen ja vuorovaikutusosaamisen käsitteitä aluksi yleisesti ja tämän jälkeen erityisesti konsultatiivisen vertaistyöskentelyn kontekstissa. Lopuksi tarkastelen vuorovaikutustaitojen oppimista, oppimisen arviointia sekä vuorovaikutustaitokoulutusten vaikuttavuutta.

### **2.1 Koulutuksen toteutus**

Vuorovaikutuskorostettu Johtaminen (VuJo)– koulutus on jatkoa Oulun yliopiston kasvatuspsykologian klinikan ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen koulutuksille. Vuodesta 2005 lähtien kasvatuspsykologian klinikka on järjestänyt erityisesti opiskelijoille, kasvatusalan työntekijöille sekä yritysten johtajille ja esimiehille suunnattuja ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen koulutuksia. SOLMU-koulutuksessa pääpaino on ollut kasvatusalan ammattilaisten ohjaustaidoissa ja –käytänteissä sekä arkityöhön liittyvissä pulmissa ja kysymyksissä (Suorsa, 2014, 120-121; ks. myös SOLMU PROJEKTI – Ohjaustaitojen koulutus- ja tutkimusprojekti). KIKO-hankkeessa puolestaan keskityttiin suomalaisten tuotanto- ja palveluyritysten vuorovaikutuksen kehittämiseen (Kitkaton kommunikointi (KIKO) –hanke).

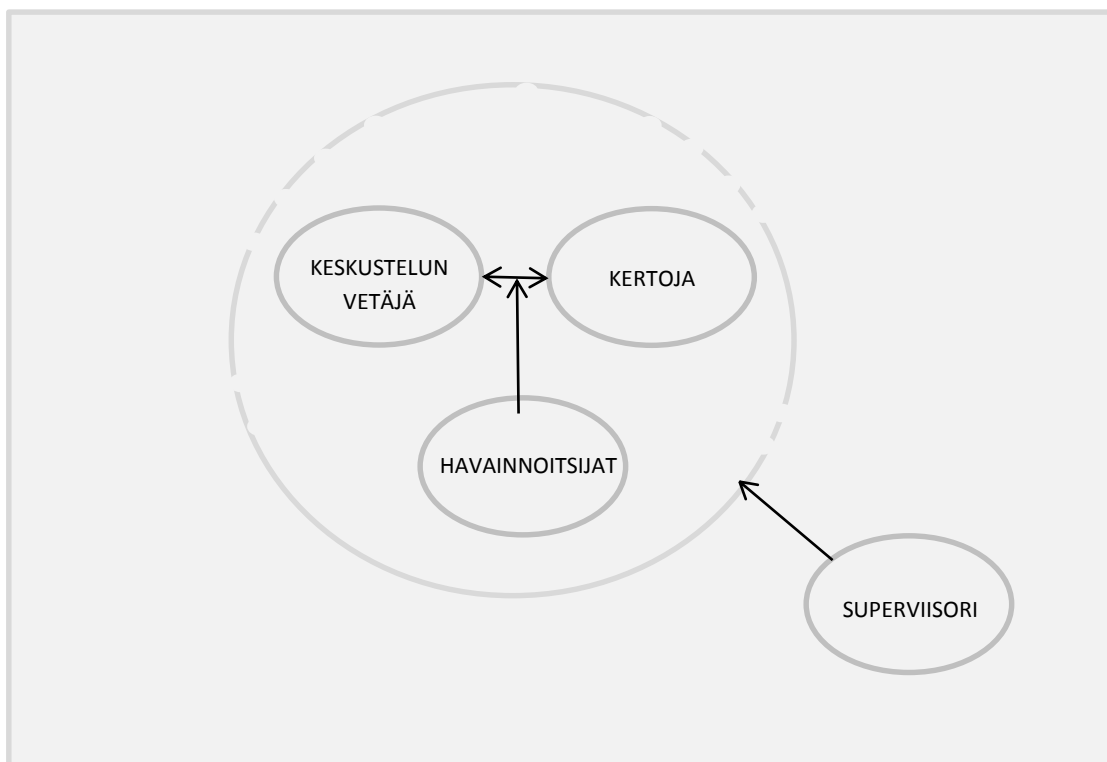
Tässä tutkielmassa tarkasteltu vuorovaikutustaitojen koulutus on jatkoa SOLMU-koulutuksille ja KIKO-hankkeelle. VuJo-koulutukseen osallistui kuusi henkilöä eräästä teollisuusalan organisaatiosta. Koulutus koostui kuudesta tapaamiskerrasta, jotka sijoittuivat noin puolen vuoden aikajänteelle. Koulutuspäivät olivat kestoaltaan noin neljä ja puoli tuntia ja koostuivat erilaisista tietoisista, vuorovaikutustaitojen harjoituksista sekä arvioinneista.

Koulutus rakentuu konsultatiivisen vertaistyöskentelyn (Peer Group Counseling, PGC) pohjalle. Kyseessä on ohjattuun roolityöskentelyyn perustuva työskentelytapa, joka tarjoaa osal-

listujille mahdollisuuden tarkastella omia ja toistensa kokemuksia ja toimintatapoja emotionaalisesti turvallisessa ja kiireettömässä ilmapiirissä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen kliinikalla on kehitetty työotetta usean vuoden ajan erityisesti ohjaustaitojen koulutusta ja tutkimusta varten. Sen voidaan kuitenkin nähdä soveltuvan myös laajemmin osallistujien oman osaamisen tarkasteluun sekä asiantuntijoiden yhteisöllisten ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen. Lisäksi menetelmä tarjoaa mahdollisuuden työnohjaukselliseen tukeen. (Soini, Rantanen & Suorsa, 2012, 11.)

Koulutuksen keskiössä olevat vuorovaikutustaitojen harjoitukset perustuvat strukturoituun roolityöskentelyyn. Ohjaustaitojen koulutuksen perinteessä puhutaan ohjaajan, asiakkaan, havainnoitsijoiden ja superviisorin rooleista. (Soini et al., 2012, 23-25.) Käsillä olevan koulutuksen ja tutkimuksen kontekstissa on päädytty kuitenkin käyttämään termejä keskustelun vetäjä, kertoja, havainnoitsija ja superviisori. Taustalla on ajatus siitä, että kyseiset käsitteet sopivat paremmin juuri vuorovaikutustaitojen koulutuksen kontekstiin, ja että näin voidaan välttää työn ja koulutuksen rooleihin liittyviä sekaannuksia (vrt. asiakas yritysmaailmassa). Strukturoitu roolityöskentely perustuu seuraavaan asetelmaan:

Kuvio 1: Konsultatiivisen työskentelyn perusmalli. (Mukaillen: Soini et al., 2012, 24)



Asetelma rakentuu neljästä eri roolista: kertojan, keskustelun vetäjän, havainnoitsijoiden ja superviisorin roolista. *Kertojan* tehtävänä on kuvata mahdollisimman konkreettisesti keskustelun vetäjänä toimivalle jokin omaan työhön liittyvä pulma, joka on keskeneräinen, hänelle itselleen ajankohtainen ja työn eteenpäin saattamiseksi tärkeä. *Keskustelun vetäjän* tehtävänä on auttaa kertojaa tunnistamaan ja kuvailemaan esille nostamaansa teemaa mahdollisimman konkreettisesti ja ymmärrettävästi. Hänen tehtävänsä ei ole esittää ratkaisuja ongelmaan, vaan auttaa kertojaa tarkastelemaan omaa toimintaansa, jotta kertoja itse voisi tuottaa ideoita ongelman ratkaisemiseksi. (Soini et al., 2012, 23-25.) Konsultatiivisen ohjaustyöskentelyn perinteessä puhutaan siitä, että keskustelun vetäjän ei tule neuvoa ”ilman lupaa” (Peavy, 2006, 56).

*Havainnoitsijoiden* roolissa keskeistä on havainnoida kertojan ja keskustelun vetäjän toimintaa ja yhteistyötä. Havainnoitsijat voivat antaa palautetta muun muassa siitä, mitä kysymyksiä sivutetaan, mistä tulisi puhua enemmän ja onko keskustelun fokus esittäjän vai jonkun muun pulmassa. He voivat esittää näkemyksiään siitä, mikä kertojan pulman ydin on. Havainnoitsijat osallistuvat keskusteluun superviisorin pyynnöstä. *Superviisori* vastaa työskentelyn etenemisestä ja tekee tarvittaessa väliintuloja ja keskeytyksiä. Interventiovaiheessa superviisori esittää kysymyksiä havainnoitsijoille ja pyytää heitä muun muassa antamaan palautetta kertojalle ja keskustelun vetäjälle heidän roolityöskentelystään. Intervention aikana kertoja ja keskustelun vetäjä eivät osallistu keskusteluun. Halutessaan he voivat keskustelun jälkipuoliskolla hyödyntää keskusteluissa esitettyjä huomioita. Superviisori esittää harjoituksen lopuksi loppuyhteenvedon ja ohjaa loppukeskustelua, jossa kaikki osalliset pääsevät esittämään ajatuksiaan työskentelystä. Ajatuksena on, että yhteisen keskustelun kautta voidaan tuottaa kertojalle uusia näkökulmia käsillä olevaan asiaan, pakottamatta häntä kuitenkaan suoraan omaksumaan muiden näkökulmaa (Soini et al., 2012, 25, 28-29.)

Vuorovaikutustaitojen harjoitukset rakentuvat orientaation, varsinaisen vuorovaikutusharjoituksen sekä yhteisen jakamisen vaiheista. Orientaatiovaiheessa käydään läpi työskentelyn tavoitteet ja peruseriaatteet sekä kerrataan työskentelyssä käytettävät roolit. Keskeistä on myös aiempien koulutuskertojen herättämien ajatusten ja tunteiden jakaminen. Vuorovaikutusharjoitus rakentuu kolmesta osasta, ensimmäisestä jaksosta, interventioista ja toisesta jaksosta. Harjoituksen ensimmäisen ja toisen osion välissä oleva interventiovaihe on yllä kuvatun kaltainen, ja pääosassa ovat havainnoitsijoiden kommentit ja palaute. Viimeisessä vaiheessa, yhteisessä jakamisessa, irtaudutaan rooleista ja jokainen voi kertoa omista kokemuk-

sistaan liittyen työskentelyn aikana esiin nousseisiin teemoihin. Keskusteluissa pyritään pääsemään kiinni myös organisatorisiin kysymyksiin, ja lisäksi tässä vaiheessa on mahdollista arvioida koulutusmallin ja työskentelytavan toimivuutta. (Soini et al., 2012, 26-28.)

Koulutus rakentui neljästä vuorovaikutustaitoharjoitukseen keskittyvästä koulutuspäivästä sekä kahdesta arviointipäivästä. Kunakin harjoituspäivänä toteutettiin kolme keskusteluharjoitusta, mikä tarkoitti sitä, että jokainen osallistuja kävi kaksi kertaa keskustelun vetäjän roolissa. Neljään harjoituskertaan sisältyi myös erilaisia tietoisuuksia liittyen vuorovaikutukseen työyhteisössä. Arviointiin ja palautteenantoon keskittyvinä kahtena koulutuskertana hyödynnettiin videoituja harjoituksia. Seuraavalla sivulla on kuvattu koulutuksen rakenne ja sisältö pääpiirteineen.

## Taulukko 1: Koulutuksen rakenne ja sisältö

## Koulutuspäivä I:

- Konsultatiivisen työotteen esittely
- Ammatilliset vuorovaikutustaidot (tietoisku)
- Kolmen koulutettavan vuorovaikutusharjoitukset

## Koulutuspäivä II:

- Työhyvinvointi, työssä jaksaminen ja vuorovaikutustaidot (tietoisku)
- Kolmen koulutettavan vuorovaikutusharjoitukset

## Koulutuspäivä III:

- Keskusteluharjoitus: Mitä tapahtuisi, jos kaikki työyhteisössä toimisivat täydellisesti tai-tavan ohjauksen periaatteiden (CROS-mittari) mukaan
- Arviointi I: Vuorovaikutusharjoitusten arviointi ja palaute
- Henkilökohtaisen vuorovaikutustyylin ja oman toiminnan tutkiminen

## Koulutuspäivä IV:

- Tunteet ”tiedon tuojina” (tietoisku)
- Kolmen koulutettavan vuorovaikutusharjoitukset

## Koulutuspäivä V:

- Vuorovaikutustilanteen johtaminen ja esimiestyön haasteet (tietoisku)
- Kolmen koulutettavan vuorovaikutusharjoitukset

## Koulutuspäivä VI:

- Arviointi II: Vuorovaikutusharjoitusten arviointi ja palaute
- Omien vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja oma vuorovaikutustyyli
- Vuorovaikutuskäytänteiden innovointi



Olen edellä kuvannut VuJo-koulutuksen toteutustapaa ja rakennetta. Siirryn tarkastelussa seuraavaksi kohti vuorovaikutustaitojen käsitettä. Tarkastelen aluksi vuorovaikutustaitojen ja –osaamisen käsitteitä yleisesti, minkä jälkeen siirrän painopisteen VuJo-koulutuksen taustalla vaikuttavaan näkemykseen ammatillisista vuorovaikutustaidoista. Lopuksi tarkastelen vuorovaikutustaitoja oppimisen näkökulmasta sekä avaan vuorovaikutustaitojen koulutusten vaikuttavuuteen liittyvää problematiikkaa.

## 2.2 Vuorovaikutustaidot ja -osaaminen

Lähestyn vuorovaikutusosaamisen ja -taitojen käsitteitä viestintä- ja vuorovaikutustutkimuksen lähtökohdista käsin ja liikun tarkastelussa kohti konsultatiivisessa koulutusmallissa painotettua vuorovaikutustaitojen näkökulmaa. Koulutuksen parissa käytetty käsite *ammattilliset vuorovaikutustaidot* ulottaa juurensa ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen tutkimuksen teoriaperinteeseen.

Vuorovaikutusosaaminen ja vuorovaikutustaidot voidaan ymmärtää monella eri tapaa (Wilson & Sabee, 2003), minkä vuoksi on tärkeää tunnistaa ja määritellä käsitteiden taustalla olevat teorit ja tieteenfilosofiset periaatteet. Eri tieteenaloilla vuorovaikutusosaaminen ymmärretään eri tavoin, ja kyseiselle käsitteelle on olemassa useita lähikäsitteitä, kuten esimerkiksi intersoonalliset taidot, viestintäosaaminen, kommunikatiivinen kompetenssi ja sosiaalinen kompetenssi (ks. Rouhiainen-Neunhäuserer, 2009, 19-20.) Vuorovaikutusosaaminen liitetään useimmiten ihmisten väliseen vuorovaikutukseen kun taas esimerkiksi viestintäosaamisen voidaan ajatella kattavan myös kirjoittamisen, lukemisen ja medianlukutaidon.

Vuorovaikutusosaaminen on usein nähty kolmen eri ulottuvuuden – tiedollisen, toimintaan ja kontekstiin liittyvän sekä affektiivisen ulottuvuuden – muodostamana kokonaisuutena. *Tiedollinen kompetenssi* voi pitää sisällään esimerkiksi tietoa vuorovaikutusprosessin luonteesta ja osatekijöistä tai tietoa erilaisista viestintästrategioista ja vuorovaikutustilannetta määrittävistä arvoista ja periaatteista. *Toiminnan ja kontekstin ulottuvuus* viittaa puolestaan varsinaisiin vuorovaikutustaitoihin – siihen, että yksilö osaa toimia tietyssä kontekstissa tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. *Affektiivinen ulottuvuus* liittyy puolestaan yksilön halun olla vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Sitä voidaan arvioida esimerkiksi sen perusteella, kuinka yksilö suhtautuu vuorovaikutukseen ja miten hän uskaltaa viestiä: uskaltako

viestijä olla yhteydessä toiseen osapuoleen, haluaako hän kuunnella ja keskustella tai pysyykö hän tarpeen vaatiessa ohjaamaan ryhmän vuorovaikutusta. (Rouhiainen-Neunhäuserer, 2009; Valkonen, 2003, 35-38.)

Ammatilliset vuorovaikutustaidot saavat tiettyjä erityispiirteitä verrattuna muissa yhteyksissä, esimerkiksi läheisissä ihmissuhteissa, tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Organisaatioissa ja työyhteisöissä muun muassa roolit, arvot ja toiminnan tavoitteet vaikuttavat merkittävästi siihen, millaista on hyvä tai taitava vuorovaikutus. Erilaisissa vuorovaikutussuhteissa voi olla tarkoituksenmukaista toimia eri tavoin. Tällaisia vuorovaikutussuhteita voivat olla esimerkiksi esimiehen ja alaisen välinen suhde, työtovereiden välinen suhde tai organisaation edustajan ja asiakkaan välinen suhde. Erityisesti esimiestyössä vuorovaikutusosaamisen voidaan nähdä korostuvan osana ammatillista kompetenssia. (Rouhiainen-Neunhäuserer, 2009, 11). Vuorovaikutusosaaminen onkin tänä päivänä yhä keskeisemmässä asemassa puhuttaessa johtajuudesta. Kun aikaisemmin johtamisteorioissa keskityttiin johtajan piirteisiin (piirretheoriat), tänä päivänä johtajuus nähdään yhä enemmän ihmissuhdetyönä, ja johtamisteorioissa korostuu esimiehen ja alaisen välinen vuorovaikutus ja dialogisuus.

Konsultatiivisen vuorovaikutustaitojen koulutuksen näkökulma vuorovaikutustaitoihin pohjautuu ohjausvuorovaikutuksen tutkimukseen ja teoreettisiin lähestymistapoihin. Taustalla on näkemys siitä, että työelämän vuorovaikutussuhteet perustuvat ammatilliseen suhteeseen, vuorovaikutussuhteen erityisluonteen ymmärtämiseen, kommunikoinnin perustaitojen hallitsemiseen sekä tietoiseen pyrkimykseen kehittää omaa persoonallista tapaa olla vuorovaikutuksessa. Persoonallinen, itselle soveltuva vuorovaikutustyyli ei synny itsestään, vaan se edellyttää näiden taitojen harjoittamista ja pyrkimystä tarkastella kriittisesti omaa tapansa olla vuorovaikutuksessa (Soini et al., 2014, 51; Soini & Mäenpää, 2012, 22-23.)

Oman vuorovaikutuskäyttäytymisen mukauttaminen voidaan nähdä keskeisenä taitavaa ammatillista vuorovaikutusta määrittävänä tekijänä. Viestintätieteiden piirissä oman vuorovaikutuskäyttäytymisen hallinta ja mukautuminen nähdään taitavan vuorovaikutuksen perusedellytyksinä (Rouhiainen-Neunhäuserer, 2009, 31). Soini ja kumppanit (2014, 51) korostavat taitavassa ammatillisessa vuorovaikutuksessa asiakaslähtöisyyttä sekä kykyä soveltaa erilaisia taitoja keskustelutilanteen mukaan.

Konsultatiivinen vertaistyöskentely (PGC) keskittyy ohjauksen ja vuorovaikutuksen perustaitoihin, jotka voidaan nähdä myös ammatillisina vuorovaikutustaitoina. Näitä taitoja ovat kuunteleminen, konkreettiseen palaaminen, rakentavan dialogin ylläpitäminen, läsnäolo,

eettisyydestä huolehtiminen, ohjaustapahtuman johtaminen ja empaattinen vuorovaikutus. (Kiema, Mäenpää, Leinonen & Soini, 2014, 29; Soini et al., 2012, 31-42.)

*Kuuntelemisen* taito on konsultatiivisen työskentelyn lähtökohta ja taitavan ammatillisen vuorovaikutuksen perusta. Kuuntelemisessa tärkeää on asiakkaan viestiin keskittyminen, joka voidaan havaita fokusointina kertojan esiin nostamiin asioihin. Keskustelun vetäjän on tärkeää tarkkailla omaa toimintaansa ja ajatuksiaan, jotta hän voi erottaa ne kertojan vastavista ja pystyy toimimaan asiakkaan viestin mukaisesti. Taitava toiminta vuorovaikutusharjoituksessa tulee usein ilmi juuri keskustelun vetäjän kykyä kuunnella kertojaa tarkkaavaisesti ja kykyä löytää kysymysten aiheet kertojan omasta puheesta. (Hoskins, 2006, 5-11; Soini et al., 2012, 32-33.)

Konsultatiivisessa vuorovaikutustaitojen koulutuksessa korostetaan *konkretian* merkitystä kertojan asian tarkastelussa. Taitava ohjaaja ei tee yleistyksiä, vaan pyrkii pääsemään sisälle kertojan tilanteeseen pyytämällä konkreettisia esimerkkejä ja keskittymällä täsmällisiin teemoihin. Konkreettisesti pysyminen näkyy keskustelun vetäjän toiminnassa kuullun tarkentamisena. Sen merkitys on erityisesti siinä, että keskustelun vetäjä ei tällöin oleta, että ihmisten ongelmat ovat samanlaisia – vaikka he kuvaisivat niitä lähes samoilla käsitteillä ja ilmaisuilla. Pyytämällä kertojaa konkretisoimaan ja tarkentamaan kokemuksiaan voidaan välttyä sellaisten johtopäätösten tekemiseltä, joilla ei ole perustaa asiakkaan kokemuksessa. (Soini et al., 2012, 34-35.)

*Rakentavan dialogin ylläpitämisellä* tarkoitetaan keskustelun vetäjän kykyä ylläpitää toimivaa kommunikaatiota asiakkaan kanssa. Tärkeää tämän saavuttamiseksi on antaa kertojalle tilaa ja aikaa – antaa kertojan olla pääosassa ja edetä keskustelussa haluamaansa suuntaan. Tämä näkyy myös hiljaisuuden sietämisellä, ja edistää ohjauksen määritelmässä korostettavan asiakkaan kunnioittamisen toteutumista. Rakentavan dialogin arvo voidaan nähdä olevan yhteisössä tai ryhmässä olevien erilaisten olettamusten ja käsitysten tuomisessa tietoiseen tarkasteluun (Soini et al., 2012, 35.)

Neljäs konsultatiivisessa vertaistyöskentelyssä korostettava ammatillisen vuorovaikutuksen taito on *läsnäolon taito*. Läsnäolon voidaan nähdä ilmenevän keskustelun vetäjän osoittamana kiinnostuksena kertojan asiaa kohtaan. Läsnäolossa merkityksellistä on niin kehon kieli, katsekontakti ja äänensävy kuin fyysinen etäisyyskin. (Ivey, Ivey & Simek-Morgan, 1997, 56-59.) Okun ja Kantrowitz (2002) ovat listanneet keskustelun vetäjän verbaaliseen ilmaisuun liittyviä asioita, joilla voidaan ilmaista läsnäoloa. Keskustelun vetäjä voi ilmaista

verbaalisesti läsnäoloaan muun muassa äännähdyksin, toistamalla omin sanoin asiakkaan kertomaa, kysymällä tarkentavia kysymyksiä sekä kokoamalla yhteen keskustelun sisältöä. (Okun ja Kantrowitz, 2002, 77-78.)

Ohjausteorioiden piirissä *ohjauksen eettisyydestä huolehtimisella* on viitattu juurikin ohjaajan ammatillisen toiminnan eettisyyteen. Kuitenkin eettisyys kuuluu yhtenä taitavan vuorovaikutuksen periaatteena myös vuorovaikutustaitojen koulutukseen ja keskustelun vetäjän toimintaan. Eettisyys tässä yhteydessä tarkoittaa esimerkiksi vallankäytön tiedostamista sekä asiakkaan kokemusten kunnioittamista ja niille tilan antamista (Soini et al., 2012, 38). Soini ja kumppanit (2012, 39) ovat erottaneet viisi yleistä ohjauksen eettistä sääntöä, jotka voidaan myös liittää yleisesti eettiseen vuorovaikutukseen konsultatiivisessa työskentelyssä:

- kertojan autonomian kunnioittaminen: vallankäytön välttäminen, vastuun ja voiman antaminen kertojalle
- uskollisuus: rehellisyys ja luottamuksellisuus asiakasta kohtaan
- asiakkaalle vahingollisten toimien välttäminen: loukkaavuuden, tungettelevuuden ja tuomitsevuuden välttäminen
- asiakkaan edun painotus
- oikeudenmukaisuus kaikkia asiakkaita kohtaan.

*Johtamisen taidolla* tarkoitetaan konsultatiivisessa työskentelyssä keskustelun vetäjän kykyä johtaa keskustelua niin, että se etenee tarkoituksenmukaisesti ja loogisesti. Kuitenkin on tärkeää, että keskustelun vetäjä sallii myös poukkoilemista ja erilaisten näkökulmien hakemista keskustelussa. Johtamisen taito tulee ilmi keskustelun vetäjän pyrkimyksenä käsitellä kertojan ongelmaa monipuolisesti. (Soini et al., 2012, 40-41.) Gladding (2004, 151-152) näkee, että ohjaajan, tässä yhteydessä keskustelun vetäjän, tulee kohdentaa tarkastelua eri tasoille - tunteisiin, toimintaan ja ajatuksiin - sen mukaan, mikä näkökulma asiakkaalle itselleen on luontaisin. Keskustelun vetäjän on tärkeää tiedostaa oma roolinsa ja asemansa ja toimia sen mukaisesti (Soini et al., 2012, 41).

Viimeisenä konsultatiivinen työote korostaa *empaattisuuden* merkitystä vuorovaikutuksessa. Empatiaa voidaan pitää yhtenä keskeisimpänä konsultatiivisen työskentelyn periaatteena. Empaattisuuden merkitys perustuu kertojan tarpeeseen kokea keskustelun vetäjän tu-

kevan häntä ja näkevän asian tämän näkökulmasta. (Soini et al., 2012, 41-42.) Ohjaustutkimuksessa ohjaajan aito, kunnioittava ja välittävä olemus on todettu erittäin merkitykselliseksi tekijäksi ohjauksen tuloksellisuuden kannalta (Ivey et al., 1997, 24). Empatian taitoa voidaan kuvata taitona asettua toisen asemaan, sotkematta kuitenkaan omia ajatuksia ja tunteita kertojan vastaaviin (Soini et al., 2012, 42). Empatiassa on kyse hyväksymisestä ja turvallisen vuorovaikutusympäristön luomisesta. (Soini et al., 2012, 42.) Ohjaustutkimuksessa on korostettu asiakkaan voimavarojen ja vahvuuksien tunnistamisen sekä konkreettisuuden eli asiakkaan tasolla puhumisen tärkeyttä osana empaattista vuorovaikutusta (Ivey et al., 1997, 26-27, 29-30).

Tässä luvussa olen avannut taitavan vuorovaikutuksen elementtejä konsultatiivisen työskentelyn näkökulmasta. Kyseinen työskentelymalli korostaa tiettyjä taitoja, joita keskustelun vetäjän on tärkeää hallita. On kuitenkin hyvä huomata, että taitonäkökulman lisäksi vuorovaikutusta voidaan lähestyä vuorovaikutussuhteen laadun näkökulmasta. Ohjaustaitojen tutkimuksen parissa onkin korostettu juuri ohjaussuhteen laadun merkitystä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet ohjaajan ja asiakkaan suhteen merkityksen ohjauksen tuloksellisuudelle (ks. esim. Dinger, Strack, Leichsenring, Wilmers & Schauenburg, 2008; McLeod, 2009). Rantanen ja Soini (2013, 2) huomauttavat, että vaikka ohjaajan asiantuntemus on keskeistä ohjauksen vaikuttavuuden kannalta, ei se yksin kuitenkaan määritä ohjausprosessin tuloksellisuutta. Molempien osapuolten aktiivisuus on tärkeää suhteen toimimisen kannalta, ja ohjausprosessissa korostuu asiakkaan oma halu käsitellä ongelmaa ja saada muutos aikaan omassa elämässään (Soini, 2014, 6). Suhteen laatuun liittyvien kysymysten voidaan ajatella koskevan yleisesti ottaen vuorovaikutussuhdetta, ei pelkästään ohjaussuhdetta.

### **2.3 Vuorovaikutustaitojen oppimisen arvioinnista ja koulutuksen vaikuttavuudesta**

Vuorovaikutustaitojen ja -osaamisen arviointi näyttäytyy tutkimusten valossa haastavana tehtävänä. Muun muassa Lakey ja Canary (2002, 221) ovat esittäneet, että vuorovaikutusosaaminen on aina joko viestijän itsensä, vuorovaikutussuhteen toisen osapuolen tai ulkopuolisen havainnoijan vaikutelma vuorovaikutuksen tarkoituksenmukaisuudesta. Rouhiainen-Neunhäuserer (2009, 36) nostaa esille näkemyksen siitä, että vuorovaikutusosaamista ilmiönä ei olekaan olemassa, ellei joku tee siitä jonkinlaista päätelmää, arviota tai tulkintaa.

Spitzberg (2000, 109) näkee vuorovaikutuskäyttäytymisen ainutkertaisena ja kontekstiin sidonnaisena, minkä vuoksi sen arvioinnille on hänen mukaansa mahdotonta asettaa yhtä tiettyä kriteeriä. Kriteereillä voidaan kuitenkin ajatella olevan tärkeä rooli vuorovaikutusosaamisen ilmiön ja vuorovaikutustaitojen arvioinnin perusteiden ymmärtämisessä (Rouhiainen-Neunhäuserer, 2009, 36). Vuorovaikutusosaamista on määritelty muun muassa tarkoituksenmukaisuuden, tavoitteellisuuden, tehokkuuden, ymmärrettävyyden, dialogisuuden ja relationaalisuuden kriteerien avulla (Rouhiainen-Neunhäuserer, 2009, 36; Spitzberg, 1983). Erityisesti tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta on pidetty keskeisinä kriteereinä, korostaen vuorovaikutuskäyttäytymisen tavoiteorientoitunutta ja tilannekohtaista luonnetta (Rouhiainen-Neunhäuserer, 2009, 36; Spitzberg, 1983).

VuJo-koulutuksen kontekstissa korostetaan vuorovaikutustaitojen oppimisessa muun muassa kommunikoinnin perustaitoja, ammatillisen vuorovaikutussuhteen erityisyyden ymmärtämistä sekä tietoista oman persoonallisen vuorovaikutustyylin kehittämistä. Tärkeänä asiana oppimisessa pidetään kriittistä suhtautumista omaan tapaan olla vuorovaikutuksessa (ks. luku 2.2.1.) Kriittisyys mahdollistuu koulutuksessa niin oman toiminnan arvioinnin kuin asiantuntijoilta ja ryhmän muilta jäseniltä saadun palautteen kautta. Arvioinnissa ja palautteessa painotetaan konsultatiiviselle työskentelylle asetettuja tavoitteita ja kommunikoinnin perustaitoja (ks. luku 2.2.2).

VuJo-koulutuksessa vuorovaikutustaitojen oppimista arvioidaan yksilötasolla Antti Rantasen ja Hannu Soinin (2013) Oulun yliopistolla kehittämän CROS-mittaussysteemiin (Counselor Response Observation System) avulla. Arviointi perustuu asiantuntijoiden tekemään videoanalyysiin. Mittari on alun perin kehitetty ohjausvuorovaikutuksen arviointia varten, mutta sitä voidaan hyödyntää myös laajemmin ammatillisen vuorovaikutuksen arvioinnissa (Soini et al., 2014, 54). Mittari rakentuu kahdesta osasta, ohjaus- ja vuorovaikutusresponsien koodaussysteemistä (CRCS - Counselor Response Coding System) sekä taitavan vuorovaikutuksen skaalasta (SVRS, Skilled Verbal Response Scale). CRCS keskittyy osallistujan tyyppillisen vuorovaikutustavan tunnistamiseen (esimerkiksi tarkentava kysymys, reflektointi) sekä siihen, mihin vastapuolen käyttäytymispiirteisiin keskustelun vetäjä kiinnittää huomiota (esimerkiksi tunteet, toiminta). SVRS puolestaan keskittyy siihen, kuinka taitavaa osallistujan vuorovaikutuskäyttäytyminen on. Se koostuu kahdesta osasta, *asiakeskeisyydestä* (puhuuko keskustelun vetäjä asioista, joita kertoja ei ole maininnut; tarjoaako hän neuvoja ja mielipiteitään pyytämättä; kysyykö hän avoimia kysymyksiä) ja *johdonmukaisuudesta*

*desta* (pyrkiikö vetäjä johdonmukaisesti selvittämään asiakkaan huolta; tarkentaako hän kertojan ilmauksia; sivuuttaako hän kertojan viestin). (Rantanen & Soini, 2013; Soini et al., 2014, 54.)

VuJo-koulutusta edeltäneessä KiKo– hankkeessa (Kitkaton Kommunikaatio) selvitettiin sitä, tapahtuiko koulutukseen osallistuneiden esimiesten vuorovaikutustaidoissa koulutuksen aikana muutoksia. Pienessä otoksessa (7) SVRS- pisteiden keskiarvot olivat ensimmäisellä harjoituskierröksellä 10,71 ja toisella kierroksella 13,29. Eniten edistystä havaittiin tapahtuneen niiden kahden osallistujan kohdalla, joiden taidot olivat alkumittauksen perusteella heikoimmat. Muutokset olivat pieniä niillä, jotka olivat saaneet alkumittauksessa yli 10 pistettä. Eniten kehitystä havaittiin tapahtuneen seuraavilla osa-alueilla: keskustelun pitäminen asiakkaan itsensä ilmaisemissa teemoissa, asiakkaan huolen selvittäminen ja tarkentaminen, avointen, tarkentavien ja yksittäisten kysymysten kysyminen, asiakaskeskeisyyden korostaminen sekä asiakkaan viestiin keskittyminen. Haastavinta mittarin mukaan oli vuorovaikutustilanteen johtaminen sekä omista, liian aikaisista tulkinnoista ja johtopäätöksistä pidättäytyminen. Tutkimuksissa on havaittu, että vuorovaikutustaitojen koulutus on erityisen hyödyllistä silloin, kun perustaidoissa on selkeitä puutteita. Toisaalta muutosten saaminen on haasteellisempaa, kun kyse on kokeneemmista ammattilaisista. (Soini et al., 2014, 55-56)

Vuorovaikutuskoulutusten tutkimisessa keskeinen kysymys on se, millä tavoin koulutus ylittää käytäntöön ja miten koulutuksessa harjoitettuja taitoja voidaan hyödyntää työssä. Rouhiainen-Neunhäusererin (2009) väitöstutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että vuorovaikutukseen liittyviä tietoja opitaan eri tavalla kuin miten taidot kehittyvät tai asenteet muuttuvat: se, että tietää miten olisi hyvä toimia, ei tarkoita, että henkilö toimisi käytännössä tämän mukaisesti. Voi olla, että koulutuksen aikana on opittu tietoja ja asenteissa on tapahtunut muutosta, mutta vuorovaikutustaidot eivät ole kuitenkaan kehittyneet tai osallisilla ei ole ollut aikaa tai mahdollisuuksia soveltaa oppimaansa käytännössä. (Rouhiainen-Neunhäuserer, 2009, 144-145.) Greene (2003, 59-60) korostaakin, että toimintaan liittyvä tieto vaatii taitojen harjoittelua, sisällöllisen tiedon muuttamista käytännön tiedoksi sekä aikaa. Myös Soini ja kumppanit (2014, 51) näkevät vuorovaikutustaitojen kehittämisen olevan varsin vaativa pedagoginen haaste. Heidän mukaansa toimiva koulutusmalli edellyttää sekä teoreettista tietoa vuorovaikutuksesta että vuorovaikutustaitojen käytännön harjoittelua (Soini et al., 2014, 51).

Vuorovaikutustaitojen koulutuksissa on tämän perusteella tärkeää sekä tietoihin, taitoihin että asenteisiin vaikuttaminen. Koulutuksen tarjoama tietopohja on tärkeä, mutta lopulta tärkeintä on se, miten henkilö pystyy soveltamaan oppeja työssään. Konsultatiiviseen työskentelyyn perustuva vuorovaikutustaitojen koulutus on pyrkinyt vastaamaan tähän haasteeseen edellä (luku 1.1) kuvatulla roolityöskentelymallilla, jossa osalliset pääsevät turvallisessa ja luottamuksellisessa ympäristössä harjoittamaan vuorovaikutustaitojaan käytännössä.

KiKo-hankkeessa koulutuksen vaikuttavuutta arvioitiin paitsi mittaamalla osallisten vuorovaikutustaitojen kehitystä, myös seuraamalla systemaattisesti toimenpiteiden toteutumista. Koulutuksen vaikuttavuutta on KiKo:n yhteydessä tarkasteltu yksilön, työyhteisön ja organisaation tasolla. Yksilötason vaikuttavuutta on kuvattu koulutukseen osallistuneiden henkilöiden vuorovaikutustaitojen kehittymisenä ja sitä kautta esimiestyön paranemisena. Tämän puolestaan on nähty parantavan työn tehokkuutta ja työhyvinvointia. Lähityöyhteisötasolla eli tiimin tasolla koulutuksen vaikuttavuuteen on liitetty uudet vuorovaikutuksen toimintatavat, jotka puolestaan lisäävät toiminnan systemaattisuutta, henkilökunnan osallistumista ja innovatiivisuutta. Organisaatiotasolla hankkeen vaikuttavuutta on lähestytty johtamisjärjestelmän kautta – koko organisaatiota koskevien tarkoituksenmukaisempien vuorovaikutuskäytänteiden seurannalla ja arvioinnilla. Organisaatiotason vaikuttavuus on liitetty koko organisaation proaktiivisuuteen ja dynaamisuuteen. (Kitkaton kommunikointi (KIKO) – hanke.)

Koulutusten vaikuttavuuden teemaan liittyy vahvasti kysymys siitä, millä tavalla vaikuttavuutta voidaan luotettavasti ja systemaattisesti arvioida. Tämä näkökulma tuo esille validien mittareiden merkityksen ja niiden kehittämisen tärkeyden. Koulutusmallin kehittämisen näkökulmasta on tärkeää tuoda tämän lisäksi esille osallisten näkemyksiä koulutuksen mahdollisuuksista ja heikkouksista. Tämän kautta päästään lähemmäs muun muassa osallisten asenteita ja arvoja – sitä, miten osalliset näkevät koulutuksen käytännön hyödyn ja opittujen taitojen arvon. Osallisten kuuleminen mahdollistaa myös sellaisten asioiden kuulemisen, joita mittarit eivät tavoita. Lisäksi koulutusmallin arvioinnissa tulee kääntää katse siihen, mitä käytännössä on koulutuksen jälkeen tapahtunut. Tässä tutkielmassa pääpaino on osallisten koulutuksen aikaisissa, koulutusmallia koskevissa näkemyksissä ja arvioissa. Lisäksi vaikuttavuuden teemaa on lähestytty osallisille koulutuksen jälkeen lähetetyn kyselyn kautta.



### 3 OHJAUS YKSILÖN JA TYÖYHTEISÖN TUKENA

Luvussa 2 olen tarkastellut VuJo-koulutuksen taustaa ja tuonut esille sen kytkeytyneisyyden ohjaustaitojen tutkimus- ja koulutusperinteeseen. Tutkielman keskiössä oleva vuorovaikutustaitojen koulutus kiinnittyykin tiiviisti konsultatiiviseen ohjaukseen, ja esimerkiksi taitavan vuorovaikutuksen periaatteet ovat suoraan johdettavissa taitavan ammatillisen ohjauksen periaatteista. Ohjauksen teema kytkeytyy tutkielmaani paitsi ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen rinnastettavuuden kautta, myös muulla tavoin. Yksi konsultatiivisen vertaistyöskentelyn, ja siten myös VuJo-koulutuksen keskeisistä mahdollisuuksista koskee työnohjauksellista tukea (ks. Soini et al., 2012, 11). Tarkastelen seuraavaksi ohjausta ja sen mahdollisuuksia yksilön ja työyhteisön näkökulmasta. Luvussa 3.1 määrittelen ohjaus-käsitettä, tarkastelen ohjauksen paikkaa yhteiskunnassamme ja avaam konsultatiivisen vertaistyöskentelyn taustalla olevaa ohjauskäsitystä. Luvussa 3.2 keskityn työnohjauksen piirissä tehtyyn tutkimukseen sekä työnohjauksen merkitykseen yksilön ja yhteisön näkökulmasta.

#### 3.1 Ohjaus käsitteenä

Hahmottelen seuraavaksi käsitteen *ohjaus* merkitystä ja ohjauksen paikkaa eri ammattialojen kentässä. Mikä rooli ohjauksella on yhteiskunnassamme ja mikä sen paikka on esimerkiksi suhteessa opetukseen tai psykoterapiaan? Avaan konsultatiivisen ohjauksen ja vertaisohjauksen teoriataustaa keskittyen erityisesti ohjauksen merkitykseen yksilön kasvun ja kehityksen näkökulmasta.

Ohjaus (*counselling*) käsitteenä saa monia merkityksiä näkökulmasta riippuen, ja lukuisien eri teoriaperinteiden ja ohjausorientaatioiden olemassaolo asettaa ohjauksen määrittelemiselle omat haasteensa. Onnismaa, Pasanen ja Spangar (2000, 6) kuvaavat ohjaus-käsitteen moninaisuutta toteamalla, että sillä voidaan viitata niin opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytettyihin työmenetelmiin, ammatillisen keskustelun muotoon kuin toisaalta institutionaaliseen toimintaan, esimerkiksi oppilaanohjaukseen (ks. myös Nummenmaa, Sinisalo & Vanhalakka-Ruoho, 2008, 13). Ohjaus voidaan myös sijoittaa monien eri ammattien - am-

matinvalinnanohjauksen, oppilaanohjauksen, aikuiskoulutuksen, työnohjauksen ja kuntoutuksen – risteyskohtaan, sitomatta sitä kuitenkaan tiettyyn koulutukseen tai ammattialaan (Vehviläinen, 2003, 13). Se voidaan nähdä liikkumisena kasvatuksen, terapian, opetuksen ja uudelleen koulutuksen välisessä kentässä asiakkaan tarpeen mukaan (Latomaa, 2008, 388; Latomaa, Jokelainen, Kultalahti & Tensing, 2002, 423). Ohjausta voidaan pitää keskeisenä osana paitsi ohjaajan, terapeutin ja opettajan nimikkeillä toimivien työtä, myös johto- ja esimiestyötä. Nykyisin puhutaan paljon muun muassa valmentavasta johtamisesta ja palvelevasta johtajuudesta, jotka molemmat korostavat johtajan roolia eräänlaisena kannustajana ja ohjaajana. Toisaalta ohjaus on tullu lähemmäs esimiestyötä työn vaatimusten kasvamisen ja työohjauksen tarpeen lisääntymisen myötä. Työnohjauksen käyttö onkin lisääntynyt viime vuosina niin osana asiantuntijoiden koulutusta kuin työyhteisöjen toiminnan tukemisen muotonaakin. (Tiuraniemi 2005, 110).

McLeod (2009) hahmottelee artikkelissaan ohjauksen (*counselling*) tulevaisuutta sekä paikkaa erityisesti suhteessa psykoterapiaan. Erotuksena yksilön psykologisiin tai psykiatrisiin ongelmiin keskittyvästä psykoterapiasta, ohjauksen voidaan nähdä syntyneen vastaamaan sosiaalisiin haasteisiin erilaisissa elämän murrosvaiheissa tai muutoin sosiaalisesti haastavissa tilanteissa (esim. avioero, työelämän paineet, uravalintatilanne). McLeod näkee kuitenkin, että ohjauksen ja psykoterapian välillä ei ole tarkoituksenmukaista tehdä jyrkkää erottelua – pikemminkin nämä kaksi tulisi nähdä eri tilassa toimivina, erilaista apua yksilölle ja yhteiskunnalle tarjoavina tuen muotoina. (McLeod, 2009.)

McLeod näkee ohjauksen perustuvan ajatukseen siitä, että ihmisillä on erilainen käsitys paitsi ongelmista, myös siitä mikä voisi auttaa. Hän hahmottaa ohjauksen yhteistyöhön perustuvana prosessina, jossa ohjaaja ja asiakas työskentelevät yhdessä löytääkseen yksilölle tehokkaimmat keinot käsitellä elämänhaasteitaan ja lopulta saadakseen asiakkaan elämän takaisin raiteilleen. Tärkeänä hän pitää erilaisista käsitteiden ja metodien joustavaa käyttöä (vrt. psykoterapia), yhteistyön periaatteiden jatkuvaa muotoilua työskentelyn edetessä sekä asiakkaan omiin voimavaroihin keskittymistä. McLeod näkee yksilön ymmärtämisen kannalta tärkeänä tämän henkilökohtaisen elinympäristön, ihmissuhteiden, paikkojen, instituutioiden, organisaatioiden ja diskurssien merkityksen ja korostaa erityisesti kulttuurin, sosiaaliluokan ja etnisen taustan keskeistä roolia ohjauksessa. Elämänhaasteiden (*life difficulties*) hän näkee olevan seurausta yksilön ja tämän elinkontekstin suhteen rakoilusta. Ohjausta McLeod pitää ennen kaikkea mahdollisuutena oppia sellaisia uusia ideoita, taitoja ja

toimintamalleja (tai muistaa vanhoja), joita yksilö voi aktiivisesti hyödyntää ratkaistessaan ongelmia elämässään. (McLeod, 2009.)

### 3.2 Konsultatiivinen ohjaus ja vertaiskonsultaatio

Konsultatiivisen työote rakentuu Vygotskyn (1978) ajattelun ja sosiokulttuurisen kehitysteorian pohjalle. Kyseisessä teoriassa oppiminen nähdään tärkeimpänä yksilön kasvua ja kehitystä määräävänä prosessina. Sosiokulttuurisessa kehitysteoriassa erityisesti dialogisuus ja yhteinen tiedonrakentelu korostuvat. Oppiminen nähdään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvana toimintana: uudet taidot ilmenevät aina ensin ihmisten välisissä suhteissa ja vasta sen jälkeen sisäistyvät, muuttuvat intrapersoonallisiksi. (Soini et al., 2012, 14; ks. myös Rauste-von Wright, von Wrigth & Soini, 2003.)

Soini (2014, 5) puhuu kasvun ohjauksesta viitaten niihin ohjauksellisiin toimenpiteisiin, esimerkiksi konsultaatioon ja neuvontaan, joiden tarkoituksena on tukea yksilön psyykkistä kasvua ja oppimista. Soinin (2014, 5) mukaan myös opetus, terapia ja kuntoutustoimenpiteet voivat sisältää kasvun ohjauksen elementtejä. Konsultatiivisen työskentelyn alle sijoittuva vertaiskonsultaatio voidaan yhtenä ohjauksen muotona nähdä yksilön psyykkistä kasvua ja oppimista tukevana ja edistävänä työskentelymenetelmänä.

Soinin (2014) mukaan ohjaustyöskentelyssä voidaan erottaa kolme keskeistä psykologista tavoitetta. Nämä ovat: asiakkaan oman kokemuksen aito tunnistaminen ja tarkastelu, ongelman lähestyminen asiakkaan pyrkimysten ja vahvuuksien kautta sekä asiakkaan psyykkisen kasvun ja persoonallisuuden integraation vahvistaminen. *Oman kokemuksen tunnistaminen ja tarkastelu* on Soinin mukaan ohjauksen perustehtävä ja ohjauksen onnistumisen kannalta ensiarvoista. Tehtävänä se on usein kuitenkin haasteellinen – asiakas puhuu asioista mielellään yleisellä tasolla, hän ei aina halua tuoda kokemustaan julki esimerkiksi häpeän vuoksi tai hän saattaa väheksyä omia tuntemuksiaan ja ajatuksiaan. *Ongelman lähestyminen asiakkaan pyrkimysten ja vahvuuksien kautta* tarkoittaa sitä, että vaikka ohjauksen lähtökohtana usein on jokin yksilön elämään liittyvä ongelma, tulisi ohjaus rakentaa sen varaan, mitä asiakas osaa ja mihin hän toiminnallaan pyrkii. Ongelman määrittely on tärkeää, mutta ohjauksen tulisi kuitenkin perustua asiakkaan vahvuuksiin. Kolmas tavoite, *asiakkaan psyykkisen*

*kasvun ja persoonallisuuden integraation vahvistaminen*, viittaa ohjausta yleisesti määrittävään tavoitteeseen tukea asiakkaan kasvua. Kasvun kannalta tärkeää on ohjauksen tarjoama perspektiivi, jonka kautta omaa elämää ja sen tarkoitusta on mahdollista tarkastella. (Soini, 2014, 5, 13–14.)

Konsultatiivisessa työskentelyssä auttaminen ymmärretään perinteisestä auttamissuhteesta poikkeavalla tavalla. Taustalla on ajatus siitä, että mitä tahansa inhimillistä järjestelmää ei voi auttaa muutoin kuin auttamalla sitä auttamaan itseään. Soini ja kumppanit (2012, 12) puhuvat asiakkaan eli kertojan voimaantumisen ja ”itsensä mittaiseksi” kasvamisesta ohjausprosessin aikana. Konsultatiivisessa työskentelyssä korostetaan kertojan omia kykyjä ja voimavaroja ratkaisun löytämisessä. (Soini et al, 2012, 12.) Scheinin (1999) mukaan konsultatiivisen työskentelyn mukaisessa auttamissuhteessa keskustelun vetäjän tai ohjaajan roolissa toimiva ei voi ymmärtää kertojan tilannetta niin syvällisesti, että voisi antaa suoria neuvoja tai ohjeita ongelman ratkaisemiseksi (Schein, 1999, 8-9, 20-21).

Konsultatiivinen työotteen taustalla vaikuttaa vertaisoppimisen periaate (ks. esim. Topping & Ehly, 2002). Työskentelyssä korostuu osallistujien omien kokemusten ja asiantuntijuuden hyödyntäminen. Osallistujat asettavat asiantuntemuksensa yhden ryhmäläisen käyttöön, jotta tämä voisi ymmärtää tilannettaan paremmin. Keskeisessä roolissa ovat paitsi koulutettavan omat ongelmat, kysymykset ja havainnot toiminnastaan, myös saatu palaute, yhteinen jakaminen ja dialogi. Ryhmän jäsenten tarjoamat erilaiset näkökulmat ja palaute auttavat näkemään asioiden kompleksisen luonteen ja tarkastelemaan ongelmaa tai asiaa monipuolisemmin. Konsultatiivinen työskentely perustuu systeemiseen näkemykseen todellisuudesta. Ohjaus- tai vuorovaikutustaitojen harjoitusten kontekstissa tämä tarkoittaa keskusteluiden aiheiden kompleksisuuden korostamista: asiat ovat monista eri tekijöistä ja niiden keskinäisistä suhteista rakentuvia, jolloin tärkeää on pelkän ongelman nimeämisen sijaan tarkastella aihetta laajemmin ja antaa kertojalle tilaa ja aikaa tarkastella tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. (Soini, 2001, 6-7; Soini et. al. 2012, 12-14.)

Vertaisohjauksen tavoitteena voidaan edellä kuvatun perusteella nähdä olevan yksilön psyykkisen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen. Konsultatiivinen työskentely hyödyntää asiakkaan tai kertojan omaa tietämystä ja voimavaroja, ja pyrkii lähestymään ratkaisua asiakkaan omien vahvuuksien kautta. Vertaistyöskentely tarjoaa mahdollisuuden tarkastella omaa elämää uudelta näkökulmasta ja sitä kautta rakentaa uu-

delleen omaa ajattelua ja maailmankuvaa. Yksilö saa kokea tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi. Yksilön kasvun näkökulman lisäksi konsultatiivisen työskentelyn ja yleisesti vertaistyöskentelyn etuna voidaan pitää yhteisöllisyyden vahvistumista. Kaunisto, Estola ja Niemistö (2010, 156) näkevät vertaistyöskentelyn etuna olevan muun muassa sen, että yksilö saa jakaa kokemuksiaan vertaisten kanssa. Tämä puolestaan lisää yhteenkuuluvuutta ja vahvistaa tunnetta siitä, että ei ole yksin ongelman kanssa (ks esim. Kaunisto, Estola & Niemistö, 2010, 156).

### 3.3 Konsultatiivinen vertaisohjaus – työnohjaustako?

Suomen työnohjaajat ry määrittelee työnohjauksen *koulutetun työohjaajan avulla tapahtuvaksi oman työn tutkimiseksi, arvioinniksi ja kehittämiseksi – työhön, työyhteisöön ja omaan työrooliin liittyvien kysymysten, kokemusten ja tunteiden yhdessä tulkitsemiseksi ja jäsentämiseksi – mahdollisuudeksi pohtia omaa suhdetta työhönsä ohjaajan ja joissain tapauksissa muiden osallistujien avustuksella – vuorovaikutukseksi, jossa sekä ohjaaja että ohjattavat oppivat toisiltaan.* (Suomen työnohjaajat ry.) Konsultatiivisessa vertaistyöskentelyssä voidaan havaita yhtymäkohtia työnohjaukseen. Mitä työnohjaus sitten oikeastaan on, ja mikä on konsultatiivisen vertaistyöskentelyn suhde siihen? Konsultatiivinen vertaistyöskentely ja työnohjaus voidaan nähdä lähityömuotoina, joilla kuitenkin on oma erityinen luonteensa ja paikkansa. Työnohjaukseen tutustuminen ja sen avaaminen auttaa ymmärtämään konsultatiivista vertaistyöskentelyä ja siihen liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita.

Työnohjausta on nähty Suomessa jo pitkään leimanneen tietynlainen hajanaisuus ja epämääräisyys. Työnohjauksen käytännöt samoin kuin teoreettiset viitekehykset ovat moninaiset ja työnohjauksen taso vaihtelevaa. (ks. esim. Keskiluopa, 2001.) Haastavaksi työnohjauksen määrittelyn tekee se, että eri teoreettiset suuntaukset voivat korostaa hyvinkin eri asioita. Paunonen-Ilmonen (2001, 31) on muun muassa erottanut kolme erilaista työnohjaustoiminnan tavoitetta, joita ovat ammattitietojen ja taitojen lisäys, henkinen kehittyminen ja persoonallisuuden kasvu sekä tunne-elämän ja ammatti-identiteetin tuki, selkeytys ja vahvistus. Hän näkee kuitenkin, että keskeistä työnohjauksessa on usein juurikin ohjattavan työn kehittäminen ja muuttaminen (m.t., 31). Myös työnohjauksen englanninkieliset termit tuovat

esille käsitteen moniulotteisuuden. *Supervision, counseling* ja *work-counseling* viittaavat kaikki työhöjaukseen, mutta korostavat eri asioita. Työhöjauksen hahmottamiselle haasteita asettavat myös työhöjauksen lähityömuodot, joita voidaan nimetä useita, muun muassa ohjaus, mentorointi, sparraus ja konsultointi.

Työhöjauksella on nähty olevan laajamittaisia mahdollisuuksia. Työhöjauus voidaan nähdä paitsi ammattitaidon kehittämisen välineenä myös työnsuojelullisena ja jopa terapeutisena toimintana. Niinpä työhöjauksen anti voi olla paitsi ammattitaitoisempi myös terveempi työvoima. (Keski-Luopa, 2001, 8-9.) Myös Työturvallisuuskeskuksen *Työhöjauus palvelu-aloilla* –oppaassa (1998, 2) työhöjauus on määritelty keinoksi tukea muutosta, ammatillista kehittymistä ja työssä jaksamista. Räsänen (2006, 166) kuvaa työhöjauusprosessia ohjattavan kehitys- ja muutosprosessina - hänen itsenäistymisenä, omien kykyjen ja rajoitusten tunnistamisena sekä kehittymisenä ihmisenä ja työntekijänä.

Suomen työhöjauajat ry:n työhöjauuksen määritelmä tulee lähelle sitä, mistä konsultatiivisessa vertaistyöskentelyssä on kyse. Koulutetun työhöjauajan sijasta konsultatiivisessa vertaistyöskentelyssä ohjauajan roolissa toimii kuitenkin vertainen, usein ohjauustyön noviisi, joka auttaa kertojaa tarkastelemaan asiaansa eri näkökulmista. Työhöjauajan roolin määritelmät tulevat kuitenkin hyvin lähelle vertaisohjauajan roolia. Muun muassa Ojanen (2012, 12, 25-29) on kuvannut työhöjauajan roolia ohjattavan omaehtoisen ammatillisen kasvun, työssä selviytymisen ja työorganisaation kehittämisen tukijaksi – kasvattajaksi, joka auttaa ohjattavaa ihmettelemään, refleктоimaan, ymmärtämään ja muuttamaan ajattelutapojaan.

Alunperin työhöjauus on lähtenyt liikkeelle yksilöiden tarpeista, mutta nykyään sitä hyödynnetään laajemmin ryhmien ja kokonaisten työyhteisöjen työhöjauusprosesseissa (Keski-Luopa, 2001, 9). Työhöjauusta voidaan siis toteuttaa paitsi ohjauajan ja ohjattavan välisenä kahdenkeskisenä prosessina, myös esimerkiksi tietyn ammattialan edustajien ryhmämuotoisena ohjauksena tai koko työyhteisölle suunnattuna ohjauusprosessina. Työyhteisön työhöjauukseen voi osallistua joko koko työyhteisö tai tarkoituksenmukainen toiminnallinen kokonaisuus työyhteisöstä, ja siinä keskeistä usein on yhteisön kokonaistoiminnan ja perustehtävän kriittinen tutkiminen (m.t., 59).

Yleisesti ottaen on ajateltu, että työnohjauksen tulisi olla jopa useita vuosia kestävä prosessi. Paunonen-Ilmonen (2001, 33) kuvaa työnohjausta säännöllisin väliajoin toteutettavana, 1-3 vuotta kestävässä prosessina. Prosessin pituuden on nähty olevan riippuvaista muun muassa työnohjauksen tavoitteista, toteutustavasta, tapaamiskertojen tiheydestä sekä resursseista (Työturvallisuuskeskus, 1998, 6). Työnohjauksen suosituspituutena voidaan pitää kahta vuotta, mutta koska pitkiin ohjausjaksoihin on usein vaikea löytää aikaa työpäivien sisältä, päädytään useissa yrityksissä tiivistämään prosessi vuoden tai vain 8-12 kerran mittaiseksi (Työturvallisuuskeskus, 1998, 6). Työnohjaaja valitaan ohjauksen tavoitteiden mukaan. Ohjaajana voi toimia oman alan edustaja oman organisaation sisältä, mutta myös organisaation ulkopuolelta tuleva, lähialan tai kokonaan eri alan edustaja (Paunonen-Ilmonen, 2001, 64.)

Työnohjauksen vaikuttavuus on runsaasti keskustelua herättänyt aihe. Paunonen-Ilmonen (2001) on tarkastellut työnohjauksen vaikuttavuutta ja avannut siihen liittyvää problematiikkaa. Yksi keskeisistä vaikuttavuuden tutkimisen haasteista on se, että työnohjauksen aikana, myös sen ulkopuolella, on voinut tapahtua monia sellaisia asioita, jotka ovat vaikuttaneet ohjattavan työhön ja ohjattavaan. Usein vaikuttavuuden tutkimuksessa turvaudutaan ohjattavien kokemuksiin, jolloin työnohjauksen vaikuttavuuskäsite kuvaa ohjattavan kokemuksia työnohjauksen aikana sekä hänen ilmoittamiaan muutoksia niin itsessään kuin suhteessaan työhön ja ympäristöönsäkin. Vaikuttavuutta voidaan lisäksi tutkia muun muassa ohjattavan työtovereiden, esimiehen tai työnohjaajan havainnoinnin pohjalta. Työnohjaustutkimuksen vaikuttavuudesta saadut tulokset osoittavat, että työnohjaus vaikuttaa positiivisesti erityisesti ohjattavan toimintaan ja sen laatuun, ohjattavan ammatti-identiteetin vahvistumiseen ja selkiintymiseen sekä työyhteisöjen toimintaan. Näihin alueisiin sisältyy myös esimerkiksi uupumuksen ja stressin vähenemistä sekä työtyytyväisyyden lisääntymistä. (Paunonen-Ilmonen, 2001, 15-17.)

Työnohjauksen funktiot ja tavoitteet voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: hallinnolliseen, opetukselliseen ja tukea antavaan funktioon. Hallinnollinen funktio viittaa organisaation toiminta-ajatukseen, tavoitteisiin, päämääriin ja olemassaoloon liittyvien kysymysten tarkasteluun työnohjausprosessissa. Tämän tyyppisen työskentelyn tavoitteena on selkeyttää työntekijän näkemystä organisaation tavoitteista ja toiminnasta sekä auttaa työntekijää näkemään oma roolinsa organisaation kokonaisuudessa. Työnohjauksen opetuksellinen ulottuvuus korostaa työntekijän tietojen ja taitojen lisääntymistä. Opetuksellista työnohjausprosessissa voi olla esimerkiksi omasta toiminnastaan ja toiminnan taustalla vaikuttavista käsityksistä

oppiminen sekä omien sokeiden pisteiden ja tiedon tarpeiden uudelleenarviointi. Tukea antavalla funktiolla viitataan mahdollisuuteen jakaa kokemuksia toisten kanssa ja kuulla, ettei ole yksin kysymysten ja ongelmien kanssa. Työntekijä saa mahdollisuuden purkaa painetta. Tukea antavaan funktioon liittyy myös omista vahvuuksista ja kehitysalueista tietoiseksi tuleminen. Jokaisessa työnohjaustapahtumassa ovat läsnä kaikki kolme elementtiä, mutta niiden painotuksessa voi olla vaihtelua. (Borgman & Packalén 2002, 63–64.)

Työnohjauksella on pitkät perinteet erityisesti sosiaalialalla mutta sen mahdollisuudet on alettu panna merkille myös liike-elämässä. Tiensuun (2005) mukaan työnohjaus on rantautumassa sellaisiin yrityksiin, joissa henkilöstö nähdään aidosti tuloksetekijöiksi. Työnohjauksella on nähty olevan paikkansa muun muassa tiimien innovatiivisuuden, tiedon jakamisen ja johtajuuden tukemisessa (Tiensuu, 2005). Keski-Luopa (2001, 9) toteaaakin, että luova, motivoitunut ja yhteistyökykyinen työryhmä on menestystekijä missä tahansa yrityksessä. Työnohjaus voidaan nähdä yhtenä laadukkaan toiminnan kulmakivenä. Muun muassa Paunonen-Ilmonen (2001, 9-21) näkee työnohjauksen olevan kriittinen tekijä toiminnan laadun varmistamisessa.

Työnohjauksen tarpeen voidaan nähdä lisääntyneen erityisesti aloilla, joissa ollaan ihmisten kanssa tekemisissä (Borgman & Packalén, 2002, 61). Siispä on luonnollista ajatella, että myös liike-elämässä esimiesten työnohjauksen tarve tulee kasvamaan. Keskiluopa (2001, 9) näkee, että työnohjauksen merkitys tulee tulevaisuudessa korostumaan erityisesti tiimityöskentelyn kehittämisen välineenä, kun työelämän muutokset ja kehitystrendit vaativat organisaatioita kehittämään tiimiorganisaatioiden suuntaan. Erityisesti sosiaali- ja terveystieteillä työnohjaus on nähty välttämättömänä ja luonnollisena osana työtä ja kriittisenä tekijänä työntekijöiden jaksamisen ja työn laadun kannalta. Tähän liittyen voidaan kysyä: millaista suhtautuminen työnohjaukseen on muilla aloilla, esimerkiksi teollisuustyön parissa?

Wrightin (1998) mukaan työnohjauksen haasteena on ollut erityisesti se, että johto on nähnyt ohjauksen ”pehmeänä” toimintana eikä ole tunnistanut sen laajoja mahdollisuuksia liiketoiminnalle. Paunonen-Ilmonen (2001, 33) korostaa sitä, että työnohjauksella tulisi olla ehdoton johdon tuki, mikä on kuitenkin haastavaa, ellei johto itse ymmärrä työnohjauksen todellista merkitystä. Johdon sitoutumisen lisäksi olennaista on, että työntekijä itse haluaa sitoutua ohjaukseen ja pyrkii aidosti kehittämään työtään (Ojanen, 2012, 32). Työnohjaukseen



liittyvien mielikuvien ja suhtautumistapojen pohtiminen on tärkeää. Juurikin vallitsevat asenteet ja arvot voivat olla avainasemassa siinä, onnistutaanko työnohjauksen mahdollisuuksia hyödyntämään laajemmin eri ammattialoilla tulevaisuudessa.

Olen edellä tarkastellut tutkielman keskiössä olevan VuJo-koulutuksen toteutustapaa ja teoreettista viitekehystä sekä vuorovaikutuksen ja ohjauksen käsitteitä. Seuraavassa luvussa kuvaan tutkimuksen lähtökohtia, valitun tutkimusmenetelmän peruseriaatteita sekä tutkimusprosessin kulkua.

## 4 AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI JA JATKUVAN VERTAILUN MENETELMÄ

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan tutkimusprosessin ja analyysin kulkua. Esittelen aluksi tutkimuskysymykset ja –aineiston, minkä jälkeen johdatan lukijan tutkimusmenetelmän – aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja jatkuvan vertailun menetelmän – äärelle. Tämän jälkeen avaan tutkimusprosessin kulkua sen eri vaiheineen. Luvun lopussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 4.1 Tutkimuskysymykset ja -aineisto

Tutkimuskysymysten muotoutumisen lähtökohtana oli kiinnostus sitä kohtaan, millaisena konsultatiivisen vertaistyöskentelyn koulutusmalli näyttäytyy osallisten näkökulmasta. Eri-tyisenä kiinnostuksen kohteena oli se, mikä koulutuksen suhde on osallisten työelämään. Näkökulmavalinnan taustalla oli ajatus siitä, että koulutuksen tulisi olla aina jollain tapaa vaikuttavaa tai merkityksellistä, ja että koulutuksen vaikuttavuutta ja merkityksellisyyttä on tarkoituksenmukaista tutkia juuri osallisten näkemysten kautta. Tutkimuskysymykset muotoutuivat ja tarkentuivat tutkimusprosessin edetessä ja aineiston tullessa yhä tutummaksi. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena koulutuksen ja työn vuorovaikutusmaailmat näyttäytyvät osallisten puheessa, ja mikä merkitys tällä on koulutuksen mahdollisuuksien ja haasteiden kannalta?
2. Millaisena vuorovaikutustaitojen koulutuksen merkitys osallisille näyttäytyy heidän puheessaan koulutuksen aikana? Mitä koulutus mahdollistaa suhteessa työelämään?
3. Millaisia haasteita liittyy koulutusmalliin ja koulutuksen annin ulottumiseen käytäntöön?

Vuorovaikutuskorostettu Johtaminen (VuJo) –koulutus on Oulun yliopiston kasvatuspsykologian klinikan järjestämä, esimiehille suunnattu vuorovaikutustaitojen koulutus, joka toteu-

tettiin kuudessa osassa, kahden kalenterivuoden aikana. Koulutukseen osallistui kuusi henkilöä eräästä teollisuusalan organisaatiosta. Tutkimusaineistoni koostui koulutuspäivien videotallenteista sekä koulutuksen jälkeen osallisille lähetetystä kyselystä (ks. liite 2).

Tutkimuksessa hyödynnetty videoaineisto sisälsi kaikki kuusi koulutuspäivää. Näistä koulutuspäivistä neljä oli niin sanottuja *harjoituskertoja* ja kaksi *arviointikertoja*. Harjoituskerroilta kuvattiin kokonaisuudessaan vuorovaikutusharjoitukset, jotka koostuivat alkukommenteista, harjoitusten ensimmäisestä ja toisesta osasta, interventiosta, loppukeskustelusta sekä koulutuspäivän loppukoonnista. Arviointipäivät kuvattiin alusta loppuun. Arviointikerroilla koulutettavat katsoivat tutkijoiden vuorovaikutusharjoituksista tekemiä koosteita. Koulutettavat kommentoivat omaa toimintaansa ja saavat palautetta niin muilta koulutettavilta kuin koulutuksen vetäjiltäkin. Tutkimusaineistoni koostui harjoituskertojen osalta alkukeskusteluista, interventiokeskusteluista, loppukeskusteluista sekä loppukoonneista. Varsinaiset vuorovaikutusharjoitukset eivät siten sisältyneet analyysiin. Arviointipäivät otettiin kokonaisuudessaan mukaan analyysiin (ks. luku 3.2.1).

Ensimmäisenä arviointipäivänä koulutettavat suorittivat varsinaisten keskusteluharjoitusten lisäksi kuvitteluharjoituksen, jossa he saivat tehtäväkseen pohtia sitä, mitä työelämässä tapahtuisi, mikäli kaikki toimisivat vuorovaikutustilanteissa täydellisesti CROS-mittarin mukaan. Toisena arviointipäivänä koulutettavat pohtivat työyhteisön vuorovaikutuksen haasteisiin ja muotoilemiini tavoitteisiin (liite 1) liittyen keinoja, jotka voisivat edistää tavoitteiden saavuttamista. Vuorovaikutuksen haasteet poimin alustavasta analyysistäni (koulutuspäivät 1-3) ja niiden vastinpariksi muotoilin tavoitteen tai ”ihannetilän”. Työskentely toteutettiin ideariihi-tyylisesti ja tutkimusryhmän jäsenenä pääsin mukaan seuraamaan työskentelyn kulkua. Koulutettavat jaettiin kahteen ryhmään, ja ryhmät pysähtyivät vuorollaan kunkin haasteen kohdalle pohtimaan konkreettisia toimintamalleja haasteisiin vastaamiseksi. Kaikki syntyneet ideat koottiin yhteen ja koulutettavat äänestivät yhden ehdotuksen, jota lähettäisiin toteuttamaan työyhteisössä. Toimintamallin käytäntöön viemiseksi päätettiin vastuuhenkilö, ja osallisten kanssa sovittiin, että tiedustelisin toteutumista noin kuukauden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Koulutuksen päätyttyä lähetin osallisille kyselyn, jossa tiedustelin sitä, miten toimintaehdotusten vieminen käytäntöön oli organisaatiossa onnistunut. Neljä kuudesta osallisesta vastasi kyselyyn. Nämä vastaukset olivat osa tutkimusaineistoni.

## 4.2 Tutkimusmenetelmän taustaa

Tässä tutkielmassa lähestyn tutkimuskysymyksiä aineistolähtöisesti, aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta. Laadullisen aineistolähtöisen analyysin voidaan nähdä pelkistetyimmillään tarkoittavan teorian rakentamista empiirisestä aineistosta käsin, alhaalta ylöspäin (Eskola & Suoranta, 1998, 19). Tällöin tavoitteena on lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai päämääriä (m.t., 19). Puhtaimpana aineistolähtöisen sisällönanalyysin muotona voidaan pitää grounded teoreettista tutkimusta, jonka piirissä erityisesti on korostettu aineistosta lähtevää teorianmuodostusta.

Analyysissa olen hyödyntänyt grounded theoryn piiriin kuuluvaa jatkuvan vertailun menetelmää (constant comparative method). Corbinin ja Straussin (2008, 303) mukaan ei ole kuitenkaan relevanttia puhua grounded teoreettisesta tutkimuksesta, mikäli tutkija ei pyri luomaan omaa teoriaansa. Siispä määrittelen käsillä olevan tutkimuksen grounded teoreettista jatkuvan vertailun menetelmää hyödyntäväksi, aineistolähtöiseksi laadulliseksi tutkimukseksi, jonka tavoitteena on pyrkiä selventämään tutkittavaa ilmiötä niin, että siitä voidaan esittää perusteltuja johtopäätöksiä. Ammennan tutkimuksessani grounded theoryn sekä yleisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin perinteestä.

Syitä aineistolähtöisyyden valintaan oli useita. Lähdin tutkimuksessani liikkeelle aidosta kiinnostuksesta selvittää, millaisia mahdollisuuksia konsultatiivisella metodilla toteutetulla vuorovaikutustaitojen koulutuksella on osallistujien työelämän näkökulmasta. Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti osallisten omat käsitykset asiasta. Aineistolähtöisyyden valinnan taustalla oli ajatus siitä, että sen kautta olisi mahdollista tuoda esille juuri tämän aineiston erityisyys, tuoda esille sen erityisiä laadullisia piirteitä sekä tuottaa uutta tietoa Oulun yliopistolla järjestettävästä vuorovaikutustaitojen koulutuksesta. Keskityn jo olemassa olevien teorioiden testaamisen sijaan luomaan uutta tietoa kohdeilmioista (ks. esim. Glaser & Strauss, 1968). Lähestymistavan valinnan taustalla vaikutti ajatus siitä, että jokainen koulutustilanne ja jokaisen kokemusmaailma koulutukseen liittyen on aina jollain tapaa erityinen ja tätä erityisyyttä he tuovat esille puheessaan. Halusin menetelmän avulla mahdollistaa tämän julkittulon, en vangita sitä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin on nähty soveltuvan erityisesti ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen tutkimiseen ja näihin liittyvien yksilöllisten kokemusten ja merkitysten sekä merkitysrakenteiden kuvaamiseen (ks. esim. Kansanen ja Uusikylä, 2004, 134).

Olen hyödyntänyt tutkimuksessani grounded theoryn piiriin kuuluvaa jatkuvan vertailun menetelmää. Kyseisen menetelmän ymmärtämiseksi ja tutkimukseni taustaoletusten selventämiseksi avaan seuraavaksi grounded teoreettisen tutkimusperinteen peruskäsitteitä ja käsitteitä.

Ensimmäisen kerran grounded theoryn esittelivät Glaser ja Strauss kirjassaan *Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research* vuonna 1967 (ks. Glaser & Strauss, 1968). Grounded theoryn sisällä on löydettävissä erilaisia painotuksia. Erityisesti kysymys siitä, mikä on havaintojen teoriapitoisuuden ja induktion välinen suhde on jakanut tämän metodologisen paradigman edustajia eri leireihin, glaserilaiseen ja straussilaiseen koulukuntaan. Yleisesti ottaen glaserilaista suuntausta voidaan pitää teoreettisesti avoimempänä ja aineiston emergenttiä luonnetta korostavana, kun taas straussilaisessa ajattelussa korostuu tiukempi metodologia ja strukturoidumpi työskentelytapa. Keskeinen suuntauksia erottava tekijä on suhtautuminen tutkimusongelman määrittelyyn: Straussin hyväksyessä tutkimusongelman määrittelyn ennalta, Glaser korostaa aineiston avointa lähestymistä, jotta tutkimusongelma voisi määrittyä ikään kuin itsestään. Huolimatta erilaisista suuntauksista ja painotuksista, grounded theoryn sisällä voidaan erottaa tiettyjä yleisesti hyväksytyjä peruseriaatteita. Tällaisia ovat muun muassa aineistolähtöisyys, järjestelmällisyys, jatkuvan vertailun menetelmä sekä pyrkimys luoda uutta teoriaa, joka tarkoittaa käytännössä aineistosta nostettujen käsitteiden abstrahointia ja käsitteiden välisten suhteiden tutkimista. (Babchuck, 1996; Kansanen & Uusikylä, 2004, 133-136.; Silvonen & Keso, 1999, 91.) Grounded theory voidaan nähdä kvalitatiivisena tutkimusmallina, jonka tavoitteena on tuottaa yleinen selitys tai teoria prosessista, toiminnasta tai vuorovaikutuksesta. (Creswell, 2013, 83.)

Grounded theory –lähestymistavassa analyysiprosessi perustuu eri vaiheiden väliseen jatkuvaan vuorovaikutukseen. Grounded theoryn piirissä puhutaan jatkuvan vertailun menetelmästä (*constant comparative method*). Tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt analyysissä jatkuvan vertailun menetelmää. Perusajatuksena kyseisessä menetelmässä on, että datasta löydettävien ominaisuuksien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia vertaillaan, ja samankaltaiset ominaisuudet kategorioidaan ylemmän tason käsitteen alle. Tutkija liikkuu aineiston ja jo muodostettujen kategorioiden ja niiden ominaisuuksien välillä pyrkien hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä. Jatkovaa vertailua toteutetaan jatkuvasti analyysin edetessä. (Corbin & Strauss, 2008. 73-74.) Glaser ja Strauss (1968) kuvaavat jatkuvan vertailun prosessin nelivaiheisena:

- 1) Datan ominaisuuksien soveltuvuus kategorioihin
- 2) Kategorioiden ja niiden ominaisuuksien integroiminen
- 3) Teorian rajaaminen
- 4) Teorian kirjoittaminen

Tässä tutkielmassa tavoitteena ei ollut muodostaa teoriaa sen varsinaisessa merkityksessä. Sen sijaan tutkimuksessa tavoitteena oli selventää tutkittavaa ilmiötä niin, että siitä voidaan esittää perusteltuja johtopäätöksiä. Edellä kuvattu nelivaiheinen eteneminen toteutui tässä tutkimuksessa siten, että teorian rajaaminen korvautui *johtopäätösten rajaamisella* ja teorian kirjoittaminen *johtopäätösten kirjoittamisella*.

Glaser ja Strauss korostavat sitä, että kyseessä on jatkuvasti kehittyvä prosessi, jonka aikana teoria vähitellen muotoutuu. (Glaser & Strauss, 1968, 105-113.) Aineistolähtöisyyden periaatteen mukaisesti Glaser ja Strauss (1967) ovat korostaneet, että aineistoa ei tule pakottaa tutkijan ennakko-oletuksiin, eikä mitään sen osia jätetä huomioimatta, mikäli ne eivät sovi ennalta odotettuun teoreettiseen malliin (Glaser & Strauss, 1967, 4). Heidän näkemyksensä mukaan tutkimuskohdetta koskevan kirjallisuuden lukemista tulisi välttää aina siihen asti, että vertailevan menetelmän avulla ollaan jäsennetty aineistoa ja siitä on tehty tulkintoja. Vasta tämän jälkeen kirjallisuuden lukeminen tulee osaksi vertailevaa menetelmää. (Glaser & Strauss, 1968, 37; Silvonen & Keso, 1990, 90.)

Teoreettisen sensitiivisyyden käsitettä on kritisoitu grounded theoryn piirissä, mutta näen sen kuitenkin avaavan jotain merkittävää aineistolähtöisen laadullisen tutkimuksen ytimestä. Teoreettinen sensitiivisyys tarjoaa näkökulman siihen, kuinka varmistaa johtopäätösten uskollisuus aineistolle. Teoreettinen sensitiivisyys lävistää koko analyysiprosessin ja liittyy tiiviisti jatkuvan vertailun periaatteeseen. Se voidaan Straussin ja Corbinin (1990) mukaan määritellä kyvyksi nähdä, mikä aineistossa on tärkeää ja antaa sille merkitys. Heidän mukaansa teoreettisen sensitiivisyyden lähteitä ovat kirjallisuus, ammatillinen kokemus, henkilökohtainen kokemus sekä analyysiprosessi itsessään. Strauss ja Corbin korostavat luovuuden ja tieteellisyyden tasapainoa teoreettisen sensitiivisyyden kannalta. Koska monet grounded teoreettiset analyysitekniikat ovat luonteeltaan tutkijan omaa luovuutta korostavia, on tärkeää huolehtia siitä, että tutkijan luoma ja todellisuus ovat tasapainossa keskenään. Käytännössä tämä Straussin ja Corbinin (1990) mukaan tapahtuu:

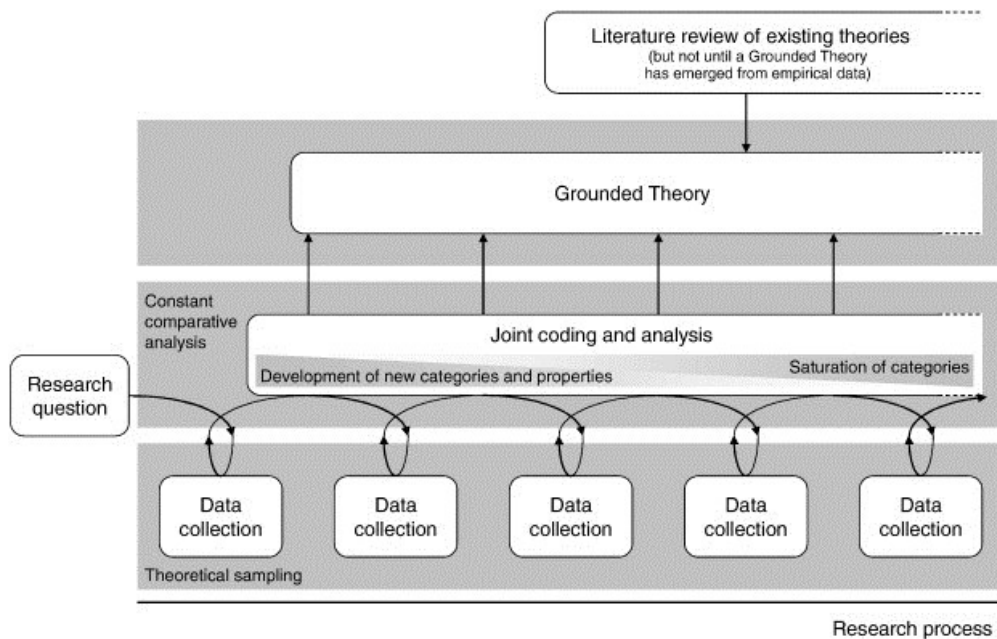
a) **Kysymällä, mitä tässä todella tapahtuu.** Sopiiko se, mitä luulen näkeväni aineiston todellisuuteen?

b) **Säilyttämällä skeptinen asenne ja näkemällä teoreettiset selitykset, kategoriat, hypoteesit ja kysymykset tilapäisinä.** Nämä tulee tarkistaa yhä uudelleen, ja niitä tulee tarkastella suhteessa olemassa olevaan aineistoon. Teoreettiset selitykset ja kategoriat tulee nähdä tilapäisinä aina siihen asti, kunnes datan perusteella ne voidaan nähdä sopivan tähän tilanteeseen.

c) **Seuraamalla tutkimuksen menettelytapoja.** Tiedonkeruu- ja analyysimenetelmät ovat keskiössä tutkimuksen perustellisuuden näkökulmasta, ja auttavat murtamaan niitä ennakoasenteita ja vääristymiä, joita dataa käsitellessä tutkijalle voi syntyä. Menettelytapojen systemaattisuus tulee toteutua syntyvien käsitteiden ja hypoteesien osalta niin, että epäsoviki havaitut voidaan korjata vastaamaan tutkittavan tilanteen todellisuutta. (Strauss & Corbin, 1990, 42-46.)

Wagner ja kumppanit (2010) kuvaavat grounded theory –tutkimusprosessia seuraavan kuvion avulla. Kuvio havainnollistaa jatkuvan vertailun periaatetta ja kuvaa kategorioiden muodostumisen prosessia.

Kuvio 2: Jatkuvan vertailun menetelmä grounded teoriassa. (Wagner et al., 2010)



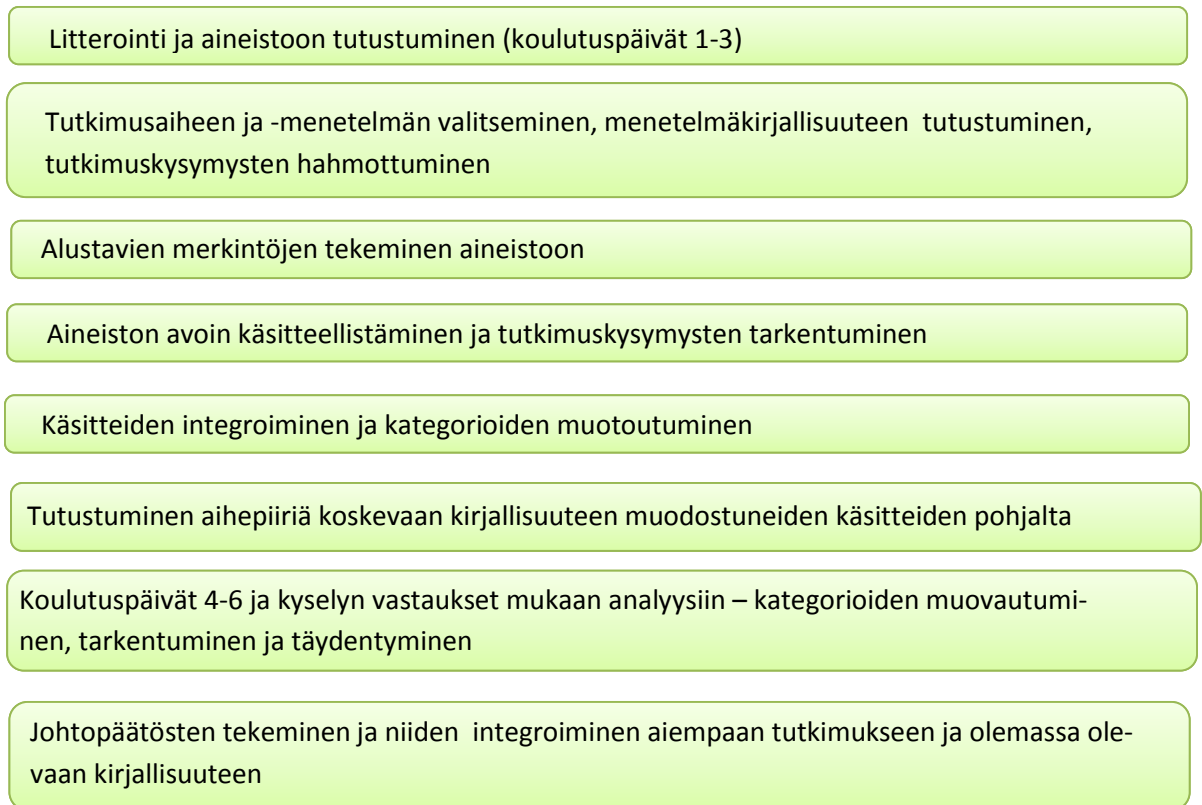
Tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt grounded teoreettisen tutkimusperinteen antia ja sen sisältä erityisesti jatkuvan vertailun menetelmää. Kyseisen valinnan taustalla oli pyrkimys varmistaa aineistolähtöisyys ja aineiston ensisijaisuus analyysiprosessissa. Grounded teorian tutkimusperinne ja jatkuvan vertailun menetelmä tuovat analyysiin ennen kaikkea kriittisyyttä ja järjestelmällisyyttä sekä mahdollistavat intensiivisen vuorovaikutuksen alkuperäisen aineiston ja tutkijan tekemien päätelmien välillä. Seuraavassa luvussa (4.3) kuvaan tarkemmin tutkimuksen kulkua.

### 4.3 Tutkimuksen kulku

Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimusprosessin kulkua. Jatkuvan vertailun menetelmän kohdalla vaihemalli-ajattelu on kuitenkin jokseenkin ongelmallinen, sillä analyysi tapahtuu jatkuvana vuorovaikutuksena alkuperäisen aineiston ja uusien havaintojen välillä. Uudet havainnot muokkaavat kategorioita ja tutkija tekee johtopäätöksiä läpi analyysiprosessin.



Taulukko 2: Tutkimuksen vaiheet.



#### 4.3.1 Litterointi ja aineistoon tutustuminen

Kahdelta ensimmäiseltä harjoituspäivältä litteroitiin, eli saatettiin puhuttu kirjalliseen muotoon alkukeskustelut, interventiot, loppukeskustelut sekä koulutuspäivän loppukoonnit. Kolmannelta koulutuspäivältä eli ensimmäiseltä arviointipäivältä litteroin yleisen vapaamuotoisen keskustelun, keskustelutehtävän, videoiden katselun yhteydessä esitettävät koulutettavien kommentit sekä loppukoonnin.

Sanatarkasti ei litteroitu sellaisia kohtia, jotka liittyvät koulutuksen sisältöjen sijasta toteutukseen ja käytäntöihin. Tällaisia kohtia ovat esimerkiksi keskustelut istuinten mukavuudesta, äänenlaadusta tai koulutuksen aikatauluista. Koulutuksen sisältöön liittymättömiä kohtia ei litteroitu sanatarkasti, koska ne eivät tarjonneet olennaista tietoa tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

Asiantuntijoiden puheiden tarkat sisällöt ja kysymykset jätettiin litteroinnin ulkopuolelle. Puheen sisällöt tiivistettiin kuitenkin niin, että koulutettavien puheen asiayhteys oli helppo havaita. Tämä mahdollisti myös sen, että tarvittaessa oli mahdollista myöhemmin palata tarkastelemaan alkuperäisestä videoaineistosta tiettyjä kohtia, mikäli ne osoittautuivat tutkimuksen kannalta olennaisiksi. Asiantuntijoiden puheenvuorot eivät kuitenkaan lähtökohtaisesti olleet tutkimuskysymysten kannalta olennaisia – pääroolissa olivat koulutettavien puheenvuorot ja kommentit.

Litterointi aloitettiin siinä vaiheessa, kun koulutuspäivistä oli pidetty 3. Aineistoon tutustuminen alkoi katsomalla olemassa olevat koulutuspäivätallenteet läpi samalla muistiinpanoja tehden. Tutkimusaihe ja -kysymykset alkoivat hahmottua tässä vaiheessa. Tämän jälkeen litteroitiin toteutumisjärjestyksessä kaikki siihen mennessä toteutuneet koulutuspäivät (3). Litteroitua aineistoa oli tässä vaiheessa yhteensä 75 sivua.

Litteroinnin jälkeen alkoi huolellinen tutustuminen aineistoon. Aineiston tullessa yhä tutummaksi siirryin seuraavaan vaiheeseen. Merkitsin värejä käyttäen tutkimusaiheen kannalta olennaiset kohdat litteroituun aineistoon. Tässä vaiheessa käsitteitä ja alustavia kategorioita alkoi muodostua. Otin tässä tutkimusprosessin vaiheessa mukaan myös aihepiiriä koskevaa kirjallisuutta. Tämän jälkeen siirryin litteroimaan neljännen koulutuspäivän videoaineistoa. Koska tutkimusaihe ja keskeiset käsitteet olivat tässä vaiheessa tulleet jo varsin tutuiksi, koin pystyväni poimimaan litteroitavaksi sellaiset kohdat, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymysten kannalta ei niin relevantit kohdat tiivistin omin sanoin niin, että asiayhteys olisi kuitenkin havaittavissa. Mikäli en ollut varma siitä, osoittautuisiko jokin kohta tärkeäksi muotoutuvien kategorioiden osalta, litteroin sen. Kaikkiaan litteroitua aineistoa tuli 103 sivua. Viidennen ja kuudennen koulutuspäivän jätin kokonaan litteroimatta, sillä tässä vaiheessa analyysia oli jo suhteellisen helppoa poimia aineistosta tutkimusaiheen kannalta olennaiset asiat pelkästään nauhoitteita katsomalla. Strauss ja Corbin (1990, 176-179) puhuvat teoreettisesta otannasta, jolla tarkoitetaan aineiston lähestymistä jo muodostettujen, tutkimuskysymysten kannalta olennaisten, käsitteiden ja kategorioiden kautta.

#### 4.3.2 Analyysin eteneminen

Hyödynsin tutkimuksessani jatkuvan vertailun menetelmää, jonka peruseriaatteet on kuvattu edellä luvussa 3.1. Jatkuvan vertailun menetelmä perustuu jatkuvaan vuorotteluun alkuperäisen aineiston, muodostettujen käsitteiden ja kategorioiden sekä tehtyjen johtopäätösten välillä. Grounded teorian piirissä koodausta voidaan pitää tutkimuksen ydinprosessina. Strauss ja Corbin (1990) kuvaavat koodausta toiminnaksi, jossa data paloitellaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan yhteen uudella tavalla.

Strauss ja Corbin (1990) näkevät koodauksen kolmiosaisena, avoimesta, aksiaalisesta ja selektiivisestä koodauksesta muodostuvana prosessina, joka huipentuu teorian muodostamiseen. Avoimen koodauksen vaiheessa keskeistä Straussin ja Corbinin mukaan on datan pilkkominen, tarkasteleminen, vertailu, käsitteellistäminen ja kategorisointi. Aksiaalisessa koodauksessa tavoitteena puolestaan on selventää kategorioiden ja alakategorioiden välisiä yhteyksiä. Selektiivisessä koodauksessa siirrytään analyysissä abstraktimmalle tasolle. Siinä pyritään löytämään ydinkategoria sekä tarpeen mukaan täydentämään ja tarkentamaan muita kategorioita. (Strauss & Corbin, 1990, 61, 96-97, 116.) Koska tässä tutkimuksessa tavoitteena ei ollut luoda uutta teoriaa, vaan pikemminkin ymmärtää ja käsitteellistää tutkimuskohdetta, ei Straussin ja Corbinin koodausmalli sopinut sellaisenaan tähän yhteyteen.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perinteessä (esim. Miles & Huberman 1984) on usein nähty analyysi samalla tapaa kolmivaiheisena prosessina, jossa aineisto 1) redusoidaan eli pelkistetään joko tiivistämällä tai pilkkomalla se osiin 2) klusteroidaan eli koodien sisältöjä erottelemalla tehdään ryhmittelyjä ja luokkia, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä 3) abstrahoidaan eli edetään aineiston alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110–115). Päädyin hyödyntämään tätä aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessimallia tutkimuksessani sillä koin, että se tarjosi selkeät ja tavoitteisiini sopivat raamit analyysiprosessille. Kuitenkaan se ei ole kaukana grounded teorian piirissä kehitetystä koodausparadigmamallista, ja sopii tämän vuoksi erinomaisesti yhteen jatkuvan vertailun menetelmän kanssa. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 115) näkevätkin teorian tai johtopäätösten muodostuvan teorian, johtopäätösten ja alkuperäisaineiston jatkuvan vertailun kautta.

Ennen koodauksen aloittamista tutustuin aineistoon huolellisesti lukemalla sitä useaan kertaan läpi. Tämän kautta hain selkeyttä siihen, mikä kyseisessä aineistossa itseäni kiinnostaa.

Kirjasin ylös mahdollisia tutkimuskysymyksiä ja muita aineistoon perehtymisen aikana heränneitä ajatuksia. Tutkimusaihe ja –menetelmä alkoivat muotoutua tässä vaiheessa. Ennen varsinaista koodausta tein litteroituun aineistoon alustavia merkintöjä. Väritin punaisella ne kohdat, joissa koulututtavat puhuvat koulutuksen ja työelämän suhteesta. Suorempien ilmausten lisäksi otin mukaan kohdat, joissa koulutettavat kuvaavat vuorovaikutusta työyhteisössä tai puhuvat siitä, mitä on ”hyvä” vuorovaikutus koulutuksen kontekstissa. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 112) käyttävät kyseisestä vaiheesta nimitystä pelkistäminen, jolla tarkoitetaan tutkimustehtävän kannalta olennaisten ilmaisujen etsimistä litteroidusta aineistosta.

Kuvaan analyysin vaihemallina, mutta kuten jatkuvan vertailun menetelmälle on tavallista, myös tässä tutkimuksessa eri vaiheet ovat toteutuneet osin päällekkäin ja eri vaiheiden välillä edestakaisin liikkuen. Kuvaan seuraavaksi analyysiprosessin vaiheet ja peruseriaatteen.

### **Redusointi**

Koodauksen ensimmäisessä vaiheessa käytin hyödyksi Nvivo-ohjelmaa. Ohjelma helpotti suuren tekstimäärän hallintaa huomattavasti. Edellisessä vaiheessa olin tehnyt alustavaa aineiston pelkistämistä ja poiminut tutkimuskysymysten kannalta olennaiset kohdat aineistosta. Alkuperäisaineiston lauseita ja lauseiden muodostamia kokonaisuuksia tarkastellen kysyin nyt itseltäni: mistä tässä kohdassa on kyse ja millä käsitteellä voin kuvata sitä, mistä koulutettava puhuu? Tässä vaiheessa koodeja tuli vielä suuri määrä. Yksi lause tai lausekokonaisuus saattoi sopia useamman eri koodin alle, jolloin koodasin tämän useammalla käsitteellä. Tein alustavia vapaamuotoisia muistiinpanoja eli memoja analyysin alkumetreiltä lähtien (ks. Strauss & Corbin, 1990, 197). Redusoinnin aikana muodostuneet koodit tarkentuivat ja muotoutuivat edelleen läpi tutkimusprosessin. Analyysiyksikköjä olivat lauseiden osat, lauseet sekä lausekokonaisuudet (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 112).

Taulukko 3: Esimerkki redusoinnista.

ALKUPERÄISILMAUS	KOODI/ PELKISTETTY ILMAUS
”Että sen niinku ite tietää, että sitä helposti niinku, ruppee niinku antaa niitä neuvoja ja ajatus karkaa sitte.”	Oman toimintatavan reflektointi
” (-- ) niin sinne vois mennä aina tänne niin sinne tunnepuolelle vähän että miten siellä. Ku sinne harvoihan tulee mentyä että oikeestaan sehän meillä on kaikilla se vika. Ei niinku, sitä ei nähä nennäsä kauemmalle että miten ihmiset voi (--).”	Tunteista puhuminen työelämässä

Aloitin koodauksen ensimmäisestä koulutuspäivästä. Muiden koulutuspäivien kohdalla hyödynsin jo olemassa olevia koodeja. Mikäli lause tai lausekokonaisuus ei sopinut mihinkään olemassa olevista koodeista, muodostin uuden, kyseiseen kuvaukseen sopivan koodin.

### Klusterointi

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin yhteydessä analyysiprosessin toinen vaihe on kuvattu käsitteellä klusterointi. Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä alkuperäisilmauksia käydään huolellisesti läpi, ja aineistosta etsitään käsitteitä, joilla voidaan kuvata aineistossa ilmenevää samanlaisuutta ja erilaisuutta. Samaa asiaa kuvaavat käsitteet yhdistetään luokaksi ja muodostetut luokat nimetään niitä kuvaavilla käsitteillä. Tällöin yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin ja aineisto tiivistyy. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 112-113.)

Klusterointivaiheessa tein useita erilaisia käsitekarttoja hahmottaakseni koodien eli pelkistettyjen ilmausten välisiä suhteita. Käsitekartta jäi toisinaan lepäämään päiviksi, jopa viikoiksi, ja hioutui aina palatessani siihen uudelleen. Koodien välisiä suhteita hahmotellessani palasin jatkuvasti litteroituun aineistoon, jotta voisin varmistua alkuperäisen koodauksen onnistumisesta. Ryhmittelin koodeja niiden eroavaisuuksien ja samankaltaisuuksien mukaan ja etsin kutakin koodiryhmää kuvaavia ylemmän tason käsitteitä. Ensimmäisen ja toisen ana-

lyysivaiheen vuorotellessa koodit ja niistä muodostetut kategoriat täsmentyivät ja tiivistyivät. Koodauksen edetessä kategorioihin tuli syvyyttä ja vaihtelua. Joidenkin kategorioiden kohdalla vaihtelua oli runsaasti, kun taas toisten kohdalla kategorian alle tuli hyvin samantyyppisiä asioita.

Kun aineistoa oltiin saatu jäsennettyä ja kategorioita oltiin saatu muodostettua, otin tutkimusaihetta koskevaa kirjallisuutta mukaan analyysiprosessiin. Tutkijat ovat esittäneet erilaisia näkemyksiä siitä, missä vaiheessa aineistolähtöistä sisällönanalyysia olisi hyvä ottaa tutkimuskirjallisuutta mukaan analyysiin. Grounded theoryn piirissä on oltu erimielisiä siitä, kannattaako kirjallisuuteen tutustua, ennen kuin aineiston analyysi on edennyt alustavaan jäsennykseen. Omassa tutkimuksessani halusin varmistaa uskollisuuden alkuperäiselle aineistolle, ja päätin tämän vuoksi ottaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa mukaan analyysiin vasta melko myöhäisessä vaiheessa. Avaan seuraavaksi klusteroinnin toteutumista tutkimuksessani.

Taulukko 4: Esimerkki klusteroinnista.

KOODI/ PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Omat mahdollisuudet vaikuttaa Ylempien esimiesten rooli muutoksessa Aiemmat kokemukset asioiden muuttumisesta	Usko muutokseen
Irtautuminen työn arjesta Ei keskeytyksiä kuten arkityössä Tarve tulla kuulluksi	Pysähtyminen ja rauhallinen tila

## Abstrahointi

Tuomi ja Sarajärvi (2002) ovat kuvanneet abstrahointia analyysivaiheeksi, jossa erotetaan tutkimuskysymysten kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksina esitetään aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Johtopäätöksiä tehdessä keskeistä on pyrkiä ymmärtämään asioiden merkitys tutkittaville. Tutkittavien ymmärtäminen heidän omasta näkökulmastaan tulisi kulkea läpi koko analyysiprosessin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 115.)

Kategoriamallit ja pääluokat muodostuivat tutkimuskysymysten tarpeista käsin. Päädyin muodostamaan neljä erillistä kategoriamallia. Ensimmäinen ja toinen kategoriamalli kuvaavat koulutuksen ja työn vuorovaikutuskulttuureja tai *maailmoja*, kuten ne olen tässä nimenyt. Kun lähdin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiin, törmäsin yhä uudelleen työn ja koulutuksen vuorovaikutuskulttuureihin liittyviin tekijöihin. Vuorovaikutusmaailmojen näkökulma osoittautui tärkeäksi koulutuksen mahdollisuuksia ja rajoitteita tarkasteltaessa. Kolmas kategoriamalli liittyy koulutuksen mahdollisuuksiin. Neljäs kategoriamalli kuvaa puolestaan koulutuksen ja käytännön työelämän kohtaamiseen sekä koulutusmalliin yleisesti liittyviä haasteita. Koulutuksen mahdollisuuksien ja haasteiden kohdalla yläluokiksi muodostuivat ohjauksellinen ja vuorovaikutuksen ulottuvuus.

Analyysi lähti liikkeelle koulutuspäivistä 1-3. Siirryttäessä analysoimaan neljännen koulutuspäivän litteroitua aineistoa sekä viidennen ja kuudennen koulutuspäivän videoaineistoa kategoriat täydentyivät ja niihin tuli lisää syvyyttä. Kategoriat muovautuivat vastaamaan sekä aiemmin tehtyjä havaintoja ja muodostettuja teoreettisia käsitteitä että myöhemmin aineistosta tehtyjä havaintoja. Kuitenkaan viimeisten koulutuspäivien mukaan ottaminen analyysiin ei enää merkittävällä tavalla muovannut kategorioita tai vaikuttanut syntyviin johtopäätöksiin. Tämän voidaan ajatella viittaavan saturaatiopisteen saavuttamiseen (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 181). Avaan tarkemmin saturaation periaatetta tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä luvussa 4.4.

Kuten olen edellä tuonut esille, analyysiprosessi ei edennyt vaihe vaiheelta suoraviivaisesti kohti lopullisia johtopäätöksiä. Analyysiprosessi ei ollut etukäteen tarkkaan määritetty, vaan etenin joustavasti sen mukaan, mitä eteen tuli. Esimerkiksi koulutuksen ja työn vuorovaikutusmaailmojen ymmärtäminen osoittautui analyysiprosessin edetessä tärkeäksi tutkimuskysymysten kannalta, joten palasin alkuperäisaineistoon tarkastelemaan niitä kohtia,

joissa osalliset puhuivat näihin liittyvistä asioista. Analyysiprosessissa liikuin eri vaiheiden välillä edestakaisin jatkuvan vertailun periaatteen mukaisesti. Luvussa 5 olen esitellyt analyysin tulokset.

#### 4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on esitetty hyvin erilaisia näkemyksiä. Tämä tulee helposti ymmärretyksi tarkasteltaessa lukuisia erilaisia tutkimuksen tekemisen tapoja laadullisen tutkimuksen sisällä. Eri tutkimusperinteet suhtautuvat eri tavoin muun muassa totuuden ja objektiivisuuden mahdollisuuteen. Myös tutkimuskohde vaikuttaa siihen, millä tavoin luotettavuutta lähestytään. Tarkastelen luotettavuuskysymystä erityisesti oman tutkimuksen lähtökohdista ja tavoitteista käsin. Tutkimuksessani tavoitteena oli tuoda esille osallisten näkemyksiä konsultatiivisen vertaistyöskentelyn mahdollisuuksista ja haasteista vuorovaikutustaitojen koulutuksen kontekstissa, ja sitä kautta lisätä ymmärrystä koulutusmallista. Tavoitteena ei ollut löytää ehdotonta totuutta tutkimuskohteesta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa korostuu usein subjektiivisuuden ja objektiivisuuden arviointi (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 131-132). Eskola ja Suoranta (1996, 165) näkevät laadullisen tutkimuksen lähtökohtana olevan sen, että tutkija myöntää oman subjektiveittinsa ja oman asemansa keskeisenä tutkimusvälineenä. Tässä tutkimuksessa onkin lähdetty liikkeelle ajatuksesta, että tutkija on välttämättä osa tutkimusta. Analyysiprosessissa tutkija on jatkuvasti vuorovaikutuksessa aineiston kanssa sitä jäsentäen ja siitä tulkintoja tehden. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 133) puhuvat *havaintojen luotettavuudesta* ja niiden *puolueettomuudesta*. Näillä he viittaavat muun muassa siihen, missä määrin esimerkiksi tutkijan ikä, uskonto, kansalaisuus tai muut vastaavat tekijät vaikuttavat siihen, mitä hän kuulee ja havainnoi (m.t., 133).

Grounded teorian ja jatkuvan vertailun menetelmän yhteydessä puhutaan puolestaan teoreettisesta sensitiivisyydestä sekä luovuuden ja tieteellisyyden tasapainosta tämän saavuttamiseksi. Teoreettisen sensitiivisyyden voidaan ajatella tarkoittavan tutkijan kykyä nähdä, mikä aineistossa on tärkeää ja antaa sille merkitys. Luovuuden ja tieteellisyyden tasapaino mahdollistuu muun muassa arvioimalla jatkuvasti omia tulkintoja kriittisesti, tarkastelemalla



kategorioita ja selityksiä uuden datan valossa sekä muokkaamalla käsitteitä ja tulkintoja vastaamaan tutkittavan tilanteen todellisuutta. (Corbin & Strauss 2008, 301; Strauss & Corbin, 1990, 42-46.)

Näistä lähtökohdista käsin olen tutkimuksessani varmistanut riittävän objektiivisuuden ja toisaalta tiedostanut sen, että tutkimus, vaikkakin aineistolähtöinen sellainen, muotoutuu aina jossain määrin omien lähtökohtieni, arvojeni ja valintojeni kautta. Jo asioiden ja ilmiöiden nimeäminen on jossain määrin teoriasidonnaista, ja taustalla vaikuttavat muun muassa opintojen aikana hankittu teoreettinen tietämys. Lisäksi oma kokemukseni konsultatiivisesta vertaistyöskentelystä kasvatuspsykologian syventävien opintojen aikana on vaikuttanut aiheen valintaan, ja on voinut osaltaan vaikuttaa myös siihen, millä tavalla olen aineistoa lähestynyt. Toisaalta näen, että jatkuvan vertailun menetelmä on mahdollistanut omien havaintojeni ja johtopäätösten kriittisen arvioinnin. Tätä kautta uskon välttyneeni liian hätäisiltä ja liian pitkälle viedyiltä johtopäätöksiltä. Myös tutkimusryhmässä käydyt keskustelut antavat tukea sille, että tehdyt havainnot ja johtopäätökset eivät ole liiaksi subjektiivisten kokemuksieni värittämiä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä myös aineiston totuudenmukaisuuden ja luotettavuuden kautta (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 185). Osalliset toivat koulutuksen aikana esille omia näkemyksiään koulutusmalliin liittyen, ja heidän kertomaansa ovat voineet vaikuttaa monet eri tekijät. Osallisten esiin nostamat asiat kumpuavat muun muassa heidän omasta kokemusmaailmastaan, ja lisäksi koulutustilanne – esimerkiksi tieto siitä, että keskustelut nauhoitetaan tutkimuksellisia tarkoituksia varten – on voinut vaikuttaa siihen, millä tavalla osalliset puhuvat koulutuksesta. Koulutuksen ilmapiiri näyttäytyi ulkopuolisen havainnoinnin perusteella kuitenkin avoimena, ja osalliset esittivät sekä positiivisia kommentteja että kritiikkiä koulutusmallia kohtaan. Voidaan siis perustellusti olettaa, että koulutustilanne ei rajoittanut liiaksi osallisten ilmaisua. Aineiston totuudenmukaisuutta, mikäli tätä käsitettä halutaan käyttää, voidaan nähdä lisäävän se seikka, että videoaineisto on kerätty aidossa koulutustilanteessa. Osalliset toivat esille ajatuksiaan ajantasaisesti koulutuksen aikana, eikä aineisto siten perustunut jälkikäteen tapahtuvaan muisteluun.

Aineiston luotettavuuteen liittyy myös kysymys videoaineiston laadusta sekä litteroinnin tarkkuudesta. Esimerkiksi äänen laatu asetti omat haasteensa aineiston litteroinnille. Aineiston luotettavuuden takaamiseksi tutustuin videoaineistoon ennen litteroinnin aloittamista,

minkä voidaan ajatella tukeneen litteroinnin totuudenmukaisuuden toteutumista. Jotta mahdolliset väärin kuulemiset eivät vaikuttaisi tulkintaan ja johtopäätöksiin, merkitsin litteroituun aineistoon ne kohdat, joissa olin epävarma kuulemistani sanoista. Toisaalta tutkimuksen kannalta merkityksellisiä olivat ennen kaikkea lauseiden merkitykset, eivät niinkään yksittäiset sanavalinnat.

Mikä sitten on riittävä määrä aineistoa, jotta tutkimuskohteesta voidaan esittää luotettavia johtopäätöksiä? Laadullisessa aineistolähtöisessä tutkimuksessa kysymystä on lähestytty saturaation tai aineiston kylläntymisen käsitteiden kautta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 181) mukaan saturaatio saavutetaan siten, että aineistoa kerätään niin kauan kuin se tuottaa tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tutkija ei siis etukäteen päätä, kuinka monta tapausta hän tutkii (m.t., 181). Myös jatkuvan vertailun menetelmän ja grounded theoryn perinteessä on nähty saturaatio keskeisenä analyysiprosessia ohjaavana periaatteena (ks. esim. Wagner et al., 2010). Aineistoa keräämällä voidaan löytää loputtomasti vaihtelua ja syvyyttä kategorioihin, mutta se ei ole tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta olennaista. Hirsjärvi ja kumppanit (1997, 181) ovat esittäneet, että aineisto on riittävä, kun samat asiat alkavat kertautua. Tässä tutkimuksessa saatavilla oleva videoaineisto rajoittui kuuteen koulutuspäivään, minkä vuoksi saturaation periaatteen toteutuminen mietitytti aluksi. Käytännössä analyysiprosessin aikana oli kuitenkin havaittavissa saturaation saavuttaminen, sillä viimeiset koulutuskerrat eivät juurikaan enää tuoneet uutta, muovanneet kategorioita tai vaikuttaneet johtopäätöksiin. Vaikka analyysi tuottikin edetessään kategorioihin syvyyttä, oli siinä havaittavissa, että samat asiat alkoivat kertautua siirryttäessä tarkastelemaan viimeisiä koulutuspäiviä.

Toisaalta luotettavuuden kannalta on tärkeää kysyä, onko aineisto hallittavissa eli onko sitä liian paljon. Haasteena käsillä olevassa tutkimuksessa oli aineiston suurehko määrä. Analyysi tapahtui kuitenkin useamman kuukauden aikajänteellä, pala kerrallaan, minkä voidaan ajatella parantaneen aineiston hallittavuutta. Aineisto kulki tiiviisti mukana läpi tutkimuksen ja tuli prosessin aikana todella tutuksi. Videoiden katselminen, litteroiminen, litteroidun tekstin lukeminen sekä tutkimusryhmässä käydyt keskustelut edesauttoivat kaikki aineiston tutuksi tulemistä ja siihen sisälle pääsemistä.

Tuomi ja Sarajärvi (2002) ovat tarkastelleet tutkimuksen luotettavuutta tutkimustulosten siirrettävyyden näkökulmasta. Eri tutkimuksissa suhtaudutaan eri tavoin siihen, mikä merkitys tulosten siirrettävyydellä on. Siirrettävyyteen on nähty vaikuttavan muun muassa se,

miten samankaltaisia tai erilaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 136-137.) Tässä tutkimuksessa ei ole pyritty tekemään yleistävää ja kaiken kattavaa kuvaa konsultatiivisen vertaistyöskentelyn mahdollisuuksista ja haasteista. Tarkastelen yleistettävyyden kysymystä siitä lähtökohdasta käsin, että jokainen koulutustilanne ja jokaisen koulutukseen osallistuvan ryhmän toiminta on aina jollain tapaa ainutlaatuista. Kuitenkin näen, että jo yhtä koulutusprosessia tarkastelemalla on mahdollista löytää sellaisia yleisiä konsultatiiviseen vertaistyöskentelyyn liittyviä piirteitä ja tekijöitä, jotka auttavat ymmärtämään koulutusmallia paremmin. Tätä kautta on mahdollista jatkossa myös kehittää koulutusmallia vastaamaan yhä paremmin osallisten, yritysten ja yhteisöjen tarpeita. Tulokset voivat auttaa ymmärtämään myös laajemmin vuorovaikutuskoulutuksiin ja työnohjaustoimintaan liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita. Eskola ja Suoranta (1998) ovat ottaneet samantapaisen kannan tulosten siirrettävyyteen liittyen. Heidän mukaansa sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi yleistysten tekeminen on mahdotonta, vaikkakin tulokset voivat olla siirrettävissä toiseen kontekstiin tietyin ehdoin (Eskola & Suoranta, 1998, 212-213)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on korostettu tutkimusprosessin yksityiskohtaisen raportoinnin merkitystä. Sen sijaan että kysyisin, ovatko tulokset totta, on laadullisen aineistolähtöisen tutkimuksen yhteydessä olennaista kysyä, miten johtopäätöksiin on päädytty ja mitä ne kertovat tutkimuskohteesta. Eskola ja Suoranta (1996, 170) puhuvat analyysin arvioitavuudesta ja toistettavuudesta viitaten siihen, että lukijan tulisi pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä, ja vielä pidemmälle vietyinä toinen tutkija pystyisi tekemään tämän esityksen perusteella samat tulkinnat aineistosta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 141) mukaan raportoinnin tulee kattaa koko tutkimusprosessi aina tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen kuvaamisesta aineiston keruuseen, omien sitoumusten tunnistamiseen, analyysiprosessiin, luotettavuuden arviointiin ja moniin muihin prosessin yksityiskohtiin. Olen raportoinut tutkimuksen kulun rehellisesti ja tuonut avoimesti esille tutkimukseni lähtökohdat. Olen kuvannut kategorioiden muodostamisen ja johtopäätösten tekemisen periaatteet, jotta lukijan olisi mahdollista päästä mahdollisimman lähelle tutkimusprosessin kulkua. Koen kuitenkin, että lukijan kuljettaminen läpi tutkimusprosessin ei ole helppo tehtävä. Tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden vuoksi olen halunnut tuoda esille prosessin epälineaarisuuden sekä sen, että tutkijan subjektiivisuus muokkaa tutkimusta aina jossain määrin tietynlaiseksi.

Pääsin osallistumaan koulutukseen ja tapaamaan osalliset viimeisellä koulutuskerralla. Koulutukseen osallistuminen oli todella mielenkiintoista ja koen sen kautta päässeeni lähemmäs tutkimuskohdetta. Havaintojeni asettaminen osallisten arvioitavaksi antoi varmuutta siitä, että olin tutkimuksessani oikeilla jäljillä, ja että olin onnistunut havainnoinnissa ja analyysissä säilyttämään uskollisuuden osallisten näkemyksille ja kokemuksille. Tavatessani osalliset koin, että tutkimusaiheen merkitys konkretisoitui ja oma kiinnostukseni työelämän ja siihen liittyvien tukitoimien kehittämistä kohtaan kasvoi entisestään. Koulutettavien tapaamisen voidaan nähdä liittyvän myös tutkimuksen eettisyyteen. Esittäytyessäni osallisille heillä oli mahdollisuus nähdä, kuka koulutustallenteita oli katsonut, ja tätä kautta mahdollistui myös luottamuksen rakentuminen tutkijan ja osallisten välillä. Lähetin valmiin työn koulutettaville ennen sen tarkastusta, jotta heillä olisi mahdollisuus nähdä, millä tavalla olin hyödyntänyt videoaineistoa. Tällä tavalla osalliset saivat mahdollisuuden ottaa kantaa paitsi siihen, olivatko tekemäni päätelmät linjassa osallisten omien näkemysten kanssa, myös siihen, oliko tutkielma ja raportointi toteutettu tarpeeksi hienotunteisesti ja koulutettavien yksityisyyttä kunnioittaen.

Tutkimukseni eettisyyttä voidaan tarkastella myös muista näkökulmista käsin. Eettisyyteen voidaan ajatella kuuluvan muun muassa tutkimuksen päämäärät, osallisten informointi sekä osallisten yksityisyyteen, salassapitoon ja aineiston säilyttämiseen liittyvät seikat. Koulutuksen alkaessa osallisilta pyydettiin kirjallinen suostumus siihen, että koulutuksen aikaisia videotallenteita saa käyttää tutkimustarkoituksiin. Tutkimusryhmään liittyessäni allekirjoitin vaitiolosopimuksen, enkä siten keskustellut tutkimuksestani muiden kuin tutkimusryhmän jäsenten kanssa. Videoaineistoa säilytettiin suljettujen ovien takana kasvatuspsykologian klinikalla, ja aineiston katselu ja litterointi tapahtui samaisessa tilassa. Litteroidusta aineistosta häivyttiin yrityksen nimen sekä kokonaiset henkilöiden nimet, mikäli niitä ilmeni osallisten puheessa. Aineistot säilytin huolellisesti niin, että kukaan ulkopuolinen ei päässyt käsiksi niihin. Tutkielman valmistuttua luovutin litteroidut aineistot kasvatuspsykologian klinikalle ja tuhosin omassa hallussani olevat tekstitiedostot. Tutkimukseni ensisijaisena ja ainoana päämääränä oli tutkia koulutusmallia osallisten näkökulmasta. Raportoinnissa on mukana osallisten esiin nostamia, melko herkkiäkin aiheita, jotka on poimittu mukaan ainoastaan havaintojeni ja johtopäätösteni perusteltavuuden vuoksi. Osallisten ja heidän edustamansa yrityksen yksityisyyden vuoksi kaikki nimet on häivytetty raportissa. Olen kertonut

yrityksestä vain sen verran kuin tutkimukseni kannalta on välttämätöntä. Tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan hyödyntää tulevaisuudessa kehitettäessä koulutusmallia yhä paremmin esimiesten ja organisaatioiden tarpeita palvelevaksi.

## **5 KATEGORIAMALLIT JA KATEGORIOIDEN SISÄLLÖT**

Tässä luvussa esittelen analyysin tuloksena syntyneet kategoriamallit. Kategoriamallit 1 ja 2 kuvaavat koulutuksen ja työn vuorovaikutusmaailmoja. Kategoriamalli 3 havainnollistaa koulutuksen mahdollisuuksia, ja kategoriamalli 4 kuvaa koulutusmalliin liittyviä haasteita.

### **5.1 Koulutuksen ja työn vuorovaikutusmaailmat**

Työn ja koulutuksen vuorovaikutuskulttuurien, tai kuten tässä olen ne nimennyt, maailmojen, merkitys korostui aineistossa. Kun lähdin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiin, törmäsin yhä uudelleen työn ja koulutuksen vuorovaikutuskulttuureihin liittyviin tekijöihin. Tein alustavia koonteja, joiden avulla pystyisin hahmottamaan näiden kahden vuorovaikutusmaailman erityispiirteitä ja sitä kautta koulutusmalliin liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita.

Vuorovaikutusmaailmojen näkökulma auttaa ennen kaikkea ymmärtämään sitä, millaisena koulutuksen mahdollisuudet käytännölle osallisten puheessa näyttäytyvät. Koulutuksen ja työn maailman vuorovaikutuskulttuureja tarkastelemalla on mahdollista hahmottaa paitsi niiden välisiä eroavaisuuksia, myös sitä, millaisia työkaluja koulutus tarjoaa työelämän vuorovaikutustilanteisiin liittyviin haasteisiin. Toisaalta tarkastelun kautta voidaan tarttua koulutusmalliin liittyviin haasteisiin - erityisesti niihin, jotka koskevat koulutuksen ja työelämän arvoja, rooleja ja toiminnan tavoitteita. Seuraava taulukko havainnollistaa sitä, millä tavalla osalliset kuvaavat hyvää tai tarkoituksenmukaista toimintaa vuorovaikutustilanteessa koulutuksen kontekstissa. Aineistosta löytyi seitsemän kategoriaa. Joidenkin kategorioiden sisällä

esiintyi runsaasti vaihtelua, kun taas joidenkin suhteen osallisten näkemykset olivat pitkälti samassa linjassa.

## Kategoriamalli 1: Koulutuksen maailma.

<p><b>Kuunteleminen</b></p>	<p>Kuuntele mitä toinen haluaa kertoa</p>
<p><b>Kysyminen</b></p>	<p>Kysy avoimia kysymyksiä / Kysy yhtä asiaa kerrallaan / Älä johdattele / Vältä vastausmahdollisuuksien rajaamista liiaksi / Esitä tarkentavia kysymyksiä kertojan puheen pohjalta/ Hae keskusteluun myös sellaista, josta kertoja ei ole puhunut</p>
<p><b>Ratkaisun ja keskustelun merkitys</b></p>	<p>Keskustelu itsessään arvokasta, vaikka ratkaisua ei löytyisikään / Keskustelu on turhaa, mikäli sen kautta ei saavuteta ratkaisua ongelmaan</p>
<p><b>Ratkaisun löytäminen</b></p>	<p>Älä tarjoa keskustelun vetäjänä valmiita ratkaisuja - Auta kertojaa tarkastelemaan ongelmaansa, jotta hän voisi itse löytää ratkaisun siihen / Kehitelkää yhdessä mahdollisia ratkaisuja tilanteeseen / Kertojan ei tule itse esittää ratkaisua – keskustelun vetäjän tehtävänä on auttaa</p>
<p><b>Tila ja aika</b></p>	<p>Anna kertojalle tilaa ja aikaa</p>
<p><b>Tuki, ymmärrys ja tunteet</b></p>	<p>Tarjoa kertojalle tukea ja empatiaa – osoita, että ymmärrät häntä – kysy tunteista</p>
<p><b>Kertojan rooli</b></p>	<p>Ota kertojana vastuu keskustelun etenemisestä ja vastaa laajasti / Älä puhu liikaa</p>

Seuraava taulukko kuvaa sitä, millaisia haasteita työn vuorovaikutustilanteisiin osallisten kuvausten perusteella liittyy. Alustavaa koontia (liite 1) hyödynnettiin viimeisenä koulutuspäivänä ideariihityöskentelyssä, jossa osalliset kehittivät pienissä ryhmissä mahdollisia toimintaehdotuksia työyhteisöön. Alustavassa koonnissa esitetyt haasteet on poimittu kolmelta ensimmäiseltä koulutuspäivältä. Haasteiden pohjalta muotoilin kullekin vastinparin, tavoitteen. Koulutettavat pääsivät kommentoimaan poimimiani työyhteisön haasteita ja niiden pohjalta muotoilemiani tavoitteita työskentelyn lomassa. Alustava koonti täydentyi ja tarkentui analyysin edetessä.

### Kategoriamalli 2: Työn maailman vuorovaikutuksen haasteet

<b>Kuuntelemisen haaste</b>	Työyhteisössä ei kuunnella tarpeeksi, mitä toisella on sanottavaa – ollaan itse äänessä ja puhutaan päälle
<b>Asiassa pysymisen haaste</b>	Keskustelukumppani kertoo asiaansa vuolaasti –puhujalla puhuu aiheen vierestä ja keskustelu venyy
<b>Ratkaisun haaste</b>	Ratkaisukeskeisyys vuorovaikutuksessa – esimieheltä odotetaan ratkaisua ja valmista toimintamallia ongelmatilanteisiin
<b>Jatkuvan liikkeellä olemisen haaste</b>	Nopeutta ja tehokkuutta arvostetaan – rauhallista aikaa yhteisille keskusteluille ei juuri ole
<b>Tiedonkulun haaste</b>	Tieto ei kulje ylhäältä alas
<b>Tunteiden käsittelyn ja avoimuuden haaste</b>	Asiakeskeisyys ja ongelmanratkaisu korostuneesti esillä vuorovaikutustilanteissa – tunteiden ja empatian rooli vähäinen



### 5.1.1 Koulutuksen vuorovaikutusmaailma

Koulutuksen maailman alla olevat otsikot kuvaavat koulutettavien esiin nostamia ajatuksia siitä, mikä on hyvää ja tarkoituksenmukaista toimintaa koulutuksen vuorovaikutustilanteissa. Ennen ohjausharjoituksia koulutettavat tutustuivat taitavan vuorovaikutuksen tunnuspiirteisiin (Micro counseling skills), mikä näkyy myös siinä, miten koulutettavat kuvaavat hyvää vuorovaikutusta koulutuksen kontekstissa. Toisaalta näkemyksissä on mukana myös sellaista, mikä ei ole yhdenmukaista taitavan ohjauksen tunnuspiirteiden kanssa.

**Kuuntelemisen tärkeys** kulki yhdenmukaisena läpi koko koulutuksen. Osalliset pitivät koulutuksessa tärkeänä sitä, että keskustelun vetäjä keskittyi kuuntelemaan kertojaa:

*h2: (--) Että mun mielestä se kuitenkin kuunteli sillai enempi. Että ei kuiteskaan, vaikka niitä kysymyksiä koko ajan tuli, nii silti silti malto, malto sillee paremmin kuunnella kummiski tuossa toisella osiolla.*

Keskustelun vetäjän roolissa korostettiin **kysymisen tärkeyttä**. Kysymisessä pidettiin tärkeänä kysymysten avoimuutta, yhden asian kysymistä kerrallaan, tarkentavien kysymysten kysymistä ja kertojan asiaan keskittymistä sekä sitä, että keskustelun vetäjä ei johdattele kertojaa haluamaansa suuntaan. Toisaalta yksi koulutettavista näki, että keskustelun vetäjän olisi hyvä tuoda keskusteluun myös sellaista, mistä kertoja ei ole itse puhunut. Keskustelun kannalta pidettiin hyvänä asiana sitä, että keskustelun vetäjä esittää kysymyksiä ikään kuin ei tuntisi kertojan asiaa ennestään. Eräs koulutettavista antoi palautetta kysymyksenasetteluun liittyen seuraavalla tavalla:

*h6: (--) mutta siinäki ehkä vähän liikaa oli se suljettu, että, että ootko aatellu, että käyään keskusteluja. Että jos senki ois voinu kysyä, että minkälaisia toimenpiteitä on, oot aatellu ehkä ensimmäisenä ja ehottaa sitä. Ja sitte Esko ois voinukki sanoa, että keskusteluja. (--).*

Keskusteluissa keskeisessä asemassa oli **ratkaisun hakeminen** kertojan ongelmaan. Läpi koulutuksen osallisten puheessa kuului halu auttaa toista. Koulutettavien puheesta oli löydettävissä erilaisia näkemyksiä liittyen ratkaisun merkitykseen. Toinen näkemys oli, että keskustelun arvo on riippuvasta ratkaisun löytämisestä. Toisaalta nähtiin, että koulutuksen kontekstissa keskustelu itsessään on arvokasta, vaikka ratkaisuun ei päästäisikään. Eräs koulutettavista kuvasi näkemystään seuraavalla tavalla:

*h2: (--). Mutta että sillee niinku jotenki se niinku tuntu, et se vähän niinku, keskusteltiin kuitenkin se niin sanottu ongelmapointti siinä ensimmäisellä puoliskolla. Vähän niinku jäi jo semmonen kuva, et sen ois voinu lopettaa sen keskustelun tyylisiin sihe, (--).*

Ratkaisun löytämiseen liittyen näkemykset vaihtelivat jonkin verran. Pääosin koulutettavat pitivät hyvänä asiana sitä, että keskustelun vetäjä ei tarjoa valmiita ratkaisuja, vaan pikemminkin auttaa kertojaa tarkastelemaan ongelmaansa ja löytämään sitä kautta itse ratkaisun. Myös ratkaisun kehittämisestä yhdessä pidettiin hyvänä toimintatapana. Toisaalta osallisten puheessa oli havaittavissa ristiriitaisuutta asian suhteen: keskustelun vetäjän rooli auttajana korostui, ja kertoja sai muun muassa kritiikkiä siitä, että esitti itse ratkaisuehdotuksia ongelmaansa.

**Rauhallisen tilan ja ajan** tarjoamista kertojalle pidettiin tärkeänä. Eräs koulutettava kuvasi tätä seuraavalla tavalla:

*h2: (--). Että varmaa sitä vähän yritti hakia sitä semmosta, semmosta etäisyyttä siihen ja rauhallisuutta ja antaa aikaa sitte sille kertojalle niinko mennä enempi sinne niinko, vaikkei välttämättä kysykkää mittää, nii se kertoja saattaa ehkä mennä kuitenkin sinne, syvemmälle sinne asiaan. Ei piä sitä semmosta hirveetä kiirettä koko ajan siinä päällä.*

**Empaattisuus, ymmärryksen tarjoaminen ja tunteet** korostuivat koulutuksen kontekstissa. Osalliset pitivät tunteista kysymistä keskustelun kannalta hyödyllisenä ja toimivana lähestymistapana. Eräs koulutettava kuvasi tunne-kysymyksen tuoneen keskusteluun seesteisyyttä. Tuen ja ymmärryksen tarjoamista pidettiin tärkeänä. Erityisesti keskustelun vetäjän roolissa nähtiin olevan tärkeää osoittaa myötätuntoa ja ymmärrystä kertojaa kohtaan. Toisaalta osalliset toimivat myös havainnoitsijan roolissa ollessaan empaattisesti ja ottivat kertojan asian ikään kuin yhteiseksi haasteeksi, johon tulisi löytää ratkaisu. Eräs osallinen kuvasi kertojan roolia ymmärryksen tarjoajana seuraavasti:

*h1: (--). Ja enämpi niinku semmosta voivottelua tuonne suuntaan, ehkä oikeesti niinku. (--). Että oottelis että miten tuolta tulis sitä tavaallaan olokapäätä siten.*

**Kertojan rooli** näyttäytyi osallisten puheessa jokseenkin ristiriitaisena. Toisaalta nähtiin, että kertojan tulee ottaa vastuuta keskustelun etenemisestä ja vastata laajasti. Toisaalta ongelmallisena pidettiin sitä, mikäli kertoja puhui liikaa, eikä keskustelun vetäjä saanut olla äänessä tarpeeksi. Eräs koulutettava sai palautetta liittyen ”liikaa” puhumiseen, minkä jälkeen hän pyrki hillitsemään omaa kerrontaansa:

*h6: No ihan, varmaan lähti se alku sillai, otin sen sitte kirjaimellisesti, oon kertojana, mutta ihan just että koitin nyt tässä toisella osiolla vähän malittaa mieltä.*

*h6: No niin, aattelin, että jos mää vien tässä shown sillä, että jos ois siinä mielessä, ja ihan hyvin tuota Juhani nyt saiki tuossa.*

### 5.1.2 Työn vuorovaikutusmaailma

Osallistujat kuvasivat ja arvioivat keskusteluissa työyhteisön vuorovaikutuskulttuuria. He toivat läpi koulutuksen esille organisaationsa erilaisia vuorovaikutukseen liittyviä toimintatapoja, arvoja ja rooleja. Puheessa korostui erityisesti esimiehen rooliin liittyvät odotukset ja niiden näkyminen vuorovaikutuskäytännöissä. Koulutettavat näkivät esimiestyöhön liittyvän moniroolisuuden, jossa tärkeää on osata toimia eri tavoin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa – niin eri ihmisryhmien kuin erilaisten ihmistenkin kanssa. Organisaation vuorovaikutuskulttuurin haasteiden nähtiin liittyvän ennen kaikkea työyhteisön sisäiseen vuorovaikutukseen. Tätä haastetta yksi koulutettavista kuvaili seuraavalla tavalla:

*h1: (--). Että tuolla asiakkaissa se on varmaan sillai erillälailailla, että siellä joutuu olemaan just näin, että ollee semmonen niinku kuuntelee enämpi, että tämä oma porukka, siinä on niinku eniten, niinku mää vois in kuvitella, että sillai tekemistä, mikä näkky. (--), että ku voi olla kuitenkin se kaks minää, että on se asiakasminä, siellä joutuu ollee jonku näkönen, ja sitte on se toinen, misä pitää niinku käyttäytyä aivan toisenlailla. Pitäis olla vähän semmonen kameleonti. Pitäis niinku mukautua siihen tilanteeseen. (--).*

Koulutettavat suhtautuivat varsin kriittisesti organisaatiossa, erityisesti ylempien esimiesten toiminnassa, ilmenevään tapaan toimia vuorovaikutustilanteissa. Keskeisenä ongelmana pi-

dettiin heikkoa **tiedon kulkua** ylhäältä päättävältä taholta alaspäin. Toiseksi osalliset näkivät työyhteisön haasteena, erityisesti ylempien esimiesten toimintaan viitaten, **kuuntelemisen vähyyden**. Ongelmana nähtiin olevan muun muassa se, että kysyjä ei anna tilaa vastajalle, vaan on itse äänessä. Toisaalta osa koulutettavista näki omassa toiminnassaan olevan hyvin saman tyyppisiä piirteitä. Eräs osallinen kuvasi kuuntelemisen haastetta työyhteisössä seuraavalla tavalla:

*h1: (--). Jos multa kysytään jotaki, niin ei mulle välttämättä etes anneta mahdollisuutta vastata, kun joku vaan vierestä alakaa ränkyttää ja se on sitte. Sitte se mennee siihen, että mä oon puhunu minuutin ja ne on puhunu varttitunnin yhteessä. (--). Niin tää on se ongelma oikeesti, että se keltä kysytään, niin pitäis antaa mahdollisuus vastata.*

Työyhteisön vuorovaikutuksessa korostui ratkaisun ja sen nopeuden merkitys. Koulutettavat toivat erityisen vahvasti esille **tehokkuuden ja nopeuden merkityksen** työelämässä. Työssä tapahtuvia, käytännön työhön liittyviä vuorovaikutustilanteita kuvattiin hyvin suoriin vaikeiksi ja nopeiksi. **Keskusteluille tarkoitettun rauhallisen ajan puute** tuli esille osallisten puheessa. Eräs koulutettava pohti ääneen sitä, miksi työn arjessa ei keskustella asioista samaan tapaan kuin koulutuksen aikana. Toinen koulutettava nosti esille juurikin ajankäytön haasteen:

*h3: (--). Niinku nääki on tällanen ongelma, miksi tästä ei töissä jutella? h2: Ei siihen välttämättä oo justii sillee aikaa, (--).*

Koulutettavat kuvasivat **esimiehen roolia ratkaisujen tarjoajaksi**. Osalliset puhuivat muun muassa siitä, että kokivat tehtäväkseen löytää ratkaisut esille tuleviin pulmiin. Myös ratkaisujen nopeuden tärkeys tuli esille osallisten puheessa. Yksi koulutettavista kuvasi esimiehen roolia seuraavalla tavalla:

*h1: (--). Niinku Esko on kans semmonen vasara, että se, niinku täytyy olla, sen takia se on siellä, että täytyy olla niinku se, tavallaan se ratkasu heti. Ja eilen, niinku monesti. (--).*

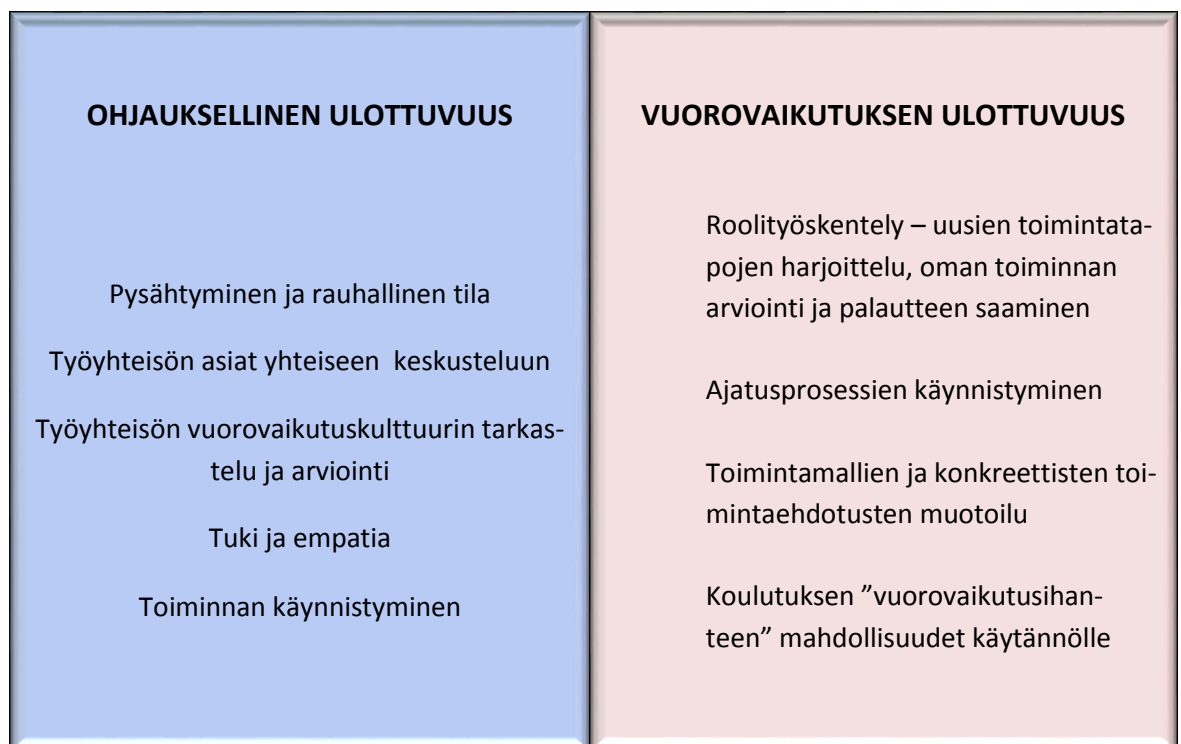
Osalliset nostivat lisäksi esille **tunteista puhumisen vähyyden** työssä. Yksi osallisista näki, että arkiseen kanssakäymiseen tarvittaisiin lisää **avoimuutta**, mikä hänen mukaansa rakentaisi paitsi työyhteisön sisäistä luottamusta, myös mahdollistaisi ”oikeiden asioiden” esilletulon keskusteluissa. Eräs osallinen kuvasi tunteista puhumisen haastetta seuraavalla tavalla:

*h1: (--), niin sinne vois mennä aina tänne niin sinne tunnepuolelle. Vähän että miten siellä. Ku sinne harvoihan tulee mentyä, että oikeestaan sehän meillä on kaikilla se vika. Ei niinku, sitä ei nähä nennääsä kauemmalle että miten ihmiset voi. (--).*

## 5.2 Koulutuksen mahdollisuudet ja merkitys käytännölle

Tässä luvussa kuvaan koulutuksen mahdollisuuksia ja merkitystä alla näkyvän kategoriamallin mukaisesti. Avaan aluksi koulutuksen ohjauksellista ulottuvuutta ja tämän jälkeen pureudun koulutuksen mahdollisuuksiin vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Kategoriamalli 3: Koulutuksen mahdollisuudet ja merkitys käytännölle.



### 5.1.1 Ohjauksellinen ulottuvuus

#### **Pysähtyminen ja rauhallinen tila**

Koulutettavat pitivät tärkeänä koulutuksen tarjoamaa mahdollisuutta pysähtyä. Työn vuorovaikutustilanteita kuvattiin nopeiksi ja kiireen sävyttämiksi. Koulutus nähtiin tärkeänä mahdollisuutena irtautua varsinaisesta työstä ja kiireisestä arjesta. Työn vuorovaikutustilanteita nähtiin leimaavan kiireen lisäksi muun muassa jatkuvat keskeytykset. Osa koulutettavista näki, että tarve rauhalliselle keskustelulle ja kuulluksi tulemiselle oli suuri. Eräs osallinen muun muassa totesi, että aiheesta olisi voinut jatkaa keskustelua vaikka tunnin. Koulutuksen tarjoamaa rauhallisen tilan ja pysähtymisen mahdollisuutta kuvattiin seuraavasti:

*h2: Mää aattelen sitä sillee, että tota, kun tänne niinku periaatteessa tulee, niin sitä pääsee niinku vähän muualta irti, niin se antaa niinku hyviä juttuja, mutta se käyään niinku lävitte, että nuitaki vaikka ois joskus vaikka miettinykki, että miten niihin vois niinku niihin asioihin reagoida, mutta ku yllesä on muka niin kiire, kiire, kiire, sitä se yllesä oikeesti onki, niin tota vähän että saa oikeesti semmosen ajan pysähtyä ja olla irti siitä jostaki normaalista arjesta (--).*

#### **Työyhteisön asiat yhteiseen keskusteluun**

Koulutettavat toivat useassa yhteydessä esille koulutuksessa käsiteltävien aiheiden ja ongelmien aitouden. He korostivat asioiden kiinteää yhteyttä työn arkeen. Puheessa korostui myös se, että koulutus mahdollisti työyhteisön asioiden pääsyn yhteiseen keskusteluun. Koulutus toimi siten eräänlaisena organisaatioon liittyvän tiedon jakamisen tilana tarjoten uutta tietoa organisaation asioista. Osa koulutettavista näki, että keskustelut mahdollistivat myös työn ulkopuolisten, esimerkiksi vapaa-aikaan ja perhe-elämään, liittyvien asioiden tarkastelun ja käsittelyn.

*h2: Kaikilla on kuitenkin, jollaisella on ne omassa työssään ne omat ongelmat, että nehän aina pitää ne omat ongelmat niinku tärkeimpänä sillee, että se on hyvä kuulla, että miten miten muillaki jakautuu, että ne on kuitenkin aitoja ongelmia kuitenkin jokapäiväisessä töissä jollaisella, että hyvä sillee vähän niinku toistenki mietteitä ja ajatuksia.*

#### **Työyhteisön vuorovaikutuskulttuurin tarkastelu ja arviointi**

Koulutettavat toivat läpi koulutuksen esille työyhteisössä vallitsevia vuorovaikutuskäytänteitä. Osalliset peilasivat työn vuorovaikutuskulttuuria konsultatiivisen vertaistyöskentelyn ”vuorovaikutusihanteeseen” ja taitavan vuorovaikutuksen tunnuspiirteisiin. Osallisten näkemyksiä työyhteisön vuorovaikutuskulttuurista on avattu tarkemmin edellisessä luvussa (4.1.2).

### **Tuki ja empatia**

Osalliset pitivät keskustelun vetäjän toiminnassa tärkeänä tuen ja ymmärryksen tarjoamista. Myös havainnoitsijoiden puheesta kuului vahvana pyrkimys osoittaa ymmärrystä kertojan tilannetta kohtaan. Koulutuksessa käydyn keskustelun nähtiin mahdollistavan kokemuksen siitä, että ei ole yksin ongelmien kanssa. Koulutettavat toivat useasti esille sen, että toisten kuvaamat ongelmat olivat sellaisia, joita myös omassa työssä oli tullut mietittyä. Osalliset käyttivät termiä *vertaistuki* viitattaessaan keskusteluissa saatuun tukeen ja ymmärryksen. Seuraavat puheenvuorot havainnollistavat keskusteluiden empaattista ja tukea antavaa luonnetta:

*h1: (--)* Ja enämpi niinku semmosta voivottelua tuonne suuntaan, ehkä oikeesti niinku. (--). Että oottelis että miten tuolta tulis sitä tavaallaan olokapäätä siten.

*h4: Juhanilla oli se ongelma siinä edelleisessäki se aika, ja olihan se vähä sitä mieltä, että kaverin tarvii. Että jos vähänkään on apua, niin auttaa ja opettaa ja saa ite enempi sitte aikaa (--). Oli siinä semmonen kuitenkin siinä se... mielihaha päällä, että ku ei ehi tehdä kaikkia.*

### **Toiminnan käynnistäminen**

Yksi koulutettavista kertoi useammassa yhteydessä näkemyksiään siitä, miten koulutus oli jo sen alkuvaiheessa ulottunut käytännön työelämään saakka. Toiminnan käynnistäminen koski hänen kohdallaan erityisesti keskusteluissa käsiteltyä ongelmaa. Hän näki keskustelun olleen tärkeässä roolissa siinä, että asiaan oli vihdoon tartuttu ja sitä oltiin lähdetty viemään eteenpäin. Keskustelun toimintaa käynnistävää luonnetta kuvattiin seuraavalla tavalla:

*h3: Onko asia muuten korjaantunu yhtään? h4: On. Kaikki on korjaantunu mistä täällä on keskusteltu. (...) Kannattaa täällä keskustella asioista. Ne korjaantuu. (...) Kaikki on. Ihan oikiasti.*

### 5.1.2 Vuorovaikutuksen ulottuvuus

#### **Roolityöskentely – uusien toimintatapojen harjoittelu, oman toiminnan arviointi ja palautteen saaminen**

Koulutettavat tunnistivat omassa vuorovaikutuskäyttäytymisessään erilaisia kehittämisen kohteita. Tällaisiksi he nimesivät muun muassa kuuntelemisen ja kysymisen taidon. Osalliset näkivät, että koulutus tarjosi mahdollisuuden harjoitella itselleen uudenlaisia toimintatapoja vuorovaikutustilanteissa.

*h5: Niin tuota sillä määhän nyt sit että... ei oo kiire. Täällä ei oo kiire. Voi vähän harjoitella sitä, normaalista kaavasta poikkeamista.*

*h6: ihan samoja ku muillaki, että ihan hyvää harjoittelua, että pitää niinku keksittyä kuuntelee ja rauhallisemmin keskustella (--).*

Koulutettavat kuvasivat ja arvioivat omaa ja toisten toimintaa sekä työelämän että koulutuksen vuorovaikutustilanteissa. Joidenkin koulutettavien kohdalla nähtiin, että henkilön toimintatapa poikkesi selkeästi koulutuksen ja työelämän välillä. Osa koulutettavista oli sitä mieltä, että oma tai muiden osallistujien toiminta koulutuksessa oli hyvin pitkälti samanlaista kuin työelämässäänkin. Uudenlaisten toimintatapojen harjoittelua kuvattiin muun muassa seuraavasti:

*K: Sillee että tuota, mite määhän sen nyt sanosin. Että kyllä niinku jos normaalitilanteessa, niin ei Heikki tuollain kuitenkaan kuuntele, että yllättävän hyvin jakso kuunnella (naurua). Et sillee niinku kyllähän se niinku orastava oli se semmonen niinku se ohjaava, ohjaava tuota se Heikki yritti sielä vähän niinku painaa esille, (--).*

*h2: (-- kyllä ainaki niinku, voi nostaa puolet tästä porukasta että jotka käyttäytyy normaalitilanteessa niin aika paljo sillai hyökkäävämmiin ja aggressiivisemmin, että, että tuota heti ollaan sitä päällään siellä, että tee näin, tee näin, tee niin. (TARKENTUI MYÖHEMMIN, ETTÄ TARKOITTAAN NORMAALITILANTEELLA TYÖYMPÄRISTÖÄ) Tai ajattele ite. Vähä semmonen, sem-*



*mone hyökkäävämpi enempi semmonen asenne ja että tuota, semmonen ratkasunhakusuu keskeisyys siinä tulee heti siinä ensimmäisessä sanassa jo me lekee esille, että. (--).*

Osalliset pitivät koulutuksen ansiona omasta toiminnastaan tietoiseksi tulemista ja toimintamallien kyseenalaistamista. Muilta saadun palautteen sekä oman toiminnan näkemisen merkitys korostui tässä erityisesti. Toisaalta kaikki eivät kokeneet, että omassa toimintatavassa olisi tapahtunut muutosta palautteen jälkeen. Yksi koulutettavista kertoi olleensa tietoinen omasta vuorovaikutustyylistään jo ennen koulutusta. Kyseinen henkilö näki kuitenkin, että suoran palautteen kautta ja sen ansiosta voi olla mahdollista kehittää omia toimintatapojaan. Seuraavat kohdat havainnollistavat roolityöskentelyn ja palautteen merkitystä koulutettaville:

*h2: No mun mielestä, niinku tuo, kun se keskeytettiin tuo keskustelu tuossa välillä ja sitte niinku käytiin näitä asioita sitte vähän lävitte, sitte me kuuntelijatki saatiin niinku puuttua siihen. Eskon taktiikka niinku rauhottu silleen selekeesti, elikkä se ei ollu sillai heti semmosta, että annettiin niitä suoraan niitä ratkasuja ja ne kysymykset ei tullu muutenkaa sillee heti niinku tykin suusta takasi.*

*h2: En määhän kyllä nähny itessäni semmosia, oikeestaan mittään muutoksia sit kuitenkaan, ku sit aina siinä väliajalla, niin monella, monella se tuntu, että ne haki sieltä vähän niinku jotaki niitä vinkkejä ja muuta, mutta en määhän ainakaan omassa toiminnassa oikeestaan huomannu, että ois hirveenä muuttunu millään lailla. (--).*

### **Koulutus ajatusprosessien käynnistäjänä**

Koulutuksen nähtiin laittaneen liikkeelle ajatusprosesseja erityisesti työn vuorovaikutustilanteisiin liittyen. Yksi osallisista kertoi alkaneensa koulutuksen käynnistyttyä havainnoimaan työyhteisön vuorovaikutustilanteita uudella tavalla. Toinen koulutettava arvioi, että hän on koulutuksen myötä alkanut sisäistämään asioita niin, että osaa mahdollisesti hengähtää ja rauhoittaa keskustelutilanteen, eikä välttämättä vanhaan tapaansa pureudu välittömästi ongelmaan. Sitä, että koulutus toteutetaan useammassa jaksossa ja pidemmällä aikavälillä pidettiin ajatusten heräämisen kannalta hyvänä asiana. Koulutusta ajatusprosessien käynnistäjänä kuvattiin muun muassa seuraavilla tavoilla:

*h1: Joo no määh just olin tosiaan maanantain ja tiistain olin, olin semmoset, jotka oli ihan ammattilaisia. Se oli, siis ne kuunteli. Ja kyseli. Ei ne neuvonu mitään. He kuunteli vaan. Ja sitä ei tässä niin sanotusti tässä meidän porukassa niin hirviästi oo. (--), että ennen en ois ees tämmöstä asiaa miettiny, jos en ois täällä istunu, että . (--).*

*h2: (--) hyvä että tää on niinku monta kertaa, ja sitte kuitenkin ihan usiampi tunti, että siinä oikeesti saa sen moodinki päälle, että sitä rupiaa ajattelee muita asioita, ettei vaan koko ajan pyöri ne perus työkeissit siellä mielen so-pukoissa.*

### **Toimintamallien ja konkreettisten toimintaehdotusten muotoilu työyhteisöön**

Koulutettavat keskustelivat koulutuksen aikana erilaisista vuorovaikutustilanteista työyhteisössä. He muotoilivat haastaviin vuorovaikutustilanteisiin erilaisia toimintamalleja. Erityisesti osallisia mietityttivät tilanteet, joissa toinen osapuoli puhuu niin vuolaasti, että itse ei saa suunvuoroa. Koulutettavat tekivät muun muassa seuraavanlaisia ehdotuksia työelämän haastaviin vuorovaikutustilanteisiin:

*h2: Niin niin, sitä justiinsa ehottaa, että meillä olisi tällainen aihe, että haluaisitko vielä keskustella tästä aiheesta.*

*h6: (--) sillai vaan, että hei anteeksi, että tarkotikko vai tuossa vaikka sitä, ja että sais niinku siihen keskeytettyä sen ja että, että tota, tekkee jonku semmosen tarkentavan kysymyksen siinä, että toinenki sitte hoksaa, että joo, että tota tässä on jo niinku hänki saanu jo jonku käsityksen (--).*

Viimeisen koulutuspäivän lopussa osalliset ideoivat yhdessä konkreettisia toimintaehdotuksia työyhteisön haastaviin vuorovaikutustilanteisiin. Ideariihen pohjana oli tekemäni koonti (ks. liite 1) kolmen ensimmäisen koulutuspäivän videotallenteiden pohjalta. Keräsin taulukoon osallisten kolmen ensimmäisen koulutuspäivän aikana esille ottamat työyhteisön vuorovaikutukseen liittyvät haasteet ja muotoilin jokaiselle haasteelle vastinpariksi tavoitteen. Osalliset saivat mahdollisuuden kommentoida ja tarkentaa sekä haasteita että niiden pohjalta muotoilemiani tavoitteita. Koulutettavat listasivat pienissä ryhmissä kunkin haasteen ja tavoitteen alle konkreettisia toimintaehdotuksia, joista äänestettiin yksi, keskusteluriihi-idea, toteutettavaksi (ks. liite 2). Tätä ehdotusta kehitettiin edelleen, sovittiin vastuuhenkilö ja päätettiin päivä, jolloin tiedustelisin sähköpostitse idean toteutumista käytännössä.

Noin kuukauden kuluttua koulutuksen päätyttyä lähetin koulutettaville kyselylomakkeet, joihin sain lopulta vastaukset neljältä osalliselta. Kaikki vastanneet pitivät ideariihi-työskentelyä joko erittäin hyödyllisenä tai hyödyllisenä. Kolmessa vastauksessa neljästä tuli ilmi, että ideoita – esimerkiksi keskusteluriiheä – ei oltu kuitenkaan vielä viety käytäntöön asti. Osalliset toivat esille halun toteuttaa ideoita käytännössä ja he arvelivat, että tämä tulee myös tapahtumaan. (ks. lisää luku 5.3.) Koulutettavat kuvasivat ajatuksiaan muun muassa seuraavasti:

*”Ehkä jotain kokeillaan ja ajetaan pikku hiljaa sisään.”*

*”Toivottavasti keskusteluriihen ideat saadaan käyttöön kevään aikana. (--).”*

*”Kyllä ne on otettava käyttöön ja pyrittävä ottamaan osaksi jokapäiväistä työskentelyä. Meillä ollut pari isomman luokan kriisiä (--), niin nämä asiat on hieman jäänyt unholaan mutta kun ns. normaali arki koittaa niin ainakin itse tulen niitä eteenpäin viemään.”*

### **Koulutuksen ”vuorovaikutusihanteen” mahdollisuudet käytännölle**

Osallistujat saivat kolmantena koulutuspäivänä tehtäväkseen pohtia sitä, mitä tapahtuisi, jos työyhteisössä kaikki toimisivat vuorovaikutustilanteessa CROS-mittarin mukaan täydellisesti. Tähän liittyen koulutettavat toivat esille ajatuksiaan siitä, missä määrin koulutuksen toimintatapoja voidaan soveltaa työelämässä. Osalliset näkivät, että monet toimintamallit toisivat hyviä ja hyödyllisiä asioita työelämän vuorovaikutustilanteisiin. Koulutuksen toimintamallin hyötynä nähtiin olevan muun muassa se, että alaiset eivät odottaisi aina valmiita ratkaisuja esimiehiltä. Koulutettavat uskoivat myös, että uudenlaisen vuorovaikutuskäyttämisen myötä ratkaisut voisivat olla parempia ja ihmiset voisivat ymmärtää toisiaan paremmin. Keskustelun lisääntymistä pidettiin tervetulleena asiana. Osalliset kuvasivat mietteitään muun muassa seuraavilla tavoilla:

*h2: Se on toisaalta ihan hyväkin että. Monesti ainaki omassa työssä, niinnii sitä niinku monesti joutuu ihan turhiin semmisiin keskusteluihin, kun niitä ei oo kukkaan ikinä miettinyt ensin niitä asioita, että sitte että no, soitetaan vaan että teenkö mä ykkösen vai teenkö mä kakkosen. Mitä mää teen. Ookko nää ite yhtään pohtinu sitä asiaa, että miten se kannattai tehdä ja tällain. Se monesti*

*just tullee siinä keskustelun aikana sitte se oivaltaa myös se vastapuoli sille, ehkä ei ois kannattanu etes soittaa, että näihän se pittää tehdä tietenki.--).*

*h2: .(--). Niinku parempaan suuntaan me voitaa mennä, jos me enempi keskusteltas, (--).*

*h1: (--). Että varmaan toinen ymmärtäis toista paremmin, (--).*

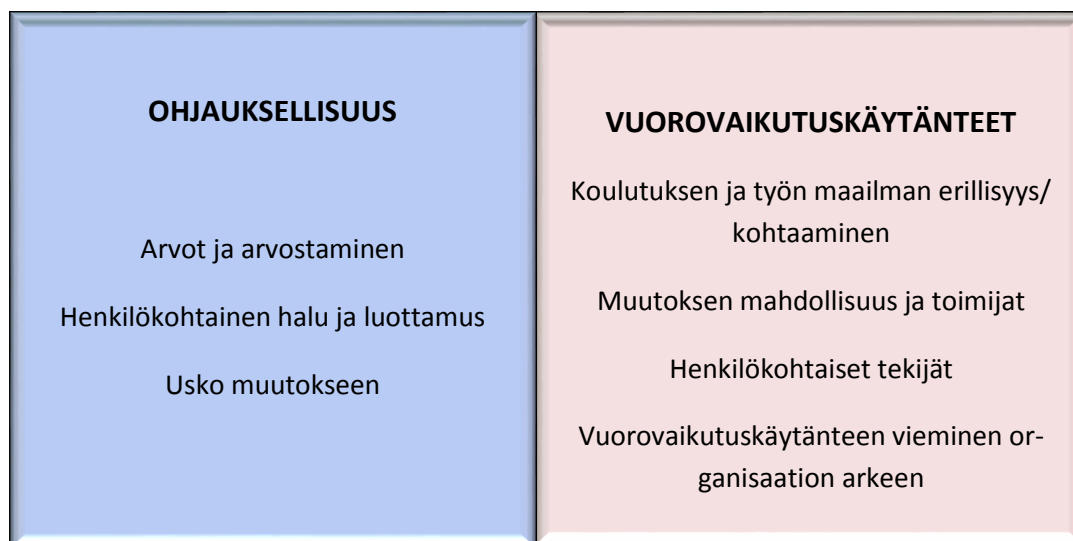
Yksi koulutettavista näki, että hänen työllensä ei olisi suurta merkitystä, vaikka työssä toimittaisiinkin mittarin vuorovaikutusihanteen mukaan:

*h5: Jotenki tuntu, että ommaan työhön ei vaikuttas mitenkään. Ku se on kuitenkin aikailla mekaanista se että mitä mää teen (--).*

### **5.3 Koulutusmallin haasteet**

Neljäs tutkimuskysymys koskee niitä haasteita, joita koulutuksen ja työelämän kohtaamiseen liittyy. Luvussa 4.1 olen kuvannut sitä, miten osalliset tuovat esille näkemyksiään koulutuksen maailman ja käytännön työelämän kohtaamisesta. Tässä luvussa käänän katseen niihin haasteisiin, jotka koskevat koulutuksen työskentelymallia sekä koulutuksen annin käytäntöön ulottamista. Haasteet koskivat ennen kaikkea vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja käytäntöön viemistä, mutta myös koulutuksen ohjaukselliseen puoleen liittyi haasteita.

Kategoriamalli 4: Koulutusmallin haasteet.



*Ohjauksellisuuden* haasteet liittyivät osallisten **arvoihin ja arvostukseen, henkilökohtaiseen haluun ja luottamukseen** sekä **arvioon muutoksen mahdollisuudesta**. Arvoihin liittyi ennen kaikkea kysymys siitä, millä tavalla osalliset suhtautuvat koulutuksen tarjoamaan aikaan ja tilaan. Pääosin osalliset toivat esille arvostusta rauhallista keskustelutilannetta kohtaan ja puhuivat siitä, että oli hyvä päästä kertomaan asiaansa. Kuitenkin keskusteluissa tuli esille joidenkin koulutettavien osalta ratkaisukeskeisyyden arvostaminen ja vastaavasti ratkaisua tavoittelemattoman ”tyhjän lätinän” väheksyminen. Toinen ohjauksellisen ulottuvuuden haaste koski henkilökohtaista luottamusta sekä halua hyödyntää ohjauksellinen tila. Koulutettavat ihmettelivät sitä, miksi heidät oli tuotu koulutukseen keskustelemaan työyhteisön asioista. He vitsailivat siitä, että kyseessä on omistajien juoni luottamuksellisiin keskusteluihin käsiksi pääsemiseksi. Ohjauksellisuuteen liittyvä kolmas haaste koski sitä, minkä merkityksen osalliset näkivät asioiden esille nostamisella olevan. Tämä haaste koski erityisesti sellaisia asioita, jotka eivät olleet koulutettavien omissa käsissä. Osalliset näkivät, että joitakin asioita on turha viedä eteenpäin, sillä ”siellä on lauma muita vastassa” tai ratkaisua ei ole tullut moneen muuhunkaan asiaan.

*Vuorovaikutuskäytänteiden ulottuvuus* korostui haasteissa selkeästi. Ensimmäinen haaste koski koulutuksen ja työn maailman erillisyyttä. Kyseisessä haasteessa korostuivat ennen kaikkea työn ja koulutuksen maailman arvot ja roolit. Rooleihin liittyen haasteeksi nousi työelämän ja koulutuksen roolien kohtaaminen ja sekoittuminen. Esimiehen roolia työelä-

mässä kuvattiin ratkaisujen tarjoajaksi, ja ratkaisunhakuisuus korostui myös osallisten näkemyksissä keskusteluiden tavoitteisiin liittyen. Työelämän roolit tulivat osittain mukaan myös kertojan rooliin. Työn vuorovaikutustilanteita kuvattiin esimieskeskeisiksi ja kuuntelemisen taitoa pidettiin erityisesti ylempien esimiesten osalta heikkona. Koulutuksen kontekstissa tämä tuli näkyviin siinä, kun eräs koulutettavista antoi kertojalle palautetta liian vuolaasta puhumisesta. Palautteen antaja näki, että kertojan olisi tullut antaa keskustelun vetäjälle (vrt. esimies) tilaa puhua.

Roolityöskentelyyn nähtiin liittyvän myös muita haasteita. Aseman ja roolin työyhteisössä nähtiin vaikeuttavan roolityöskentelyä osassa harjoituksista - erityisesti sellaisissa, joissa kertojan ja vetäjän rooleissa toimivat olivat keskenään esimies-alaisuudessa. Yhtenä työskentelyn haasteena pidettiin sitä, että asiat, tilanteet ja ihmiset olivat niin tuttuja. Tämä haaste liittyi edellä kuvattuun, keskustelun vetäjän toiminnassa hyödyllisenä pidettyyn tapaan esittää tietämätöntä suhteessa kertojan asiaan. Toisaalta yksi koulutettavista piti asioiden tuttuutta keskustelun kannalta myös hyvänä asiana, sillä hänen mukaansa se auttoi keskustelun vetäjää kysymyksenasettelussa. Osalliset kuvasivat asemaan ja asioiden tuttuuteen liittyviä haasteita seuraavasti:

*h5: (--). Sitte, ehkä Jussilta vaikea aihe ja asema keskustella tämmösessä ympäristössä, niin se varmaan tekee siitä oman osansa. Tekee siitä, tai niinku vaikeuttaa keskustelua. Et sen kummemmin asiasta mittää tietämättä.*

*h2: (--). Se just oli sillee ku itellekki se oli aivan semmonen tuttu ongelma jo, että se on omaaki työtä vaivannu jo aika paljon ja sillee. Että se ehkä, ehkä meni just siihen, että kumpiki tiesi jo niinku sen ongelmatilanteen, että sitä ei, sitä ei tullu sillai avattua, niinku ehkä ulukopuoliselle (--).*

Roolien lisäksi työelämän arvot tulivat koulutukseen mukaan. Työelämän puolelta koulutettavat toivat esille ratkaisukeskeisyyden ja tehokkuuden arvostamisen. Tämä arvo kulki joillakin osallisilla mukana myös koulutuksen kontekstiin ja näkyi heidän toimintatavoissaan ja puheessaan koulutuksessa.

Osalliset näkivät koulutuksen ”vuorovaikutusihanteen” ja työn maailman kohtaamiseen liittyvän monia haasteita. Osalliset olivat varsin kriittisiä sen suhteen, että koulutuksessa ideaalina pidetty, CROS-mittarin mukainen, toimintatapa sopisi sellaisenaan työyhteisöön. Koulutuksen vuorovaikutusmallia pidettiin ongelmallisena erityisesti ajankäytön näkökulmasta.

Toisaalta eräs koulutettava näki, että tarvittaessa on helppo raivata joitakin tunteja aikaa rauhalliselle keskustelulle. Hänen mukaansa tämä olisi myös tärkeää, sillä tällaisista keskusteluista voisi saada yllättäviäkin asioita irti. Koulutettavat kuvasivat ajankäytön haastetta seuraavasti:

*h3: Tuo aina-sana mulla tuossa nyppii kaikista eniten, että jos me tosiaan aletaan aina käyttämään (--), niin porinaa riittää töissä, mutta mikkää homma ei etene. (--). Ja vielä ku meillä kumminki jonku verran byrokraattinen tää järjestelmä, niin jokkainen kysyy seuraavalta, niin me käyään kolkkytäviis pykälää läpi ennen ku sieltä tulee vastaus takasi niin ei (epäselvää) siinä vaiheessa.*

*h4: Eeikä tuota voi ees ajatella mejän työn.. tapahtus nuin. (...) Eei. Samoja-han ne oli ku nuo, varmaan kestäs kauan, kaua se keskustelu ensi ja sitte se loppupelleissä sillä esimiehellä menis hermot ja se sannoo miten tehään.*

Osalliset toivat esille sen, että koulutustilanne ikään kuin pakotti kokeilemaan tietynlaista uutta toimintatapaa. Tilanne nähtiin jollain tapaa luonnottomana, eikä koulutuksen toimintatavan nähty olevan suoraan siirrettävissä työelämään. Osa koulutettavista näki, että harjoituksissa käydyt keskustelut vastasivat jossain määrin työpaikalla käytäviä keskusteluja, osan mielestä toiminta työelämässä on hyvin erilaista kuin koulutuksessa. Eräs osallinen kuvasi tilanteen luonnottomuutta seuraavalla tavalla:

*h5: (--). Mut sitte taas, että tuo tilanne, tilanne mikä täällä on, nii sehän on ihan täysin luonnoton, periaatteessa. Että justiisa ku kaikkia on kehuu, että kuunnellaan hyvin. Se, että ku sulle on annettu tehtäväksi se, että kuuntele. (...) Nii se, sen takia varmaan niinku kaikki on hyviä kuuntelijoita, että täällä on pakko kuunnella. Että niinku, tuonne ku luontoon mennään, niin ne keskustelut, veikkaan, että ne toimii pikkusen erillä tavalla. Livenä.*

Vuorovaikutuskäytänteiden toinen kohta koski **muutoksen mahdollisuutta** työelämässä. Osalliset suhtautuivat positiivisesti siihen, että omaa toimintatapaa on mahdollista muuttaa siihen huomiota kiinnittämällä ja suoran palautteen kautta. Eräs koulutettava totesi, että toimintaa on mahdollista muuttaa, mutta persoonaa ei. Organisaation vuorovaikutuskulttuurin muuttamisen näkökulmasta osallisia mietitytti oman toiminnan ja osaamisen kehittämisen merkitys. Osalliset näkivät ylemmän johdon roolin merkittävänä muutoksen kannalta. Koulutukseen osallistuneet esimiehet kuvasivat ylemmän johdon roolia seuraavasti:

*h1: (--). Ne haluaa, että omat alaiset kehittyä, vaikka pitäis kehittää ittiä.--). Ne ymmärtäs, että hei täähä on hyvä että näin pitäs, tää on niin ku mejän yrityksen toimintamalli tullee ollee jatkossa tämmönen. Ja sitä ruettas niinku viemään. (--), että se ketju täytyy lähtä niinku aina kun yritys haluaa jotaki, niin johdon täytyy sitoutua ja se on se juttu, mun mielestä.*

*h1: Näyttää esimerkkiä ja jos ne oppii kuuntelee, niin kyllähän meki opitaan sitte. (--).*

Vaikka osalliset näkivät, että koulutus voisi tarjota hyödyllisiä asioita työelämään, oltiin asian suhteen varovaisen optimistisia. **Henkilökohtaisiin tekijöihin** liittyvät haasteet koskivat ennen kaikkea halua ja motivaatiota hyödyntää koulutuksessa harjoiteltuja taitoja työelämässä. Koulutuksen hyödyn nähtiin myös olevan erilainen eri ihmisille. Näitä asioita koulutettavat kuvasivat muun muassa seuraavasti:

*h1: (--). Niin se, Matinki kanssaki tuossa puhuttiin, että tullee joku neuvo jostaki, että sun pitäis näin tehdä, niin otatko sää sen käytäntöön. Joskus siitä yhestäki asiasta on hyötyä, mutta joskus ei oo. Ei niinku jää mitään, että ookoo, että tää oli hyvä, mutta ei niinku, se ei näy missään.--).*

*h1: (--). Se on niinku vaan nyt, että aikahan näyttää, että ehän mää voi sanoa, niinku mää sanoin, että mää en ikinä oota liikoja, että tuota, sillai pittää kuitenkin yksilöurheilija, että kattoo vähän, että mitä ite saa täältä aikaan. Meillä on jokkaisella ne omat juttumme.*

Neljäs, koulutuksen jälkeen toteutetusta kyselystä esiin nousut haaste koski ideariihityöskentelyn tuloksena syntyneen **vuorovaikutuskäytänteiden viemistä organisaation arkeen**. Ideariihityöskentelyssä osalliset sopivat yhden käytänteiden, jonka he veisivät työyhteisöön. Osalliset olivat yksimielisiä siitä, että käytänteiden innovointi oli ollut joko hyödyllistä tai erittäin hyödyllistä. Kuitenkaan ideoiden käytäntöön vieminen ei ollut toteutunut sovitulla tavalla. Kolme neljästä ideariiheä koskevaan loppukyselyyn vastanneesta toi esille, että ideoituja toimintaehdotuksia ei oltu vielä noin kuukauden kuluttua koulutuksen päättymisen jälkeen viety käytäntöön. Osalliset näkivät työskentelyn ja ideat hyödyllisiä (ks. luku 5.2), mutta kertoivat, että tämänhetkisessä tilanteessa ehdotusten viemiseen käytäntöön ei kuitenkaan ollut aikaa.



## 6 YHTEENVETO JA POHDINTA

*”Minä sanon, että jos yrityksellä ois tällöinen kulttuuri, että puhuttais näin avoimesti, niillä sanon että ois huolia ja murheita helekkin paljon vähemmän.”*

Koulutuksen mahdollisuudet näyttäytyivät osallisten puheessa moninaisina. Mahdollisuudet liittyivät paitsi vuorovaikutustaitoihin myös koulutuksen ohjaukselliseen ulottuvuuteen. Ohjauksellisuudessa korostuivat rauhallisen ja kiireettömän ympäristön merkitys, mahdollisuus jakaa työhön liittyviä asioita yhteisissä keskusteluissa sekä mahdollisuus tarkastella työyhteisössä vallitsevaa vuorovaikutuskulttuuria. Osalliset pitivät vuorovaikutusharjoituksissa tärkeänä tuen ja empatian tarjoamista, ja näkivätkin koulutuksen tarjoavan mahdollisuuden *vertaistukeen*. Yksi osallisista näki koulutuksen aikaisten keskusteluiden edesauttaneen sitä, että asiaan tai ongelmaan oli tartuttu ja sitä oltiin lähdetty ratkaisemaan.

Koulutettavien kuvaamat konsultatiivisen vertaistyöskentelyn mahdollisuudet tulevat lähelle vertaisryhmämentoroinnin piirissä havaittuja mahdollisuuksia. Vertaistyöskentelyn avulla voidaan nähdä olevan muun muassa yhteisöllisyyden vahvistuminen, yksilön hyvinvoinnin lisääntyminen sekä ammatillisen tiedon ja osaamisen syventyminen. Kaunisto, Estola ja Niemistö (2010, 156) näkevät vertaistyöskentelyn vahvistavan tunnetta siitä, että ei ole yksin ongelmien kanssa, mahdollistavan kuulluksi tulemisen, synnyttävän yhteenkuuluvuutta sekä voimaannuttavan ja edistävän työssä jaksamista. Myös Schiff ja Bargal (2000) ovat tutkimuksessaan havainneet samankaltaisessa tilanteessa olevien ihmisten tapaamisen olevan yhteydessä hyvinvoinnin kokemukseen ja muun muassa stressinhallintaan. Yhteisöllisyys ja liittyminen on nähty yhtenä työhyvinvoinnin osatekijänä (ks. esim. Rauramo, 2008). Kaunisto ja kumppanit kuvaavat vertaisryhmää *olkapäänä*, johon jokainen voi nojata, *taskulamppuna*, joka sytyttää toivon ja valaisee hämärässä sekä *peilinä*, johon ryhmän jäsenet voivat peilata omaa elämäänsä ja omia haasteitaan ja jonka kautta voi löytää uusia suhtautumistapoja työhönsä (Kaunisto et al., 2010, 167). Osallisten yhteenkuuluvuuden, yhteistyön, kollegiaalisuuden ja verkostoitumisen tukeminen on mainittu myös yhtenä keskeisenä konsultatiivisen vertaistyöskentelyn tavoitteena (ks. Soini et al., 2012, 20). Toisaalta tämän tutkimuksen perusteella ei vielä voida sanoa, millä tavalla koulutus on vaikuttanut esimerkiksi osallisten työhyvinvoinnin tai työn mielekkyyden kokemukseen.

Osalliset näkivät, että koulutus tarjosi tilan ja ajan yhteisille asioille ja niihin liittyvälle keskustelulle. He näkivät koulutuksen mahdollistaneen sellaisten asioiden julkitulon, jotka eivät normaalissa työn arjessa tule esille. Dialogisessa keskustelussa tapahtuva tiedon jakaminen on nähty mahdollisuutena ammatillisen osaamisen ja tiedon syventämiseen: ryhmäläisten kokemukset ja hiljainen tieto yhdistyvät, sysäten osallistujien ymmärryksen uudelle, tietoisemmalle tasolle (Kaunisto et al., 2010, 167). Ojanen (2012, 25-26) on kuvannut työnohjausistuntoja eräänlaisina parkkipaikkoina, joissa on mahdollista tutkia työtilanteiden ongelmakohtia ja siten parantaa työn sujuvuutta. Hän näkee työnohjauksessa keskiössä olevan tutkivan työtteen harjoittamisen, toisin sanoen oman työn ja sen ongelmakohtien tarkastelemisen (Ojanen, 2012, 26). Tämän voidaan ajatella olevan myös osa VuJo-koulutuksen antia.

Toinen puoli koulutuksen mahdollisuuksista koski vuorovaikutusta. Nämä mahdollisuudet liittyivät roolityöskentelyn kautta harjoiteltuihin uusiin toimintatapoihin ja saatuun palautteeseen, vuorovaikutustilanteiden uudelleen havainnointiin, toimintamallien ja konkreettisten toimintaehdotusten muotoiluun työyhteisöön sekä yleisesti koulutuksen ”vuorovaikutusihanteen” mahdollisuuksiin työelämässä. Roolityöskentelyn nähtiin mahdollistavan omista toimintatavoista tietoiseksi tulemisen sekä työelämän vuorovaikutustilanteista poikkeavien toimintatapojen harjoittelun. Palautteen merkitys korostui tähän liittyen. Joidenkin osallisten kohdalla nähtiin, että toimintatapa työelämässä ja koulutuksessa poikkesivat suuresti toisistaan, kun taas joidenkin osalta toimintatapojen nähtiin olevan hyvin samankaltaisia. Voidaankin kysyä, miksi näin oli. Oliko joidenkin osallisten kohdalla niin sanotusti normaali toimintatapa niin paljon koulutuksen vuorovaikutusihanteesta poikkeava, että ero tuli sen vuoksi erityisen vahvasti esille? Kyse voi olla myös siitä, kokeeko koulutettava tarpeelliseksi muuttaa omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään.

Konsultatiivisen vertaistyöskentelyn ja erityisesti ohjaustaitojen koulutuksen piirissä on korostettu ohjaajan itsetuntemuksen ja oman toimintatavan painoarvon ymmärtämisen merkitystä vuorovaikutustilanteissa (ks. Soini et al., 2012, 6-7). Myös oman persoonallisen ja luontevan, omiin vahvuuksiin perustuvan vuorovaikutustyylin löytäminen on pidetty tärkeänä (m.t., 6-7). Olennaisempaa, kuin tarkastella tapahtunutta muutosta, onkin siis ehkä kysyä, onko koulutettavan itsetuntemus lisääntynyt tai onko hän ymmärtänyt jotain merkit-

tävää vuorovaikutussuhteista. Koulutuksen merkitys voi ilmetä paitsi uudenaikaisissa toimintatavoissa, myös siinä, että osallinen tulee tietoiseksi omasta tavastaan toimia vuorovaikutustilanteissa. Tämä voi tarkoittaa, että koulutettava havaitsee oman vuorovaikutustyylinsä olevan toimiva ja itselleen luonteva, tai hän voi nähdä olevan tarpeellista ja hyödyllistä keillä toisenlaista, itselleen uutta toimintatapaa. Ojanen (2012, 26) puhuu ammatillisesti kehitetyneestä tietoisesta toimintatavasta ja päämäärästä, jonka vastakohta puolestaan on ei-tietoinen, tutkimaton ja intuitiivinen toimintatapa tai rutiini. Koulutuksen voidaan siten ajatella tarjoavan mahdollisuuden tarkastella kriittisesti omaa toimintaa ja löytää uudenaikaisia, itselle sopivia tapoja toimia vuorovaikutustilanteissa. Osalliset pitivät palautetta ja oman toiminnan havainnointia tärkeänä toimintatapojen tiedostamisen kannalta. Osa koulutettavista kertoi alkaneensa havainnoimaan uusin silmin työyhteisön vuorovaikutustilanteita koulutuksen aikana. Tämä puolestaan on eräänlaista työyhteisön vuorovaikutuksen tasolla tapahtuvaa tietoisuuden ja kriittisen ajattelun heräämistä.

Koulutus mahdollisti lisäksi toimintamallien ja toimintaehdotusten muotoilun työyhteisöön. Osalliset kehittivät toimintamalleja erilaisiin haastaviin vuorovaikutustilanteisiin työyhteisössä. Lisäksi viimeisenä koulutuskertana osalliset ideoivat konkreettisia keinoja työyhteisön vuorovaikutuksen haasteisiin vastaamiseksi. Koulutuksen päätyttyä toteutettuun kyselyyn vastanneet (4/6) kokivat ideoitujen vuorovaikutuskäytänteiden olevan hyödyllisiä, mutta yhtä lukuun ottamatta kaikki vastaajat ilmoittivat niiden jääneen toteutumatta. Vastauksissa tuli kuitenkin ilmi, että halua toimintaehdotusten toteuttamiseen on, ja että tarkoituksena on panna ideoita toimeen kevään aikana. VuJo-koulutusta edeltäneessä Kiko-hankkeen yhteydessä hyödynnettiin ideariihityöskentelyn kaltaista osallistavaa workshop-työskentelyä (Kitkaton kommunikointi (KIKO) –hanke). Työskentelyyn kuului olennaisena osana ideoitujen toimenpiteiden vastuuttaminen ja systemaattinen seuranta (Kitkaton kommunikointi (KIKO) –hanke). Edellä kuvatun perusteella voitaisiin ajatella, että yhteistyötä ja seuranta kouluttajan ja kohdeorganisaation välillä olisi hyödyllistä jatkaa myös varsinaisten harjoituskertojen jälkeen.

Koulutusmalliin sekä koulutuksen ja käytännön kohtaamiseen liittyen oli erotettavissa erilaisia haasteita. Haasteet liittyivät sekä koulutuksen ohjaukselliseen että vuorovaikutustaitojen ulottuvuuteen. Ohjauksellisuuden haasteet koskivat osallisten arvoja, henkilökohtaista luottamusta ja halua hyödyntää ohjauksellinen tila sekä näkemystä muutoksen mahdollisuudesta. Arvoihin liittyvä kysymys siitä, miten osalliset suhtautuvat ohjaustilanteeseen. Osa

koulutettavista toi esille kuulluksi tulemisen tärkeyden, osa kuvasi ratkaisua tavoittelematonta keskustelua ”tyhjäksi lätinäksi”. Voidaankin kysyä, näkevätkö osalliset ohjaustilanteen arvokkaana mahdollisuutena tukea omaa ammatillista kehittymistä ja työssäjaksamista vai varsinaisen työn kannalta turhana ”pehmoiluna”. Millainen käsitys ohjauksesta organisaatiossa vallitsee? Muun muassa työnohjauksen piirissä haasteena on pidetty sitä, että erityisesti johto on nähnyt ohjauksen ”pehmeänä” eikä ole tunnistanut sen laajoja mahdollisuuksia liiketoiminnalle (Wright, 1998). Paunonen-Ilmonen (2001, 11) korostaa, että työnohjaus tulisi nähdä osana työtä, ja että sen tulisi olla kaikkia organisaation ammattiryhmiä koskevaa. Ohjaukseen, kuten myös työnohjaukseen, liittyvien organisaatiossa vallitsevien mielikuvien lähempi tarkastelu olisi tässä mielessä erittäin tärkeää.

Toinen ohjaukseen liittyvä haaste koski henkilökohtaista halua ja luottamusta hyödyntää ohjauksellinen tila. Osalliset eivät olleet etukäteen tietoisia siitä, että koulutukseen liittyy myös ohjauksen ulottuvuus. Koulutettavat ihmettelivät sitä, miksi heidät oli tuotu koulutukseen keskustelemaan työyhteisön asioista. He vitsailivat siitä, että kyseessä on omistajien juoni luottamuksellisiin keskusteluihin käsiksi pääsemiseksi. Henkilökohtaisen sitoutumisen ja luottamuksen kysymykset saavat merkittävän painoarvon arvioitaessa koulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita. Esimerkiksi työnohjauksen piirissä (Ojanen, 2012, 32; Borgman & Packalèn, 2002, 82) on korostettu työntekijän omaa halua sitoutua ohjaukseen sekä pyrkimystä kehittää omaa työtään. Tämän pohjalta voidaankin kysyä, olivatko osalliset aidosti sitoutuneita koulutukseen ja erityisesti sen ohjaukselliseen puoleen. Leimala ja Romana (2005) ovat nostaneet esille motivaatio-kysymyksen sellaisten työnohjausprosessien yhteydessä, jotka olivat osa esimiesvalmennusta. Kyseisessä valmennuksessa, kuten myöskään VuJo-koulutuksessa, esimiehet eivät olleet hakeutuneet ohjaukseen omista tarpeistaan tai halustaan.

Kolmas ohjauksellisuuteen liittyvä haaste koski osallisten arvioita muutoksen mahdollisuudesta. Osalliset toivat esille epävarmuutta siitä, mikä arvo asioiden esiin nostamisella oli. Koulutettavat näkivät, että joitain asioita on turha viedä eteenpäin, sillä asiaan ei välttämättä päättävältä taholta tartuta. Tämä haaste koski siis erityisesti sellaisia asioita, jotka eivät olleet koulutettavien omissa käsissä. Tässä kysymyksessä tulemme ylemmän johdon rooliin ja vastuuseen. Rajoittaako se, että ylempi johto itse ei ole osallistunut koulutukseen, toiminnan todellista kehittämistä? Toisaalta voidaan myös kysyä, miten koulutuksessa esiin nostettujen asioiden suhteen onnistuttaisiin rakentamaan koko organisaation läpäisevää yhteistä ymmärrystä sekä halua tarttua epäkohtiin.

Vuorovaikutuksen ulottuvuuden haasteet koskivat työelämän ja koulutuksen arvojen ja roolien kohtaamista, muutoksen mahdollisuutta ja toimijoita, henkilökohtaista halua ja motivaatiota hyödyntää koulutuksen oppeja työelämässä sekä vuorovaikutuskäytänteiden viemistä organisaation arkeen. Koulutuksen ja työelämän arvoihin ja rooleihin liittyvät haasteet koskivat roolinottoa, toiminnan tavoitteita ja arvoja sekä roolityöskentelyn luonnottomuutta. Työn roolit asettivat haasteita koulutuksen aikaiselle roolityöskentelylle, ja roolit sekoittuivat osittain. Koulutuksen roolityöskentelyä pidettiin jossain määrin myös luonnottomana. Koulutuksessa ”ihanteena” pidetyn vuorovaikutusmallin ei nähty olevan sellaisenaan toimiva työn maailmassa. Erityisesti ajankäytön näkökulma korostui tässä. Roolityöskentelyn luonnottomuus on tullut esille myös aiemmin konsultatiivisen vertaistyöskentelyn tutkimuksessa. Selkeää, jopa hieman keinotekoista, roolijakoa on perusteltu kuitenkin muun muassa sillä, että se pakottaa tavallisesti paljon äänessä olevan ihmisen antamaan tilaa toiselle kertoa asiaansa (Soini, 2016).

Roolinoton haasteita ja työn ja koulutuksen roolien sekoittumista ei tulisi pitää ainoastaan koulutusmallin haasteena tai heikkoutena. Eri roolien, toimintatapojen ja arvojen välillä tasapainoilemisen voidaan ajatella olevan tapa etsiä omaan organisaatioon sopivaa toimintamallia – keino löytää tasapaino koulutuksen vuorovaikutusmallin ja työn maailman välillä. Uudenlaisen toimintatavan vieminen työyhteisöön on aina eräänlainen rakennusprojekti. Roolityöskentelyn voidaan ajatella mahdollistaneen erilaisten vuorovaikutuskäytänteiden kokeilemisen ja puntaroimisen sekä sen pohtimisen, mikä arvo koulutuksen maailmaan kuuluvilla vuorovaikutuskäytännöillä voi työelämässä olla. Soini (2014, 73) on KiKo-hankkeen yhteydessä nostanut esille sen, että vuorovaikutuskulttuurin tulisi aina palvella organisaatiota ja sen perustehtävää. Hänen mukaansa kehittämistyössä tulisi ottaa huomioon muutoksen vaikutukset kokonaisuuden toimintaan (Soini, 2014, 73). Uudenlaisten toimintatapojen juurruttamisen pohjalla tulee siis olla selkeä käsitys organisaation perustehtävästä sekä siitä, mitkä muutokset edesauttavat organisaation perustehtävän toteutumista. Organisaation tavoitteita tukevien toimintamallien löytäminen on tästä näkökulmasta katsottuna erittäin tärkeää.

Toinen vuorovaikutukseen liittyvä haaste koski muutoksen mahdollisuutta ja toimijoita. Kyseisessä haasteessa korostui erityisesti ylemmän johdon rooli muutoksen keskeisenä toimijana. Osalliset pohtivat oman toiminnan ja osaamisen kehittämisen merkitystä organisaation kokonaisuuden kannalta. He näkivät, että muutoksen ketjun tulisi lähteä johdon tasolta ja heidän perehtymisestä ja sitoutumisesta tiettyyn toimintamalliin. Haastetta voidaan lähestyä

kahdesta eri näkökulmasta: toisaalta johdon keskeisen roolin kautta ja toisaalta työntekijöiden osallistamisen näkökulmasta.

Johdon roolia voidaan pitää merkittävänä organisaation vuorovaikutuskulttuurin rakentamisessa ja muuttamisessa. Johdon on nähty ohjaavan vuorovaikutuskulttuuria ja sen rakentamista organisaation toimintaa laajemmin suuntaavan johtamisjärjestelmän kautta (Filppa & Soini, 2014, 5; Niemelä, Pirker, Westerlund, 2008, 118-119). Soinin (2014, 73) mukaan vuorovaikutuskulttuurin muuttaminen edellyttää johdon tukea, mikä puolestaan edellyttää sitä, että johdolla on tarpeeksi tietoa vuorovaikutustaitojen merkityksestä työelämässä. Tämän perusteella on aiheellista pohtia sitä, mitkä ovat muutoksen mahdollisuudet organisaatiossa, mikäli ylin johto ei ole ollut mukana koulutuksessa. Soinin (2014, 73) mukaan tieto välittyy johtajille parhaiten, mikäli he itse osallistuvat vuorovaikutuskulttuuria tai vuorovaikutustaitoja kehittävään koulutukseen. Mikäli tämä ei ole mahdollista, on tärkeää, että koulutuksen järjestäjä tiedottaa johtoa koulutuksen periaatteista ja hyödyistä, ja että koulutukseen osallistuneet kertovat kokemuksistaan työyhteisössä (m.t., 73).

Haastetta voidaan lähestyä myös toisenlaisesta näkökulmasta käsin. Organisaation voidaan ajatella toimineen työntekijöitä osallistaen ja heidän osaamistaan ja kokemustaan arvostaen (vrt. Soini, 2014, 74). Osallisten voidaan nähdä toimineen muutosagentin – uusien toimintatapojen edistäjän ja vuorovaikutuskulttuurin uudistajan – roolissa (vrt. Soini, 2014, 74). Joka tapauksessa edellä kuvatun haasteen kohdalla keskeiseksi kysymykseksi näyttäisi muodostuvan se, millä tavalla organisaatio kykenee hyödyntämään koulutukseen osallistuneiden kokemuksia ja mahdollisia uusia ideoita vuorovaikutuskulttuurin kehittämisessä.

Kolmas koulutuksen vuorovaikutuksen ulottuvuuden haaste liittyi henkilökohtaiseen haluun ja motivaatioon hyödyntää koulutuksen oppeja työelämässä. Osalliset näkivät, että henkilökohtaisen toimintatavan muuttaminen on yksilön omasta halusta riippuvaista. Kyseinen haaste liittyy aiemmin tehtyyn huomioon siitä, että koulutus voi mahdollistaa omasta toimintatavasta tietoiseksi tulemisen. Muutos yksilön näkökulmasta tarkasteltuna on kuitenkin riippuvaista siitä, näkeekö yksilö tarpeelliseksi ja hyödylliseksi muuttaa omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteissa.

Neljäs haaste koski ideariihityöskentelyn tuloksena syntyneen vuorovaikutuskäytännön viemistä organisaation arkeen. Tämä haaste liittyy kiinteästi kysymykseen siitä, mitkä ovat koulutuksen mahdollisuudet käytännölle. Koulutettavat olivat yksimielisiä siitä, että osallisten päättämän kärki-idean, keskusteluriihimallin, rakentaminen työyhteisöön olisi hyödyllistä.

Kuitenkaan seurantavaiheessa, noin kuukausi koulutuksen päätyttyä, ideaa ei oltu otettu käytäntöön. Koulutusmallin arvioimisen näkökulmasta haastetta voidaan lähestyä vastuuttamisen, systemaattisen seurannan ja organisaatiolle annettavan tuen näkökulmasta. Muun muassa KiKo-hankkeen yhteydessä on korostettu vastuuttamista ja toteutuksen systemaattista seurantaa (Kitkaton kommunikointi (KIKO) –hanke). Voidaankin pohtia sitä, olisiko keskusteluriihimalli saatu vietyä käytäntöön, mikäli seuranta olisi ollut systemaattisempaa tai jos kouluttaja olisi ollut tiiviimmin tukemassa uuden toimintatavan rakentamista työyhteisöön. VuJo-koulutuksessa kohdeorganisaation ja kouluttajatahon yhteistyö tulee jatkumaan muun muassa Ulla Kaijalan pro gradu –tutkielman myötä, minkä voidaan ajatella tuovan jatkuvuutta koulutusprosessiin.

Vaikka työelämän ja koulutuksen kohtaamiseen liittyi erilaisia haasteita, näkivät osalliset koulutuksen tarjonnan monia sellaisia toimintamalleja, jotka olisivat hyviä ja hyödyllisiä työelämässä. Työn vuorovaikutustilanteissa haasteena nähtiin olevan muun muassa kuuntelemisen ja rauhallisten keskusteluiden puute sekä esimiehen rooli valmiiden ratkaisujen tarjoajana. Koulutuksen toimintamalleista arvokkaina työelämän kannalta pidettiin erityisesti kuuntelemista, ajan ja tilan varaamista rauhallisille keskusteluille sekä toimintamallia, jossa valmista vastausta tai ratkaisua ei automaattisesti odoteta esimieheltä.

Tässä pro gradu –tutkielmassa olen tarkastellut esimiehille järjestettävää Vuorovaikutuskorostettu Johtaminen –koulutusta osallisten näkökulmasta. Olen tarkastellut koulutusmallia siihen liittyvien mahdollisuuksien ja haasteiden kautta. Tutkielmassa olen halunnut tuoda osallisten äänen kuuluville, jotta koulutusmallia voitaisiin tulevaisuudessa kehittää edelleen, yhä asiakaslähtöisempään suuntaan.

Analyysin tulokset ja tehdyt johtopäätökset viittaavat siihen, että VuJo-koulutus keskittyy lupauksensa mukaisesti vuorovaikutustaitojen harjoittamiseen sekä tarjoaa mahdollisuuden ohjaukselliseen tukeen. Tämän tutkielman tarkoituksena ei ollut selvittää sitä, kehittyvätkö osallisten vuorovaikutustaidot mittarilla mitattuna. Vuorovaikutustaitojen osalta koulutuksen merkitys näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan ennen kaikkea siinä, että osalliset saavat mahdollisuuden kyseenalaistaa omat toimintamallinsa ja harjoitella itselleen uudenlaista toimintaa vuorovaikutustilanteessa. Sitä, siirtyvätkö opitut taidot käytäntöön, ei voida tämän tutkimuksen perusteella sanoa. Aikaisemmat tutkimukset viittaavat siihen, että ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu konsultatiivisessa vertaistyyöskentelyssä tuottaa tulosta erityisesti heillä, joilla perustaidoissa on eniten kehitettävää. Organisaatiotasolla

VuJo-koulutus tarjoaa mahdollisuuden tarkastella organisaation vuorovaikutuskäytänteitä sekä hakea koulutuksen vuorovaikutusmallista sellaisia elementtejä, jotka olisivat arvokkaita myös organisaation arjessa.

Ohjauksen näkökulmasta VuJo-koulutus näyttäisi tarjoavan sellaisia työnohjauksellisia elementtejä kuten vertaistuki, työyhteisön asioista keskustelu, työyhteisön vuorovaikutuskulttuurin tarkastelu sekä omaan työhön liittyviin ongelma-kohtiin tarttuminen. Tämän perusteella voidaan ajatella, että VuJo-koulutuksella olisi oma paikkansa myös yksilön hyvinvoinnin ja ammatillisen kasvun tukemisessa. Koulutusmallin haasteiden tarkastelu linkittyy tiiviisti koulutuksen vaikuttavuuteen. Kyseinen näkökulma tarjoaa mahdollisuuden kehittää koulutusmallia edelleen niin, että se vastaa yhä paremmin asiakkaiden tarpeita. Erityisesti toimintamallien käytäntöön viemisen haaste on koulutuksen vaikuttavuuden kannalta tärkeää nostaa esille.

Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt pääosin osallisten koulutuksen aikaisiin näkemyksiin koulutuksen mahdollisuuksista ja haasteista. Tutkimusryhmässämme on tekeillä pro gradu -tutkielma, jossa keskitytään selvittämään osallisten kokemuksia VuJo-koulutuksen merkityksestä työn mielekkyyden kokemukseen. Kyseinen näkökulma tulee syventämään ymmärrystä koulutuksen vaikuttavuudesta. Jatkossa kiinnostavaa olisi tarkastella laajemmin konsultatiiviseen vertaistyöskentelyyn perustuvan vuorovaikutustaitojen koulutuksen mahdollisuuksia organisaation vuorovaikutuskulttuurin kehittämisessä. Osallisten näkemysten ja kokemusten tutkimisessa olisi jatkossa mielekästä hyödyntää kanssatutkijuuden periaatetta. Tutkimusprosessissa se voisi tarkoittaa esimerkiksi osallisten kanssa keskustelua analyysin edetessä ja johtopäätösten muotoutuessa. Tällä tavoin tutkimustuloksiin olisi mahdollista saada vieläkin enemmän syvyyttä.



## 7 LÄHTEET

Babchuck, W. (1996). *Glaser or Strauss?: Grounded Theory and Adult Education*. Viitattu 17.12.2015. Saatavilla: <http://www.anrecs.msu.edu/research/gradpr96.htm>

Borgman, M. & Packalén, E. (2002). *Parhaat käytännöt työyhteisön kehittämiseen*. Tammi, Helsinki.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.) SAGE, California

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications, Los Angeles.

Dinger, U., Strack, M., Leichsenring, F., Wilmers, F. & Schauenburg, H. (2008). *Therapist Effects on Outcome and Alliance in Inpatient Psychotherapy*. *Journal of Clinical Psychology* (64) 3, 344-354.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.

Filppa, H. & Soini, H. (toim.) (2014). *Kitkaton Kommunikointi: Tuotanto- ja suunnitteluorganisaatioiden vuorovaikutuksen kehittäminen*. Oulun yliopisto, Oulu.

Gladding, S. T. (2004). *Counseling. A Comprehensive Profession*. (5th ed.) Pearson/Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Uudistettu painos (1995). Aldine de Gruyter, New York.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1968). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Weidenfeld and Nicolson, London, WI.

Greene, J. O. (2003). *Models of Adult Communication Skill Acquisition: Practice and the Course of Performance Improvement*. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. (s. 51-92). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Hayase, L. K. T. (2009). *Internal Communication in Organizations and Employee Engagement*. University Libraries, University of Nevada, Las Vegas.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Kirjayhtymä, Helsinki.

Hoskins, M. (2006). Johdatus Vance Peavyn työhön. Esipuhe teoksessa *Vance Peavy. Sosiodynaamisen ohjauksen opas* (suomentanut Petri Auvinen). Psykologien Kustannus, Helsinki.

Ivey, A., Ivey, M. & Simek-Morgan, L. (1997). *Counseling and Psychotherapy – A multicultural Perspective* (4th ed.). Allyn & Bacon, Massachusetts.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) (2004). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Kaunisto, S.-L., Estola, E. & Niemistö, R. (2010). Ryhmä vertaismentoroinnin kontekstina. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 156-167). Tammi, Helsinki.

Kiema, H., Mäenpää, M., Leinonen, T. & Soini, H. (2014). Peer Group Counseling as a Tool for Promoting Managers' Communication Skills in Industrial and Planning Organizations. *COLLA 2014: The Fourth International Conference on Advanced Collaborative Networks, Systems and Applications*, 28-33.

Kitkaton kommunikointi (KIKO) –hanke. Viitattu 5.12.2015. Saatavilla: <http://www.kiko-hanke.com/home>

Lakey, S. G. & Canary D. J. (2002). Actor Goal Achievement and Sensitivity to Partner as Critical Factors in Understanding Interpersonal Communication Competence and Conflict Strategies. *Communication Monographs* 69, 217-235. viitattu 25.1.2016

Leimala, L. & Romana, A. (2005). Yksilötyönohjaus, sparraus ja coaching esimiesten kokemuksina. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. (s. 71-86). Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:20, Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Marrewijk, M. (2004). The Social Dimension of Organizations: Recent experiences with Great Place to Work® assessment practices. *Journal of Business Ethics* 55 (2), 135-146.

- McIntosh, P., Luecke, R. A. & Davis, J. H. (2008). *Interpersonal Communication Skills in the Workplace*. (2nd ed.) American Management Association.
- McLeod, J. (2009). Counselling: a radical vision for the future. *Therapy Today* 20 (6), 10-15.
- Niemelä, M., Pirker, A. & Westerlund, J. (2008). *Strategiasta tuloksiin – tehokas johtamisjärjestelmä*. WSOYpro, Helsinki.
- Ojanen, S. (2012). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Okun, B. & Kantrowitz, R. (2008). *Effective Helping. Interviewing and Counseling Techniques* (7th ed.) Thomson Brooks/Cole, Belmont.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). (2000). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Paunonen-Ilmonen, M. (2001). *Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. WSOY, Helsinki.
- Rantanen, A. & Soini, H. (2013). Development of the Counseling Response Observation System. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 46 (4), 247-260.
- Rauramo, P. 2008. *Työhyvinvoinnin portaat*. Edita, Helsinki.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. (9. uud. painos). WSOY, Helsinki.
- Schaufeli, W. B. & Peeters, M. C. W. (2000). Job Stress and Burnout Among Correctional Officers: A Literature Review. *International Journal of Stress Management*. 7 (1), 19- 48.
- Schein, E. H. (1999). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Schiff, M. & Bargal, D. (2000). Helping Characteristics of Self-help and Support Groups. Their Contribution to Participants' Subjective Well-being. *Small Group Research* 31 (3), 275-304.

Segrin, S. & Rynes, K. N. (2009). The mediating role of positive relations with others in associations between depression, social skills and perceived stress. *Journal of Research in Personality*, 43, 962-971.

Silvonen, J. & Keso, P. (1999). Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34, 88-96.

Soini, H. (2014). Loppusanat ja johtopäätökset. Teoksessa H. Soini & H. Filppa (toim.), *Kitkaton Kommunikointi: Tuotanto- ja suunnitteluorganisaatioiden vuorovaikutuksen kehittäminen* (s. 73-74). Oulun yliopisto, Oulu.

Soini, H. (2001). Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona. *Psykologia* 36 (1-2), 48-59.

Soini, H., Kiema-Junes, H., Leinonen, T. & Mäenpää, M. (2014). Ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja koulutus: Konsultatiivinen työote esimiesten ja työntekijöiden henkilökohtaisten vuorovaikutustaitojen koulutusmenetelmänä. Teoksessa H. Soini & H. Filppa (toim.), *Kitkaton Kommunikointi: Tuotanto- ja suunnitteluorganisaatioiden vuorovaikutuksen kehittäminen* (s. 50-60). Oulun yliopisto, Oulu.

Soini, H. & Mäenpää, M. (toim.). (2012). *Konsultatiivinen menetelmä ja ohjauksellisen työotteiden vakiinnuttaminen opetus- ja kasvatustyössä*. Verkko - tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Multiprint, Oulu.

Soini, H., Rantanen, A., & Suorsa, T. (2012). *Ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja oppimaan : Konsultatiivinen työote ohjaustaitojen koulutusmenetelmänä*. Oulun kaupungin ja Kiimingin kunnan oppilashuollon kehittämisverkosto. Multiprint, Oulu.

SOLMU PROJEKTI – Ohjaustaitojen koulutus- ja tutkimusprojekti. Viitattu 5.12.2015. Saatavilla: <http://wwwedu oulu.fi/klinikka/solmu.htm>

Spangar, T., Pasanen, H., & Onnismaa, J. (2002). Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1* (s. 5-11). PS-kustannus, Jyväskylä.

Spitzberg, B. H. (1983). *Communication competence as knowledge, skill, and impression*. *Communication Education* 32, 323-329.

Spitzberg, B. H. (2000, 109) What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration* 29, 103-119.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications, California.

Suomen työnohjaajat ry. Viitattu 8.2.2016. Saatavilla: <http://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus/>

Suorsa, T. (2014). *Todellisinta on mahdollinen. Systeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatustieteeseen tutkimukseen*. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Acta universitatis Ouluensis E 147.

Syvänen, S., Kasvio, A., Loppela, K., Lundell, S., Tappura, S. & Tikkamäki, K. (2012). Dialoginen johtaminen innovatiivisuuden tekijänä. Tutkimusohjelman teoreettiset lähtökohdat, tutkimuskysymykset ja toteutus. Työterveyslaitos, Helsinki.

Tekes. (2008). *Innovaatiotoiminnan vaikutukset. Osaamista, uudistumista, kasvua ja hyvinvointia*. Viitattu 3.2.2016. Saatavilla: [https://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/innovaatiotoiminnan\\_vaikutukset\\_2008.pdf](https://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/innovaatiotoiminnan_vaikutukset_2008.pdf)

Tiensuu, T. (2005). Hyvää yritetään, mutta priimaa pukkaa. *Sosiaaliturva* 93 (4), 27.

Tiuraniemi, J. 2005. Vuorovaikutusilmiöt työnohjauksessa. *Aikuiskasvatus*, 25 (2), 110-120.

Topping, K.J., & Ehly, S. (2002). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 113-132.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.

Työturvallisuuskeskus. (1998). *Työnohjaus palvelualueilla*. Työturvallisuuskeskus, Palveluyhtymä.

Ylöstalo, P. & Jukka, P. (2010). Työolobarometri lokakuu 2010. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. *Työ ja yrittäjyys* 25/2011. Viitattu 4.2.2016. Saatavilla: [http://www.tem.fi/files/23217/TEM\\_33\\_2009\\_tyo\\_ja\\_yrittajyys.pdf](http://www.tem.fi/files/23217/TEM_33_2009_tyo_ja_yrittajyys.pdf).

Peavy, V. (2006). *Sosiodynaamisen ohjauksen opas* (suomentanut Petri Auvinen). Psykologien Kustannus Oy, Helsinki.

- Ristikangas, M.-R. & Ristikangas, V. (2010). *Valmentava johtajuus*. WSOYpro, Helsinki.
- Rouhiainen-Neunhäuserer, M. (2009). *Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen: Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 128.
- Räsänen, M. (2006). Työnohjaus ja työhyvinvointi. Teoksessa P. Vesterinen (toim.), *Työhyvinvointi ja esimiestyö*. WSOYpro, Helsinki.
- Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 7.
- Vehviläinen, S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. (2. painos). Gaudeamus, Helsinki.
- Wagner, S.M., Lukassen, P. & Mahlendorf, M. (2010). Misused and Missed Use - Grounded Theory and Objective Hermeneutics as Methods for Research in Industrial Marketing. *Academy of Management Journal*, 39 (2), s. 5-15.
- Wilson, S. R. & Sabee, C. M. (2003). Explicating Communicative Competence as Theoretical Term. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burlison (toim.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (s. 3-50). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Yukl, G. (1999) An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 33–48.

#### **Julkaisemattomat lähteet:**

- Soini, H. (2014). *Konsultatiivinen ohjaus. Vertaiskonsultaatio ohjaustaitojen tutkimuksen ja koulutuksen menetelmänä*. Opintomoniste. Viitattu 21.1.2016.



**Työyhteisön vuorovaikutuksen haasteet ja tavoitteet  
sekä toimintaehdotukset tavoitteiden saavuttamiseksi**

**Esimerkkejä haasteellisista  
vuorovaikututilanteista**

1. Työssä ei ole tarpeeksi aikaa yhteiselle keskustelulle - häiritsevät tekijät ympäristössä
2. Työyhteisössä ei kuunnella tarpeeksi, mitä toisella on sanottavaa – ollaan itse äänessä ja puhutaan päälle
3. Keskustelukumppani kertoo asiaansa vuolaasti –puhuja puhuu aiheen vierestä ja keskustelu venyy
4. Esimieheltä odotetaan ratkaisua ja valmista toimintamallia ongelmatilanteisiin
5. Asiakeskeisyys ja ongelmanratkaisu ovat korostuneesti esillä vuorovaikutustilanteissa

**Tavoitteet**

1. Lisää rauhallista aikaa yhteiselle keskustelulle – mahdollisuus pysähtyä
2. Ihmiset kuuntelevat häntä, jonka vuoro on puhua – annetaan toisille tilaa ja aikaa kertoa asiansa
3. Keskustelu etenee kertojan ydinasian mukaisesti, keskustelun kaikille osapuolille sopivan aikaraamin puitteissa
4. Omaksutaan toimintamalli, jossa korostuu oma ajattelu ja ongelmanratkaisu. Esimies auttaa ongelman esittäjää löytämään ratkaisun haastavaan tilanteeseen
5. Toisen kohtaaminen – tunteet, ymmärrys ja empatia osaksi työyhteisön vuorovaikutustilanteita

**Konkreettiset keinot tavoitteiden saavuttamiseksi**

Mitkä tavoitteet ovat tavoittelemisen arvoisia työyhteisössämme? Miten näihin tavoitteisiin päästään?



## Käytänteiden innovointi ja toteutus

\*Pakollinen

### Koin toimenpide-ehdotusten kehittelyn \*

- Erittäin hyödylliseksi
- Hyödylliseksi
- Ei niin hyödylliseksi
- Täysin turhaksi

### Olemme vieneet keskusteluriihi-idean käytäntöön \*

Mikäli vastaat ei, siirry seuraavan kysymyksen yli.

- Kyllä
- Ei

### Miten kyseinen idea on viety työhön ja miten se on käytännössä toiminut?

### Onko muita luomianne ideoita viety käytäntöön? \*

Mikäli vastaat ei, siirry seuraavan kysymyksen yli.

- Kyllä
- Ei

### Mitä muita ideoita on viety käytäntöön?

### Mitä ajattelet tulevaisuudessa tapahtuvan koulutuksessa esittämienne toimenpide-ehdotusten suhteen? \*

**Lähetä**

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

100 %. Sait sen valmiiksi.