

ACTA WASAENSIA

No 109
Liiketaloustiede 44
Johtaminen ja organisaatio

Riitta Viitala

Osaamisen johtaminen esimiestyössä

Summary

Knowledge Leadership

UNIVERSITAS WASAENSIS
VAASA 2002

Esitarkastajat Professori Raimo Nurmi
 Turun kauppakorkeakoulu
 Rehtorinpellionkatu 3
 20500 Turku

Professori Sinikka Vanhala
Helsingin kauppakorkeakoulu
Runeberginkatu 14-16
00100 Helsinki

SISÄLLYS

KUVIOT JA TAULUKOT.....

ABSTRACT.....

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	9
1.1	Tutkimuksen tarkoitus	10
1.2	Osaamisen johtamista (knowledge management) käsittelevä keskustelu	12
1.3	Haasteena Knowledge Leadership	23
1.3.1	Esimiesten vaikutusmahdollisuudet osaamisen johtamisen näkökulmasta	23
1.3.2	Esimiesnäkökulman asema tutkimuskirjallisuudessa	26
1.3.3	Tutkittavan ilmiön tarkastelu aiemmassa kirjallisuudessa	28
1.4	Tutkimustehtävä ja taustaoletukset	29
1.4.1	Tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet	29
1.4.2	Keskeiset käsitteet ja rajaukset	31
1.4.3	Tutkimusongelman ratkaisussa käytetty kirjallisuus	36
1.4.4	Metodiset ratkaisut	39
1.4.5	Tieteenfilosofiset taustaolettamukset	43
1.4.6	Tutkimusraportin kieli, tyyli ja rakenne	46
2	OSAAMINEN, OPPIMINEN JA JOHTAJUUS	48
2.1	Organisaation kyvykkyydestä yksilötason osaamiseen	49
2.2	Yksilön, ryhmien ja organisaation oppimisen integraatio	55
2.2.1	Sosialisaatiovaihe ja toimintaa ohjaavien skeemojen rakentuminen	61
2.2.2	Artikulaatiovaihe ja ryhmäoppiminen	63
2.2.3	Yhdistämisvaihe ja dokumentaatio	70
2.2.4	Sisäistämisen vaihe ja poisoppiminen	71
2.2.5	Yhteenveto	74
2.3	Oppimisen edistämisen näkökulma perinteisessä johtajuuskirjallisuudessa	77
2.3.1	Alaisen oppimisen näkökulma johtajan valmiuksien tarkastelussa	80

ACTA WASAENSIA

2.3.2	Alaisten osaaminen tilannetekijänä ja esimies-alais-suhteen vaikuttajana.....	84
2.3.3	Johtamistyylin yhteys alaisten osaamiseen ja oppimiseen.....	88
2.3.4	Osaamisen edistäminen johtajan tehtäviä koskevassa tarkastelussa.....	89
2.3.5	Yhteenveto.....	92
2.4	Muutosta, kehittymistä, uudistumista ja oppimista tukeva johtajuus.....	94
2.4.1	Johtajuuden kolmas ulottuvuus	96
2.4.2	Uudistumista tukeva johtajuus.....	97
2.4.3	Oppimista tukeva johtajuus	100
2.4.4	Opettajuus esimiesroolin metaforana.....	105
2.5	Yhteenveto kirjallisuuden tarjoamista tarkastelukehyksistä.....	109
3	EMPIIRINEN TUTKIMUS.....	113
3.1	Esitutkimuksen tarkoitus ja toteutustapa	113
3.1.1	Esimiehen roolit ja tehtävät osaamisen edistäjänä.....	119
3.1.2	Esimiehen toiminta ja keinot osaamisen johtamisessa	127
3.1.3	Edellytykset osaamisen johtamisen toteutumiselle esimiehen toiminnassa.....	137
3.1.4	Malli osaamisen johtamisesta esimiestyössä.....	139
3.1.5	Mallin asemointi kirjallisuusanalyysin muodostamaan kuvaan	140
3.2	Esitutkimuksen luotettavuuden arviointi	145
3.3	Tutkimusvälineen kehittäminen.....	146
3.3.1	Kyselytutkimuksen metodologinen perusta	147
3.3.2	Kyselylomakkeen sisältö ja rakenne.....	149
3.4	Kyselytutkimuksen aineisto	152
3.5	Kyselytutkimuksen tulokset.....	154
3.5.1	Oppimisen suuntaaminen	160
3.5.2	Oppimista edistävän ilmapiirin luominen	162
3.5.3	Oppimisprosessien tukeminen.....	163
3.5.4	Esimerkillä johtaminen	165
3.6	Kyselytutkimuksen tarkentama malli osaamisen johtamisesta esimiestyössä.....	166

ACTA WASAENSIA

3.7	Osaamisen johtamisen tyypit	168
3.7.1	Valmentajat	172
3.7.2	Kapteenit	174
3.7.3	Luotsit	176
3.7.4	Kollegat	177
3.7.5	Yhteenveto osaamisenjohtamisen tyypeistä	179
3.8	Kyselytutkimuksen luotettavuuden arviointi	181
4	TULOSTEN ARVIOINTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET	184
4.1	Osaamisen johtaminen ilmiönä	184
4.2	Yhteenveto tutkimuksesta ja sen tuloksista	185
4.3	Ilmiön asema teoreettisten keskustelujen kentässä	194
4.4	Käytännön implikaatiot	201
4.5	Tutkimuksen osoittamat tarpeet jatkotutkimukselle	203
4.6	Loppusanat	205
	SUMMARY	206
	KIITOKSET	215
	LÄHTEET	216
	LIITTEET	240
Liite 1.	Esitutkimuksen haastattelukysymykset	240
Liite 2.	Osaamisen johtamisen arviointilomake	241
Liite 3.	Kuvaus esimiesarvoinnin antaneesta alaisjoukosta	245
Liite 4.	Kuvaus arvioinnin kohteena olevasta esimiesjoukosta	247
Liite 5.	Osaamisen johtamisen mittariston luotettavuuden arviointi	249
Liite 6.	Esimiesten saamien arviointien jakaumat ulottuvuuksittain	250
Liite 7.	Korrelaatiomatriisi	253

KUVIOT

Kuvio 1.	Oppimista koskevat keskustelut liiketaloustieteessä.....	15
Kuvio 2.	Knowledge Management -keskustelun asemointi.....	20
Kuvio 3.	Tutkimusongelman ratkaisun kolme perustaa.....	30
Kuvio 4.	Käsitteen Knowledge Leadership asemointi lähikeskustelujen kentässä.....	36
Kuvio 5.	Tutkimuksen rakenne.....	40
Kuvio 6.	Tutkimuksen kohdeilmiön taustalla olevat olennaiset keskustelut.....	48
Kuvio 7.	Organisaation oppimisen malli.....	56
Kuvio 8.	Uuden tiedon luomisen sykli (Nonaka & Konno 1998).....	58
Kuvio 9.	Johtamisprosessin kolme elementtiä (Hollander 1978).....	79
Kuvio 10.	Tutkittavan ilmiön sisällölliset ainekset.....	111
Kuvio 11.	Empiirisen tutkimuksen elementit ja rakenne.....	113
Kuvio 12.	Haastattelututkimuksen aineiston ensimmäisen tason jäsenitys.....	119
Kuvio 13.	Esimiehen roolit osaamisen johtajana.....	121
Kuvio 14.	Esimiehen tehtävät osaamisen johtajana.....	126
Kuvio 15.	Esimiehen keinot osaamisen johtamisessa.....	136
Kuvio 16.	Edellytykset osaamisen johtamiselle.....	139
Kuvio 17.	Osaamisen johtamisen tehtävät ja keinot.....	140
Kuvio 18.	Osaamisen suuntaamisen alueet.....	162
Kuvio 19.	Oppimista edistävän ilmapiirin luomisen alueet.....	163
Kuvio 20.	Oppimisprosessien tukemisen alueet.....	164
Kuvio 21.	Osaamisen johtamisen elementit esimiestyössä.....	166
Kuvio 22.	Osaamisen johtamisen ulottuvuudet.....	187
Kuvio 23.	Osaamisen johtamisen tasot.....	192
Kuvio 24.	Knowledge Leadership lähikeskustelujen kentässä.....	195

TAULUKOT

Taulukko 1. Knowledge Management -keskustelujen anti esimiesnäkökulmalle.	21
Taulukko 2. Osaamista ja oppimista käsittelevien keskustelujen anti kohdeilmion ymmärtämiselle.	77
Taulukko 3. Johtajuutta, osaamista ja oppimista käsittelevien keskustelujen anti tutkimukselle.	93
Taulukko 4. Oppimista tukevaa johtamistyyliä käsittelevät johtajuuskeskustelut.	95
Taulukko 5. Oppimista tukevan johtajuuden tehtäväalueita koskevat tarkastelut.	102
Taulukko 6. Johtamista valmentajuuden kautta tarkastelevat keskustelut.	104
Taulukko 7. Faktorianalyysin tuottamat osaamisen johtamisen ulottuvuudet.	158
Taulukko 8. Klusterianalyysin tuottamat esimiesryhmät ja niiden ryhmäkeskiarvot.	171
Taulukko 9. Osaamisen johtamisen päätehtäväalueet ja keinot.	189

ABSTRACT

Viitala, Riitta (2002). Osaamisen johtaminen esimiestyössä (Knowledge Leadership). *Acta Wasaensia* No 109, 254 p.

In spite of the lively discussion about knowledge management in recent years, little attention has so far been paid to the daily management that takes place in a work community. The aim of this investigation is to elucidate the role of knowledge leadership. The study specifies those elements of management which are important in a leader's function from the standpoint of the development of the work community's capabilities. Furthermore, it is explained how knowledge management is manifested in the activity of the leaders.

The elements that help to understand the background of the phenomenon are found in three quarters. First, this research is a follow-up of the discussion of knowledge management. Knowing the goals that organizations are trying to reach, the learning processes taking place there and their prerequisites identify a development where the leaders direct the knowledge management for their own part. Second, understanding the phenomenon also presupposes an examination of the capability of individuals and groups and of the nature of learning. In this study the theoretical elements concerned with learning are mainly based on pedagogics. Third, additional frames and elements necessary for the understanding and patterning of the phenomenon are provided by leadership literature. Closest to the target phenomenon of the research come discussions of transformational management, coaching and the roles of the leader of the learning organization.

In the first phase of the study, the substantial elements of the phenomenon are sought by means of an analysis of the literature. In the second phase the phenomenon is scrutinized holistically and a structure is sought for it by means of qualitative research. Here eight experts' views were asked regarding knowledge leadership. As a result a hypothetical ideal model emerged, on the basis of which an instrument of evaluation was created. By means of this it was possible to verify the ideal model with respect to the empirical material and study the implementation of the phenomenon in practice. The questionnaire-based research focused on 154 managers in 36 organizations in all, and they were rated by a total of 1197 employees. Factor analysis showed the most central dimensions of knowledge management to be clarification of the aim and direction of learning, the creation of an atmosphere promoting learning, the supporting of the learning process and management / leadership by setting a good example. Clarification of the direction comprises the elucidation of aims and the evaluation of activities as well as the development of forums for this purpose and operations models. With regard to the creation of a suitable atmosphere, the promotion of openness and the interaction between leader and employees were emphasized. Support of the learning process involves the directing and supporting of the learning process on both group and individual level. Management by good example was to be achieved by personal enthusiasm, constant development of professional capability and commitment to change.

The managers under study direct the development of their subordinates in a positive way by their own example. Their strongest point was in the dimension of guiding and, next, most active in strengthening the atmosphere. Taking responsibility for the learning processes was, however, still an unfamiliar duty to many. Managers could, according to cluster analysis, be classified into four subsets in the domain of knowledge management: those of captains, pilots, colleagues and coaches, the last category representing managers who have already progressed far in knowledge management. They could be termed the proper managers of knowledge, "knowledge leaders".

In the work community the task of the manager is to promote knowledge with reference to the development of the organization's know-how in important matters, reflectiveness in all activities and genuine dialogue. This the manager can achieve by promoting a favorable atmosphere and by developing practices and structures which support learning.

Riitta Viitala, Department of Management and Organization, University of Vaasa, PB 700, FIN-65101 Vaasa, Finland, e-mail riitta.viitala@uwasa.fi.

Keywords: leadership, knowledge management, knowledge leadership

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Osaaminen ja sen jatkuva kehittyminen sekä uusiutuminen on liiketaloustieteen keskustelussa viime vuosina toistuvasti nostettu yritysten tärkeimmäksi kilpailutekijäksi (esim. McMillan & Schuler 1985; Normann 1985; Prahalad & Hamel 1990; Drucker 1993; Wikström & Normann 1994; Ulrich 1997 c; Teece 1998; Kaplan & Norton 2001; Pettigrew, Woodman & Cameron 2001). Organisaatioon liittyvää osaamista ja oppimista käsittelevän keskusteluaallon voi katsoa alkaneen 1980-luvun alussa. Siitä lähtien laaja ja monipuolinen keskustelu aiheesta on haarautunut organisaation oppimisen, oppivan organisaation, älyllisen ja henkisen pääoman, ydinosaamisen, osaamisen johtamisen ja strategisen osaamisen teemoihin. Keskustelujen taustalla olevat asiat sinänsä eivät ole uusia, mutta uutta ovat tulkinnat ja määrittelyt, joiden varassa ilmiöitä on tehty näkyväksi ja siten tuotu yhteisen prosessoinnin ulottuville.

Organisaatioiden osaamiseen ja oppimiseen liittyvien ilmiöiden määrittelyn runsaus kertoo ainakin siitä, että liiketaloustieteessä on vahvistunut tarve korostaa inhimillisen osaamisen merkitystä organisaatioiden menestykselle. Ihmisissä olevat henkiset voimavarat on viime vuosina usein esitetty jopa ainoana kestävästä kilpailuetua tuottavana resursina (esim. Ulrich 1986). Ehkä teknologian, prosessien ja toimintamallien tehokkuuden tarkastelussa on tultu sen tien päähän, jossa inhimilliset voimavarat muodostuvat etenevän pullonkaulaksi.

Organisaatioissa keskeinen ongelma on, miten inhimillinen osaaminen saadaan valjastettua edistämään organisaatioiden kilpailukykyä. Ja edelleen, miten innostaa ja auttaa ihmisiä oppimaan tarpeeksi nopeasti, tehokkaasti ja oikeansuuntaisesti? Vastaukset liittyvät paljolti johtamiseen organisaation kaikilla tasoilla (Boyatzis 1982: 1; Senge 2000). Carlsson, Keane & Martin (1979) totesivat jo pari vuosikymmentä sitten: *"When organizations are viewed as learning systems, the managers role can be viewed as one of providing leadership in the learning process"*. Esimiehille tämä merkitsee kasvavaa haastetta: jatkuvan oppimisen ja kehityksen ohjaamista ja tukemista työyhteisöissä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on määritellä ilmiötä ”osaamisen johtaminen esimiestyössä” ja tuottaa tarttumapintaa ilmiön tunnistamiseen ja sitä koskevan näkemyksen muodostamiseen. Tutkimuksen välillisenä tavoitteena on luoda viitekehystä esimiestoiminnan kehittämiseksi, joka on todettu menestyksellisenä strategiana kehitettäessä organisaation kyvykkyyttä ja jatkuvaa oppimista (Tannenbaum 1997).

1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tässä työssä pyrin kirjallisuuden ja empiirisen tutkimuksen avulla ymmärtämään ilmiötä nimeltä ”osaamisen johtaminen esimiestyössä”. Tavoitteenani on luoda jäsenystä aiemmin hahmottumattomaan ilmiöön mallintamisen keinoin. Tutkin, mitä ovat ne elementit ja piirteet esimiestyössä, jotka edistävät organisaation menestymiselle tärkeää oppimista hänen johtamassaan työyhteisössä. Lisäksi tutkin, onko löydettävissä erityisiä osaamisen johtamisen tyyppejä tutkittaessa ilmiön esiintymistä käytännössä.

Esimiestyön näkökulma ei toistaiseksi ole saanut juurikaan huomiota osakseen osaamisen johtamisen kirjallisuudessa (Dirkx 1999). Ihmisten johtamiseen liittyvät ongelmat osaamisen johtamisen yhteydessä on kyllä kirjallisuudessa tiedostettu, mutta asiaa ei juurikaan ole käsitelty osaamisen johtamista koskevassa kirjallisuudessa sen enempää kuin johtajuuskirjallisuudessaakaan. Vuonna 1997 tehty tutkimus (Ruggles 1998) ilmentää hyvin vallalla olevaa tilannetta koskien sekä osaamisen johtamisen (knowledge management) käytäntöjen sisällöllistä painottumista että käydyn tieteellisen keskustelun painopisteitä. Sen mukaan 431 amerikkalaisen ja eurooppalaisen organisaation valitut painopistealueet ja myös vahvimmat alueet osaamisen johtamisen kentässä olivat informaation bankintaan ja prosessointiin liittyvät asiat. Kuitenkin samassa tutkimuksessa todettiin osaamisen johtamisen suurimmaksi ongelmaksi ihmisten käyttäytymisen muuttamisen vaikeus ja esteeksi organisaation kulttuuri.

Käsillä oleva tutkimus tuottaa jatkoa ja täydennystä aiempaan osaamisen johtamista koskevaan keskusteluun. Tässä tarkastellaan ihmisten johtamisen näkökulmaa (leadership) vastapainoksi osaamisen johtamisessa vallalla olleelle management -näkökulmalle. Näkö-

kulma siirtää tarkastelun painopistettä organisaatiotason oppimisesta yksilöiden oppimisen suuntaan (Lippitt 1982: 43, 47; Woolner 1992). Näistä lähtökohdista syntyy jännitettä kahdella ulottuvuudella: organisaation oppiminen vs. yksilön oppiminen ja asioiden johtaminen (management) vs. ihmisten johtaminen (leadership). Ensimmäisen ulottuvuuden toisena ääripäänä on organisaatioentiteetin tarkastelu, jossa siihen liittyviä ilmiöitä käsitellään yhtenä kokonaisuutena. Esimerkiksi ihmisiä käsitellään siinä koko organisaation henkilöstön tasolla, ikään kuin yhtenä oliona. Ulottuvuuden toisessa ääripäässä on tarkastelu, jossa oppiminen huomioidaan yksilöllisenä prosessina ja jossa yksilöpsykologiset tekijät ovat mukana. Toisen ulottuvuuden toisessa ääripäässä johtamisen huomio kiinnittyy asioihin ja toisessa ääripäässä ihmisiin. Ulottuvuuden keskivaiheilla huomio johtamisessa kiinnittyy sekä asioihin että ihmisiin. Näiden ulottuvuuksien varassa syntyvä illustratiivinen rakennelma on yksinkertaistava. Sen ensisijainen tehtävä on palvella tutkimuksen kohdeilmion kytkemistä muihin teoreettisiin keskusteluihin ja sen asemoimista niiden muodostamaan kenttään.

Tutkimus osallistuu samalla johtajuutta (leadership) koskevaan viimeaikaiseen keskusteluun, joka ilmentää sekä käsitteellisellä että käytännön tasolla meneillään olevaa murrosta (Karazoglu 1996; Bennis 1999; Harvey & Denton 1999). Ihmisten ja asioiden johtamisen rinnalle johtamisen ulottuvuuksissa on noussut kolmantena ulottuvuutena muutoksen, kehityksen ja uudistumisen johtaminen (Ekvall & Arvonen 1991; Lindell & Rosenqvist 1992), jotka liittyvät läheisesti oppimiseen. Bennis (1992) esittää johtajuuden luonteen muutoksen kulminaatiopisteeksi 1980- ja 90-lukujen vaihdetta, jolloin hänen mukaansa organisaatiot muuttuvissa ympäristöissä kävivät mahdottomaksi johtaa perinteisellä suunnittele – toteuta – arvioi -mallilla.

Tällä tutkimuksella pyrin määrittelemään käsiteparia "knowledge leadership", jonka määrittelyssä on otettu vasta alkuaskeleita. Täytän tutkimuksellani ilmiöön liittyvän teoreettisen keskustelun aukkoa ja tuotan joitakin uusia kiinnekohtia jatkokeskustelulle.

1.2 Osaamisen johtamista (knowledge management) käsittelevä keskustelu

Osaamisen johtamista käsittelevät keskustelut hahmottavat kontekstia, jossa oppimista edistävä esimiestoiminta toteutuu. Osaamisen johtaminen nähdään tässä laajana kokonaisuutena, jonka sisälle voidaan sijoittaa organisaation osaamista, organisaation oppimista ja oppivaa organisaatiota käsittelevät keskustelut. Ne muodostavat tutkimukselle taustan ja tarjoavat kiinnekohtia sen asemoimiseen tieteellisen keskustelun kenttään.

Käsitteiden osaaminen ja oppiminen yleistynyt käyttö liiketaloustieteellisessä keskustelussa on heijastusta organisaatioihin liittyvien paradigmojen muutoksesta. Esimerkiksi organisaation käsite on saanut uusia vivahteita: se on määritelty muun muassa osaamisjärjestelmäksi (Wikström & Normann 1994: 7). Organisaatioiden menestyksen perustaan liittyvää taustaolettamusten muutosta konkretisoi hyvin Argyris'in (1990) kärjistävä väite, jonka mukaan erinomaisuus (excellence), oppiminen (learning) ja kyvykkyys (competence) ovat nykyään paljon realistisempi perusta organisaatioiden selviytymiskyvylle kuin moraali, tyytyväisyys ja lojaalius, jotka perinteisesti on nähty tärkeänä perustana.

Greengardin (1998) mukaan jo lähes 90 % amerikkalaisjohtajista on sitä mieltä, että he toimivat tietointensiivisellä alalla, jossa osaaminen ratkaisee. Tasaväkisyys kilpailijoiden kesken teknisen laadun ja hinnan suhteen on lisääntynyt ja menestys markkinoilla perustuu paljolti nopeuteen. Markkinoihin, tuotteisiin, tuotantotapoihin ja asiakassuhteen hoitoon liittyvien uusien ratkaisujen löytäminen ja jatkuva kehittäminen ovat nousseet toiminnan ydinalueiksi yrityksissä. Tämä edellyttää kykyä luopua vanhoista toimintatavoista ja ajattelunmalleista, kykyä omaksua nopeasti uutta tietoa ja taitoa soveltaa sitä tehokkaasti ja taitavasti. Tämä kehitys on muuttanut myös työn käsitettä. Kun se perinteisesti on mielletty tehtävien suorittamisena, nähdään oppiminen jopa tuottavan työn uutena muotona tai ainakin sen keskeisenä piirteenä (Zuboff 1988: 395).

Nykyisessä muutoskeskustelussa korostuvat muutoksen lisääntynyt nopeus ja epälineaarisuus. Muutos sinänsä on ollut tarkasteluissa esillä jo kauan. Esimerkiksi Katzin ja Kahnin (1978: 530–538) selitykset johtajuuden tarpeellisuudesta liittyivät nimenomaan muutok-

seen ja kehitykseen. Oppimisen käsitteistö on tuonut muutosprosessien tarkasteluun kielellisen muistutuksen siitä, että muutoksessa ja kehitymisessä on perimmäältään kysymys niissä toimivien ihmisten oppimisesta. Organisaatioiden kehitymisaskeleet syntyvät vain yksilötason oppimisprosessien varassa.

Muutos ja oppiminen ovat vuorovaikutteisesti sidoksissa toisiinsa: muutos muuttaa nykyisiä osaamisia riittämättömiksi ja haastaa uusien hankkimiseen ja toisaalta kehittyvä osaaminen mahdollistaa kehityksen ja siihen liittyvät muutokset (Savolainen 2000 a). Erityisen haasteen oppimiskyvylle tässä tilanteessa tekee se, että jatkuvan oppimisen tarpeet liittyvät yhä useammin ennakoimattomiin ja jatkuviin muutosvirtoihin (Wheatley 1994), jossa perinteiset lineaariseen kehitykseen perustuvat muutosstrategiat eivät enää päde. Organisaatiota koskettava muutos on usein prosessi, jonka vaikutukset heijastuvat organisaatioiden välisiin ja sisäisiin ajattelutapoihin, toimintamalleihin ja järjestelmiin, tehtäväkokonaisuuksiin sekä niissä toimivien ihmisten työkuviin. Näin myös oppimisprosesseista tulee monitahoisia, -tasoisia ja jatkuvia, ja siten vaikeasti hallittavia esimerkiksi perinteisen henkilöstön koulutus- ja kehittämisajattelun varassa (Hacket 2001).

Liiketaloustieteissä osaamisen ja oppimisen käsitteillä käydyn keskustelun valtavirran voi katsoa alkaneen 80- ja 90-lukujen taitteessa (mm. Fiol & Lyles 1985; Senge 1990 a; Pedler, Burgoyne & Boydell 1991; Garvin 1993; Redding & Catalanello 1994), mutta sen alkujuuret ovat kauempana historiassa. Jo puoli vuosisataa sitten Simon, March ja Cyert kirjoittivat *organisaatioiden kehitymisestä oppimisprosessina*, jossa kokemus näyttelee keskeistä sijaa (March & Simon 1958; Cyert & March 1963: 123–125, 1964). Lähtökohtana oli ajatus oppimisesta tiedon prosessointiin liittyvänä asiana, jolla on merkittävä vaikutus organisatoriseen päätöksentekoon ja käyttäytymiseen. Organisaation sopeutuminen ympäristön muutoksiin samaistettiin oppimiseen, jossa keskeistä on kokemusten hyödyntäminen ja päätösten tekeminen palautetiedon varassa (Cyert ym. 1964). Jo yli kolmekymmentä vuotta sitten Bennis (1970) ennakoி, että tulevaisuuden keskeisiä menestystekijöitä ovat kyky oppia kokemuksesta, kyky hankkia, käsitellä ja hyödyntää tietoa sekä kyky kehittää menetelmiä, joilla voi tehostaa oppimisprosesseja. Argyris ja Schön puolestaan tarkastelivat organisaatioissa tapahtuvan oppimisen luonnetta jo 1970-

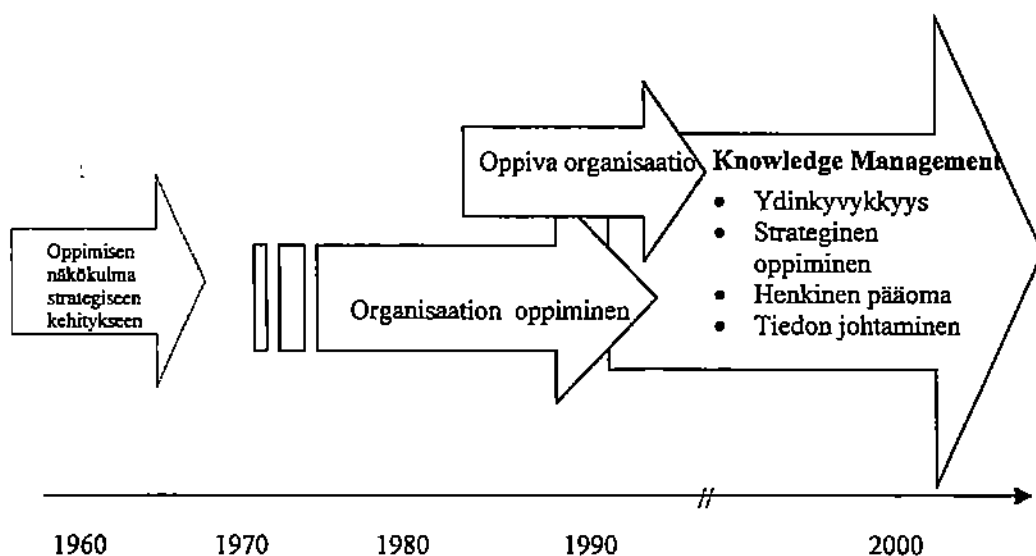
luvun lopussa, jolloin he määrittelivät oppimisen tasoja ja syvyyttä (Argyris & Schön 1978).

Runsaan 10 vuoden aikana aihepiiriä koskevaa keskustelua on käyty sekä teoreettisessa että normatiivisessa kirjallisuudessa myös Suomessa (esim. Sarala 1988; Their 1990, 1994; Kulkki 1996, Sarala & Sarala 1996; Kirjavainen 1997; Nurmi 1998; Stähle 1998; Lähteenmäki 1999; Manka 1999; Maula 1999; Stähle & Grönroos 1999; Tuomi 1999; Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000). Keskustelun ajallinen pituus ja sisällöllinen rikkaus eivät kuitenkaan ole johtaneet keskustelun kenttää eheyttävän paradigman muodostumiseen sen enempää meillä kuin muuallakaan. Kirjallisuudessa käytetty käsitteistö on moninainen ja osin selkiintymätön.

Keskustelut liittyvät samaan laajempaan asiaan: organisaation kehityksen tarkasteluun osaamisen sekä tiedon kumuloitumisen näkökulmasta (kuvio 1). Varhaisimmissa keskusteluissa painottui oppimisen prosessin ja ilmiön rakenteen ja dynamiikan sekä edellytysten tarkastelu. *Organisaation oppimisen* ja *oppivan organisaation* keskustelut ovat noin kymmenen vuotta sitten alkaneet haarautua ja täsmentyä hienojakoisemmaksi joukoksi keskusteluita, jotka voidaan sijoittaa osaamisen johtamisen yleisotsikon alle. Samalla tarkastelussa on noussut voimakkaammin esille osaamisen ja oppimisen strateginen merkitys organisaation menestymiselle.

Osaamisen johtamisen (knowledge management) kirjallisuudessa voi erottaa omina näkökulminaan organisaation kyvykkyyttä koskevan tarkastelun ("mitä johdetaan ja tavoitellaan"), organisatorista kehitystä ja strategiaa koskevan tarkastelun ("millaisia prosesseja johdetaan ja tavoitellaan") ja organisaation informaatiojärjestelmiä ja informaation prosessointia ("millä välineillä johdetaan") koskevan tarkastelun (Tuomi 1999: 21). Viimeksi mainitussa osaamisen johtamisella viitataan tiedon johtamisen näkökulmaan, jossa kiinnostuksen kohteena ovat tiedon hankinta, tiedon välittäminen ja tulkinta, tiedon merkitysten analysointi, organisaation muisti ja tiedon taltiointi (Walsh & Ungson 1991; Dixon 1992; Seely Brown & Duguid 1998; Aaltonen 1999; Tapsell 1999).

Osaamisen johtamisen keskustelu käsittelee pääosin organisaation kokonaisuutta ja liikkuu abstraktilla tasolla. Tarkastelu painottuu liikkeenjohdon strategisen tason näkökulmaan ja kohdeilmionä on jokin organisaation osaamisen kehittymiseen liittyvä asia. Esimerkkeinä tarkastelun kohdeilmioistä ovat organisaation ydinkyvykyys, sen varassa tapahtuvat strategiset prosessit, organisaation informaatiojärjestelmät ja muut tiedon johtamista tukevat rakenteet. Osaamisen ja oppimisen yksilöpsykologinen näkökulma jätetään useimmiten tarkastelun ulkopuolelle tai ohitetaan pinnallisin maininnoin.



Kuvio 1. Oppimista koskevat keskustelut liiketaloustieteessä.

Osaamisen johtaminen on kirjallisuuden määritelmien mukaan osaamisen ylläpitoa ja lisäämistä siten, että organisaation tavoitteet voidaan saavuttaa. Joissakin määrittelyissä on korostunut uuden osaamisen luominen ja jakaminen inhimillisten prosessien näkökulmasta (mm. Nonaka 1992; Coates 1999; Zack 1999). Osaamisen johtamisen tavoitteina on pidetty organisaation infrastruktuurin, järjestelmien, toimintamallien, mittareiden ja koko kulttuurin kehittämistä sellaisiksi, että ne tukevat osaamisen kumuloitumista, jakamista ja koordinoitua vision suunnassa (Kirjavainen 1999). Osaamisen johtamisen tulosten on esitetty näkyvän kehittyneempinä toimintatapoina, tuotteina ja palveluina, innovaatioina ja lopulta parantuneena taloudellisena tuloksena (Coates 1999). Laajimmillaan osaamisen johtaminen nähdään kokonaisvaltaisena ilmiönä, joka sisältää kaikki liikkeenjohdon ulot-

tuvuudet ja jossa oppimisen näkökulma on läpäisevänä taustafilosofiana (Senge 1990 a; Pedler ym. 1991; Nonaka & Takeuchi 1995).

Organisaation oppimista (Organizational Learning) koskeva keskustelu on ajallisesti edeltänyt ja pohjustanut viime aikaista osaamisen johtamisen keskustelua. Käsiteparilla on viitattu kumulatiiviseen prosessiin, jossa organisaation toimintaa parannetaan tietoa ja ymmärrystä lisäämällä (Argyris 1977; Huber 1991; Garvin 1993). Tällainen tieto ja ymmärrys voivat koskea organisaatiota itseään, sen ympäristöä sekä näiden välistä suhdetta (Crossan ym. 1999). Oppiminen nähdään jatkuvana etenemisenä aiempaa kehittyneemmälle tasolle, johon liittyvät väärin oppimisen mahdollisuus ja poisoppimisen vaikeus (Hedberg 1981; Argyris 1990 a).

Organisaation oppimista käsittelevä keskustelu on ollut pääosin organisaatiotason tarkastelua ja painottunut asioiden tarkasteluun. Tämän otsikon alla on käsitelty ensinnäkin organisaation *strategista kehitystä* oppimisen näkökulmasta (Cyert ym. 1964; Kirjavainen 1999; Kulki 1997; Maula 1998), jolloin on tarkasteltu saatujen kokemusten hyödyntämistä vastaista strategiaa luotaessa. Tässä yhteydessä on puhuttu myös organisaation oppimisstrategiasta, jonka on esitetty painottuvan kokemuksesta oppimiseen, sopeutumiseen tai ennakointiin (Woolner 1991) tai toisenlaisen jaottelun mukaan olevan sopeutuvaa tai uutta luovaa (McGill, Slocum ja Lei 1992). Laajennusta inhimilliseen suuntaan ovat tuoneet ne tarkastelut, joissa on tutkittu organisaatioiden päätöksentekijöiden henkilökohtaisen ja kokemuksiin perustuvan oppimisen vaikutuksia organisaation strategiseen kehitykseen (Kirjavainen 1997).

Toiseksi *organisaatioiden oppimista* on abstrahoitu tarkastelemalla sen luonnetta. Oppiminen voi tapahtua olemassa olevien ajatus- ja toimintamallien sisällä (single-loop) tai se voi kyseenalaistaa ja uudistaa myös toimintaa ohjaavia ajatus- ja toimintamalleja (double-loop) (Argyris 1977). Asiasta puhutaan myös käsitteillä pinta- ja syvätason oppiminen (Björkman 1988; Björkegren 1988). Syväoppimisen tasolle päässyt organisaatio on omaksunut oppivan otteen kaikessa toiminnassa ja sen jäsenet kykenevät jatkuvasti arvioimaan ja uudistamaan toimintansa taustalla vaikuttavia viitekehyksiä (Argyris 1977, 1982; Argyris ym. 1978; Ulrich, VonGlinow & Jick 1993). Argyris ja Schön tekivät tämän

aiheen yhteydessä pioneereina keskustelun avauksia yksilö- ja ryhmätason oppimisprosessien suuntaan.

Kolmanneksi *organisaation oppimista* on jäsenetty prosessikuvausten avulla. Kirjallisuuden perusteella organisaation oppiminen on usein kriisilähtöinen ja syklinen ilmiö. Kirjallisuuden esittämissä malleissa muutokseen ja oppimiseen liittyvät seuraavan tyyppiset vaiheet : 1) ristiriitojen ilmeneminen, 2) kyseenalaistamisen synnyttämä murrosvaihe, 3) uusien ratkaisujen etsintä ja 4) uuden toimintamallin vakiintuminen (Greiner 1972; Nadler & Tushman 1979; Lippitt 1982: 7–12; Schein 1985; Tushman & Romanelli 1985; Levy & Merry 1986; Björkman 1988; Engeström 1990; Garvin 1993; Dixon 1994). Tarkastelu keskittyy muutosprosessien kuvaamiseen organisaation tai yhteisön tasolla.

Neljänneksi *Organisaation oppimisen* jäsenystä on tehty myös jaotteleamalla sitä tarkastelutasojen mukaan, joita ovat yksilön, ryhmän ja koko organisaation oppimisen taso (Lippitt 1982: 43–47; Huber 1991; Crossan, Lane & Hildebrandt 1991; Crossan ym. 1999). Tähän voidaan lisätä vielä verkoston toiminnan taso (Vesalainen & Strömmer 1999), koska organisaatioiden menestys on yhä useammin riippuvainen siitä, miten koko yhteistyöverkosto oppii.

Tarkastelutasoja koskeva keskustelu on jäänyt kirjallisuudessa suppeaksi, mutta se tarjoaa käsillä olevan tutkimuksen kannalta hyödyllisiä kiinnukohtia. Tasotarkastelu siirtää näkökulmaa organisaation tasolta yksilöiden oppimisen suuntaan. Yksilöiden oppiminen on usein esitetty kriittisenä tekijänä organisaation oppimiselle (mm. Senge 1990 a; Argyris 1992; Winfield & Kerrin 1994), mutta yksilöiden toisistaan erillinen oppiminen ei vielä tuota organisaatioiden tarvitsemää kollektiivista oppimista (Crossan ym. 1999). Viimeksi mainitussa on kysymys monimutkaisemmasta oppimisesta. Se on riippuvaista jokaisen ryhmän jäsenen yksittäisestä kyvykkyydestä ja näiden kyvykkyyksien jakamisesta, yhdistelemisestä, rikastamisesta ja suuntaamisesta ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi. Työryhmä- ja tiimipohjaisten organisointitapojen yleistyminen organisaatioissa on korostanut ryhmässä tapahtuvan oppimisen merkitystä (West 1996).

Ryhmätason oppimisen on esitetty tuottavan organisaatiotason oppimista esimerkiksi toimintamalleja, järjestelmiä ja infrastruktuuria koskevinä muutoksina. Organisaation oppiminen näkyy viime kädessä sen kulttuurissa, joka edistää tai estää oppimista. Daft ja Weick (1984) ovat todenneet, että *"yksilöt tulevat ja menevät, mutta organisaatioissa pysyy tieto, käyttäytymiset, mielikuvat, normit ja arvot ajan kuluessa"*. Tässä yhteydessä puhutaan myös organisaation muistista (Walsh & Ungson 1991; Crossan ym. 1999; Coates 1999), johon oppiminen kumuloituu ja varastoituu.

Organisaation oppimista käsittelevän kirjallisuuden rinnalla on käyty keskustelua *oppivasta organisaatiosta (learning organization)*, jota käsittelevä kirjallisuus tarjoaa joitakin kiinnekohtia sen toimintaympäristön hahmottamiseen, jota esimies osaltaan rakentaa yhteisönsä oppimisen edistämiseksi. Samalla se vaikuttaa hänen toimintaansa. Oppiva organisaatio on kuvattu kirjallisuudessa usein ihannemallina, jota kohden johtajien tulisi yrityksiä kehittää. Pääosin tuloksena onkin ollut intuitiiviseen päättelyyn perustuvaa normatiivista kuvausta. Ilmiötä on kirjallisuudessa kuitenkin jonkin verran jäsennetty, joten se tarjoaa joitakin ajattelun aineksia osaamisen johtamisen tavoitteiston hahmottamiseen.

Garvinin (1993) määritelmän mukaan oppiva organisaatio on *"organisaatio, jolla on kyky luoda, hankkia ja siirtää tietoa sekä muuttaa omaa käyttäytymistään uuden tiedon ja uusien käsitysten mukaiseksi"*. Oppivan organisaation tunnusmerkistöön on sisällytetty strategiseen johtamiseen, sisäisiin toimintamalleihin, rakenteisiin ja järjestelmiin, ilmapiiriin ja kulttuuriin, sekä yrityksen ja sen ympäristön välisiin suhteisiin liittyviä piirteitä (Pedler ym. 1991: 25) Oppivalle organisaatiolle tunnusomaisina toimintamalleina on esitetty muun muassa jaettu visio, tehokas tiimitoiminta, yhteiset ajatusmallit, kehittynyt systeeminäkemys ja yksilöiden vahva henkilökohtainen osaaminen (Senge 1990 a). Sen oppimiselle tunnusomaisina piirteinä on esitetty järjestelmällinen ongelmanratkaisu, uusien menetelmien kokeilu, omista kokemuksista ja historiasta oppiminen, muiden kokemuksista ja parhaista menetelmistä oppiminen sekä koko yrityksen kattava, tehokas tiedonkulku (Garvin 1993; Nevis, DiBella & Gould 1995).

Oppivan organisaation piirteiden tarkastelussa pelkkä käytäntöjen ja toimintamallien tarkastelu ei vielä tuota kattavaa kuvaa osaamisen kehittymistä edistävästä ympäristöstä. Senge (1990: 373–375) on korostanut sen taustalla vaikuttavien periaatteiden merkitystä, joihin konkreettiset teot nojaavat ja jotka tuovat niihin johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta. Vielä näidenkin taustalla hän erottaa filosofisen tason, "olemuksen", joka luo läpileikkaavan ajatuksen valittuihin periaatteisiin ja niiden varassa tapahtuviin tekoihin. Se on kahden muun tason kannalta ratkaiseva. Organisaatio voi olla oppimiseen innostava tai sitä tukahduttava ja yhtä lailla osaamisen johtamisen kannalta tukeva tai estävä (McGill & Slocum 1993).

Yhteenveto

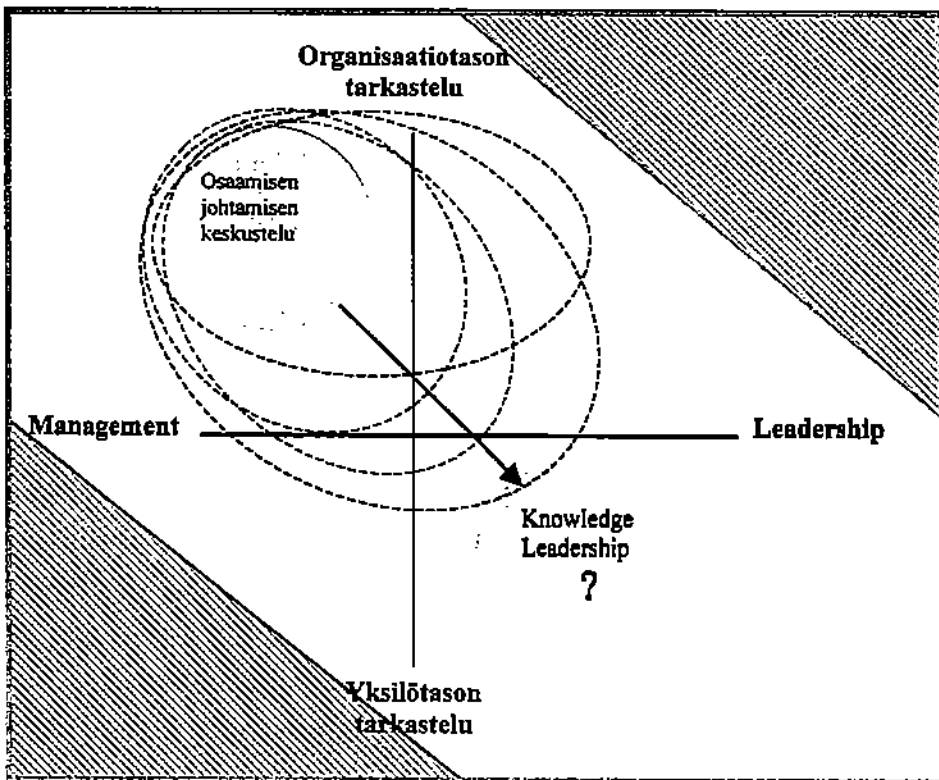
Osaamiseen liittyvä liiketaloustieteen keskustelu on valtaosaltaan kosketellut organisaatio-tasoa ja liikkunut useimmiten strategisen tason näkökulmissa. Se on ollut otsikkonsa mukaisesti ennen kaikkia *knowledge management* -keskustelua ja jättänyt myös ihmisten johtamisen näkökulman (*leadership*) varjoon tai vain pinnallisen tarkastelun varaan. Tarkastelun painopiste on ollut organisaatiotason tarkastelussa ryhmä- ja yksilötason jäädessä vähälle huomiolle.

Osaamisen johtamisen keskustelujen painopiste ulottuvuudella organisaatio–yksilö on organisaation suunnalla ja ulottuvuudella management (asioiden johtaminen)–leadership (ihmisten johtaminen) asioiden johtamisen suunnalla (kuvio 2). Käsillä oleva tutkimus pyrkii sijoittamaan esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen ilmiön tutkimuskirjallisuuden kenttään, jota kehystävät nämä kaksi ulottuvuutta. Pyrkimyksenä on laajentaa osaamisen johtamisen tarkastelua nykyisestä keskustelusta inhimillisten oppimisprosessien ja ihmisten johtamisen suuntaan.

Keskusteluissa tarkastelu keskittyy pääsääntöisesti organisaatiotason asioihin ja on ilmiöön liittyviä asioita, elementtejä ja systeemisiä yhteyksiä erittelevää. Joitakin lähestymisiä on kuitenkin tehty myös yksilö- ja ryhmätason oppimisprosessien tarkastelun suuntaan (Argyris 1977, 1982, 1990 a, 1990 b; Argyris ym. 1978; Senge 1990 a; Huber 1991;

Crossan ym. 1991; Nonaka 1992; Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka ym. 1998; Crossan ym. 1999). Näkökulma ei kuitenkaan ole ihmisten johtamisen näkökulma, vaan tarkastelu painottuu ryhmien ja yksilöiden oppimisprosessien tarkasteluun sekä niiden integroitumiseen organisaation osaamiseksi. Oppivan organisaation keskustelu ja ydinkyvyyttä koskeva keskustelu painottuvat myös organisaatiotason tarkasteluun ja niihin vaikuttavien elementtien tarkasteluun (management-painotus). Keskustelun voi varovasti nähdä ideaalikuva luomisena niistä tekijöistä organisaatiossa, joita esimies on osaltaan luomassa.

Tiedon johtamisen näkökulma on vielä selvemmin keskittynyt organisaatiotasoon ja järjestelmätarkasteluun, joskin viime aikoina on silläkin alueella kiinnitetty huomiota inhimilliseen näkökulmaan (esim. Olivera 2000). Älyllistä pääomaa koskevissa keskusteluissa on huomioitu organisaation henkilöstö kokonaisuutena tai ihmisten rooli organisaatiossa yhtenä entiteettinä. Yksilölähtöistä tai psykologisempaa tarkastelua on tehty vain vähän.



Kuvio 2. Knowledge Management -keskustelun asemointi.

Kuviossa 2 on kuvattu keskustelujen sijaintia. Keskustelujen painopiste on osoitettu harmaalla sävyllä ja lähestymiset ihmisten johtamisen näkökulman ja yksilön oppimisen psykologisten perustelujen suuntaan on osoitettu painopisteestä lähtevillä kehäviivoilla. Viivoitetut alueet kuviossa edustavat niitä, johon osaamisen johtamisen keskustelu ei juurikaan ulotu. Lähelle kuvion oikean yläkulman viivoitettua aluetta voi asemoida ne keskustelut, joissa käsitellään johtajan karismaattisuuden tai visionäärisyyden kollektiivisia vaikutuksia organisaatiossa. Lähelle oikean alakulman viivoitettua aluetta voi tulla esimerkiksi keskustelu, jossa pohditaan kehityskeskustelujärjestelmää yksilön kehittymisen kannalta.

Kuvio ei tarjoa aukotonta kehystä keskustelujen sijoittumisen havainnointiin. Tässä yhteydessä sen tarkoitus on selkeyttää tutkittavan ilmiön sijoittumista suhteessa muihin keskusteluihin ja joihinkin keskeisiin kiintopisteisiin, joita tässä ovat ihmisten johtaminen vs. asioiden johtaminen, organisaatiotason tarkastelu vs. yksilölähtöinen tarkastelu.

Osaamisen johtamisen eri teemoja käsittelevien keskustelujen varassa voi ensisijaisesti ymmärtää kontekstia, johon esimiestoiminnan tasolla tapahtuva osaamisen johtaminen liittyy (taulukko 1). Keskusteluista voi myös johtaa joitakin normatiivisuonteisia kiinne-kohtia esimiestyön tasolla tapahtuvan osaamisen johtamisen sisällön hahmottamiseen.

Taulukko 1. Knowledge Management -keskustelujen anti esimiesnäkökulmalle.

Laajempi keskustelu	Keskustelun anti esimiesnäkökulmalle
Organisaatiotason osaamisen johtaminen (knowledge management)	Makrotaso, jonka sisällä esimiehen tehtäväkenttä ja vastuualue edustaa mikrotasoa
Ydinosaaminen, ydinkyvykyys (core competence)	Esimiehen tehtävänä osaltaan on olla kehittämässä ja määrittämässä osaamisen kehittämisen suuntaa ja sisältöä
Henkinen pääoma (intellectual capital)	Esimiehen osaamisen johtamisen ydinaluetta: alaistensa osaamisesta ja sitoutumisesta huolehtiminen luo henkistä pääomaa organisaatiossa
Organisaation oppiminen (organisational learning)	Esimies luo ja tukee sekä vastaa oman yksikkönsä osalta
Oppiva organisaatio (learning organisation)	Esimiehen tavoitteisto ja samalla puitteisto (este tai mahdollistaja)

Osaamisen johtamisen keskustelun teemoja voi analogisesti siirtää organisaatiossa yksittäisen esimiehen tasolle. Esimiesten yhdeksi tehtäväksi voi organisaation älyllistä pääomaa koskevista keskusteluista johtaa sen vaaliminen ja lisääminen omalla vastuualueella. Organisaation kyvykkyyttä ja henkistä pääomaa koskevan keskustelun viesti on, että johtamisen tavoitteena tulee olla työntekijöiden tietojen, taitojen ja motivaation vahvistaminen sekä oppimista tukevien järjestelmien ja tiedon käsittelyn prosessien kehittäminen.

Organisaation oppimista koskevassa keskustelussa korostuivat kokemuksista oppiminen strategisella tasolla, pinta- ja syvätasoinen oppiminen, tasotarkastelu (yksilö-ryhmä-organisaatio) ja oppimisprosessien tyypilliset vaiheet. Tämä johtaa analogisen päättelyn kautta joidenkin piirteiden korostumiseen esimiehen osaamisen johtamistehtävässä. Myös hänen johtamassaan työyhteisössä oppimisen kannalta tärkeiksi nousevat kokemuksista oppiminen, aktiivinen pyrkimys syvätasoinen oppimiseen sitä vaativissa tilanteissa ja erilaisten oppimisen vaiheiden hallitseminen muutostilanteissa.

Oppivaa organisaatiota koskeva keskustelu avasi esimiestoiminnan tarkastelulle kaksi näkökulmaa: ensinnäkin sen, että organisaation ”oppivuuden taso” luo erilaisia puitteita ja mahdollisuuksia esimiehen osaamisen johtamistyölle. Toiseksi esimiehen johtamistyön tavoitteiksi sen perusteella nousevat oppimista tukevien käytäntöjen ja järjestelmien kehittäminen sekä toimintaa ohjaavien ja samalla oppimista edistävien periaatteiden luominen. Kirjallisuuden valossa voi päätellä kunkin esimiehen toimivan oppimista tukevan kulttuurin kehittäjänä johtamassaan yhteisössä.

Edellä kuvattujen keskustelujen taustaolettamus on, että organisaatioiden menestys riippuu osaamisesta ja sen jatkuvasta kehittymisestä. Sen puolestaan nähdään riippuvan yrityksissä työskentelevistä ihmisistä. Luonnollinen jatke päättelylle on, että ihmisten osaamisen vaaliminen on kilpailukyvyyn kannalta tärkein tehtävä organisaatiossa. Osaamisen johtamista koskevan keskustelun taustaa vasten esimiesten haasteen voi tiivistää kysymykseen: ”miten tukea organisaatiossa työskentelevät ihmiset oppimaan organisaation strategian ja tavoitteiden edellyttämässä suunnassa”.

1.3 Haasteena Knowledge Leadership

Tässä tutkimuksessa tarkastelussa on leadership-näkökulma osaamisen johtamiseen täydennyksenä keskustelua hallitsevalle knowledge management -näkökulmalle. Käsitettä ei aiemmin ole juurikaan määritelty eikä käytetty kirjallisuudessa. Skyrme (2000) viittasi "knowledge leadership" -käsitteeseen strategista osaamista koskevassa artikkelissaan: *"The word management suggests custodianship, even control, and a concentration on managing resources that already exist. A better term is knowledge leadership."* Perusteluissaan hän teki eroa sillä perusteella, millaisena tieto ja tietämys käsitetään. Hänen mukaansa "leadership" -sanon käyttö viittaa siihen, että osaaminen on juuri ihmisissä. Hän ei kuitenkaan määritellyt, mitä *knowledge leadership* toiminnan tasolla tarkoittaa. Juuri siihen tämä tutkimus etsii vastauksia.

1.3.1 Esimiesten vaikutusmahdollisuudet osaamisen johtamisen näkökulmasta

Organisaation oppimisen ja osaamisen johtamisen kirjallisuudessa on usein implisiittisenä oletuksena, että yksilöt haluavat oppia ja kykenevät oppimaan siten, kun organisaation johto on strategisella tasolla sen suunnat ja tarpeet määritellyt ja kun tarpeellinen informaatio on ulottuvilla. Oppiminen ei kuitenkaan aina tapahdu ilman ohjausta ja tukea. Yhä harvemmin tämä tuki voi olla järjestetty koulutus tai -kurssi, koska työ sisältää usein jatkuvan oppimishaasteen. Oppimisen on jo ekonomisista syistä tapahduttava lähellä työtä. Erillisiä henkilöstön kehittämissyksiköitä on pidetty liian etäisinä ja hitaina reagoimaan nopeisiin muutostarpeisiin (Ulrich 1997 b; Bowen & Siehl 1997), jolloin osaamisen kehittymisen tukemisen vastuun on tarpeellista jakautua ja hajautua kaikkialle organisaatioon.

Kirjallisuudessa on esitetty, että nimenomaan esimiehet organisaation kaikilla tasoilla ovat kriittisessä asemassa alaistensa henkilökohtaisen ja ryhmässään olevan kollektiivisen osaamisen tukijana (Rogers & Byham 1994; Tannenbaum 1997; Ellinger & Bostrom 1999; Popper & Lippshitz 2000; Macneil 2001). Esimies on luonnollinen taho kantamaan vastuuta alaistensa kehittymisen tukemisesta ja oppimista tukevien toimintakäytäntöjen

kehittämisestä ryhmässään. Esimiestyöhön on perinteisesti nähty kuuluvan alaisten kehittämisen tukeminen (mm. Mintzberg 1980; Quinn 1980; Yukl 1994) ja hän on riittävän lähellä voidakseen tuntea alaistensa ja työyhteisön tehtävät, tilanteen ja tarpeet hyvin. Tämä ei kuitenkaan sisällä ajatusta alaisesta passiivisena oppimisen tuen kohteena. Jatkuva oppiminen edellyttää vastuullista ja oma-aloitteista kehityspyrkimystä ja -ponnistelua kaikilta organisaation jäseniltä (London & Smither 1999).

Esimiehen potentiaalinen vaikutusvoima organisaatiossa tapahtuvaan oppimiseen perustuu osaksi organisatoriseen asemaan. Johtajuus keskittyy edelleen pääosin niille, jotka ovat myös esimiesroolissa organisaatioissa, vaikka johtajuutta voi olla eri muodoissa ja muillakin (Gardner 1990: 1; Denis, Lamothe & Langley 2001). Heillä on valtaa vaikuttaa resursseihin, tiedon hallintaan liittyvää valtaa ja valtaa vaikuttaa alaistensa tilanteeseen (Stogdill 1974: 275–293; Katz & Kahn 1978: 528–530; Yukl 1994: 197–207; Bouchikki 1998). Valtansa varassa esimies voi luoda mahdollisuuksia ja esteitä työyhteisönsä jäsenten oppimiselle.

Esimiehet vaikuttavat empiiristen havaintojen mukaan organisaation oppimiseen kolmella pääasiallisella tavalla: ohjaamalla aikaa oppimista edistäviin asioihin, kohdentamalla niihin huomiota ja palkitsemalla ja antamalla palautetta (Ellinger, Watkins & Bostrom 1999; Popper ym. 2000). Esimiehen on nähty voivan edistää organisaatiossa yksilötason oppimista muun muassa antamalla alaisilleen haastavia työtehtäviä, osallistamalla heitä suunnitteluun ja päätöksentekoon, huomioimalla alaistensa yksilöllisiä tarpeita ja tarjoamalla tukea heidän taitojensa kehittämiseksi (London ym. 1999).

Oppimista tukevan kulttuurin kehittämistä on pidetty osaamisen johtamista käsittelevässä kirjallisuudessa yhtenä osaamisen johtamisen tavoitteena. Sen on sanottu olevan säilyttävän funktionsa takia keskeinen vaikuttaja organisaation oppimisprosesseissa ja toimivan esteenä tai edistäjänä oppimiselle (Schein 1996; Williams 2001). Tästä seuraa, että jos organisaatio haluaa olla jatkuvasti oppiva ja siksi kehittyvä, on sen kehitettävä tietoisesti oppimista tukevaa kulttuuria ja esimiesten on viestittävä sitä kaikilla organisaation tasoilla (Savolainen 2000; Lakomski 2001). Erityisesti esimiehet luovat organisaatiossa kulttuuria muun muassa oman käyttäytymisen luoman esimerkin, keskustelujen sisällön, käytetyn

kielen sekä toimintatapojen kautta (Siehl & Martin 1984; Rogers ym. 1994). Scheiniin (1985: 2, 1996) nojaten voisi jopa esittää esimiesten tärkeimmäksi tehtäväksi oppimista tukevan kulttuurin luomisen.

Esimiehen oma esimerkki on havaittu merkittäväksi vaikuttajaksi myös organisaation oppimisen näkökulmasta (Ellinger ym. 1999). Jos hän itse on refleksiivinen omassa toiminnassaan, kehittää itseään ja työtään ja kantaa näkyvästi muutosprosesseja, hän samalla välittää viestiä näiden asioiden arvosta yrityksessä (Isaac, Zerbe & Pitt 2001).

Esimiestyön vaikutus organisaation oppimiseen ja esimiestyön sekä organisaation oppimisen vaikutus organisaation menestykseen ovat yleisiä taustaolettamuksia sekä osaamisen johtamisen kirjallisuudessa että tässä tutkimuksessa. Kirjallisuudessa on usein väitetty, että johtajuus ratkaisee yrityksen menestyksen (Minzberg 1980; Lombardo & McCall 1982; Fiedler & Carcia 1987: 1). Organisaation menestyksen on esitetty riippuvan sen oppimiskyvystä ja käytössä olevan osaamisen hyödyntämisestä (Nonaka ym. 1995; Tannenbaum 1997). Evidenssin löytäminen asioiden väliselle yhteydelle ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Vaikeaksi sen tekee ilmiöiden monimutkainen ja dynaaminen luonne (Lombardo ym. 1982). Esimerkiksi johtamisen vaikutukset riippuvat monista tekijöistä kuten esimerkiksi organisaation vakiintuneista toimintamalleista, teknologiasta, arvoista, henkilövalinnoista ja palkitsemisjärjestelmistä (Tosi 1982).

Leadership –kirjallisuudessa tyypillisiä tarkastelun kohteita ovat johtamisen vaikutukset yksilöiden tai ryhmien työsuorituksiin, työtyytyväisyyteen ja henkilöstön vaihtuvuuteen ja tuottavuuteen (Tosi 1982; Burns & Otte 1999). Niiden vaikutuksista edelleen organisaatiotason suorituskykyyn on saatu ristiriitaisia tuloksia. Harvemmin on tutkittu johtajuuden vaikutuksia tuloksiin koko organisaation tasolla. Muutoskyvykkyyden ja muutosprosessien yhteyttä organisaatioiden menestykseen ei ole myöskään vielä kovin paljon empirisesti selvitetty (Pettigrew ym. 2001).

Joidenkin tutkimusten varassa on kuitenkin kyetty osoittamaan, että johtajuudella on vaikutusta organisaation suoritusten paranemiseen (Burke & Litwin 1992) ja organisaation taloudelliseen menestykseen (Prabhu & Robson 2000; Pettigrew ym. 2001). Esimerkiksi

Prabhu ym. (2000) selvittivät johtajuuden ja kilpailukyvyyn välistä yhteyttä 289 englantilaisyrityksessä ja pystyivät osoittamaan, että johtamisen laadulla on merkitystä yrityksen menestykseen. Kilpailukykyisten yritysten johtamisessa korostuivat henkilöstön osallistaminen, kyky uudistaa nopeasti osaamisia, vahva ongelmanratkaisukulttuuri sekä kokeilu-toiminnan ja koulutuksen arvostaminen. Tutkimus osoitti, että johtajuuden piirteillä, ja siinä erityisesti osaamisen kehittymistä tukevilla piirteillä, on yhteyttä yrityksen suorituskykyyn. Empiirisesti on kyetty myös osoittamaan, että oppimista mahdollistava ja tukeva organisaatioympäristö tuottaa organisaation tehokkuutta ja että sen tärkein elementti on esimiestoiminta (Tannenbaum 1997). Myös henkilöstöresursseihin uhrattujen kehittämistoimien ja organisaation suorituskyvyyn välisestä positiivisesta yhteydestä on saatu tutkimuksellista evidenssiä (Tannenbaum 1997; Prabhu ym. 2000; Richard ym. 2001).

1.3.2 Esimiesnäkökulman asema tutkimuskirjallisuudessa

Esimiesnäkökulma – etenkin koskien organisaation kaikkia tasoja – on saanut toistaiseksi vain vähän huomiota osaamisen johtamisen kirjallisuudessa. Ylimmän johdon keskeistä roolia sen sijaan on perinteisesti korostettu muutoksen hallinnassa, osaamisen johtajana ja merkitysten antajana, viitekehysten muodostajana ja toimintamallien istuttajana koko organisaatiossa (Kotter 1982; Björkegren 1988; Karagozoglu 1996; Harvey & Denton 1999; Lakomski 2001; Waldman, Ramirez, House & Puranam 2001; Williams 2001). Ylimmän johdon vaikutus ei kuitenkaan riitä käytännön tasolla jokaisen organisaatiossa työtä tekevän yksilön oppimisen tueksi (Coates 1999; Senge 2000), vaikka sillä osaamisen johtamisen suunnan määrittäjänä ja esimiesten tukijana onkin tärkeä merkitys (Macneil 2001). On saatu tutkimuksellista evidenssiä, jonka mukaan kyvykkyyden edistämässä ratkaisevassa asemassa on organisaatioissa usein keskijohto (Wilcox King, Fowler & Zeithaml 2001).

Esimiesnäkökulman vähäiseen käsittelyyn tutkimuskirjallisuudessa voi etsiä syitä esimiestyötä koskevista taustaolettamuksista. On esimerkiksi esitetty, että esimiestyö ja johtajuus olisivat menettämässä merkitystään madaltuvissa ja joustavissa organisaatioissa ja että johtajuuden merkitystä olisi ylikorostettu sen todelliseen tärkeyteen verrattuna

(Meindl & Ehrlich 1987; Meindl 1992; Kerr & Jermier 1995). Sen on nähty esimerkiksi moniäänisissä, julkisissa organisaatioissa olevan pikemminkin kollektiivinen kuin yksilötason ilmiö (Denis ym. 2001). Perinteisiin esimiesrooleihin kuuluvia tehtäviä on myös katsottu voitavan siirtää tiimien vastattavaksi (Rogers & Byham 1994). Organisaatio-
tasojen väheneminen, prosessien tehostuminen, automatisoituminen, informaatiojärjestelmien kehittyminen ja työntekijöiden koulutustason nousu puhuvat sen puolesta, että tarvetta esimiesrooleille ei enää ole siinä määrin kuin aikaisemmin.

Muutoksesta ja siihen liittyen jatkuvan oppimisen haasteesta on kuitenkin muodostunut vastavoima edellä kuvatulle kehitykselle. Yritysten menestyksen yhä suurempi riippuvuus inhimillisestä luovuudesta ja jatkuvasta kehittämisestä korostaa ihmisten johtamisen merkitystä nyt enemmän kuin aikaisemmin (Kotter 1988: 9–11; Shackleton 1995: 66). Kotter (1988: 9) on verrannut johtajuuden tarvetta sotaan: sodan aikana armeijassa johtajuuden tarve kasvaa ja yritysten voi vertauskuvallisesti ajatella olevan muutoshasteitteen jatkuvassa taistelutilanteessa. Enää keskeinen huoli ei kohdennu pelkästään siihen, miten toiminta saadaan käsillä olevassa tilanteessa sujumaan. Päähuolena on usein sen varmistaminen, että toiminta sujuu myös tulevissa muutoksissa, joille on ominaista yhä hankalampi ennakoitavuus (Senge 1990 a: 71–72). Samalla kun valvonnan tarve organisaatioissa on vähentynyt, tarve kehittämisen ja muutoksen hallinnan tukemiseen on kasvanut (Rogers ym. 1994).

Jo pelkästään tiimitoiminnan voimakas lisääntyminen on muuttanut työyhteisöjen dynamiikkaa tavalla, joka tuo lisähaasteita ihmisten johtamiseen (mm. Cuzzo 1996). Tiimien on todettu tarvitsevan vetäjää, jolla on uuden tyyppinen esimiesrooli. Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty, että tiimin vetäjät voivat vaikuttaa lähes kaikkiin tiimin tehokkuuden elementteihin (Tannenbaum, Salas & Cannon-Bowers 1996; Bergeron & Roy 2001). He vaikuttavat tiimin kyvykkyyden kehittämiseen, toiminnan koordinoitumiseen ja tiimiprosessien sekä tiimin piirteiden kehittämiseen. He ovat avainasemassa kommunikaation, päätöksenteon ja ongelmanratkaisun tukijoina. Tiimin esimiehen rooleiksi on määritelty muun muassa valmentajan rooli ja siinä tärkeäksi tehtäväksi juuri tiimin kyvykkyyksien kehittäminen ja tiimioppimisen synnyttäminen (Tannebaum ym. 1996; Macneil 2001).

1.3.3 Tutkittavan ilmiön tarkastelu aiemmassa kirjallisuudessa

Johtajuutta käsittelevä kirjallisuus ei runsaudestaan huolimatta ole toistaiseksi tarjonnut täsmällistä kuvaa siitä, millainen johtajuus edistää organisaatiossa tavoiteltavaa osaamisen kehittymistä. Vaikka osaamisen kehittämisen tärkeys organisaation kaikilla tasoilla on kirjallisuudessa toistuvasti todettu, on sen tutkiminen asian todettuun merkitykseen nähden jäänyt vähäiseksi. Joitakin tarkastelukehyksiä kirjallisuudesta kuitenkin löytyy. Oppimista ja kehitystä tukevaa johtajuutta on lähestytty kuvaamalla heitä valmentajina (coach) ja mahdollistajina (facilitator) (Pines 1989; Rogers ym. 1994; Bowerman & Collins 1999; Ellinger ym. 1999; Macneil 2001). On myös keskusteltu laajalti transformatiivisesta johtajuudesta (Burns 1978; Bass 1985) ja tunnustellen pedagogisesta johtajuudesta (Their 1994). Kirjallisuus ei kuitenkaan kovin pitkälle konkretisoi sitä, miten mainitut roolit toiminnan ja käyttäytymisen tasolla toteutuvat (Dirkx 1999). Usein kannanotot ovat normatiivista kuvausta ja jäävät abstraktille tasolle. Poikkeuksena tästä erottuu transformatiivista johtajuutta koskeva keskustelu, jossa on tehty runsaasti empiiristä tutkimusta jo vuosikymmenten ajan (esim. Bass 1970, 1982, 1985; Bass & Avolio 1994; Nissinen 2001).

Viime vuosina keskustelu on selvästi lisääntynyt. Empiiristä tutkimusta on jonkin verran tehty oppimista tukevan johtajuuden piirteistä (Popper ym. 2000; Macneil 2001; Ellinger ym. 1999 a; Ellinger ym. 1999 b. Roolien ja tehtävien lisäksi on keskusteltu osaamisen johtamista ohjaavista kognitioista (esim. Karagozoglu 1996). Se, miten osaamisen johtaminen konkreettisesti toteutuu tekojen tasolla esimiehen toiminnassa, jää kuitenkin osaamisen johtamisen kirjallisuudessa vielä paljolti vaille vastausta.

Aihetta käsittelevien tutkimusten ongelmana on ollut usein tarkastelun rajoittuminen johtajan tai esimiehen vaikutuksiin yksittäisten alaisten kehittymisen näkökulmasta (esim. Ellinger ym. 1999 b; London ym. 1999). Keskustelu siitä, miten osaamisen johtamisessa painottuvat kollektiivisen oppimisen ja yksilöllisen oppimisen tukeminen, on toistaiseksi käymättä. Tarkastelun lähtökohtana oleva näkemys oppimisesta on usein lisäksi edustanut suppeaa ja pinnallista käsitystä osaamisesta ja oppimisesta (esim. Tannenbaum 1997). Liiketaloustieteen oppimista koskeva keskustelu olisi hyötynyt monitieteisestä lähestymis-

tavasta ja erityisesti oppimispsykologisesta näkökulmasta. Lopulta organisaation oppiminen ja osaamisen kehittyminen on kiinni ihmisistä ja heidän käyttäytymisensä peruslainalaisuuksista.

Osaamisen johtamista esimiestyössä jäsentävälle tutkimukselle on usein todettu olevan tarvetta (Ulrich, VonGlinow & Jick 1993; Tannenbaum ym. 1996; Kirjavainen 1997; Ellinger ym. 1999 a; Dirkx 1999; Senge 2000; Popper & Lipshitz 2000).

1.4 Tutkimustehtävä ja taustaoletukset

Tämän tutkimuksen avulla pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan mallintamalla ilmiötä "osaamisen johtaminen esimiestyössä". Tutkimuksen tavoite on nähtävissä samalla pyrkimyksenä määritellä käsitettä "knowledge leadership". Ilmiö on aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa jäsentymätön, joten tutkimus on luonteeltaan eksploratiivinen.

Tutkimuksessa rajaudun tarkastelemaan ihmisten johtamisen (leadership) aluetta organisaatiossa ja siinä erityisesti esimiestoimintaa, jota käsittelen osaamisen johtamisen näkökulmasta. Tarkoitin esimiestyöllä sitä johtamistoiminnan aluetta, jossa henkilö pyrkii saavuttamaan vastuullaan olevan tavoitteen alaistensa avulla ja kanssa: heidän toimintaansa suuntaamalla, tukemalla ja ohjaamalla.

1.4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet

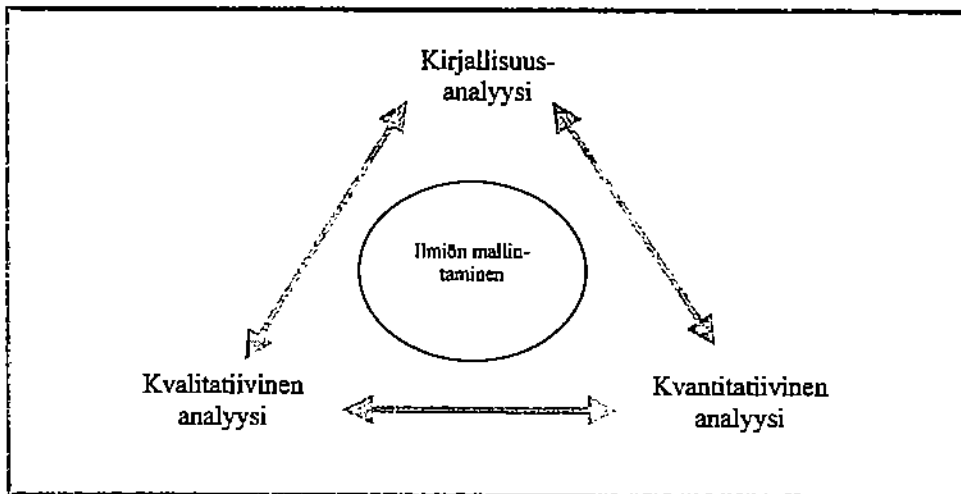
Tutkimuksellinen uteliaisuuteni kohdentuu siihen, mitkä asiat esimiehen toiminnassa erityisesti ovat niitä, jotka ovat tärkeitä organisaation kannalta merkityksellisen osaamisen kehittymiselle hänen johtamassaan työyhteisössä. Tutkimuksessa keskityn siihen osaamisen johtamisen osa-alueeseen esimiehen työssä, joka toteutuu hänen ja hänen alaistensa välisessä suhteessa. Tutkimus kohdentuu lähinnä siihen, millaisena toimintana ja käyttäytymisenä osaamisen johtaminen ilmenee esimiestyössä.

Tutkimusongelma jakautuu kahteen tutkimuskysymykseen:

Mitä ovat ne elementit esimiestyössä, jotka ovat osaamisen johtamisen kannalta tärkeitä?

Millaisena ilmiö ”osaamisen johtaminen esimiestyössä” ilmenee käytännössä?

Tutkimusongelman ratkaisussa nojaan kolmesta suunnasta tapahtuvaan tarkasteluun (kuvio 3). Ensinnäkin teen kirjallisuusanalyysin, jonka varassa pyrin löytämään osaamisen johtamista, oppimista ja osaamista sekä johtajuutta käsittelevästä kirjallisuudesta aineksia tutkittavan ilmiön luonteen ja sisällön ymmärtämiseen.



Kuvio 3. Tutkimusongelman ratkaisun kolme perustaa.

Toiseksi teen laadullisen esitutkimuksen, jonka avulla etsin täsmennystä kirjallisuuden luomaan kuvaan ilmiön sisällöstä. Lähestyn haastattelututkimuksella ilmiötä kokonaisuutena, mikä auttaa jäsentämään kirjallisuusanalyysin tarjoamia aineksia ehyemmäksi kokonaiskuvaksi. Laadullisen tutkimuksen varassa pyrin luomaan ilmiölle rakenteen.

Esitutkimus toimii siltana kirjallisuuden ja tilastollisen tutkimuksen välillä. Sen tuottama kokonaiskuva ilmiöstä toimii kyselytutkimuksen tutkimusinstrumentin kehittelyn lähtökohdana.

Kolmanneksi tutkin ilmiötä kyselytutkimuksen avulla. Verifioin ja tarkennan edellisten vaiheiden kautta syntyneitä ideaalimallia tutkimalla ilmiön toteutumista käytännön esimiestyössä. Suuri aineisto mahdollistaa ilmiön jäsentämisen tilastollis-empiiristen tutkimustekniikoiden avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ratkaisu pohjautuu faktori-analyysiin, jonka varassa rakennan ilmiötä kuvaavan konstruktion, jota kutsun tässä työssä malliksi. Toisen tutkimuskysymyksen ratkaisu pohjautuu klusterianalyysiin, jonka avulla pyrin löytämään ilmiön toteutumisessa tutkitussa joukossa jotain sellaisia säännönmukaisuuksia, joiden varassa voi luoda osaamisen johtamisen typologiaa.

1.4.2 Keskeiset käsitteet ja rajaukset

Käsillä olevassa tutkimuksessa keskityn siihen johtamisen alueeseen, jota on perinteisesti nimitetty ihmisten johtamiseksi (leadership) erotuksena asioiden johtamisesta (management) (Bennis 1979). Taustalla on kuitenkin tietoisuus siitä, että kumpaakaan ei voi olla ilman toista ja että ne kietoutuvat yhteen (Rauch & Behling 1984; Tsui 1984; Isaacs ym. 2001). Tämä teoreettinen jaottelu on johtamisen sisällöllisten painotusten käsittelyssä hyödyllinen ja palvelee käsillä olevan tutkimuksen suuntaamista. Tutkimuksen lähtökohdana asioiden johtaminen ja ihmisten johtaminen ovat ikään kuin jatkumon eri päissä ja jonka keskivaiheilla kumpikin ovat tasapainoisesti läsnä johtamisessa. Tässä tutkimuksessa painottuu ihmisten johtamisen näkökulma vastapainona osaamisen johtamisen management -painotukselle.

Käsillä oleva tutkimus nojaa johtajuus -käsitteen määritelmään, joka on synteesi määritelmistä, jotka Stogdill (1974: 9–10), Shackleton (1995: 2) ja Northouse (1997: 3) ovat esittäneet: "*Leadership is the process in which an individual influences other group members towards the attainment of group or organizational goals.*" Irrottaudun tässä niistä leadership-sanan määritelmistä, jossa sillä on viitattu asioiden hallintaan tai tapaan suhtautua

asioihin (Isaac ym. 2001) tai johtamisen holistiseen kokonaisuuteen (Hunt 1991). Käytän sanan "leadership" suomenkielisenä vastineena sanaparia ihmisten johtaminen.

Ihmisten johtamisen (leadership) keskeisiä elementtejä ovat tavoitteet, ryhmä, kommunikaatio ja vaikuttaminen (mm. Hersey & Blanchard 1982: 83; Northouse 1997: 3). Olennaista sille on myös prosessuaalinen luonne (Northouse 1997: 3). Vaikutuksen piirissä olevilla tarkoitetaan alaisia ja olennainen konteksti johtajuuden toteutumiselle on ryhmä, jonka johdettavat ja johtaja yhdessä muodostavat. Tutkimuksessa käytän myös käsitettä **työyhteisö**, jolla tarkoitan esimiehen ja hänen alaisensa muodostamaa ryhmää. Vaikutus syntyy perimmältään aina kahden välisessä vuorovaikutussuhteessa esimiehen ja alaisen välillä ja on luonteeltaan kaksisuuntaista (Bass 1982; Yukl 1994; Graen & Cashman 1975; Dansereau, Graen & Haga 1975; Dansereau, Alutto, Markham & Dumas 1982), johon myös ryhmädynaamiset seikat vaikuttavat (Burns ym. 1999). Ihmisten johtamiselle ominaista on dynaamisuus ja suunta, jonka tavoitteet määrittävät.

Koska tutkimus keskittyy siihen ihmisten johtamisen alueeseen, joka toteutuu johtajan ja hänen johdettaviensa välisessä vuorovaikutuksessa organisaation kaikilla tasoilla, korostan näkökulmaa puhumalla **esimiestyöstä tai -toiminnasta ja esimiehestä**. Esimiestyötä tekevät kaikilla organisaatiotasolla olevat henkilöt, joilla on alaisia. Näen yksilön ja ryhmän osaamisen kehittymistä tukevan esimiesroolin tässä tutkimuksessa peruslähtökohdiltaan samankaltaisena olipa sitten kyseessä ylimmän johdon, keskijohdon, linjaesimiesten ja usein myös tiimin vetäjien roolit¹. Pitäydyn tutkimuskohteen ja empiirisen kohdejoukon valinnassa siinä ajatuksessa, että tasosta riippumatta lähin esimies vastaa alaisensa ja yksikkönsä oppimisesta ja siinä nimenomaisessa tehtävässä on aina perimmältään saman tyyppisten haasteiden äärellä. Perustelen tätä neljällä argumentilla. Ensimmäkin yksilön ja ryhmän oppimisprosessit ovat oppimis- ja ryhmäpsykologisia ilmiöinä ydinosaanaan samoja riippumatta oppimisen substanssista. Toiseksi eri organisaatiotasolla tapahtuvien oppimisprosessien homogeenisuutta lisää myös työtehtävien asiantuntijavaltaistuminen ja monimutkaistuminen organisaation kaikilla tasoilla. Kolmanneksi muutoksen tuomat oppimishaasteet koskettavat organisaation kaikkia tasoja ja osia johtuen organisaation

¹ Tutkimuskirjallisuudessa esiintyy näkemyksiä, joiden mukaan organisaatiotaso vaikuttaa johtajuuden sisältöön ja luonteeseen eri organisaatiotasolla (esim. Tosi 1982; Hunt 1991).

systemisestä luonteesta. Neljänneksi esimies vastaa aina tehtävien sujumisesta riippumatta organisaatiotasosta ja tämä sujuminen on riippuvaista hänen alaiensa kyvykkyydestä.

Käsittelen esimiesnäkökulmaa organisaation ihmisten johtamisen mikrotasona. Samalla näen esimiestyön erityisenä työroolina ja ammattitaitoalueena.

Esimiestyö on englanninkielisessä kirjallisuudessa ilmaistu sanalla "supervision", joka usein on liitetty suppeasti työtehtävään ja siinä tapahtuvaan ohjaukseen (esim. Argyris 1990 b: 93–98; Dansereau ym. 1982). Näen esimiestyön ja esimiehisyyden edellistä laajempänä ilmiönä sisältäen kaiken sen toiminnan, jonka varassa esimies suuntaa ja tukee alaisiaan saavuttamaan tavoitteet.

Alaisella tarkoitan henkilöä, johon esimies on valta- ja vastuusuhteessa. Asia ei organisaatioissa kuitenkaan aina ole näin yksiselitteinen. Esimerkiksi matriisi- ja projektiorganisaatioissa kaksi tai useampikin henkilö voi olla ohjaussuhteessa samaan henkilöön. Tässä tutkimuksessa lähdän yksinkertaistaen siitä, että jokaisella työntekijällä yleensä on yksi sellainen esimies, jonka hän voi nimetä lähimmäksi esimiehekseen ja jonka asemaan kuuluu vastata hänen osaamisensa riittävyden seuraamisesta ja kehittymisen tukemisesta.

Näen esimiehen tärkeänä roolina työyhteisössä ennen kaikkea mahdollisuuksien luomisena sille, että hänen alaisissaan olevat voimavarat pääsevät ilmenemään ja kasvamaan mahdollisimman täydessä potentiaalissaan eivätkä tule tukahdutetuiksi (ks. Siitonen 1999). Tausta-ajatteluni mukaan aikuinen ihminen myös työyhteisön jäsenenä pääsääntöisesti on aktiivinen, luova, vapaa ja päämääräthakuinen toimija, jonka kyvykkyyden autoritäärinen johtaminen ei ole mahdollista eikä tuloksekasta. Tämä ihmiskäsitys sisältää kuitenkin olettamuksen tilannesidonaisuudesta. Kulttuurissa, jossa työelämässä toimivilla ihmisillä on korkea koulutus- ja sivistystaso ja jossa pitkälle kehittynyt demokratia on vakiinnuttanut asemansa, pidän tätä ihmiskäsitystä luonnollisena lähtökohtana.

Osaamisen johtamisen kirjallisuudessa organisaation menestykselle tärkeästä inhimillisestä osaamisesta on puhuttu usein käsitteillä henkiset resurssit, henkinen tai inhimillisen

pääoma, aivovoima tai älyllinen pääoma (human capital, intellectual capital), Niillä on viitattu organisaation jäsenten kapasiteettiin tehdä työtä ja kehittää toimintaa (esim. Sveiby 1997: 36–37). Siihen on tyypillisesti sisällytetty henkilöstön tiedot ja taidot. Henkisen pääoman varassa kehittyi organisaatiotason osaaminen, joka käsittää muun muassa informaatiojärjestelmät, innovaatiot, tutkimus- ja kehitystoiminnan, yrityskulttuurin ja asiakassuhteet. Tässä tutkimuksessa sanalla **osaaminen** käsittelen sellaista osaamista, jolla on organisaation tavoitteiden saavuttamisen kannalta merkitystä. Tarkastelun ulkopuolelle jää muu mahdollinen osaaminen, jota työyhteisössä toimivilla on hallussaan, ja jolla on merkitystä sen jäsenille muilla elämänalueilla kuin työssä. Puhuessani työyhteisön jäsenten osaamisesta sisällytän käsitteeseen paitsi toiminnassa tarvittavat tiedot ja valmiudet, myös asenteet, jotka yhdessä muodostavat kokonaisvaltaisen ammattitaidon perustan.

Oppiminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa prosessia, jossa yksilö tai organisaatio siirtyy ajattelussaan ja sen varassa tapahtuvassa toiminnassaan sellaiselle uudelle tasolle, jota voidaan organisaation omilla kriteereillä arvioiden pitää aiempaa kehittyneempänä tasona. Organisaatiokontekstissa merkityksellistä on vain sellainen tietojen lisääntyminen, joka näkyy myös toiminnan tasolla jollakin aikajänteellä.

Osaamisen johtaminen sisältää sekä olemassa olevan osaamisen tehokkaan hyödyntämisen organisaation päämäärien hyväksi että osaamisen kehittämisen ja uudistamisen. Tarkastelen esimiestyötä siis siitä näkökulmasta, miten esimies voi toiminnallaan edistää organisaation menestykselle suotuisaa oppimista yksikössään.

Reaalitodellisuudessa osaamisen johtaminen, kuten johtajuus laajemminkin, on vahvasti sidoksissa organisaatioympäristöönsä ja lisäksi ulkoiseen toimintaympäristöön. Tutkimuskirjallisuudessa on osoitettu laaja joukko johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä: yrityksen kilpailuympäristö, valittu visio, strategiat, liikeidea, teknologia, kulttuuriset piirteet, rakenne ja järjestelmät ja siellä toimivat ihmiset tehtävineen, taitoineen ja toiveineen, arvot ja ilmapiiri (Leavitt 1964 a; Sells 1964; Hunt & Osborn 1982; Lawler 1984; Tsui 1984; Hunt 1991: 25–40; Burke ym. 1992). Näillä tekijöillä on vaikutusta myös organisaatiossa tapahtuvaan muutokseen ja oppimiseen (Hunt ym. 1982; Pettigrew, Goodman &

Cameron 2001). Tutkimusekonomisista syistä rajaan kontingenssiteoreettisen tarkastelun tutkimuksen ulkopuolelle ja myöhempään tutkimukseen. Tilannetekijöiden tarkemman tarkastelun ohittamiseen johtava rajausta johtaa väistämättä yksinkertaistuksiin, mutta tietoisena tästä teen sen edes jonkinlaisen selkeyden saavuttamiseksi tutkimuksessa.

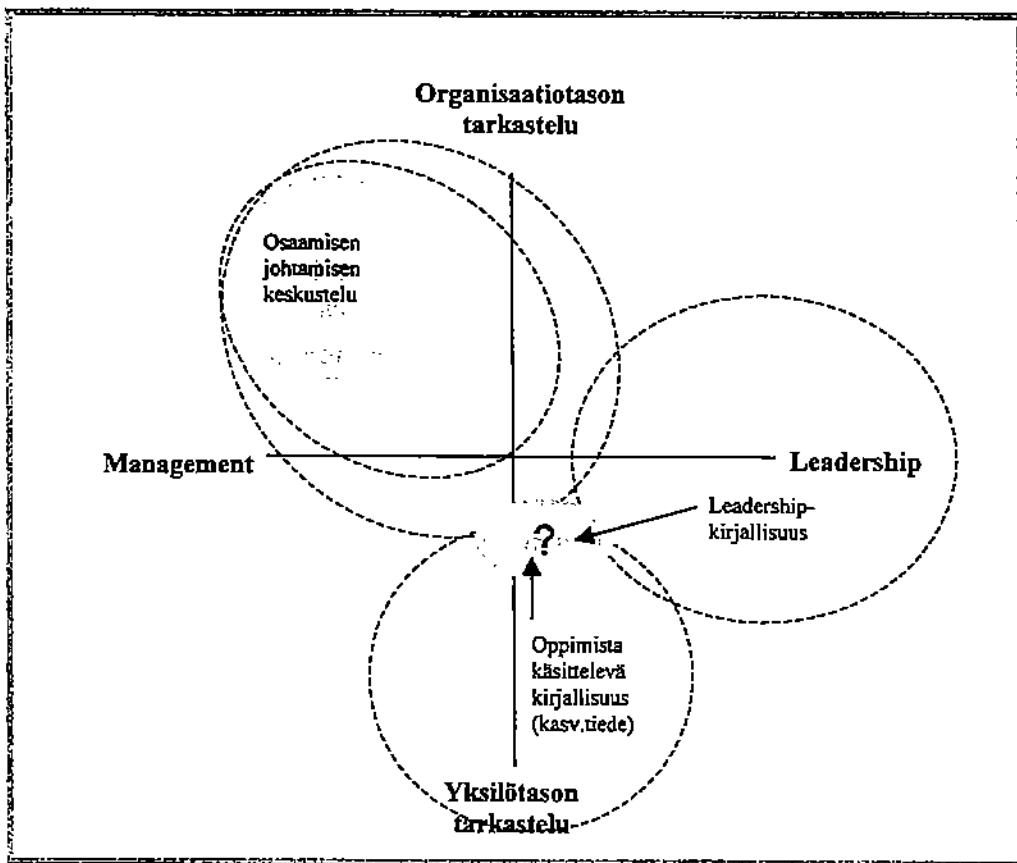
Johtajuudella on esitetty olevan enemmän vaikutusta orgaanisissa organisaatioissa kuin mekanistisissa organisaatioissa (Tosi 1982). Lähtökohtaisesti oletan tutkimusaineistoon sisältyvien organisaatioiden painottuvan orgaaniseen jatkumolla mekaaninen – orgaaninen (Burns & Stalker 1975: 199–122; Lippit 1982: 45–48) ja avoimeen jatkumolla avoin – suljettu (Argyris 1990 a: 185). Oletuksen mukaan niissä päätöksenteko on sekä hajautettu että osallistava; toimijoiden keskinäinen riippuvuus ja yhteistyö on tunnusomaista; tehtävät ovat laajoja ja kytkeytyvät toisiinsa dynaamisesti kokonaistehokkuuden saavuttamiseksi; vastuuta on hajautettu informaation ja henkilöstöressurssien hallinnan suhteen; jäsenet ovat kaikilla tasoilla vastuussa lojaaliuden ja sitoutumisen kasvattamisesta; ja henkilöiden status rakentuu paljolti sen varassa, mikä on heidän panoksensa organisaation toiminnan kokonaisuuden ja ihmisten välisen yhteistyön näkökulmasta. Koko tutkimus rakentuu ”oppimiseen haastavan ympäristön” taustaa vasten.

Tutkittavan ilmiön toteutumisen ehtoihin ja mahdollisuuksiin liittyvistä rajauksista ”rankin” on työyhteisössä työskentelevien, esimieheen nähden alaisroolissa olevien ihmisten omien oppimisen edellytysten ja lähtökohtien rajaaminen tarkastelun ulkopuolelle. Oppiminen on loppujen lopuksi yksilön omien voimavarojen, valmiuksien ja ponnistelujen varassa. Yksilölliseen oppimisprosessiin vaikuttavat ihmisten tulkinnat päämääristä, tavoitteista ja tarpeista; ihmisen käsitykset itsestään ja mahdollisuuksistaan; henkilökohtaiset kokemukset ja tulkinnat ympäröivästä maailmasta ja siihen vaikuttavat tunnetilat (esim. Siitonen 1999: 119–158). Esimiehen mahdollisuudet rajoittuvat ennen kaikkea oppimiselle suotuisten olosuhteiden luomiseen ja ihmisten tukemiseen sekä motivaation herättämiseen. Rajauksen perustelut liittyvät pyrkimykseen luoda tutkimusekonomisesti hallittavissa oleva tutkimusasetelma.

1.4.3 Tutkimusongelman ratkaisussa käytetty kirjallisuus

Osaamisen johtamisen luonne edellyttää monitieteistä lähestymistapaa (Williams 2001). Tässä tutkimuksessa etsin ilmiötä koskevan ymmärryksen aineksia pääasiassa osaamisen johtamisen ja johtajuuden kirjallisuudesta. Vertauskuvallisesti tutkimuksen voi nähdä myös sillan rakentamisena näiden kahden keskustelun välille.

Olen aiemmin tarkastellut osaamisen johtamisen keskustelua, johon täydennykseksi etsin ymmärryksen aineksia lähinnä kasvatustieteen osaamista, oppimista ja opettamista käsittelevästä kirjallisuudesta (kuvio 4).



Kuvio 4. Käsitteen Knowledge Leadership asemointi lähikeskustelujen kentässä.

Tutkimuksen taustan ja lähtökohdan muodostaa organisaatioiden osaamista ja oppimista sekä osaamisen johtamista koskeva kirjallisuus. Tutkimusraportin johdantoluvussa hain "osaaminen"-käsitteen alla käydyistä liiketaloustieteen keskusteluista kiinnekohtia esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen määrittelyyn. Samalla tein selkoa, mistä laajemmasta keskustelusta tutkimuksen kohteena oleva teema kumpuaa ja mikä on se laajempi kehys, johon liittyvien tavoitteiden realisoitumisessa esimiestyö näyttelee merkittävää sijaa. Lähinnä kirjallisuus osoitti joitakin päämääriä, tavoitteita ja reunaehtoja esimiestyössä tapahtuvalle osaamisen johtamiselle. Tutkimus on jatkoa tälle keskustelulle ja täydentää sitä. Osaamisen johtamisen kirjallisuudella ei vielä ole pitkää tutkimusperinnettä ja osa siitä on vailla tutkimuksellista perustaa. Olen kuitenkin viitannut joihinkin kirjoitajiin heidän normatiivisesta otteestaan huolimatta, jos heillä näkemykseni mukaan on annettavaa tutkimusilmiön ymmärtämiselle.

Leadership-kirjallisuus tarjoaa kehyksiä tutkittavan ilmiön ymmärtämiselle monista lähtökohdista. Piirreteoreettiset ja johtamistyytlejä koskevat lähestymistavat antavat viitteitä siitä, minkälaisia vaikutuksia esimiehen piirteillä ja ominaisella johtamistyyllillä voisi olla osaamisen johtamiseen. Johtajan rooleja ja tehtäviä koskeva kirjallisuus tarjoaa taustaa sen ymmärtämiseen, millaisia osaamisen johtamisen tehtävät ja roolit ovat esimiestyössä ja miten ne liittyvät johtamisen kokonaisuuteen. Esimies-alais-vuorovaikutussuhdetta käsittelevä kirjallisuus lisää ymmärrystä etenkin empiirisen aineiston analysoinnin taustaksi, jossa alaiset arvioivat esimiestään. Pysin kirjallisuuskatsauksessa esittämään, miten osaamisen johtamisen näkökulmaa on käsitelty aikaisemmassa johtamisen kirjallisuudessa ja mitä aineksia siitä on saatavissa tutkimusongelman ratkaisuun.

Käsitepari "osaamisen johtaminen" on vakiintunut liiketaloustieteen keskustelussa. Sen kielellinen muoto sisältää kuitenkin osittain virheellisen ajatuksen, jonka mukaan olennaista on johtaa jo olemassa olevaa osaamista. Keskustelun sisältö viittaa selvästi paitsi jo olevaan osaamiseen, myös ennen kaikkea uuden osaamisen hankkimisen ja luomisen johtamiseen. Täsmällisempää olisi puhua oppimisen johtamisesta. Kasvatustieteellisen kirjallisuuden varassa syvennän ymmärrystä siitä, mikä on ilmiö nimeltä osaaminen ja millaisen prosessin tuloksena se kehittyy.

Kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta löytyy vastauksia joihinkin kysymyksiin, joihin liiketaloustieteen osaamisen johtamisen keskustelu ei ota kantaa. Liitän kasvatustieteen ainesta osaamisen johtamiseen kiinteästi liittyviin elementteihin: oppimiseen, osaamiseen ja oppimisen ohjaamiseen sekä tukemiseen. Tältä osin pitäydyn lähinnä käsitteitä ja ilmiöitä määrittelevän ja kuvaavan kirjallisuuden tasolla. En etene siinä pitkälle alan tutkimukselliseen tietoon.

Sekä kasvatustieteellisessä keskustelussa (Suonperä 1993: 118) että liiketaloustieteessä on havaittu analogia johtajuuden ja opettajuuden välillä (Kolb & Boyatzis 1979; Senge 1990 a, 1990 b, 2000; Slater & Narver 1995). Suomessa Their kirjoitti oman väitöskirjansa pohjalta kirjan pedagogisesta johtajuudesta jo vuonna 1994, joka ei kuitenkaan nimenomaan esimiehen tehtävien ja roolin tarkastelussa vielä edennyt kovin analyyttiselle tai konkreettiselle tasolle. Laajempaa eksplisiittistä keskustelua asiasta ei toistaiseksi ole syntynyt. Ilmiöiden havaitun ja ilmeisen yhteyden vuoksi haen kasvatustieteen kirjallisuudesta aineksia tämän vertauksen ymmärtämiseen.

Tukeudun kirjallisuuteen tutkimuksessa erityisesti kahdessa vaiheessa ja tarkoituksessa. Johdantoluvussa loin organisaatiotason viitekehystä ja taustaa kohdeilmiön tarkastelulle. Seuraavaksi haen kirjallisuudesta ymmärryksen aineksia seuraavista tutkimusongelmaan sisältyvistä elementeistä: ihmisten johtaminen (leadership), osaaminen ja oppiminen. Kirjallisuuden tehtävänä on tuottaa ilmiön hahmottamiseen lähinnä sisällöllisiä aineksia.

Tutkittavan ilmiön tarkastelu olisi voinut hyötyä myös filosofian ja psykologian tarjoamista aineksista. Tieto, tietäminen ja opettaminen ovat olleet ensimmäiseksi filosofien pohdinnan kohteena. Psykologia puolestaan olisi voinut tarjota ymmärryksen välineitä yksilön ajattelun ja kehittymisen lainalaisuuksista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Muun muassa kognitiivinen lyhytterapia perustuu ajatukseen yksilön tukemisesta omaan ongelmanratkaisuun ja käyttäytyminen- ja ajattelutapojen muutokseen (Tiuraniemi 1993) ja olisi tarjonnut kiinnostavia näkökulmia ja teoreettisia aineksia ilmiön ymmärtämiseksi. Perimmältään osaamisen johtamisessa on sama perusviritys: tavoitteena on tukea työntekijöitä itseohjautuvaan kehittymiseen ja itsenäiseen ongelmanratkaisuun suorien käsky-

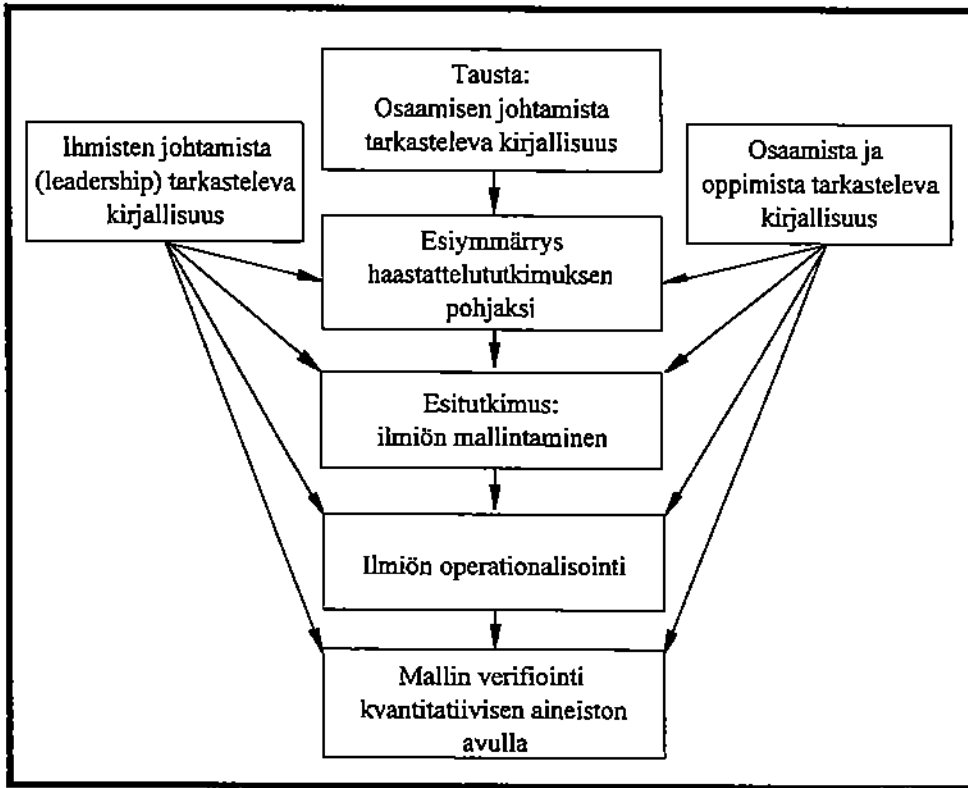
jen ja ohjeiden sijasta. Rajasin tarkastelun kuitenkin liiketaloustieteen ja kasvatustieteen kirjallisuuteen ehyemmän kuvan saamiseksi.

1.4.4 Metodiset ratkaisut

Johtajuustutkimuksessa ei ole realistista tavoitella mitään lopullisia totuuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tieteellisten menetelmien varassa on kuitenkin mahdollista löytää aineksia ymmärtämisen syventämiselle ja aiempaa jäsenyneeemmän kuvan saamiselle ilmiöstä (esim. Niiniluoto 1997: 65–66). Tässä tutkimuksessa tuotan yhden tulkinnan ja sen pohjalta mallin, joka on samalla ehdotus tulkintakehykseksi ennestään vielä melko hahmottumattoman ilmiön ymmärtämiseen. Tutkimus tavoittelee joidenkin säännönmukaisuuksien löytämistä hahmottumattomasta ilmiöstä, joten lähestymistapa on eksploratiivinen.

Pohjaudun jäsenyyksen luomisessa kirjallisuusanalyysiin ja empiiriseen aineistoon. Tutkin, mitä sellaisia löydöksiä tutkimuskirjallisuus tarjoaa, joiden varassa voi päätellä jotain tutkittavasta ilmiöstä. Tältä osin lähestymistavassa on deduktiivisen päättelyn piirteitä. Empiirisen aineisto koostuu esitutkimuksen haastatteluaineistosta ja lomakekyselyyn perustuvan kenttätutkimuksen aineistosta. Esitutkimuksen aineiston analyysissä on induktiivisen päättelyn piirteitä, koska etsin valikoidun joukon näkemyksistä sellaisia aineksia, joiden varassa voi päätellä jotain tutkittavasta ilmiöstä. Kirjallisuusanalyysin ja laadullisen esitutkimuksen synteessä muodostuu hypoteettinen malli tutkittavasta ilmiöstä, jota verifioin kyselytutkimuksen avulla. Esitutkimuksen aineiston analysoin kvalitatiivisella analyysiteknikalla ja kyselytutkimuksen aineiston tilastollisin analyysimenetelmin.

Kvalitatiivinen esitutkimus tuotti kehyksen kyselytutkimuksessa käytettävälle tutkimusvälineelle ja lisäsi sen validiteettia. Samalla esitutkimuksen tuloksena syntynyt malli tutkittavasta ilmiöstä tuli verifioiduksi lomakyselyyn perustuvan empiirisen tutkimuksen varassa (kuviot 5).



Kuvio 5. Tutkimuksen rakenne.

Kirjallisuus ei tarjonnut valmista teoreettista kehystä, joka sellaisenaan olisi tyydyttänyt esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen tutkimuksen viitekehystenä. Kirjallisuuden tarjoamien aineiden yhdistely päättelyn varassa muodostui ongelmalliseksi niiden taustalla olevien kontekstien erilaisuuden vuoksi. Aineiden monitasoisuus, laaja kirjo ja pirstaleisuus olisivat helposti johtaneet liian väkinäisten valintojen eteen, jotta muodostuvasta kuvasta olisi voinut tulla tiivis ja tutkimuksen kohteeseen täsmällisesti keskittyvä. Kirjallisuus pelkästään ei tuottanut aineksia näiden valintojen tekemiseen. Tutkijan intuitiiviselle päättelylle ja tulkinnoille olisi kirjallisuuden runsaudesta huolimatta jäänyt huomattavan paljon tilaa. Näistä syistä päädyin erikseen kerätyn laadullisen aineiston varassa tapahtuvaan mallintamiseen pohjaksi kyselylomakkeen laadinnalle (Niiniluoto 1997: 242). Esitutkimuksen tehtäväksi tuli koota ja täsmentää ilmiötä koskevaa tietoa mallintamista varten. Esitutkimus eheytti ilmiön sisältöä ja tuotti sille rakenteen.

Esitutkimuksessa keräsin asiantuntijoiden näkemyksiä siitä, millaista osaamisen johtaminen on esimiehen toiminnassa ihannetapauksessa. Haastatteluaineiston varassa hahmotelin ilmiötä kuvaavan ideaalimallin. Tarkoituksena ei ollut kuvata sitä, missä määrin osaamisen johtaminen toteutuu reaalityodellisuudessa, vaan jäsentää sitä, mitä osaamisen johtamiseen liittyviä asioita on syytä tarkastella, mikäli halutaan tehdä johtopäätöksiä osaamisen johtamisen ilmenemisestä käytännössä. Syntyneen ideaalimallin tehtävänä oli jäsentää ilmiön sisältöä ja rakennetta ja siten toimia lähtökohtana osaamisen johtamisen arviointivälineen kehittämiseksi. Valmista tutkimusinstrumenttia ei ollut tarjolla ja sille on todettu olevan tarvetta (Ellinger ym. 1999).

Tavoitteeni oli selvittää, mitkä ulottuvuudet ja piirteet ilmiössä "osaamisen johtaminen esimiestyössä" ovat organisaation oppimisen kannalta tärkeitä ja millaisia mahdollisia erilaisia toteuttamisen tyyppejä sen suhteen voi löytää. Tähän arvelin pääseväni parhaiten tilastollis-empiirisin keinoin, joten valitsin menetelmäksi lomakekyselyn. Kyselytutkimus käsitti 154 esimiehen osaamisen johtamistoiminnan arvioinnin yhteensä 36 organisaatiosta. Arviointeja siihen sisältyi yhteensä 1197 alaiselta. Aineiston analysointi perustui tilastolliseen käsittelyyn.

Lomakekyselyä, jossa arviota kysytään esimiehen alaisilta, on pidetty johtamistutkimuksessa tehokkaana tapana saada tietoa esimiehen toimintatavoista (Rogers ym. 1994; Agashae & Bratton 2001), joskin siinä on tunnistettava yksinkertaistuksen riski johtuen tilastollisen käsittelyn tuomasta keskimääräisyyksien tarkastelusta (Dansereau ym. 1982). Kvantitatiivisten menetelmien painottumista johtamisen tutkimuksessa on myös kritisoitu (Noordegraaf & Stewart 2000). Tässä tutkimuksessa suuri aineisto kuitenkin mahdollisti ilmiön "osaamisen johtaminen esimiestyössä" tutkimisen monimuuttujamenetelmillä, joiden varassa on mahdollista saada käsitystä sen ilmenemisen rakenteesta ja intensiteetistä tutkitun joukon käyttäytymisessä (Wiio 1980: 48). Näiden tekniikoiden avulla syntyi kuva ilmiöstä, johon liittyy dynamiikkaa, yksityiskohtia ja luonnetta on mahdollista jatkossa tutkia laadullisella tutkimusotteella.

Aidoissa tilanteissa tapahtuvassa ja yksittäiset vuorovaikutussuhteet huomioivassa observoinnissa ja niihin liittyvissä syvähaastatteluissa olisi voinut päästä lähimmäksi itse

ilmiötä. Tällainen lähestymistapa ei olisi kuitenkaan tutkimuksen tarkoituksen valossa ollut parempi kuin tilastollis-empiirinen lähestymistapa. Havainnoinnin kohteena olevien episodien määrä olisi helposti noussut hallitsemattomaksi, jotta niiden perusteella olisi voinut tehdä päätelmiä osaamisen johtamisen toteutumisesta esimiestyössä. Observointitutkimus on nähty positivistisenakin tutkimusmenetelmänä (Burgoyne & Hodgson 1984), joka ei välttämättä kykene erottelmaan riittävän herkästi ilmiön erilaisuutta eri toimijoiden välillä ainakaan laadullisesta näkökulmasta. Esimerkiksi Martinko ja Gardner (1984) yrittivät tutkia useiden tekijöiden varassa eri suoritustasolle arvioitujen johtajien (n=50) johtamiskyvykkyyksien eroa observointitutkimuksessa, jossa yhteensä 28 valmennettua observoijaa teki havaintoja johtajien päivittäisestä toiminnasta yhteensä 400 tuntia. Tutkimus ei kyennyt erottelmaan johtamisen eroja siinä määrin, että eri suoritustasoja olisi voitu selittää. Johtajuustutkimukseen onkin suositeltu monimenetelmällistä tutkimusta paremman kuvan saamiseksi johtajuuden toteutumisesta (Graen ym. 1975).

Käytän tässä tutkimuksessa tilastollisia tutkimusmenetelmiä pikemminkin heuristisesti eli kokeilevasti kuin todistavasti (Wiio 1980: 50). Tutkimukseni tavoitteena on etsiä suuresta aineistosta ennen kaikkea rakenteita ja yhtenäisiä piirteitä, joiden varassa on mahdollista muodostaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimusmenetelmällisiä valintojani voisi otsikoida pluralistiseksi konstruktivismiksi (Smaling 1994) tai kriittiseksi pluralismiksi (Hunt 1991: 52–61) sillä perusteella, että lähestyin ilmiötä ”osaamisen johtaminen esimiestyössä” eri suunnista ja menetelmillä. Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät on nähty perinteisesti toisilleen vastakkaisina tutkimuksen lähestymistapoina (Alasuutari 1999: 31–32), mutta mieluummin näen ne jatkumon eri päinä. Tutkimuksessa ne soveltuvat käytettäväksi myös rinnakkain (ed. 32; Faulkner 1982; Töttö 1997) ja tässä tutkimuksessa ne täydentävät toisiaan. Metodien valinta on riippuvainen kysymyksestä, johon tutkimuksessa etsitään vastausta, eikä sitä pidä nähdä suoraviivaisena valintana positivismiin tai ymmärtämisen tai pinnallisen tai syvällisen välillä (Smaling 1994; Töttö 1997: 41–43).

1.4.5 Tieteenfilosofiset taustaolettamukset

Mary Parker Follet on kirjoittanut jo 1920-luvulla: ” *Leadership is not the "intangible," the "incalculable" thing we have often seen it described. It is capable of being analysed into its different elements, and many of these elements can be acquired and become part of one's equipment.*” (toim. Graham 1995: 175–176). Pidän johtajuutta ammattitaitoalueena, joka on hyvin kokonaisvaltainen asia, mutta silti eriteltävissä oleva. Tieteellisen tutkimuksen varassa tapahtuva erittely parhaimmillaan tuottaa kiinnekohtia johtajuuden praxiksen kehittämistyölle.

Keskeinen tutkittavaan ilmiöön liittyvä ontologinen kysymys on, onko erityistä osaamisen johtamista esimiestoiminnassa ilmiönä olemassa? Ja jos on, onko ilmiö edes erotettavissa tarkastelun kohteeksi muusta johtamisen kokonaisuudesta? Kirjallisuuden tarjoamaa taustaa vasten oletan siinä olevan joitakin erityisiä elementtejä, jotka edistävät ihmisten oppimista työyhteisössä. Ne kietoutuvat esimiestoiminnan kokonaisuuteen, mutta ovat erotettavissa erityisen tarkastelun kohteeksi kuten mikä tahansa johtamisen näkökulma tai piirre.

Toinen kysymys on, miten ilmiö ylipäätään muodostuu. Kuten johtajuuden prosessi yleensä, sen perusta on teoissa, tapahtumissa ja ennen kaikkea niihin liittyvissä tulkintoissa, joita esimiehet itse ja alaiset vuorovaikutussuhteissaan tekevät. Vuorovaikutus tapahtuu kahden välisessä suhteessa ja on yksilöllisesti koettu ilmiö (Graen ym. 1975; Lombardo & McCall 1982; Burgoyne & Hodgson 1984; Tsui 1984; Chia 1997; Burns ym. 1999; Antonioni & Park 2001). Näin myös osaamisen johtaminen näyttää kaikille siinä mukana oleville ihmisille henkilökohtaisen tiedostamisen, havainnoinnin ja tulkinnan kautta yksilöllisesti.

Epistemologinen seuraus edellisestä on, että ilmiö syntyy ja on tarkasteltavissa vain osapuolten tietoisuuden kautta. Ilmiötä koskevien tulkintojen tekeminen edellyttää tulkitsijoilta siihen soveltuvia käsitteitä ja tulkintakehyksiä. Tulkitsijoiden tietoisuuteen ja tulkintoihin vaikuttaa ulkopuolinen maailma. Ilmiöt näyttävät tulkitsijoille osittain sellaisina, kuin niitä on heille kuvattu.

Tässä tutkimuksessa lähden siitä, että kysyn ilmiötä koskevia tulkintoja asiantuntijajoukosta, jolla on valmiina pitkälle kehittyntä tietoisuutta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja joille sitä koskeva käsitemaailma on tuttu. Myös he tulkitsevat ja kuvaavat ilmiötä subjektiivisesti nojautuen niihin kehyksiin, jotka heillä on ja jotka liittyvät tutkittavaa ilmiötä lähellä oleviin ilmiöihin. Niissä sekoittuvat kokemusperäinen tieto ja ulkopuolelta saatu tieto, josta osaa edustaa kirjallisuuden tarjoama aines. Kirjallisuudessa on ilmennetty erilaisia tulkintoja osaamisen johtamisesta, oppimisesta sekä johtajuudesta, jotka todennäköisesti vaikuttavat kohdeilmiötä koskevissa tulkinnoissa. Osaamisen johtamisen keskustelu on ollut kumulatiivista ja vähittäistä tiedollista etenemistä. Esimiestason tarkastelu on näin osa tätä prosessia. Se rakentuu aikaisemmin syntyneen tiedon varassa, vaikka pyrkiikin täsmentämään tarkastelua uudesta näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa kysyn alaisten mielipidettä esimiehensä osaamisen johtamisen tilasta valmiiksi luodun tulkintakehyksen varassa. Alaiset arvioivat esimiehiään valmiiden väittämien varassa, joten heidän tulkintansa rajoittuvat asiain tilan määrittelyyn. Heidän tulkintoihinsa vaikuttavat heidän tietojensa ja tietoisuutensa lisäksi myös organisatoriset, henkilösuhteisiin liittyvät ja henkilökohtaiset tekijät (Bandura 1977: 194–201; Tsui 1984). Esimerkiksi alaisen omat tarpeet vaikuttavat siihen, miten hän arvioi omaa esimiestään. Jos alainen kokee esimiehensä täyttävän hänen odotuksensa, hän arvioi tätä johtajana positiivisesti (Argyle 1984; Tsui 1984). Esimiehen hyvyden, omien ponnistelujen ja esimiehen toiveiden täyttämisen ”kannattavuuden” arvioinnissa merkittäviä tekijöitä alaisen näkökulmasta ovat esimerkiksi esimieheltä saatava tuki ja informaatio tehtävän suorittamiseksi, mahdollisuus osallistua itseä ja yksikköä koskevaan päätöksentekoon sekä luottamus ja huomio (Graen ym. 1975).

Käsillä olevan tutkimuksen empiiriset valinnat edustavat lähinnä ”keskimääräisjohtamista” (Graen ym. 1975) ilmentävää ajattelua, vaikka pidän esimiehen ja alaisen välistä vuorovaikutussuhdetta ja siihen liittyviä arvioita hyvin yksilöllisinä ja tilannesidonnaisina prosesseina. Ideaalimallin empiirinen koettelu ja osaamisen johtamisen käytännön toteutumisen hahmottaminen kuitenkin hyötyi isosta aineistosta ja mahdollisuudesta tilastolliseen analysointiin. Sen toteuttaminen taas johti keskiarvolukujen käyttöön yksittäisten esimiesten alaisiltaan saamien arviointien osalta. Ryhmävaikutukset tulevat tutkimuk-

sessani esille välillisesti alaisten ilmaisemissa kokemuksissa esimiestensä osaamisen johtamisesta. Periaatteessa on mahdollista, että ryhmän, jonka koheesio on vahva, vaikutukset painottavat arvioita suuntaan tai toiseen.

Johtamisen tutkimuksessa kuvataan usein mennyttä tilaa ja siinä vaikuttavia elementtejä (Chia 1995, 1997; Darmer 2000). Sen ohella on pidetty tärkeänä, että johtamistutkimus suuntautuisi tulevaan eli johonkin, joksi kannattaisi tulla. Chia (1997) on määritellyt ”joksikin tulemisen ontologian” (becoming ontology) painopisteiksi vuorovaikutuksen ja suhteiden sekä muutosprosessien tarkastelun ja sen taustaoletukseksi pysyvyyden sijasta muutoksen. Vaikka tämä tutkimus ei eksplisiittisesti keskity tarkastelemaan suhteita, prosesseja, eikä sitä, mikä on osaamisen johtamisen tarve tai muoto tulevaisuudessa, katson, että tutkimus tarjoaa kiintopisteitä juuri tulevan hahmottamiseen. Tutkimus tuottaa ideaalimallin osaamisen johtamisesta esimiestyössä. Ideaalimalli on tavoiteltavan tilan kuvausta.

Ideaalimallien käytöllä tutkimuskirjallisuudessa on pitkät perinteet. Esimerkiksi Weber kehitti ideaalityypin ”*ensisijaisesti analyttiseksi välineeksi empiirisen aineiston intellektuaalista hallitsemista varten*” (Niiniluoto 1997: 241). Ideaalityyppi tai -malli kuvaa idealisoinnin kautta kuviteltua tai pääteltyä maksimia, jota kohden voidaan pyrkiä vaikka sitä tuskin voidaan saavuttaa. Absoluuttista ideaalimallia ei kuitenkaan voi ymmärryksen rajallisuuden vuoksi luoda. Tutkimuksessa voi päästä vain yhteen tulkintaan ideaalimallista. Ideaalimalliin liittyy instrumentalistinen perusajatus: se tarjoaa muun muassa välineen vertailujen tekemiseen.

Johtamisen tutkimusta on jaoteltu funktionalistiseen ja konstruktivistiseen tutkimukseen (Darmer 2000). Ensin mainitulla viitataan neo-positivistiseen paradigmaan². Konstruktivistisen johtamistutkimusparadigman lähtökohtana on läsnä oleva tutkijan oma tulkinta, kun taas neo-positivistit uskovat jonkinlaisen todellisuuden likiarvon olevan löydettävissä ja mallinnettavissa. Otan askeleen funktionalistisen lähestymistavan suuntaan siinä, että pyrin mallintamaan ilmiötä. Edustan tausta-ajattelussani silti vahvemmin konstruktivistista

² Vrt. Smaling (1994), joka jaottelee sosiaalitieteiden paradigmat jyrkemmin positivistiseen ja tulkinnalliseen (interpretivism).

lähestymistapaa, koska syvemmän ilmiötä koskevaa ymmärrystä tietoisena ilmiön tulkinallisuudesta enkä funktionalisteille ominaiseen tapaan pyri myöskään ennustamaan mitään.

Tutkimuksen taustaolettamuksena on, että esimies voi ainakin osittain johtaa oppimista johtamassaan yksikössä. Hän voi vaikuttaa siihen merkittäväällä tavalla. Osa organisaation oppimisesta on kuitenkin aina esimiehen vaikutuspiirin ulkopuolella (Williams 2001).

Esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen elementtien määrittelyn taustalla on olettaus, että niiden esiintymisessä on vaihtelua. Esimiestoiminta voi osaamisen johtamisen näkökulmasta olla esimerkiksi aktiivista tai passiivista. Samalla tulee hyväksytyksi osaamisen johtamisen laadun arvioimisen mahdollisuus. Esimiestyössä toteutuvan osaamisen johtamisen voi ajatella kontingenssinäkökohdat huomioiden ja joillakin kriteereillä määriteltynä olevan esimerkiksi hyvää tai huonoa. Hyvän johtajuuden ja hyvän osaamisen johtamisen välillä on yhteyttä. Aiemmin käsitellyn osaamisen johtamista käsittelevän kirjallisuuden valossa voi väittää, että on vaikea arvioida hyväksi johtajuudeksi tai esimiehisyudeksi sellaista toimintaa, joka ei samalla sisällä aktiivista osaamisen kehittämistä.

1.4.6 Tutkimusraportin kieli, tyyli ja rakenne

Kirjoitin raportin suomenkielellä siitä syystä, että halusin voida itse ratkaista jokaisen raportissa käytetyn sanan ja ilmaisun vivahteen. Tutkimusprosessi on jo sinänsä haastava ja työläs dokumentoitava, joten halusin äidinkielessä pitäytymällä keskittää huomioni sisältökysymyksiin. Kielen valinnassa vaikutti myös haastattelun valitseminen tutkimusmenetelmäksi esitutkimuksessa. Aineiston rikkautta pystyin parhaiten ilmaisemaan samalla kielellä, jolla haastattelu tapahtui. Tutkimuksen kansainvälinen huomio jää näin osoitettavaksi artikkelien kautta.

Käytän suomenkielisiä käsitteitä silloin, kun niiden varassa voi saavuttaa yksiselitteisen ilmaisun. Jos tiedeyhteisössä kuitenkin on vakiinnuttanut asemansa jokin vierasperäinen

sana, jonka suomenkielinen vastine voi sisältää väärää vihjemarkityksiä, käytän vierasperäistä ilmaisu (ks. Niiniluoto 1997: 166–170).

Päädyin pitkän harkinnan jälkeen kirjoittamaan raportin ensimmäisessä persoonassa. Passiivin käyttö luo vaikutelmaa objektiivisesta tai tuntemattomasta tekijätahosta ja viittaa enemmän ryhmään kuin yksilöön. Vaikka tutkijana nojaankin muiden tiedeyhteisön jäsenten aiempaan työhön, teen kuitenkin yksin valinnat siitä tiedon massasta, jonka tiedeyhteisö on aikojen saatossa tuottanut. Henkilökohtaisten valintojen merkitys korostuu erityisesti empiiristen tutkimusten kohdalla. Nämä seikat halusin tuoda esille myös kielellisellä valinnalla.³ Pyrin ”reiluun argumentaatioon”, jossa tuon esille myös tutkimuksen eri vaiheissa havaitsemiani ongelmia (Kaakkuri-Knuutila 1992: 47).

Tutkimusraportti jakautuu neljään lukuun. Luku yksi selvittää osaamisen johtamista käsittelevää keskustelua. Se taustoittaa tutkimusta ja ilmentää sitä keskustelua, jolle tutkimus tuottaa jatkoa ja täydennystä. Lisäksi täsmennän siinä tutkimuksen tavoitteet ja metodologian. Luku kaksi sisältää kirjallisuusanalyysin, jonka tarkoituksena on löytää tutkittavan ilmiön luonteen ja sisällön ymmärtämiseksi keskeisiä aineksia. Lähteistö koostuu osaamisen johtamisen kirjallisuudesta, johtajuutta käsittelevästä kirjallisuudesta sekä kasvatustieteen osaamista ja oppimista käsittelevästä kirjallisuudesta. Luvussa kolme kuvaan ensin esitutkimuksen metodiikan ja lyhyesti aineiston analyysiä sekä kuvaan sen tuloksena syntyneen mallin. Sen jälkeen esittelen kyselytutkimuksen toteutustavan ja tulokset. Perustelen kyselyn tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ja esittelen ilmiön käytännön toteutumisesta syntyneen kuvan. Luvussa neljä tarkastelen tutkimusta ja tutkimusprosessia kokonaisuutena sekä pohdin sen tuloksia ja niiden merkitystä.

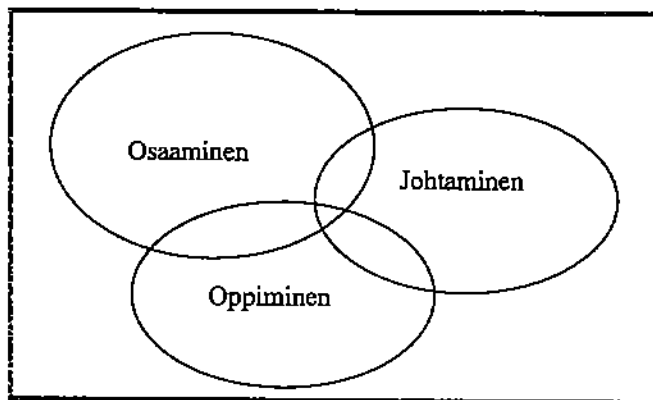
³ Ensimmäisen persoonan käyttö tutkimuksen raportoinnista on yleistynyt liiketaloustieteellisessä tutkimuksessa aivan viime aikoina (mm. Lämsä 1998; Tienari 1999; Keso 2000; Lehtimäki 2000; Kujala 2001; Katila 2000; Paajanen 2001) samoin kuin hallintotieteellisessä tutkimuksessakin (mm. Hietaniemi-Virtanen 2002).

2 OSAAMINEN, OPPIMINEN JA JOHTAJUUS

Kirjallisuusanalyysin tarkoituksena on etsiä aineksia ilmiön ”osaamisen johtaminen esimiestyössä” sisällön määrittämiseen. Kirjallisuuden analysointi, erittely ja synteessin tekeminen määrittelyn pohjaksi tapahtuu kolmelta suunnalta: osaamista, oppimista ja johtajuutta käsittelevästä kirjallisuudesta (kuvio 6).

Tutkimusongelma sisältää käsitteet osaaminen, johtaminen ja esimiestyö. Esimiestyön tasolla tapahtuvan osaamisen johtamisen ilmiön ymmärtäminen edellyttää osaamisen ja oppimisen tarkastelua sekä ryhmän että yksilön tasolla. Näitä ilmiöitä koskevat ainekset perustuvat liiketaloustieteen ja kasvatustieteen oppimista käsittelevään kirjallisuuteen. Osaamisen johtamisen keskustelu tarjoaa joitakin aineksia lähinnä organisaatiossa tapahtuvan kollektiivisen oppimisen prosessin hahmottamiseen.

Johtajuutta käsittelevän kirjallisuuden varassa voi ymmärtää esimiehen roolia ja tehtäviä. Erityisesti viime vuosina käyty keskustelu osaamisen kehittymistä ja uudistumista tukevasta johtajuudesta sijoittuu lähelle tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Kattavamman käsityksen saamiseksi etsin aineksia myös muusta johtamisen kirjallisuudesta.



Kuvio 6. Tutkimuksen kohdeilmiön taustalla olevat olennaiset keskustelut.

Kirjallisuus tarjoaa kiinnekohtia esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen sisällön määrittelylle. Ilmiön ymmärtämisen ja sitä koskevan teoreettisen konstruktion voi ajatella muodostuvan oppimista, osaamista ja johtamista käsittelevien keskustelujen risteyskohdassa.

2.1 Organisaation kyvykkyydestä yksilötason osaamiseen

Osaamisen johtamisen tavoitteena on organisaatiolle hyödyllisen osaamisen hankkiminen, kehittäminen ja säilyttäminen. Järkevän osaamisen johtamisen lähtökohdانا on tieto tavoiteltavan osaamisen sisällöstä. Sen määrittelyn lähtökohdat ovat löydettävissä kahdesta suunnasta: organisaation strategisista tarpeista ja työn edellyttämän ammattitaidon yleisistä vaateista.

Osaamisen sisällölliset perustelut organisaatiotasolla ja yksilön ammattitaidon tasolla jäävät kirjallisuudessa kauaksi toisistaan. Kumman tahansa yksipuolinen painotus tuottaa ongelmallisen lopputuloksen. Tätä voi pitää tavoiteltavaan osaamiseen liittyvänä ensimmäisenä jännitteenä.

Toinen osaamiseen liittyvä jännite koskee sen merkitystä ja asemaa toiminnassa. Lopputulokseen vaikuttaa, millaisena toimija hahmottaa osaamisen merkityksen. Osaamisella on organisaatiossa monia merkityksiä. Organisaation näkökulmasta se on strategisen kyvykkyyden perusta. Organisaation jäsenten näkökulmasta se on työssä menestymisen perusta. Esimiehen kannalta se on sekä väline tavoitteiden saavuttamiseen että johtamistyön kohde⁴. Osaamisen kehittämisen tiedostaminen johtamistyön kohteena edistää sitä, että esimies suuntaa asiaan huomiota ja voimavaroja.

Organisaation näkökulmasta tarkasteltuna osaamisen määrittely liittyy kiinteästi toiminta-ajatukseen ja kilpailustrategiaan. Visio ja strategia muodostavat määräävän kehyksen tavoiteltavan osaamisen määrittelylle organisaatiossa (esim. Berlew 1979; Long & Vickers-

⁴ Käsitteet "väline" ja "kohde" ovat tässä siinä merkityksessä kuin Engeström(1987) on ne toiminnan teoriassaan määrittellyt. Kohde tarkoittaa sitä, mihin toiminta työtehtävässä kohdistuu (ei siis tuloksia). Väline tarkoittaa sitä tiedollista tai fyysistä asiaa, jonka avulla subjekti suorittaa tehtävää.

Koch 1995). Toisaalta osaamis pohja tuottaa ideoita, mahdollisuuksia ja rajoituksia kilpailukykyä tuovan vision ja strategioiden luonnille (Luoma 2000).

Vision ja strategian merkitys osaamisen johtamisen kannalta on kaksijakoinen. Paitsi, että niiden varassa voi päätellä organisaatiossa tapahtuvien osaamisten sisältöjä, niihin on osaamisen johtamista koskevissa keskusteluissa liitetty organisaation oppimista viritävä vaikutus. Visio tuottaa sytykkeitä, pakotteita ja suuntaviittoja osaamis pohjan jatkuvalle kehittämiselle. Se perustuu ristiriitaan, joka syntyy vision, strategioiden ja tavoitteiden edellyttämän osaamisen ja organisaatiossa olevan osaamisen välille. Sekä organisaatiotasolla että yksilötasolla puhutaan vision ja nykytilan välisestä kuilusta ja siihen liittyvästä luovasta jännitteestä (Senge 1990: 150–151). Oppimista synnyttävän luovan jännitteen on esitetty riippuvan siitä, poikkeako tiedostettu tavoite riittävästi nykytilasta ja onko se samalla sekä riittävän konkreettinen että houkuttelevaksi koettu. Johtajien ja esimiesten yhdeksi tehtäväksi on määritelty visioiden, ideoiden ja tavoitteiden ”kääntäminen” eri organisaatiotasojen kielelle ja niiden soveltaminen yksiköiden tilanteisiin (Isaac ym. 2001) ja näin ollen luovan jännitteen synnyttäminen.

Visio ja strategia vastaavat kasvatustieteen didaktiikan ajatusta oppimisen orientaatiooperustoista, joiden avulla oppijoille luodaan kokonaiskuvaa ilmiöstä, johon liittyvästä oppimishaasteesta on kysymys. Engeström (1984: 7–8) on kiteyttänyt orientoinnin ajatuksia seuraavasti: *”Tavoiteorientoinnissa on kyse oppijoiden oppimistoiminnan tietoisuuden ja tason kohottamisesta. Siinä pyritään jo oppimistyöskentelyn alkuvaiheessa paljastamaan oppilaille opittavan aineksen tai asian kokonaisrakenne ja periaatteet, johtoajatukset joilla on mahdollisimman suuri selitysvoima, sovellettavuus ja siirtovaikutus aineksen yksityiskohtien ja sovellutusten suhteen”*. Orientaatiooperusta palvelee ajattelun välineenä ja toiminnan suuntaajana yksittäisissä ratkaisuissa. Johtopäätös on, että jos tulevaisuutta koskevat kuvaukset ovat vaikeasti ymmärrettäviä, hahmottomattomia, ylimalkaisia tai rajoittavia, ne eivät pysty palvelemaan organisaation eri tasoilla työskentelevien orientaatiota tilanteissa, jossa yksittäisen teon kohdalla pitäisi pystyä johtamaan sen sisältö laajemmasta kehyksestä. Pilkan aikavälin visiotavoitteiden lisäksi tarvitaan myös ”tässä ja nyt” –tavoitteita synnyttämään ponnistelua ja suuntautumista (Bandura 1977: 162).

Organisaation strategiselle kilpailukyvyllä tärkeät osaamiset esitetään osaamisen johtamisen kirjallisuudessa lähtökohtana, josta organisaation eri prosesseissa, toiminnoissa ja yksiköissä tarvittavat osaamiset tulisi johtaa. Organisaation tehtävien hierarkkinen rakenne muodostaa perustan eri tasoilla tarvittavien osaamisten määrittelylle. Siinä pääprosessit ja niiden tukiprosessit edustavat ylintä tasoa ja ne jakautuvat tehtäviin, toimintoihin ja osatehtäviin (Vartiainen 1994: 95–100). Myös viimeksi mainitut muodostavat perättäisiä ketjuja, prosesseja, joiden sujuvuus riippuu eri osatehtävissä tarvittavien osaamisten kombinaatiosta.

Organisaation osaamisia sen kyvykkyyden osatekijöinä käsitellään osaamisen johtamisen kirjallisuudessa pääosin osaamisnimikkeiden tasolla laajoina kokonaisuuksina. Organisaatiossa työskentelevien ihmisten tiedot ja taidot käsitellään yhtenä komponenttina, aineksena tai kimpuna, joita ei yksityiskohtaisesti eritellä (esim. Sveiby 1997; Leonard-Barton 1992; Hamel ym. 1994). Organisaation osaamisella viitataan yrityksen toimintatapoihin ja prosesseihin liittyvään osaamiseen (Sanches & Heene 1997: 5; Kirjavainen 1999) ja niitä on eritelty esimerkiksi tuotannollis-tekniiseen osaamiseen, asiakasosaamiseen ja toimintatapa- ja johtamisosaamiseen (Kirjavainen 1997).

Osaamisten tarkastelu muuttuu haasteelliseksi siirryttäessä yksilötasolle. Organisaatiotason osaamiset näyttävät hienojakoisempina ja edellyttävät psykologisempaa tarkastelua. Esimerkiksi organisaatiotasolla nimetty ”johtamisosaaminen” muuttuu yksilötasolle tultaessa monitahoiseksi joukoksi erilaisia valmiuksia. Yksilön suoriutuminen organisaation työtehtävistä riippuu ammattitaidosta, joka koostuu laajasta valmiuksien kombinaatiosta, joka on enemmän kuin työn tekniseen suorittamiseen liittyvät taidot (Vartiainen, Teikari & Pulkkis 1993: 39). Hyvä ammattitaito sisältää tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita (Väärälä 1995) ja on monipuolista ja kokonaisvaltaista kyvykkyyttä suoriutua tehtävistä (Räsänen 1996: 143; Garavan & McGuire 2001). Työssä tarvittavaan kyvykkyyteen liittyvät esimerkiksi motivaatio, piirteet, käsitykset itsestä ja sosiaalinen rooli (Boyatzis 1982: 21). Viime vuosina asiaa on kirjallisuudessa eritelty muun muassa käsitteillä kyvykkyys ja pätevyys, joista ensin mainittu usein viittaa laajempiin työelämässä tarvittaviin metataitoihin ja jälkimmäinen johonkin nimenomaiseen työtehtävään liittyviin

valmiuksiin (Garavan ym. 2001). Asiaa on lähestytty kirjallisuudessa myös käsitteellä *ryöelämäkvalifikaatiot*.

Edellisen perusteella on pääteltävissä, että esimiestoiminnan tasolla tapahtuvan osaamisen johtamiseen sisältyy ryhmä- ja yksilötasolla tarvittavien kvalifikaatioiden tunnistaminen ja määrittely. Niitä on jaoteltu kirjallisuudessa esimerkiksi tuotannollisiin, normatiivisiin, innovatiivisiin ja sosiaalisiin kvalifikaatioihin (Väärälä 1999). Tuotannollisiin kvalifikaatioihin kuuluvat tekniset perusvalmiudet, joiden varassa työntekijä suoriutuu tehtävistään. Normatiiviset kvalifikaatiot liittyvät pitkälti työntekijän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten motivoituneisuus, oma-aloitteisuus, proaktiivisuus ja luottamus omaan pystyvyyteen. Innovatiiviset kvalifikaatiot on erotettu edellisestä, vaikka siihen sisältyy osin persoonallisia asioita kuten luovuus ja kyky sietää epävarmuutta. Samoin on sosiaalisten kvalifikaatioiden kohdalla, joihin sisältyvät muun muassa vuorovaikutustaidot, empatian kyky ja ristiriitojen ratkaisukyky. Molempiin viimeksi mainittuihin sisältyy myös selkeästi opittavissa olevia asioita kuten esimerkiksi luovan ongelmanratkaisuprosessin hallinta ja sitä tukevat tekniikat.

Garavan ja McGuire (2001) vertaavat työntekijän kyvykkyyden kokonaisuutta jäävuoreen, josta vain ylin huippu eli taidot ja tietämys voivat olla näkyvissä ja alaosa koostuu edellisten ilmenemistä ja kehitystä säätelevistä tekijöistä kuten sosiaalinen rooli, minäkäsitys, piirteet ja motiivit. Kirjoittajat esittävät, että mitä kompleksisempi työtehtävä on kyseessä, sitä enemmän sen hyvä suorittaminen riippuu jäävuoren alaosassa olevista tekijöistä. Lopulta tullaankin ihmisenä kasvamisen kysymyksiin. Malinen (2000: 93) kiteyttää aikuisen oppimisen tukemisen päämääräksi kuvauksen ihmisestä, joka on "*autonominen, rationaaliseen ja suhteellisuudentajuiseen ajatteluun kykenevä, itseohjautuva, itseään toteuttava, identiteetiltään eheyrynyt, itsetuntemusta omaava, kyvykäs ja vastuullinen henkilö*". Asiasta on puhuttu myös ammatillisen kypsyyden toisena ulottuvuutena eli henkisenä kypsyytinä (Hersey & Blanchard 1982; Argyris 1990 a).

Laaja-alainen ammattitaidon käsite ei eksplisiittisesti juurikaan ilmene osaamisen johtamisen keskusteluissa. Kapeimmillaan organisaation kyvykkyyden inhimillinen elementti, ns. henkinen tai älyllinen pääoma (intellectual capital), määritellään vain työntekijöiden

tiedoiksi ja taidoiksi (esim. Sveiby 1997: 36–37). Leonard-Barton (1992) lisää tähän määritelmään sen, että organisaation arvot ja normit heijastuvat näissä tiedoissa ja taidoissa. Ulrich (1998) on laajentanut näkökulmaa merkittävällä tavalla sisällyttämällä älylliseen pääomaan tietojen ja taitojen lisäksi sitoutumisen, jolla hän viittaa sekä motivaatioon että sitoutumiseen. Ulrichin mukaan älyllinen pääoma on osaamisen ja sitoutumisen tulo, jolloin kumman tahansa ollessa vähäinen on tulos matalalla tasolla. Tämän mukaan ihmisissä oleva osaaminen siirtyy yrityksen hyödyksi vain, jos he ovat motivoituneita sen käyttämiseen ja kehittämiseen ja sitoutuneita hyödyntämään sitä yrityksen hyväksi. Ja edelleen, vain osaavan työntekijän motivaatio ja sitoutuminen tuottavat organisaatiolle henkistä pääomaa. Ajatus on analoginen Williamsin (1998: 121) työsuorituksen kaavan kanssa, joka on määritelty tekijän hallussa olevan deklarativisen tiedon (mitä tehdään), proseduraalisen tiedon ja taidon (miten tehdään) ja motivaation tulona.

Sitoutumisen käsitteellä on viitattu siihen, miten paljon yksilö on valmis tekemään yrityksen hyväksi asioita, miten valmis hän on hyväksymään organisaation tavoitteet ja arvot sekä ponnistelemaan niiden puolesta ja se näkyy myös siinä, miten voimakkaasti hän haluaa säilyttää jäsenyyden organisaatiossa (Mowday, Porter & Steers 1982). Käsite tuo tärkeän lisänäkökohdan henkisen pääoman tarkasteluun. Ulrichin määritelmän perusteella esimiehen tavoitteen voi nähdä kahdella suunnalla: ensinnäkin tarpeena lisätä osaavien työntekijöiden motivaatiota ja halua sitoutua työyhteisöön ja toiseksi tarpeena huolehtia siitä, että työyhteisöön sitoutuneiden jäsenten osaaminen vastaa jatkuvasti organisaation tarpeita.

Ulrichin "kaavan" elementit ovat myös vaikutussuhteessa keskenään. Osaamisella on todettu olevan vaikutusta paitsi työsuorituksen sujuvuuteen ja laatuun, myös yksilön työmotivaatioon. Jos taidot ja kyvyt eivät riitä työsuorituksen tavoitetason saavuttamiseen, työmotivaatio laskee (Isaac ym. 2001).

Yksilötasolla osaaminen määrää työsuoritusten sujuvuutta. Työsuorituksissa tietoisuutta vaativien osien ja automaattisesti sujuvien osasuoritusten rajat elävät siten, että oppimisen myötä monet tavoitteeseen tähtäävät tietoiset suoritukset eli teot muuttuvat automaattisesti sujuviksi osasuorituksiksi eli operaatioiksi. Sujuviksi rutiineiksi kehittyneet toiminnot

säästävät voimavaroja niille toiminnan osa-alueille, joilla tarvitaan tietoista kehittämistyötä. Muuttuvassa toimintaympäristössä yhä useammin on käsillä tehtävä, jota ei ole voinut harjoitella aikaisemmin tai josta ei ole työssä kertynyt aikaisempaa kokemusta. Samalla yhä suurempi osuus työstä joutuu olemaan tietoisien tarkastelun ja kehittämisen kohteena ja yhä pienempi osa pääsee tilaan ja säilyy sellaisessa tilassa, jossa työ sujuu rutiinilla. (Engeström 1984: 1–3.)

Työssä tarvittavaan osaamiseen liitetään kirjallisuudessa usein teoreettisen tiedon kasvava merkitys. Sen tarvetta perustellaan vakioitujen ja rutiininomaisten työtehtävien vähentymisellä ja työn muuttumisella kohti luovia ongelmanratkaisuprosesseja. Työssä korostuvat kognitiivisina valmiuksina avoimien ongelmien ratkaisukyky, tavoitteiden asettamiskyky ja kyky löytää keinoja ongelmien ratkaisemiseksi (Hacker 1985, 1987; Vartiainen ym 1993: 39–41; Räsänen 1996: 134). Esimerkiksi Hackerin (1987) tuotannollista työtä koskevat tutkimustulokset osoittivat, että keskivertosuoritukset ylittävien työntekijöiden ylivoima perustui erityisesti kykyyn ennakoida ja suunnitella toimintaa. He näkivät työn kokonaisvaltaisesti, laajempaan systeemiseen kokonaisuuteen, jonka ymmärtämisen varassa toiminnasta tuli joustavaa ja ennakoivaa. Ongelmanratkaisutilanteissa työntekijät voivat teoreettisen tiedon varassa ymmärtää ongelman taustalla olevia mekanismeja ja luoda uusia tilanteeseen sopivia ratkaisumalleja.

Osaamisen arviointi on ongelmallista. Luotettavia mittausmenetelmiä ja mitta-asteikkoja on löydettävissä vain hyvin suppeaan osaan kaikkea työelämässä tarvittavaa osaamista. Arvioinnin mahdollisuudet ja luonne riippuvat kyseessä olevan osaamisen sisällöstä ja tyypistä sekä arvioitavan henkilön työorientaation tasosta, joka viittaa saavutettuun työkyvyyden tasoon. Niitä on eritelty muun muassa viisiportaisesti aloittelijan, kehittyneen aloittelijan, pätevän suoriutujan, etevän tekijän ja asiantuntijan työorientaatioon (Räsänen 1996: 187–194). Banduran (1977: 104) mukaan ”kaikkein korkeimmalla kehitysasteella” oleva ihminen säätelee toimintaansa ennen muuta itsearvioinnin varassa ja saa tyydytyksen ensisijaisesti koetusta kehittymisestä. Koska ammatitaidon ja työorientaation tasot vaihtelevat, tarvitsevat ihmiset työkonteksteissa usein ulkopuolisen osallistumista suorituksia koskevaan arviointiin että tukea kehittymiseensä.

Kasvatustieteen kirjallisuudessa opetus-oppimisprosesseihin liittyvä arvioiva palaute ja palaute on nähty ennen muuta vastuun kantamisena siitä, ettei anneta ihmisen elää suoriutuksensa suhteen harhaisessa käsityksessä ja tilanteessa, joka jatkuessaan voi johtaa ongelmiin (Suonperä 1993: 78–79). Organisaatiokontekstissa tämän lisäksi korostuu tarve valvoa, että organisaation jäsenten osaamiset ovat sopusoinnussa organisaation tehtävien ja tavoitteiden kanssa.

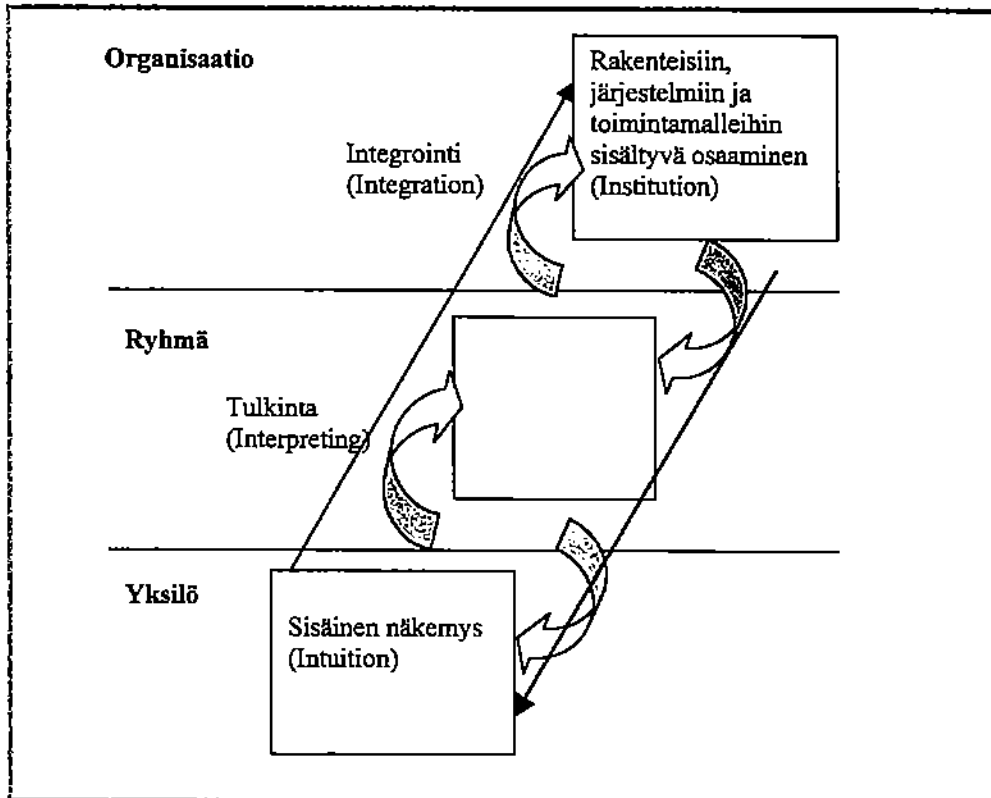
Kirjallisuuden valossa tavoiteltavan osaamisen sisällön ja kehittämisen suunnan perusteet ovat kahtaalla. Ensinnäkin organisaation tehtävät ja tavoitteet määrittävät niitä. Toiseksi niitä määrittävät kokonaisvaltaisen työn hallinnan edellytykset, joihin sisältyy laaja-alaisia tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia. Näiden kahden yhdistäminen tuo teoreettisessa mielessä uuden näkökulman organisaatiotason strategisen osaamisen tarkasteluun: hyvään työnhallintaan sisältyvät metataidot voivat muodostaa tärkeitä elementtejä organisaation kyvykkyyteen. Kvalifikaatiokeskustelun taustaa vasten esimerkkeinä voi mainita sosiaaliset taidot, innovaatiotaidot ja suunnittelutaidot.

2.2 Yksilön, ryhmien ja organisaation oppimisen integraatio

Tutkimuksen alussa eritelty *osaamisen johtamisen* kirjallisuus käsitteli oppimista pääasiassa organisaatioentiteetin näkökulmasta. Kirjallisuudessa jäsenettiin organisaation oppimista esimerkiksi vaihemallien, oppimisen syvyyttä koskevien jäsenysten ja strategisen oppimisen tyyppien kautta. Monet kuvauksista jäivät abstraktille tasolle ja ottivat vain pinnallisesti kantaa organisaation jäsenten osallisuuteen oppimisprosesseissa. Joitakin tarkasteluja on kuitenkin tehty, jossa organisaation oppiminen nähdään dynaamisena prosessina, joka tapahtuu yksilön, ryhmän ja organisaation tasolla ja näiden välisissä prosesseissa (Crossan ym. 1991; Huber 1991; Nonaka ym. 1995; Nonaka ym. 1998; Crossan ym. 1999).

Vaikuttava oppiminen organisaatiossa edellyttää, että yksilöiden osaaminen siirtyy ryhmien osaamisiksi ja sen kautta edelleen organisaation kulttuuriin, järjestelmien ja toimintamallien tasolla tapahtuvaksi kehitykseksi. Crossan, Lane & White (1999) ovat kehittäneet Neisserin (1976) oppimisen sykliä kuvaavan teorian pohjalta organisaation oppi-

mista kuvaavan mallin (kuvio 7). Malli pohjautuu neljään keskeiseen teesiin: ensinnäkin organisaation oppimiseen sisältyy jännite olemassa olevan osaamisen hyödyntämisen ja uuden osaamisen käyttöönoton välillä; toiseksi organisaation oppiminen tapahtuu yksilön ryhmän ja organisaation tasolla; kolmanneksi organisaation oppiminen kytkeytyy sosiaaliin ja psykologisiin prosesseihin; ja neljänneksi skeemat ohjaavat toimintaa ja toiminta muokkaa skeemoja.



Kuvio 7. Organisaation oppimisen malli (mukailtu mallista Crossan ym. 1999).

Mallissa keskeisiä ovat sosiaaliset ja psykologiset prosessit. Yksilötasolla oppimiselle ratkaisevia ovat kokemukset, mielikuvat ja vertauskuvat (intuiting) ja kieli, kognitiiviset kartat ja keskustelu (interpreting). Ryhmätasolla olennaista on jaettu ymmärrys, keskinäinen hyväksyntä ja vuorovaikutusta tukevat järjestelmät (integrating). Organisaatiotasolla oppimiselle merkityksellisiä asioita ovat rutinit, arviointijärjestelmät, säännöt ja toimin-

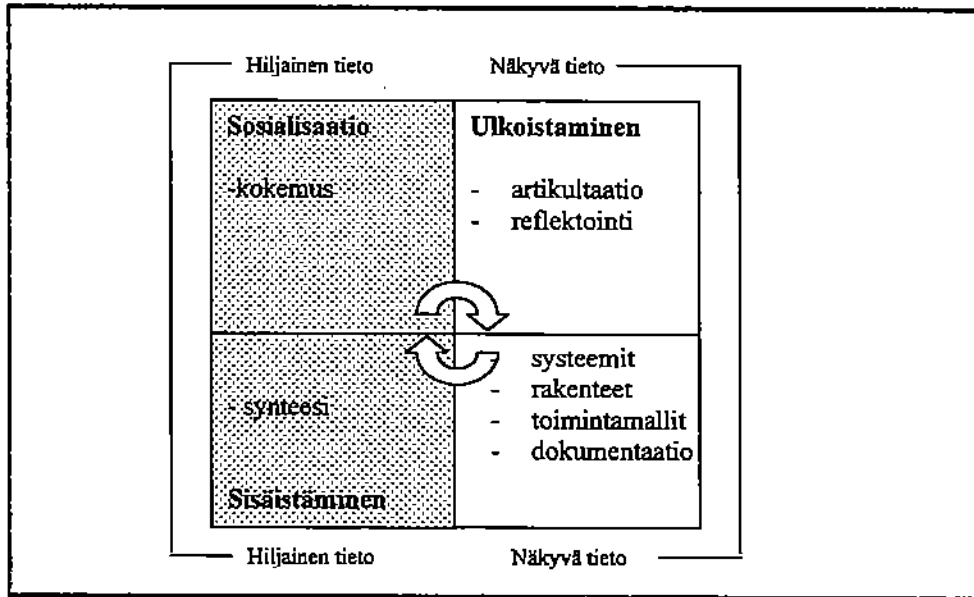
tamallit (institutionalizing). Kirjoittajat ovat nimenneet mallin 4I-malliksi käyttämiensä käsitteiden mukaan.

Kirjoittajien mukaan organisaation jäsenten intuitiivinen, paljolti kokemukseen perustuva, tietämys on organisaation oppimisen lähtökohta. Sen ongelmana on, että yksilön toiminta on usein automatisoitunutta tai muuten vaikeasti ilmaistavissa. Sen selittäminen, ikään kuin mallintaminen, mahdollistaa jakamisen ja käsittelyn ryhmässä. Ryhmätasolla oppimiselle keskeistä on dialogissa tapahtuva yhteisen näkemyksen luominen. Silloin, kun ryhmäprosessien tuloksia siirretään organisaation toimintamalleiksi ja luodaan niitä tukevia järjestelmiä, puhutaan institutionalisoituneesta osaamisesta.

Nonaka (1994) ja Nonaka ja Takeuchi (1995) ovat illustroineet uuden tiedon luomisen teoriassaan mallin, jossa on huomattavaa samankaltaisuutta edellä kuvatun organisaation oppimisen mallin kanssa. Myös se kuvaa sitä, miten tieto ja osaaminen siirtyvät organisaatiossa sekä yksilön ja ryhmän välillä että myös niiden ja organisaation järjestelmätason välillä (kuvio 8). Siinä organisaation oppimisen ajatellaan riippuvan vuorovaikutuksesta ja erityisesti siitä, miten ihmiset jakavat ja antavat osaamistaan muille ja vastaanottavat sitä toisiltaan. Johtamisen ja järjestelmien tehtävä on tukea tätä.

Otin tässä tarkasteluun kummankin mallin siksi, että tasotarkastelusta ja dynaamisesta luonteestaan huolimatta niillä on joitakin toisiaan täydentäviä eroja. Crossan'in ym. mallissa huomioidaan toimintaa ohjaavien skeemojen rooli integraatioprosesseissa. Nonakan, Takeuchin ja Konnon mallin vahvuus puolestaan on siinä, että se kuvaa oppimisen prosessin eri tasojen välillä syklisenä siten, että organisaatiotason osaaminen palautuu sisäistämisprosessien kautta yksilötason osaamiseksi. Toinen vahvuus on, että mallissa on otettu kantaa tiedon olemukseen oppimisen sisältönä. Polanyin (1997) alunperin esittämä jaottelu hiljaiseen tietoon (tacit-knowledge) ja täsmälliseen tai näkyvään tietoon (explicit-knowledge) muodostaa mallin kulmakiven. Vaikka alkuperäinen ilmaisu "a dynamic theory of organizational knowledge creation" voisi suomeksi olla myös organisaation oppimisen dynaaminen teoria, käytän tässä lyhyempää ilmaisua uuden tiedon luomisen teoria. Viitattessani kuvion 8 konstruktiioon, puhun asiasta sanalla uuden tiedon luomisen malli. Valinta korostaa tiedon luonteen huomioimista mallissa.

Usein toimintaa ohjaavaa ajattelumallia, skeemaa, on vaikea kuvata sanoin, vaikka se on toimijalle itselleen itsestään selvä. Tällöin se on niin kutsuttua hiljaista tietoa (Polanyi 1997, alkup. 1966; Argyris ym. 1978: 9; Nonaka 1994; Nonaka ym. 1995). Vakiintuneet ajattelumallit ovat luonteeltaan melko pysyviä (Kauppi 1993) ja yksi tärkeä syy pysyvyyteen on juuri ajatusmallien piilevyys ja siihen liittyvä vaikeus päästä niihin käsiksi (Schein 1985: 18; Argyris 1990 a). Mallien muuttamisen yhteydessä puhutaan usein poisoppimisesta.



Kuvio 8. Uuden tiedon luomisen sykli (Nonaka & Konno 1998).

Tieto muuttuu hiljaisesta näkyvään ja taas hiljaiseen neljän vaiheen kautta, jotka ovat sosialisatio, artikulaatio, yhdistäminen ja sisäistäminen. *Sosialisatiossa*⁵ oppiminen ja tiedon prosessointi perustuvat pitkälti kokemukselliseen oppimiseen ja mallioppimiseen työn yhteydessä. Aikuisilla kokemus näyttelee työhön liittyvässä oppimisessä keskeistä sijaa (Mezirow ym. 1996: 17–18). Oppiminen voi tosin perustua myös havainnointiin, jossa ihminen esimerkiksi toisen toimintaa havainnoimalla muodostaa ikään kuin hypoteeseja, jotka toimivat myöhemmin oman toiminnan ohjenuorana (Vroom 1964; Bandura

⁵ Schein (1979) viittaa sosialisatiolla organisaation uuden jäsenen omaksumis- ja sisäistämisen prosesseihin koskien arvoja, normeja ja toimintamalleja. Nonaka viittaa käsitteellä kaikkiin organisaation jäseniin.

1977: 16–17, 117, 122). *Ulkoistamisessa* toimintamalleja ja muuta olemassa olevaa tietoa tai uutta tietoa käsitellään tarkoituksellisesti yhdessä. Siitä puhutaan myös *artikulaatiovaiheena*, koska hiljaisen tiedon ulkoistaminen tapahtuu juuri puhumalla, artikuloiden. Se voi tapahtua esimerkiksi kehittämissalavereissa tai työtiimeissä, joissa luodaan yhteisiä toimintamalleja ja vaihdetaan kokemuksia. *Yhdistäminen* on vaihe, jossa edellisen vaiheen tulokset siirtyvät järjestelmiksi, toimintasäännöiksi ja muiksi näkyviksi opasteiksi toiminnalle. Siinä ne myös integroidaan organisaation systeemiseen kokonaisuuteen. Tällä on analogiaa Banduran (1977: 50–51) innovaatioiden käyttöön ottoa koskevan kuvauksen kanssa, jossa mallintaminen toimii keinona uusien toimintamallien siirtämisessä käytäntöön. *Sisäistämisen* vaiheessa yksilö ottaa uudet toimintamallit käyttöönsä omassa työssään. Viimeksi mainittu merkitsee usein pois oppimista vanhasta ja kokeiluvaihetta, jossa uudesta toimintamallista saadaan tietoa sen kehittämisen pohjaksi.

Edellä kuvatulla mallilla on yhtymäkohtia Wolfen ja Kolbin (1979) sekä Kolbin (1984: 145–146) oppimisen sykliseen kehämalliin, jossa kuvataan kokemuspohjaisen oppimisen vaihteita. Oppimissykli käynnistyy toiminnassa saadulla konkreettisella kokemuksella. Siitä seuraa tietoista havainnointia ja tarkkailua pyrkimyksenä ymmärtää tapahtunutta. Toimija etsii vastauksia kysymyksiin mitä tapahtui, miksi ja mitä se merkitsee. Seuraava vaihe on analyyttisen pohdinnan vaihe, jossa tapahtuu yleistävää selittämistä ja käsitteen muodostusta. Toimija pyrkii abstrahoimaan ilmiötä etsimällä vastauksia kysymyksiin mitä johtopäätöksiä voidaan havaitusta tehdä, mihin niitä voidaan käyttää ja mitä tapahtuneesta voisi oppia. Täydellisen oppimissyklin viimeinen vaihe on uuden ajatusmallin soveltaminen käytännön toimintaan.

Uuden tiedon luomisen prosessilla on vahvoja yhtymäkohtia luovan prosessin vaiheiden kanssa. Carlsson, Keane & Martin (1979) ovat määritelleet sen vaiheiksi Kolbin malliin nojaten divergointivaiheen, assimilaatiovaiheen, konvergointivaiheen ja soveltamisvaiheen, jotka tuovat lisänäkökulmaa myös uuden tiedon luomisen malliin. Sosialisatio- ja artikulaatiovaiheiden rajapinnalla tiivistyy pyrkimys saada hiljaista tietoa mahdollisimman rikkaana artikulaatiovaiheeseen (divergointi). Ulkoistamisvaiheessa tapahtuu ongelmien määrittely, vaihtoehtojen vertailu, kriteerien asettaminen, suunnitelmien laadinta ja yhteisten ajatusmallien luominen (assimilaatio). Siirryttäessä siitä yhdistämisenvaiheeseen tehdään valintoja, arvioidaan suunnitelmia ja ohjelmia, tarkennetaan toimintamalleja ja

testataan hypoteeseja (konvergointivaihe). Sisäistämisvaiheessa viedään uudet toimintamallit käytäntöön ja sitoutetaan ihmiset niiden toteuttamiseen sekä turvataan riittävät resurssit (soveltamisvaihe). Analogiaa voi nähdä myös tutkimusprosessin rakenteen kanssa (Revans 1982: 16; Lippitt 1982: 293–305).

Kirjallisuudesta paljastuu melko ehyt kuva oppimisen syklistä, jota noudattelee myös suomalaisissa yrityksissä laatuhankeiden yhteydessä hahmoteltu oppimisen kehämalli (Savolainen 2000). Uuden tiedon luomisen teoreettisen mallin (Nonaka 1994; Nonaka ym. 1995) sosialisatiovaiheessa korostuu kokemukseen perustuva oppiminen, artikulaatiovaiheessa tarkkailu ja pohdinta, yhdistämisvaiheessa abstrahointi ja sisäistämisvaiheessa käytäntöön soveltaminen.

Analyysin kohteiksi valittujen mallien vahvuudet ovat niiden havainnollisuudessa sekä tutkimuksellisessa perustassa. Ne antavat kiinnekohtia esimiehen roolin ja tehtävien tarkastelulle työyhteisössä tapahtuvien oppimisprosessien tukemisen näkökulmasta. Tärkeimpiä niistä ovat työyhteisön sosiaalisten oppimisprosessien kaksi ominaisuutta: yksilöiden skeemojen ja tulkintojen integroituminen ja oppimisprosessien syklinen luonne.

Tarkastellut mallit huomioivat sekä yksilön ja ryhmän oppimisen prosessit että niiden välisen integraation, joskaan eivät tarkastelussa etene syvälle oppimisen psykologiaan. Ne sisältävät kuitenkin aineksia, jotka vievät tarkastelua sosiokonstruktivistisen oppimisnäkemyksen suuntaan.

Analysoin seuraavassa organisaatiossa tapahtuvaa oppimista nojautuen *uuden tiedon luomisen malliin* (Nonaka ym.). Kuvaan oppimisen syklin kutakin vaihetta erikseen ja etsin sen kuvaamalle oppimiselle syvällisempää ymmärrystä kasvatustieteen kirjallisuudesta. Erittelyn tarkoituksena on syventää ja täsmentää käsitystä siitä, minkälaisia oppimisprosesseja esimies osaamisen johtamistehtävässään kohtaa organisaatiossa.

2.2.1 Sosialisatiovaihe ja toimintaa ohjaavien skeemojen rakentuminen

Suuri osa aikuisiän oppimisesta tapahtuu työssä epämuodollisesti, osittain huomaamatta. Sosialisatiossa organisaation jäsen oppii työyhteisössä ja työn äärellä sekä havaintojensa että kokemustensa kautta. Työkontekstissa tapahtuva oppiminen on useimmiten välineellistä, jolloin sen tavoitteena vastausten etsiminen kysymyksiin: "miten tehdä jokin asia", "miten suorittaa jotakin" (Mezirow 1996: 23–25).

Epämuodollisen oppimisen tehokkuus voi vaihdella ja siihen voi esimies vaikuttaa (Agashae ym. 2001). Lähinnä epämuodollisen oppimisen tukeminen voi tapahtua oppijan tietoisuuden nostamisen kautta. Ilmiötä voi ymmärtää lähemmin Räsänen (1993: 198–199) luokituksen valossa. Sen mukaan työssä tapahtuva oppiminen voidaan jaotella viiteen eri päätyyppiin, joihin liittyy erilainen tiedostamisen aste. Täysin *tiedostamatonta oppimista* kutsutaan reaktio-oppimiseksi ja siinä affekteilla on vahva sija. *Mallioppimisessa* tiedostaminen on vielä heikkoa tai sitä ei ole lainkaan. *Arvaus-kumousoppimisessa* tehtävä ja tavoite voidaan tiedostaa, mutta ei tehtävän suoritusperiaatetta. Suorituksen luonteessa on arvaukseen perustuvaa kokeilua. *Kokeileva oppiminen* sisältää sekä tehtävän ja tavoitteen tiedostamisen että tietoisien suunnittelun suorituksen toteuttamiseksi. *Tietoinen oppiminen* on kehittyneellä tasolla. Siinä henkilö muodostaa tehtävästä selkeän kokonaiskuvan ja hahmottelee periaatteet, jolla siitä voi suoriutua. Tämä periaate toimii myös muissa vastaavissa tilanteissa, jolloin sillä on yleistettävyyttä ja opitulla siirtovaikutusta. Tietoisuuden tason nostaminen kehittää oppimaan oppimisen taitoja, joiden on sanottu olevan keskeisiä työssä menestymiselle (Suonperä 1980: 99; Peltonen 1981: 45). Siinä kehittyä jäsentämiskykyä ja keinovalikoimaa, joka helpottaa uusien oppimistilanteiden hahmottamista ja hallintaa.

Uuden tiedon luomisen mallissa sosialisatiovaiheen oppimisen perustana on hiljainen tieto. Hiljaisen tiedon esille saamisen ehtona voi pitää tietoisuutta. Vasta tiedostamisen kautta hiljainen tieto on paikannettavissa, käsiteltävissä ja siirrettävissä muille.

Aikuisella kokemus on toimintaa ohjaavien skeemojen rakentumisen ja uudistumisen keskeinen perusta. Kokemuksella oppimisen lähteenä on seuraavat peruspiirteet: ne koh-

distuvat menneeseen, ne ovat kokijalle itselleen hiljaista tai näkyvää, ne ovat kokijalleen tosia ja merkityksellisiä sekä kokonaisvaltaisia (Malinen 2000: 60–61). Työyhteisön jäsenten kokemukset ovat väistämätön lähtökohta ja ehto uuden oppimiselle silloinkin, kun niissä on epätäydellisyyttä. Kaikki kokemuksista oppiminen ei ole kuitenkaan oppimiselle eduksi. Malinen (2000: 61–64) erottelee yksi-silmukaisen (first-order) kokemuksista oppimisen, joka lukitsee ja rajoittaa uuden oppimista, ja kaksi-silmukaisen (second-order) kokemuksista oppimisen, joka johdattaa kokijan kyseenalaistamaan kokemuksiaan, ravistelee totuttuja ajattelutapoja, johdattaa valintatilanteisiin ja usein jopa tuottaa negatiivisia tuntemuksia.

Kokemuksista oppiminen edellyttää kokemusten tietoista ottamista tarkastelun kohteeksi ja niiden analyttistä erittelyä (Revans 1982: 633; Mezirow 1991: 11–12). Se, opitaanko kokemuksista vai ei, riippuu paljolti reflektiokyvystä (Hackett 2001). Reflektio viittaa ”tutkivaan otteeseen” koskien mennyttä ja käsillä olevaa toimintaa. Sillä on kolme funktiota: toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman jäsentäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi sekä aiemman tiedon perusteiden uudelleenarviointi.

Kehittyneimpänä tasona voi pitää kriittistä reflektiota, jossa toimija arvioi tilanteessa vaikuttaneita oletuksia ongelman sisällöstä, ratkaisuprosessista ja menettelytavoista ja niitä ennako-oletuksia, joiden varassa ongelma asetettiin. (Mezirow 1996: 22–29). Tämä merkitsee pitkälle vietyä tiedostamista paitsi toimijoilta itseltään, myös heitä ohjaavilta henkilöiltä, esimerkiksi esimieheltä. Reflektiossa yksittäinen toimija vertaa suorituksiaan sisäisiin standardeihinsa, jotka voivat perustua absoluuttiseen suoritustasoon, henkilökohtaisesti asetettuihin standardeihin tai sosiaalisiin referensseihin (Bandura 1977: 130–133). Sisäisiä standardeja nostetaan tai lasketaan riippuen saavutuksista ja epäonnistumisista.

Ammatillisen kyvykkyyden yksi tukipilari on itsetuntemus, jota edistää ympäristöstä saatu palaute (Argyris 1990 a: 24–27). Itseään koskevaa palautetta taas voi ottaa vastaan vain sellainen henkilö, joka ensinnäkin arvostaa itseään (self-esteem). Ihminen, joka ei arvosta itseään, helposti torjuu ulkoiset viestit, joissa voi olla uhkaa. Toiseksi oppimiseen vaikuttaa henkilön usko omiin kykyihin ja selviytymiseen (self-efficacy). Banduran (1977:

80) mukaan *"Ihmiset pelkäävät ja välttelevät tilanteita, joista eivät usko selviävänsä."* Uusiin asioihin tarttuminen ja aiempien rajojen ylittäminen onnistuvat vain, jos ihmisellä on riittävästi itseluottamusta. Vähäisen itseluottamuksen omaavat ja riippuvat henkilöt ovat herkimpiä mallioppimiselle, jolloin korostuu mahdollisuus omaksua huonoja esimerkkejä ja käytäntöjä. (Bandura 1977: 78–89.)

Itsearvostusta ja uskoa omiin kykyihin tukee salliva ja turvalliseksi koettu ympäristö, muilta saatu arvostus ja luottamus ulkopuolisen tuen ja avun olemassaoloon (Argyris 1990 b: 24–27; Stajkovic & Luthans 1998). Myös esimiehen käyttäytymisellä on vaikutusta (Luthans & Lockwood 1998). Kriittisiksi nämä näkökohdat ovat muodostuneet nykyisessä työelämässä, jossa ihmiset ovat muutoksista johtuen toistuvasti tekemisissä ennestään tuntemattomien asioiden kanssa. Tällaisissa tilanteissa syntyy alttiutta virheille ja epäonnistumisille. Ihmisillä on halu kokea olevansa pätevä työssään (Isaacs ym. 2001), mutta tämän kokemuksen säilyttäminen ja saavuttaminen on jatkuvien muutosten vuoksi yhä vaikeampaa.

Knowlesin (1985) mukaan aikuisen oppimiselle (erotuksena lasten oppimisesta) on tunnusomaista pyrkimys riippuvuudesta itseohjautuvuuteen, taustalla olevan kokemusmaailman käyttäminen tärkeänä oppimisen kiinnekohtana ja resurssina, välttämättömyys kokea aitoa tarvetta oppimiseen, luontainen ongelmalähtöisyys oppimisessa ja motivaation vahva merkitys oppimisen edellytyksenä. Aikuisuus ei kuitenkaan merkitse automaattisesti kykyä itseohjautuvuuteen, vaan se vaihtelee yksilöittäin ja tilanteista riippuen. Oppimista voidaan vahvistaa ulkopuolisen ohjauksella ja tuella (Lehtinen & Jokinen 1996: 14), jossa palautteella on keskeinen sijansa.

2.2.2 Artikulaatiovaihe ja ryhmäoppiminen

Uuden tiedon luomisen mallin artikulaatiovaihe kuvaa tilannetta, jossa organisaation jäsenet tuovat yhteiseen käsittelyyn hallussaan olevaan hiljaista tietoa ja prosessoivat sitä yhdessä. Artikulaatioon tuodaan myös uutta tietoa ryhmän ulkopuolelta. Tätä vaihetta voidaan pitää "tiedon ja osaamisen jalostamisena", jossa ryhmä luo olemassa olevasta

tiedosta jotain aiempaa kehittyneempää tietoa. Se voi näkyä uusina ideoina, kehittyneempinä toimintamalleina tai innovaatioina.

Pääosin organisaatioissa tapahtuva oppiminen syntyy vuorovaikutusprosesseissa, joka on yleensäkin inhimillisen oppimisen perusta (Bandura 1977 vii; Mezirow 1996). Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilön oppiminen rakentuu prosesseissa, joissa hän vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa oppii osallistuessaan yhteiseen tekemiseen ja ongelman ratkaisuun sekä ajan myötä muotoutuneisiin käytäntöihin (Tynjälä 1999; Malinen 2000: 101; Honka, Lampinen & Vertanen 2000: 82). Sosiaalisissa prosesseissa mukana oleville yksilöille kehittyy jaettua tietoa ja tulkintaa, yhteistä tietoisuutta, joka määrittää vastaista oppimista (Miettinen 1995: 136–139). Pääosin sosiaalisen verkoston varassa rakentuu nk. organisaation muisti (Olivera 2000). Se, millaista yhteistä tietoisuutta luodaan, millaista jaettua tulkintaa syntyy ja miten tietoa jaetaan organisaatiossa, vaikuttaa oppimiseen.

Osaamisen johtamisen kirjallisuudessa ryhmäprosesseja pidetään organisaation oppimisen tyyppijoina (Nonaka ym. 1995; Senge 1990). Organisaation tavoitteet ja toiminnan kompleksisuus tuovat pakotteita sen jäsenten yhteiselle oppimiselle. Lisäksi on korostettu ryhmäoppimisen laadullisia hyötyjä, kuten esimerkiksi suurempaa käytettävissä olevan informaation määrää, ongelman ratkaisun vaihtoehtojen suurempaa rikkautta, osallistuttamisen myötä saavutettavaa päätösten hyväksyntää ja parempaa ymmärrystä päätöksiä kohtaan (Maier 1970). Ryhmän on väitetty moninkertaistavan yksilöiden yhteenlasketun kyvyn oppimistilanteissa (Engeström 1981: 9–10). Ryhmässä tapahtuu epäsuoran (ryhmän välityksellä tapahtuvan) ja suoran (yksilökohtaisen) oppimisvaikutuksen yhdistyminen. Muun muassa tiimitutkimuksissa on saatu empiiristä evidenssiä siitä, että ryhmän yhteinen oppimisprosessi voi edistää sekä koko ryhmän että siellä toimivien yksilöiden oppimista: tiimin yhteiset oppimisprosessit tuottavat sekä yksilötason itsetuntemusta, että parempaa yhteishenkeä ja kehittyneempiä toimintatapoja (Kasl, Marsick ja Dechant 1997).

Ryhmän hyötyjä oppimistuloksille ei kuitenkaan voi pitää itsestään selvinä. Senge (1990: 257) on todennut, että mikä tahansa kyvykkäistäkin jäsenistä koostuva ryhmä ei välttämättä ole oppiva ryhmä. Se edellyttää erityisiä ryhmäoppimisen taitoja: ryhmän on opit-

tava oppimaan yhdessä. Samaan päätyivät Ryan, Bordoloi & Harrison (2000) tutkiessaan ryhmän vaikutusta oppimiseen opiskelijaryhmissä. Heidän tutkimuksensa osoitti, että hyvät tulokset edellyttävät riittävää pitkäkestoisuutta, jotta ryhmä ehtisi käydä läpi ryhmänmuodostumisen vaiheet.

Pahimmillaan ryhmä voi tukahduttaa jäsentensä oppimista kahden oppimismekanismin kautta (Schein 1985: 174). Ensinnäkin onnistumiseen johtanut ongelmanratkaisu voi johtaa toistoihin, vakiintumiseen ja uusien vaihtoehtojen karttamiseen. Toiseksi ahdistuksen välttämisen pyrkimys ryhmässä voi itsetarkoituksellisesti ohjata toimintamalleihin, jotka minimoivat ahdistusta. Ryhmien tunnetasolla ilmenevät ja usein tiedostamattomat ongelmat voivat heikentää rationaalista toimintaa (Stein 1996). Esimerkiksi kateuden on tutkimuksissa todettu aiheuttavan häiriöitä tiimin toiminnalle varsinkin silloin, kun se on tiedostamatonta (Stein 1996). Jotta ryhmä on työyhteisössä oppimista edistävä, edellyttää se hyvää ilmapiiriä (Likert 1979), joka kirjallisuuden valossa nousee osaamisen johtamisen edellytyksiin ja samalla esimiehen kehittämistavoitteisiin.

Artikulaatiovaiheessa tavoitteena on uuden tiedon varassa luoda yhteistä, kehittyntä näkemystä organisaation toiminnalle tärkeistä asioista. Myös oppimisen sosiokognitiivisessa mallissa nostettiin tärkeään asemaan yhteiset ajatusmallit (myös Senge 1990; West 1996; Tannenbaum ym. 1996; Lakomski 2001). Riittävän yhdenmukainen tulkintakehys on edellytys sille, että yhteisiä tavoitteita voidaan saavuttaa. Taustalla olevat perustelut liittyvät toiminnan jäsentymiseen ja suuntautumiseen. Yhteisten ajatusmallien eli skeemojen varassa tapahtuu käyttäytymisen koordinointi ja tehtävien suorittamiseen liittyvien strategioiden valinta ryhmässä. Esimerkiksi painetilanteissa tai tilanteissa, jotka ovat toimijoilleen uusia, ryhmän toiminta jäsentyy niiden pohjalta yhdensuuntaiseksi toiminnaksi ilman, että tarvitaan erikseen kommunikointia. Ne eivät kuitenkaan saisi perustua ryhmäpaineen aiheuttamaan ja näkökulmia kaventavaan ryhmäajatteluun (Irving & Janis 1979; Senge 1990:128). Yhdenmukaisuutta niissä tulisi Sengen (1990: 128) mukaan olla ainakin koskien yhteistä tehtävää, ryhmän jäsenten rooleja ja prosesseja, joiden mukaisesti ryhmä koordinoituu. Yhteisten ajatusmallien kehittäminen esimerkiksi koulutuksen avulla on yksi keino lisätä ryhmän tehokkuutta.

Sekä oppimisen sosiokognitiivisessa mallissa että uuden tiedon luomisen teoriassa tärkeänä elementtinä organisaatiossa tapahtuvassa oppimisessa korostuu vuorovaikutus. Innovatiivisia projektitiimejä koskevissa tutkimuksissa on saatu empiiristä vahvistusta sille, että mitä enemmän ryhmässä on kommunikaatiota, sitä parempia ovat sen suorituskkyky ja tulokset (House & Baetz 1990; van Offenbeek & Koopman 1996; Leiviskä 2001). Sen funktioina on nähty informaation vaihdanta, kollektiivinen oppiminen, keskinäinen motivointi ja osallistumisen mahdollistuminen.

Bouwenin ja Fryen (1991) tutkimuksen mukaan erityisesti tilanteissa, joissa epävarmuus on korkealla ja konfliktien todennäköisyys suuri, yhteisen oppimisen ja osallistumisen merkitys ja samalla myös vuorovaikutuksen rooli on tärkeä.

Pohjan ja edellytykset keskinäiselle ymmärtämykselle ryhmässä ja keskinäisen vuorovaikutuksen syntymiselle tarjoavat yhteinen kieli ja käsitteet (Leontjev 1979: 20–21; Schein 1985). Tämän perusteella esimiehen tehtäviin voi lukea ryhmän auttamisen keskinäisen vuoropuhelun ja kommunikoinnin kehittämässä (Likert 1979) yhteisen kielen ja käsitteistön vahvistamisen kautta. Näiden lisäksi kirjallisuudessa otetaan kantaa ryhmässä tapahtuvan ja oppimista tukevan vuorovaikutuksen ”henkeen”. Sitä koskevissa kuvauksissa toistuvat käsitteet reflektio ja dialogi.

Ryhmän oppimiseen vaikuttaa tapa, jolla se käsittelee asioita. Oppimisen kannalta kriittiseksi myös ryhmäoppimisessa on usein todettu refleksiivisyyden aste, joka asioiden prosessoinnissa saavutetaan. Sillä tarkoitetaan ryhmän kykyä yhdessä arvioida tavoitteitaan, strategioitaan ja prosessejaan ja uudistaa niitä vastaamaan tilanteen vaatimuksia. Se sisältää tekemisen lomassa tapahtuvaa menneiden tapahtumien tietoista tarkastelua, kyseenalaistamista, analysointia, havaintojen hyödyntämistä vastaisessa toiminnassa ja sekä toimintaan liittyvän tietoisuuden kehittämistä. Refleksiivisyyteen voi liittää myös kyvyn tunnistaa ja erottaa ns. ”viralliset” tai julkilausutut teoriat ja ajatusmallit toiminnan taustalla ja toimintaa todellisuudessa ohjaavista käyttöteorioista (Argyris 1970, 1992: 25; Argyris ym. 1978: 18; Senge 1990: 186).

Refleksiivisyyden on todettu empiirisissä tutkimuksissa vaikuttavan ryhmän suorituskykyyn, muutoskyvykkyyteen ja henkiseen tilaan. Refleksiivisillä ryhmillä on ei-refleksiivisiin verrattuna käsitteellisempi ja älyllisempi suhtautuminen työhönsä, pidempi tarkastelujänne, suurempi määrä ympäristövihjeitä reagoinnin kohteena, parempi tietämys ja ennakointi virheiden suhteen ja aktiivisempi orientaatio tehtäväänsä (West 1996).

Refleksiivisyyden saavuttamisen vaikeus liittyy siihen, että ihmisillä kokemuksissa ovat läsnä myös tunteet, jotka voivat helposti estää tai häiritä asioiden avointa käsittelyä. Hankalaksi tämän tekee se, että työelämäkonteksteissa refleksiivisyyttä vaativat oppimistilanteet ovat usein ongelmatilanteita (Engeström 1987; Agashae ym. 2001), jolloin negatiiviset tunteet voivat olla läsnä. Refleksiivisyyden onnistuminen edellyttää työyhteisöissä jossain määrin tunnemaishan tarkoituksellista "viilentämistä". Silloin reflektoinnissa tavoitellaan myös rationaalisuutta, kriittisyyttä ja analyttistä otetta samalla, kun se on retrospektiivistä ja henkilökohtaista (Malinen 2000: 75–85). Usein tässä tarvitaan tietoista tukea. Esimies pystyy empiiristen tutkimusten mukaan vaikuttamaan refleksiivisyyden syntymiseen ryhmässä (West 1996).

Organisaatioissa tapahtuvan oppimisen tärkeäksi edellytykseksi on viimeaikaisessa keskustelussa toistuvasti nostettu dialogi, vuoropuhelu (Senge 1990; Ashkenas & Jick 1992; Argyris 1992; Nonaka 1994; Ford & Ford 1995; Nonaka ym. 1995, 1998; Bowerman ym. 1999; Oswick, Anthony, Keenoy, Mangham & Grant 2000). Dialogi on määritelty kokemukselliseksi vastavuoroisuudeksi muiden kanssa (Rauhala 1989: 142–145). Puhuttaessa organisaatioiden kommunikaatiosta tai keskustelusta sanalla dialogi, on haluttu korostaa tarvetta hylätä pinnallinen ja epäaito ja etsiä mahdollisimman avoimesti ja kyseenalaistaen jotain aitoa ja totuudellista (ks. esim. Argyris 1992: 229–238).

Kirjallisuudessa on tehty eroa keskustelun ja dialogin välillä. Keskustelu kuvataan suljettuna ja dialogi avoimena vuorovaikutustapahtuma (Senge 1990: 237, 247; Sarja 2000). Keskustelu eroaa dialogista eniten siinä, että keskustelun tavoitteena korostuu muiden vakuuttaminen oman näkemyksen paremmuudesta ja erilaisten näkemysten torjuminen. Dialogi puolestaan on avointa oletusten, mielipiteiden ja tiedon esille tuontia, aktiivista kuuntelua, pyrkimystä ymmärtää muiden näkemyksiä sekä oman näkemyksen ky-

seenalaistamista ja koettelua vuorovaikutustilanteessa (Senge ed.; April 1999; Ashkenas ym. 1992). Se on avoin ja luova tilanne, jossa monimutkaisia ja vaikeasti määriteltäviä asioita tutkitaan yhdessä. Käsittelyyn tuodaan eri näkökulmia. Samalla yksilö joutuu observoijaksi myös omalle ajattelulleen ja tulee samalla tietoiseksi sitä ja toimintaansa rajoittavista tekijöistä (Senge 1990: 241–242; Sarja 2000). Oppimista edistävä aito kuuntelemisen kohdistuu vuorovaikutuksessa kolmeen asiaan: sisältöön, tunteisiin ja mielentiloihin sekä toisen tahtotilaan (pyrkimykseen, sitoutumiseen ja voimavaroihin) (Rogers & Farson 1979; Bowerman ym. 1999).

Dialogin tavoitteena on pidetty jaetun ymmärryksen tai ajatusmallien rakentamista (Senge ed.; Sarja 2000). Oswick ym. (2000) ovat kritisoineet tätä näkemystä ja päätyivät omassa empiirisessä tutkimuksessaan siihen, että dialogin tuloksena ei välttämättä olekaan yhdenmukaistunut näkemys vaan moniäänisyyden esille pääsy. He tutkivat kahden vuoden aikana dialogin kehittymistä viiden henkilön keskinäisissä keskusteluissa. Lopputuloksena ei ollut yksimielisyys, vaan syvällisempi, rikkaampi ja monipuolisempi kirjo keskustelun kohteena olevaan ilmiöön liittyviä näkemyksiä. Se lisäsi myös keskinäistä ymmärtämystä ja rikasti yksilötason näkemyksiä, vaikka yhteistä kollektiivista skeemaa ei syntyneenkään.

Samana tyyppiseen havaintoon päätyi pitkäkestoisessa observointitutkimuksessaan Suomessa Sarja (2000), joka tutki opettajaopiskelijoiden suunnitteluprosessin dialogia. Hän erotti siitä kriittisen ja refleksiivisen dialogityypin, josta ensin mainitussa osallistujat ilmaisivat avoimesti omia näkökantojaan kohteesta ilman, että yrittivät sulauttaa niitä toisiinsa mitenkään. Yhteinen jaettu tietämys jäi osin saavuttamatta. Refleksiivinen dialogi liittyi myöhempiin yksilöllisiin suoritustilanteisiin, joissa erilaisia esiin nousseita näkemyksiä yhdistettiin toisiinsa. Myös tässä tutkimuksessa dialogi ennen kaikkea rikasti ilmiöön liittyviä käsityksiä.

Sengen oppimista tukevan johtajan roolien toteutumista koskeva tutkimus (Agashae ym. 2001) osoitti, että dialogiin opastaminen toteutui kaikista roolien piirteistä heikoimmin käytännössä. Vain 25% 200 alaisesta tunnisti asian toteutuvan oman esimiehensä toiminnassa. Tutkimus paljasti ainakin sen, että dialogia ei juuri tunnisteta. Syynä voi olla käsitteen vieraus, dialogin puuttuminen tai molemmat.

Tuloksellinen dialogi on tietoisesti johdettu prosessi, jossa osallistujilla parhaimmillaan on yhteinen näkemys sen etenemisestä ja tavoitteista. Malinen (2000: 104–111) jäsentää onnistunutta dialogia neljään vaiheeseen, jotka ovat jakaminen, testaaminen, totuuden etsintä ja uskominen. *Jakamisessa* dialogissa mukana olevat avaavat käsityksiään muille. *Testaamisessa* jokainen heistä asettaa oman käsityksensä toisten käsitysten rinnalle arvioitavaksi. Tässä vaiheessa nousevat esiin kyseenalaistaminen ja kysyminen, vastaaminen ja kritisointi. *Totuuden etsinnän* vaiheessa dialogissa mukana olevat pyrkivät mahdollisimman objektiivisesti etsimään parasta ”totuutta”. *Uskominen* tarkoittaa lopulta löydetyn ”totuuden” hyväksymistä ja siihen sitoutumista siihen saakka kunnes uusi, parempi ”totuus” löydetään. Moniäänisyyden näkökulmasta yhteisen totuuden löytäminen ei aina ole helppoa tai edes mahdollista.

Yhteenvetona voi esittää hyvän dialogin piirteiksi seuraavat (Argyris 1990; Senge 1990: 241; April 1999; Sarja 2000): myönteinen omien ja toisten ajatusten kyseenalaistaminen samalla välttämättä virheiden osoittelua; kyetään luopumaan ajatus- ja toimintamalleista silloin, kun parempi vaihtoehto on löydetty; osaamista jaetaan auliisti; pohdinnalle ja arvioinnille uhrataan aikaa; ja reflektoinnin tulisi olla tietoisista, osa luonnollista ja jatkuvaa toimintaa ja sen tulisi ulottua perusoletusten tasolle saakka. Nämä vahvasti ihanteelliset piirteet voi nähdä organisaatiossa oppimisen edellytyksinä ja samalla tavoitekuvausina esimiehelle osaamisen johtamisen kannalta.

Dialogin syntyminen riippuu sekä organisaatiosta, jossa sen on tarkoitus tapahtua, että sen jäsenistä, joiden on tarkoitus osallistua dialogiin. Dialogin kasvualustaa ovat myönteinen organisaatioilmasto ja kyky reflektioon (Senge 1990: 241, 249). Dialogin osallistujilta vaaditaan uskallusta asettua toisen avoimeen kohtaamiseen ja itsensä paljastamiseen, jotka ovat edellytyksiä erilaisten mielipiteiden ja näkemysten esille tulolle (Sarja 2000). Senge (1990: 243–246) pitää mahdollisena saavuttaa aito dialogi hierarkioissa esimiesten ja alaisten kesken, jos siihen on olemassa tietoinen pyrkimys.

2.2.3 Yhdistämisyvaihe ja dokumentaatio

Artikulaatiovaiheessa ryhmäprosessien tuloksena syntynyt uusi tieto siirtyy organisaation osaamiseksi esimerkiksi uusina periaatteina, toimintamalleina, järjestelminä tai ideoina. Transformaatioissa on olennaista uuden tiedon dokumentointi näkyvään ja siirrettävään muotoon tavalla tai toisella. Artikulaation tuloksena syntynyt uusi tieto siirtyy organisaation osaamiseksi integraation kautta. Se liitetään organisaation systeemiseen kokonaisuuteen prosessissa, jossa liikutaan artikulaatiovaiheen ja yhdistämisyvaiheen välillä. Olemassa olevat järjestelmät, rakenteet ja toimintamallit vaikuttavat uuteen tietoon ja sen varassa syntyviin tuotteisiin ja päinvastoin.

Tämä organisaation oppimisyklin vaihe on sisällöllisesti lähimpänä osaamisen johtamisen keskustelua. Käsillä on se oppimisen taso, jossa inhimillinen osaaminen siirtyy organisaatiotason osaamiseksi ja saa muotoja, joiden varassa osaaminen siirtyy rakenteiksi, artefakteiksi, järjestelmiksi, toimintamalleiksi ja tuotteiksi. Tietämys varastoituu niihin ja muuttuu samalla muotoon, jossa se jää organisaatioon ihmisten vaihtuessa.

Uuden tiedon integrointi ja dokumentointi konkretisoivat uuden tiedon siirtymisen organisaation hyväksi. Artikulaatiovaiheen tiedonmuodostuksen voi nähdä turhana, jos se ei tuota edistysaskeleita organisaatiossa ja sen toiminnassa millään havaittavalla tavalla.

Yhdistämisyvaiheessa uuden tiedon luomisen prosesseille on ominaista systemaattisuus ja selkeyden etsiminen. Ne ovat edellytyksiä sille, että uusi tieto voidaan saattaa ymmärrettävään muotoon ja siten käytännön toiminnan ohjenuoraksi sekä viitoittajaksi uuden tiedon omaksumiselle. Esimerkkejä ovat toimintaohjeet, suunnitelmat, piirustukset, rakenteet tai tietojärjestelmät.

Syntynyttä dokumentaatiota voi verrata uuden oppimisen suuntajana toimivaan orientaatioperustaan. Dokumentoitu tai muuten näkyvään tietoon saatettu uusi tieto tai toimintatapa muodostaa viitekehyksen, jonka varassa vastaista toimintaa voidaan suunnata uudelleen. Tällaisena voisi pitää myöskin julkilausuttua periaatetta, joka ilmaistaan verballisesti. Erityisesti silloin, kun jossakin työn tekemiseen vaikuttavassa elementissä tapahtuu

muutos, toimija psykologisesti ohjelmoi itsensä tulevaa tekemistä varten (Engeström 1984: 1–3). Hän muodostaa itselleen sisäisen kuvan, orientaatioperustan, tulevasta suorituksesta. Orientaatioperusta palvelee ajattelun työkaluna ja ohjaajana yksittäisissä ratkaisuissa. Erilaisia orientaatiotyyppisiä on eroteltu niiden selitysvoiman mukaan hierarkkisesti seuraaviin: alkusolu, systeemikuvaus ja järjestelmämalli, algoritmit, heuristiset säännöt, ennakkojäsentäjät ja spontaanit orientaatioperustat (Engeström 1984: 119–120). Spontaani orientaatioperusta ohjaa suunnittelemattomaan reagointiin uudessa tilanteessa. Ennakkojäsentäjä vastaa kysymykseen ”mitä?”. Heuristinen sääntö ja algoritmi vastaavat kysymykseen ”miten?”. Kolmen ylimmän tason orientaatioperustat vastaavat kysymykseen ”miksi?”. Ne ovat kaikkein selityskykyisimpiä toiminnan kuvaajina. Eri tasojen orientaatioperustat täydentävät toisiaan. Oppimisen tuloksena syntyvä osaaminen on sitä joustavampaa, mitä selitysvoimaisempi orientaatioperusta sille on olemassa.

Organisaatiokontekstissa dokumentaatio ”siirtää” uutta tietoa sisäistämisvaiheeseen. Näin ollen se toimii yhtenä orientaatioperustan tyyppisenä suuntaajana toimijoille, joiden on määrä omaksua uusia toimintatapoja ja luopua vanhoista käytännöistä.

2.2.4 Sisäistämisvaihe ja poisoppiminen

Sisäistämisvaiheessa organisaatiossa luotu uusi tieto siirtyy käytännön toiminnan tasolle. Toimijat muuttavat omaa käyttäytymistään ja toimintaansa uuden tiedon varassa, joka muodostuu yhdistämisvaiheessa jalostetusta, näkyväksi muotoillusta tiedosta. Dokumentoitu tieto muodostaa usein orientaatioperustan uuden oppimiselle, joka merkitsee aiempien skeemojen uudistamista tai jopa niistä luopumista. Jotta uusi tieto johtaisi oppimiseen, se edellyttää oppijalta vastaanottavaa psyykkistä tilaa, johon liittyy ymmärrys, hyväksyminen, kiinnostuminen, tahto ja ponnistelu.

Tietoinen oppiminen käynnistyy usein vasta, kun ihminen kohtaa jonkinlaista ristiriitaa suorituksessaan. Oppiminen on tällöin luonteeltaan ongelmanratkaisua (Gagne 1977). Uudelleen tarkasteluun voi johtaa epäonnistuminen, tyytymättömyys tuloksiin, epäselvyys ja hämmennys tai poikkeava esimerkki. Toiminnan kehittymiseen johtavat ristiriidat,

jännitteet ja epätasapainotilat löytyvät kuitenkin usein vasta, kun tietoisesti ryhdytään analysoimaan toimintaympäristön odotuksia, vaatimuksia ja toimintaedellytyksiä sekä toiminnan nykytilan suhdetta niihin.

Yhtenä oppimista stimuloivan ristiriidan herättäjänä voi toimia palaute. Etenkin palkitsemisella on havaittu olevan oppimiselle merkitystä. Saatu myönteinen palaute vahvistaa toiminnan jatkamista ja toistamista, kun taas rangaistus ei-toivotusta käyttäytymistä ei ole yhtä vaikuttavaa kuin palkitseminen toivotunlaisesta käyttäytymisestä (Suonperä 1980: 86–93). Esimiesten on todettu olevan vastahakoisia antamaan palautetta, niin negatiivista kuin positiivistakin, mihin syiksi on esitetty taitojen ja motivaation puutteita (Williams 1998: 168).

Uuden oppiminen on sitä helpompaa, mitä kattavammat, erottelukykyisemmät ja joustavammat skeemat ja niiden taustalla olevat uskomukset oppijalla ovat opittavasta asiasta (Gagne 1977: 64, 223; Rauste-vonWright & vonWright 1995: 23–24; Mezirow 1996:6). Aiempien kokemusten tulkinta suhteessa uuteen asiaan helpottuu, jos tietorakenteet auttavat käsittelemään laajempaa kokemusten kirjoa, erottelemaan paremmin erilaiset kokemukset toisistaan, luomaan niistä synteesiä ja auttavat olemaan avoimia uusille näkökulmille. Taitava refleктоija kykenee joustavasti muuttamaan toimintaansa ohjaavia strategioita (Schön 1988: 31–32).

Uuden oppimiseen vaikuttaa myös motivaatio, jonka kiinnekohtia ovat tavoitteet (Suonperä 1993: 49–51; Miettinen 1995: 154). Tavoitteen saavuttaminen vahvistaa motivaatiota toistaa ja parantaa suoritusta (Peltonen 1981: 89–94). Motivaatiota lisää, jos oppija näkee tavoitteen mahdollisena, palkitsevana ja ajallisesti ja paikallisesti lähellä olevana, kun taas epäonnistumisen pelko vähentää oppimismotivaatiota (Peltonen 1981: 102–103)⁶. Tavoitteiden ja nykytilan välinen ristiriita voi toimia motivaation lähteenä oppimisprosessissa kuitenkin vain silloin, kun se on tietoinen sekä oppimisen ohjaajalla että oppijalla itsellään ja siihen päätetään tarttua sekä sen ratkaisemiseksi keskitetään ja on osoitettavissa riittävästi voimavaroja (Engeström 1981: 8). Tavoitteiden houkuttavuuden lähde on

⁶ Perustelu on Vroomin (1964) odotusarveteorian mukainen.

aktuaalinen tieto tavoitteiden sisällöstä, merkityksestä ja vaikutuksista. Vasta tiedon jälkeen on todellisia mahdollisuuksia arvottaa niitä oman itsensä kannalta.

Syvällinen oppiminen ei synny aikuisella vain ulkokohtaisten vaatimusten myötä, vaan edellyttää aidosti koettua merkityksellisyyttä, jonka varassa syntyy tietämiselle ja oppimiselle välttämätön sisäinen halu (Mezirow 1996: 28; Isaac ym. 2001; Williams 2001). Osaamisen johtamisen kannalta merkityksellisyyden kokemus on kriittinen siis kahdella tasolla: ihmiset suuntautuvat oppimaan vain merkityksellisiksi kokemiaan asioita ja toisaalta osaamisen johtamisen tulisi avata merkityksiä työssä ja toiminnassa, jotka ovat organisaation menestykselle tärkeitä. Opittavan asian koettu tärkeys on aivan ratkaisevaa sen merkityksellisyyttä koskevalle tulkinnalle (Suonperä 1993: 73, 93).

Sisäistämisvaiheen oppimista ei pysty hallitsemaan puhtaan rationaalisella otteella, koska oppiminen on sidoksissa tunteisiin. Oppimista edistävät turvallisuuden tunne ja myönteinen ilmapiiri (Suonperä 1993: 26–30; Ruohotie 1990). Jos oppija voi kokea onnistumisen elämyksiä, hyväksymistä ja turvallisuutta, luovat nämä hyvän maaperän oppimiselle. Asialle on esitetty myös aivofysiologisia selityksiä (Carter 1998: 94–97). Ahdistus ja epäonnistumisen pelko supistavat havaintokenttää ja "valmistavat pakoreaktioon". Tällöin oppija pystyy havainnoimaan ja myös oppimaan huonosti. Mielihyvän keskus taas pystyy tuottamaan aivoihin rentoutuneen ja vastaanottavan tilan, joka avaa kanavia uuden tiedon prosessoinnille ja oppimiselle. Yhtenä hyvän oppimisympäristön kehittämisen tärkeimpänä asiana onkin pidetty myönteisen oppimisilmaston luomista (Suonperä 1993: 46–47).

Psykkisten tekijöiden ratkaiseva rooli oppimisessa nousi esille tutkimuksessa, jossa Andrews ja Delahaye (2000) analysoivat tiedon siirtymistä organisaatioissa. Tutkimuksessa paljastui "psykososiaalisen filterin" (tutkijoiden nimitys ilmiölle) ratkaiseva merkitys sille, miten tietoa luovutetaan ja vastaanotetaan ihmisten välillä. Sen elementtejä ovat yksilöiden itseluottamus, johon vaikuttivat käsitykset itsestä ja muista, sekä vastaapuolen arvioitu uskottavuus ja luotettavuus.

Sisäistämisvaiheen oppimista voidaan tukea järjestettyjen oppimistapahtumien avulla, jolloin sitä kutsutaan muodolliseksi oppimiseksi (Agashae ym. 2001). Niiden tuloksena ei

kuitenkaan automaattisesti ole oppimista. Esteinä voivat olla esimerkiksi oppijoiden omat ajatusmallit tai mahdollisuuksien tai tuen puute uuden osaamisen käytölle (Antonacopoulou 2001). Jotta muodollinen työhön liittyvä oppiminen olisi tehokasta, olisi senkin nykykäsityksen mukaan oltava mahdollisimman lähellä työtä ja tarvetta (Bowerman & Collins 1999).

2.2.5 Yhteenveto

Crossanin ym (1999) organisaation oppimisen mallin ja Nonakan (1994) uuden tiedon luomisen mallin synteesi ja viimeksi mainittuun liittynyt oppimispsykologinen tarkastelu tarjosivat jäsentävää kuvaa niistä perusmekanismeista, joiden kanssa esimies osaamisen johtamisessaan joutuu tekemisiin. Jotta uusia dokumentoitavia toimintamalleja tai järjestelmiä voi syntyä sovellettavaksi yksilöiden työssä organisaatiotasolla, on niiden luomisvaiheessa saavutettava riittävän yhdenmukaiset skeemat. Ja jotta uusi luotu tieto voisi olla aidosti aiempaa korkeatasoisempi, on sen luomiseen osallistuvilla jäsenillä oltava korkeatasoiset ja erottelukykyiset skeemat ja artikulaatiossa riittävästi kognitiivista rikkautta.

Organisaation visio ja strategiat tarjoavat lähtökohdan yksikkö-, tiimi- ja yksilötason osaamisen kehittymistä viitoittavien orientaatioperustojen muodostamiselle. Kvalifikaatiokirjallisuuden valossa on kuitenkin riittämätöntä, jos kehittämisen kohteeksi nostetaan vain tuotannollis-tekniinen tietämys ja taidot. Työtehtävien menestyksellinen suorittaminen edellyttää myös sosiaalisia, analyyttiseen ja kriittiseen ajatteluun, itsehallintaan liittyviä, motiivi- ja asennetason valmiuksia (Hacket 2001; Garavan ym. 2001). Niiden varassa tuotannollis-teknisestä taidosta saadaan irti organisaation menestykselle merkittävää lisäarvoa. Kirjallisuusanalyysin valossa näyttäisikin siltä, että organisaation strategisen osaamisen ja sen taustalla olevan älyllisen pääoman komponentteihin liittyvät kiinteästi kaikki mainitut kokonaisvaltaisen ammattitaidon alueet. Esimiehen osaamisen johtamisen tehtävän näkökulmasta tämä merkitsee tarkastelun laajentamista organisaation toiminnan vaatimista sisällöllisistä osaamisista aina ihmisenä kasvun kysymyksiin saakka.

Alaisten aiemmat kokemukset ja olemassa olevat ajatusmallit ovat kasvatustieteen kirjallisuuden mukaan väistämätön lähtökohta osaamisen kehittämiseksi ja uuden osaamisen luomiselle. Jos esimerkiksi esimies mieltää tiedon substanssina, jota koskeva tulkinta on kaikilla samanlainen ja osaamisen yksilöiden hallussa olevana tietovarastona, jota voidaan ulkoapäin täyttää, on tuloksena tehotonta oppimista. Ja edelleen, vakiintuneista ajatusmalleista luopuminen tai niiden uudelleen muotoilu tapahtuvat yksilöllisesti ja joskus hitaasti. Varsinkin, jos kyseessä on perustavaa laatua olevien ajatusmallien tiedostaminen, analysoiminen, koettelu ja uudelleen rakentaminen, vie oppiminen aikaa (Senge 1990: 304).

Oppimisen ponttimena on ristiriita tavoitteen ja olevan tilan välillä. Nämä ristiriidat toimivat organisaation oppimisen ja kehityksen lähteenä kuitenkin vain, kun ne ovat tiedostettuja ja niiden ratkaisemiseen on olemassa sekä keinoja että riittävästi voimavaroja. Yksilötasolla ihminen arvioi tavoitteen houkuttavuuden ohella myös omia edellytyksiään saavuttaa se (Vroom 1964). Jos hän kokee kykijensä ja taitojensa riittämättömyyttä, hän ei ponnistele saavuttaakseen tavoitetta, vaikka se olisi houkuttelevakin. Esimiehen kannalta tämä voisi merkitä kahta asiaa. Ensinnäkin tietoisuuden herättämistä osaamisen nykytilan ja tavoitetilan suhteen. Oppimistarpeiden hahmottaminen edellyttää reflektiokykyä, jonka tulisi kehittyä kollektiiviseksi työyhteisössä. Sen syntymistä esimies voi tukea. Toiseksi esimiehellä on mahdollisuus tukea alaisissaan pystyvyyden tunnetta säätelemällä oppimishaasteita ja kannustamalla palauteen avulla. Tämä edellyttää yksilöllisten valmiuksien ja oppimistarpeiden tuntemista (Isaac ym. 2001).

Organisaatiossa tapahtuva oppiminen on mitä suurimmassa määrin sosiaalinen prosessi ja tapahtuu vuorovaikutuksen varassa. Organisaation oppimisen perustan muodostavat ryhmässä muodostuvat ja tavoitteiden saavuttamista edistävät yhteiset skeemat ja toisaalta ryhmässä oleva osaamisen monipuolisuus ja näkemyksellinen rikkaus. Näiden kahden elementin väliin muodostuu jännitettä, jonka hallitsemisen voi nähdä esimiehen osaamisen johtamisen haasteena. Nonaka ja Konno (1998) ovat kuvanneet oppimista edistäviä tiloja (ba) järjestettyinä tai spontaaneina tilanteina, joissa ajatukset virtaavat vapaasti ja synnyttävät uutta tietoa ja osaamista. Oswick ym. (2000) ovat esittäneet, että ”*dialogi on*

se nimenomainen silta, joka yhdistää yksilötason oppimisen ja organisaation oppimisen". Dialogissa muodostuvat ryhmän yhteiset, toiminnan kannalta tärkeät skeemat.

Organisaatioiden haasteena on, miten hiljainen tieto saadaan yhteiseen käyttöön. Ihmisten taitavuus, jonka varassa organisaatioiden kyvykkyys syntyy, on pitkälti juuri tämän hiljaisen tiedon varassa (Argyris 1992: 54). Hiljaisen tiedon näkyväksi saattaminen edellyttää myös systemaattisuutta, konkreettisuutta ja kurinalaisuutta. Artikulaatiossa luotu uusi tieto tulee yhdistää organisaation muuhun kokonaisuuteen ja saatettava helposti siirrettävään muotoon. Tämä edellyttää systemaattista ja selkeää dokumentaatiota, järjestelmien rakentamista, rakenteiden muokkaamista ja periaatteiden hiomista. Tässä oppimissyklin vaiheessa johtamisen voi nähdä melko puhtaasti management -painotteisena.

Mallin viimeinen vaihe eli sisäistämisen varmistaminen on oppimisen kannalta kriittinen. Uusi tieto ja sen pohjalta kehitellyt toimintamallit palvelevat organisaation toimintaa vain, jos siellä toimivat ihmiset omaksuvat ne ja alkavat soveltaa niitä. Alaisten auttaminen vanhasta pois oppimiseen ja uusien ajattelu- ja toimintatapojen omaksumiseen kuuluu luonnollisesti esimiehen tehtäviin, koska alaisten tukeminen liittyy hänen organisatoriseen rooliinsa ja hän tuntee alaisensa ja heidän tehtäväkentänsä.

Uuden tiedon luomisen mallin neljä oppimisvaiheen rajapintaa ovat niitä, joissa esimiehen roolin voi nähdä "portinvartijana" ja samalla oppimisen syklin "katalysaattorina". Esimiehen rooli linkkinä erityisesti yksilöiden oppimisen ja organisaatiotason oppimisen välissä on tunnustettu aiemminkin kirjallisuudessa (Macneil 2001).

Taulukossa 2 on esitetty yhteenveto keskeisistä aineksista, joita osaamista ja oppimista koskevat keskustelut tarjosivat tutkimuksen kohdeilmion luonteeseen ja sisällön määrittelylle.

Esimiehen mahdollisuudet alaistensa taitojen kehittämiseen painottuvat tietoisuuden lisäämiseen osaamisen tavoitteista, tilasta ja merkityksestä sekä oppimista tukevien olosuhteiden luomiseen. Laajaan ammattitaitokäsitykseen sisältyvän henkisen kypsyyden tukeminen työyhteisössä on ongelmallinen kysymys. Ihmisenä kasvun prosessiin on vaikea toista ulkoa ohjata, koska se on syvästi omakohtainen valittu tie. Tarkoituksellisen

tuen voisi ajatella olevan lähinnä puitteita tai ympäristöä, joka haastaa ja tukee ihmisen omaehtoista itsearviointia.

Taulukko 2. Osaamista ja oppimista käsittelevien keskustelujen anti kohdeilmiön ymmärtämiselle.

OSAAMINEN (Mitä tavoitellaan)

- Organisaation visio ja strategiat viitoittavat tavoiteltavan osaamisen
- Tarvitava osaaminen eri organisaatiotasolla muodostuu monimutkaisista osaamiskombinaatioista
- Yksilötasolla osaaminen koostuu tiedoista, taidoista, valmiuksista ja asenteista
- Monimutkaisissa ja muuttuvissa työtehtävissä tarvitaan kehittyneitä tietorakenteita
- Kokonaisvaltaisen ammattitaidon kehittäminen sisältää myös ajatuksen ihmisenä kasvamisesta
- Organisaation kannalta ihmisten osaaminen muodostuu henkiseksi pääomaksi vain, jos siihen liittyy motivaatio ja sitoutuminen
- Osaaminen oltava jatkuvan uudelleen arvioinnin kohteena

OPPIMISPROSESSI (Miten saavutetaan)

- Organisaation jäsenillä oleva hiljainen tieto tulee saada yhteiseen prosessointiin ja käyttöön
- Organisaation oppimisen ratkaisevin yksikkö on ryhmä
- Ryhmän jäsenillä oltava riittävän yhdenmukaiset tulkintakehykset organisaatiolle tärkeistä asioista
- Ryhmän oppiminen riippuu vuorovaikutuksen onnistumisesta
- Vuorovaikutus tuottaa sitä parempaa oppimista, mitä enemmän siinä saavutetaan refleksiivisyyttä ja dialogia
- Yksilön oppiminen edellyttää tietoa ja tietoisuutta opittavasta asiasta
- Yksilön oppimiseen vaikuttaa oppimisympäristö, ennen kaikkea turvalliseksi koettu ilmapiiiri
- Yksilön oppimiseen vaikuttavat myös persoonakohtaiset tekijät (itseluottamus ja itsearvostus)

2.3 Oppimisen edistämisen näkökulma perinteisessä johtajuuskirjallisuudessa

Tässä luvussa etsin tutkimuksen kohdeilmiön sisällön määrittelyyn aineksia niistä johtajuuskeskusteluista, joissa osaamisen ja oppimisen näkökulma on jollakin tavalla mukana.

Jaottelen johtajuutta käsittelevän (leadership) kirjallisuuden tässä karkeasti kahteen ryhmään: ns. perinteiseen johtajuustutkimukseen ja kohdeilmiötä lähemmäksi asemoituvaan

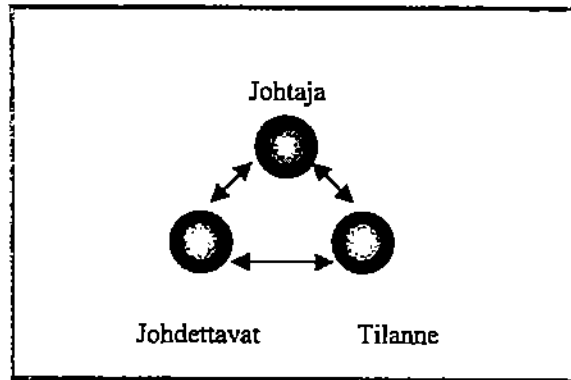
johtajuuskirjallisuuteen, joka koostuu muutosta, kehittymistä, uudistumista ja oppimista tukevaa johtajuutta käsittelevästä kirjallisuudesta. Taustalla on olettamus, että johtajuustutkimuksen perinteessä on voitu havaita ilmiön ymmärtämislle hyödyllisiä näkökohtia myös silloin, kun johtajuutta on tutkittu eri näkökulmista ja eri käsitteillä. Samalla hahmotan johtajuuskeskustelun sisältöä, jolle sekä oppimisen lähikäsitteillä kirjallisuudessa käyty johtajuuskeskustelu että tämä tutkimus tuovat jatkoa.

Johtajuutta koskevien lähestymistapojen ja teorioiden käsittely sinänsä ei ole tutkimuksen keskeisenä tavoitteena, joten rajaan käsittelyn suppeaksi. Olen kirjallisuusanalyysissä nostanut esille johtajuuskirjallisuudesta ja -teorioista joitakin kiintopisteitä, joiden varassa tutkimuksen kohdeilmiön ymmärtäminen voisi saada tarttumapintaa ja lisävalaistusta. Nostan esille analogisia yhtymäkohtia opettajuutta käsittelevään kirjallisuuteen silloin, kun sillä on syventävää, vahvistavaa tai poikkeavaa annettavaa johtajuuskirjallisuuden esittämille havainnoille.

Johtajuudesta ilmiönä syntyy tutkimuskirjallisuuden valossa moniulotteinen ja paikoitellen myös ristiriitainen kuva (Bowers 1975; Mintzberg 1982). Tutkimuspainotukset ovat vaihdelleet riippuen oman aikansa ihmiskäsityksistä, yhteiskunnallisista arvoista, organisaatioiden toiminnan taustalla olevista perususkomuksista ja myös liiketaloustieteen ja muiden johtamisen tutkimusta lähellä olevien tieteiden vallalla olevista trendeistä. Tulokset viestivät ennen kaikkea siitä, minkä näkökohdan merkitystä on kulloinkin korostettu.

Tutkimuksen keskeisinä kohteina ovat olleet johtajien piirteet, johtajien käyttäytyminen ja ominaiset tyylit, tilanteiden vaikutus johtamiseen, valta ja vaikuttaminen johtamisessa, johtajan tehtävät ja roolit, esimies-alaisuus ja naisjohtajuus (mm. Stogdill 1974: 7–15; Yukl 1994: 11–15; Schackleton 1995; Northouse 1997). Näissä luokitteluissa muun muassa viime vuosina suosituiksi nousseet johtamismallit kuten transformatiivinen johtajuus ja visionäärinen johtajuus on usein saatettu erottaa omiksi lähestymistavoikseen (mm. Schackleton 1995; Northouse 1997), vaikka niissä on piirteitä useammasta muusta lähestymistavasta.

Siihen, millaisena johtaminen käytännössä ilmenee, vaikuttaa kolme tekijää (kuvio 9): johtaja itse, johdettavat ja tilanne (Stogdill 1974: 62–64; Hollander 1978; Stewart 1982; Bouchikhi 1998). Johtajuudessa esimiehisyys, tarve, mahdollisuudet ja luonne vaihtelevat tilannesidonnaisesti, mutta se on organisoiduissa ryhmissä aina jollakin tavalla läsnä. Johtajan toiminta alaisten suuntaan ja heidän kokemanaan riippuu osittain myös laajemmasta sosiaalisesta rakenteesta kuin pelkästään esimiehestä itsestään tai alaisista. Johtajien toimintaan vaikuttavat alaisien lisäksi myös esimerkiksi vertaiset ja yläpuolella olevat johtajat (Salancik, Calder, Rowland, Leblebici & Conway 1975; Tsui 1984). Esimies tasapainoilee näiden asettamien rooliodotusten ja paineiden välimaastossa.



Kuvio 9. Johtamisprosessin kolme elementtiä (Hollander 1978).

Elementtiin "tilanne" voidaan sisällyttää monitahoinen joukko vaikutustekijöitä, joista yhtenä yhä vallitsevampana piirteenä on viime vuosikymmenten aikana ollut muutos. Johtajuuden tarve korostuu erityisesti muutostilanteissa (Kotter 1988: 9; Senge 2000). Selitys on osittain löydettävissä johtajuuden tarpeen psykologisista perusteluista, jotka liittyvät sosiaalisen vaikuttamisen näkökulmaan (House & Baetz 1990). Johtajuudesta haetaan turvallisuudentunnetta ja apua hämmäntäviin tilanteisiin. Johdettavat odottavat johtajalta kykyä jäsentää sekavaa tilannetta ja selkiyttää päämääriä, tavoitteita ja prioriteetteja. Ihmisillä on myös tarve kokea mielekkyyttä ja merkitystä tekemisessään, ja niiden suhteen johtaja voi toimia vahvistajana (Popper & Zakkai 1994).

Johtajuus voidaan määritellä dialektiseksi prosessiksi, johon vaikuttavat monet tekijät (Bouchikhi 1998). Johtajuuteen vaikuttavista tekijöistä yksi on alaisen osaaminen (Stewart 1982; Hersey ym. 1982). Osaamisen puute ja siitä johtuva työstä selviytymättömyyden uhka yksilötasolla luovat tarvetta esimiehen avulle ja tuelle. Johtajuuden tehokkuus riippuu muun muassa siitä, miten esimies tunnistaa tällaisia tarpeita ja pystyy vastaamaan niihin (Stewart 1982).

2.3.1 Alaisen oppimisen näkökulma johtajan valmiuksien tarkastelussa

Johtamistutkimus ei tarjoa paljoa vastauksia siihen, millaisten valmiuksien varassa esimies edistää erityisesti osaamisen kehittymistä yhteisössään. Johtajan valmiuksia on kirjallisuudessa käsitelty pääasiassa piirreteoreettisesta näkökulmasta tai ammattitaitovaatimusten näkökulmasta.

Kirjallisuudessa on tyypillisesti esitetty johtajille tai erityisesti hyvinä pidetyille johtajille tyypillisiä piirteitä, jotka ovat yleisluonteisia (esim. Boyatzis 1982: 26; Kirkpatrick & Locke 1991; Yukl 1994: 204–207). Se, että muutos, kehittäminen ja oppimisen tukeminen eivät nouse selvemmin esille piirretarkasteluissa, selittyy osittain historiallisella kontekstillaan. Käsitteet siitä, millaiset ominaisuudet liittyvät johtajana menestymiseen, ovat sidoksissa yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa tarkastelua tehdään. Tämä käy ilmi muun muassa Stogdillin (1974: 35–63) kahden meta-analyysin välisestä vertailusta, jonka hän teki ensin ajanjaksolla 1904–1947 tehdyistä piirretutkimuksista ja sen jälkeen ajanjaksolla 1948–1970 tehdyistä piirretutkimuksista. Jälkimmäisessä tutkimuksessa johtajaan liittyvät määreet olivat osittain muuttuneet. Tällöin johtajaan liitettiin edelleen vahva suoritustarve, pyrkimys aloitteentekoon sosiaalisissa tilanteissa sekä kyky vaikuttaa toisten käyttäytymiseen sekä kapasiteetti luoda sosiaalisia rakenteita. Näiden ohella nousivat nyt esille päämäärätietoisuus, luova ongelmanratkaisukyky, itseluottamus ja kehittynyt identiteetti, valmius kantaa vastuuta päätösten seurauksista ja kyky suodattaa eri ryhmien välisiä paineita sekä kyky kestää pettymyksiä ja viiveitä.

Muutoksen näkökulma on kasvavassa määrin tiedostettu johtamisen tutkimuksessa vasta 1970-luvulta lähtien (esim. Bass 1970; Bennis 1970; Myers 1970) ja se on merkinnyt myös johtajalta vaadittavaa kehittämiskyvykkyyttä koskevien kuvausten vähittäistä esille tuloa. Esimerkiksi Pym (1970) luetteli sellaisiksi muutos- ja kasvuhakuisuuden, avoimuuden uusia ratkaisuja kohtaan, arvioivan otteen toiminnassa, tuloskeskeisyyden ja taitavuuden ihmissuhteissa, joka perustuu sosiaaliseen kyvykkyyteen. Viimeksi mainittua on täsmennetty kyvyksi kantaa vastuuta läheisistä ihmissuhteista, kyvyksi johtaa ryhmäprosesseja, kyvyksi käyttää sosiaalista valtaa ja myös kyvyksi kehittää muita ihmisiä (Boyatzis 1982: 26). Asiaa on viime vuosina lähestytty myös käsitteellä tunneäly (emotional intelligence) (Coleman 1998; Palmer, Walls, Burgess & Stough 2000).

Johtamisen piirretutkimukset eivät anna selviä vastauksia kysymykseen ”Millaisilla johtajan ominaisuuksilla tai valmiuksilla on oppimista edistävää vaikutusta työyhteisössä?”. Asiaa on tutkittu vain vähän eksplisiittisesti. Esimerkiksi Grantin ja Batemanin (2000) tutkimuksen mukaan yhteys persoonallisuuden piirteiden ja karismaattisuuden välillä on epäselvä. Karismaattisuus on liitetty olennaisena tunnusmerkkinä transformatiiviseen eli uudistavaan johtajuuteen (mm. Berlew 1979; Bass 1990). Joitakin tutkimuksellisia havaintoja on saatu esimiehen kognitiivisen tyylin vaikutuksista alaisten innovatiivisuuteen, joka liittyy läheisesti oppimiseen (Van De Ven & Polley 1992; Henderson & Lentz 1996). Siinä on selvitetty esimiehille ja alaisille ominaista tapaa organisoida ja prosessoida informaatiota ja omia kokemuksiaan ja niiden vaikutuksia toisiinsa (Hunt 1991: 112). Niiden tuloksena on esitetty, että intuitiivinen esimies analyttistä paremmin voisi vaikuttaa myönteisesti siihen, kuinka alaiset tekevät havaintoja, ajattelevat, ratkaisevat ongelmia ja oppivat (Allinson & Hayes 1998; Allinson, Armstrong & Hayes 2001).

Vertailukohta löytyy kasvatustieteen keskustelusta, jossa on pohdittu opettajan persoonallisuuden piirteiden ja oppimisen välistä yhteyttä. Opettajan persoonallisuuden piirteillä ja opetustyyllillä on nähty yhteyttä oppimistuloksiin (Suonperä 1993: 102). Tutkimusten mukaan hyviä oppimistuloksia saavuttavan opettajan piirteitä ovat ystävällisyys, asiallisuus, empaattisuus, innostuneisuus ja positiivisuus, epäsovinnaisuus, tutkimushalu, joustavuus ja myönteisyys (Suonperä 1980: 129–130). Myönteinen asenne opetustyötä koh-

taan on osoittautunut tärkeäksi vaikutustekijäksi tulosten kannalta. Vastaavaa on esitetty johtajan motivaation merkityksestä johtamistyössä (Hunt 1991: 106–112).

Osaamisen johtamisen edellytyksiä voi etsiä myös siitä keskustelusta, joka käsittelee johtajan ammattitaidon keskeisiä sisältöalueita. Johtajalta vaadittavia taitoja on luokiteltu teknisiin, ihmissuhde- tai vuorovaikutustaitoihin ja käsitteellisiin taitoihin (Hersey ym. 1982: 7–8; Hunt 1991: 158–159).

Johtamistyö tapahtuu lähes kokonaan keskustelujen kautta vuorovaikutustilanteissa (Bussom, Larson & Vicars 1982). Tästä syystä johtajalta vaadittavien edellytysten kuvauksissa painottuvat usein vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot (Massarik & Wechsler 1979; Minzberg 1980; Hersey ym. 1982: 5–6, 321–322). Niistä voidaan puhua myös sosiaalisten taitojen käsitteellä, joiden taustalla vaikuttavat yksilön sosiaaliset kognitiot eli ihmiskäsitys, minäkäsitys ja itsetuntemus (Schneider 1983). Sosiaalinen kyvykkyys esiintyy johtajalle tärkeänä valmiutena sekä piirreteoreettisessa kirjallisuudessa että johtajan ammattitaitoa koskevassa keskustelussa. Taustalla on vaihteleva uskomus siitä, ovatko sen elementit synnynnäisiä ominaisuuksia vai kehitettävissä olevia taitoalueita. Dynaamiseen ihmiskäsitykseen perustuva ja nykyään varsin yleinen käsitys on, että sosiaaliset taidot ovat itsetuntemuksen, itsereflektion ja aktiivisen kehittämisen kautta kehitettävissä kuten muutkin taidot (Massarik ym. 1979; Coleman, Boyatzis & McKee 2002).

Kasvatustieteen kirjallisuudessa hyvän opettajan vuorovaikutustaitojen kulmakivenä on pidetty kykyä tehdä tulkintoja oppijoiden työskentelystä ja osaamisen tasosta sekä kykyä toimia luovasti näiden tulkintojensa perusteella (Krokfos 1993; Uusikylä & Atjonen 2000: 187). Asia liittyy oppilaantuntemukseen, jota pidetään yhtenä hyvän opettamisen lähtökohdista. Opettajia kehoitetaan muun muassa tarkkailemaan, haastattelemaan ja keskustelemaan saadakseen mahdollisimman paljon tietoa oppijoista. Tärkeänä pidetään esimerkiksi oppijoiden motivaatorakenteen tuntemusta tietojen, taitojen, valmiuksien ja asenteiden ohella (ed.).

Johtajalta vaadittavien taitojen samoin kuin niiden taustalla olevien roolien on esitetty vaihtelevan eri organisaatitasoilla (Hunt 1991: 160). Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot

on todettu tärkeiksi kaikilla tasoilla, kun taas teknisten ja käsitteellisten taitojen tarpeen on havaittu vaihtelevan riippuen organisaatiotasosta. Väittämä siitä, että käsitteellisiä taitoja tarvittaisiin lähinnä organisaation ylätasolla ei kuitenkaan ole saanut kiistatonta tutkimuksellista evidenssiä taakseen (esim. Hunt 1991: 158). Aiemman kirjallisuuden valossa syntynyt kuva työn sisällöllisestä kehityksestä sekä niiden edellyttämien valmiuksien luonteesta ei viittaa siihen, että esimiestyössä organisaation alemmilla tasoilla tarvittaisiin vähemmän käsitteellisiä taitoja. Organisaatioiden muutosten luonne ja ajallinen rytmi ei enää mahdollista sitä, että organisaation ”hermokeskukset” keskittyvät hierarkian ylätasolle, vaan vision ja strategioiden suunnassa joudutaan reagoimaan ja luomaan uutta jatkuvasti kaikilla organisaation tasoilla (Kotter 1988: 95–97), jolloin myös kyvykkyyksivaatimukset homogenisoituvat.

Kirjallisuuden valossa johtajuuden onnistuneisuus tai menestyksellisyys riippuu esimiehen henkilöön liittyen monen asian yhteisvaikutuksesta. Stogdill (1974: 92–97) kokosi johtajuuden menestyksellisyyden keskeiset elementit omassa meta-analysissään kolmen pääkomponentin ympärille: 1) taidot (esim. sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot, tekniset taidot ja hallinnolliset taidot), 2) ryhmänjohtajuus (esim. ryhmän koheesion ylläpito, koordinaatio ja tiimityö, suoritusstandardien määrittely ja huolenpito ryhmän henkisestä tilasta) ja 3) henkilökohtaiset ominaisuudet (esim. henkinen tasapaino ja kypsyyt).

Kirjallisuuden valossa osaamisen johtamisen aluetta voi pitää ammattitaitoalueena, joka on otettavissa kehittämisen kohteeksi. Asia on analoginen kasvatustieteen opettajuutta koskevan käsityksen kanssa (Luukkainen 2000: 58–59). Sen sijaan yksiselitteisiä vastauksia siihen, mitkä esimiehen ammattitaidon elementit erityisesti tukevat alaisten osaamisen kehittymistä, ei kirjallisuus tarjoa. Sen perusteella voi kuitenkin esittää, että ainakin esimiehen sosiaalisilla taidoilla on yhteyttä alaisten oppimisen tukemiseen.

Johtajan huomion kiinnittymistä asioihin, tulkintaa ja johtopäätösten tekoa ja niiden myötä käyttäytymistä määrittävät ennen kaikkea hänen skeemansa. Lord (1985) selvitti useiden omien ja muiden tutkimusten valossa, että kehittämällä näitä skeemoja myös havainnointi ja käyttäytyminen muuttuvat. Tällä perusteella on syytä uskoa, että kehittämällä esi-

miesten omaa roolia ja tehtäviä koskevia skeemoja oppimisen ymmärtämistä tukevaan suuntaan, on mahdollista siirtää heidän havainnointiaan oppimiselle tärkeisiin asioihin.

2.3.2 Alaisten osaaminen tilannetekijänä ja esimies-alais-suhteen vaikuttajana

Osaamisen johtamisen tarvetta luo ja siihen vaikuttaa vahvasti muutokseen ja kehitykseen haastava johtamistilanne. Tilannejohtamismallit pyrkivät selittämään juuri tilanteen ja johtamisen välistä yhteyttä. Vaikka ne eivät olekaan saaneet taakseen kovin laajaa empiiristä evidenssiä (Shackleton 1995), jotain havaintoja on myös tutkimuksissa saatu. Esimerkiksi Strube ja Carcia (1981) tekivät Fiedlerin kontingenssiteoriaan⁷ pohjautuvista yhteensä 170 tutkimuksesta meta-analyysin, jonka mukaan erityisesti monimutkaisissa tilanteissa johtajalta vaadittiin kehittyneitä kognitiivisia kykyjä. Tilanteiden monimutkaisuutta määriteltiin muun muassa tehtävän vaikeudella, joka on yhteydessä korkeisiin osaamisvaatimuksiin.

Johdettavat on huomioitu useissa tilannelähestymistapaa edustavissa tutkimuksissa yhtenä tilanteen vaikutustekijänä. Alaisten osaaminen vaikuttaa siihen, millaiseksi johtaminen muodostuu ja siihen, millainen johtaminen kulloinkin on sopivaa (Blake & Mouton 1964; Locke & Schweiger 1979; Hersey ym. 1982; Yukl 1994: 174–175). Alaisten pätevyys tekee tarpeettomaksi tehtäväkeskeistä johtamista, kun taas alaisten heikot suoritukset johtavat asiakeskeisen ja ohjaavan johtamistyylin painottumiseen (House & Baetz 1990).

Hersey ja Blanchard (1982) esittivät mallissaan, että alaisen tarvitseman ohjauksen ja tuen määrä riippuu alaisen ammatillisesta kypsyudesta, joka koostuu kyvystä ja tahdosta. Tahto riippuu heidän mukaansa itseluottamuksesta, sitoutumisesta ja motivaatiosta ja kyky puolestaan tarkoittaa osaamista, joka koostuu tiedoista, kokemuksesta ja taidoista. Määritelmä on analoginen kasvatustieteen ammattitaitomääritelmien kanssa ja lähellä Ulrichin (1998) älyllisen pääoman määritelmää, jonka komponentit ovat osaaminen ja sitoutuminen.

⁷ Fiedlerin kontingenssiteorian mukaan johtajuus määrittyy esimies-alaisuhteiden (Least Preferred Co-Worker –asteikolla), tehtävän luonteen ja johtajan vaikutusmahdollisuuksien (asemavalta) perusteella.

Edellä mainitun "tahdon" taustalla olevia vaikutustekijöitä ovat muun muassa itsehallinta (locus of control); omaa kyvykkyyttä koskevat käsitykset (perceived ability) ja sosiaalinen sitoutuminen (needs for affiliation) (House & Dessler 1974). Vankka osaaminen voi vahvistaa itsehallintaa ja käsityksiä omasta kyvykkyydestä, jotka samalla ovat myös oppimiseen vaikuttavia tekijöitä (Bandura 1977: 78–80; Argyris 1990:24–27).

Varsinaisesti esimiehen tulkinnat alaisensa kyvykkyydestä vaikuttavat siihen, miten esimies kohtelee tätä ja millaiseksi heidän vuorovaikutussuhteensa muodostuu (Yukl 1994: 237–242). Suhteen osapuolet odottavat tulkintemiensa roolien mukaisesti toisiltaan asioita ja vastaavasti laittavat oman "panoksensa" toisen hyväksi, arvioivat sen seurauksia ja odottavat siitä "vastapalveluksia" (Bandura 1977: 103, 198). Suhteet muodostuvat läheisyydeltään erilaisiksi riippuen siitä, miten esimiehet kokevat työntekijän panoksen omaa ja yksikkönsä tehtävää ajatellen (Graen ym. 1975). Osasta tulee "lähipiiriin" alaisia (in-group-members), jotka saavat esimieheltä osakseen enemmän informaatiota, vapautta työroolin kehittämisessä, vaikutusmahdollisuuksia, tukea ja enemmän tunnetason huomiota kuin "ulkokehän" alaiset (out-group-members). Kummankin osapuolen tulkinta toisensa suorituksesta ja toiminnasta vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten esimies käyttäytyy alaistaan kohtaan (Mitchell & Wood 1980; Sekaran, Hunt & Schriesheim 1982).

Kirjallisuudessa korostuu keskustelun merkitys vuorovaikutussuhteiden rakentumisessa ja määrittymisessä. Toisaalta keskustelu on myös viesti vuorovaikutussuhteen luonteesta. Etäisyyttä vähentävä puhe sisältää avoimuutta, huumoria, ilmauksia keskinäisestä vaikuttamisesta ja tuesta. Tutkimuksessa on voitu todeta, että esimiehen lähipiiriin kuuluvat esimerkiksi väittelevät avoimemmin ideoidensa ja mielipiteidensä puolesta kuin ne, joilla etäisyys esimieheen on suurempi (Burns ym. 1999).

Osaamisen johtamisen kannalta esimiehen ja alaisen välistä vuorovaikutussuhdetta koskevat tutkimukset⁸ paljastavat kiinnostavia löydöksiä alaisen suorituskyvyn vaikutuksista esimies-alaisuuteisiin. Crouchin ja Yettonin (1988) tutkimuksessa korkean tason suori-

⁸ Graen ja Cashman ovat kehittäneet Leader-Member-Exchange -teorian (L-M-X), joka tarkastelee esimiehen ja yksittäisten alaisten välisiä sosiaalisia rakenteita (Vertical Dyad Linkage). Sen taustaolettamuksena on, että johtajuus muodostuu juuri näissä dyadeissa. Suhteen luonne liittyy roolin muodotukseen, jossa molempipuolisilla tulkinnoilla ja odotuksilla on keskeinen vaikutus.

tuksiin kykenevillä alaisilla oli usein läheinen työsuhte esimiehiinsä ja nämä alaiset myös pitivät esimiestä ystävällisenä. Alhaisen tason suorituksia aikaansaavat alaiset puolestaan pitivät esimiehiään vähemmän ystävällisenä itseään kohtaan ja heillä oli myös löyhempi suhde esimieheensä. Niin ikään Stoeberlin ja Schneiderjansin (1981) laajan tilastollisen tutkimuksen tulokset osoittivat, että esimiehillä oli vaikeuksia erityisesti niissä vuorovaikutustilanteissa, joissa alaisen suoritukset olivat puutteellisia ja esimiehen ohjaus olisi ollut tarpeen. Esimiesten keskuudessa tehdyissä tutkimuksissa on voitu havaita, että esimiehet selittävät alaisten heikkoja suorituksia yleensä sisäisillä tekijöillä, kun taas alaiset itse kokevat syiden olevan useammin ulkoisissa tekijöissä (Mitchell & Wood 1980; Ilgen, Mitchell & Fredrickson 1981).

Esimies-alais-vaihtosuhteteorian piirissä tehtyjen tutkimusten tulosten ja tilannejohtamismallien sekä kasvatustieteen oppimisen ohjausta koskevien normatiivisten suositusten välille muodostuu jännite. Esimiehellä on taipumus luoda läheisiä suhteita osaavina pitämiinsä alaisiin, vaikka heidän tulisi tukea erityisesti niitä alaisia, jotka suoriutuvat heikoimmin. Kärjistäen tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että osaavimmat saavat eniten informaatiota ja haastavia tehtäviä, joiden varassa heidän osaamisensa edelleen kehittyy. Ulkokehällä olevat ja vähäisemmän osaamisen varassa toimivat alaiset saavat entistä vähemmän mahdollisuuksia osaamisensa kehittämiseen. Läheisemmässä kommunikatiivisuhteessa olevat osajat saavat todennäköisesti myös palautetta helpommin kuin vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta kauempana olevat alaiset.

Osaamisen johtamisen kannalta edelliset tutkimustulokset ovat ongelmallisia. Niiden perusteella voi esittää karkean johtopäätöksen: jos alaisen suorituskyky on vaatimaton, se synnyttää tilanteen, jossa hän saa entistä epätodennäköisemmin esimieheltään tukea ja ohjausta suorituskyvyn parantamiseen. Vahvan suorituskyvyn omaavat puolestaan saavat esimieheltään lisää tukea omalle vahvistumiselleen.

Tutkimuksissa on voitu osoittaa useita seikkoja, jotka vaikuttavat osapuolten tulkintoihin esimies-alaisuudessa. Ensinnäkin niissä vaikuttaa toinen toisestaan pitäminen (Wayne, Shore & Linden 1997). Esimies on taipuvainen rankaisemaan ja epäämään tukeaan sellaisen alaisen kohdalla, josta hän syystä tai toisesta ei pidä. Näissäkin tilanteissa esimiehen

antamat selitykset huonoille suorituksille liittyvät herkemmin sisäisiin kuin ulkoisiin tekijöihin (Shackleton 1995: 55).

Tulkintoihin vaikuttaa positiivisesti monien tutkimusten mukaan osapuolten kokema kognitiivisten tyylien samankaltaisuus, joskin myös päinvastaisia havaintoja on saatu (Allinson ym. 2001). Sen on todettu esimerkiksi lisäävän kommunikaatiota esimies-alaisuudessa (Engle & Lord 1997). Ainakin iän, sukupuolen, rodun, koulutuksen, taustaorganisaation ja työsuhteen pituuden on todettu vaikuttavan siihen, miten esimies arvioi hänen suorituksiaan ja kuinka tästä pitää (Tsui, Egan & O'Reilly 1992), mikä ei kuitenkaan välttämättä merkitse sitä, että esimiehen ja alaisen pitäisi olla mainittujen piirteiden osalta samankaltaisia toistensa kanssa voidakseen suhtautua myönteisesti toiseen osapuoleen (Antonioni & Park 2001).

Työyhteisö on kuitenkin aina enemmän kuin yksittäisten vuorovaikutussuhteiden summa. Yksilöt siellä vaikuttavat toisiinsa ja sitä kautta yksittäisiin esimies-alaisuuteisiin. Burns ja Otte (1999) esittävätkin että johtajuuden tutkimuksessa tulisi huomioida paitsi esimies-alaisuusuhdeiden luonne, myös ryhmäprosessit. Johtajuus muodostuu esimiehen ja hänen alaistensa välistä suhdetta laajemmassa verkostossa, jonka sosiaalinen rakenne muodostuu ainakin keskinäisestä pitämisestä, viestintäsuhteista, valta- ja vaikutussuhteista ja tehtäväriippuvuuksista. Johtajuus määrittyy osaltaan sen perusteella, mikä on johtajan asema tässä sosiaalisessa verkostossa.

Esimiehen ja alaisen vuorovaikutussuhdetta käsittelevien tutkimusten yksi tärkeä havainto on, että yleisesti ottaen esimiessuhteeseensa tyytyväiset ovat luovassa mielessä tuotteliaampia kuin vähemmän tyytyväiset (Tierney, Farmer & Graen 1999; Allinson ym. 2001). Koska luovuus liittyy läheisesti oppimiseen, on asialla merkitystä organisaatiossa tapahtuvalle oppimiselle.

2.3.3 Johtamistyylin yhteys alaisten osaamiseen ja oppimiseen

Tehokasta johtamistapaa ja menestyksellisiä johtamistyyliä koskevat tutkimukset tarjoavat joitakin vastauksia kysymykseen "miten esimiehen tulisi toimia ja käyttäytyä edistäessään oppimista?". Ne lähtevät siitä taustaolettamuksesta, että tehokkaita johtajan käyttäytymismalleja voidaan harjaannuttaa ja opetella, ja myös siitä olettamuksesta, että sillä, miten johdetaan on ratkaisevaa merkitystä johtamisen tuloksille.

Johtamistyylin vaikutuksia on tutkittu enimmäkseen työtyytyväisyyden ja työsuoritusten näkökulmista ja ne ovat olleet pääasiassa poikittaistutkimuksia (Shackleton 1995: 12–17), jolloin kausaalisuhte johtamistyylin ja mitattavien vaikutusten välillä jää epämääräiseksi. Kirjallisuuden valossa ihmiskeskeinen tyyli tuottaa korkeampaa työtyytyväisyyttä ja suorituksia kuin asiakokeskeinen tyyli (Stogdill 1974: 376–381; Bowers 1975; Yukl 1994: 57, 75). On kuitenkin huomattava, että syy–seuraus-suhde ei aina toteudu vain johtajan käyttäytymisestä alaisen suuntaan. Myös alainen voi vaikuttaa esimiehensä käyttäytymiseen (Sheridan, Downey & Slocum 1975).

Johtamistyyliä on usein tarkasteltu jatkumolla autoritäärinen (tai ohjaava) ja osallistava, jolla tarkoitetaan informaation, vallan ja vaikutusmahdollisuuksien jakamista esimiehen ja alaisten kesken (Tannebaum & Schmidt 1970; Slocum 1984). Sen, kumpaan jatkumon päähän johtaminen kulloinkin painottuu, nähdään riippuvan sekä johtajan persoonallisuudesta että tilanteesta, jossa johtaminen tapahtuu (Vroom & Jago 1979).

Osallistamisen on todettu lisäävän motivaatiota ja työtyytyväisyyttä (esim. Bass 1970; Myers 1970; Sheridan ym. 1975; Miles 1979). Tutkimuslöydöksillä voi nähdä yhteyttä työyhteisössä tapahtuvaan oppimiseen sitä kautta, että myönteisillä tunteilla on kasvatus-tieteen kirjallisuuden mukaan oppimiselle suotuisa vaikutus ja sitä on pidetty myös sen edellytyksenä (Suonperä 1993: 26–30). Johtamistutkimuksessa oppimisen ja työtyytyväisyyden tai motivaation välistä yhteyttä on tutkittu vasta vähän, mutta evidenssiä on jonkin verran saatu (Tannebaum, Salas & Cannon-Bowers 1996; London & Smither 1999).

Osallistamisesta on esitetty olevan hyötyä eniten, kun tehtävät ovat haastavia ja tilanne sisältää ristiriitoja (Drenth & Koopman 1984; House ym. 1990). Tällaisissa tilanteissa myös uuden oppimisen tarve on suuri. Drenthin ja Koopmanin (1984) tutkimuksessa osallistamisen aste vaikutti suoraviivaisesti toiminnan tehokkuuteen ja osallistujien tyytyväisyyteen operatiivisen tason päätöksissä, mutta kompleksisten ja pitkän tähtäimen päätösten yhteydessä yhteys muuttui paljon epämääräisemmäksi. Indvikin (1986) meta-analyysin tulokset olivat samansuuntaiset, mutta osallistamisen yhteys tuloksiin jäi epämääräiseksi. Hyötyjen saaminen edellyttää, että alaisilla on riittävästi kompetenssia osallistua prosessiin (Lawler 1984). Osallistaminen sekä kehittää alaisten kyvykkyyttä, että edellyttää riittävää osaamis pohjaa muodostuakseen tuloksekkaaksi.

2.3.4 Osaamisen edistäminen johtajan tehtäviä koskevassa tarkastelussa

Tutkimusongelman ratkaisussa olennaista on etsiä vastausta kysymykseen "mitä esimies osaamisen johtamisen tehtävässään tekee ja mistä siinä vastaa". Johtajuuden tutkimuksessa on yleisemmällä tasolla onnistuttu luomaan jäsenystä kysymyksillä "mitä johtaja tekee?" ja "mistä hän vastaa?", vaikka yleispäteviä ja kattavia malleja johtajan työstä ei olekaan mahdollista tehdä (Hunt 1991: 148). Kirjallisuudessa esitetyt johtajien rooleja ja tehtäviä kuvaavat jäsenyykset konkretisoivat kuitenkin johtamisen tehtäväkenttää ja tarjoavat kiinnekohtia käsillä olevaan tutkimukseen. Kirjallisuus on osittain normatiivista, mutta tarjoaa siltäkin osin joitakin hyödyllisiä aineksia johtamisen ilmiön hahmottamiselle.

Johtamisen sisältöä määrittää paljolti se rooli, jonka johtaja itse tulkitsee itsellään olevan (Katz ym. 1978: 186–190, 203). Rooli on tulkintaa siitä, mitä varten hän organisaatiossa on olemassa. Johtajaan kohdistuvat rooli-odotukset vaikuttavat siihen, miten hän käyttäytyy ja toimii tehtävässään. Johtajan tulkinta näistä rooli-odotuksista ja niiden hyväksyminen määrittävät sitä, lähteekö hän toteuttamaan roolia (ed. 195-197). Näin ollen esimiehen ottama rooli on aina yhteisvaikutuksen tulosta, jossa vaikuttavat sekä hänen omat määritelmänsä organisatorisen tehtävän tarkoituksesta ja sisällöstä että myös organisaation odotukset.

Johtajan tehtävääalueita ja rooleja listatessaan useat kirjoittajat mainitsevat ihmisten kehittymisen tukemisen omalla kokonaisuutenaan (esim. Bowers & Seashore 1966, Boyatzis 1982; Quinn ym. 1990; Luthans & Lockwood 1984; Yukl 1994). Tämän tehtävän sisällyttäminen johtajan tehtävääalueisiin ei kuitenkaan ole mitenkään itsestään selvää. Esimerkiksi Kotter (1982) esitellessään tutkimuksensa tuloksena täsmentyneitä johdon työtehtäviä ja niihin liittyviä avainhaasteita ja -pulmia, ei mainitse lainkaan alaisten osaamista ja kehittymistä esimiehen haasteena. Myöskään Hollander (1978) ei mainitse asiaa määritellään johtajan tehtäviä kirjassaan *Leadership Dynamics*. Ainakin tämä viestii siitä, että asia ei kaikkina aikoina ole korostunut tärkeänä.

Johtamisen tehtävääalueita tai ulottuvuuksia on ryhmitelty useissa empiirisissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Sheridan, Kerr ja Abelson (1982) etenivät laadullisen tutkimuksen kautta esimiestoiminnan ulottuvuuksia kuvaavaan rakennelmaan, jossa oli 10 ulottuvuutta. Syntynyt luokittelu johtajan tehtävistä sisälsi varsinaisen henkilöstön kehittämisen ohella monia ulottuvuuksia, jotka tässä tutkimuksessa aiemmin käsitellyn kirjallisuuden valossa liittyvät osaamisen kehittämiseen. Tällaisia ovat ainakin palautteenanto suorituksista, palkitseminen suorituksista, huomioiminen ja osallistaminen.

Myös Luthansin ja Lockwoodin (1984) observointitutkimuksen tuloksena syntyneestä johtajan 12 tehtävääalueesta yksi oli kouluttaminen ja kehittäminen. Sen sisällä he määrittelivät neljä komponenttia: työntekijöiden orientointi (esimerkkinä mainittiin seminaarien järjestäminen); roolien ja tehtäväkuvien selkiyttäminen; valmentaminen ja mentorointi; sekä tehtävissä ohjaaminen ja alaisten auttaminen henkilökohtaisten kehittämissuunnitelmien avulla. Tässä luotiin jo kohtalaisen jäsentynyttä kuvaa johtajan tehtävästä osaamisen edistäjänä.

Kirjallisuudessa henkilöstön kehittämiseen liittyvät näkökulmat on tyypillisesti liitetty johtamisen "pehmeimmille" alueille ja jätetty yleensä erilleen asioiden johtamisen näkökulmista. Esimerkiksi Yukl (1994: 125) perusteli johtajan kehittämistehtävän tai -roolin tuottamia hyötyjä useilla seikoilla, joita hän ei millään tavalla liittänyt yksilön tai yksikön toiminnan sujumiseen, toiminnan laatuun tai organisaation menestyksellisyyteen. Hän selitti henkilöstön kehittämisen tärkeyttä ennen kaikkea urakehityksen, työtyytyväisyyden

ja keskinäisen suhteen hoitamisen näkökulmasta. Tausta-ajatuksena oli lisäksi esimiehen vahva rooli kehittymisen johtajana suhteessa kohtalaisen passiiviseen ja vastaanottavaiseen alaiseen (Yukl 1994: 125–130). Vastaavasti Quinn, Faerman, Thompson ja Mc Grath (1990) sijoittivat johtajan mentorin rooliin alaisten kehittämisen ja ihmisten välisen kommunikoinnin edistämisen.

Yukl (1994: 126–128) määritteli henkilöstön kehittämisen ja mentoroinnin johtajan kahdena erillisenä tehtäväalueena. Hän antoi johtajille ohjeita, jotka aiemmin käsitellyn kirjallisuuden valossa voi nähdä jo etenemisenä osaamisen johtamisen määrittelyä kohden: määrittele kehittämistarpeet; selitä, miksi kehittäminen on tarpeellista; tue henkilön itseluottamusta; pohjaa alaisen olemassa olevaan tietämykseen; varmista riittävät käsitteet ja mallit sekä etene asteittain; tarjoa mahdollisuus harjoitella ja saada palautetta; anna monimutkaisten taitojen oppimiselle riittävästi aikaa; varmista, että koulutus on onnistunut; rohkaise uusien taitojen käyttämiseen; ja rohkaise kollegojen keskinäiseen valmentamiseen. Mentoroinnin ohjeiksi hän luetteli seuraavia asioita: osoita kiinnostusta jokaisen alaisen kehittymistä kohtaan; tue uralla etenemistä; rohkaise osallistumista sopiviin koulutusohjelmiin; luo mahdollisuuksia kehittymiseen haastavien tehtävien avulla; auta henkilöä oppimaan kokemuksesta; nosta esille henkilöiden taitavuutta; ja toimi itse roolimallina. Luettelo sisältää runsaasti aineksia, jotka oppimista käsittelevän kirjallisuuden valossa tulevat perustelluiksi esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen näkökulmasta. Yukl ei kuitenkaan kiinnittänyt ohjeitaan mihinkään teoreettisiin perusteluihin ja jätti ne pinnalliselle käsittelylle.

Samassa hengessä kuin edellä, lähestyi asiaa Gardner (1990: 21, 121–132) puhuessaan uudistamisesta yhtenä johtajan tehtäväalueena, joskin hänen tarkastelunsa jää abstraktille tasolle ja perusteluiltaan niukaksi. Siinä johtajan haasteina ovat hänen mukaansa ihmisissä olevan kyvykkyyden ja energian vapauttaminen, ihmisten liikkuvuuden lisääminen organisaation sisällä, motivaatiosta huolehtiminen, kyseenalaistaminen ja uusien näkökulmien hakeminen, perustehtävän selkiyttäminen, ulkoisen ja sisäisen kommunikaation edistäminen, tutkimuksellinen ote ja ajoittaiset uudelleen organisoinnit.

2.3.5 Yhteenveto

Kirjallisuusanalyysin valossa voi päätellä, että vielä noin kymmenen vuotta sitten henkilöstön osaamisesta huolehtiminen liitettiin usein kapeasti alaisen suorituskyvyn ylläpitoon. Toiseksi se saatettiin liittää alaisen työtyytyväisyyden ja motivaation lisäämiseen, jopa ikään kuin organisaation kädenojennuksena, sekä urakehityksen mahdollistamiseen. Perustelut rajautuivat alaiseen itseensä liittyviin näkökohtiin tai esimiehen ja alaisen välisen vuorovaikutussuhteen ympärille. Perustelut jätettiin ylipäätään melko ohuiksi.

Toisaalta kirjallisuudessa on luonnehdittu esimiehen toimintaa tavalla, joka osoittaa monipuolista ja syvällistäkin näkemystä siitä, miten ihmistä voidaan tukea kehittymään kohti täyttä potentiaaliaan. Asia saatettiin todeta merkitykselliseksi, mutta perustelut jäivät suppeiksi. Asian merkityksen laajuutta ei kirjallisuudessa ei juurikaan pohdittu, eikä etenäkään sen liittymistä liiketoiminnan kilpailutekijöihin, jotka perinteisesti on liitetty managementin alueelle. Osaamisen kehittäminen on nähty tyypillisesti perinteisenä henkilöstön kehittämisenä.

Johtamisen piirre teoriat eivät tarjoa hyvän osaamisen johtajan tyyppikuvausta. Kirjallisuudesta painottuvat hyvän johtajan ideaalikuvauksissa usein esille sosiaaliset taidot, joka sisältää hyvät ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot. Opettajuutta käsittelevä kirjallisuus vahvistaa, että oppimisen tukemisessa tärkeää on tulkintakyky yksilöllisten osaamisten suhteen ja kyky tukea oppimista oppijan tilanteen edellyttämällä tavalla.

Johtamistyytlejä ja johtamisen huomion kohteen painotuksia koskeva kirjallisuus antoi viitteitä siitä, että ihmiskeskeinen ja osallistava johtamistyyli on yhteydessä korkeampaan työtyytyväisyyteen ja motivaatioon kuin asiakaskeinen johtamistyyli. Tämän perusteella osallistaminen edistää myös oppimista, koska myönteinen psyykkinen tila on sen edellytys.

Tilanneteoreettisessa tarkastelussa nousivat esille alaisen osaamisen ja suorituskyvyn merkitys sekä johtamisen luonteelle että vuorovaikutussuhteelle. Osaaminen on muun muassa delegoinnin edellytys että ohjaustarpeen määrittäjä. Esimies-alais-vuorovaikutus-

suhdetta käsittelevä kirjallisuus toi huomion arvoisen näkökulman, jonka mukaan esimiehellä on taipumus kommunikoida enemmän lähipiirinsä alaisten kanssa, joiksi hän usein valitsee osaavina pitämiään henkilöitä. Tämän valossa voi päätellä, että jos suoritusten varmistaminen on esimiehen ensisijainen tavoite ilman oppimisen näkökulmaa, voi hänen toimintansa "vahingossa" luisua siihen, että osaavat pätevimmät alaiset pääsevät oppimaan yhä enemmän ja osaamisen vähyydestä kärsivät jäävät yhä enemmän sivuun. Osaamis-oppimisen näkökulman uedostaminen johtamisessa voisi luoda pohjaa sille, että vähemmän osaamista omaava alainen saisi enemmän läheistä ohjausta ja tukea paitsi tehtävän suorittamiseen, myös oppimiseensa.

Edellä käsitellyn kirjallisuuden keskeinen anti tutkimuksen kohdeilmion tarkasteluun on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3. Johtajuutta, osaamista ja oppimista käsittelevien keskustelujen anti tutkimukselle.

Leadership –kirjallisuus	Keskustelun anti osaamisen johtamiselle
Piirreteoreettinen tarkastelu	Esimiehen piirteiden ja alaisen oppimisen välisestä yhteydestä ei ole selvää empiiristä evidenssiä
Tyyliteoreettinen tarkastelu	Ihmiskekskeinen ja osallistava johtamistyyli ovat yhteydessä korkeampaan motivaatioon, tyytetytyväisyyteen, tyytetytyväisyyteen esimiestä kohtaan ja suorituksiin kuin asiakeskeinen ja autoritäärinen tyyli. Osallistaminen edellyttää alaisilta riittävää osaamista. Osallistaminen myös kehittää alaisten osaamista.
Tilanneteoreettinen tarkastelu	Alaisen osaaminen on johtamiseen vaikuttava tilannetekijä. Vähäinen osaaminen edellyttää läheisempää ohjausta ja tukea.
Esimies-alais-vaihtosuhteoria	Esimiehen ja alaisen tulkinnat toisistaan vaikuttavat heidän suhteeseensa. Tutkimusten mukaan esimies tulkiteksaan alaisen osaamisen vähäiseksi, voi sijoittaa tämän "ulkokehälle" , jolloin tämä saa vähemmän informaatiota ja huomiota osakseen.
Johtajan rooleja ja tehtäviä koskeva tarkastelu	Johtajuudessa voidaan erottaa ulottuvuuksia ja tehtäviä. Niissä esiintyy usein yhtenä alaisten kehittäminen, mutta se jätetään perusteluissa usein suppeaksi ja muista erilliseksi.

Johtajan tehtäviä ja rooleja käsittelevä kirjallisuus vahvasti kuvaa siitä, että tehtäväluiden määrittely on sekä mahdollista tehdä että ymmärtämisen kannalta tuottaa hyödyllisen jäsenyyksen. Tutkimuskirjallisuus ei kuitenkaan tarjonnut tieteellisesti vahvalla perustalla olevaa valmista jäsenyyttä. Aiemmin jäsenyykset tehtiin johtajan tehtävistä kokonaisuutena, ilman erityistä oppimisen tai muutoksen näkökulmaa. Usein osaamisen edistämiseen liittyvä näkökohta ilmaistiin henkilöstön kehittämisen tehtäväluidena, jonka yhteys organisaation strategiseen kilpailukykyyn jäi perustelematta.

2.4 Muutosta, kehittymistä, uudistumista ja oppimista tukeva johtajuus

Käsittelen omana kokonaisuutenaan kirjallisuutta, jossa on erityisesti tarkasteltu sitä, millainen johtajuus edistää organisaation oppimista, muutosta, toiminnan kehittymistä ja uudistumista sekä alaisten kehittymistä ja oppimista. Johtamistyylin ja johtajan käyttäytymisen on havaittu joidenkin tutkimusten valossa vaikuttavan alaisten sopeutumiseen muutoksiin, suoriutumiseen muutostilanteessa ja alaisten oppimiseen (esim. House ym. 1990; London ym. 1999; Popper ym. 2000). Esimiehen tyylillä on esimerkiksi vaikutusta alaisten kokemaan psykologiseen turvallisuuden tunteeseen, joka lisääntyessään vähentää defensiivisiä rutiineja ja luo tilaa avoimelle arvioinnille, uusien asioiden kokeiluille ja yleensäkin oppimista mahdollistavan kulttuurin kehittymiselle työyhteisössä (Popper ym. 2000).

Oppimisen tukemisen näkökulmaa lähelle tulevia keskusteluja on käyty eri tahoilla ja erilaisista lähtökohdista. Pohjoismaissa huomion kohteena ovat olleet johtajuuden ulottuvuudet, joissa muutoksen johtamisen ulottuvuus on noussut esiin yhtenä. Tutkimus on keskittynyt johtamisilmion rakenteen määrittelyyn tilastomenetelmien avulla. Yhdysvalloissa johtajuutta ryhdyttiin tutkimaan uudistamisen näkökulmasta hieman aikaisemmin, niin ikään pohjautuen johtajuuden ulottuvuuksien tarkasteluun ja tilastolliseen tutkimukseen. Alettiin puhua uudistavasta johtajuudesta. Keskustelun sisältö on saanut siellä vahvasti ihanteellisia painotuksia korostaen muun muassa visionäärisyyttä ja karismaa uudistumista tukevinä piirteinä. Kumpikin näistä keskusteluista on jäänyt esimiesnäkökulman kannalta melko abstraktille tasolle. (Taulukko 4.)

Viime vuosina johtamistutkimuksessa on etsitty konkreettisempaa sisältöä oppimista tukevan johtajuuden määrittelyyn. Asiasta on keskusteltu muun muassa viittaamalla esimieheen käsitteillä mahdollistaja tai valmentaja. Tutkimuksellinen ote on ollut pääosin laadullinen. Tutkimuksessa viitatu keskustelut on koottu taulukkoihin 5 ja 6. Niissä on lyhyesti esitetty eri kirjoittajien käsitykset oppimista tukevan johtajuuden elementeistä ja piirteistä.

Taulukko 4. Oppimista tukevaa johtamistyyliä käsittelevät johtajuustutkimukset.

Kirjoittajat	Johtajuuden elementit	Tunnusmerkit
Ekvall & Arvonen (1991) Lindell & Arvonen (1996)	Johtajuuden kolme ulottuvuutta: 1) asioiden johtaminen 2) ihmisten johtaminen 3) muutoksen johtaminen	muutos- ja kasvuhakuisuus, uusien ideoiden etsiminen ja yhteistyöhön kannustaminen, riskinotto ja visionäärisuus
Lindell ja Rosenqvist (1992)	Johtajuuden kolme ulottuvuutta: 1) muutoksen johtaminen, jonka alaulottuvuuksina ihmisten ja muutoksen johtaminen 2) kehityksen johtaminen 3) tehtävien johtaminen	uusien ideoiden generoiminen, omien ajatusmallien kyseenalaistaminen, ryhmän koheesion edistäminen, ilmapiirin kehittäminen yrittäjämäisyys, visionäärisuus, aktivoivan palautteenanto selkeät ohjeet, huolellinen suunnittelu ja valvonta
Burns (1978) Bass (1982, 1985, 1990) Bass & Avolio (1994)	Johtajuuden kaksi ulottuvuutta: 1) Transaktionaalinen johtajuus ja 2) Transformatiivinen johtajuus Transformatiivisen johtajuuden neljä elementtiä: • karismaattisuus • inspiroivuus • älyllinen stimuloiminen • yksilöllinen ihmisten huomioon ottaminen	visioi, puhuu ja viestii hyvin, luo tunnesiteitä alaisiinsa ja saa alaiset ylittämään itsensä, nostaa tietoisuuden tasoa johtamassaan yhteisössä, auttaa näkemään korkeampia tavoitteita, sitouttaa alaisiaan uusiin tavoitetasoihin, synnyttää luottamusta ja tarkoituksellisuutta toimintaan, valtuuttaa alaisiaan aidolla delegoinnilla, tukeutuu alaisten arvoihin ja haluaan kokea syvempää tarkoitusta tekemisessään, valmentaa ja opastaa

2.4.1 Johtajuuden kolmas ulottuvuus

Ihmis- ja asiaulottuvuus ja niiden myötä ihmis- ja asiakaskeinen tyyli huomioitiin johtajuuskirjallisuudessa pitkään ainoina ulottuvuuksina. Vasta kymmenkunta vuotta sitten toimintaympäristön muutoksen kiihtyminen näkyi johtamistutkimuksessa siten, että tilastollisten analyysien⁹ tuloksena nousi esiin kolmas johtajuuden ulottuvuus. Siinä johtamisen kohteena ja sen ytimenä on muutoksen ja kehityksen aikaansaaminen (Ekvall & Arvonen 1991; Lindell & Arvonen 1996). Nyt johtajuuden ulottuvuuksina tunnustetaan siis asiat, ihmiset ja muutos, joiden painotukset ilmentävät johtajalle ominaista tyyliä. Johtamisen muutosulottuvuus käsittää muutos- ja kasvuhakuisuuden, uusien ideoiden etsimisen ja yhteistyöhön kannustamisen, riskinoton ja visionäärisyyden (Ekvall ym. 1991).

Suomessa Lindell ja Rosenqvist (1992) päätyivät omassa tutkimuksessaan jakamaan johtajuuden ulottuvuudet ja niiden mukaiset johtamistyyli siten, että kolme päätyyliä olivat muutoskeskeinen, kehittämiskeskeinen ja tehtäväkeskeinen johtamistyyli.

Heidän rakennelmassaan ihmiskeskeisyys ei näyttäytynyt enää johtajuuden pääulottuvuutena, vaan siitä tuli muutosorientaatiota kuvaavan ulottuvuuden alaulottuvuus muutoshakuisuuden rinnalla. Tämä johtaa kiintoisaan päätelmään, jonka mukaan ihmisten huomioiminen ei olekaan arvo sinänsä, vaan se on keino saada muutos tapahtumaan organisaatiossa. Rakennelma antaa myös kuvan, jonka mukaan johtajan henkilökohtainen muutoshakuisuus tarvitsee rinnalleen ihmiskeskeisyyden tuottaakseen organisaatiossa tarvittavaa muutosjohtajuutta.

Kirjoittajat esittävät, että ihmiskeskeiset johtajat ovat taitavia uusien ideoiden generoimisessa ja omien ajatusmalliensä kyseenalaistamisessa. He ovat myös taitavia edistämään ryhmän koheesiota ja kehittämään ilmapiiriä. Kehittämisen ulottuvuus sisälsi alaulottuvuuksina yrittäjämäisen, visioivan ja aktivoivan sekä tavoite- ja palauteorientaation. Tehtäväkeskeisen tyylin alaulottuvuuksiksi muodostuivat selkeiden ohjeiden, huolellisen suunnittelun ja valvonnan asiakokonaisuudet. Ne johtajat, jotka saivat korkeita arvoja

⁹ Muutoskeskeinen johtaminen nousi faktorianalyysissä työntekijä- ja tuotantokeskeisen johtamisen rinnalle kolmanneksi faktoriksi.

kaikilla kolmella ulottuvuudella, saivat korkeimmat arviot alaisiltaan muun muassa pätevydestään ja siitä, missä määrin alaiset ilmoittivat pitävänsä esimiehestään.

Se, että muutoksen ja kehityksen johtamista kuvaava johtajuuden ulottuvuus paljastui juuri Ruotsissa ja Suomessa, on nähtävissä luonnollisena seurauksena pohjoismaisesta muutosmyönteisestä yrityskulttuurista. Tutkimukset tuottivat selvän kontribuution aiempaan johtajuuden ulottuvuuksia koskevaan keskusteluun.

2.4.2 Uudistumista tukeva johtajuus

Toisin kuin edellä viitatuut tutkijat Skandinaviassa, amerikkalaiset kollegat päätyivät tutkimuksissaan kahden ulottuvuuden malliin määriteltessään uudistumista ja kehittymistä tukevaa johtajuutta. Keskustelua on käyty käsitteellä uudistava johtajuus (transformational leadership), joka lähtökohdiltaan voidaan sijoittaa johtamistyylejä tarkastelevien lähestymistapojen yhteyteen (Carless 2001). Uudistavan johtajuuden teorit pyrkivät kuvaamaan johtajuutta, joka on yhteydessä alaisten hyviin suorituksiin (Carless 2001). Hyvien suoritusten määrittäneenä on käytetty ilmausta ”*huomattavasti keskitason ylittävät suoritukset*” (Bass 1985; Tichy & Devanna 1986).

Keskustelun käynnistänyt Burns (1978) korvasi perinteiset ihmisten ja asioiden johtamisen pääulottuvuudet kahdella uuden tyyppisellä johtajuuden ulottuvuudella: transaktionaalinen johtajuus (transactional leadership) ja transformationaalinen eli uudistava johtajuus (transformational leadership). Transaktionaalinen johtaja motivoi alaiset lähinnä tavoiteasetannalla ja palkkioilla. Uudistava johtajuus puolestaan yllyttää alaista hakemaan tyydytystä Maslow'n tarvehierarkian ylemmillä tasoilla ja ylittämään aikaisempia suoritustasojaan (Bass 1985).¹⁰ Transaktionaalinen johtajuus on luonteeltaan ylläpitävää eikä haasta muutokseen, mutta se voi olla lyhyellä tähtämellä ja rutiinitilanteissa olla tehokasta. Uudistava johtajuus taas on proaktiivista, haastaa nykytilaa, pyrkii muutokseen ja tuottaa tulosta ennen kaikkea pitkällä aikavälillä (Bass 1985, 1990; Bass & Avolio 1994; Popper ym. 1994; Smith 1997; Yammarino, Spangler & Bass 1990). Kun Burns (1978)

¹⁰ Hyvien ja vakiintuneiden suomenkielisten vastineiden puuttuessa käytän tässä ilmaisuja transaktionaalinen ja transformatiivinen.

käsitteli transaktionaalista ja transformationaalista johtajuutta toisilleen vaihtoehtoisina johtamisen strategioina ja tyyleinä, Bass (1985, 1990) käsittelee niitä johtajuuden eri ulottuvuuksina, jotka ovat sidoksissa toisiinsa ja painottuvat johtamistilanteen mukaisesti organisaation eri tasoilla ja tilanteissa.

Uudistavaa johtajuutta käsittelevästä kirjallisuudessa välittyy idealisoiva kuva johtajan piirteistä ja kyvykkyydestä. Hän on tutkimusten mukaan ystävällinen, tasaveroinen, avoin, reilu ja luotettava. Hän asettaa korkeita ja selkeitä tavoitteita; tukee alaisiaan neuvomalla, auttamalla, opettamalla ja kiinnittämällä huomiota; on vaativa tarvittaessa; antaa tilaa autonomiselle toiminnalle ja tukee henkilökohtaista kehittymistä (Bass 1982). Uudistavan johtajuuden piirteiden on esitetty korreloivan vahvasti työtyytyväisyyden kanssa (Bass 1982) ja hyvän työilmapiirin kanssa (Curphy 1992), jotka kumpikin luovat suotuisaa pohjaa oppimiselle.

De Grootin, Kikerin ja Crossin (2000) meta-analyysi osoitti, että uudistavan johtajuuden vaikutukset eivät ole aivan niin selviä kuin kirjallisuudessa esitetään. Esimerkiksi yhteys esimiehen karismaattisuuden – uudistavan johtajan tunnusomaisen piirteen – ja alaisten suoritusten välillä oli pienempi yksilön tasolla kuin ryhmätasolla. Tutkijat esittivätkin, että karismaattisen johtajuuden vaikuttavuus näyttäisi olevan vahvemmin ryhmäilmiö. Useampien mittauskeinojen käyttö paljasti karismaattisella johtajuudella olevan myös alaisten ponnisteluihin ja työtyytyväisyyteen vähemmän vaikutusta kuin yhden mittaustavan tutkimuksissa on esitetty.¹¹

Hyvin lähellä uudistavan johtajuuden kuvausta ja samalla siihen liitettyä piirteenä, on Kouzesin ja Posnerin (1987) esittämä visionäärinen johtajuus (taulukko 4). Heidän mukaansa oppimista ja uudistumista tukee visionäärinen johtajuus, joka on inspiroivaa ja tukeutuu arvoihin. Johtajan tärkeinä tehtävinä korostuvat yhteistoiminnan ja yhteisen vision synnyttäminen. Positiivisella palautteella on tärkeä asema. Kuvaus ilmentää hyvin aihepiiristä käydyn runsaan normatiivisen keskustelun sisältöä. Toisena tunnusomaisena

¹¹ Valtaosassa tutkimuksia oli arviointivälineenä käytetty Bassin ja Avolion (1990) kehittämää MLQ-kyselylomaketta (The Multifactor Leadership Questionnaire). Meta-analyysissä havaittu yksi ongelma liittyi tutkimuksen kohdejoukon rajoittuneisuuteen: suuri osa tutkimuksista oli tehty julkisen sektorin organisaatioissa ja erityisesti puolustusvoimien organisaatioissa.

piirteenä on uudistavaan johtajuuteen liitetty *karismaattisuus*, jonka on esitetty haastavan alaisia kehittämiseen, innostavan älyllisyyteen, sitouttavan yhteiseen visioon ja tukevan alaisten voimaantumista sekä arvopohjan esille tuomista (Berlew 1979; Bass 1990). Sen vaikutuksiksi johdettavassa yhteisössä on listattu muun muassa kyvykkyyden kehittyminen, työn koettu merkityksellisyys, itseluottamuksen kasvu johdettavissa, yhteisöllisyyden ja sosiaalisen vastuun vahvistuminen (Berlew 1979). Ainakaan yhteyttä johtajan koetun karismaattisuuden ja yrityksen taloudellisen menestyksen välillä ei löytynyt tutkimuksessa, jossa Waldman ym. (2001) tutkivat johtajan koetun karismaattisuuden ja taloudellisen menestyksen välistä yhteyttä 48 organisaatiossa viiden vuoden aikajaksolla.

Karismaattinen johtajuus voidaan nähdä tietynlaisena suhteena johtajan ja johdettavien välillä (House 1977; Waldman ym. 2001). Karismaattisen johtajuuden syntyminen edellyttää johdettavilta jopa kriitiköntä hyväksyntää ja tunnetason sitoutumista ja johtajalta puolestaan voimakasta valtamotivaatiota, itseluottamusta ja uskoa omiin näkemyksiin (Shackleton 1995: 193). Graen & Cashman (1975) tulivat esimies-alaisuhdetta käsittelevien tutkimustensa myötä kriittisesti siihen johtopäätökseen, että johtaja ei tarvitse alaisiinsa vaikuttamiseksi ”mitään mysteeristä karismaksi kutsuttua voimaa”. Heidän mielestään vuorovaikutussuhde ja siihen liittyvä vaikutussuhde rakentuu pikemminkin molempiin suuntiin toteutuvan keskinäisen riippuvuuden ja vuorovaikutusnormien varassa.

Karismaattisen johtajuuden on katsottu sopivan erityisesti tilanteisiin, joissa epävarmuus on korkealla ja joihin sisältyy voimakkaita muutoksia tai kriisejä (Popper ym. 1994). Kaikissa näissä tilanteissa haasteet myös uuden oppimiselle ja vanhasta poisoppimiselle ovat suuret. Senge (1990) näkee karismaattisessa johtajuudessa organisaation kannalta riskejä. Hän liittää karismaattisen johtajuuden yksilökeskeiseen kulttuuriin ja ei-systeemiseen ajattelutapaan. Senge moittii karismaattisia johtajia keskittymisestä yksittäisiin tapahtumiin ja erityisesti kriiseihin, mikä saattaa johtaa koko organisaation liiaksi reaktiiviseen ja tilannepainotteiseen toimintamalliin.

Uudistava johtajuus on kirjallisuuden mukaan oppimista edistävää johtajuutta. Saman kaltaisia viittauksia tehdään visionääristä ja karismaattista johtajuutta koskevassa kirjallisuudessa. Käytännön esimiestoiminnan kannalta näiden keskustelujen heikkous on niiden

pitäytyminen abstraktilla tasolla ja vahvasti idealisoiva luonne. Tutkimuksissa ja normatiivisissa keskusteluissa tarkastelun kohteena on tyypillisesti ylin johto, joten esimiesnäkökulmasta katsottuna ne tarjoavat vain vähän konkreettisia kiintopisteitä. Ongelmallista uudistavaa, karismaattista ja visionääristä johtajuutta koskevassa tarkastelussa on myös se, että niitä koskevaa keskustelua on käyty pääasiassa Yhdysvalloissa ja näin ollen sidoksissa siihen kulttuuriin.

2.4.3 Oppimista tukeva johtajuus

Täsmällisempää tarkastelua johtajan ja esimiehen työhön oppimisen edistämisen näkökulmasta on tehty vasta aivan viime vuosina. Senge (1990 a; 1990 b, 2000) ja Mcneil (2001) ovat ottaneet kantaa esimiehen rooleihin ja tehtäviin ilman yhteyttä empiiriseen tutkimukseen. Popper ja Lipshitz (2000), Ellinger ja Bostrom (1999) sekä Ellinger, Watkins ja Bostrom (1999) ovat lähestyneet aihetta empiirisen tutkimuksen varassa. Agashae ja Bratton (2001) puolestaan lähestyivät aihetta tutkimalla tilastollisesti Sengen esittämän rakenteen toteutumista esimiesten tehtävissä käytännössä. Muiden tutkimusote on ollut kvalitatiivinen.

Senge (1990 a, 1990 b, 2000) jäsentää johtajan tehtävää oppivassa organisaatiossa suunnittelijan, opettajan ja palvelijan tehtäviin (taulukko 5). Jaottelu on lähellä ryhmän vetäjän roolien jaottelua (Bales & Isenberg 1982): näkemysten luoja, opettaja ja suunnittelija. Johtajan suunnittelutehtävä sisältää ensinnäkin toiminta-ajatuksen, vision ja yrityksen perusarvojen määrittelyn. Toiseksi siihen kuuluvat strategioiden, rakenteiden ja toimintapolitiikkojen määrittely niin, että ne voidaan liiketoiminnassa toteuttaa ja saadaan aikaan menestyksellistä liiketoimintaa. Kolmanneksi tärkein tehtävä on luoda organisaatioon tehokkaita oppimisprosesseja. Opettajan rooli on toisten auttamista jatkuvasti kehittämään näkemystä nykytilasta tukemalla asioiden hahmottamista kolmella eri tasolla: tapahtumien, toimintamallien ja systeemisten rakenteiden tasolla¹². Palvelijan rooli on Sengen mukaan asenne. Senge nojaa tarkastelussaan Greenleafin (1977) ajatteluun sanoessaan,

¹² Jäsennyksellä on analogiaa Engeströmin (1984: 123–124) määrittelemiin orientaatioperustoihin, joiden avulla opettaja voi jäsentää opittavaa ainesta oppimisen helpottamiseksi.

että johtajan tehtävä organisaatiossa on ennen kaikkea palvelu. Palveluasenne kohdistuu kahdelle taholle: johdettaviin ja organisaation missioon ja päämääriin.

Macneil (2001) puolestaan on määritellyt esimiehen tehtäviä oppimisen mahdollistajana. Hän on jäsentänyt tämän tehtäväkentän kolmeen: osaamisen jakamisen edistämiseen, suotuisan oppimisympäristön rakentamiseen ja oppimisen edellyttämien mahdollisuuksien ja resurssien luomiseen (taulukko 5). Macneil kiinnittää tarkastelun nimenomaan esimiestyöhön, mutta hänen jaottelunsa heikkoutena on sen perustuminen intuitiiviseen päättelyyn ja tarkastelun teoreettinen ohuus.

Popper ja Lipshitz (2000) ovat täsmentäneet haastattelututkimuksen varassa johtajan tehtäviä organisaation oppimisen edistämässä uudistavan johtajuuden teoriataustaa vasten (taulukko 5). Heidän mallissaan tehtäviä on kolme. Ensinnäkin esimiehen tehtävä heidän mukaansa on tehdä osaamisesta tärkeä asia osoittamalla sille aikaa, huomiota ja palautetta. Toiseksi hänen tehtävänä on luoda oppimista tukevia rakenteita ja mekanismeja, kuten reflektioprosesseja ja oppimistiimejä. Kolmanneksi esimiehen tehtävänä on luoda psykologisia ja kulttuurisia olosuhteita, jotka mahdollistavat tehokkaan oppimisen. Viimeksi mainittuun kirjoittajat liittävät aivan keskeisenä tekijänä luottamuksen. Havainnot oli koottu useammasta eri yhteyksissä tehdyistä tutkimuksista. Popperin ym. tarkastelu ei edennyt kovin pitkälle yksityiskohtiin ja jäi tutkimuksellisesti ohuelle pohjalle.

Sengen jäsenitys oppimista edistävän johtajan rooleista on normatiivinen ja ihanteellinen, mutta se on saanut empiiristä evidenssiä Agashaen ja Brattonin (2001) tekemässä tutkimuksessa. He kysyivät yhden suuryrityksen työntekijöiltä, kuinka heidän esimiehensä toteuttivat Sengen kolmea roolia. Tutkimus osoitti, että roolit olivat esimiesten käytännön toiminnassa erotettavissa toisistaan ja ne toteutuivat johtamisessa vaihtelevasti.

Agashaen ym. (2001) tutkimuksen mukaan suunnittelijan rooli, johon sisältyi esimerkiksi oppimiseen haastaminen, dialogiin ohjaaminen ja kriittisen ajattelun tukeminen, toteutui muita heikompana. Opettajan rooli, johon sisältyi kehitystä tukeva ja ohjaava palaute, uusien ideoiden jakaminen virheiden rakentava käsittely. Näiden väliin asetui palvelijan rooli, johon sisältyi oppimisen tärkeydestä keskusteleminen ja tukeminen muuhun kuin ryhmän menestykseen liittyvään oppimiseen. Tarkastellun tutkimuksen yksi heikkous oli

kyselylomakkeen käsitteistön vaikeus. Esimerkiksi käsite 'dialogi' tuskin avautui samalla tavalla vastaajille kuin tutkijoille.

Taulukko 5. Oppimista tukevan johtajuuden tehtäväalueita koskevat tarkastelut.

Kirjoittajat	Johtajuuden elementit	Tunnusmerkit
Kouzes & Posner (1987)	Visionäärisen johtajuuden viisi tehtäväaluetta: 1) prosessin haastaminen 2) toisten saaminen toimintaan mukaan 3) jaetun vision synnyttäminen 4) "reitit suunnittelu" 5) "sydämen rohkaiseminen"	oletusten kyseenalaistaminen, kokeiluun ja riskinottoon haastaminen, osallistuttaminen ja yhteistoiminta tulevaisuuden kuvan selittäminen ilmaistujen arvojen toteuttaminen myönteisen palautteen jakaminen
Senge (1990 a, 1990 b, 2000)	Oppivan organisaation johtajan kolme tehtävää: 1) suunnittelija 2) opettaja 3) palvelija	toiminta-ajatuksen, vision ja yrityksen perusarvojen määrittely, strategioiden, rakenteiden ja toimintapolitiikojen määrittely, tehokkaiden oppimisprosessien luominen alaisten auttaminen jatkuvasti kehittämään näkemystä nykytilasta kehittämällä ajatusmalleja ja systeeminäkemyksiä
Macneil (2001)	Esimiehen tehtävän oppimisen mahdollistajana (facilitator): 1) osaamisen jakamisen edistämisen 2) oppimisympäristön rakentaminen 3) oppimisen edellyttämien mahdollisuuksien ja resurssien luomisen	ihmisten auttaminen ja tukeminen, palveluasenne kahdelle taholle: johdettaviin ja organisaation missioon ja päämääriin.
Popper & Lipshitz (2000)	Oppimista edistävän johtajan tehtävät: 1) tehdä osaamisesta tärkeä asia 2) luoda oppimista tukevia rakenteita ja mekanismeja 3) luoda oppimiselle suotuisia psykologisia ja kulttuurisia olosuhteita	ajan osoittaminen oppimiselle, oppimisen huomiointi, palautteenanto, reflektioprosessit, oppimistilat, luottamuksen tukeminen

Suomessa Savolaisen (2000) laatujärjestelmän onnistuneita implementointitapauksia koskevassa tutkimuksessa johtajien toiminnan piirteiden kuvauksella on yhtymäkohtia Sen- gen jäsenyyteen. Niissä yrityksissä, joissa saatiin aikaan onnistunut oppimissykli, johtajat edistivät prosessia selkeyttämällä käsitteitä ja ajatusmalleja sekä luomalla kuvaa tavoitetilasta. He myös lisäsivät laatuun liittyvää kommunikaatiota koko organisaatiossa sekä saivat aikaan sitoutumista ja jaettua näkemystä kaikilla tasoilla. He osallistuttivat henkilöitä toiminnan suunnitteluun ja pystyivät käsittelemään muutosvastarintaa.

Esimiestyön luonteen muutosta on tarkasteltu usein valmentaja – analogian varassa (Pirnes 1989; Ellinger ym. 1999; Bowerman ym. 1999). Kirjallisuudessa on esiintynyt kahden tyyppistä lähestymistapaa tarkasteltaessa esimiestä tai johtajaa valmentajana (Ellinger ym. 1999). Toisessa on nähty valmentajan roolin sisältävän kontrollointia, ohjeistamista, suoraa neuvomista ja dominoivuutta. Toisessa se taas on nähty voimaantumista edistävänä (empowering)¹³ roolina, jossa korostuu työntekijän rohkaiseminen ja motivoiminen oppimaan, kyseenalaistamaan ja koettelemaan ajatusmallejaan (esim. Bowerman ym. 1999). Jälkimmäinen toimintatapa sisältää oppijakeskeisyyttä, yhteistoiminnallisuutta ja tutkivaa oppimista. Valmentajuutta koskeva keskustelu kirjallisuudessa on ollut luonteeltaan usein normatiivista ja idealisoivaa kuvausta.

Myös Suomessa on käyty keskustelua oppimisen tukemisesta työelämäkontekstissa valmentajuus-käsitteen varassa. Pirnes (1989: 163–165; 1991: 165–166) täsmensi empiirisessä tutkimuksessaan yhdeksi esimiehen tehtäväalueeksi valmentajana toimimisen (taulukko 6). Roolin kuvaus henkilöstön kehittämisen sisällöstä on konkreettinen ja monipuolinen. Pirneksen (1991: 165–166) mukaan valmentajana taitava esimies selkiyttää päämääriä ja sitouttaa alaisia jatkuvasti viestimällä niistä; muodostaa ja kehittää alaisista yhtenäisen tiimin ja vaikuttaa myös oman esimerkinsä kautta. Kuvauksessa on otettu askel kohti oppimista tukevan johtajuuden määrittelyä, mutta osana laajempaa tutkimuskokonaisuutta se ei saanut vankkaa teoreettista perustelua.

¹³ Suomalainen käänös "voimaantuminen" ei ole vielä vakiintunut. Käsite nousi ensimmäisen kerran esille Suomessa Juha Siitosen (1999) väitöskirjassa, jossa hän määritteli voimaantumisen sisältöä ja merkitystä.

Taulukko 6. Johtamista valmentajuuden kautta tarkastelevat keskustelut.

Kirjoittajat	Johtajuuden elementit	Tunnusmerkit
Pimes (1989: 163–165, 1992)	<p>Esimiehen valmentajan tehtävän sisältöalueet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) päämäärien selkiyttäminen ja 2) alaisten sitouttaminen niihin 3) alaisista koostuvan yhtenäisen 4) tiimin muodostaminen 5) alaisten kehittäminen 6) omalla esimerkillä vaikuttaminen 	<p>kouluttaminen ja opastaminen, jatkuva viestiminen päämääristä, tietojen jakaminen, taitojen kehittäminen, alaisten kehitystason tunnistaminen, henkilöarviointikeskustelut, kehitysohjelmien suunnittelu yhdessä alaisen kanssa, arviointi ja palautteen anto, edistymisestä palkitseminen, kehittymisen tukeminen, alaisen tukeminen työssä ja sen kehittämisessä</p>
Ellinger & Bostrom (1999) Ellinger, Watkins & Bostrom (1999)	<p>Valmentajuuden ulottuvuudet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) voimaantumista edistävä käyttäytyminen (empowering cluster) 2) mahdollistava käyttäytyminen (facilitating cluster). 	<p>alaisten auttaminen ajattelemaan kysymysten avulla, resursseilla tukeminen, esteiden raivaaminen oppimiselta, alaisten vastuuttaminen omasta kehittämisestään, kieltäytyminen valmiiden vastausten antamisesta palautteen anto ja palautetiedon organisointi, palautetiedon kysyminen alaisten kehittämisestä, toimintatavoista keskusteleminen alaisten kanssa, oppimisympäristö luominen ja edistäminen (kokoukset, oppimissuunnittelu ym.), omien odotusten ja tavoitteiden kertominen alaisille, alaisten tavoitteiden asettaminen organisaation päämäärien kehykseen, alaisten auttaminen eläytymään muiden asemaan, alaisten auttaminen laajentamaan ajattelutapoja ja viitekehyksiä, analogioiden, skenaarioiden ja esimerkkien käyttäminen, yhteistyötahojen hyödyntäminen alaisten oppimisen edistämiseksi</p>

Ellingerin ja Bostromin (1999) sekä Ellingerin, Watkinsin ja Bostromin (1999) laadullisten tutkimusten perusteella valmentajuutta kuvaavat piirteet voitiin sijoittaa kahteen ryhmään: **voimaantumista edistävään käyttäytymiseen** (empowering cluster) ja **mahdollistavaan käyttäytymiseen** (facilitating cluster) (taulukko 6). Ensimmäisessä esimiehen tukemisen kohteena ovat alaisen kriittinen ajattelu, oppimisen edellyttämät resurssit ja alaisen aktivointi omaehtoiseen kehittymiseen. Jälkimmäisessä korostuvat esimerkiksi oppimista tukeva palaute, kehityskeskustelut, osallistaminen toiminnan suunnitteluun, oppimisympäristön kehittäminen, tavoitteiden selkiyttäminen, ajattelutapojen laajentaminen ja asioiden selittäminen. Jaottelu näihin kahteen komponenttiin ei muodostunut loogiseksi ja sen perustelut jäivät osin epäselviksi. Tutkimus perustui johtajien haastattelussa antamiin kuvauksiin omasta toiminnastaan 'critical incidents' -lähestymistapaa soveltaen. Johtajien ja esimiesten omat tulkinnat oppimisesta vaikuttivat voimakkaasti heidän kertomuksissaan. Tarkastelu painottui vahvasti yksittäisten henkilöiden kehitystariinoin ja esimiehen näkemyksiin vaikutuksistaan siinä.

2.4.4 Opettajuus esimiesroolin metaforana

Johtamisen kirjallisuudessa uuden esimiehisyiden luonnetta on havainnollistettu vertaamalla sitä opettajan rooliin (Kolb & Boyatzis 1979; Bales & Isenberg 1982; Senge 1990, 2000; Slater & Narver 1995). Analogiaa voi perustella näihin rooleihin liittyvällä osittaisella samankaltaisuudella, joka on toisten ihmisten valmiuksien ja kykyjen kehittymisen tukeminen. Kun johtamisprosessin elementit ovat johtaja, alainen ja tilanne (Hollander 1978:8), ovat ne opetusprosessissa opettaja, oppija ja oppiaines (Engeström 1983: 25; Uusikylä & Atjonen 2000:139). Modernin opettajuuskäsityksen tarkastelu paljastaa useita perusteluita esitetylle rinnastukselle.

Samalla, kun yhteiskunnallinen kehitys on muuttanut johtamisen luonnetta autoritäärisestä kohti demokraattista ja esimiesten roolia valvojasta resurssiksi (Myers 1970), myös opettajat ovat siirtyneet tiedon jakajan ja kontrolloijan roolista kohden kanssaoppijan roolia. Sahlberg (1997: 150–151) on erotellut kolme opetuksen kehityksen vaihetta, joissa on yhtymäkohtia johtajuuskirjallisuuden kuvauksiin: 1) transmission, jossa opettaja oli

esiintyjä, johtaja, päällikkö; 2) transaktion, jossa opettajat on edellytysten luoja, kannustaja, ohjaaja; ja 3) transformaation, jossa opettaja on oppija itsekin osana oppijayhteisöä. Opettajaa pidetään nykyään ennen kaikkea oppimisen ohjaajana ja oppimaan auttajana (Lehtinen & Jokinen 1996: 24–25; Tynjälä 1999; Luukkainen 2000: 58–59; Uusikylä ym. 2000: 138–139). Oppimisen ohjaamisen sisältöä Lehtinen ym. (1996: 29–30) ovat luonnehtineet oppijan opastamisena tekemään hyviä valintoja, mikä sisältää informointia, neuvomista, arviointia, mahdollistamista, tukemista ja palautteenantoa. Kuvaus on yhdensuuntainen uudistavan johtajuuden määritelmän kanssa: *"Transforming followers, creating visions of the goals they may attain, and articulating the ways they may attain those goals"* Bass (1985).

Opettajan työn tarkoituksena on tukea toisia oppimaan jotakin: käsitteitä ja lainmukaisuuksia, ajatteluprosesseja, arvoja, taitoja ja tekniikoita. Silti sitä ei nähdä enää suorana vaikuttamisena, vaan oppimisympäristön luomisena sellaiseksi, että oppijat voisivat aidosti ja aktiivisesti itse oppia (Sahlbeg 1997: 62–63). Kuvaus sopii hyvin myös työyhteisönsä osaamista edistävään esimieheen, vaikka hänen työssään oppimisen edistäminen on vain yksi monista toiminnan kohteista. Esimiehenkään kohdalla ei voi puhua suoranaisestä "opettamisesta", vaan suotuisan ympäristön rakentamisesta ja alaisten tukemisesta oppimaan siinä omaehtoisesti itse. Kaikkien oppimiseen vaikuttavien oppijan ulkopuolella olevien elementtien yhteisvaikutusta kutsutaan oppimisympäristöksi (Suonperä 1993: 102)

Sekä johtajuuden että opettamisen keskeinen määrittäjä on ohjauksen ja tuen kohteena olevan henkilön ja ryhmän ominaisuudet (Engeström 1981: 14–16). Hersey ja Blanchard (1982) nostivat omassa mallissaan esille alaisten tahdon ja kyvykkyyden johtamisprosessiin vaikuttavina tekijöinä. Mitä vähemmän osaamista on, sitä yksityiskohtaisemman ja intensiivisemmän ohjauksen alainen tarvitsee. Samoin kuvataan opettajan ja oppijan välistä suhdetta. Epävarmat oppijat tarvitsevat läheisempää tukea ja ohjausta kuin itsenäiseen toimintaan totuneet oppijat (Lehtinen ym. 1996: 36).

Kasvatustieteessä opetussisällön hallintaa pidetään yhtenä opetustaidon elementtinä, joka ei yksin ratkaise hyvää opetustaitoa. Sen lisäksi hyvään opettajuuteen liitetään muun muassa tavoitteellisuus kaikessa toiminnassa ja suuntautuneisuus tulevaisuuteen, opetus-op-

pimistapahtuman hahmottaminen prosessina, kiinnostus oppijoita ja heidän kehitystään kohtaan, taitavuus vuorovaikutussuhteissa, motivaatio vaikuttaa oppijoihin ja kyky jatkuvasti kehittää työtä (Krokkfors 1993; Niemi 1993; Uusikylä ym. 2000: 178–194). Aikuisien oppimisprosessin tukemisessa korostuu erityisesti kyky tunnistaa oppijoiden taustatietämyksen laatu ja kyky avata erilaisia näkökulmia opittavasta asiasta (Malinen 2000: 123–128).

Opettajan tärkeisiin valmiuksiin liitetään olennaisina piirteinä tahto edistyä jatkuvasti omassa opettajuudessaan ja myönteinen ihmiskäsitys (Luukkainen 2000: 58–59). Opettajuudessa kehitymisellä viitataan opettajan kykyyn kehittyä läpi uransa itsearvioinnin ja tietoisien kehittämistoiminnan avulla (Suonperä 1980: 129–130). Tähän liittyen on nostettu esille käsite ”tutkiva opettaja” (Syrjälä 1993) ja ”ajatteleva opettaja” (Krokkfors 1993), joilla tarkoitetaan tutkivaa otetta työhön. Analogisesti voi tarkastella esimiehen kehittymistä esimiesammattitaidossa. Myös sen voisi nähdä parhaimmillaan perustuvan tutkivaan otteeseen. Osaamisen johtamisen alueella tämä merkitsisi oman työyhteisön osaamisessa tapahtuvan kehityksen seuraamista suhteessa niihin ponnistuksiin ja valintoihin, joilla esimies on pyrkinyt sitä tukemaan. Johtamista käsittelevässä kirjallisuudessa tämä näkökulma edustaa kuitenkin ennemminkin marginaalialuetta kuin valtavirtaa. Ainakin Bennis (1970), Senge (1990) ja Argyris (1992) ovat tuoneet näkökulman esille keskeisenä tienä johtajan kehittymiseen ja uudistumiseen.

Hyvän ohjaaja–ohjattava-vuorovaikutussuhteen on esitetty toteutuvan sekä hyvän itse-tuntemuksen ja että ihmistuntemuksen varassa. Itsetuntemus nousee sekä hyvän opettajuuden (Suonperä 1993: 12–19) että hyvän esimiestoiminnan (Argyris 1990) perustana.

Opettajuuden ja osaamisen johtamisen välisen analogian konkreettisia muotoja on tutkittu. Ellinger, Watkins ja Barnas (1999) tekivät amerikkalaisessa yhtiössä laadullisen tutkimuksen siitä, mitä tapahtui, kun laajassa kokeilussa tekniset johtajat opettivat itse alaisilleen yhtiössä käyttöön otettavat uudet suunnittelutekniikat. Tavoitteena oli vahvistaa esimiesten opettajan roolia ja siten edistää organisaatiossa tapahtuvaa oppimista. Tulokset eivät olleet kovin kannustavia. Suuri osa esimiehistä koki tehtävän itselleen vieraaksi ja turhauttavaksi. Toisaalta myös alaiset vierastivat esimiehiään kouluttajan roolissa.

Tutkimuksen taustaoletus siitä, mitä opettajuus on, lähestyi tieteellisen liikkeenjohdon aikalaista, behavioristista oppimisnäkemystä, joka perustui opettajajohtoiseen luokkaopetukseen. Sen taustalla on uskomus, että oppiminen saadaan tehokkaaksi osittamalla tietoa ja etenemällä asteittain (Miettinen 1995: 165–166). Kyseinen tutkimus osoittaa, että helposti päädytään tekemään esimies–opettaja-vertailua ajatuksella, että esimiesten olisi ryhdyttävä kouluttajiksi, luennoijiksi tai tiedonjakajiksi työyhteisöissään. Mainitussa kokeilussa jotkut esimiehistä olivat omaehtoisesti sisäistäneet modernin opettajuuskäsityksen mukaisen roolin ja heidän alaisensa kokivat tilanteen usein myönteisenä. Parhaimmillaan tilanne koettiin aitona uuden asian omaksumisena ja pohdintana oman yksikön kannalta, esimiehen merkitystä uudella tavalla nostavana ja yhteishenkeä parantavana. Tutkimuksen viesti onkin, että opettajuusanalogiaa tulisi etsiä modernista opettajuusajattelusta, jossa opettaja nähdään ohjaajana ja tukijana oppijoiden aktiivisessa tiedon prosessoinnissa.

Opettajan ja esimiehen työssä monien vaikuttavien elementtien vertailun valossa opettajakäsitteen tarjoaminen oppivien organisaatioiden johtamistoiminnan kuvaamiseen on perusteltavissa. Erojakin näissä oppimisen edistämisen rooleissa ja niiden konteksteissa on. Ratkaisevin ero on toiminnan tavoitteissa: esimiehen tehtävänä on alaisten osaamisen kautta huolehtia organisatoristen tavoitteiden saavuttamisesta. Vastuu opettajalla kohdistuu pääosin yksittäisten oppijoiden oppimistuloksiin. Organisaatio esimiehen toimintaympäristönä on systeeminen kokonaisuus, jossa toimintaan ja tuloksiin vaikuttavat monimutkaisella tavalla monet elementit ja ilmiöt. Opettajalla toimintaympäristön hallinta on enemmän autonomista. Esimiehellä oppimisympäristö on aito työympäristö ja opettajalla usein keinotodellisuus. Esimiehen tavoitteena on usein tiedon ohella taitojen kehittymisen tukeminen, mutta opettajalla tavoitteet voivat liittyä pääasiassa tietoon.

Esimiehen ja opettajan tehtävien vahvasta analogiasta huolimatta erot ovat siinä määrin merkittäviä, että tutkimusta ei olisi ollut perusteltua rakentaa tämän analogian varaan.

Kolb ja Boyatzis (1979) ovat esittäneet johtaja–johdettava-suhteelle analogisina myös terapeutti–potilas-, konsultti–asiakas- ja vanhempi–lapsi-suhteet. Heidän mukaansa auttamissuhteiden dynamiikka on peruselementteiltään saman kaltainen: ensinnäkin auttajan

ja vastaanottajan välillä vaikuttaa aina valtasuhde ja auttajalla tulee olla suoritustarvetta suhteessa auttamisen kohteena olevaan asiaan. Kolmanneksi auttajan tulisi kokea liittymiskiinnostusta eikä hyväksynnän tarvetta suhteessa autettavaan (myös Boyatzis 1979).

2.5 Yhteenveto kirjallisuuden tarjoamista tarkastelukehyksistä

Kirjallisuus tarjosi rikkaan kokoelman aineksia, joiden varassa voi hahmotella kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Ilmiölle muodostui sisältöä johtamisen kirjallisuuden, osaamisen johtamisen kirjallisuuden sekä kasvatustieteen osaamista ja oppimista käsittelevän kirjallisuuden ainesten synteeseinä. Kirjallisuusanalyysin pääasiallisena tehtävänä oli tuottaa sisällöllisiä aineksia ilmiön konstruointiin. Sen toisena tehtävänä oli asemoida tutkimusta teoreettisten lähikeskustelujen kenttään.

Osaamisen sisältöä täsmentävä kirjallisuus koostui liiketaloustieteen osaamisen johtamista käsittelevästä ja kasvatustieteen osaamista käsittelevästä kirjallisuudesta. Niiden synteesinä voi tiivistää, että tavoiteltava osaaminen määräytyy sekä organisaation visiosta ja strategioista että yksilötason ammattitaidon logiikasta käsin. Viimeksi mainittuun liittyen kirjallisuudesta nousi laaja ammattitaitokäsite, joka koostuu monipuolisesta kombinaatiosta tietoa, taitoa ja asenteita. Sen kehittymisen kulmakivinä ovat tulkintakehysten eli skeemojen kehittyneisyys ja reflektointikyky. Kehittymiseen vaikuttavat ulkopuolinen ohjaus ja tuki, ilmapiirin koettu turvallisuus ja yksilön oma käsitys itsestä.

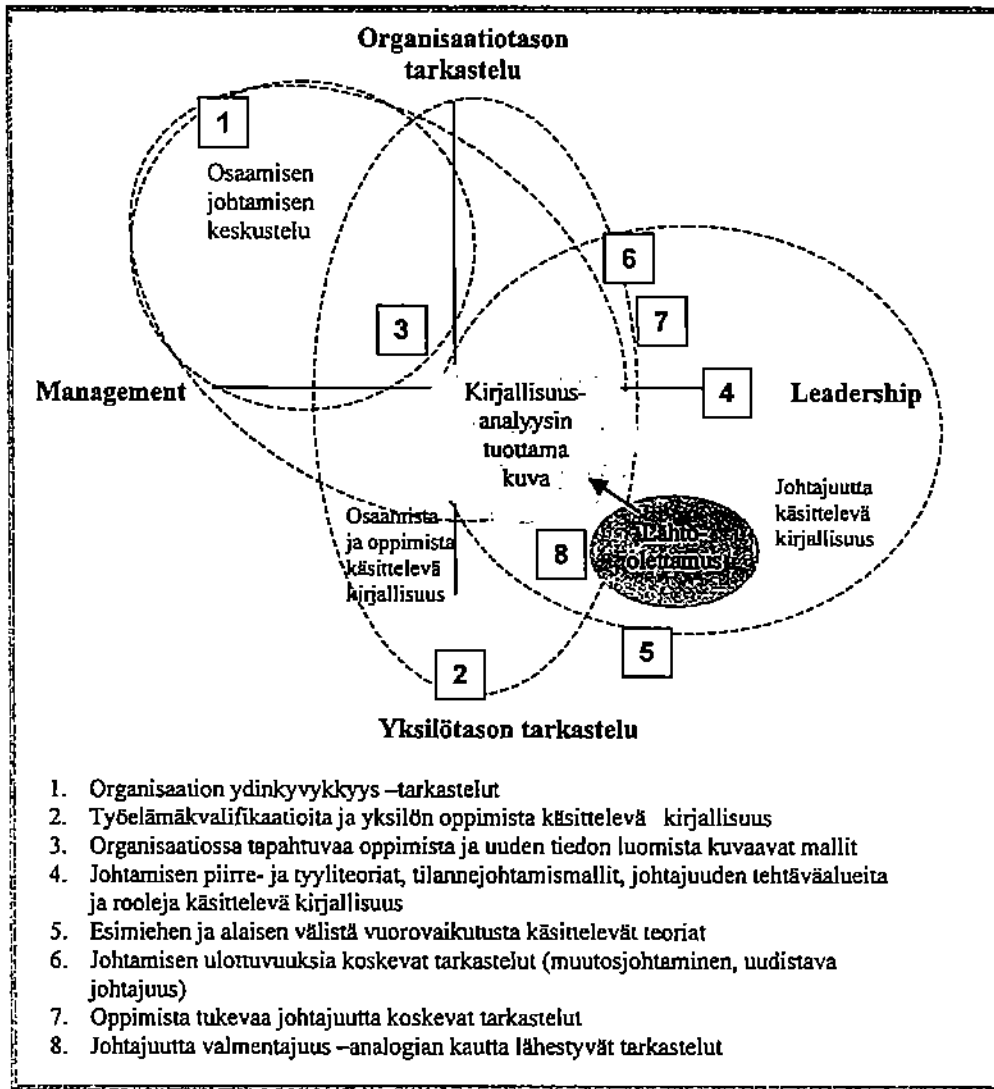
Organisaation oppimisen mallit korostivat oppimisen dynamiikkaa kolmella eri tasolla: yksilön, ryhmän ja organisaation tasolla. Näiden tasojen oppimisprosessien välinen integraatio on keskeinen tekijä oppimisen tehokkuuden ja tuloksellisuuden kannalta. Ratkaisevaa yksilötason ja ryhmätason oppimisprosessien välisessä integraatiossa on skeemojen kehittyneisyys ja niiden yhdistyminen kollektiivisiksi skeemoiksi. Riittävän yhdenmukaiset skeemat mahdollistavat esimerkiksi uusien toimintamallien syntyminen ja siirtymisen organisaatioiden käytännöiksi.

Yksilötason osaamisen esille pääsy edellyttää sen tiedostamista ja ilmapiiriä, joka mahdollistaa avoimuuden. Lisäksi tarvitaan tilanteita, joissa se voi päästä esille. Ryhmätason oppimisen edellytyksenä ovat lisäksi yhteinen kieli ja riittävän yhtenäiset skeemat, jotka mahdollistavat tiedon prosessoinnin. Liiketaloustieteen osaamisen johtamisen kirjallisuus korosti ryhmäoppimista organisaation oppimisen näkökulmasta ja kasvatustieteen kirjallisuus korosti sitä yksilön oppimisen näkökulmasta. Tämän perusteella voi päätellä, että esimiehen työn kohteena ryhmäoppimisen tukeminen yksilön oppimisen ja organisaation oppimisen ohella. Ryhmäoppiminen tuottaa organisaatioiden tarvitsemia osaamiskombinaatioita ja luo maaperää ja kanavaa yksilötason oppimiselle. Esimiehen rooli korostuu oppimisen eri tasojen rajapinnoilla. Esimiehen tehtävänä voi nähdä integraatioprosessien synnyttämisen ja tukemisen.

Oppimisympäristön luominen nousi kirjallisuudesta esille oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Oppimisympäristöllä voitiin tarkoittaa sekä järjestelmiä, toimintamalleja ja muita infrastruktuuriin liitettäviä asioita, että oppimisympäristön henkistä tilaa.

Johtajuutta käsittelevä kirjallisuus loi kuvaa johtajuuden ja alaisten osaamisen välisistä yhteyksistä. Siitä paljastui myös tapa, jolla johtajan tehtäviä on aikaisemmin jäsenetty ja näiden jäsenysten kytkeytyminen osaamisen näkökulmiin. Kutsun tätä kirjallisuutta perinteiseksi johtajuustutkimukseksi, joka tässä lähinnä lisäsi ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Täsmällisempää annettavaa oli johtajuuskeskustelulla, joka liittyy muutosta, uudistumista ja oppimista tukevaan johtajuuteen. Vaikka keskustelua leimaa osittain tutkimuksellinen ohuus ja käsitteellinen hapuilu, voi sen perusteella hahmottaa ilmiölle tärkeiden piirteiden kirjoa. Viimeksi mainittu kirjallisuus tarjosi joukon mahdollisia osaamisen johtamisen piirteitä, jotka liittyvät tavoitteiden määrittelyyn, toimintaympäristön kehittämiseen oppimista tukevaksi sekä esimiehen ja alaisen väliseen suhteeseen. Tunnusomaista oli, että monet kannanotot liittyivät esimiehen tapaan kommunikoida alaistensa kanssa.

Analysoidun kirjallisuuden keskeiset ainekset on sijoitettu keskustelujen kenttään kuviossa 10. Siinä on myös asemoitu alustavasti esimiestyössä tapahtuva osaamisen johtaminen.



Kuvio 10. Tutkittavan ilmiön sisällölliset ainekset.

Kirjallisuusanalyysin tuloksena osaamisen johtamisen ilmiö siirtyi sisällöllisesti perinteiseen johtajuuskirjallisuuteen verrattuna lähemmäksi ryhmätasoa ja samalla myös managementin suuntaan. Ne korostivat tärkeinä tehtävälueina sekä ryhmäoppimisen tukemista että järjestelmien ja toimintamallien kehittämistä oppimista tukeviksi.

Johtajuuden ja opettajuuden väliselle analogialle löytyi perusteluja. Oppimisen tukemisessa korostuneet opettajuuden elementit kävivät ilmi myös osaamisen johtajuutta lähestyvistä keskusteluista: määritelty ja motivoiva oppimistavoite, oppimistarpeiden onnistunut määrittely, oppimisprosessien taitava rakentaminen ja hyvä henkinen tila oppimiselle.

Syntyneestä kuvasta muodostui vielä melko jäsentymätön. Ilmiön rakenteen hahmottelu osoittautui kirjallisuusanalyysin varassa ongelmalliseksi siksi, että ilmiöön liittyviä asioita on kirjallisuudessa käsitelty erikseen ja eri tavoitteilla. Osaamista on käsitelty organisaatiotason kysymyksenä ja työn vaatimuksiin liittyvänä kysymyksenä, mutta vain vähän esimiehen kehittämisen kohteena. Oppimisprosesseja on tarkasteltu organisaatiotason malleina tai yksilöpsykologisena ilmiönä, mutta ei työyhteisökontekstissa esimiehen toiminnan näkökulmasta. Oppimisen tukemisen keinojen pohdinta on johtajuuskirjallisuudessa ja osaamisen johtamisen kirjallisuudessa jäänyt vähäiseksi.

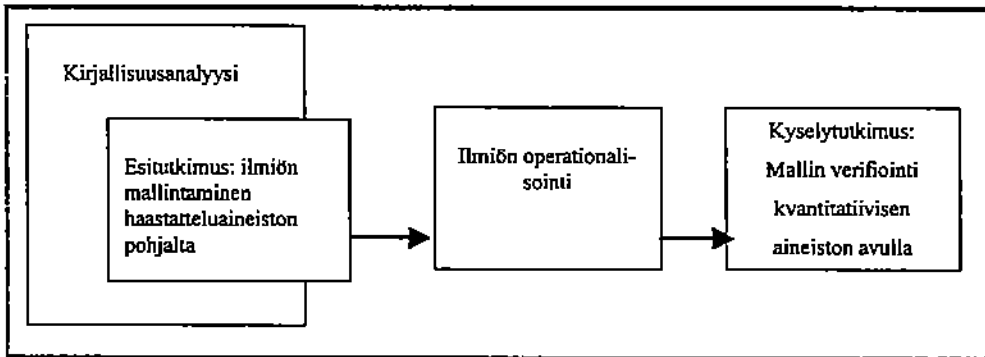
Johtajuutta on pohdittu oppimisen tukemisen näkökulmasta vähän. Viime vuosina vilkastunut esimiestyössä tapahtuvaa osaamisen johtamista lähestyvä keskustelu on vasta alkuaskelmilla ja siihen liittyy tutkimuksellisia heikkouksia (Dirkx 1999). Nojaaminen sen tarjoamiin kehyksiin ei saa vielä tukevaa pohjaa. Lisäksi sekä osaamisen johtamista että johtamista käsittelevät keskustelut edustivat lähes kokonaisuudessaan anglosaksista näkökulmaa (Noordegraaf & Stewart 2000). Kulttuurisista eroista johtuen kirjallisuuden sisältämien mittareiden tai typologioiden siirtäminen sellaisenaan tutkimukseen ei olisi ollut ongelmatonta, vaikka soveltuva ja perusteltu esitys olisi löytynytkin.

Sisällön eri näkökulmien ja teemojen yhdistäminen ja hierarkkinen jäsentäminen olisi edellyttänyt pitkälle menevää subjektiivista päättelyä. Keskeisimpiä pulmakohtia olivat kirjallisuuden tarkastelukulmien ja niiden taustalla vaikuttavien olettamusten väliset erot ja niiden hankalasti paikannettavat yhteydet toisiinsa.

Edellä mainituista syistä tässä tutkimuksessa ilmiön sisällöllisen jäsentämisen keinona on laadullinen esitutkimus. Sen tarkoitus on tuoda fokusoitu näkökulma tutkittavaan ilmiöön ja samalla *sisällöllinen vertailukohta* kirjallisuusanalyysin tarjoamille aineksille. Lisäksi sen avulla on tarkoitus suodattaa, erotella ja yhdistää kirjallisuudessa esille nousseita aineksia ilmiön *rakenteen* hahmottamiseksi.

3 EMPIIRINEN TUTKIMUS

Tutkimuskysymysten vastausten etsintä pohjautui kirjallisuusanalyysin lisäksi kahteen empiiriseen tutkimukseen. Tutkittavaa ilmiötä koskevan rakenteen hahmottelu tapahtui *kvalitatiivisen esitutkimuksen* varassa. Se tuotti kehyksen ja pohjan kyselytutkimuksessa käytettävälle tutkimusvälineelle. *Kyselytutkimus* toteutui lomakekyselynä koskien 154 esimiestä 36 organisaatiossa ja koostui 1197 alaisen antamasta arvioinnista. Lopullinen malli syntyi aineiston tilastollisen analysoinnin tuloksena. Kyselytutkimus oli samalla esitutkimuksen tuloksena syntyneen mallin verifiointia (kuvio 11).



Kuvio 11. Empiirisen tutkimuksen elementit ja rakenne.

3.1 Esitutkimuksen tarkoitus ja toteutustapa

Kvalitatiivinen tutkimus on todettu hyväksi menettelytavaksi ilmiön tutkimisessa ja kuvaamisessa silloin, kun riittävää ja valmista informaatiota ei katsota olevan saatavilla (Smaling 1994). Tässä tapauksessa kirjallisuusanalyysi tuotti runsaasti informaatiota, joka ei kuitenkaan tyydyttävällä tavalla jäsentynyt eikä tuottanut ehyttä ja teoreettisesti perusteltua kokonaiskuvaa. Lähestyin ilmiön hahmottamista sen jälkeen toisesta suunnasta, empiirisen aineiston varassa eksploratiivisella otteella.

Esitutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa malli myöhemmin toteutettavaa lomaketutkimusta varten. Lomaketutkimuksessa käytettävä tutkimusinstrumentti pohjautui tähän malliin. Yhtenä perusteluna esitutkimuksen käytölle mallintamisen tukena oli tarve kiinnittää tutkimuslomakkeen kehittäely reaalityodellisuuteen siten, että lomakkeen pohjana oleva kehys on laadittu kokonaisvaltaisesti tutkittavan ilmiön näkökulmasta ja että sen sisällöllä on koettua merkitystä käytännön todellisuudessa (ks. Luthans & Lockwood 1984)¹⁴.

Tällä ratkaisulla tavoiteltiin

- osaamisen johtamiselle olennaisten elementtien täsmällisempää kiinnittymistä esimiesnäkökulmaan kuin mitä kirjallisuus tarjosi
- kirjallisuuden antaman hajanaisen kuvan eheytymistä ja jäsentymistä
- kirjallisuuden jättämän kuvan konkretisoitumista
- ilmiön kiinnittymistä suomalaiseen organisaatioympäristöön.

Kirjallisuusanalyysin tuottama kuva siirtyi tässä vaiheessa taustalle odottamaan myöhemmin tapahtuvaa vertailua ja synteessin tekemistä. Kun kirjallisuusanalyysin tehtävänä oli tarjota sisällöllisiä aineksia ilmiön ymmärtämiselle, voi esitutkimuksen tehtäväksi tiivistää näitä aineksia koskevan jäsenyyksen tuottamisen.

Esitutkimuksen metodiksi valitsin haastattelututkimuksen. Tavoitteena oli, että empiriasta kerättävät ainekset olisivat abstraktiotasoltaan ja monipuolisuudeltaan sen laatuksia, että esimiestyössä tapahtuvasta osaamisen johtamisesta muodostuva kuva olisi monivivahteinen ja syvälinen. Sen tuli tarjota vertailukohta kirjallisuusanalyysin tuottamalla kuvalla. Tämä kriteeri ohjasi tiedonhankintamuodon temahaastatteluun, joka selvittää, millaisen ideaalikuva osaamisen johtamiseen ja esimiestoiminnan näkökulmiin perehtyneet henkilöt luovat osaamisen johtamisesta esimiestyössä.

¹⁴ Luthans & Lockwood (1984) päätyivät hyvin tuloksin hieman samanlaiseen ratkaisuun määrittämällä kyselylomaketta varten pilottitutkimuksessa johtajien toiminnan elementtejä ja piirteitä. Heidän tutkimuksensa oli observointitutkimus (44 valmennettua observoijaa seurasi 44 johtajan toimintaa kahden viikon ajan kirjaten päivittäin vaihtelevan kellotunnin ajan johtajan toimintaa), jonka tuloksena oli 440 tuntia episodikuvausta. Aineiston luokittelu tapahtui delfi-tekniikalla (neljä asiantuntijaa ja kolme opiskelijaa) useiden iteraatiokierrosten kautta kahteentoista tehtäväluokkaan.

Kohdejoukon valintaa edelsi valmisteleva vaihe, jossa tein *kolme kokeiluluonteista haastattelua* aiheesta ”osaamisen johtaminen esimiestyössä” henkilöiden kanssa, joilla on työnsä puolesta läheinen yhteys organisaatioiden ja henkilöstön kehittämiseen. Kukaan heistä ei ollut vielä erityisesti perehtynyt osaamisen johtamisen kysymyksiin. Testikierros paljasti epistemologisen ongelman. Vaikka testihenkilöillä oli yleisluontoinen käsitys siitä, mitä osaamisen johtaminen pitää sisällään, sen soveltaminen esimiestyöhön tuotti heille vaikeuksia. Tarkastelu keskittyi pääosin yksittäisten toimenpiteiden, kuten esimerkiksi osaamiskartoitusten ja kehityskeskustelujen ympärille. Esimiehen roolin hahmottaminen osana yrityksen osaamisen johtamisen kokonaisuutta oli haparoivaa. Johtopäätöksenä oli, että haastateltavilta tulee saada testikierrosta holistisempi ja rikkaampi aineisto, jotta kirjallisuuden tarjoamia aineksia sen varassa on mahdollista jäsentää ja syventää.

Kokeiluluonteiset haastattelut osoittivat myös, että haastattelujen sisällöllinen monipuolisuus hyötyisi avointa haastattelua jäsenyteenemästä etenemisestä (Hirsjärvi & Hurme 1995: 31–35). Täysin avoin lähestymistapa empiirisen aineiston keruussa ei tuntunut perustellulta siitäkään syystä, että esiyymmärryksen olisi joka tapauksessa ohjannut tarkastelua ja pahimmillaan sitonut sitä väärin kiinnekohtiin.

Samalla kun pyrin välttämään kiinnittymästä esiyymmärrykseen pohjautuviin hypoteeseihin kyselylomakkeessa, halusin varmistaa huomion kiinnittymisen riittävän monipuolisesti tutkittavaan ilmiöön jonkinlaisen alustavan ja kattavan rakenteen varassa (Eisenhard 1989; Miles & Huberman 1994). Tilanne oli ristiriitainen. Ratkaisuna nousi sellaisen rakenteen käyttäminen, joka ei ennakkoon oleta mitään tutkittavan ilmiön sisällöstä. Valitsin kyselylomakkeen jäsentäjäksi Engeströmin (1987, 1990) toiminnan teoreettisen mallin, joka soveltuu erityisesti tutkimuksen kohdeilmiön tyyppisen, ennestään vielä melko jäsentymättömän tehtävän tai toiminnan analysointiin.

Toiminnan teorian pohjalta laaditut kysymykset olivat luonteeltaan avoimia. Ne käsitelivät esimiehen roolia osaamisen johtamisessa, esimiehen osaamisen johtamistoiminnan päämääriä ja tavoitteita sekä käytännön toteuttamisen keinoja, osaamisen johtamisessa tarvittavia tiedollisia, taidollisia ja muita edellytyksiä, esimiehen persoonan merkitystä, yhteistoimintaa alaisten ja muiden tahojen kanssa osaamisen johtamiseen liittyvissä

asioissa ja organisaation tarjoamia puitteita osaamisen johtamiselle. Haastattelukysymykset on esitetty liitteessä I.

Haastateltavien joukko oli valikoitu otos. Valintakriteerinä oli, että haastateltavan tuli olla perillä osaamisen johtamisen näkökulmista ja samalla perehtyneitä organisaatioiden ja esimiestoiminnan käytännön todellisuuteen. Taustaolettamuksena oli, että jos haastateltava tuntee haastattelussa ilmenevät käsitteet ja tiedostaa käsiteltävän ilmiön entuudestaan, häneltä saatavat näkemykset ovat kypsempiä, tarkempia ja tämän tutkimuksen kannalta arvokkaampia kuin tapauksessa, jossa haastateltava joutuisi muodostamaan mielipiteensä ohuelta pohjalta ja ensimmäistä kertaa. Engeström (1984: 119–120) puhuu tässä yhteydessä orientaatioperustojen erottelukyvystä. Mahdollisiksi haastateltaviksi mainittujen kriteerien varassa määrittelin alueen tutkijat ja osaamisen johtamisen alueen kehittämisestä vastaavat henkilöt organisaatioissa.

Valitsin potentiaalisten haastateltavien ryhmään ne henkilöt, jotka syksyyn 1999 mennessä olivat väitelleet osaamisen johtamisen aihealueelta. Lähdin siitä, että riippumatta väitöstudiumin teemasta, tutkimus on laajentanut organisaatioon liittyviä tulkintakehyksiä siten, että esimiestoimintaa koskeva käsityksen muodostus saa vankkaa pohjaa. Toisena kriteerinä käytin syvällistä käytännön perehtyneisyyttä osaamisen johtamisen kysymyksiin. Sain Henry ry:stä (Henkilöstöjohton ryhmä) listan henkilöistä, jotka toimivat aktiivisesti Henryn osaamisen johtamisen alatyöryhmässä ja joiden työnkuvaan kuuluu organisaatiossa myös esimiesten osaamisen edistäminen.

Sisällytin valikoituun otokseen kymmenen henkilöä, joista kaikilla oli vahva yhteys organisaatioiden osaamisen kehittämisen käytännön kenttään. Viidellä heistä oli lisäksi tutkijakoulutus takanaan. Myös muilla kuin väitelleillä oli teoreettista harrastuneisuutta asiaan. Tutkimuksessa ei ollut tarkoitus selvittää, mikä on jonkun erityisen ryhmän yleinen näkemys asiasta, vaan saada mahdollisimman kehittynyt ja rikas kuva tutkittavasta ilmiöstä ja saada monipuolisia aineksia sitä kuvaavan mallin tekemiseen.

Sidoin lopullisen haastattelujen määrän kyllästymispisteeseen: jos kahdeksan haastattelun perusteella näyttäisi siltä, että samat asiat toistuvat eikä uusia piirteitä ilmene, päätän

haastatteluprosessin siihen. Jatkaminen siitä ei osoittautunut tarpeelliseksi. Aineiston analyysissä yksilöin haastateltavat kirjainkoodeilla A, B, C, D, E, F, G ja H. En kuvaa haastateltavien joukkoa tarkemmin, koska heidän henkilöllisyydellään ja taustoillaan ei ole tämän tutkimuksen kannalta merkitystä. Tekstissä käytän koodeja sitaattien yhteydessä siksi, että lukijalla on mahdollisuus luoda kuvaa siteerattujen kannanottojen esittäjien vaihtelusta tekstissä.

Ennen varsinaista haastattelukierrosta tein yhden esihaastattelun (ks. DeLamater 1982: 39; Hirsjärvi ym. 1995: 57–58). Testasin haastattelurungon puhelinhaastatteluna henkilön kanssa, joka täytti tulevalle haastateltavien joukolle määrittelemäni kriteerit.

Kukin haastateltavista sai haastattelurungon vähän ennen haastattelua. Ennakkoviestissä oli pyyntö, että haastateltava sen avulla ainoastaan orientoituisi haastattelun teemoihin eikä ryhtyisi erityisesti valmistautumaan. Ohjeena oli: *"Toivon, että kerrot, miten sinä osaamisen johtamistyön esimiestasolla hahmotat ja millaista sen mielestäsi pitäisi olla. Tutkimuksessa ei ole kiinnostuksen kohteena asiointi sinun organisaatiossasi, vaan sinun henkilökohtainen näkemyksesi ihannetilanteesta"*. Sekä puhelinkeskustelussa että haastattelun alussa muistutin haastateltavia siitä, että tarkastelun kohteena on kuka tahansa henkilö, jolla on alaisia.

Nauhoitin haastattelut, joista kertyi litteroitua tekstiä 119 sivua. Käytin sisällön jäsentämisessä työkaluna laadullisen aineiston analyysiin suunniteltua N'Vivo-ohjelmaa, joka helpottaa tekstin osien koodaamista ja sijoittamista teemakohtaisiin koreihin eli noodeihin. Niistä rakentuu analyysin edetessä hierarkkisia ja asioiden välisiä yhteyksiä ilmentäviä noodipuita.

En tehnyt tarkoituksellista vertailua eri henkilöiden käsitysten välillä, joskin nostin sen yksittäisten mielipiteiden kohdalla esille silloin, kun näkemykset olivat poikkeuksellisen yhtenäisiä tai eroavia. En myöskään hylännyt joukosta poikkeavia näkemyksiä. Tavoittelin mahdollisimman rikkaan kuvan saamista ilmiöstä ja mahdollisten temaattisten yhteyksien löytymistä ilmiön sisältämille elementeille.

Käytin aineiston analysoinnissa ensimmäisen karkean luokittelun pohjana kysymyksiä mitä, miten ja millä edellytyksillä.¹⁵

- ”Mitä esimiehen tulisi tehdä ja mihin pyrkiä osaamisen johtamisessaan?”
- ”Mitä hän käytännössä tätä toteuttaessaan tekee?” ja
- ”Millä edellytyksillä hän tästä selviytyy?”

Jatkoin temaattista koodaamista näiden kysymysten varassa syntyneiden kokonaisuuksien sisällä edeten hienojakoisempaan noodipuhun. Aineistosta löytyneiden teemojen ja näkökohtien luokittelu tuotti usean analyysikierroksen tuloksena rakenteen, jossa kunkin kolmen pääkysymyksen alle ryhmittyi joukko alateemoja. Luetteloin tekstissä havaitsemani erottelut kunkin pääkysymyksen alle, jonka jälkeen tein tarkempia erotteluja luokitellen niitä omiksi kategorioikseen, jotka nimesin sisältöalueen mukaan¹⁶.

Ensin jäsenyivät osaamisen johtamisen kolme pääaluetta esimiehen työssä ja useampien koodauskierroksen jälkeen niiden yksityiskohtaisemmat sisällöt. Sen jälkeen etsin kunkin tehtäväalueen toteuttamisen keinot, joita haastateltavat esimiehen toimintaa kuvatessaan niihin liittivät. Analyysin tuloksena syntyi datamatriisi, jonka varassa jäsenyi kolme pääkeinoa, joilla esimies toteuttaa kolmea päätehtävää. Sen jälkeen jatkoin keinojen mukaista koodausta.

Aineiston sisältämistä temaattisista kokonaisuuksista muodostui lopulta kolmitasoinen noodipuu. Käsittelen haastattelututkimuksen tuloksia jatkossa kahden ylimmän temaattisen hierarkiataason rakenteen mukaisesti (kuvio 12).

¹⁵ Burke (1969) tutkiessaan ihmisen sosiaalisia motiiveja jakoi analyysivaiheessa aineiston seuraavien mukaan: mitä tehtiin (act), milloin ja missä tapahtui (scene), kuka teki (agent), miten hän teki sen (agency) ja miksi (purpose). Käsillä olevassa analyysissä Burken erikseen tilanteelle varaama kategoria tulee jo lähtökohtaisesti pitkälti käsitellyksi, koska koko aineisto on sidottu yrityksen ja erityisesti esimiehen oman toimintayksikön kontekstiin. Jossain määrin aineistossa nousi ajallinen perspektiivi, mutta ei niin määrävävä, että tässä tutkimuksessa olisi perusteluja sen nostamiseksi omaksi kategoriakseen.

¹⁶ Ks. esim. Miles & Huberman (1984: 67–69, 218–221) ja Alasuutari (1999: 121–124).

Haastateltavien mukaan esimiehet mahdollistavat organisaatiotason kehityksen sillä, että he kaikkialla organisaatiossa vastaavat kukin oman yksikkönsä ja alaistensa osaamisen kehittymisen tukemisesta.

"Esimiehet ovat hyvin keskeisessä roolissa osaamisen kehittäjänä...Esimies pitää ennen kaikkea huolta oman henkilöstönsä, siis omien tiimiensä tai oman osastonsa, väen ammatillisen perusosaamisen ylläpitämisestä ja täydentämisestä sekä oppimisen oppimisesta. Esimies ikään kuin luo niitä haasteita ja odotuksia ja tukee, luo mahdollisuuksia."

Henkilö A

Haastateltavat toivat esille, että jatkuvan oppimisen vaade kaikilla tasoilla johtaa siihen, että vaikka vastuu osaamisen kehittymisestä on jokaisella työntekijällä, vastuu oppimisen tukemisesta lankeaa ensisijaisesti lähimmälle esimiehelle.

"Esimiehet ovat todella joko gatekiippereitä, tulppia, tai sitten he toimivat niin, että sieltä vapautuu todella paljon. He ovat vallan käyttäjiä siinä mielessä, että heillä on mahdollisuus joko sulkemiseen tai avaamiseen".

Henkilö H

Kun kirjallisuuden antama vaikutelma oli, että esimiehen roolina henkilöstön kehittymisestä vastaaminen on tärkeää, haastateltavien korostus asialle oli voimakkaampi: heidän mielestään se on esimiehen väistämätön velvollisuus. Painotus oli, että se on nimenomaan esimies, joka vastaa osaamisen kehittymisestä yksikössään.

"Jos ajattelen osaamisen johtamista, niin korostan itse esimiesten roolia. Sen varassa se koko osaamisen johtaminen nousee tai kaatuu. Näen sillä lailla, että se mihin tähän mennessä osaamisen johtamisen alueella on kiinnitetty aika paljon huomiota on järjestelmiin, tietojärjestelmiin. Mittareista on puhuttu paljon, osaamiskartoituksissa on palanut paljon ihmisten aikaa ja hermoja...Mutta jos ajatellaan, että miten organisaatio käytännössä johtaa osaamistaan, niin se on esimiehestä kiinni."

Henkilö F

Tehtävien sisällöllistä määrittelyä lähestyttiin lomakkeella kysymyksillä "Mitä ihanteellisesti toimiva esimies tavoittelee osaamisen johtamisen näkökulmasta? Mihin hän pyrkii siinä vaikuttamaan? Mitä hän haluaisi saada aikaan?". Käsitellen seuraavassa näihin saatujen vastausten analyysin lopputulosta.

Haastateltavien kannanotot jäsenyivät analyysissä kolmeen toisistaan erottuvaan tehtäväkenttään. Niiden kautta oli mahdollista nimetä esimiehen osaamisen johtamisen sisällä

• Mitkä ovat esimiehen roolit ja tehtävät?	
_____	Suunnan selkiyttäminen
_____	Ryhmätoiminnan rakentaminen
_____	Yksilön kehittymisen tukeminen
• Miten hän toimii käytännössä?	
_____	Luo oppimista edistävää keskustelua
_____	Luo oppimista tukevaa puitteistoa
_____	Luo oppimista edistävää ilmapiiriä
• Millä edellytyksillä hän pystyy tähän?	

Kuvio 12. Haastattelututkimuksen aineiston ensimmäisen tason jäsenitys.

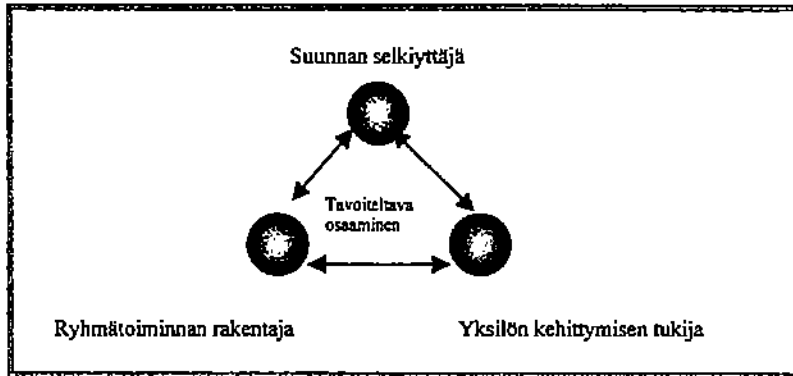
3.1.1 Esimiehen roolit ja tehtävät osaamisen edistäjänä

Haastattelun ensimmäinen teema koski esimiesten roolia ja tehtäviä osaamisen johtajana. Rooli tarkoittaa tässä sitä vaatimusten kokonaisuutta, joka organisaatiossa kohtaa esimiestä (Katz ym. 1978: 186). Haastattelulomakkeessa näkökulmaa lähestyttiin kysymyksillä ”Mikä mielestäsi on esimiesten rooli yrityksen osaamisen johtamisessa?”.

Haastateltavat kuvailivat vastauksissaan ihannetilannetta, irrallaan organisaatioiden reaali-todellisuuden rajoitteista ja puutteista.

Ihannokuvausten esimies toimii ja käyttäytyy tietoisena roolistaan esimiehenä, jonka vastuu ja merkitys suhteessa työyhteisön muihin jäseniin on erilainen kuin työntekijöillä toisiinsa nähden. Haastattelutilanteissa yksikään haastateltavista ei kaihtanut käyttää sanoja ”esimies” ja ”alainen” ja vain yksi pohti termien ongelmallisuutta.

toteutuvat keskeiset roolit: suunnan selkiyttäjä, ryhmätoiminnan rakentaja ja yksilön kehittymisen tukija. Vaikka roolit osaamisen johtajan roolin sisällä erottuvat kolmena painoalueena, liittyvät ne kiinteästi toisiinsa (kuvio 13).



Kuvio 13. Esimiehen roolit osaamisen johtajana.

Esimes oppimisen suunnan selkiyttäjänä

Kolmion kärjen huipuksi nousi oppimisen sisällön ja suunnan selkiyttäminen ja siihen liittyen ”suunnan selkiittäjän” rooli. Haastateltavat toivat esille käsityksensä esimiesten keskeisestä roolista yrityksen vision edellyttämän kyvykkyyden luomisessa.

Esimestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen tavoitteita ja kehyksiä käsittelevä puhe kiinnittyi yrityksen visioon, strategioihin ja toiminnan tavoitteisiin. Ihannetilanteessa ne määräävät ja suuntaavat kehitettävää osaamista. Esimiesten tehtävänä nähtiin ensisijaisesti johdon valitseman vision ja strategioiden siirtäminen operatiiviseen toimintaan ja lähelle työntekijöitä. Esimiehestä puhuttiin niiden ”selittäjänä” ja ”kääntäjänä”. Ihannekuvausten esimes kykenee yhdessä alaistensa kanssa luomaan kuvaa mielekkästä tulevaisuuden tilasta, joka samalla toimii karttana arkipäivän toiminnassa. Esimes pitää suuntia ja tavoitteita esillä niin, että alaisten on helppo tiedostaa ja muistaa ne. Jatkuvan tavoitteiden kirkastamisen nähtiin selkiyttävän kehittymisen suuntaa ja sisältöä ja sen taustalla olevia merkityksiä.

"Esimiehen pitää luoda sinne työpaikkaan tällaisia oppimisyhteisöjä tai työntekoyhteisöjä tai mitä vaan, tiettyjä porukoita, niin silloin tällaisessa yhteisössä on tärkeitä neljä asiaa, joista yksi on se, että meillä on yhteinen tavoite, ja sekään ei synny niin, että minä annan sinulle sen tavoitteen näin kahden kesken, vaan meidän pitää yhdessä keskustella, että "Mitä me halutaan saada aikaan? ..."

Henkilö E

"Ihmiset ajattelevat usein, eivät esimiehet eivät pysty kertomaan tulevaisuudesta, että he eivät tiedä siitä. Me ollaan unohdettu se vastuu, että esimiehen pitää tietää tai pitää pystyä kertomaan oma näkemyksensä siitä. Hänen pitää pystyä. Se on osaamisen elementti. Hän ei välttämättä tiedä, mutta hän kuvaa sen suunnan oman näkemyksensä mukaisesti, johon tätä ryhmäänsä on johdattelemassa.."

Henkilö G

Liiketoimintavision ohella ja siihen liitettynä haastateltavat puhuivat myös **kyvykkyyvisiosta**. Heidän mielestään on esimiehen tehtävä määritellä yksikön kyvykkyyvisio. Sillä tarkoitettiin sen täsmentämistä, mitä on se osaaminen, jota omassa yksikössä tulevaisuudessa tarvitaan yrityksen vision ja sitä tukevien strategioiden toteuttamiseksi. Esimies johtaa yksikön ydinosuamisen määrittelyä pitää sitä esillä sekä suunnittelee, mitä osaamisalueita tuetaan ja kehitetään. Haastateltavat korostivat, että esimiesten on tehtävä tämä yhdessä alaistensa kanssa.

Haastateltavat puhuivat osaamisvajeiden, tietämys- ja taitoaukkojen määrittelystä. Esimiehen tehtäväksi esitettiin niiden suunnitelmallinen täyttäminen. Osaamispoikkeamista puhuttaessa ei nostettu esille tilanteita, joissa olisi tarpeettomaksi käyvää osaamista. Haastateltavien puheissa painottui tulevaisuuteen suuntautuva osaamisen kehittäminen vahvempana kuin nykyhetken toimintaa turvaavan osaamisen varmistaminen.

"Osaamisen kehittämisen keskeisin asia on, että esimiehet alkavat miettiä tulevaisuuden visiota, miettimään siitä tulevaisuudesta, että mitkä ovat ne osaamiset, jotka minä tarvitsen tässä ryhmässä tämän liiketoimintavision saavuttamiseksi. Ja jos puhutaan visiosta, niin silloin pitää puhua myös tästä kyvykkyyvisiosta, että toissijainen asia tavallaan on se, ja esimerkiksi mistä halutaan pois on se, että mitä minulla juuri tällä hetkellä on. Että se on tässä ajassa oleva yksi satunnainen hetki, mitä minulla on osaamismielessä ja tämä nykyhetki ei pitäisi minun mielestäni saada liian paljon arvoa, ennemminkin se, mihin me ollaan menossa."

Henkilö G

Asiakkaan näkökulman esille tuominen nousi aineistossa esimiehen toiseksi osaamisen johtamisen kannalta tärkeäksi tehtäväksi. Haastateltava F esimerkiksi puhui "**asiakkaan näkyväksi tekemisestä**". Ihannetapauksessa esimies suuntaa kehittymistä ja siihen liittyvää oppimista tuomalla esille asiakkaan näkemyksiä, toiveita ja palautteita. Haastateltavat

näkövinkit, että ihmistä motivoi asiakkaan viesti vahvemmin kuin yrityksen tavoitteiden saavuttaminen sinänsä.

Esimies ryhmätoiminnan rakentajana

Ryhmän yhteisen oppimisen edistäminen nousi aineistossa esiin esimiehen osaamisen johtamistyön yhtenä vastuualueena. Haastateltavat edustivat näkemystä, jonka mukaan organisaation oppiminen ja sen varassa syntyvä kilpailuetu muodostuvat ryhmäprosessien varassa. Aineiston valossa oppimisen subjektina ja esimiehen osaamisen johtamistyön ensisijaisena kohteena on yksilöiden sijasta ryhmä. Kolme haastatelluista ilmaisi eksplisiittisesti käsityksensä, jonka mukaan yksilön sijasta ryhmä olisi esimiehen osaamisen kehittämisen kohteena keskeinen. Heidän lisäksi neljä muuta toi asian esille implisiittisesti puhumalla toistuvasti tiimistä tai ryhmästä kuvaillessaan esimiehen toimintaa osaamisen johtajana.

"En tiedä olisiko helpompi puhua yksittäisestä alaisesta vai koko tiimistä, koska siinä on nämä kaksi tasoa... se on koko pala, että johdat koko tiimiä tai koko yksikköä...Kun mennään siihen, että helposti haetaan yksilöllisiä tavoitteita, se helposti kaataa tiimimäisen toimintatavan. On tärkeintä aloittaa siitä, että mitä meidän pitää saada aikaan tiiminä ja osallistuttaa se koko tiimi sen yhteisten tavoitteiden määrittelyyn."

Henkilö C

Ryhmäprosessien tärkeyden perustelut liittyivät tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaiseen osaamisten yhdistämiseen. Haastateltavat perustelivat ryhmän merkitystä ensinnäkin sillä, että kilpailukyvyyn kannalta merkittävä osaaminen syntyy erilaisten osaamisten taitavasta yhdistämisestä. Ryhmäprosesseja pidettiin tärkeänä myös **informaation ja osaamisten leviämisen** kannalta. Haastateltavien mielestä uusien käytäntöjen ja ajatusmallien leviämässä ryhmä on avainasemassa. Lisäksi nousi esille ihmisten katalysoiva vaikutus toinen toistensa oppimiseen. Ryhmän positiivinen vaikutus uudistuksen edistäjänä ja ihmisten rohkaisijana uuden oppimiseen voi toteutua haastateltavien mielestä silloin, kun ryhmässä on keskinäistä arvostusta ja luottamusta olemassa.

"Mitä enemmän siellä on näitä double contents- suhteita, sitä enemmän siellä on kiihdytintä jatkuvaan kehitykseen...Mitä vähemmän keskinäistä kilpailua, sen parempi. Mitä enemmän meillä on tietoisuutta siitä, mitä muut tekee, sitä enemmän meillä on tietoisuutta siitä, mikä on tämän yrityksen kokonaisuus suhteessa niihin tavoitteisiin. Ja silloin me pystytään

tekemään mielekkäistä ratkaisuja, ei ainoastaan omasta edusta lähtien vaan kokonaisuuden etua ajatellen. ”

Henkilö H

”Yhä enemmän ihmiset oppii siitä, että he vaihtavat erilaisiin projekteihin, he pystyvät erilaisissa työryhmissä tekemään työtä ja oppivat toisiltaan hyvin nopeasti erilaisia työn tekemisen tapoja ja myöskin substanssiosaamista. Se vaihtuu. Tämä on se nopea tapa oppia.”

Henkilö D

Haastateltava E kiinnitti huomiota siihen, että osaamisen kehittämisen kohteena pitää olla koko ryhmä siksi että, koska kaikilla ryhmän jäsenillä tulee olla yhtä hyvä osaaminen, jotta ryhmä voisi oppia nopeasti. Osaamisen tasoa on siis nostettava koko ryhmässä siitä syystä, että ryhmän osaamisen tason nostaminen ja homogenisoiminen yhteisössä tehostaa uuden oppimista ryhmässä.

”Ja tämä sama näkyy myös siinä, että jos meillä on tällainen yhteisö, niin siellä pitää kaikille antaa mahdollisuus perusosaamisen nostamiseen, joka tarkoittaa sitä, että kaikki pitää nyhtää mukaan, että me ei saada siellä yrityksissäkään niitä porukoita vietyä eteenpäin osaamisessa eikä tuotua uutta osaamista, jos kaikilla ei ole sitä perusosaaminen jollain tavalla samalla tasolla.”

Henkilö E

Yhteisöllisyyden tärkeys korostui haastateltavien puheissa kautta linjan. Yhteiseksi koettu työ ja tavoitteet ovat oppimiselle suotuisa kasvualusta, jota haastateltavien kuvaamassa ideaalitulanteessa eivät kiusaa sisäinen kilpailu ja kateus.

Esimies yksilön kehittymisen tukijana

Kolmantena ulottuvuutena erottui haastatteluaineistossa esille yksilön oppimisen ja kehittymisen tukeminen. Haastateltavien yhteinen näkemys oli, että esimies on työyhteisössä yksilön osaamisen kehittämisen lähin ja tärkein tukihenkilö.

Aineistossa esimiehen roolina korostui oppimisen ohjaajan ja tukijan tehtävä. Kuvausten perusteella tämä tarkoittaa esimerkiksi yksilöllisten osaamisten arviointia, suunnittelua ja mahdollisuuksien luomista sen kehittämiseksi. Haastateltavat näkivät, että ihannetilän-

teessa esimies tukee paitsi jokaisen alaisensa työssä tarvittavien osaamisten kehittymistä, myös hänen henkistä kasvuaan.

Haastateltavat keskittyivät puheissaan pohtimaan esimiehen orientaatiota alaistensa kehittymistä kohtaan. Henkilöstön kehittämisen keinot kuten koulutus, tehtävillä kehittäminen, hyvistä käytännöistä oppiminen, työnopastus ja perehdyttäminen, simulaatioharjoitukset ja roolipelit, työnohjaus ja järjestetyt oppimisryhmät asettuvat esimiehen osaamisen johtamistehtävässä välineen asemaan¹⁷. Yleisvaikutelmaksi muodostui, että ongelma tai ratkaisevaa ei niinkään ole keinojen käyttö yksilöiden oppimisen ja kehittymisen tukemisessa, vaan se, miten esimies tiedostaa ja ottaa vastaan ylipäätään tehtävänsä yksilön kehittymisen tukijana.

“Esimies pystyy antamaan näkemyksen ihmisille siitä, että nämä ovat ne kyvykkyydet, joita tämä ryhmä tulee kolmen, neljän, viiden vuoden aikana käyttämään hyväkseen. Mikä tarkoittaa sitä, että oikeastaan tällä alalla vuodessa parissa, jos simulla ei ole kyvykkyyttä käytössä, niin sen arvo häviää kokonaan ja sen takia on tärkeätä, että ihmiset saa tiedon siitä, että mitä kyvykkyyksiä tämä tiimi aikoo käyttää hyväkseen. Ihmiset voi rakentaa omaa tulevaisuuden kuvaa ja suunnitella sitä, millaisia kyvykkyyksiä ne tarvitsee...sen mukaisesti mitä se tiimi aikoo tulevaisuudessa käyttää.”

Henkilö G

Osaamisen kehittämisen tavoitteiden ja keinojen määrittely nousivat esille tärkeinä suuntaamiseen ja motivointiin liittyvinä asioina. Haastateltavien mukaan työssä tarvittavat osaamiset ihannetilanteessa ovat linjassa vision ja strategian kanssa ja samalla organisaatio- ja tilannespesifejä.

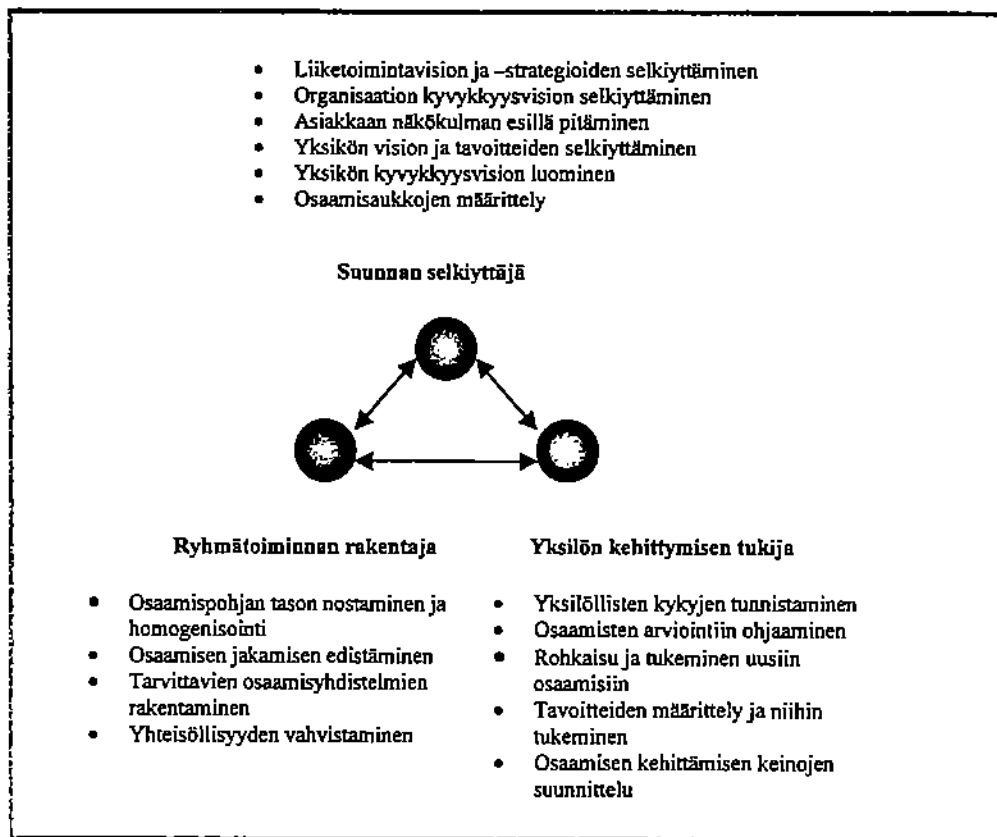
Haastateltavat puhuivat alaisen innostamisen, sitouttamisen ja hänessä olevien henkisten voimavarojen vapauttamisesta esimiehen haasteena. Tärkeänä tässä näyttäytyi tapa, jolla esimies kohtaa jokaisen alaisensa yksilönä. Kuvausten esimiehellä on ihannetapauksessa kykyä tunnistaa alaistensa osaamisen tila ja myös ”vainua” havaita ihmisten piilossa olevia kyvykkyyksiä ja taitoa houkutella niitä esiin.

¹⁷ Henkilöstön kehittämisen keinoista on kirjoittanut kokoavasti muun muassa Hätönen (1998), Poutiainen & Vanhala (1999); koulutuksesta Poikela (1999); mentoroinnista Stone (1998) ja Juusela (2000), työnopastuksesta Vartiainen, Teikari & Pulkkis (1989); työnohjauksesta Tiuraniemi (1994); työyhteisön kehittämisestä Nakari & Valtee (1998)

“Hyvän esimiehen tunnusmerkki on nimenomaan empowerment -kyvyssä. Kun hän kohtaa ihmisen, niin hän pystyy luomaan sellaisen kontaktin ihmiseen, että pystyy näkemään hänen kapasiteettinsa vähän pitemmälle kuin mitä se on siinä näkyvässä suorastaan. Ja tukemaan sitä, että ihminen haluaa antaa parhaimpansa ja sitten myöskin kykenee antamaan parhaimpansa. Sieltä tulee esiin se, että mitä tämä ihminen kykenee tekemään”. Henkilö H

Yhteenveto

Haastatteluaineisto välitti kuvaa esimiehestä, joka yhdessä alaisensa kanssa määrittelee osaamisen kehittämisen suuntia ja tarpeita sekä tukee määrätietoisesti yksilö- ja ryhmätason oppimisprosesseja. Ihannetilanteen esimies oli oppimisen ja henkisen kasvun tukija alaisilleen. Hänen toimintatapansa on osallistava. Kuviossa 14 on yhteenveto aineiston tuottamasta kuvasta koskien esimiehen tehtäviä osaamisen johtajana.



Kuvio 14. Esimiehen tehtävät osaamisen johtajana.

3.1.2 Esimiehen toiminta ja keinot osaamisen johtamisessa

Seuraavaksi etsin aineistosta vastauksia kysymyksiin: ”Miten osaamisen johtamisessa taitava henkilö toimii käytännössä? Mitä hän tekee? Miten hän käyttäytyy?”.

Aineiston perusteella johtaminen ei koostu ”tempuista” tai erityisistä toimenpiteistä, vaan on tietoisesti valittu ja kokonaisvaltainen lähestymistapa, joka tuottaa erityislaatuisen ”oppimista tukevan otteen” esimiehen johtamistyöhön. Haastatteluaineistosta vahvimpana osaamisen johtamista ilmentävän tekemisen muotona korostui **keskustelu**. Keskustelua koskeva haastatteluaineisto oli ryhmiteltävissä kolmeen toisistaan erottuvaan ryhmään. Niitä voi pitää eri näkökulmina (kuvio 15):

- **keskustelun tarkoitus ja sisältö**, jolla tietoisuutta, ajattelua ja toimintaa ohjataan oppimista tukevaan suuntaan
- **tila ja puitteet**, joiden avulla keskustelun syntymistä voidaan edistää, ylläpitää ja varmistaa
- **ilmapiiri tai ”maaperä”**, jolla keskustelu voi onnistua ja tuottaa hedelmää

Osaamisen johtamiseen liittyvä puhe oli tässä aineistossa samalla ja enimmäkseen puhetta vuorovaikutuksesta sen eri näkökulmista tarkasteltuna. Ihannekuvausten esimies toteuttaa osaamisen johtamista käytännössä ennen kaikkea puhumalla, keskustelemalla ja kuuntelemalla.

” Siitä (osaamisen johtamisen) asiantuntijuudesta hyvin suuri osa on vuorovaikutusta, eri tavalla vuorovaikuttamista, yhteistyötä, kannustamista ja ihan kirjoittamista, puhumista, vaikuttamista. Se on oikeastaan puhetyötä pitkälti.”

Henkilö G

Haastateltujen asiantuntijoiden näkemysten mukaan esimies on vastuussa suotuisan oppimisympäristön kehittämisestä yhteisössään. Samalla kun toimintamallit ja käytännöt puheissa liittyivät keskustelun synnyttämiseen ja ilmapiirin rakentamiseen, samat asiat nousivat esiin puhuttaessa oppimista tukevan ympäristön elementeistä ja piirteistä. He näkivät siinä tärkeinä asioina oppimista edistävien toimintamallien ja käytäntöjen kehittämisen sekä oppimista tukevan ilmapiirin edistämisen.

Keskustelu nousi esille osaamisen johtamisen välineenä, voimavarana ja väylänä oppimistulosten esiin pääsulle. Perusteluja sille, miksi esimiehen tulee kehittää juuri keskustellevuutta omassa toiminnassaan, yhteisössään ja alaisuhteessaan esitettiin aineistossa kuitenkin niukasti.

“Jos mietit jotakin ongelmaa, mikä pitäisi ratkaista, niin eihän se ratkea yhtäkkiä, ”naps”. Vaan mitä enemmän sitä ”veivaat” erilaisten ihmisten kanssa, se ikään kuin pikkuhiljaa kiteytyy ja kiteytyy ja sitten se kolahtaa paikalleen. ”Ahaa, noin se onkin!”, tulee oivallus. Näinhän syntyy paljon uutta tietoaakin. Niin yhteisön etu tai voima on myös siinä, että kykenee hyödyntämään siinä olevan erilaisuuden massiivisen dialoginkin kautta. Eli keskustelua ja väänntä...”

Henkilö E

Oppimista tukevan keskustelun tarkoitus, sisältö ja luonne

Haastateltavat toivat esille ihannetilakuvauksissaan aineksia rinnakkain kommunikation kummaltakin tasolta kuvaten sekä sisältöä että vuorovaikutussuhdetta¹⁸ Sisältö liittyy viestin sisältämään informaatioon ja vuorovaikutus siihen liittyvään metaviestintään. Jälkimmäinen voi vaikuttaa informaation viestiä koskevaan tulkintaan ratkaisevasti, mikä osaltaan perustelee vuorovaikutussuhteen laatua koskevien luonnehdintojen painottumista keskustelua kuvaavassa aineistossa.

Suunnannäyttäjän tehtävässään esimies puhuu sekä organisaation että oman yksikkönsä visiosta, strategioista, tavoitteista, kyvykkyyvisiosta, osaamisalueista ja niiden kehittämistarpeista sekä asiakkaasta. Keskustelu on sekä tavoitteita luovaa että niitä selkiyttävää. Keskeisenä keskustelun sisältöä koskevana luonnehdintana nousi aineistossa esiin **arviointiin johdettava keskustelu**. Haastateltavien näkemysten mukaan esimies voi ruokkia reflektiivistä otetta kaikkeen toimintaan sitä tukevalla puheella. Arviointipuhe liitettiin lähinnä tavoitteiden saavuttamiseen, onnistumisiin, tuloksiin, epäonnistumisiin, virheisiin, toimintatapoihin ja laatuun. Esimies johdattaa siinä alaiset sekä yksilöinä että ryhmänä arvioimaan itse sitä, miten tavoitteiden suunnassa on edetty. Arviointi ulottuu myös toiminnan taustalla oleviin valintoihin ja perususkomuksiin.

¹⁸ Fulk & Cummings (1984) jäsentävät kommunikation tasot sisältöön ja vuorovaikutussuhteeseen. Bussom, Larson ja Vicars (1982) erittelevät esimiehen vuorovaikutustilanteessa vaikuttavia pääelementtejä sisällön ja vuorovaikutuksen lisäksi muotoon (miten, missä ja kenen kanssa).

"Täytyy olla keskustelua, keskustelua tavoitteista, keskustelua siitä, miten pitkälle olemme päässeet, keskustelua siitä, mitkä seikat tekevät sen, että me onnistuttiin niin hyvin tuossa, nyt kun meillä on se tulos kädessä. Tai mitkä ovat ne asiat, joita ei hoksattu, koska tavoitteeseen ei päästy. Virheellisestä työskentelystä voi myös oppia, siis kokonaan puhua. Oppia siitä, mitä tuli tehtyä hyvin, oppia siitä, mitä ei tullut tehtyä hyvin, kokonaan keskustelua siitä. Ja ennen kaikkea ideoita, ehdotuksia jatkuvasti, miten voitaisiin tehdä paremmin tai fiksummin, mitattuna rahassa, mitattuna ajassa, mitattuna laadullisissa merkityksissä ja näin keskustella.."

Henkilö B

"Oleellista sitten viime kädessä se, että esimies varmistaa että hänen omalla osastollaan yrityksessä tai tiimissä on sitä oikeanlaista osaamista ja että hän pystyy myöskin näyttämään sen, mitä on saatu aikaiseksi sen avulla että yhä useampi osaa jonkun tehtävän. Miten siinä on tietyillä mittareilla mitattuna asiakkaiden palvelukyky, toimitusvarmuus taiikka laaduntuottokyky parantunut tai onko päästy kustannusäästöihin... tai kaikki sellaiset asiat, joita siinä tavoitteiden asettamisen yhteydessä tulee tärkeänä. Myöskin se, että havaitaan, millä mitataan sitä ja myöskin sellaisena konkreettisena mittarina, miten osaaminen on oikeasti kehittynyt. Eli aika laajasta kokonaisuudesta periaatteessa on kysymys."

Henkilö A

Haastateltava E korosti erityisesti **systemiajattelun** merkitystä toiminnan jäsentäjänä. Avainkysymyksiksi siinä nousevat "mitkä asiat riippuvat mistäkin" ja "mihin kaikkeen se vaikuttaa".

"Mitä monimutkaisemmaksi ja mitä kaaottisemmaksi tämä ympäristö muuttuu, sitä tärkeämpi keino systemiajattelu on hallita kompleksisuutta, monimutkaisuutta. Nähtäisiin, mitkä asiat riippuvat mistäkin ja jos jossakin tapahtuu muutos, mihin kaikkeen se vaikuttaa. Sekin auttaisi ihmisiä tajuamaan tämän pidemmän aikakauden, pidemmän aikavälin kehitystarvetta ja panostustarvetta, että se ei ole se kolmen kuukauden tai huomisen pörsäkurssi ja kolmen kuukauden tulos."

Henkilö E

Aineistossa esimiehen puhe konkretisoitui yhteisinä keskusteluina alaisten kanssa ja niille leimaa antavaa on kaikkien osallisuus, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys. Kuvausten mukaan tukeva puhe on puhetta "meistä" ja "meidän tavoitteistamme". Ihannekuvausten esimies asettuu keskustelussa tiiviisti ryhmäänsä eikä jää sen ulkopuolelle. Keskustelu sisältää paljon koko ryhmälle esitettyjä kysymyksiä vastattavaksi yhdessä.

"Esimiehen pitäisi lähteä alaisen kanssa keskustelemaan tyyliin: meillä on tällainen asia tekeillä ja meidän täytyisi skarpata tällä alueella, olisiko sinulla kiinnostusta tällä alueella hankkia uutta tietoa? Me tarvittaisiin tällä ihminen, joka perehtyy erityisesti tähän alueeseen, onko sinulla kiinnostusta tähän? Näyttää tavoitetila ja sitten pyrkiä löytämään kiinnostusta siihen sitä kautta. Löytää aina oikeat ihmiset, jotka hankkii sillä alueella osaamista."

Henkilö E

Kuvausten mukaan alaisen oppimista tukeva keskustelu sisältää alaisen työtä ja osaamista sekä niiden kehittymistä, tulevaisuuden mahdollisuuksia ja osaamistavoitteita sisältävää puhetta. Keskustelu sisältää myös kehittämisen keinoista puhumista. Keskustelun henki on omaehtoiseen arviointiin johdattava sekä yksilön että ryhmän kohdalla. Alaiselle suunnattu puhe sisältää paljon kannustamista, kuuntelemista ja sen selvittämistä, mikä ovat yksilölliset kehittymistarpeet.

"Todennäköisesti, voisiko sanoa, (ihanne-esimies osaamisen johtajana) pyrkii vaikuttamaan alaisen itsetuntoon ja uteliaisuuteen. Pyrkii rohkaisemaan avoimuuteen ja itsearviointiin ja itsekriittisyyteen, jotta tämä uskaltaa tuoda esiin omia oppimistarpeitaan, uskaltaa myöntää omia puutteitaan ja uskaltaa tehdä erehdyksiä. Tällöin alaiselle tulee luottavainen ja turvallinen olo, että minulla on tässä mahdollisuus oppia ja minä voin myöskin oppia. Itsetuntoasia on hyvin tärkeä ja hyvä esimies itseasiassa pyrkii toimimaan siten, että se vahvistuu. Tällainen luottamus on sellainen asia, johon minusta tuntuisi tärkeältä esimiehen keskittyä".

Henkilö A

Haastateltavat korostivat sekä yksittäisissä esimies-alaisvuorovaikutussuhteissa tapahtuvaa keskustelua että koko työyhteisön tasolla tapahtuvia ryhmäkeskusteluja. Muut kuin koko työyhteisöä koskevat ryhmätason keskustelut eivät tulleet aineistossa erikseen käsitellyiksi. **Kuunteleminen** nousi aineistossa esille vuorovaikutuksen tärkeänä elementtinä¹⁹.

Haastateltava C ja B painottivat asioiden kertaamisen ja aidon kuuntelemisen tärkeyttä. Taitava kuunteleminen liitettiin puheissa kykyyn arvostaa alaisten mielipiteitä aidosti ja herkkyteen aistia ja tunnistaa tunnetiloja.

Aineistossa kuvailtu esimiehen puhe on huomioivaa puhetta. Siihen sisältyy ajatus, että esimies huomaa oppimiselle myönteisiä asioita ja sanoo niistä ääneen muille. Palautteenanto liitettiin tärkeänä sekä ryhmä- että yksilötason reflektion synnyttämiseen. Sillä nähtiin kehittymistä tukeva tehtävä.

Ihannokuvausten esimies tukee oppimista myönteisen palautteen varassa. Toiseksi tuli esille epäonnistumisten käsittely sekä ryhmäprosessina että yksilötason asiana. Haastatel-

¹⁹ Kuuntelemisen tulee olla aktiivista, mikä tarkoittaa kuulijan aitoa pyrkimystä saada otetta puhujan viestistä ja tunteista sekä halua auttaa puhujaa ilmaisemaan itseään (Rogers & Farson 1979). Rogers ym. jopa esittävät, että *"research evidence shows that sensitive listening is a most effective agent for individual change and group development"*.

tavat luonnehtivat rakentavaa virheiden käsittelyä tyyliältään pohtivaksi ja eritteleväksi. Sen tavoite näyttöytyi syiden ja syyllisten etsimisen sijasta syntymekanismien ja jatko-toimenpiteiden pohdintana.

Keskustelua tukevat toimintamallit, järjestelmät ja muut puitteet

”Miten esimies osaamista johtaa?” -kysymys sai haastateltavilta vastauksia, joista osa liittyi keskustelua tukeviin toimintamalleihin, järjestelmiin, tilaan ja aikaan. Näillä asioilla on yhteyttä oppimiseen. Niiden kehittäminen liittyy haastateltavien mukaan esimiehen tehtäviin ja ovat oppimista edistävän toimintaympäristön luomista.

Haastatteluissa tuli esille, että esimiehen työtä on kehittää osaamisen johtamista helpottavia toimintamalleja yhdessä alaistensa kanssa. Haastateltavat korostivat toisaalta toiminnan luovaa ja prosessimaista ominaisuutta, mutta samalla pitivät tärkeänä systemaattisten ja ohjaavien toimintamallien luomista ja käyttämistä. Taustalla oli esille ajatus, että yhtä lailla kuin yhteisö ei opi ilman yksilötason oppimista, ei yksilökään opi tavoitellulla tavalla, ellei ympäristö häntä siihen tue ja ”työnnä”.

” Hän vaikuttaa toimintakäytäntöihin. Yksi tärkein toimintakäytäntö on se että luodaan reflektiivisiä toimintakäytäntöjä eli että ihmisillä olisi tilaisuus ja mahdollisuus reflektoida omaa toimintaansa, arvioida sitä niin että missä onnistuttiin, minkälaisia asioita nousi esiin, mitä tästä opittiin, miten tätä voitaisiin hyödyntää seuraavissa, eli se on myös yksi näistä oppimismetodeista. Ja luodessaan tällaista toimintakäytäntöä hän samalla tulee luoneeksi tällaisen oppimisympäristön joka enemmän muodostuu näiden toimintakäytäntöjen kautta rakenteeksi taiikka kulttuuriksi eli se ei silloin jää enää tämä oppimis-mahdollisuus tai osaaminen pelkästään yksilöiden varaan... Ihmisen toiminta ja ajattelu muuttuu käsisistä päähän tapahtuman kautta eli siten, että sovitaan yhteisistä toimintakäytännöistä, toimintatavoista. Ja sen toiminnan kautta voidaan muuttaa myöskin sitä, niitä ajattelumalleja ja vähittäin myöskin asennoitumistapoja ja arvoja.”

Henkilö A

Ihannekuvausten esimies tukee keskustelujen syntymistä ja ylläpitoa vakiinnuttamalla erilaisia määrämuotoisia keskusteluja ja toimintamalleja. Hän tarvittaessa myös suuntaa, keskittää ja tukee keskustelua määrämuotoisella informaatiolla. Samalla haastateltavat pitivät tärkeänä samalla keskustelun avoimuutta. Yleisimmät puheissa konkretisoidut foorumit, joihin keskustelut liitettiin, olivat erilaiset palaverit. Ryhmän yhteistä oppimista esimies aineiston valossa tukeekin lähinnä organisoimalla keskustelufoorumeja.

Haastateltavat ottivat kantaa myös siihen, millä toimintamalleilla tai välineillä esimies voi tukea oppimista. Esille nousivat reflektiiviset käytännöt kuten systemaattinen menneen tapahtuman analysointi, josta esimerkkinä erilaiset foorumit, joilla työyhteisön jäsenet yhdessä suunnittelevat ja arvioivat toimintaa. Esille tuotiin myös kehityskeskustelut, osaamiskartoitukset ja osaamisen kehittämissuunnitelmat. Esille nousi myös rakenteiden uudistaminen yhtenä tietoisesti käytettynä keinona oppimisen generoimiseksi. Aineiston valossa voi päätellä, että mikä tahansa toimintaa jäsentävä yhteisesti sovittu menettelytapa tai toimintamalli voi olla osaamisen johtamisen väline, jos se edistää jotakin osaamisen johtamisen tehtävää.

"Yhteinen ihanteellinen oppimisfoorumi on tavallaan vähän tällöinen akvaario, jossa toimitaan yhdessä, pohditaan asioita, prosessoidaan asioita, mietitään. Mutta että välillä pystytään tekemään myöskin sitä, että voidaan mennä taaksepäin analysoimaan sitä, että mitenkäs tämä tilanne meiltä meni. Että katsotaan tavallaan akvaarion ulkopuolelta, että nyt me tehtiin näin ja toimittiin näin ja pystytään antamaan avoimesti palautetta sekä esimiehille että alaisille. Katsotaan sitä tilannetta, että vähän tällöistä debriifinginä... saatetaan käydä läpi erilaisia caseja, tapauksia: mikä on ollut, missä on toiminut niin tai näin tai jäänyt vaivaamaan, että millä tavalla olisi pitänyt toimia...Ja sillä en tarkoita semmoista, että kaivellaan menneitä ja jäädään niihin kiinni, vaan päinvastoin niitä voidaan purkaa ja oppia niistä... käydä se tilanne uudestaan vaikka roolipelin tai tällöisen kautta. Katsoa, että miten tämä olisi tuntunut, jos tämä olisi tehty toisella lailla."

Henkilö C

Aineistossa osaamisen johtamisen elementteinä nousivat **kollektiivinen tavoitteiden asettaminen, osallistava arviointi** ja kehittymistä tukevat järjestelmät, jotka tarjoavat esimerkiksi mittareita toiminnan seurantaan. Useimpien haastateltavien mielestä esimiehen tulee johtamisessaan käyttää ja kehittää erilaisia **seurantajärjestelmiä ja mittareita**, jotka viestivät kehityksen suunnasta, laadusta ja määrästä. Monet korostivat, että mittarit tulee paitsi liittää tiiviisti visioon ja strategiaan, niiden on myös tuotava asiakas konkreettisesti lähelle. Toimintaa kuvaavat mittarit liitettiin myös osaamisen ja sen kehittymisen mittaamiseen.

Mitattavia asioita olisivat haastateltavien mielestä esimerkiksi palvelukyky, toimitusvarmuus, laatu, kustannukset ja osaaminen. Yhteistä niihin liittyville kuvauksille oli, että ihannetilanteessa ne ovat konkreettisia, yksinkertaisia ja käytännön johtamisen kannalta aidosti hyödyllisiä. Kriteerit ja seurannan välineet ihannekuvausten esimies parhaimmillaan määrittelee yhdessä alustensa kanssa ja saa aikaan sitoutumista oman ja yksikön

osaamisen kehittämiseen. Väärin käytettynä ne voivat haastateltavien mielestä myös rajoittaa ja pinnallistaa.

Aineistosta muodostui kuva, jonka mukaan ideaalitulanteessa osaamisen johtamisen työkalut varmistavat osaamisen johtamisen operatiivista toimintaa, toimivat strategisen johtamisen välineenä sekä systematisoivat osaamisen johtamista. Ne varmistavat osaamisen johtamisen välttämätöntä perustasoa. Esimiehen kannalta ne säästävät voimavaroja toiminnan luoville osille, koska ne siirtävät joitakin asioita rutiinien tasolle. Lisäksi ne toimivat suuntaavana ja ylläpitävänä kanavana osaamista tukevalle keskustelulle. Niiden varassa esimies saa osaamisen johtamiselle välttämätöntä tietoa. Ne myös luovat organisaatioon oppimista tukevaa kulttuuria yhdenmukaistaessaan vallitsevia käytäntöjä ja yhteisiä tarkastelukehyksiä niihin liittyvine käsitteineen.

Kehityskeskustelut nousivat puheenvuoroissa esiin tärkeänä keskustelua tuottavana ja vuoropuhelua ylläpitävänä järjestelmänä, jossa luodaan osaamisen kehittämisen tarpeellisuutta ja sisältöä koskevaa tietoisuutta. Haastateltavat näkivät kehityskeskustelujärjestelmän varmistajana sille, että esimies tulee tiedostaneeksi ja selvittäneeksi yrityksen osaamistarpeita, omia ja alaisensa osaamisia sekä niihin liittyviä kehittämistarpeita. Niiden esimies myös tukee alaisiaan osaamisnäkökohtien tiedostamisessa. Niiden tuella esimiehen uskottiin oppivan ymmärtämään alaisten intressejä, osaamis- ja oppimistilanteita. Kehityskeskustelujen sisältö käsitti haastateltavien kuvauksissa osaamistarpeiden suunnittelua, nykyisen tilanteen arviointia ja palautteen antoa, tavoitteiden asettamista ja osaamisen edistämisen keinojen pohdintaa.

"Näen hyvin tärkeänä sen, että yrityksessä on tällainen johtamisjärjestelmä, johon kuuluu muoto, jolla toimitaan. Esimies-alaiskeskustelun sisältöön pitää kuulua paitsi suunnittelu, tavoitteiden asettelu, mittareiden luontia, myöskin suoritusarviointi ja palaute. Ja siihen tulee luontevaksi osaksi kehittämissuunnittelu eli osaamisen kehittämissuunnittelu. On tärkeää, että se on systematisoitua."

Henkilö C

Kuvausten esimies suunnittelee osaamista samalla tavalla kuin muutakin toimintaa. Se tarkoittaa käytännössä osaamistavoitteiden laatimista ja niiden hankintasuunnitelmien tekoa sekä toteutumisen seurantaa. Tässä yhteydessä aineistosta välittyi kuva osaamisista mihin tahansa resurssiin verrattavana "aineksena", jota voidaan tarkastella myös ihmisistä

irrallaan. Sen tilaa, vajeita ja ylikapasiteetteja käsiteltiin aineistossa välillä teknisinä asioina. Osaamista johtavan esimiehen välineenä nousi useimmiten esille osaamiskartoitus, jonka avulla arvioidaan nykyistä ja tarvittavaa osaamista sekä niiden välisiä ”kuiluja”. Näiden kuilujen täyttämiseen otettiin kantaa vain niukasti. Lähinnä puheet sivusivat alaisten osaamisen kehittämistä ja kehittämissuunnittelua. Kehittämissuunnitelmien laadinta yhdessä alaisen kanssa liitettiin puheissa useimmiten kehityskeskusteluihin.

”Tarvitsisi katsoa, että mitä osaamista siellä tällä hetkellä on eli jonkinlaiset osaamisprofiilit täytyisi tehdä siitä tilanteesta mikä on. Sitten pitäisi katsoa niitä visiolta vasten, mitä sillä organisaatiolla on ja nimenomaan sillä omalla osalla siitä organisaatiota on, että mitä osaamista tällä tarvittaisiin esim. kolmen vuoden kuluessa. Ja sitten verrata sitä nykyistä osaamista niihin tavoitteisiin ja sitten lähteä yhdessä laatimaan niitä kehitysskeleitä mitä siihen tarvitaan lisää. Hyvin tavoitteellisesti toimia siinä suhteessa.”
Henkilö D

Vaikka järjestelmät nähtiin tärkeinä osaamisen johtamisen välineinä ja niiden kehittäminen sekä hyödyntäminen esimiehen tärkeänä työnä, niiden varassa haastateltavien mielestä osaamisen johtaminen vielä ei synny. Haastateltava F:n puheenvuoro toimii hyvin kiteytyksenä koko ryhmän ajattelusta.

”Arkipäivän tasolla se on sitä, että se ei voi nojautua pääsääntöisesti niihin järjestelmiin vaan pitää saada aikaiseksi se jatkuva keskustelu siitä, että mikä on tärkeää siinä osaamisessa. Ja jos menee vain siihen, että tämä prosessi on näin ja kertoo näille, että miten nämä käyttää jotain tietojärjestelmää ja miten ne syöttää sinne tietonsa, esimies-alaiskeskustelujen jälkeen ja niin päin pois, eikä siitä tule paljon hullua hurskaammaksi.”
Henkilö F

Keskustelua edistävä ilmapiiri

Oppimiselle ja sitä tukevalle keskustelulle välttämättömänä edellytyksenä haastateltavat pitivät suotuisaa **ilmapiiriä**. Puheissa sen kehittäminen liitettiin osaksi esimiehen osaamisen johtamisen tehtävää. Ilmapiirin merkitys nousi esille puhuttaessa sekä ryhmätason oppimisprosesseista että yksilön oppimisen edellytyksistä. Ilmapiiriä kuvattiin ”fiiliksenä” ja ”draivin synnyttäjänä”.

Hyvään ilmapiiriin liitettiin puheissa joitakin tunnusomaisia piirteitä. Yksi oli esimiehen tärkeä vaikutus siinä. Ihannekuvausten esimies ei käytä autoritääristä valtaa, vaan kohtaa

ryhmänsä jäsenet tasaveroisena ihmisenä. Ihannekuvausten esimies kohtaa alaisensa avoimesti. Kohtaamisten sisällön ja laadun ohella oli haastateltavien mielestä merkitystä myös niiden määrällä. Haastateltavien puheissa fyysinen läheisyys tuli esille tärkeänä ilmapiiriin ja oppimisen kannalta. Lisäksi hän luo käyttäytymisellään alaisille kokemusta siitä, että heillä on tilaa olla luovia, toteuttaa aidosti itseään ja kulkea omaan tahtiinsa.

"Melkein tässä puhuisin siitä, että tärkeää on kohtaamisen tapa: millä lailla saat kontaktin ihmiseen, miten kohtaat. Esimerkiksi yksi johtaja, johon olen elämäni aikana törmännyt, ei yleensä katso alaisiaan silmiin ollenkaan. Hän saattaa jopa kääntyä selin, kun toinen on huoneessa ja puhua sieltä. Hän on kykenemätön kohtaamaan ihmistä... Miten kohtelet ihmisiä, miten kohtaat heidät? Se tuo ilmapiiriin ja vaikuttaa siihen, haluavatko ihmiset tehdä yhdessä työtä sinun kanssasi ja haluavatko he tehdä työtä keskenään."

Henkilö H

Ristiriita sen välillä, millaista oppimis- ja muutostahtia organisaation toiminnan menestys vaatisi ja toisaalta, miten ihmisen "mieli kääntyy", tunnistettiin. Haastatteluissa tuli esille, että kehitykseen pakottamalla ei saada tuloksia aikaan. Ainoa tie oppimiseen heidän mielestään on alaisen omavalintainen henkilökohtainen tie, jolla kulkemiseen voi esimies pyrkiä ohjaamaan, tukemaan ja auttamaan. Se nähtiin varsin yleisesti ainoana kestäväenä periaatteena. Ilmapiirillä nähtiin olevan merkitystä ryhmän ja yksilön omaehtoisen oppimisotteen mahdollistajana ja synnyttäjänä.

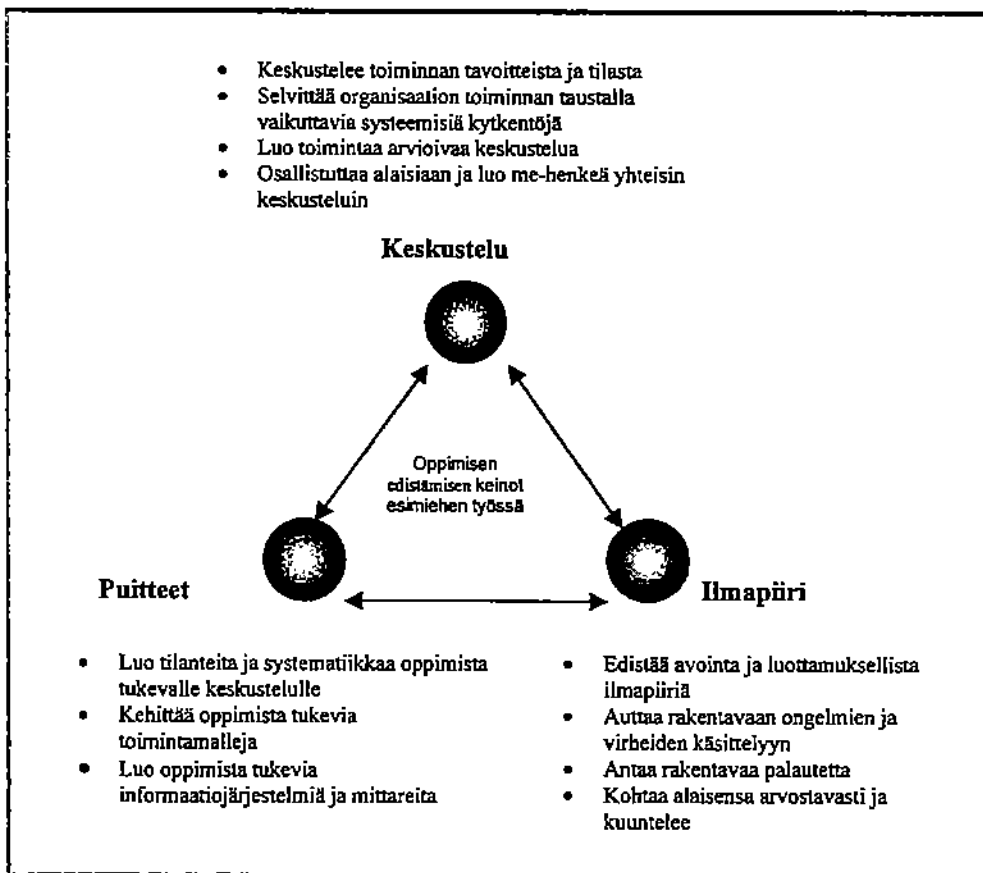
Useat haastateltavat liittivät puheissaan virheistä oppimisen ja ilmapiiriin tiiviisti yhteen. Uskaltaminen nousi esiin oppimisen ehtona ja sen koettiin olevan yhteydessä ilmapiiriin. Vain turvalliseksi koettu ilmapiiri mahdollistaa virheiden esille tulon ja niiden hyödyntämisen oppimisen lähteinä. Myös kysymysten esittäminen vaatii heidän mukaansa sallivaa ilmapiiriä. Keskinäinen luottamus korostui hyvän ilmapiiriin keskeisenä piirteenä.

"Paljonhan on kyse siitä, että saat sen porukan yhdessä oppimaan asioita. Että he kyseenalaistavat, että "Miten tämä homma voitaisiin tehdä uudella tavalla?" tai "Mitä me tarvitaan, että me saadaan tämä aikaan?". Aikaansaat keskustelua siellä. Ja myös sellainen ilmapiiri, että siellä uskalletaan kysyä ja uskalletaan tehdä ja uskalletaan tehdä virheitä."

Henkilö E

Aineiston antama kuva esimiehen mahdollisista keinoista edistää oppimista johtamassaan työyhteisössä tiivistyy siis kolmeen pääkohtaan:

- 1) keskustelun synnyttäminen ja keskustelun sisällöllinen suuntaaminen osaamisen kehittymiselle tärkeisiin asioihin
- 2) sellaisten toimintamallien, järjestelmien ja välineiden kehittäminen, jotka edistävät oppimista ja osaltaan tuottavat keskustelua
- 3) ilmapiirin kehittäminen keskustelulle ja oppimiselle suotuisaksi (kuvio 15).



Kuvio 15. Esimiehen keinot osaamisen johtamisessa.

3.1.3 Edellytykset osaamisen johtamisen toteutumiselle esimiehen toiminnassa

Osaamisen johtamiseen kykeneminen ja sen mahdollistuminen vaatii esimieheltä ja hänen ympäristöltään tiettyjen edellytysten olemassaoloa. Näiden edellytysten tarkastelu oli kolmas lähestymissuunta aineistoon.

Haastateltavat toivat esille, että esimiestaito on erityinen ammattitaitoalue ja niin myös osaamisen johtaminen. Kukaan haastateltavista ei pitänyt mahdollisena kuvailla persoonallisuuden piirteiden tasolla ihannetyyppejä hyvälle osaamisen johtajalle, vaikka joitakin yksittäisiä piirteitä puheissa nousikin esille. Niitä tärkeämmäksi nousi osaamisen johtamisen tehtävän oivaltaminen ja tiedostaminen.

" Voisiko kuvitella, että hyvin monenlaisella persoonalla pystyisi ansiokkaasti hoitamaan näitä tehtäviä, niin kyllä tämä saattaa olla näin, että pystyy hoitamaan, jos vain oivaltaa itse niiden merkityksen. Ehkä enemmän kuin persoonallisuuden piirteillä, niin näillä omilla asenteilla tätä kehittämistä kohtaan on merkitystä, koska jos on minköläinen tahansa se ihminen, vaikka hänen olisi vaikeampikin lähestyä ihmisiä, jos hän ajattelee jonkun merkitykselliseksi ja tärkeäksi, niin kyllä hän sen omalla tavallansa hoitaa ja eihän alaisetkaan ole kaikki samanlaisia persoonallisuksia. "

Henkilö D

Aineistosta nousi esille kolmen tyyppisiä edellytyksiä hyvälle osaamisen johtamiselle: ensinnäkin esimieheen liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia; toiseksi lähellä persoonaa olevia käyttäytymisen piirteitä; ja kolmanneksi organisaation tukeen liittyviä asioita.

Osaamisen johtamisen kannalta tärkeinä tieto- ja taitoalueista nousivat haastatteluissa esille liikkeenjohdolliset ja ihmisten johtamisen taidot. Näkemys oli analoginen sen kanssa, mitä on pidetty johtajuuden yleisinä taitoalueina (esim. Hunt 1991: 158–159). Liikkeenjohdolliset taidot, joista esimerkkinä visiointikyky, taloudellinen ajattelukyky, toimialaa ja vastuualuetta koskeva asiantuntemus, tulivat esille pikemminkin itsestään selvinä "kynnystekijöinä" kuin osaamisen johtamisen kannalta erityisinä osaamisen johtamisen kulmakivinä. Sen sijaan teoreettinen ja poikkitieteellinen ymmärrys ja kyky systeemiajatteluun korostuivat erityisen tärkeinä juuri osaamisen johtamisen näkökulmasta. Osaamisen johtamisen spesifeinä taitovaatimuksina esitettiin oppimistyytlejä, osaamisen kehittämisen keinoja ja laajemmin pedagogisia taitoja koskeva tietämys.

Määrällisesti puheenvuoroissa korostuivat eniten **sosiaaliset taidot**: viestinnälliset taidot ja vuorovaikutustaidot. Erityisesti korostuivat taito kuunnella ja taito tajuta ihmisten sisäisiä tiloja. Alaisten kohtaamisen kyky nostettiin tärkeäksi kautta linjan. Haastateltavat toivat esille, että esimiesten suurimmat haasteet osaamisen johtamisen kannalta ovat ihmisten johtamisen alueilla.

Yhtäältä haastateltavat korostivat, että osaamisen johtaminen on ammattitaito, joka on opittavissa. Toisaalta keskeisimmät hyvälle osaamisen johtamiselle tärkeät, **esimieheen itseensä liittyvät edellytykset** kiinnittyivät puheissa hyvään itsetuntemukseen, terveeseen itsetuntoon ja henkiseen kypsyyteen. Kuvassa korostuu vahva tiedostamisprosessi, kyky itsereflektioon, nöyryys itseä koskevien kehittämishaasteiden edessä ja aito ponnistelu esimiehenä kasvamisen puolesta.

A ja D korostivat esimiehen vastuuta **roolimallina ja esimerkkinä** osaamisen arvioinnissa, kehittämisessä ja likoon laittamisessa. Esimies on ryhmässään myös esikuva.

"...Se olisi sitä, että pystyisi antamaan virikkeitä, innostamaan, hankkimaan uutta tietämystä, itse esimerkkinä toimien. Oma esimerkki olisi hirveän tärkeä, koska sitä kautta muutkin saavat draivia."

Henkilö D

Ihannekuvausten esimies on **innostunut** työssään. Hän tartuttaa innostustaan myös muihin tai pahimmillaan innostuksen puuttuessa sammuttaa sitä alaisistaankin. Innostukseen liitettiin puheissa myös halu auttaa muita kehittymään.

"... minusta tärkein on nimenomaan se draivi ja intohimo siinä esimieheissä, kyky saada ihmiset mukaan kasvamaan ja kehittymään ja tietysti myös se, hänen ihmiskäsityksensä ennen kaikkea, että siihen sisältyy usko siihen, että jokainen ihminen pystyy kehittymään ja jokainen pystyy oppimaan."

Henkilö D

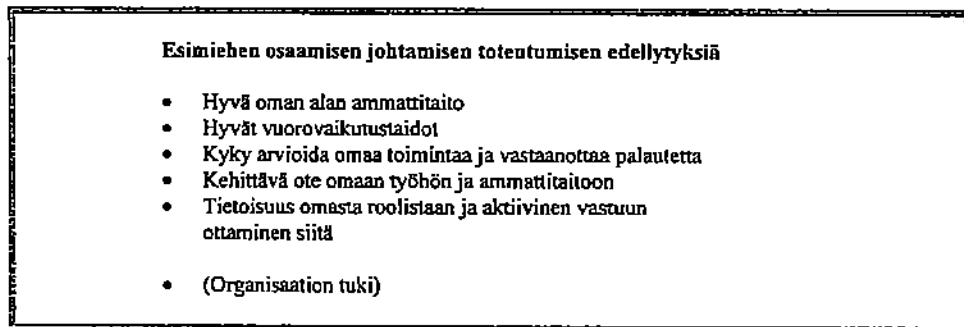
Hyvin ratkaisevana asiana hyvän osaamisen johtamisen toteutumiseksi nousi aineistossa esiin esimiehen tietoisuus roolistaan osaamisen johtajana. Vaikka monet edellytykset toteutuisivat, ei osaamisen johtaminen välttämättä nouse korkealle tasolle, jos esimies ei itse tiedosta asian merkitystä ja keskity siihen käytännön toiminnassaan. Tietoisuus edellyttää tietoa osaamisen näkökulmista. Lisäksi siihen tulee liittyä motivaatio ottaa tehtävä vastaan ja jatkuvan kehittämisen kohteeksi omassa työssä.

"Esimiehillä teknisistä prosesseista ja varsinkin ammatilliseen liittyvästä osaamisesta on aika hyvin tietoja ja taitoja. He osaavat havaita että minkälaista ammattiin liittyvää ja yleisosaamista tarvitaan. Esimiehet osaa jo nyt aika hyvin jo tunnistaa tiettyjä kehittämisen menetelmiä, mutta ehkä sieltä löytyisi se yksi alue. Mutta kaikeli se ensimmäinen on kuitenkin tällaisen kokonaishahmon aikaansaaminen että esimies näkee ja tunnistaa oman roolinsa toisaalta strategisten tavoitteiden toteuttajana ja toisaalta osaamisenkehittäjänä ja myöskin roolin tunnistaessaan ottaa sen vastuun.."

Henkilö A

Haastateltavien kuvauksissa tuli esille, että esimies tarvitsee osaamisen johtamisessaan myös organisaation tukea. Aineistosta nousi erilaisia eksplisiittisiä tukemisen muotoja ja organisaation toiminnan pürteitä, joissa on sisäänrakennettuna joko osaamisen johtamista tukevia tai sitä vastustavia "piiloviestejä". Viimeksi mainittuihin sisällytettiin esimerkiksi palkitsemisjärjestelmä ja arviointijärjestelmä. Osaamisen johtamista näkyvästi tukevinä toimintamalleina pidettiin kehityskeskustelu- ja osaamiskartoitusjärjestelmiä sekä osaamisen kehittämisen suunnittelujärjestelmiä. Organisaation tuen sisällön ja merkityksen lähempi tarkastelu on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta havainto on taustaymmärryksen kannalta tärkeä.

Aineiston esiin nostamat, esimiestoiminnassa tapahtuvan osaamisen johtamisen edellytykset on koottu kuvioon 16.

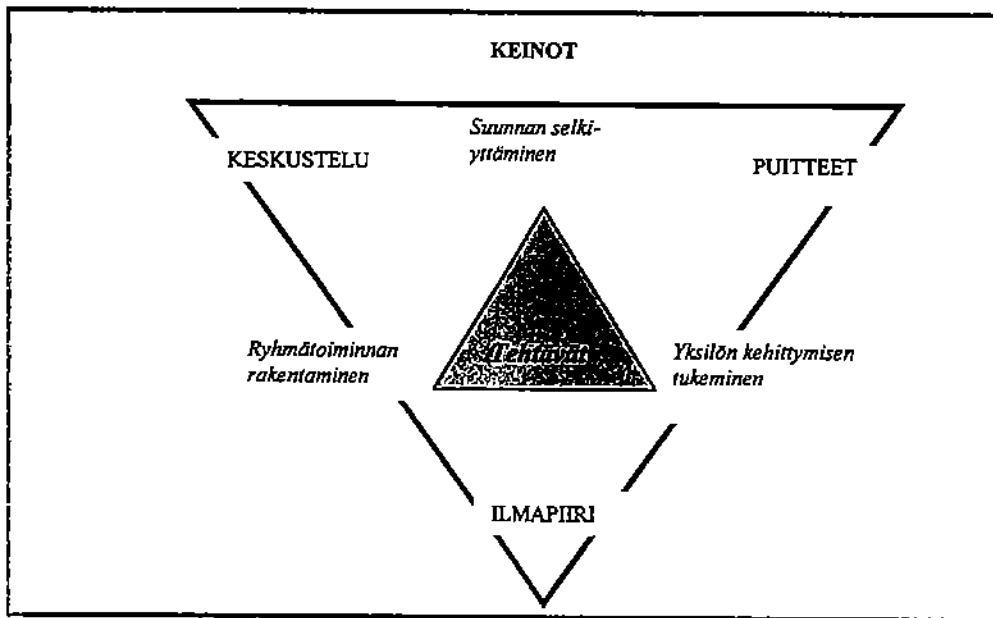


Kuvio 16. Edellytykset osaamisen johtamiselle.

3.1.4 Malli osaamisen johtamisesta esimiestyössä

Esitutkimus tuotti tutkittavalle ilmiölle rakenteen, jota voi ilmentää visuaalisella mallilla. Sisällytettäessä hahmotelmaan sekä tehtäväalueet että keinot, muodostuu siitä kaksi-

tasoinen kahden kolmion muodostama kuvio (kuvio 17). Esimerkillä johtaminen poikkeaa luonteeltaan varsinaisesta toiminnasta, vaikka sillä voikin olla vaikutusta työyhteisön oppimiseen. Kuvion ytimenä voi siis nähdä kolme pääulottuvuutta hahmottuvaa tehtäväaluetta ja niitä vastaavaa roolia: suunnan selkiyttämisen, ryhmätoiminnan rakentaminen ja yksilön kehittymisen tukeminen. Toisella tasolla ovat keinot: keskustelun sisällön ohjaaminen, keskustelua tukevan puitteiden kehittäminen ja keskustelua tukevan ilmapiirin rakentaminen.



Kuvio 17. Osaamisen johtamisen tehtävät ja keinot.

3.1.5 Mallin asemointi kirjallisuusanalyysin muodostamaan kuvaan

Esitutkimus ei tuonut ilmiön sisältöön aineksia, jotka eivät olisi esiintyneet kirjallisuudessa. Tämä vastasi ennakkokäsityksiä. Esitutkimuksen tuottaman aineisto sisälsi kuitenkin fokuoituneempaa kuvausta osaamisen johtamisesta esimiestyössä kuin kirjallisuusanalyysissä tarkastellut yksittäiset kirjoitukset. Näkökulma oli myös selkeästi esimiehen näkökulma eikä johdon näkökulma kuten kirjallisuudessa usein.

Haastatteluaineiston analyysi selvensi eniten käsitystä esimiehen toiminnan kohteista tilanteessa, jossa hän menestyksellisesti edistää oppimista yksikössään. Aineiston perusteella sellaisiksi erottuivat **suunnan selkiyttäminen, ryhmätoiminnan rakentaminen ja yksilön kehittymisen tukeminen**. Ensimmäinen liittyy johdettavan yksikön toimintaan ja kaksi muuta ihmisten johtamiseen. Ensimmäisen perustelut liittyvät sekä kirjallisuuden perusteella että aineiston esille tuomana oppimista suuntaavien viitekehysten ja skeemojen vahvistamiseen.

Keinot jäsenyivät kolmeen päätekijään. Ensinnäkin oppimista edistävät asiat tapahtuvat **keskustelun** keinoin. Osaamisen johtaja sekä keskustelee itse että luo yhteisöönä ryhmätason keskustelua asioista, jotka suuntaavat oppimista, edistävät ryhmätoimintaa ja tukevat yksilötason oppimista. Toiseksi oppimisen tukemisessa tarvitaan **puitteita** eli rakenteita ja systemaattisia toimintamalleja. Osaamisen johtaja luo ja kehittää sellaisia rakenteita, toimintamalleja ja järjestelmiä, jotka tukevat suunnan selkiyttämistä, ryhmätoimintaa ja yksilöiden oppimista. Samalla ne tukevat keskustelua. Kolmanneksi oppiminen tarvitsee sille suotuisan **ilmapiirin**. Osaamisen johtajan tehtävä on edesauttaa sellaisen ilmapiirin saavuttamista työyhteisössä, joka mahdollistaa reflektoinnin ja tiedon jakamisen. Kaikki kolme asiaa ovat myös yhteydessä toisiinsa. Puitteet ja ilmapiiri tukevat keskustelun syntymistä ja keskustelun kautta puitteet ja ilmapiiri kehittyvät.

Vertaan syntynyttä rakennelmaa niiden kirjoittajien hahmotelmiin, jotka ovat lähestyneet esimiestyössä tapahtuvaa osaamisen johtamista käsitteillä muutoksen, uudistamisen tai oppivan organisaation johtaminen, tai käsitteillä valmentajuus tai oppimista mahdollistava johtajuus. Kirjoittajat ja heidän keskeiset ajatuksensa on esitetty taulukoissa 4–6. Luon samalla yhteyttä osaamista, oppimista ja muuhun johtajuutta käsittelevään kirjallisuuteen siltä osin, kun olen käsitellyt sitä kirjallisuusanalyysissä luvussa 2.

Suunnan selkiyttäminen on tullut esille joidenkin muidenkin kirjoittajien malleissa (Kouzes ym. 1987; Senge 1990 a, 1990 b, 2000; Pines 1989, 1992), mutta ei kaikilla. Ekvall ym. (1991) esimerkiksi viittaavat yleisellä tasolla johtajan visionäärisyyteen. Esitutkimus toi asiaan myös aiemmista keskusteluista usein puuttuvaa konkreettisuutta: oppimisen suuntaajia ovat visio, strategiat, kyvykkyysvisio, tavoitteet, asiakkaiden

palautteet, laatua koskeva ja muu seurantatieto. Vision ja strategia kiinteä yhteys oppimiseen korostui aineistossa ja vahvasti osaamisen johtamisen kirjallisuudessa esitettyä käsitystä.

Ryhmätoiminnan rakentaminen nousi esille toisena esimiehen toiminnan kohteena. Ryhmän korostuminen oppimisen subjektina vastaa organisaation oppimisen mallin (Crossan ym. 1999) ja uuden tiedon luomisen mallin (Nonaka ym. 1995, 1998) tausta-ajatuksia ja saa vahvistusta myös oppimisen psykologiasta. Osaamisen johtamista lähestyneet kirjoittajat ovat myös korostaneet ryhmän koheesion ja yhteistyön kehittämistä omissa malleissaan (Kouzes ym. 1987; Senge 1990 a; Pines 1989, 1992; Ekvall ym. 1991; Lindell ym. 1996), mutta eivät taaskaan kaikki. Esimerkiksi Mcneil (2000) nosti esille osaamista mahdollistavan esimiehen yhtenä neljästä tehtäväalueesta osaamisen jakamisen edistämisen, joka tässä tutkimuksessa asemoitui ryhmätoiminnan rakentamisen sisällä yhdeksi alatavoitteeksi.

Yksilön oppimisen tukeminen nousi esitutkimuksen aineistossa ryhmän tukemisen rinnalle siitä erotettavissa olevaksi kohteeksi. Haastateltavat eivät olettaneet, että ryhmän oppimisen tukeminen riittäisi siinä toimivien yksilöiden oppimisen tueksi. Heidän mukaansa esimies osoittaa yksilöllistä huomiota alaiselle, mikä toteutuu esimerkiksi palautteen antona ja kehityskeskusteluina. Heidän olettamuksensa saa tukea kasvatustieteen pedagogiikan käsityksistä, joiden mukaan oppimisen ohjaamisen kulmakivi on oppijan lähtökohtien ja tilanteen tuntemus. Tämä näkökulma saa vain vähän konkreettisia muotoja oppimista tukevaa johtajuutta lähestyvissä kirjoituksissa. Bass (1982, 1985, 1990) ja Senge viittaavat asiaan yleisellä tasolla ja Kouzes ym. (1987) sekä Popper ym. (2000) mainitsevat palautteen annon. Pisimmälle yksityiskohtiin menevät Pines (1989, 1992) ja Ellinger ym. (1999).

Syntyneellä kolmijaolla on siteeratuista kirjoittajista eniten yhtymäkohtia Pirneksen malliin. Hänen kuvaamiensa tehtäväkenttien sisällöt toistuivat myös tässä tutkimuksessa, joskin jaottelu oli hieman toinen. Hänen rakennelmaansa verrattuna nyt syntynyt hahmotelma on sisällöltään yksityiskohtaisempi. Lisäksi nyt muodostui jäsenyys kei-

noista, joiden avulla esimies näitä roolejaan toteuttaa. Tähän näkökulmaan ei ole suoranaisesti keskittynyt kukaan mainituista kirjoittajista.

Keskustelu on noussut eksplisiittisesti esille jossain määrin Ellingerin ym. (1999) sekä varsinaisesti Sengen (1990a) kirjoituksissa, joka on nostanut dialogin "itseisarvoiseksi" kehittämisen kohteeksi silloin, kun halutaan edistää oppimista. Samaa korostivat Nonaka ym. (1995 ja 1998) uuden tiedon luomisen mallissaan. Näkemys keskustelun tärkeydestä oppimisessa on saanut paljon tukea kasvatustieteen kirjallisuudesta (mm. Mezirow 1996; Revans 1982; Schön 1988) ja joistakin liiketaloustieteen osaamisen johtamisen keskusteluissa. Muun muassa Argyris (1999: 229) on todennut, että "*tie parempiin tuloksiin on parempi kommunikaatio*". Kykyä vuorovaikutukseen on pidetty tärkeänä erotteleva piirteenä vertailtaessa esimiesten käyttäytymistä (Leavitt 1964 b; Bussom ym. 1982).

Puitteet eli oppimista tukevat rakenteet, järjestelmät ja toimintamallit ovat esiintyneet muutamien kirjoittajien hahmotelmissa oppimista tukevan johtajan tehtäväalueina (Senge 1990 b; Popper ym. 2000; Mcneil 2001), mutta tässä ne esiintyvät keinona muun asian saavuttamiseen. Syntynyt hahmotelma viittaa siihen, että osaamisen johtaja rakentaa puitteita, jotka edistävät suunnan selkiyttämistä, ryhmäprosesseja ja yksilön kehittymistä. Samalla ne luovat ja tukevat keskustelua ja edistävät ilmapiiriä.

Ilmapiiri on esiintynyt joidenkin kirjoittajien kuvauksissa oppimista tukevan johtajan tehtäväalueena (Lindell ym. 1992; Popper ym. 2000). Usein asiaa ei oteta tarkasteluissa esille lainkaan. Oppimisen psykologiassa ilmapiiri kuitenkin korostui oppimisen edellytyksenä. Syntyneessä rakennelmassa ilmapiirin kehittämisestä tuli keino edistää oppimista työyhteisössä. Se tukee sekä ryhmän että yksilötason oppimisprosesseja ja niiden kautta välillisesti edesauttaa suunnan selkiytymistä ja tavoitteiden saavuttamista.

Osaamisen johtamisen rooliin aineiston valossa nousi sellaisia tehtäväalueita, joita aiemmin on pidetty esimerkiksi henkilöstön kehittäjän roolille rinnakkaisina ja siitä erillisinä (esim. Yukl 1994: 80–149). Nyt syntyneen kuvan mukaan osaamisen johtaminen on pikemminkin kokonaisvaltainen ote kaikessa johtamisessa. Kuvausten esimies johtaa asioita painottaen siinä oppimista.

Kirjallisuuden perinteinen jako asia- ja ihmisulottuvuuteen ja oletus osaamisen johtamisen näkökulman sisällyttämisestä jälkimmäiseen ei säilynyt aineiston tuottamassa kokonaiskuvassa. Osaamisen johtamiseen liittyi aineiston valossa perinteisen jaottelun valossa sekä management-asioita että leadership-asioita. Oppimisen suunnan selkiyttämiseen sisällyneet asiat esimerkiksi edustavat pikemminkin asioiden kuin ihmisten huomioimista. Esimerkiksi Quinnin ym. (1990) johtajan rooleja koskevan normatiivisen mallin ihmis- ja asiaulottuvuudelle sijoitetut roolit nousivat kaikki esille osaamisen johtamiselle tärkeinä asioina tässä aineistossa.

Haastatteluaineiston perusteella syntynyt kuva ei ollut yhtä ihanteellinen kuin transformatiivisen, visionäärisen ja karismaattisen johtajuuden kuvauksissa (Bass 1985). Haastattelut käsittelevät sen vastapainoksi konkreettisia asioita ja tiedostivat kuvauksissaan työyhteisökontekstin realistisesta näkökulmasta.

Knowlesin (1985) esittämät aikuisten oppimisprosessien keskeiset edellytykset kietoutuivat haastatteluaineistossa osaamisen johtamisen piirteisiin ja perusteluihin. Näitä ovat oppimista tukevan ilmapiirin luominen, oppijoiden aktivoiminen omien oppimistarpeidensa analysointiin, osallistaminen oppimistavoitteiden asettamiseen ja oppimissuunnitelmien laadintaan, sekä oppijoiden tukeminen oppimissuunnitelmiansa toteuttamisessa ja oman oppimisensa arvioinnissa. Kyseiset piirteet esiintyivät aineistossa osaamisen johtamista kuvaavien tekojen sisällä. Tätä voikin pitää yhtenä esitutkimuksen tärkeimpänä hyötynä tutkimukselle.

Aiemman kirjallisuuden esittämistä asioista jäi aineistossa puuttumaan transformatiiviseen johtajuuteen ja visionääriseen johtajuuteen liitetty arvojen käsittely (esim. Bass 1985; Kouzes ym. 1987).

Syntyneen jäsenyyksen tehtävä oli palvella kyselylomakkeen laadinnan pohjana.

3.2 Esitutkimuksen luotettavuuden arviointi

Esitutkimuksen luotettavuus on tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisessä asemassa, koska sen varassa toteutui ja riippuu myös lomaketutkimuksen tulosten pätevyys. Se tuotti rajat ja "rakennuspuut", joiden varassa syntyi hypoteettinen malli kyselylomakkeen pohjaksi. Uskomus, että tällainen aineisto on luotettava mallintamisen pohjana, saa tukea aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta, jossa kyselylomake on kehitetty laadullisen tutkimuksen pohjalta (esim. Sheridan, Kerr & Abelson 1982). Haastattelututkimuksen pohjalta syntyneen mallin luotettavuus riippuu empiirisen aineiston ja sen pohjalta tehdyn analyysin oikeaan osuvuudesta ja laadusta.

Vaikka pyrin haastateltavien valinnassa tavoittamaan mahdollisimman korkeatasoisiin tulkintoihin kykeneviä asiantuntijoita, määrittelin asiantuntijuuden kriteerit omien käsitysteni varassa. Kriteereiden määrittelyyn sain varmuutta testaamalla etukäteen kolmea muuta henkilöä haastattelukohteina. Luotettavuutta lisäsi, että haastateltavia oli kahdeksan. Vaikka mukana olisi joku sellainenkin haastateltava, jonka käsitykset eivät perustu vankkaan tietämykselliseen pohjaan, muut ovat kompensoineet sen. Luotettavuutta lisäsi sekin, että kaikilla haastateltavilla oli vähintään kymmenen vuoden kokemus aihealueen toiminnasta tutkijoina, kehittäjinä tai päätöksentekijöinä organisaatiossa tapahtuvaa oppimista lähellä olevien ilmiöiden alueella ja useimmilla kokemusta oli kaikilta mainituilta alueilta. Haastateltavien esiyymmärrystä ilmiöstä voi pitää suurella todennäköisyydellä kehittyneenä (ks. Gummeson 1991: 50–71), vaikka he olisivat muotoilleet osaamisen johtamista koskevan ajatusrakennelmansa ensimmäistä kertaa vasta haastatteluhetkellä. En ole pyrkinyt tekemään tilastollisia päätelmiä asiantuntijoiden käsityksistä vaan ainoastaan nostamaan esille aineksia, joita he liittävät hyvään osaamisen johtamiseen.

Mallintamisen luotettavuutta lisäsi se, että sen taustalla ja rinnalla on kirjallisuuden tuottama kuva asiasta. Pohjautuminen pelkästään toiseen ei olisi yhtä hyvin vakuuttanut elementtien merkityksellisyydestä osaamisen johtamisessa. Aineisto pohjautui suomalaisen ja suomalaisessa yhteiskunnassa ilmiötä tarkkailleiden ja niiden parissa itse toimineiden käsityksiin, mikä toi vertailukohtaa pääsääntöisesti angloamerikkalaisessa ympäristössä syntyneeseen kirjallisuuteen.

Esitutkimuksen aineiston arvoa ja sen pohjalta syntyneen mallin luotettavuutta lisäävä tekijä on se, että tutkittavaa ilmiötä tarkasteltiin haastattelutilanteessa kokonaisvaltaisesti. Analysoitu kirjallisuus keskittyi usein suppeampiin näkökulmiin, jolloin asioiden väliset suhteet ja painopisteet eivät samalla tavoin nousseet esille.

Esitutkimuksen luotettavuuden toinen koetinkivi oli esitutkimusaineiston organisointiin ja analysointiin liittyvät ratkaisut. Engeströmin (1987) toiminnan teoreettisen mallin käyttämisellä halusin turvata mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja systemaattisen kuvan saamisen ilmiöstä. Sen pohjalta laatimani puolistrukturoidun lomakkeen huolellinen esitelmä lisäsi kysymysten toimivuutta haastattelutilanteessa. Nauhurin käytön avulla ja kattavalla litteroinnilla varmistin, että kannanotot tulivat käsitellyiksi autenttisina ja laajasti. Oma roolini ja lähestymistapani haastattelutilanteessa ovat väistämättä vaikuttaneet saadun aineiston aitouteen ja syvyyteen tavalla, jonka sisältöä ei voi tietää (Brenner 1982).

Konkreettisimman riskin tuloksen luotettavuudelle toi oma kykyni tulkita haastateltavien puhetta, liittää esiin nousseita asioita yhteen ja luokitella niitä. Subjekiivisuus on väistämättä vahvasti läsnä. Tutkija esittää lopulta oman tulkintansa siitä, mitä haastateltavat asiasta ajattelevat. Siihen on suhtauduttava tällä varovaisuudella. Analyysin subjektiivisuutta olisin voinut vähentää antamalla myös jonkun toisen henkilön tai henkilöiden tehdä luokittelu samasta aineistosta. Tähän ei ollut mahdollisuuksia tutkimusekonomisista syistä. Ainoaksi keinoksi vähentää sattumanvaraisuutta oli tehdä useita analysointikierroksia aineistolla. Aineiston lukemista tehtyjen luokittelujen mukaisesti sekä uudelleen luokittelujen tekemistä helpotti käyttämäni N'Vivo -ohjelma, jonka tältä osin voi katsoa lisänteen analyysin tarkkuutta.

3.3 Tutkimusvälineen kehittäminen

Esitutkimus täsmensi vastauksia kysymykseen ”Mitkä ovat osaamisen johtamisen kannalta keskeiset ulottuvuudet ja piirteet esimiestoiminnassa?”. Syntyneen ideaalimallin varassa selviin seuraavaksi lomakekyselyllä, millaisena ilmiö toteutuu käytännössä.

Kyselytutkimukseen eteneminen laadullisen tutkimuksen antaman esiyymmärryksen varassa on johtamistutkimuksessa hyväksi havaittu menettelytapa, jolla on pitkät perinteet (esim. Lawler 1984).

Kyselytutkimuksen voi samalla nähdä laadullisen tutkimuksen pohjalta hahmottuneen mallin verifiointina. Koettelen tilastoaineiston varassa esitutkimuksen tuloksena syntynyttä hahmotelmaa ja etsin vastauksia siihen, missä määrin osaamisen johtamisen ideaalimallin elementit ovat käytännön todellisuutta.

Tavoitteena oli samalla kehittää osaamisen johtamisen arviointiväline, jonka avulla on mahdollista koota yksittäistapausta laajempi aineisto mallin pohjaksi. Arviointivälineen avulla tuli olla myöhemmässä vaiheessa myös seurata osaamisen johtamisen kehittymistä pitkällä aikavälillä. Sen avulla esimiehet myös voisivat saada palautetietoa ja seurata omaa kehittymistään osaamisen johtajana.

3.3.1 Kyselytutkimuksen metodologinen perusta

Tutkimusta olisi voinut jatkaa myös laadullisin menetelmin, esimerkiksi haastattelemalla esimiehiä ja heidän alaisiaan työyhteisössä, tarkkailemalla esimiesten toimintaa tai videoimalla sitä ja analysoimalla nauhoitettuja tilanteita (esim. Dabbs 1982). Näillä menetelmillä olisi voinut saada osaamisen johtamisen toteutumisesta vivahteikkaamman kuvan kuin lomakekyselyllä (esim. Dansereau ym. 1982), mutta riskinä olisi ollut suuri aikainvestointi suhteessa vähäiseen informaatioon ja suuri aineistohukka (Bussom ym. 1982).

Diagnostiset analyysivälineet organisaation ja johtamisen alueella ovat usein olleet erilaisia tyytyväisyysmittareita (Graf, Hemmasi & Nielsen 1992), joissa usein esitetään organisaation jotakin asiaintilaa koskevia väittämiä ja pyydetään kannanottoa niihin. Tämä tutkimus jatkaa perinnettä siinä, että organisaatioiden jäseniltä kysytään mielipidettä siten, miten osaamisen johtamisen ideaalimallissa määritellyt esimiestoiminnan piirteet toteutuvat heidän esimiestensä toiminnassa.

Muodostuneen ideaalimallin piirteiden toteutumista ei voinut kaikilta osin kysyä suoraan viivaisesti siinä muodossa kuin ne haastatteluaineistossa esiintyivät, koska haastateltujen kahdeksan asiantuntijan käsitemaailma poikkesi laajan yleisön käsitemaailmasta. Asiat oli esitettävä työyhteisöjen "arjen kielellä" ja niiden tuli koskea lähinnä konkreettista toimintaa.

Lomakkeessa tiedusteltiin ideaalimallin piirteiden toteutumisen ohella sitä, kuinka tärkeäksi vastaaja kokee arvioimansa asian. Koetun asiantilan ja sen koetun tärkeyden mittaaminen samassa lomakkeessa tuottaa enemmän syvyyttä saatuun aineistoon ja antaa täsmällisempää tietoa kehittämistarpeista ja -suunnasta (Graf ym. 1992). Esimerkiksi esimiehen palautteen vähäisyys ei välttämättä ole ongelma henkilölle, joka ei pidä sitä lainkaan tärkeänä. Toisaalta se, miten alaiset ja esimiehet itse arvostavat osaamisen johtamisen piirteiden merkitystä oman työnsä kannalta, on viesti jostakin. Tässä tutkimuksessa pidän sitä myös yhtenä luotettavuusarvioinnin kriteerinä. Jos alaiset eivät pitäisi jotakin osaamisen johtamisen piirrettä tai ulottuvuutta lainkaan tärkeänä, olisi sen arviointi vailla pohjaa. Koetun tärkeyden syvällisempi pohdinta jää tässä tutkimuksessa kuitenkin taka-alalle ja siirtyy myöhempään tutkimukseen.

Lomakekyselyn taustalla on tietoisuus siitä, että sen tuloksena voi saada tietoa vain alaisten tulkintoista eikä objektiivista tietoa esimiesten toiminnasta. Yksittäisten arvioijien kokemus esimiehen "hyvyydestä" riippuu paljolti heidän subjektiivisista rooliodotuksistaan ja kokemuksistaan niiden täytymisen suhteen (Tsui 1984). Lomakekyselyn varassa voi tavoitella kuvaa keskimäärin koetusta tilanteesta tutkitussa ryhmässä.

Kyselylomakkeen kehittäelyprosessi sisälsi *pilottitutkimusvaiheen*. ABB:n yhden tuotantoyksikön seitsenhenkinen johtoryhmä ja heidän välittömät alaisensa toimivat pilottiryhmänä. Pilottivaiheen päätarkoituksena oli kehittää lomakkeen validiteettia ja reliabilitteettia, sen käytännöllistä soveltuvuutta arviointiin ja aineistonkeruukäytäntöjä. Etenkin ilmaisujen selkeys, väittämien konkreettisuus käytännön toimijoiden näkökulmasta ja lomakkeen täytön sujuvuus kehittyivät selvästi pilottitutkimuksessa. Väittämien määrä karsiutui pilottivaiheen aikana 94:stä 64:ään, väittämien ilmaisut hioutuivat ja lomakkeen rakenne kehittyi. Päällekkäiset kysymykset ja tulkinnanvaraiset kysymykset karsiutuivat.

Väittämien karsinta perustui pilottitutkimuksen analysointivaiheen kokemuksiin ja pilottiryhmän kannanottoihin.

Lomakeversioiden arviointiin osallistui kahdessa eri kehittäelyvaiheessa myös *kaksi asiantuntijaraatia*. Lomakkeen täytti, arvioi ja kommentoi ensimmäisessä vaiheessa kuusi henkilöä. Pilottivaiheen jälkeisen kehitellymmän version arvioi vielä viisi henkilöä. Kommentit tuottivat pääasiassa tarkennuksia ilmaisutapoihin ja sanavalintoihin. Asiantuntijaraadin roolina lomakkeen kehittäelyvaiheessa oli tarjota ulkopuolista näkemystä ja koettelua lomakkeelle ja siihen liittyvälle arviointiprosessille tutkimuksellisesta näkökulmasta. Pilottiryhtyksen edustajien kommentit olisivat saattaneet johtaa organisaatiospesifin näkökulman ja tarpeiden painottumiseen lomakkeessa.

3.3.2 Kyselylomakkeen sisältö ja rakenne

Tutkimuslomake sisälsi 32 asiaintilaa koskevaa väittämää ja 32 samojen asioiden koettua tärkeyttä koskevaa väittämää. Kysymykset olivat teemoittain lomakkeella siten, että perättäiset kahdeksan kysymystä kohdentuivat saman ulottuvuuden mittaamiseen. Ensimmäiset olivat suunnan selkiyttämistä koskevat väittämät, sitten ryhmätoiminnan rakentamista koskevat väittämät, seuraavaksi yksilön oppimisen tukemista koskevat väittämät ja lopuksi esimiehen omaa työtettä koskevat väittämät.

Eri ulottuvuuksia koskevien väittämien järjestys oli pilottivaiheen lomakkeessa arvottu, mutta arviointikeskusteluissa tuli esille, että vastaajat olivat kokeneet ottavansa kantaa samaan asiaan useamman väittämän kohdalla, vaikka niillä oli selviä sisällöllisiä eroja. Esimerkiksi esimiehen organisoimaa keskustelua koskevat väittämät olivat hämmennyksen kohteena, vaikka niiden sisällöllinen painopiste vaihteli suunnittelusta ja ongelmien käsittelystä keskustelutuokioihin yleensä. Pitkä lomake ja väittämien sisällöllinen sekaavuus eivät johdattaneet vastaajaa palaamaan aikaisempaan, samalta tuntuvaan väittämään. Samaa ulottuvuutta käsittelevien väittämien perättäisyydellä tavoiteltiin sitä, että vastaaja tunnistaa sisällölliset painotuserot helpommin ja on sen myötä täsmällisempi kannanotossaan.

Suunnan selkiyttämisen ulottuvuutta käsittelevät väittämät koskivat kolmea aluetta: ensimmäinen on yrityksen vision ja yksikön tavoitteiden kirkastaminen, toinen on asiakkaiden tarpeiden ja kokemusten näkyväksi tekeminen ja kolmas on yksikköä koskevan kyvykkyyksivision luominen ja esillä pitäminen. Lomakkeessa tätä ulottuvuutta koskevat väittämät olivat K1 – K8. (Liite 2.)

Ryhmätoiminnan rakentamisen ulottuvuutta käsittelevät väittämät koskivat esimiehen toimintaa yhteisen suunnittelun, ideoinnin ja keskustelun synnyttäjänä työyhteisössä. Ne käsitelivät myös osaamisen jakamista ja virheiden käsittelyä ryhmässä. Niissä otettiin kantaa myös esimiehen toimintaan ilmapiirin parantajana. Lomakkeen väittämät olivat K9 – K16. (Liite 2.)

Yksilön kehittymisen tukemisen ulottuvuutta käsittelevät väittämät koskivat oppimisen ohjaamista (sisältäen mm. henkilökohtaiseen kehittymiseen kannustamisen ja parantuneista työsuorituksista palkitsemisen). Oppimisen ohjaaminen sisältää kyvykkyyksien tunnistamista, yksilön odotusten ja yrityksen tavoitteiden yhdistämistä, yksilön kehityspolkujen suunnittelua ja palautteenantoa. Lomakkeessa tätä ulottuvuutta koskevat väittämät olivat K17 – K24. (Liite 2.)

Neljäs ulottuvuus käsitti **esimieheen itseensä liittyviä edellytyksiä**, joita ovat henkilökohtainen ote työhön ja vuorovaikutustyyliin liittyvät asiat sekä omat voimavarat työssä. Väittämät olivat K25 – K32. (Liite 2.)

Lomakkeella oli lisäksi jokaista väittämää koskeva **arvoväittämä**, joka oli muotoa ”Pidän tärkeänä, että...”. Sen avulla selvitin sitä, miten tärkeäksi vastaaja kokee edellä olevat asiat oman työtehtäviensä näkökulmasta.

Kuhunkin väittämään arvioijan oli määrä ottaa kantaa ilmaisemalla arvionsa Likertin viisiportaisella järjestysasteikolla, jossa lukuarvot ilmaisivat seuraavia kannanottoja:

- 1 ”pitää paikkansa erittäin vähän tai ei ollenkaan”
- 2 ”pitää paikkansa melko vähän”
- 3 ”pitää paikkansa osittain”

- 4 ”pitää paikkansa melko paljon”
- 5 ”pitää paikkansa täysin tai erittäin paljon”.

Lomakkeen lopussa oli kaksi avointa kysymystä: 1) Millaista toimintaa ja käyttäytymistä toivoisit esimiehesi lisäävän? ja 2) Millaista toimintaa ja käyttäytymistä toivoisit esimiehesi vähentävän? Avointen kysymysten käsittely jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Arvioijien tausta kuvattiin lomakkeessa seuraavilla asioilla: organisaatio, jossa toimii; mahdollinen esimiesasema tai tiimin vetäjänä toimiminen; työkokemuksen pituus nykyisessä tehtävässä; yksikön koko (henkilöstön lukumäärä); koulutustausta; ikäryhmä; sukupuoli; ryhmätyön osuus työskentelystä; osallistuminen kehityskeskusteluun viimeisen vuoden aikana; ja osallistuminen osaamiskartoitukseen.

Arvioitavien esimiesten taustaa kuvattiin lomakkeessa seuraavilla asioilla: organisaatio, jossa toimii; kertyneen työkokemuksen pituus nykyisessä tehtävässä; alaisten lukumäärä; koulutustausta; ikäryhmä; sukupuoli; ryhmätyön osuus työskentelystä; esimiestaso, jolla toimii; osallistuminen kehityskeskusteluun oman esimiehen kanssa; ja osallistuminen osaamiskartoitukseen oman osaamisen osalta. Esimiestä koskevat taustatiedot ilmenivät esimiehen itsearviointilomakkeessa, joiden tulosten tarkempi analysointi jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Taustamuuttujien valinnan perustelut liittyvät ensisijaisesti ilmiötä koskevaan tutkimukselliseen uteliaisuuteen, mutta nojaavat myös kirjallisuuteen. Ensimmäkin leadership-kirjallisuus on tuonut esille esimies-alaissuhteeseen vaikuttavina tekijöinä demografiset tekijät kuten koulutus (Sells 1964; Hunt 1991: 105–105), ikä (Sells 1964; Hunt 1991: 105), työkokemuksen pituus nykyisessä esimiestehtävässä (Osborn & Hunt 1975; Hunt 1991: 16–20, 105) ja sukupuoli (Sells 1964; Lord, Foti & Phillips 1982). Samoin siellä on viittauksia organisatorisen tason vaikutukseen esimiestyön luonteeseen (Bowers 1975; Hunt 1991: 12, 76–80). Yksikön kokoa on pidetty johtajuuteen vaikuttavana tekijänä (Hunt 1975; Craen ym. 1975) samoin kuin toimialaa, jota en taustatiedoissa kysynyt siitä syystä, että pystyin lisäämään tiedon itse. Työkokemuksen pituudella nykyisessä johtamistehtävässä on havaittu olevan sekä johtajan toimintaan että alaisten kokemuksiin

siitä etenkin aivan ensimmäisten vuosien aikana, jolloin integroitumisprosessi on vielä kesken (Graen ym. 1975; Denis, Langley & Pineault 2000). Taustamuuttujilla on merkitystä ennen kaikkea tutkimusaineiston jatkoanalyseissä.

Kehityskeskustelu ja osaamiskartoitukset ovat taustamuuttujina muista poikkeavia. Sisällytin ne taustamuuttujiin siksi, että kehityskeskustelujärjestelmä osoittautui kolmessa organisaatiossa organisatoriseksi järjestelmäksi, johon esimiehet ovat olleet velvoitettuja sitoutumaan. Samoin yhdessä organisaatiossa osaamiskartoitusjärjestelmä oli vakiinnuttanut asemansa johdon työkaluna ja velvoitti esimiehiä raportoimaan sen käyttämisestä. Niitä ei voinut tarkastella esimiehen henkilökohtaisena valintana ja aktiivisuuden osoituksena osaamisen johtamisen tiedostamisesta, vaikka ne sitäkin saattoivat monen kohdalla olla.

Yleisesti ottaen lomakkeen laadinnassa haastattelututkimuksen tuottama rikas kuva osaamisen johtamisesta esimiestyössä pelkistyi. Monipuolisuus, syvällisyys ja vivahteikkuus, joita haastateltavat olivat keskustelussa kysyneet välittämään, ei ollut sellaisenaan siirrettävissä 32 väittämään. Lomakkeen väittämien tuli olla sellaisia, että ne olisivat mahdollisimman samanlaisina tulkittavissa suuressa vastaajajoukossa.

3.4 Kyselytutkimuksen aineisto

Tutkimuksen kohteena oli harkittu otos esimiesasemassa olevia henkilöitä. Otokseen hain vaihtelua esimiehen taustaorganisaation koon, toimialan, esimiehen iän, sukupuolen, koulutustason, alaisten lukumäärän ja esimiesuran keston suhteen. Tutkimusotoksessa oli kaikkiaan 154 esimiestä yhteensä 36 yrityksestä tai julkisorganisaatiosta.

Lomakkeilla kaikkiaan 1197 alaista antoi arvionsa osaamisen johtamisen eri piirteiden toteutumisesta lähimmän esimiehensä toiminnassa. Keskimäärin arvioita yhtä esimiestä kohden kertyi 7,8 alaiselta. Välille 4,8–10,8 arviota esimiestä kohden asettuu 72 esimiestä 154:stä. Enimmillään samaa esimiestä arvioi 46 alaista (työnjohtotaso teollisuudessa) ja vähimmillään kaksi alaista.

Tutkimusjoukko edustaa suomalaista työelämää kohtalaisen monipuolisesti, joskaan tilastollisesti täsmällinen edustavuus ei ollut tavoitteena. Tutkitun joukon rakenne ja heidän taustaorganisaationsa on esitetty liitteessä 3. Tutkimuksessa mukana olevien, esimiestään arvioineiden alaisten joukon rakenne taustamuuttujien valossa tarkasteltuna on esitetty liitteessä 4.

Jaoin ja ohjeistin kyselylomakkeet oheiskirjeineen ja palautuskuorineen henkilökohtaisesti noin 70 prosentille esimiehistä. Loput saivat ne postitse. Oheiskirjeessä oli tutkimuksen tavoitteet, aineiston käsittelytapa ja yhteystietoni mahdollisia lisäkysymyksiä varten. Esimiehet itse johtivat omaa arviointiprosessiaan ja sitoutuivat alaisiaan arviointilomakkeen täyttämiseen omilla yksiköissään. He jakoivat lomakkeet alaisilleen itse. Arvioituaan esimiehensä arvioijat toimittivat lomakkeen suljetussa kuoressa organisaatiossa nimetyille henkilöille (yleensä hallinnon työntekijä), joka kokosi ne ja lähetti yliopistolle.

Käytin datan siirtämisessä lomakkeilta tietokoneelle lomakekyselyjä varten suunniteltua skanneriohjelmaa. Ohjelma sisälsi tarkistusvaiheen, jossa epäselvät merkinnät tarvittaessa korjataan manuaalisesti. Tarkistin sen jälkeen koko datan varmuuden vuoksi vielä manuaalisesti lomake lomakkeelta ennen siirtämistä tilastollisen aineiston analyysi-ohjelmaan (SPSS), jonka avulla tapahtui datan analysointi.

Esimiestoiminnan arviointi on helposti arkaluontoinen asia sekä arvioitavalle esimiehelle että arviointia suorittavalle alaiselle. Mukana olleista organisaatioista ainoastaan yhdessä oli tehty säännöllistä työilmapiiriarviointia, jossa on mukana esimiehen toimintaa kuvaavia kysymyksiä. Tämän lisäksi muutama esimies oli osallistunut muiden koulutusten puitteissa 360-asteen arviointiin tai vastaavaan. Tottumattomuus arviointeihin korosti vaatimusta organisoida se niin, että alaiset voivat luottaa palautetietojen salassa pysymiseen. Alaiset vastasivat kyselyyn anonyymisti ja itse esiinnyin myös heidän suuntaansa näkyvästi tutkimuksen vastuuhenkilönä, suorittajana ja organisaation ulkopuolisena toimijana. Korostin aineiston keruun kaikissa vaiheissa, että aineisto jää vain tutkijan käsiin ja esimieskohtaiset arviointitiedot toimitetaan vain esimiehille itselleen ja heillekin vain keskiarvolukuina kaikkien alaistensa arvioinneista. Tästäkin huolimatta muutama

vastaaaja oli jättänyt taustatietoja ilmoittamatta ja jotkut lähettivät lomakkeensa suoraan yliopistolle.

Aineiston keruun aloitusinformaatiossa esitin kohdejoukolle kolmen kuukauden ja kolmen alaisen kriteerit: pyysin esimiehiä jättämään ne alaiset arvioinnin ulkopuolelle, jotka olivat olleet alaisina vähemmän kuin kolme kuukautta. Henkilökohtaiset profiilit saivat vain ne, joilla arviointisijoita oli kolme tai useampia. Näissä tapauksissa suosittelin erityisesti ja ensisijaisesti avointa kehityskeskustelua omien alaisten kanssa.

Tutkimuksessa olevat esimiehet pyysivät arvion kaikilta alaisiltaan. Arvion jättivät antamatta pitkällä sairaus ym. -lomilla olevat alaiset. Tyhjiä lomakkeita palautui yhdeksän. Epäselvien merkintöjen tai kesken jätetyn lomakkeen täytön takia hylätyksi tuli 14 lomaketta. Kaikki tutkimusotokseen kuuluneet esimiehet tulivat arviointiin mukaan.

Käytettävissä oleva aineisto koostui yhteensä 1197 alaisten esimiehistään suorittamista arvioista. Analyysissä käytettävä, lopullinen aineisto muodostui esimieskohtaisista arviointituloksista, joissa oli laskettu kunkin esimiehen kaikkien alaisten antamien arviointien keskiarvot. Aineisto koostui yhteensä 154 esimiehen saamista arviosta.

3.5 Kyselytutkimuksen tulokset

Lomakekyselyn tehtävä oli tarjota vastauksia kysymyksiin ”miten osaamisen johtaminen ilmenee käytännön esimiestoiminnassa?” Vastausten löytämiseksi lähestyin aineistoa kahdesta suunnasta:

1. Miten ideaalimallin pohjalta ryhmitellyt muuttujat käyttäytyvät aineistossa: ovatko oletetut ulottuvuudet tilastoaineistossa edelleen näkyvissä vai ovatko ne muuttuneet ja miten? Analyysin avulla etsin vahvistusta ja mahdollista tarkennusta ilmiöstä ”osaamisen johtaminen esimiestyössä ” hahmoteltuun kuvaan.

2. Miten osaamisen johtamisen ulottuvuudet ja piirteet ilmenevät tutkitun esimiesjoukon toiminnassa? Voidaanko esimiesjoukosta löytää joitakin osaamisen johtamisen tyyppejä ?

Aineisto koostuu 154 esimiehen saamista alaisarviointista. Esimiehen saama arvo kullakin muuttujalla on kaikkien hänen alaistensa antamien arvioiden keskiarvo.

Ensimmäisenä kiinnostuksen kohteena oli, miten ideaalimallin pohjalta ryhmitellyt muuttujat käyttäytyvät aineistossa (154 esimiestä): ovatko oletetut ulottuvuudet ja niiden sisälle sijoittuneet toiminnan piirteet tilastoaineistossa edelleen näkyvissä vai onko rakennelma muuttunut ja miten? Selvitin asiaa tekemällä aineistosta faktorianalyysin, jossa tältä osin voi nähdä konfirmatorisen faktorianalyysin piirteitä (Leskinen 1987: 66–68; Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994). Koska taustalla ei kuitenkaan ollut eksaktia teoriaa eikä tarkasti rajattuja tutkimushypoteeseja, joita olisin pyrkinyt vahvistamaan tai kumoamaan, on faktorianalyysi luonteeltaan eksploratiivinen (Leskinen 1987). Etsin sen avulla tulkinnallista mallia ilmiölle.

Tarkastelu perustui SPSS:n Principal Axis -analyysiin, joka tuotti latauksiltaan selkeän ja samalla loogisesti tulkittavissa olevan faktorirakenteen²⁰. Suoritin rotatoinnin varimax-rotatiota käyttäen²¹.

Päädyin neljän faktorin ratkaisuun, koska rajoittamattomalla faktorimäärällä neljän ensimmäisen faktorin ominaisarvot (eigen value) nousivat yli yhden²². Viidennen faktorin selitysasteen pudotus myös oli edellisiä hieman jyrkempi. Tämä ”luonnollisesti muodostunut” neljän faktorin ratkaisu erotteli osaamisen johtamisen ilmiötä analysoinnin kannalta loogisiin ja tutkimuksellisesti kiinnostaviin ulottuvuuksiin. Neljällä faktorilla

²⁰ Suunnilleen saman sisältöinen jaottelu syntyi kaikilla SPSS:n faktorianalyysillä (Maximum Likelihood, Image Factoring, Alpha Factoring, Unweighted Least Squares, Generalized Least Squares ja Principal Axis Factoring).

²¹ Faktorien rotatointi tuottaa niille mahdollisimman selvän erottelevuuden ja tulkittavuuden (Tamminen 1993: 138). Rotatoinnilla tarkoitetaan faktorirakenteen matemaattista muuntamista sellaiseen muotoon (kääntämistä sellaiseen asentoon), että rakenne on helpommin tulkittavissa (Riukulehto & Huhtala 1992: 123–126). Rotaatio perustui tässä SPSS:n metodiin Varimax with Kaiser Normalization. Iteraatiokierroksia kertyi yhdeksän.

²² Ensimmäisen faktorin ominaisarvo oli 19,4; toisen 1,9; kolmannen 1,2 ja neljännen faktorin ominaisarvo 1,1. (Viidennen faktorin ominaisarvo olisi ollut 0,85.)

myös vertailu aiemmin oletettuun neljän ulottuvuuden hahmotelmaan ilmiöstä (ideaali-malli) oli mahdollista tehdä suoraviivaisesti.²³

Hyväksyin muuttujan sisällytettäväksi faktoriin, jos sen lataus oli vähintään noin .5 tasoa eli kohtalainen (Fink 1995: 36–37). Johtajuuden tutkimuksissa tämä on hyvin yleisesti käytetty raja-arvo (esim. Sheridan, Downey & Slocum 1975; Osborn & Hunt 1975; Boyatzis 1982: 49), joskin käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa on hyväksyttävänä pidetty myös .35 latausta (Sänkiäho 1974: 20–26). Kuten johtamisen tutkimuksessa usein, myös tässä kaikki selitettävät muuttujat korreloivat positiivisesti toistensa kanssa jossain määrin. Muuttujien voimakastakaan keskinäistä korrelointia ei ole pidetty esteenä faktori-analyysin käytölle, mutta sen on todettu vaikeuttavan jonkin verran tulkintaa (Sänkiäho 1974: 18; Riukulehto ym. 1992: 132–133).

Noin puolet muuttujista olivat niin sanottuja puhtaita muuttujia ja loput ovat ns. seka-muuttujia, joilla on huomion arvoista latausta useammalle kuin yhdelle faktorille.²⁴ Kahden muuttujan (K28 ja K30) lataus oli vahva kahdelle faktorille, mutta pidin niitä kirjallisuusanalyysin ja esitutkimuksen tuottaman kuvan kannalta sisällöllisesti tärkeinä ja siksi säilyttämisen arvoisina faktorirakenteessa. Sijoitin ne faktoreille käyttäen perusteena sisällöllistä sopivuutta ja korkeampaa latausta. Nämä tapaukset ovat hyväksyttävän rajalla. Muiden muuttujien sivulataukset jäivät asettamani raja-arvon .5 alapuolelle ja latausten erot olivat eri faktoreiden välillä selviä (taulukko 7).

Lataukselle asettamani raja-arvon .5 alittavia muuttujia oli kolme (K18 eli "esimieheni antaa rakentavasti kielteistä palautetta, kun työni ei suju toivotulla tavalla" / 0,484; K24 eli

²³ Tein vertailun vuoksi Principal Axis –faktorianalyysin ehdottamalla myös joko yhtä, kahta tai kolmea faktoria. Kahden faktorin rajaus tuotti muuttujien latautumisen karkeasti "asia-" ja "ihmisulottuvuuteen" osaamisen johtamisessa. Asioiden kehittämiseen suuntautumista osoittavat väittämät K1-K8 ja K25 latautuivat toiselle faktorille alimman latauksen ollessa +0,629 ja loput toiselle. Tässä tapauksessa raja-arvon alitti muuttuja K 24 (Olen selvillä, miten osaamiseni vastaa yrityksen tarpeita), minkä poisjättäminen oli perusteltua siitäkkin syystä, että se ei suoranaisesti oia kantaa esimiehen toimintaan. Kolmen faktorin analyysissä muuttujat latautuivat kuten edellä "asia-" ja "ihmisulottuvuuteen" ja näiden lisäksi ulottuvuuteen, jonka voisi nimetä "ote omaan työhön". Siihen latautuivat väittämät K27, K29 ja K30. Laajennettaessa faktorien lukumäärää neljään pysyivät nämä ulottuvuudet ennallaan kuitenkin sillä erotuksella, että "ihmis-ulottuvuus" jakautui kahteen ulottuvuuteen, joista toinen sisälsi ilmapiiriä koskevia väittämiä ja toinen suoranaisesti osaamisen edistämiseen liittyviä asioita.

²⁴ Muuttujien latauksista ja niiden tulkinnoista ks. Heinonen (1963) ja Wiio (1980: 68).

"olen selvillä siitä, miten osaamiseni vastaa yksikkömme tarpeita" / 0,487; ja K32 eli "esimiehelläni on erityisalaamme liittyvää asiantuntemusta / 0,428. Jätin kyseiset muuttajat jatkossa tarkastelun ulkopuolelle.

Puhtaimmin faktoreita mittasivat faktorilla yksi muuttuja K1 eli "esimieheni kertoo yrityksen/organisaation tulevaisuuden suunnitelmista"; faktorilla kaksi muuttuja K16 eli "esimieheni edistää työyhteisössämme luottamuksellista ilmapiiriä, jossa on helppo ilmaista avoimesti ajatuksia ja mielipiteitä"; faktorilla kolme muuttuja K21 eli "esimiehellä on oikea näkemys osaamiseni vahvuuksista ja heikkouksista"; ja faktorilla neljä muuttuja K29 eli "esimieheni on innostunut työstään".

Rotatoidun neljän faktorin rakenteen selitysasteeksi tuli 70%. Ensimmäinen faktori selitti muuttujien vaihtelusta 25%, toinen 19%, kolmas 17% ja neljäs 9%. (taulukko 7).

Muuttujien kommunaliteettiarvot²⁵ (extraction) vaihtelivat välillä .310–.884. Asetin minimirajaksi .500, jonka alle jäivät vain edellä mainitut ja jatkotarkastelun ulkopuolelle jättämäni muuttajat K24 (.318), K18 (.426) ja K32 (.461). Kommunaliteettiarvot olivat yleisesti ottaen korkeita (taulukko 7).

Muuttujien asettuminen näinkin selvästi eri faktoreille ja samalla osaamisen eri ulottuvuuksien olemassaolon saama tilastollinen vahvistus ei ole itsestään selvää. Teorian tasolla järkeviltä näyttävät johtajuuden eri ulottuvuudet eivät välttämättä paljastu lomakekyselyjen analyysissä. Esimerkiksi Carless (2001) testasi Kouzesin ja Posnerin (1993) johtajuuden mittaria (Leadership Practices Inventory) ja totesi, että mittari ei kyennyt erottelemaan teorian määrittämiä ulottuvuuksia. Tutkijan mukaan joko alaiset (australialaisen pankin 1440 esimiestään arvioinutta työntekijää) eivät kyenneet erottelemaan piirteitä esimiehensä toiminnassa tai sitten mittari ei ollut validi. Mahdollisena selityksenä hän esitti, että karismaattinen johtajuus voi tuottaa arviointiin haloefektiä, joka estää näkemästä esimiehen käyttäytymisen eri piirteissä olevia eroja.

²⁵ Kommunalteetti osoittaa, missä määrin faktorirakenne selittää muuttujan vaihtelua (Heinonen 1963).

Taulukko 7. Faktorianalyysin tuottamat osaamisen johtamisen ulottuvuudet (n = 154).

Muuttuja	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	Faktori 4	Kommunaliteetti
K1	,815	,156	,232	,239	,877
K2	,814	,205	,227	,271	,889
K3	,611	,346	,343	,329	,792
K4	,644	,240	,447	,311	,800
K5	,675	,327	,308	,160	,765
K6	,754	,204	,095	-0,00	,716
K7	,716	,288	,249	,161	,786
K8	,766	,279	,290	,247	,856
K9	,562	,491	,369	,277	,832
K10	,637	,398	,188	,232	,751
K11	,373	,641	,381	,246	,809
K12	,528	,476	,422	,262	,853
K13	,463	,674	,310	,229	,849
K14	,495	,453	,564	,108	,829
K15	,452	,410	,610	,256	,871
K16	,319	,806	,314	,186	,857
K17	,354	,390	,535	-0,01	,668
K18	,257	,296	,488	,186	,629
K19	,423	,329	,549	,277	,776
K20	,421	,425	,557	,277	,832
K21	,307	,387	,701	,253	,814
K22	,435	,182	,541	,230	,632
K23	,452	,400	,615	-0,04	,764
K24	-0,04	0,08	,487	,265	,478
K25	,570	,303	,374	,438	,805
K26	,408	,664	,263	,252	,810
K27	,225	,367	,263	,549	,637
K28	,125	,516	,511	,284	,700
K29	,327	,234	,224	,722	,701
K30	,320	,515	,284	,554	,756
K31	,266	,730	,300	,260	,789
K32	,175	,438	,368	,322	,644
Ominaisarvo	19,4	1,9	1,2	1,1	
Selitysaste	60,7%	6,0%	3,7%	3,5%	(initial)
Selitysaste	25,2%	18,5%	17,2%	9,0%	(rotated)

Myöskään L-M-X-teoria ei monista tutkimuksista huolimatta ole saanut taakseen yhteistä näkemystä ilmiön ulottuvuuksista, vaan näkemykset ovat vaihdelleet ainakin yksiulotteisuudesta kolmiulotteisuuteen (Burns & Otte 1999). Myöskin Luthans ja Lockwood (1982) testatessaan paljon käytettyjä LBDQ- (Stogdill, Goode & Day'n kehittämä Leader Behavior Description Questionnaire) ja MBS-mittaria (Yukl & Nemeroff'in kehittämä Managerial Behavior Survey) totesivat, että arvioijat eivät yleisesti kyenneet tekemään eroa toisistaan riippumattomien asialuokkien välillä. Painotukset tapahtuivat helposti kautta linjan tiettyyn tasoon. Ulottuvuuksien hahmottaminen empiirisen evidenssin avulla voi olla hankalaa, kun kohteena on johtamisprosessin kaltainen monivivahteinen ja inhimillinen ilmiö.

Kutakin ulottuvuutta koskevat mittarit osoittautuivat Cronbachin α^{26} -kriteerillä erittäin yhtenäisiksi. Riittävänä luotettavuuden kannalta on usein pidetty 0,50 arvoa (Cortina 1993: 98–104) ja tässä tapauksessa pienin α -arvo oli ,8524 muiden ollessa reilusti yli ,9. (Liite 5.)²⁷

"Item total" -korrelaatiokerroin, joka kuvaa yksittäisen muuttujan tilastollista yhteyttä koko mittarin käyttäytymiseen, oli pienimmillään ,696 (corrected item-total correlation). Tyypillisesti se oli reilusti yli ,8. Tarkistin myös muuttujittain, mikä niiden poistamisen vaikutus koko mittarin luotettavuuteen olisi ollut. Vain yhden muuttujan (K6) poistaminen olisi lisännyt juuri havaittavasti mittarin α -arvoa (,964:sta ,965:een). (Liite 6.)

²⁶ Alpha (Cronbach) ilmaisee mittarin sisäistä konsistenssia (yhtäpitävyyttä ja johdonmukaisuutta). Se perustuu mittarin muuttujien väliseen keskimääräiseen korrelaatioon.

²⁷ Käsitystä mittarin rakenteellisesta vahvuudesta saa verrattaessa lukuja esimerkiksi paljon käytetyn Leadership Behavior Questionnaire -mittariston (Stogdill, Goode & Day 1962) ulottuvuuksien rakenteelliseen luotettavuuteen, joka Luthansin ja Lockwoodin (1984) testauksissa sai Cronbachin Alpha-arvoiksi ,74–,92. Samat tutkijat testasivat myös toista paljon käytettyä mittaristoa, Managerial Behavior Survey -lomaketta (Yukl & Nemeroff 1979), jonka ulottuvuuksien saamat α -kertoimet vaihtelivat ulottuvuussittain välillä ,56–,90.

Neljä osaamisen johtamisen ulottuvuutta

Faktorianalyysi tuotti tarkennuksia osaamisen johtamisen malliin. Nimesin faktoreiden mukaiset ulottuvuudet uudelleen vastaamaan paremmin niiden sisältöä:

- Faktori 1: Oppimisen suuntaaminen (entinen "Suunnan selkiyttäminen"). Faktorin selitysaste oli 25 %.
- Faktori 2: Oppimista edistävän ilmapiirin luominen (osa entisestä ulottuvuudesta "Ryhmätoiminnan tukeminen"). Faktorin selitysaste oli 19 %.
- Faktori 3: Oppimisprosessien tukeminen (osa entisestä ulottuvuudesta "Ryhmätoiminnan tukeminen" ja entisestä "Yksilöiden kehittymisen tukeminen"). Faktorin selitysaste oli 17 %.
- Faktori 4: Esimerkillä johtaminen (osa entisestä asiakokonaisuudesta "esimieheen liittyvät edellytykset"). Faktorin selitysaste oli 9 %.

3.5.1 Oppimisen suuntaaminen

Ensimmäisen faktorin sisältämät väittämät luonnehtivat esimiehen keinoja ja tapaa hahmottaa ja määrittellä tarvittavaa osaamista, suunnata oppimista sekä kehittää osaamista. Faktorille latautuneet väittämät (muuttujat) ja niiden lataukset ovat:

- K1: Esimieheni kertoo yrityksen/organisaation tulevaisuuden suunnitelmista (.815)
 K2: Esimieheni selvittää oman yksikkömme tavoitteita ja tulevaisuuden suuntia (.814)
 K8: Esimieheni selittää yksikkömme toiminnan taustoja, tavoitteita ja vaikutuksia (.766)
 K6: esimieheni käsittelee kanssamme määrämuotoista palautetietoa (esim. tulosraportteja ja laatumittareita) (.754)
 K5: Esimieheni kehittää kanssamme tapoja saada palautetietoa työmme laadusta (.675)
 K7: Esimieheni keskustelee toimintamme ja tulostemme laadusta (.675)
 K4: Esimieheni keskustelee kanssamme siitä, millaista osaamista työpaikallamme tulevaisuudessa tarvitaan (.644)
 K10: *Esimieheni järjestää yhteisiä keskusteluja työpaikallamme (uusi) (.637)*
 K3: Esimieheni keskustelee kanssamme asiakkaiden palautteista ja tarpeista (.611)
 K25: *Esimieheni pyrkii jatkuvasti kehittämään yksikkömme toimintaa (uusi) (.570)*
 K9: *Esimieheni edistää työpaikallamme yhteistä suunnittelua ja ideointia (uusi) (.562)*
 K12: *Esimieheni edistää osaamisen siirtoa ja jakamista työpaikallamme (uusi) (.528)*

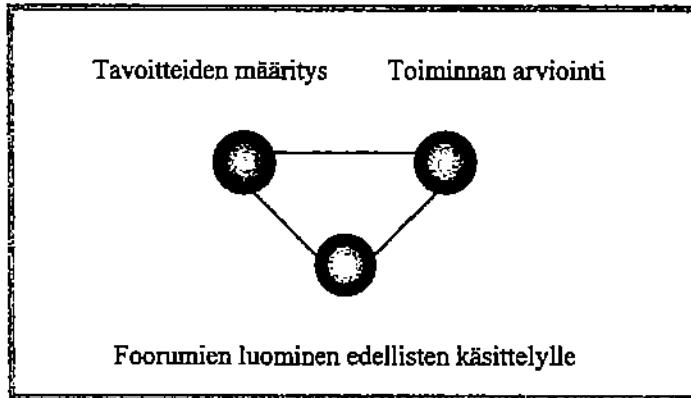
Ideaalimallin varassa hahmoteltuun ulottuvuuteen verrattuna uudet muuttujat on merkitty kursiivilla. Muut ovat niitä, jotka sisältyivät jo ideaalimalliin.

Muuttujat sisältävät kannanottoja siitä, miten esimies tekee yksikössään näkyväksi haluttua tulevaisuutta ja tavoitteita, joita kohden ollaan menossa. Vahvimmin faktorille latautuivat muuttujat, jotka kuvaavat organisaation ja yksikön tavoitteiden ja toiminnan kirkastamista (K1, K2, K8). Kaikkien näiden kautta esimies selkiyttää myös osaamisen kehittämisen suuntaa. Kolme seuraavaksi vahvimmin latautunutta muuttujaa käsittelevät toiminnan tason arviointia ja sitä käsittelevän tiedon prosessointia (K6, K5, K7).

Edellä mainittujen kanssa hieman yllättäen samalle faktorille latautuivat keskusteluun ja osaamisen jakamisen edistämiseen liittyvät muuttujat (K10, K9, K12). Lataukset olivat kuitenkin heikompia kuin edellisissä. Aiemmissä päätelmissä nämä muuttujat viimeksi mainittua lukuun ottamatta liittyivät puhtaasti sosiaaliseen näkökulmaan ihmisten johtamisessa. Ajatus perustui olettamukseen, että yhteisten keskustelujen edistäminen olisi tärkeää ennen kaikkea ilmapiiriin ja osaamisen jakamisen kannalta. Nyt syntyneessä rakenteessa yhteiset keskustelut nousivat esiin rakenteellisina asioina, ikään kuin infrastruktuurina osaamista suuntaavien asioiden käsittelylle ja ilmitulolle. Lähempää tarkasteltuna asialle löytyy looginen selityksensä: tulevaisuutta koskevien asioiden käsittely ja toiminnan arviointi voivat toteutua juuri yhteisen keskustelun kautta. On oltava foorumeita, joissa näitä asioita yhdessä käsitellään. Foorumit voidaankin nähdä edellytyksinä ja infrastruktuurina yhteisen suunnan ja tavoitteiden määrittelylle.

Osaamisen suuntaamisen ulottuvuuden mittarin alfa-kerroin on 0,965. "Item total"-korrelaatiokerroin oli pienimmillään muuttujalla K6 (0,689). Sen poistaminen olisi lisännyt vain lievästi mittarin alfa-arvoa (,964:sta ,965:een), joten jätin sen mittariin. Seuraavaksi pienin "item total" oli 0,786 (K10) ja korkeimmillaan se oli 0,883 (K8).

Faktorille latautuneet muuttujat voi ryhmitellä kolmeksi toisistaan erottuvaksi ryhmäksi (kuvio 18).



Kuvio 18. Osaamisen suuntaamisen alueet.

3.5.2 Oppimista edistävän ilmapiirin luominen

Toiselle faktorille latautuivat ne muuttujat, jotka liittyvät esimiehen toimintaan työyhteisön ilmapiirin ja vuorovaikutuksen edistäjänä. Muuttujat ja niiden lataukset ovat:

K16: Esimieheni edistää työyhteisössämme luottamuksellista ilmapiiriä, jossa on helppo ilmaista avoimesti ajatuksia ja mielipiteitä (,806).

K31: Esimieheni kuuntelee ja arvostaa alaisensa ajatuksia ja mielipiteitä (uusi) (,730).

K13: Esimieheni pyrkii kehittämään työpaikkamme ilmapiiriä (,674).

K26: Esimieheni on halukas ottamaan alaisiltaan vastaan itseään koskevaa palautetta toimintansa kehittämiseksi (uusi) (,664).

K11: Esimieheni tukee virheiden ja ongelmien rakentavaa käsittelyä työyhteisössämme (,641).

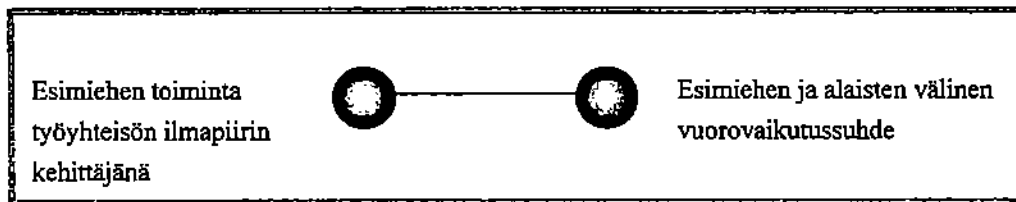
K 28: Esimies tuntee alaisensa (uusi) (,516).

Tälle faktorille latautuneet muuttujat käsittelevät esimiehen roolia työyhteisön ilmapiirin edistäjänä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen sosiaalipsykologisten edellytysten luojana. Vahvimmin faktorille latautui muuttuja, jossa esimiestä tarkastellaan hyvän ilmapiirin rakentamisen suhteen aktivaattorin roolissa (K16). Seuraavaksi vahvimmin latautunut muuttuja käsittelee esimiehen ja hänen alaisensa välistä vuorovaikutusta (K31). Tämän muuttujan, samoin kuin tälle faktorille latautuneet kaksi muutakin esimiehen ja hänen

alaidensa välistä vuorovaikutusta koskevaa muuttujaa, olin esitutkimuksen tuottaman mallin perusteella sijoittanut esimieheen liittyviin osaamisen johtamisen edellytyksiin.

Muodostunut faktori on suuressa määrin sitä aluetta ihmisten johtamisessa, jossa esimiehen sosiaalisilla taidoilla on keskeinen merkitys. Esimies kohtaa alaisiaan ryhmänä ja itse samalla ryhmän jäsenenä, mutta toisaalta hän kohtaa jokaisen alaisensa yksilönä. Se, miten nämä eri tasojen kohtaamiset tapahtuvat, vaikuttavat oppimista edistävasti tai estävästi.

Faktorille latautuneet muuttujat voi jaotella kahteen ryhmään (kuvio 19).



Kuvio 19. Oppimista edistävän ilmapiirin luomisen alueet.

Oppimista edistävän ilmapiirin luomisen ulottuvuuden mittarin alfa-kerroin on 0,942. "Item total" -korrelaatiokerroin oli pienimmillään 0,701 (K28). ja korkeimmillaan se oli 0,893 (K16). Minkään muuttujan poistaminen ei olisi nostanut mittarin alfa-arvoa.

3.5.3 Oppimisprosessien tukeminen

Kolmannelle faktorille latautuivat ne muuttujat, jotka käsittelevät esimiehen aktiivisuutta työyhteisönsä jäsenten osaamisen kehittämisen tukijana. Sille latautuivat seuraavat muuttujat (lataukset suluiissa):

K21: Esimiehellä on oikea näkemys osaamiseni vahvuuksista ja heikkouksista (,701)

K23: Suunnittelen esimieheni kanssa osaamiseni kehittämisen keinoja (,615).

K15: Esimieheni tunnistaa, millainen osaamisen yhdistelmä yksikössämme tarvitaan ja hän pystyy rakentamaan sitä (uusi) (,610)

K14: Esimieheni huolehtii, että jokaisen työyhteisömme jäsenen osaaminen kehittyy (uusi) (,564)

K20: Esimieheni pystyy tarvittaessa tukemaan minua työsuoritusteni ja toimintatapojeni kehittämisessä (,557)

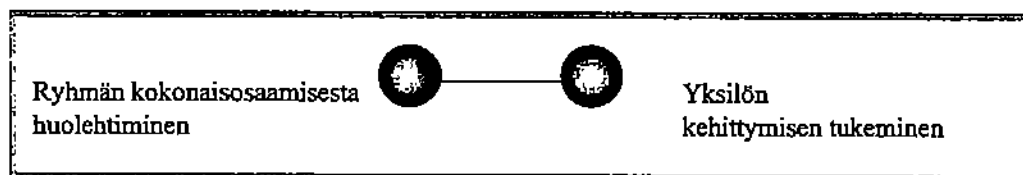
K19: Esimieheni huomaa hyvät suoritukset ja antaa niistä myönteistä palautetta (,549)

K22: Esimieheni edellyttää, että kehitän osaamistani jatkuvasti (,541)

K17: Esimieheni kanssa käymistäni kehityskeskusteluista on ollut ammattitaitoni kannalta hyötyä (,535)

Hyvin lähelle hyväksyttävää latausta tulivat lisäksi väittämä K18/ "Esimieheni antaa rakentavasti kielteistä palautetta, kun työni ei suju toivotulla tavalla" (+0,484) ja väittämä K24/ "Olen selvillä siitä, miten osaamiseni vastaa yksikkömme tarpeita" (+0,487).

Faktorille latautuneet muuttujat voi ryhmitellä kahteen toisistaan erottuvaan ryhmään (kuvio 20).



Kuvio 20. Oppimisprosessien tukemisen alueet.

Ulottuvuus käsittää asioita, joiden varassa voidaan määritellä esimiehen toimintaa yhteisönsä ihmisten osaamisen kehittämiseksi. Vahvimmin latautuivat muuttujat, jotka koskivat esimiehen tietoisuutta alaisensa osaamisesta ja sitä, missä määrin hän aktiivisesti suunnittelee alaisensa kanssa tämän osaamisen kehittämistä (K21 ja K23). Kaksi seuraavaksi vahvimmin lataatunutta muuttujaa koskivat esimiehen aktiivisuutta ryhmässä tapahtuvan oppimisen edistäjänä (K15 ja K14). Ideaalimallisissa ryhmän ja yksilön oppimisen tukeminen oli erotettu omille ulottuvuuksilleen.

Tämä ulottuvuus edellyttää esimieheltä pitkälle tiedostettua ja konkreettiselle tasolle vietyä osaamisen johtamista. Kun aiemmin kuvaillut ulottuvuudet voi nähdä tunnusomaisina myös kirjallisuudessa käsityksille hyvän johtajuuden elementeistä yleensä, tämä ulottuvuus liittyy erityisesti osaamisen johtamisen edistämisen näkökohtiin johtamisessa. Se konkretisoituu erityisesti osaamisen merkityksellisyyden tiedostamisena, näkyväksi tekemisenä ja osaamisasioihin keskittymisenä esimiehen ja hänen alaisensa välisessä vuoro-

vaikutuksessa. Kaksi ensimmäistä ulottuvuutta saattavat toteutua hyvällä tasolla ilman osaamiskysymysten eksplisiittistä tiedostamista, mutta ei tämä ulottuvuus. Sitä voisi pitää tärkeänä erona tekemänä ulottuvuutena tarkasteltaessa osaamisen johtamisen kokonaisuutta esimiehen toiminnassa.

Oppimisen tukemisen ulottuvuuden mittarin alfa-kerroin on 0,943. "Item total" -korrelaatiokerroin oli pienimmillään 0,696 (K17) ja korkeimmillaan 0,872 (K15). Minkään muuttujan poistaminen ei olisi nostanut mittarin alfa-arvoa.

3.5.4 Esimerkillä johtaminen

Tähän faktoriin latautui kolme muuttujaa seuraavin latauksin:

K 29: Esimieheni on innostunut työstään (.722).

K27: Esimieheni kehittää omaa ammattitaitoaan (.549).

K30: Esimieheni sitoutuu itse sovittuihin muutoksiin (.554).

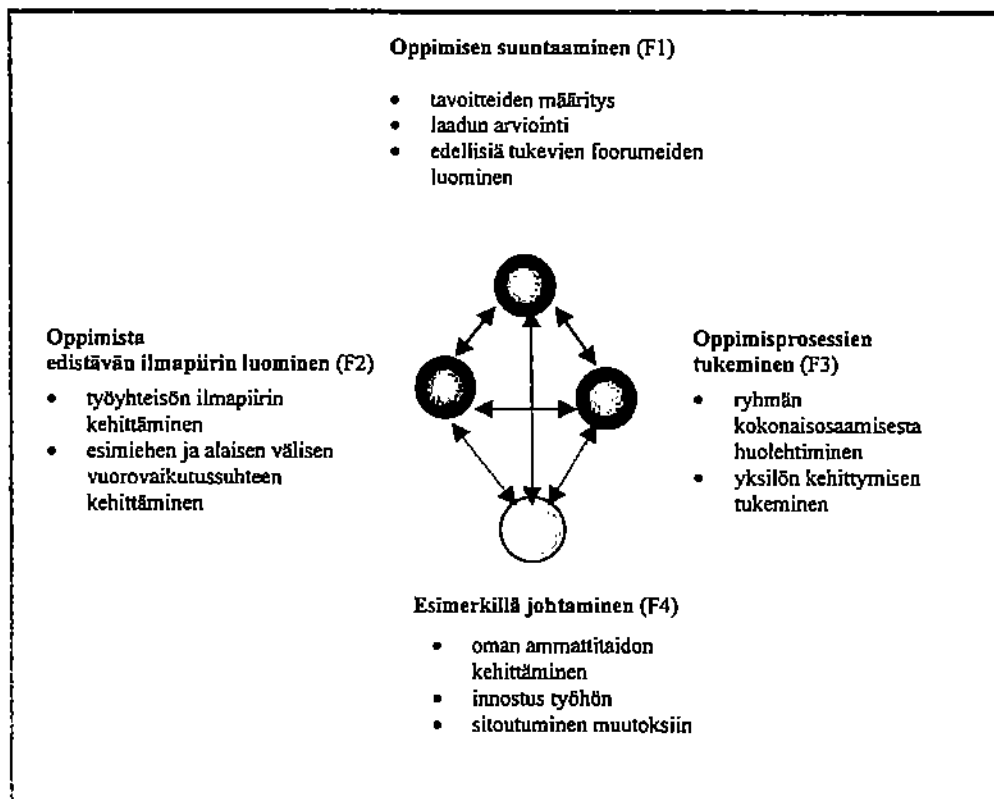
Faktorille latautuneet asiat liittyvät sitoutumiseen, joka näkyy sekä konkreettisesti sitoutumisena työhön liittyviin muutoksiin, että innostuksena työhön sekä ammattitaidon kehittämiseen. Näiden asioiden kautta esimies viestii esimerkillään. Vahvimmin faktorille latautui juuri innostus (K29).

Yllättäen muuttuja K32 ("Esimiehelläni on erityisalamme asiantuntemusta") ei latautunut tähän faktoriin eikä muihinkaan. Tulos on kuitenkin yhteneväinen Boyatzisin (1982: 182–184) johtajan kompetensseja koskevan laajan tutkimuksen tulosten kanssa. Hän päätyi analyysissään siihen, että alan asiantuntemus on kynnystekijä, jonka on oltava tietyllä tasolla, mutta joka ei tason toteutumisen jälkeen ole erotteliva johtamisen koettuun hyvyyteen nähden. Alan erityisosaaminen ei käsillä olevan tutkimuksen valossa näytä olevan yhteydessä myöskään hyvän osaamisen johtamisen elementteihin.

Mittarin alfa-kerroin on 0,852. "Item total" -korrelaatiokerroin oli pienimmillään 0,709 (K27), ja korkeimmillaan se oli 0,732 (K30). Minkään muuttujan poistaminen ei tässä tapauksessa olisi nostanut mittarin alfa-arvoa.

3.6 Kyselytutkimuksen tarkentama malli osaamisen johtamisesta esimiestyössä

Lomakekyselyn tulokset tuottivat vertailukohdan haastattelututkimuksen tuottamalle ideaalimallille. Tilastoanalyysi osoitti, että osaamisen johtamisen elementit ryhmittyvät käytännössä siitä poikkeavalla tavalla. Malli tarkentui ulottuvuuksien luonteen ja sisältöjen osalta. Kaksi ennakoitua ulottuvuudesta säilyi pääpiirteissään samanlaisina kuin esitutkimuksen tuottamassa hypoteettisessa mallissa, yksi karsiutui osittain ja yksi sekä karsiutui että täydentyi alkuperäisestä. Ulottuvuudet näyttäytyivät luontevasti edelleen neljänä, mutta sisälsivät nyt keskenään eri suuren määrän muuttujia. Esitutkimuksen haastatteluaineiston varassa syntynyt ideaalimalli sai tilastoanalyysin varassa täsmentyneen muodon (kuvio 21).



Kuvio 21. Osaamisen johtamisen elementit esimiestyössä.

Ensimmäinen selvä muutos tapahtui oppimisen suuntaamisen ulottuvuudella (ensimmäinen faktori), joka laajeni osallistamiseen liittyvillä elementeillä. Haastattelututkimuksen tuottama ulottuvuus "Osaamisen kehittämisen suuntaaminen" (faktori 1) sisälsi nyt ideaalimallissa oletettujen ja osaamisen suuntaamista kuvaavien väittämien K1-K8 lisäksi myös väittämät K9 (esimieheni edistää työpaikallamme yhteistä suunnittelua ja ideointia), K10 (esimieheni järjestää yhteisiä keskusteluja työpaikallamme), K12 (esimieheni edistää osaamisen siirtoa ja jakamista työpaikallamme) ja K25 (esimieheni pyrkii jatkuvasti kehittämään yksikkömme toimintaa). Ulottuvuuteen tuli selvä sisällöllinen laajennus. Ulottuvuus sisälsi nyt aiempaa selkeämmin kaksi toisiinsa liittyvää osaamisen johtamisen piirrettä: esimies selventää koko ajan toiminnan suuntia tavoitteiden selkiyttämisen ja laadun arvioinnin varassa ja tämän hän tekee keskustellen yhdessä alustensa kanssa.

Toinen selvä muutos oli ilmapiirin nouseminen omaksi ulottuvuudekseen (toinen faktori). Kun sijoitin sen ideaalimallissa vastaukseksi kysymykseen "miten esimies toteuttaa osaamisen johtamisen rooleja", nousi se nyt omaksi ulottuvuudekseen. Se ei enää olekaan keino, vaan selvästi kohde, jota voi tarkastella itsenäisenä alueenaan osaamista edistävässä johtamisessa.

Kolmantena merkittävänä erona aiempaan malliin nousi myös se, että ryhmä- ja yksilötason oppimisprosessien tukemiseen liittyvät toiminnan piirteet asettuivat nyt saman ulottuvuuden sisälle (kolmas faktori). Hypoteettisessa mallissa ne sisältyivät eri ulottuvuuksille, jonka perusteena oleva jaottelu näyttäytyi nyt syntyneessä rakennelmassa alaulottuvuuksina. Neljäs ero oli se, että oppimisprosessien tukeminen ylipäättään nousi tilastoanalyysissä omaksi ulottuvuudekseen (kolmas faktori). Hypoteettisessa mallissa se esiintyi "läpäisyperiaatteella" muiden ulottuvuuksien sisällä.

Esitutkimuksessa käsitellyt edellytykset esimiehen osaamisen johtamisen toteutumiselle supistuivat kolmeen esimiehen työotteessa ilmenevään asiaan, jotka esimerkin kautta vaikuttavat hänen johtamassaan yhteisössä. Tällaisia ovat esimiehen aktiivisuus oman ammattitaitonsa kehittämisessä, innostus työhön ja sitoutuminen muutoksiin. Tämän asiakokonaisuuden yhteydessä on osuvampaa puhua esimerkiksi johtamisesta. Sen voi nähdä neljäntenä ulottuvuutena rakennelmassa, vaikkakin sen luonne on erilainen kuin

kolmella edellisellä siinä, että se sisältää esimiehen henkilökohtaiseen työ- ja kehittämisteeseen liittyviä asioita.

3.7 Osaamisen johtamisen tyypit

Tutkimuksen tavoitteeksi olin asettanut myös sen selvittämisen, miten osaamisen johtaminen toteutuu tutkitussa esimiesjoukossa. Tarkastelun kohteena olivat sellaiset mahdolliset säännönmukaisuudet, joiden varassa osaamisen johtamisen käytännön ilmenemistä voisi luokitella.

Johtajia ja esimiehiä on kirjallisuudessa usein ryhmitelty erilaisiin tyyppeihin (esim. Quinn ym. 1990). Näiden niin kutsuttujen arkkityyppien tutkimuksellinen hyödyllisyys perustuu siihen, että niiden avulla voidaan havainnollistaa ja konkretisoida ilmiön sisällä olevia erilaisuuksia (Hunt 1991: 61). Inhimilliselle ajattelulle tällainen luokittelu on luontaista: ihmisten mielikuvissa on tutkimuksen mukaan esimerkiksi jako luokkiin esimiehet ja ei-esimiehet ja esimiehille edelleen monenlaisia alakategorioita perustuen eri kriteereihin (Lord ym. 1982; Lord 1985). Teoreettisemmin tarkasteltuna johtajuus ihmisiin liittyvänä määreenä ei ole helposti jaoteltavissa luokkiin johtajat ja ei-johtajat, vaan se on pikemminkin jatkumo (Bass 1982). Esimiehisyyden on elävä ilmiö, joka eri tilanteissa sisältää erilaisia elementtejä vaihtelevasti ja eri tavoin painottuen. Vaikka luokittelut helpottavat ihmisten havainnointia ja tulkintaa sekä jäsentävät sosiaalisia rakenteita, ne saattavat myös vääristää, jäykistää ja liiallisestikin yksinkertaistaa kuvaa todellisuudesta.

Koska typologiat kuitenkin helpottavat ilmiön ymmärtämistä ja etenkin siinä tapahtuvan vaihtelun hahmottamista, selvitin, esiintyykö esimiesjoukossa ($n = 154$) toisistaan erottuvia osaamisen johtamisen tyyppisiä. Huomion kohteena oli, vaihtelevatko tässä aineistossa olevien esimiesten saamat arviot osaamisen johtamisesta millään sellaisella tavalla, joka osoittaisi joitakin tyyppillisiä eri piirteiden kombinaatioita tai painotuksia ilmiön ulottuuksien käytännön toteutumisessa.

Käytin ryhmittelyn pohjana faktorianalyysin tuottamien ulottuvuuksien mukaisia ryhmämuuttujia, jossa tiivistin informaatiota yhdistämällä ulottuvuuden sisällä olevat muuttujat uudeksi muuttujaksi. Jokaisen näin muodostuneen neljän uuden muuttujan saama arvo oli siihen sisällytettyjen muuttujien arvojen keskiarvo. Näin saamat lukuarvot muodostuivat suoraviivaisesti vertailukelpoisiksi edellä tehtyihin analyyseihin ja kuvauksiin. Vaihtoehtoisesti olisi ollut mahdollista käyttää faktoripistemääriä, mutta silloin kunkin ulottuvuuden faktoripistemäärään olisi sisällynyt myös niiden muuttujien informaatio, joita en kokonaisuutta kuvaavassa rakennelmassa sijoittanut kyseiselle ulottuvuudelle (Leskinen 1987). Esimiesten jakaumat uusilla muuttujilla on havainnollistettu graafisesti liitteessä 6.

Esimiehen alaisiltaan saaman keskiarvon teoreettinen minimi yksittäisellä muuttujalla oli yksi ja teoreettinen maksimi 5. Keskiarvot liikkuvat niiden välillä siis neljällä ”portaalla”. Selvensin tätä asteikkomuutoksella.²⁸ Havainnollistin keskiarvojen osoittamaa tilaa verbaalisesti. Tiivistin informaation laatusanoihin heikko, välttävä, tyydyttävä ja hyvä. Jos vastaus on ollut ”pitää erittäin vähän tai ei lainkaan paikkansa”, ei voi osaamisen johtamisen piirrettä käytännössä juuri ole. Vastaus ”pitää paikkansa melko vähän” osoittaa sekín tarvetta tehdä asialle nopeasti kehittämistoimenpiteitä. Jos esimerkiksi väittämään ”esimieheni kanssa käymistäni kehityskeskusteluista on ollut ammattitaitoni kannalta hyötyä” on tullut useita ”pitää paikkansa osittain” arvioita, ei tilannetta vielä voida pitää hyvänä. Sitä voi sanoa mieluummin tyydyttäväksi. Tyydyttävä on tilanne, johon jo voi tyytyä. Sitä voi sellaisenaan jatkaa ilman, että tarvitaan nopeita korjaustoimenpiteitä. Hyvänä tilaa voi pitää vasta silloin, kun vastausten päälinja on alaisten keskuudessa ollut vähintään ”pitää paikkansa melko paljon”. Tällainen tilanne ei kaipaa korjaavia toimenpiteitä, vaikka ei olisikaan täydellinen

Tiivistin jakaumien selvittämistä varten keskiarvoista muodostuneen raja-arvollisen jatkuvan asteikon neliportaiseksi ordinaaliasteikoksi seuraavasti:

²⁸ Tämän tyyppinen asteikkomuutos ei menettelynä ole poikkeuksellinen. Esimerkiksi Prabhu & Robson (2000) ryhmittelivät ja otsikoivat lukuarvot uudelleen tilastoanalyysissään, joka mittasi johtajuuden vaihtuaksia yritysten suorituskykyyn. Analysointivaiheessa tutkijat jaottelivat arvot kolmeen ryhmään. Arvot 1–2 edustivat huonoa johtamiskäytäntöä ja nimettiin otsikolla ”heikko arvio”. Arvo 3, joka oli mediaani, edusti keskinkertaista johtamiskäytäntöä ja nimettiin otsikolla ”keskiverto”. Arvot 4–5 edustivat hyviä tai parhaita käytäntöjä ja nimettiin otsikolla ”korkeat arvot”.

keskiarvo 1–2	aktiivisuus heikko (1)
keskiarvo 2,01–3,00	aktiivisuus välttävä (2)
keskiarvo 3,01–4,00	aktiivisuus tyydyttävä (3)
keskiarvo 4,01–5,00	aktiivisuus hyvä (4)

Käytin aineiston analysointiin SPSS:n ryhmittelyanalyysiä (K-Means Cluster)²⁹. Neljän ryhmän ratkaisu tuotti luontevan ja rikkaan kuvan, jossa eri ryhmissä klusterikeskiarvo vaihteli kaikkien neljän ulottuvuuden osalta. Ensimmäiseen klusteriin sijoittui 46 esimiestä, toiseen 38, kolmanteen 56 ja neljanteen 14 esimiestä. Neljän ryhmän ratkaisu oli yhdenmukainen analyysissä saadun kuvan kanssa esimerkiksi siinä, että passiivisten ryhmä on pieni. Viiden ryhmän ratkaisu tuotti samankaltaisen rakenteen kuin neljän ryhmä sillä erotuksella, että viidennessä ryhmässä oli vain yksi tapaus.

Klusterit osoittavat kärjistäen sen, millaisia toisistaan erottuvia osaamisen johtamisen toteutusmalleja juuri tässä aineistossa on. Havainnollistin kutakin esimiesryhmää nimellä, joka kuvastaa sille tunnusomaista ominaisuusyhdistelmää (taulukko 8):

Klusteri 1	”Luotsit”	46 esimiestä (30 %)
Klusteri 2	”Valmentajat”	38 esimiestä (25 %)
Klusteri 3	”Kapteenit”	56 esimiestä (36 %)
Klusteri 4	”Kollegat”	14 esimiestä (9 %)

”Luotsit”, ”valmentajat”, ”kapteenit” ja ”kollegat” erottuivat toisistaan kullakin osaamisen johtamisen ulottuvuudella tilastollisesti merkitsevästi. Tästä syystä jaottelin vielä kunkin toiminnan tasoa kuvaavan määrään (välttävä, tyydyttävä, hyvä) plus- ja miinusmerkeillä kahteen tasoon (+/-). Plusmerkki ilmaisee, että ryhmä on luokan yläpäässä ja miinusmerkki osoittaa sen olevan alapäässä. Esimerkiksi ”kapteenit ovat tyydyttävämmällä tasolla oppimisen suuntaamisen ulottuvuudella kuin ”luotsit”.

²⁹ Ryhmittelyanalyysissä havainnot luokitellaan ryhmiin siten, että saman ryhmän jäsenet muistuttavat mahdollisimman paljon toisiaan ja ryhmien välillä on selvät erot (Heikkilä 2001: 249). Erottelun perusteena tässä olivat ryhmäkeskiarvot.

Taulukko 8. Klusterianalyysin tuottamat esimiesryhmät ja niiden ryhmäkeskiarvot.

	Oppimisen suuntaaminen	Oppimista edistävän ilmapiirin luominen	Oppimisprosessien edistäminen	Esimerkillä johtaminen
Klusteri 1 n = 46 Luotsit	3,03 Tyydyttävä -	2,89 Välttävä +	2,96 Välttävä +	3,62 Tyydyttävä +
Klusteri 2 n = 38 Valmentajat	4,31 Hyvä -	4,08 Hyvä -	3,86 Tyydyttävä +	4,50 Hyvä +
Klusteri 3 n = 56 Kapteenit	3,71 Tyydyttävä +	3,47 Tyydyttävä -	3,38 Tyydyttävä -	4,16 Hyvä -
Klusteri 4 n = 14 Kollegat	2,42 Välttävä -	2,36 Välttävä -	2,36 Välttävä -	3,17 Tyydyttävä -
F	226,4	150,5	133,4	74,5
Sig.	***	***	***	***

Tilastollinen merkitsevyys: <,010 = *, <,005 = **, <,001 = ***

Esimiesryhmä ”valmentajat” osoittautui olevan osaamisen johtamisen piirteissä selvästi vahvemman pohjalla kuin muut ryhmät. Tähän ryhmään kuuluvat esimiehet huolehtivat hyvin toiminnan suuntaamisesta ja oppimista tukevan ilmapiirin kehittämisestä ja pystyvät lisäksi hoitamaan reilusti tyydyttävällä tasolla osaamisen kehittämiseen liittyviä asioita. Myös heidän oma otteensa työhön on oppimisen edistämisen näkökulmasta erittäin esimerkillinen. Toiseksi korkeimmat arviot tulevat esimiesryhmälle ”kapteenit”, jonka oma ote työhön on niin ikään esimerkillinen ja toiminta oppimista tukevan ilmapiirin, osaamisen kehittämisestä huolehtimisen sekä suunnan kirkastamisen suunnassa jokseenkin tyydyttävää. Vahvimmillaan he ovat oppimisen suuntaamisen ulottuvuudella. Kolmannessa ryhmässä (”luotsit”) oppimisen suunnan selkiyttäminen ja siihen osallistuttaminen on jokseenkin tyydyttävää, mutta oppimista tukevan ilmapiirin kehittäminen ja osaamisen

kehittämisen toimet jäävät toiminnassa vielä vaatimattomalle tasolle. Vahvimmillaan he ovat esimerkiksi johtamisen ulottuvuudella, joka jää kuitenkin vähäisemmäksi kuin "valmentajilla" ja "kapteeneilla". Neljännen ryhmän, "kollegoiden", saamat arviot jäävät välttävälle tasolle kaikkien kolmen osaamisen johtamisen keskeisen ulottuvuuden suhteen ja vain ote omaan työhön saavuttaa juuri tyydyttävän tason. He eivät nouse esiin ainakaan osaamisen johtamisen näkökulmasta tarkasteltuna.

Seuraavassa on kuvaus kunkin ryhmän tyyppitapauksesta, jonka saamat arvot edustavat kuhunkin klusteriin kuuluvien henkilöiden keskiarvoa. Kuvaus hahmottaa erilaisia variaatioita osaamisen johtamisen ilmenemisestä esimiesten toiminnassa. Kuvaus on tulkittava vain pelkistävänä ja erilaisuuksia korostavana.

On varottava jakamasta esimiehiä "hyviin" ja "huonoihin" syntyneen ryhmittelyn perusteella. Tässä on kysymys painotuseroista esimiestyössä osaamisen johtamisen näkökulmasta.

3.7.1 Valmentajat

Lähimpänä osaamisen johtamisen ideaalia ja ilmiötä "knowledge leadership" ovat klusteriin kaksi kuuluvat esimiehet eli "valmentajat". He saavat alaisiltaan hyvän arvion toiminnastaan suunnan selkiyttäjänä ja osallistuttajana samoin kuin ilmapiirin rakentajana. He ovat alaistensa mielestä hyvin innostuneita ja sitoutuneita sovittuihin muutoksiin sekä kehittävät omaa ammattitaitoaan. Alaiset kokevat heidän toimivan aktiivisesti myös ryhmänsä osaamisen kehittämisessä.

Osaamisen johtamisen suunnan näyttäjän ulottuvuudella valmentajien toiminnassa korostuvat erityisesti yksikköä koskeva kehittämisspyrkimys, yksikön tavoitteiden ja tulevaisuuden suuntien kirkastaminen ja koko organisaation vision selkiyttäminen. Heidän toiminnassaan vahvasti näkyviä piirteitä ovat myös asiakkaiden antamien palautteiden ja tarpeiden esillä pitäminen, toiminnan ja tulosten laadusta keskusteleminen sekä toiminnan taustojen ja vaikutusten avaaminen. Valmentajat ovat aktiivisia myös keskustelujen

synnyttäjinä ja virheiden ja ongelmien rakentavan käsittelyn tukijana. Valmentajat ovat tiedostaneet näkyvien tekojen arvoiseksi myös osaamistarpeiden luotaamisen tulevaisuuteen. Valmentajat toimivat alaiensa kanssa yhteistyössä toiminnan laatua koskevan palautetiedon saamiseksi ja käyttävät tehokkaasti hyväksi ryhmässään myös olemassa olevaa palautetietoa. Suunnan näyttäjän piirteet ovat valmentajien esimiestoiminnassa selvästi näkyvissä.

Osaamisen kehittymistä tukevan ilmapiirin edistäjänä valmentajat ovat aktiivisia ja taitavia. He arvostavat ja kuuntelevat alaiensa ajatuksia ja mielipiteitä. He edistävät kaiken kaikkiaan luottamuksellisen ja avoimen keskustelun edellytyksiä työpaikalla. Valmentajat tuntevat hyvin alaisensa. He toimivat näkyvästi työpaikan ilmapiirin kehittämiseksi. Heillä on kehittävä ote myös omaa toimintaansa kohtaan, sillä heillä on halua ottaa vastaan alaisiltaan myös itseään koskevaa palautetta toimintansa kehittämiseksi. Valmentajat pyrkivät myös tukemaan virheiden ja ongelmien rakentavaa käsittelyä ryhmässään.

Valmentajat ovat osaamisen johtamisen tiedostamisessaan jo edenneet selvästi tekojen tasolle, mitä tulee oppimisprosessien tukemiseen. He pystyvät alaiensa mielestä tukemaan heitä työsuoritusten ja toimintatapojen kehittämisessä. Arvioiden perusteella he myös huomaavat hyvät suoritukset ja antavat niistä hyvää palautetta. Valmentajat tunnustavat ja pystyvät rakentamaan ryhmässään tarvittavaa osaamista, joka on mahdollista siitäkkin syystä, että he ovat hyvin perillä yksilöiden osaamisten vahvuuksista ja heikkouksista. He huolehtivat jokaisen työyhteisön jäsenen kehittymisestä ja myös haastavat alaisiaan jatkuvaan kehittämiseen. He edistävät sitä osaltaan myös onnistuneilla kehityskeskusteluilla ja suunnittelemalla alaiensa kanssa osaamisen kehittämisen keinoja yhdessä. Oppimisprosessien ulottuvuudella he ovat arvioiden mukaan aktiivisempia kuin muiden ryhmien esimiehet. Heillä aktiivisuus tällä ulottuvuudella ei ole kuitenkaan yhtä suurta kuin muilla ulottuvuuksilla.

Alaisten antamien arvioiden perusteella tämä esimiesten joukko erottuu aktiivisina osaamisen johtajina. He toimivat aktiivisesti sen kaikilla osa-alueilla. Valmentajat kiinnittävät huomiota sekä koko työyhteisön että sen yksittäisten jäsenten oppimisprosesseihin. He

ottavat vastuuta suunnan määrittämisestä ja tavoitetasojen selkiyttämisestä ja osallistavat alaisiaan mukaan kehittämiseen. Valmentajat näyttävät olevan vahvoilla sekä osaamisen johtamiseen liittyvissä management-asioissa että leadership-alueella. Valmentajilla on hyvin aktiivinen ote myös oman ammattitaitonsa kehittämisessä. He ovat innostuneita työstään ja sitoutuvat muutoksiin, joita ollaan yhdessä viemässä eteenpäin. Tämä ryhmä on lähimpänä käsitettä "knowledge leaders".

3.7.2 Kapteenit

Toiseksi lähimmäksi osaamisen johtamisen ideaalia pääsevät klusteriin kolme kuuluvat esimiehet eli "kapteenit". He keskittyvät esimiestyössään osaamisen johtamisen näkökulmasta aktiivisimmin suunnan selvittämiseen ja sen pitämiseen. Kapteenit eivät yhtä paljon kuin valmentajat kiinnitä huomiota ilmapiirikysymyksiin ja varsinaiseen osaamisen kehittämiseen, vaikka ovat niissäkin tyydyttävällä tasolla. He ovat työhönsä sitoutuneita ja innostuneita.

Suunnannäyttäjän ulottuvuudella kapteenit ovat muiden tapaan vahvimmillaan oman yksikön kehittämiseen orientoitumisessaan. Kapteenit huolehtivat, että alaiset ovat selvillä oman yksikön tavoitteista ja asiakkaiden palautteista ja tarpeista. He edistävät myös yhteistä ideointia ja suunnittelua ja ylipäätään yhteisiä keskusteluja työpaikalla. Kapteenit suuntaavat huomiota myös koko organisaation tulevaisuuden tahtotilaan. He ovat siirtyneet myös osaamisen siirtymisen ja jakamisen edistämiseksi käytännön toimiin. Toiminnan ja tulosten laadusta keskusteleminen kuuluu niin ikään kapteenien keskittymisalueisiin johtamisessa. Osaamiseen liittyvät kehittämistarpeet tulevaisuudessa ovat myös esillä heidän puheissaan työyhteisössä. Kapteenit ovat ottaneet haltuunsa myös systeeminäkemyksen selkiyttämisen, ja määrämuotoisen palautetiedon käsittelyn ryhmässään, jota he luovat myös yhdessä alaisensa kanssa.

Kapteenit huolehtivat tyydyttävästi oppimista edistävän ilmapiirin rakentamisessa. He arvostavat alaisensa ajatuksia ja mielipiteitä ja tuntevat alaisensa. He myös toimivat jonkin verran näkyvästi saadakseen ilmapiiriä kehitettyä luottamukselliseksi niin, että

siellä kaikkien olisi helppo ilmaista itseään. Kapteeneilla on kykyä ottaa vastaan itseään koskevaa palautetta oman toimintansa kehittämiseksi. He toimivat saadakseen kehitettyä työpaikan ilmapiiriä. Alaiset huomaavat heidän myös tukevan virheiden ja ongelmien rakentavaa käsittelyä työpaikalla.

Oppimisprosessien tukijoina kapteenit ovat myöskin "hereillä", vaikkakaan eivät aivan yhtä näkyvin käytännön toimin kuin ilmapiirin edistäjinä. He pystyvät alaisten mielestä tukemaan heitä työsuoritusten ja toimintatapojen kehittämisessä. He ovat myös melko hyvin perillä alaisten osaamisen heikkouksista ja vahvuuksista. Kapteenit haastavat alaisia kehittämään osaamistaan. Kapteenit pystyvät myös huomaamaan ja antamaan palautetta alaisten hyvistä suorituksista. He tunnistavat kohtalaisesti ryhmän osaamisyhdistelmään liittyviä kehittämistarpeita ja pystyvät rakentamaan tarvittavaa osaamista siinä. Heidän toiminnassaan ilmenee myös pyrkimystä huolehtia jokaisen alaisen osaamisen kehittymisestä. Kehityskeskustelut heidän kanssaan ovat alaisten mielestä osittain hyödyllisiä ammattitaidon kehittämisen kannalta. Yhdessä alaistensa kanssa tapahtuva osaamisen kehittämisen suunnittelu on jonkin verran vielä vierasta.

Kapteenien keskiarvoprofiili luo kuvaa motivoituneesta esimiehestä, joka huolehtii lähinnä suunnasta ja asioiden pysymisestä hallinnassa. Kapteenit kehittävät ahkerasti omaa ammattitaitoaan ja ovat innostuneita työstään. Hekin ovat sitoutuneita sovituihin muutoksiin. He lähestyvät alaisiaan ennen kaikkea asioiden kautta, tuntevat alaisensa ja arvostavat heidän mielipiteitään. Kapteenit eivät kuitenkaan mielellään ryhdy erityisen näkyviin toimiin henkisempien asioiden alueella. Ilmapiirikysymykset ja keskustelun synnyttäminen eivät ole heidän tyypillisintä esimiestyön toimintatapaansa. Osaamisen kehittämiseen liittyvä rooli on toiminnan tasolla hänelle vielä melko vieras. Profiilista voisi päätellä, että kapteenit ovat hyviä, mutta melko perinteisiä esimiehiä, joiden hallinnassa asiat sujuvat, mutta osaamisen uusiutuminen ei siinä verso yhtä tietoisena ja näkyvänä ponnistelun tuloksena kuin valmentajien vaikutuspiirissä. Rohkeasti voisi epäillä, että kapteenit menestyvät hyvin niin kauan kuin tilanne ei vaadi nopeita käänteitä uusien toimintatapojen kehittämisessä ja oppimisessa.

3.7.3 Luotsit

”Luotsit” huolehtivat lähinnä toiminnan suuntaamisesta. He eivät toimi siinä kuitenkaan yhtä näkyvästi kuin kapteenit ja valmentajat. He eivät kaiken kaikkiaan ota yhtä selvää johtajan tai esimiehen roolia ryhmässään. Etenkään ilmapiirin kehittämisestä tai osaamisen kehittämisen tukemisesta he eivät ota näkyvästi henkilökohtaista vastuuta. He ovat kuitenkin omasta työstään jokseenkin innostuneita ja muutoksiin sitoutuneita. Kuten koko tutkitulla esimiesryhmällä, myös luotseilla eniten esillä johtamistyössä on osaamisen johtamisen piirteistä on orientaatio yksikön kehittämiseen. Se ei ole kuitenkaan aivan yhtä näkyvää kuin esimiehillä keskimäärin eikä lähelläkään valmentajien tasoa.

Organisaation ja oman yksikön tulevaisuuden suunnitelmat ja asiakkaiden palautteet sekä tarpeet ovat luotsin puheissa esillä. Alle välttävän alueelle jäävät osaamisen suuntaamisen muut alueet eli yhteisen suunnittelun ja ideoinnin edistäminen, yhteisen keskustelun järjestäminen, laadusta keskusteleminen, tulevaisuuden osaamistarpeiden selvittäminen ja systeemivaikutusten käsittely. Kaikkein heikoimmin esillä luotsien toiminnassa ovat osaamisen siirron ja jakamisen edistäminen, määrämuotoisen palautetiedon käsittely palautetietojärjestelmien kehittäminen yhdessä alaisten kanssa.

Oppimista tukevan ilmapiirin kehittämisen ulottuvuudella luotsit toimivat näkyvimmin asioissa, jotka suoranaisesti eivät liity yhteisöllisten vuoropuhelujen luomiseen. Alaisten antamien arvioiden mukaan he tuntevat melko hyvin alaisensa ja kuuntelevat ja arvostavat heidän mielipiteitään tyydyttävästi sekä haastavat alaisiaan omaehtoiseen osaamisen kehittämiseen. Sen sijaan luottamuksellisen ja avoimuutta edistävän ilmapiirin rakentajana tai virheiden ja ongelmien rakentavan käsittelyn edistäjänä he pitävät alaisarvioiden perusteella melko matalaa profiilia. He eivät erityisen näkyvästi myöskään osoita halua-vansa itseään koskevaa palautetta oman toimintansa kehittämiseksi. Ilmapiirin kehittäjinä he alaisensa mielestä eivät kovin näkyvästi asetu ohjaksiin. Kaikkein varovaisimmin tällä ulottuvuudella luotsitkin ovat näkyvissä toimissaan liikkeellä osaamisen suunnittelussa yhdessä alaisensa kanssa. Arvioiden perusteella voisi päätellä, että esimiehet kohtaavat alaisiaan enemmän kahdenkeskisellä tasolla kuin ryhmätilanteissa.

Oppimisprosessien tukijoina luotsit eivät myöskään ryhdy erityisen näkyviin toimenpiteisiin. Alaisten mukaan tämän ryhmän esimiehet tosin tuntevat kohtalaisesti alaistensa osaamisten heikkouksia ja vahvuuksia ja pystyvät tarvittaessa tukemaan heitä työsuoritusten ja toimintatapojen kehittämisessä jonkin verran. He voivat jossain määrin huomata ja palauttein kannustaa alaisiaan hyvistä suorituksista. Näkyvät pyrkimykset yhteisön jokaisen jäsenen osaamisen kehittämiseksi eivät nouse erityisen vahvoina esille kuten eivät myöskään kuin ryhmässä tarvittavan osaamisyhdistelmän tunnistaminen ja sen aktiivinen rakentaminen. Luotsien pitämät kehityskeskustelut ovat alaisten mielestä ammattitaidon kehittämisen kannalta melko hyödyttömiä.

Luotsien suhtautuminen omaan työhön on alaisarvioiden valossa positiivista. Luotsit kehittävät omaa ammattitaitoaan. He ovat myös innostuneita omasta työstään. Lisäksi he ovat usein sitoutuneita sovittuihin muutoksiin. Esimerkkinsä kautta he vaikuttavat myönteisesti työyhteisössään myönteisesti osaamisen johtamisen kannalta.

3.7.4 Kollegat

Vähiten osaamisen johtamista ja ylipäättään esimiehen roolia on neljännen klusterin esimiehillä, "kollegoilla", joilla kuitenkin innostus ja sitoutuminen muutoksiin ovat jokseenkin tyydyttävällä tasolla. He eivät erityisen aktiivisesti esille tavoitteita, eivät nostata yhteistä keskustelua esimerkiksi toiminnan tasoa koskevista kysymyksistä, eivät aktiivisesti pyri vaikuttamaan ilmapiiriin eivätkä toimi osaamisen kehittämiseksi ryhmässä. Heidät voi nähdä pikemminkin kanssatyöntekijöinä kuin esimiehinä ryhmässään.

Kollegat eivät näytä nousevat ryhmässään esille edes suunnan näyttäjän piirteissä osaamisen johtamisen alueella, vaikka kaikilla muilla ryhmillä se on kunnossa muiden ulottuvuuksien tilanteesta riippumatta. He eivät kovinkaan näkyvästi ota roolia, jossa lähtisivät edistämään käytännön teoin ryhmän tietoisuutta osaamisen kehittämisen suunnasta sekä määrittämään "rytmiä ja tyyliä" matkalla sitä kohti. Niukasti ja muista ryhmistä poiketen kollegan vahvimaksi alueeksi suunnan näyttäjän ulottuvuudella ei nouse yksikön kehittämiseen orientoituminen kuten muilla, vaan toiminnan ja tulosten laadusta

keskusteleminen. Toiseksi nousee yksikön tulevaisuuden suuntien kirkastaminen ja vasta kolmantena on yksikön kehittäminen. Tulevaisuuden osaamisten käsittely, yhteisen suunnittelun ja ideoinnin edistäminen ja asiakkaiden palautteista ja tarpeista keskusteleminen jäävät vähälle. Osaamisen siirron ja jakamisen edistäminen jää niin ikään vaatimattomalle tasolle kuten myös toiminnan taustojen ja vaikutusten kirkastaminen. Kollegat eivät juurikaan lähde käsittelemään työtovereidensa kanssa määrämuotoista palautetietoa toiminnan laadusta eivätkä yleensäkään luomaan yhteisiä keskusteluja. Tulevaisuuden osaamisista puhuminen ja palautetietojärjestelmien kehittäminen eivät juurikaan kuulu kollegoiden näkyvään toimintaan työyhteisössään.

Ilmapiirin rakentajina kollegat eivät myöskään nouse näkyvään rooliin ryhmässään. He kyllä tuntevat alaisensa, minkä perusteella etäisiksi heitä ei voi sanoa. He myös kohtalaisesti kuuntelevat ja arvostavat alaistensa mielipiteitä. He eivät ota aktiivisia askeleita edistääkseen luottamuksellisuutta ja avoimuutta ryhmässä tai virheiden ja ongelmien rakentavaa käsittelyä. He eivät myöskään osoita erityistä halua ottaa vastaan itseään koskevaa palautetta oman toiminnan kehittämiseksi. He ylipäätään eivät alaistensa mielestä ota aktiivista roolia työpaikan ilmapiirin luomisessa.

Oppimisprosessien tukemisen ulottuvuudella kollegoiden ote on passiivinen. Jonkin verran kollegat alaisten mielestä kuitenkin haastavat heitä itsensä kehittämiseen. Toisaalta alaiset eivät usein koe, että he erityisesti pystyisivät tukemaan heitä työsuoritusten ja toimintatapojen kehittämisessä eikä alaisten osaamisten tuntemuskaan ole heidän mielestään aivan kohdallaan. Yksikössä tarvittavien osaamisten tunnistaminen ja rakentaminen eivät myöskään saa alaisten mielestä kollegoilta erityisesti huomiota. He eivät myöskään joko huomaa tai huomaavat, mutta eivät osoita, alaisten hyviä suorituksia näkyvästi. Kehityskeskustelut ovat niin ikään alaisten mielestä ammattitaidon kannalta melko hyödyttömiä. Kollegat eivät katso asiakseen huolehtia työyhteisön jäsenten kehittämisestä ainakaan sillä tasolla, että alaiset sen huomaisivat. He eivät yleensä myöskään lähde suunnittelemaan osaamisen kehittämisen keinoja yhdessä alaistensa kanssa.

Kollegat ovat osaamisen johtamisen kannalta ongelmallinen ryhmä siksi, että he eivät ota näkyvää esimiehen roolia ryhmässään. On huomattava, että he voivat asiantuntijoina ja

kollegoina olla silti vaikka kuinka "hyviä tyyppejä". Kollegat esimerkiksi ovat aika innostuneita omasta työstään ja kehittävät myös jonkin verran omaa ammattitaitoaan. He myös kohtalaisesti sitoutuvat muutoksiin, joista on sovittu. Jostain syystä he vain eivät toimi aktiivisesti ja näkyvästi ryhmänsä veturin tehtävässä. Mahdollisia syitä tähän voisi olla monia: esimerkiksi liiallinen vaatimattomuus, suuri luottamus ryhmäläisten itseohjautuvuuteen, kiinnostumattomuus esimiehen tehtävästä yleensä, turhautuneisuus, uupumus tai kyvyttömyys toimia esimiehenä. Tämän tutkimuksen aineiston valossa ei ole kuitenkaan mahdollista selvittää asiaa tätä pidemmälle.

3.7.5 Yhteenveto osaamisenjohtamisen tyypeistä

Analyysi osoitti, että osaamisen johtamisessa on ulottuvuusrakenteen osalta erilaisuutta, jossa on myös muuta kuin lineaarista vaihtelua. Siinä on olemassa erilaisia tyyplejä.

Lähimpänä osaamisen johtajan ideaalimallia ovat "valmentajat". He toimivat aktiivisesti kaikilla osaamisen johtamisen neljällä ulottuvuudella. He ryhmänä pääsevät hyvälle tasolle niin suunnan selkiyttämisen, oppimista tukevan ilmapiirin kuin oman esimerkinkin kohdalla. Aivan lähelle hyvää he yltävät jo osaamisen kehittämisenkin ulottuvuudella. Heitä voi nimittää "knowledge leadereiksi". Seuraavaksi pisimmällä osaamisen johtamisen näkökulmasta pääsevät "kapteenit". He ovat kautta linjan vähemmän aktiivisia kuin edellinen ryhmä keskiarvoilla mitattuna, mutta tilanne on kaikkien ulottuvuuksien osalta kuitenkin tyydyttävällä tasolla. Myös he toimivat oppimisen suhteen työyhteisössään hyvinä esimerkkeinä. "Luotsit" ovat edellisiin ryhmiin verrattuna passiivisempia kaikilla ulottuvuuksilla. Välttävän alueelle heidän ryhmänsä keskiarvo putoaa oppimista tukevan ilmapiirin ja oppimisprosessien kehittämisen kohdalla. "Kollegat" eivät ota aktiivista roolia toiminnan ohjaamisessa eivätkä ilmapiirin rakentamisessa. Vain oppimista edistävinä esimerkkeinä he yltävät tyydyttävän tasolle. Osaamisen johtamisen näkökulmasta he ovat esimiehinä passiivisia.

Runsaasta julkisesta keskustelusta ja toimintaympäristön jatkuvista ja kovista muutoksista huolimatta ei näytä olevan itsestään selvää, että osaamisen johtamisen sisältöä ja

merkitystä olisi ymmärretty tai ainakaan omaksuttu näkyväksi toimintatavaksi. Yksi vaihtoehto on, että esimiehiltä puuttuu keinoja ja tietoa siitä, miten asiaa käytännössä voisi edistää työyhteisössä.

Tutkimus osoitti, että osaamisen johtaminen toteutuu esimiesten toiminnassa ja osalla esimiehistä on siinä aktiivinen ote. Alaiset antoivat esimiestensä toiminnasta korkeimpia arvioita osaamisen suuntaamisen ulottuvuuden piirteissä. Se liittyy monelta osin perinteisen tavoite- ja tulosjohtamisen kehukseen ja on jo vakiintunut ajattelutapa. Alaisarviointien perusteella aktiivisuus oli vähäisintä oppimisprosessien edistämisen ulottuvuudella, jonka merkitys on korostunut toimintaympäristön muutosten myötä sekä käytännössä että kirjallisuudessa vasta viime vuosikymmenellä. Uudet painotukset siirtyvät käytännön toiminnan tasolle hitaasti.

Klusterianalyysin pohjalta hahmotellut tyypit tuottavat karkean luokittelun vain tästä aineistosta ja sillä kehyksellä, joka aiemmin tilastoanalyysin perusteella rakentui. Laajempia yleistyksiä on varottava tekemästä, puhumattakaan "leimojen" lyömisestä esimiehiin. Tyyppejä voi käyttää ennen kaikkea illustroivana esimerkkinä johtamisen erilaisuudesta osaamisen johtamisen näkökulmasta katsottuna.

Tässä tutkimuksessa ei ollut tavoitteena selittää erilaista osaamisen johtajuutta toteuttavien esimiesten välisiä eroja. Tulosten tulkinnan kehukseksi on kuitenkin tarpeen todeta, että niitä yleensä selittävät sekä toimintaympäristöön liittyvät tilannetekijät että häneen itseensä liittyvät tekijät (Lombardo & McCall 1982), joista jälkimmäiset tarkoittavat sitä, että esimiehet näkevät eri asioiden merkityksiä eri tavoin ja käyttäytyvät eri tavoin. Esimerkiksi Lombardon ym. (1982) tutkimuksessa johtajat pitkäkestoisissa simulaatio-tilanteissa tekivät aivan erilaisia päätelmiä ja päätöksiä, vaikka ympäristö ja tilanne olivat täsmälleen samat.

Myös johtamistilanne voi vaikuttaa esimiestä aktiivisesti tai passivoivasti osaamisen johtamiseen. Tilanteeseen liittyviä vaikuttajia voivat olla esimiehen oma esimies, organisaation kulttuuri, arviointijärjestelmät, ulkoiset paineet ja alaiset. Eroja toimintaan ja

käyttäytymiseen luovat myös yksilölliset esimies-alaissuhteet (Dansereau, Alutto, Markham & Dumas 1982).

Erialaisten osaamisen johtamisen ilmenemismuotojen taustalla vaikuttaneiden tekijöiden tarkempi selvittäminen siirtyy jatkotutkimuksen tehtäväksi.

3.8 Kyselytutkimuksen luotettavuuden arviointi

Lomakkeella pystyi kysymään vain rajallisen määrän kysymyksiä, jotka eivät tulkintoihin liittyvistä syistä voineet olla kovin syvällisiä. Oli tyydyttävä tehtävien ja keinojen tarkasteluun, jotka ilmoitointina ovat jokseenkin yksiselitteisesti kuvattavissa. Esimerkiksi tiedostamiseen, reflektioon ja dialogiin liittyvät näkökohdat jäivät niiden ulkopuolelle. Kuitenkin nämä asiat ovat osaamisen johtamisen päämääriä oppimispsykologisella tasolla.

Tutkimuksessa käytin tilastollisia menetelmiä heuristisesti, joka sallii enemmän vapausasteita kuin tilastollisten menetelmien todistava käyttö olisi sallinut (Wiio 1980: 50). Nyt tavoitteena oli ennen kaikkea rakenteiden ja piirteiden löytäminen ilmiölle ja suuren tietomäärän supistaminen paremmin hallittavaan muotoon, eikä asioiden toteutumisen todistaminen perusjoukossa. Heuristinen lähestymistapa sallii suurempia vapausasteita esimerkiksi jakaumien, merkitsevyyssuhteiden ja reliabiliteettitestausuhteiden (ed.), joskaan näillä vapausasteilla ei käytännössä ollut merkitystä. Tässä tutkimuksessa tilastolliset luotettavuustestaukset antoivat huomattavaa vahvistusta syntyneelle rakenteelle.

Havaintojoukon koko (154) riittää faktorianalyysin pohjaksi (Cattell 1966). Tein faktorianalyysin myös alkuperäisellä, 1197 lomakkeen tiedot koskevalla, aineistolla, jolloin tulos oli yhdenmukainen nyt saadun kanssa.

Nojasin faktorianalyysiä käsittelevässä kirjallisuudessa vallalla olevaan käsitykseen, että ominaisarvoltaan (eigen value) yli yhden faktorit ovat hyväksyttävissä omina ulottuvuuks-

sinaan (Wiio 1980: 67). Muuttujat kuitenkin korreloivat pääosin kaikki toistensa kanssa (liite 8), joten myös faktorit korreloivat keskenään. Tilanne on tyypillinen käyttäytymistieteissä, jossa tutkittava ilmiö on kokonaisuus. Myös osaamisen johtaminen on lähestymistapa, jossa eri piirteitä ei voi erottaa toisistaan täysin riippumattomiksi asioiksi, vaikka ne onkin nähtävissä toisiinsa verrattuna eri tyyppisinä asiakokonaisuuksinaan.

Sisällytin rakenteeseen muuttujat, jotka ylittivät .50 latauksen. Myös .30:n ylittäviä latauksia on pidetty riittävinä (esim. Sänkiäho 1974: 20–26). Kolme muuttujaa jätin tarkastelun ulkopuolelle, koska ne eivät ylittäneet tätä raja-arvoa. Hyväksyin faktoreille joitakin muuttujia, jotka eivät olleet ns. "puhtaita" esimerkiksi sen nyrkkisäännön mukaan, jossa latauksen tulisi olla yhdelle faktorille .60 ja samalla sivulataukset (lataukset muille faktoreille) alle .40, tai että sivulataukset saavat olla vain puolet päälatauksesta (Wiio 1980: 68). Muutamat muuttujat voi näin ollen vahvoin perusteluin hyväksyä sille ulottuvuudelle, johon sen olen sisällyttänyt, mutta ne olisi voinut hyväksyä myös toiselle ulottuvuudelle. Valinnat perustuivat muuttujien tulkinnallisuuteen subteessa kirjallisuusanalyysin ja esitutkimuksen muodostamaan kuvaan. Menettely on perusteltu tässä tutkimuksessa siksi, että tarkoituksena ei ollut "todistaa" ennalta asetettuja hypoteeseja oikeiksi tai vääriksi vaan löytää ilmiölle mahdollisimman hyvää tulkinnallista mallia.

Lomakekyselyn reliabiliteettia ja validiteettia lisäsivät kyselylomakkeen vaiheittain etenevä kehittäminen ja testaus pilottiprojektissa sekä kahden asiantuntijaryhmän käyttö lomakkeen arvioijana. Survey-tutkimuksen luotettavuutta lisäsi osaltaan kaksi asiaa: arvioinnin suorittajina olivat alaiset eivätkä vain esimiehet itse ja arvioijina kaikki alaiset eikä vain harva tai esimiehen valitsemat alaiset. Useamman alaisen antamia arvioita oman esimiehensä toiminnasta on laajasti käytetty johtajuustutkimuksen luotettavuuden lisääjänä (mm. Sheridan ym 1982; Luthans ym. 1984). Alaisten yksilöllisten tulkintojen vaihtelevuus samasta esimiehestä on väistämätön ja tulkintojen tekoa vaikeuttava tosiasia (Jago & Vroom 1975; Luthans ym. 1984; Tsui 1984). Alaisen kokemus jo yksin toiminnan määrästä vaihtelee, koska alaisten havainnointimahdollisuudet ja tulkinnatkin vaihtelevat (Graen ym. 1975; Dansereau ym. 1982). On oletettavissa, että jos esimiehille olisi annettu tehtävä valita yksi tai muutama alainen arvioimaan itseään, he olisivat saattaneet valita myönteisiä arvioitsijoita, jolloin tulos olisi vääristynyt keskiarvoakin enemmän (Jago ym.

1975). Tuloksia voi tarkastella siis vain suuntaa antavina keskimäärinä tai painotuksina tietoisena ilmiön tulkinnallisuudesta, monivaihteisuudesta ja dynaamisesta luonteesta.

Alaisten antamien arviointien ja esimiesten itsearviointien välinen vertailu osoitti, että tyytymällä pelkästään esimiesten itsearviointiin olisin saanut osaamisen johtamisen toteutumisesta selvästi positiivisemman kuvan. Sama ongelma olisi saattanut nousta paitsi surveyllä myös haastatteluissa, jos arvioitsijoina olisi käytetty toimijoita itseään. Julkilausuttu ja usein vilpittömästi hahmotettu teoria omasta toiminnasta voi merkittävästi poiketa käyttöteoriasta, joka todellisuudessa ja tiedostamatta ohjaa toimintaa (Argyris 1992: 26–27, 1999: 60).

Lomakekyselyn tuottama kuva esimiesten toiminnasta osaamisen johtamisessa voi tarjota enintään karkean yleiskuvan ja pelkistyksen tutkittavasta ilmiöstä. Keskiarvojen käyttäminen esimiehen toiminnan tason ilmentäjänä antaa sekä pysähtynyttä että mekanistista kuvaa siitä, miten esimies työyhteisössään eri ihmisten ja tilanteiden kohdalla toimii (Graen ym. 1975; Dansereau ym. 1982). Erityisenä ongelmana on se, että tarkastelu kiinnittyy tämän tyyppisessä lomakekyselyssä niin vahvasti esimiehen tekojen frekvenssiin tai määrään, jotka sinänsä eivät kerro sisällön intensiteetistä ja vaikuttavuudesta kovin paljoa (Sheridan ym. 1982). Esimies voi mekaanisesti tehdä jotain asiaa ilman, että alaiset innostuvat, aktivoituvat tai kokevat saavansa siitä mitään. Ääritilanteessa vaikutus voi toivotun asian suhteen olla jopa negatiivinen.

Tutkimuksen avulla tuli mahdolliseksi jäsentää ilmiötä edellä kuvattuihin elementteihin ja piirteisiin. Ilmiön toteutumisesta tutkitun esimiesryhmän toiminnassa syntyi niin ikään yleiskuva. Vaikka monilla kriteereillä on osoitettavissa, että näitä tutkimuksen tuloksia on perusteita pitää luotettavina, on tiedostettava, että kvantitatiivisten analyysitekniikoiden käytössäkin on aina väistämättä sijaa tutkijan valinnoilla ja tulkinnoilla (Smaling 1994).

4 TULOSTEN ARVIOINTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Viimeisessä luvussa tarkastelen päättynyttä tutkimusta. Luku on jaoteltu viiteen alalukuun, joista ensimmäisessä pohdin ilmiöstä syntynyttä kuvaa. Toisessa kuvaan lyhyesti tutkimuksen kulun ja sen keskeiset tulokset ja kolmannessa alaluvussa asemoin tutkimuksen tulosta teoreettisten keskustelujen kenttään. Neljännessä alaluvussa arvioin tutkimustulosten arvoa käytännön toimijoiden näkökulmasta ja viimeisessä arvioin tutkimuksen jättämiä ja paljastamia tiedollisia aukkoja, joihin on tarvetta etsiä vastauksia jatkotutkimuksissa.

4.1 Osaamisen johtaminen ilmiönä

Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää ja kuvata mallintamalla ilmiötä ”osaamisen johtaminen esimiestyössä”. Samalla pyrkimyksenä oli määritellä käsitettä ”knowledge leadership”. Johtamisen tarkastelun näkökulmana on organisaation menestykselle tärkeän osaamisen edistäminen. Tutkimus on nähtävissä askeleena kohti asiaa koskevaa teorian muodostusta.

Tutkimus tuotti mallin ilmiöstä, jota voi pitää ensiaskeleena kohti ilmiötä kuvaavaa teoriaa. Ennestään jäsentymätön kuva sai tutkimuksen tuloksena täsmällisemmän hahmon. Muodostunut konstruktio sisältää tutkimuksellisesti perustellun ehdotuksen siitä, mitkä ovat esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen tärkeät elementit.

Osaamisen johtaminen ei saadun empiirisen evidenssin valossa ole vain normatiivisen kirjallisuuden ihannekuvausta, vaan se toteutuu käytännön esimiestyössä. Se ei kuitenkaan näyttäytynyt erillisenä johtamistoiminnan alueena tai keinovalikoimana, vaan pikemmin yleisotteena johtamiseen, jossa oli erotettavissa olevat tunnusmerkkinsä. Näistä tunnusmerkeistä koostuu kuvaus ilmiöstä nimeltä ”knowledge leadership”, jonka vapaasti suomennan tässä osaamisen johtamiseksi esimiestyössä.

Ilmiö oli havaittavissa esimiesten toiminnassa eri asteisena. Ilmiön toteutumisen havaitseminen perustui kirjallisuusanalyysin ja esitutkimuksen synteeseinä saatujen yksittäisten toiminnan piirteiden toteutumisen havaitsemiseen. Taustaolettamuksena siis oli, että mitä kattavammin ja vahvemmin ilmiöön sisällytetyt piirteet ilmenevät esimiehen käyttäytymisessä, sitä selvemmin hän toteuttaa osaamisen johtamista.

Ilmiö on tutkimuksen tulosten valossa hahmotettavissa moniulotteisena. Sen piirteet ovat yhteydessä toisiinsa, mutta nähtävissä myös toisistaan erottuvina ulottuvuuksina. Ilmiö voi toteutua esimiehen toiminnassa niin, että jokin tai jotkut niistä toteutuvat näkyvämmiin kuin toiset.

Käsillä oleva tutkimus ja sen tulokset ovat heijastusta organisaatioiden haasteista ja niiden toiminnan luonteesta tässä ajassa. Se ei varsinaisesti tuonut esille sellaisia uusia johtamisen piirteitä, joita ei olisi aikaisemmin esiintynyt johtamiskirjallisuudessa. Tutkimus sisälsi ennen kaikkea aiemmin löydettyjen asioiden tarkastelua uudesta näkökulmasta. Johtamisen elementit tulivat nyt analysoiduiksi suhteessa organisaatiossa tapahtuvaan oppimiseen. Monet aiemmin muista näkökulmista tärkeiksi todetut johtamisen piirteet tulivat nyt perustelluiksi oppimisen näkökulmasta. Tästä esimerkkinä vaikkapa organisaation tavoitteet, jotka ovat osaamisen johtamisen näkökulmasta tärkeitä erityisesti oppimista suuntaavina orientaatioperustoina.

Tutkimuksen kohdeilmiötä ei ontologisesti tarkastellen ole reaali maailmassa olemassa sellaisena kohteena, joka olisi kollektiivisesti havainnoitavissa yhdenkaltaisena. On vain erilaisia kokemuksia ja tulkintoja tästä ilmiöstä. Kirjallisuudessa niitä on esitetty vasta vähän ja useimmat niistä perustuvat intuitiiviseen päättelyyn tai ohueen empiriseen tutkimukseen. Tämä tutkimus tuotti yhden mahdollisen tulkinnan.

4.2 Yhteenveto tutkimuksesta ja sen tuloksista

Tutkimusongelma koostui kahdesta tutkimuskysymyksestä: ”Mitä ovat ne elementit esimiestyössä, jotka ovat erityisesti organisaation osaamisen johtamisen kannalta keskeisiä?” ja ”Millaisena ilmiö osaamisen johtaminen esimiestyössä ilmenee käytännössä?”

Monimenetelmällisen tutkimuksen elementit ja niiden tehtävät olivat kiteytetysti seuraavat:

Kirjallisuusanalyysi	→	Mallin teoreettis-käsitteellinen sisältö
Esitutkimus	→	Teoreettisen aineksen fokuointi käytännön esimiestyöhön, ainesten jäsentäminen ja holistisen kuvan muodostaminen, mallin luominen
Kyselytutkimus	→	Mallin verifiointi ja empiirinen tarkennus

Tutkimuksen ensimmäisen teoreettisen kiinnekohdan muodosti *osaamisen johtamisen (knowledge management) -keskustelu*, jolle tutkimus tuotti täydennystä. Sitä erittelevä kirjallisuusanalyysi taustoitti tutkimusta ja tarjosi kiintopisteitä tutkimuksen kohdeilmion sisällön määrittelyyn. Sen varassa täsmentyivät muun muassa käsitys organisaation tavoitteleman osaamisen luonteesta ja merkityksestä sekä oppimisprosessien dynamiikasta ja edellytyksistä. Osaamisen johtamisen keskustelu tarjosi kehukset, joiden sisällä yksittäinen esimies edistää johtamansa yksikön osaamista. Esimiehen tehtävänä on osaltaan olla kehittämässä ja määrittämässä organisaation menestykselle keskeisten osaamisten suuntaa ja sisältöä. Ennen kaikkea hänen vastuullaan on varmistaa strategioiden edellyttämien osaamisten riittävyys omalla vastuualueellaan. Tietämyksen ohella tämä merkitsee myös osajien sitoutumisen vaalimista, joka on henkisen pääoman toinen komponentti.

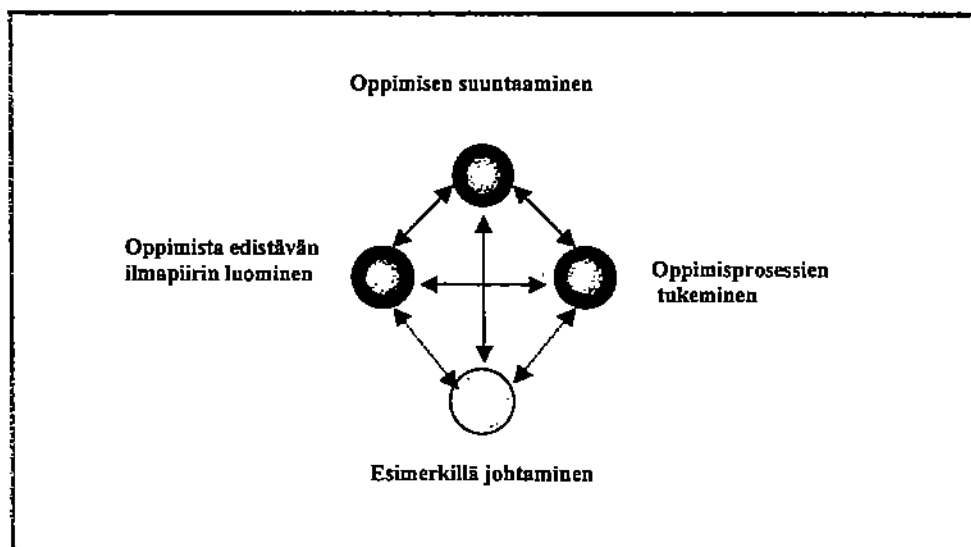
Osaamisen johtamisen kirjallisuus tarjosi ymmärryksen aineksia niistä oppimisprosesseista, joita esimies osaltaan edistää työyhteisössään. Tutkimuksen kannalta antoisia olivat erityisesti malli organisaation oppimisesta (Crossan ym. 1999) ja uuden tiedon luomisen malli (Nonaka ym. 1995, 1998). Ne hahmottivat organisaatiossa tapahtuvia oppimisprosesseja yksilön, ryhmän ja organisaation tasoilla sekä näiden välisillä rajapinnoilla. Niitä kaikkia esimies osaltaan luo, aktivoi ja integroi.

Tutkimus rakensi käsitteellistä siltaa osaamisen johtamisen kirjallisuuden ja johtajuutta käsittelevän kirjallisuuden välille. *Johtajuustutkimuksen* tarjoamat ainekset muodostivat tutkimuksen toisen teoreettisen kiinnekohdan. Perinteinen johtajuuskirjallisuus eritteli johtajuuden elementtejä ja joiltakin osin myös osoitti johtajuuden ja alaisten osaamisen

välisiä yhteyksiä. Lähinnä viime vuosien kirjoittelu uudistumista, muutosta ja kehittymistä tukevasta johtajuudesta osoitti konkreettisempia lähestymistapoja tutkimuksen kohdeilmion hahmottamiseen.

Kolmantena teoreettisena perustana ja aineiden lähteenä palveli *osaamista ja oppimista koskeva kasvatustieteen kirjallisuus*. Oppimispsykologia tarjosi välineistöä ymmärtää johtajuuden elementtien ja oppimisen välisiä yhteyksiä. Erityisesti sosiokonstruktivistinen selitysmalli oppimisesta laajensi ymmärrystä oppimisprosessien luonteesta.

Kirjallisuusanalyysi tuotti rikkaan, mutta pirstaleisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen esitutkimus jäsensi sen tarjoamaa ainesta, toi fokusoidun näkökulman tutkittavaan ilmiöön ja samalla testata kirjallisuusanalyysin tarjoamien aineiden relevanssia esimiestyön taustaa vasten.



Kuvio 22. Osaamisen johtamisen ulottuvuudet.

Esitutkimuksen haastatteluaineiston temaattinen klusterointi tuotti "osaamisen johtaminen esimiestyössä" -ilmiön sisällölle kaksi pääasiallista jäsenystä. Ensimmäinen niistä jäsensi osaamisen johtamisen tehtäväalueita, joista tässä tutkimuksessa käytän ilmaisua ulottuvuudet. Kyselytutkimuksessa malli vielä jonkin verran täsmentyi. Siinä erottui lopulta neljä

ulottuvuutta: 1) *oppimisen suuntaaminen*, 2) *oppimista edistävän ilmapiirin luominen*, 3) *oppimisprosessien tukeminen*, ja 4) *esimerkillä johtaminen*. Näistä kolme ensimmäistä kuvaavat esimiehen johtamisen kohteita ja ovat johtamisen varsinaisia ulottuvuuksia. Esimerkillä johtaminen on tässä esitetty neljäntenä ulottuvuutena, vaikka sen luonne on toinen. Esimies johtaa omalla esimerkillään ilman, että se on hänen tarkoituksellinen johtamistyönsä kohde samalla tavalla kuin kolme ensimmäistä.

Toinen jäsenyys tuotti osaamisen johtamisen kolme pääkeinoa. Ne ovat 1) *tiedon käsittely ja sen avulla tietoisuuden luominen*, 2) *keskustelun synnyttäminen* ja 3) *oppimista tukevien järjestelmien ja toimintamallien kehittäminen*. Viimeksi mainittu on tässä ilmaistu lyhyemmin käsitteellä puutteet. Osaamisen johtaja soveltaa näitä keinoja osaamisen johtamisen eri ulottuvuuksilla. Keinot on kyselylomakkeessa yhdistetty ulottuvuuksien sisältämiin tehtäviin, jolloin ne ovat muuttujien sisällä. Taulukossa 9 on esitetty esimerkein, mitä tehtävien ja keinojen yhdistelmät voivat olla. Taulukossa on samalla näyte siitä, miten kyselylomakkeen väittämät voidaan purkaa kahden tyyppisiin elementteihin, jotka nousivat esille esitutkimuksen tuottamissa jäsenyksissä.

Osaamisen suunnan selkiyttäminen sisältää sen johtamistoiminnan osan, jolla esimies käsittelee asioita, jotka vaikuttavat osaamisen kehittämisen tarpeisiin, tavoitteisiin ja suuntaviivoihin. Ulottuvuuden sisällä voi hahmottaa kolme tehtäväryhmää: *tavoitteiden määrittäminen, toiminnan arviointi ja edellisiä tukevien foorumeiden luominen*. Osaamis-käsite ei ole aina välttämättä eksplisiittisesti esillä keskustelussa. Organisaation ja yksikön tavoitteiden ja toiminnan arvioinnin kautta esimies kirkastaa varsinaisen toiminnan ohjauksen ohella osaamisen kehittämisen suuntaa.

Yhteisten keskustelujen synnyttäminen liittyy tutkimuksen tuloksissa läheisesti suunnan selkiyttämisen sisältöihin. Keskustelut korostuivat esimiehen keskeisenä välineenä johtamistyössä. Tutkimuksen valossa toiminnan ja myös sen edellyttämän oppimisen suuntaamisen toteutuminen edellyttää infrastruktuurin rakentamista niiden käsittelylle. Ne ovat foorumeita, jotka tukevat vuorovaikutuksessa tapahtuvaa asioiden käsittelyä työyhteisössä.

Taulukko 9. Osaamisen johtamisen päätehtäväalueet ja keinot.

Tehtäväalueet Keinot	Oppimisen suuntaaminen	Oppimista edistä- vän ilmapiirin luominen	Oppimisprosessien tukeminen
Alaisten hallussa olevan tiedon ja tietoisuuden vahvistaminen	Tiedon prosessointi alaisten kanssa koskien visiota, strategioita, tavoitteita, asiakaspalautteita ja toiminnan tuloksia.	Yhteisöllisyyden vahvistaminen lisäämällä tietoa yhteistoiminnan elementeistä ja merkityksestä (esim. avoimuudesta).	Tiedon lisääminen ryhmässä olevasta osaamisesta ja sen merkityksestä toiminnassa. Tiedon lisääminen oppimisen tarpeista.
Keskustelun synnyttäminen oppimisen kannalta merkityksellisissä asioissa	Alaisten osallistuttaminen oppimista suuntaavien asioiden ideointiin, suunnitteluun ja selkiytämiseen Toiminnan arviointia koskevat keskustelut työyhteisössä.	Alaisten auttaminen rakentamaan virheiden käsittelyyn keskusteluissa. Keskinäisen ymmärryksen lisääminen keskustelujen avulla.	Osaamisen jakamista edistävien keskustelujen synnyttäminen työyhteisössä. Yksilöiden näkemysten avartaminen keskusteluissa muiden kanssa. Esimerkiksi kehityskeskustelujen käyminen.
Oppimista tukevien puitteiden eli toimintamallien ja systematiikkojen luominen	Oppimista suuntaavien järjestelmien ja toimintamallien luominen yhdessä alaisten kanssa.	Dialogia ja reflektointia tukevien käytäntöjen ja rakenteiden kehittäminen työyhteisössä.	Oppimista ja tiedon prosessointia edistävien käytäntöjen ja järjestelmien kehittäminen

Oppimista edistävän ilmapiirin luominen on toinen osaamisen johtamisen ulottuvuus. Se sisältää kaksi tehtäväryhmää: *koko työyhteisön ilmapiirin kehittäminen sekä esimiehen ja hänen alaistensa välisten vuorovaikutussuhteiden rakentaminen*. Ensiksi mainittu käsittelee ryhmän jäsenten keskinäisen yhteistyön edellytysten parantamisen ja jälkimmäinen esimiehen ja muiden ryhmän jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen. Yksi tämän tutkimuksen keskeinen löydös onkin ilmapiirin luomisen ulottuvuuden nouseminen selvästi yhdeksi johtamisen pääalueeksi, kun se aiemmassa kirjallisuudessa on usein jäänyt sivurooliin. Tuloksen mukaan ilmapiirin kehittämisen tulisi olla esimiehillä tiedostettu johtamistyön kohde silloin, kun halutaan edistää oppimista työyhteisössä. Oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa tämä perusteltiin yksilön kokeman turvallisuudentunteen näkökulmasta, joka on yksi oppimisen edellytys. Esimerkiksi virheiden ja ongelmien rakentava käsittely mahdollistuvat työyhteisössä, jos siellä on edellytyksiä avoimeen ja luottamukselliseen keskusteluun. Vaikka ilmapiiri kirjallisuuden valossa tarkasteltuna on

koko työyhteisön aikaansaamaa, erityisesti esimies voi aktiivisesti toimia sen hyväksi. Esimiehellä on siihen asemansa puolesta paremmat lähtökohdat kuin muilla ryhmässä.

Oppimisprosessien tukeminen on osaamisen johtamisen kolmas ulottuvuus ja samalla eksplisiittistä osaamisen kehittymisen tukemisen aluetta. Sen sisällä voi erottaa kaksi tehtäväryhmää: *ryhmän kokonaisosaamisesta huolehtiminen ja yksilön kehittymisen tukeminen*. Ulottuvuus käsittää asioita, jotka kuvaavat esimiehen orientaatiota ryhmänsä ja alaistensa osaamisen määrittelyyn, kehittämisen tukemiseen ja suuntaamiseen.

Aiemmin kurvaillut ulottuvuudet ovat osittain lähellä perinteisiä käsityksiä hyvän johtajuuden elementeistä, mutta oppimisprosessien tukemisen ulottuvuus konkretisoi osaamisen johtamisen näkökulmaa aiempaa selvemmin. Siinä esimiehen orientaatio näkyy osaamisen merkityksellisyyden tiedostamisena, asian näkyväksi tekemisenä ja osaamisasioihin keskittymisenä esimiehen ja hänen alaistensa välisessä vuorovaikutuksessa. Kaksi ensimmäistä ulottuvuutta saattavat toteutua hyvällä tasolla ilman osaamiskysymysten eksplisiittistä tiedostamistakin, mutta ei tämä viimeksi mainittu ulottuvuus. Sitä voikin pitää tärkeänä erona tekevänä ulottuvuutena tarkasteltaessa osaamisen johtamisen toteutumista johtamisen kokonaisuudessa.

Oppimisprosessien tukemisen ulottuvuus on osaamisen johtamisen tärkeä kohde ja ydin esimiehen työssä. Oppimisen suuntaamisen ulottuvuuden sisältämät asiat tuottavat kehyksen oppimisprosesseille. Vaikutussuhde on myös päinvastaiseen suuntaan: oppimisprosessien onnistuminen tuottaa rajoja ja mahdollisuuksia suunnan määrittämiselle osaamis pohjan muodostumisen kautta. Ilmapiiri liittyy oppimisprosessien ympäristöön. Hyvää ilmapiiriä voi pitää edellytyksenä oppimisprosesseille.

Esimerkillä johtaminen kuvaa esimiehen suhtautumista omaan työhönsä ja kehittymiseensä. Ulottuvuuden sisältöä voisi kuvata määreellä sitoutuminen, joka näkyy sitoutumisena muutoksiin ja ammattitaidon kehittämiseen sekä innostuksena työhön. Näiden asioiden kautta esimies viestii esimerkillään.

Tutkimuksen tuloksena syntyneet ulottuvuudet saivat sisältönsä sekä kirjallisuuden että esitutkimuksen aineistosta. *Oppimisen suuntaamisen ulottuvuuden* sisällölliset ainekset löytyivät pääosin johtamiskirjallisuudesta. Tavoitteiden asettaminen ja tulosten seuranta ovat johtamisen keskeisintä aluetta. Toiminnan arviointi ja jatkuva kehittäminen ovat korostuneet erityisesti viime vuosikymmenien johtamiskeskustelussa, joskin tässä tutkimuksessa arvioinnin merkitys nousi esille kasvatustieteen oppimista käsittelevästä keskustelusta. Keskustelufoorumien luominen nousi esille johtamista käsittelevässä tutkimuksessa osallistamisen näkökulmasta ja osaamisen johtamista käsittelevässä kirjallisuudessa organisaation oppimisen näkökulmasta. Kasvatustieteen kirjallisuus syvensi reflektiota ja ryhmäoppimista koskevien näkökulmien sisällöllisiä aineksia. Osaamisen johtamisen kirjallisuus tarjosi ydinkyvyykkyskeskustelun kautta asiaan visioon pohjautuvan osaamisen näkökulman. Oppimispsykologinen kirjallisuus antoi tässä tutkimuksessa visiolle ja tavoitteille merkityksen oppimista tukevana orientaatioperustana. Kirjallisuuden ainekset saivat täydennystä ja täsmennystä esitutkimuksen haastatteluaineistosta. Se esimerkiksi nosti osallistamisen esiin osaamisen johtamisen kannalta tärkeänä elementtinä, kun se johtajuustutkimuksessa oli korostunut pääasiassa työtyytyväisyyteen vaikuttavana elementtinä. Haastattelujen fokuusoitu tarkastelu esimiestehtävään tuotti lisäksi konkreettista kuvaa esimiehen toiminnasta oppimisen suuntaajan.

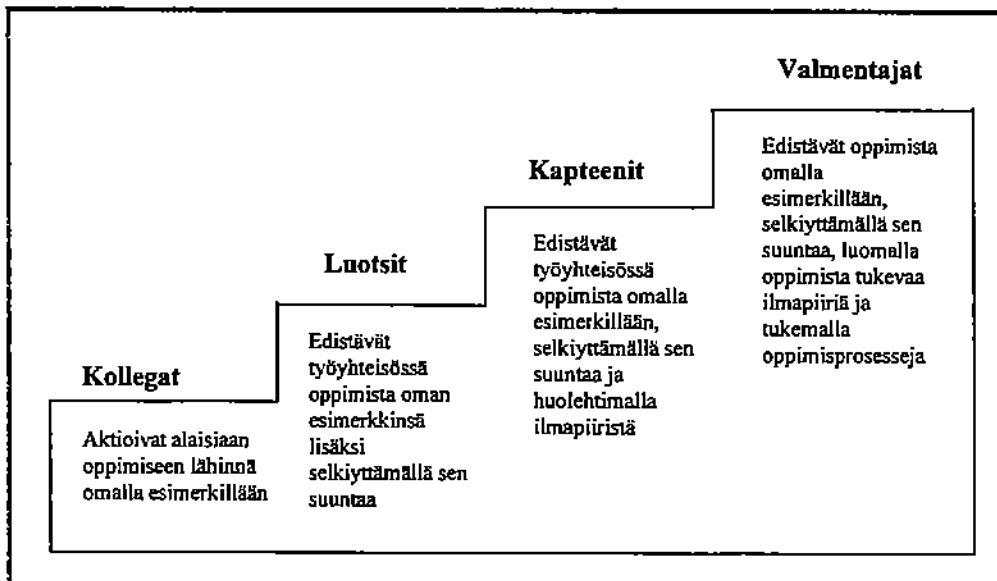
Oppimista edistävän ilmapiirin luomisen ulottuvuus sai sisältönsä ennen kaikkea oppimista käsittelevästä kirjallisuudesta. Siellä turvallista ilmapiiriä korostetaan oppimisen edellytyksenä. Johtajuustutkimus lähestyi asiaa useimmiten työmotivaation näkökulmasta, mutta vahvisti kuitenkin kausaalisuhteen johtamisen ja ilmapiirin välillä. Dialogia käsittelevä osaamisen johtamisen kirjallisuus ja kasvatustieteen oppimista käsittelevä kirjallisuus tarjosivat myös aineksia ulottuvuuden sisältöön. Esitutkimuksen haastatteluaineistossa ilmapiiriin liittyvät asiat konkretisoituivat esimiehen osaamisen johtamistehtävän näkökulmasta oppimista edistävänä tekijänä.

Oppimisprosessien tukemisen ulottuvuus sai sisältönsä kirjallisuudesta monelta suunnalta. Yksilön oppimisen näkökulma sai aineksia kasvatustieteen oppimista käsittelevästä kirjallisuudesta. Ryhmän oppimisen näkökulma sai sisältöä eniten osaamisen johtamisen kirjallisuudesta. Tiimien johtamista käsittelevä kirjallisuus tarjosi myös aineksia ulottuvuuden sisällöksi. Perinteisellä johtajuuskirjallisuudella oli vähiten annettavaa tämän ulottuvuuden hahmottamiseen. Esitutkimuksen aineisto tuotti eniten sisältöä ja täydennystä kirjallisuuden muodostamaan kuvaan tämän ulottuvuuden kohdalla. Viimeksi

mainittu on luonnollinen seuraus haastattelujen eksplisiittisestä keskittymisestä juuri osaamisen johtamisen näkökulmaan esimiestyössä.

Se, millaisten tekojen kautta esimies käytännössä edistää osaamisen johtamista, tiivistyy ennen kaikkea vastaukseen "luo oppimista tukevaa keskustelua työyhteisössä". Oppimisen suunta selkiytyy, oppimista edistävä ilmapiiri kehittyy ja oppimisprosessit edistyvät kommunikaatiossa ja sen virittäminä. Lisäksi esimies luo rakenteita ja toimintamalleja, jotka varmistavat, systematisoivat ja kehittävät oppimista edistävää keskustelua ja sitä tukevaa tietoisuutta työyhteisössä. Esimerkkejä tällaisista ovat kehityskeskustelut, yhteiset suunnittelupalaverit ja arviointikeskustelut. Esimiehen tehtävänä on myös varmistaa oppimiselle tarpeelliset resurssit.

Tutkittu joukko oli *klusterianalyysin* avulla ryhmiteltävissä neljään ryhmään. Alaisarvioiden valossa esimiehet toteuttivat osaamisen johtamista erilaisilla aktivaatitasoilla. Tässä tutkimuksessa ryhmät on nimetty toiminnan luonnetta kuvaavilla nimityksillä "kollegat", "luotsit", "kapteenit" ja "valmentajat". Ryhmittelyn varassa on mahdollista luoda käsitystä ilmiön toteutumisesta käytännössä. Tutkitut esimiehet toimivat osaamisen johtamisessaan porrasmaisesti eri tasoilla (kuvio 23). Ylin niistä on lähimpänä ideaalimallia.



Kuvio 23. Osaamisen johtamisen tasot.

Valmentajat olivat alaisarvioiden mukaan osaamisen johtamisen piirteissä selvästi aktiivisempia ja laajemmalla pohjalla kuin muut ryhmät. Tähän ryhmään kuuluvat esimiehet huolehtivat hyvin toiminnan suuntaamisesta ja oppimista tukevan ilmapiirin kehittämisestä ja pystyvät lisäksi hoitamaan hyvin tyydyttävällä tasolla osaamisen kehittämiseen liittyviä asioita. Myös heidän oma otteensa työhön on esimerkillinen. Tämän joukon voi katsoa toteuttavan osaamisen johtamista (knowledge leadership) näkyvästi omassa johtamistoiminnassaan.

Kapteenit saivat alaisiltaan toiseksi korkeimmat arviot osaamisen johtamisen aktiivisuudessa. He johtavat näkyvimmin hyvällä esimerkillä. Heidän aktiivisuutensa oppimista tukevan ilmapiirin, osaamisen kehittämistä huolehtimisen sekä suunnan kirkastamisen suunnassa on tyydyttävää.

Luotsien aktiivisuus suunnan selkiyttämisen ja esimerkillä johtamisen alueilla on alaisten arvioiden mukaan tyydyttävää. Oppimista tukevan ilmapiirin kehittämisessä ja oppimisprosessien tukemisessa heidän aktiivisuutensa on vähäistä.

Kollegojen saamat arviot jäävät välttämälle tasolle kaikkien kolmen osaamisen johtamisen keskeisen ulottuvuuden suhteen. Alaisarvioiden mukaan he vaikuttavat osaamisen edistämisen näkökulmasta omalla esimerkillään tyydyttävästi.

Esimiesten jakautuminen näinkin selvästi eri tyyppisiin ryhmiin osoittaa ainakin sen, että osaamisen johtaminen konkretisoitui tutkittujen esimiesten toiminnassa eri tavoin. Vasta osa esimiehistä toimi havaittavasti osaamista edistävällä tavalla johtamistyössään. Vähiten oli aktiivisuutta niissä asioissa, joissa käsittelyn kohteena ovat eksplisiittisesti osaamiseen liittyvät asiat. Perinteiset tulos- ja tavoitejohtamiseen liitettävissä olevat piirteet esiintyivät havaittavimmin tutkittujen esimiesten toiminnassa. Syntynyttä luokittelua on kuitenkin varottava käyttämästä esimiesten jaotteluun ”hyviin” ja ”huonoihin”. Eri laisten osaamisen johtamisen tyylien taustalla vaikuttavat esimiehen oman tietoisuuden ja tahdon lisäksi monet tilannetekijät, joita tässä ei tutkittu.³⁰

³⁰ Esimiehet painottavat johtamiskäyttäytymisessään niitä asioita, joita organisaatio heidän tulkintansa mukaan näyttää arvostavan ja painottavan (Schein & Lippit 1970; Berlew & Hall 1979). Myös johtamistehtävän sisältö ja luonne, jotka osaltaan ovat organisatorisia ratkaisuja, vaikuttavat esimiehen mahdollisuuksiin toteuttaa johtamistaan (Vroom & Jago 1979).

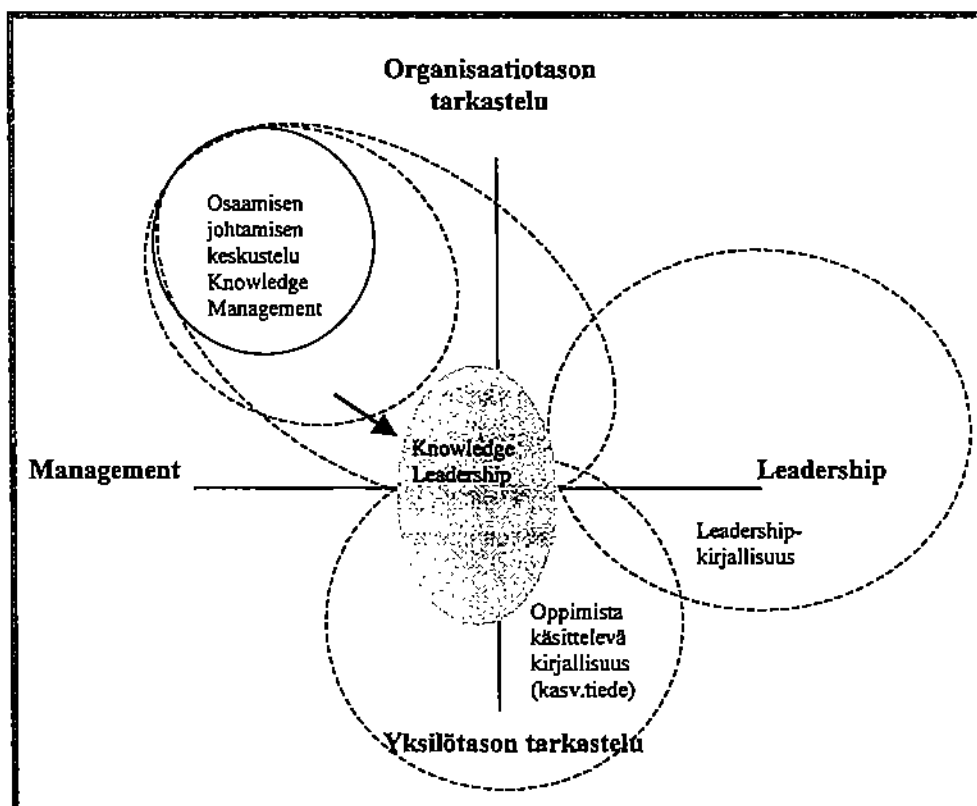
Tutkimuksen valossa käsiteparin ”knowledge leadership” määritelmä on seuraavan sisältöinen:

Organisaation oppimista edistävää johtajuus (knowledge leadership) on johtamista, jossa esimies alaiensa kanssa selkyyttää osaamisen kehittymisen suuntaa, luo oppimista edistävää ilmapiiriä yhteisössään ja tukee ryhmä- ja yksilötason oppimisprosesseja. Hän tekee sen ennen kaikkea luomalla refleksiivistä keskustelua sekä jatkuvaa oppimista tukevia järjestelmiä ja toimintamalleja yhdessä alaiensa kanssa. Hän innostaa alaisiaan jatkuvaan omaehtoiseen kehittymiseen myös omalla esimerkillään.

4.3 Ilmiön asema teoreettisten keskustelujen kentässä

Tutkimuksen alussa asemoin otsikolla ”osaamisen johtaminen” käytyjä keskusteluja teoreettisen keskustelun kenttään käyttäen apuna koordinaatistoa, jonka akselit kuvasivat ulottuvuutta organisaatio – yksilö ja ulottuvuutta management – leadership. Osaamisen johtamisen keskustelujen painopiste sijoittui organisaatiotason tarkastelun ja management –näkökulman välimaastoon. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli sijoittaa esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen ilmiö samaan kenttään. Lähtökohtaolettamuksena oli, että sen painopiste asettuisi yksilötason tarkastelun ja leadership –näkökulman muodostamaan neljännekseen. Tutkimuksen tuottama kuva ilmiöstä ”osaamisen johtaminen esimiestyössä” asemoitui kuitenkin teoreettisten näkökulmien kentässä keskelle (kuvio 24).

Perinteinen jako managementiin ja leadershipiin on johtamiskirjallisuudessa usein murrettu ja sulautettu kokonaiseen johtajuuteen sen olennaisina piirteinä. Näin kävi myös tässä tutkimuksessa. Osaamisen johtamisen elementeissä korostuivat sekä asioiden että ihmisten huomioiminen, ja kaikessa on läpäisevänä piirteenä on työyhteisön oppimista tukeva vaikutus. Silloin, kun esimies johtaa ihanteellisella tavalla osaamisen kehittymistä yksikössään, hän kohdistaa huomiotaan tavoitteisiin, nykytilaan, järjestelmiin ja muihin ”asioiksi” luokiteltaviin seikkoihin. Tämän hän kuitenkin tekee ihmisten kanssa ja ihmisten kautta. Hän kohdentaa huomiotaan myös ilmapiiriin ja alaiensa osaamisen kehittymiseen yksilötasolla ja ryhmätasolla.



Kuvio 24. Knowledge Leadership lähikeskustelujen kentässä.

Tutkimuksen tuloksena syntyneellä mallilla on kosketuspintoja aiempaan tutkimukseen runsain mitoin ja niiden kattava yksilöiminen on mahdotonta. Nostan esille nyt vain muutamia.

Osaamisen johtamisen kirjallisuudessa kaksi keskeistä kiinnekohtaa tutkimuksen kohteilmiön ymmärtämiselle ja sisällön määrittelylle tarjosivat organisaation oppimisen malli (Crossan ym. 1999) ja uuden tiedon luomisen malli (Nonaka ym. 1995, 1998). Tutkimuksen tulokset tuottivat täsmällisempää tietoa siitä, millainen rooli esimiehellä on niissä kuvattujen, organisaation eri tasoilla tapahtuvien oppimisprosessien suhteen.

Oppimisen suuntaamisen ulottuvuus liittyy artikulaatio- ja yhdistämisvaiheisiin. Artikulaatiovaiheessa esimies auttaa ryhmäänsä käsittelemään asioita, jotka määrittävät oppi-

misen tarpeita ja suuntaa. Yhdistämävaiheessa hän luo toimintamalleja, järjestelmiä ja rakenteita, joiden varassa ryhmän artikulaatiovaiheessa tuottama uusi tieto ja osaaminen voivat muuttua organisaatiotason osaamiseksi. Oppimisen suuntaamisen ulottuvuus painottuu ryhmä- ja organisaatiotason oppimisprosessien tasoille.

Oppimista edistävän ilmapiirin luomisen ulottuvuudella esimies kohdistaa huomiotaan ryhmätason prosesseihin, mutta silloin hän vaikuttaa artikulaatiovaiheen lisäksi samalla myös yksilötason oppimisprosesseihin sosialisatio- ja sisäistämävaiheissa. Työyhteisön ilmapiiri vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten yksilö oppii kokemustensa kautta työssä, tuo hiljaista tietoa esiin ja soveltaa organisaatiotason oppimisen tuloksena syntyneitä uusia toimintamalleja omaan toimintaansa. Ilmapiiriä kehittäessään esimies luo edellytyksiä esimerkiksi reflektiolle ja dialogille ryhmätason oppimisprosesseissa.

Oppimisprosessien tukemisen ulottuvuus liittyy sekä yksilön tukemiseen sosialisatio- ja sisäistämävaiheessa että ryhmätason oppimisprosessien tukemiseen artikulaatiovaiheessa. Siinä esimies suuntaa ja tukee sekä yksilöä ammattitaidon kehittämisessä että ryhmää organisaation edellyttämien osaamisten kasvattamisessa. Hän kohdistaa huomionsa oppimisen tavoitteisiin, tarpeisiin ja keinojen etsintään yksilö- ja ryhmätason oppimisprosessien tukemiseksi.

Perinteinen johtajuuskirjallisuus ei juurikaan ole käsitellyt fokusoidusti johtamista alai-
sten osaamisen kehittymisen näkökulmasta. Se tarjosi kuitenkin joitakin kiintopisteitä
ilmiön sisällön ymmärtämiseen ja määrittämiseen. Alaisten osaamisella on sen mukaan
yhteyttä tarvittavan ohjauksen määrään ja osallistamisen tuloksellisuuteen. Osallistaminen
puolestaan vaikuttaa tyytyväisyyteen, tyytyväisyyteen esimiestä kohtaan ja työilmapii-
riin, jotka kaikki ovat oppimispsykologisen kirjallisuuden mukaan yhteydessä oppimiseen.

Tutkimuksen hahmottelema kuva oppimista tukevasta johtajuudesta edustaa tavoitteellista
johtajuutta. Sen piirteissä näyttäytyi vivahteita tavoitejohtamisen filosofiasta jo 1970-lu-
vulta, jolloin tavoitejohtajan onnistumiselle tärkeiksi tekijöiksi esitettiin kyky konsultoida,
kyky valmentaa, ryhmän johtamisen taidot, analyttiset taidot ongelmien määrittelyyn,

alaisten huomioimisen kyky, halu kehittää alaisia ja kyky ymmärtää itseään ja muita (Bass & Deep 1970: 4).

Päättynyttä tutkimusta on syytä tarkastella myös siinä valossa, että mitä se mahdollisesti tarjoaa johtajuustutkimukselle. *Piirreteoreettiset keskustelut* eivät saaneet vahvaa vastakaikua tässä tutkimuksessa. Tutkimus ei tuottanut selvää henkilökuvausta ideaalitulanteen osaamisen johtajasta. Ilmiö liittyi tässä tutkimuksessa johtajan toimintaan eikä niinkään esimiehen persoonallisuuden piirteisiin. Osaamisen johtaminen näyttäytyi lähinnä ammattitaitoalueena, joka on kehitettävissä. Esimiehen tärkeinä valmiuksina osaamisen johtamisen kannalta korostuivat vahvimmin vuorovaikutustaidot ja laajemmin sosiaalinen kyvykkyys.

Tilannejohtamiskeskustelu ei myöskään saanut täydennystä tästä tutkimuksesta. Koko tutkimus tarkasteli johtamista sen oletetun tilannetekijän valossa, että työyhteisössä on tarvetta jatkuvalle oppimiselle.

Tutkimus tuotti johtajan *tehtäväalueiden* määrittelyyn täsmennyksiä ja uusia piirteitä oppimisen edistämisen näkökulmasta. Kirjallisuudessa on tehty useita ryhmittelyjä johtajan tehtäväalueista, joista muun muassa Boyatzisin (1982) ja Stodgdillin (1974: 30–31) jäsenyksillä on useita yhtymäkohtia syntyneen mallin kanssa. Paljastuneita eroja niihin puolestaan selittää lähinnä tutkimusten lähtökohdissa oleva ero. Tämän tutkimuksen näkökulma on osaamisen johtaminen ja useimmiten tutkimuksissa johtaminen yleensä.

Tyyliteorioiden valossa korostui erityisesti osallistavuus, josta tämän tutkimuksen valossa voisi puhua käsitteellä yhteisöllisyys. Osallistavuus on osaamisen johtamisen leimaa antava piirre. Myös tutkimuksen tuloksena syntyneet osaamisen johtamisen tyypit voi nähdä erilaisten osaamisen johtamisen tyylien edustajina. Tyylit jäsentävät esimiehen erilaisia painotuksia osaamisen johtamisen näkökulmasta ja ne vaihtelevat aktiivisesta passiiviseen. Aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta ei löytynyt mainintoja esimiesten lähestymistapoja koskevista luokitteluista. Tutkimuksen tuloksena saadut osaamisen johtamisen tyypit tarjoavat näin ollen lähtökohdan jatkokeskustelulle.

Tutkimus ottaa osaa *valmentajuutta ja oppivan organisaation johtajuutta* käsittelevään keskusteluun, joka on toistaiseksi ollut hajanaista. Tutkimus tuotti keskusteluun uuden ehdotuksen ilmiön jäsentämiseksi. Ilmiötä kuvaavat piirteet jäsenyivät tässä tutkimuksessa kahdelle eri tasolle: tehtäväalueisiin ja keinoihin, joilla esimies näitä toteuttaa. Jaottelu toi selkeyttä kirjallisuuden esittämiin hahmotelmiin, joissa oppimista tukevan johtajuuden piirteistöissä oli eri tasoisia ja eri tyyppisiä asioita rinnakkain (Senge 1990 a; 1990 b, 2000; Ellinger ym. 1999 a; Ellinger ym. 1999 b; Popper ym. 2000; Mcneil 2001).

Tutkimuksen voi nähdä jatkona pohjoismaissa käynnistyneelle muutosjohtamis-keskustelulle (Ekvall ym. 1991; Lindell ym. 1992), joka vahvisti lähtökohtaolettamusta siitä, että osaamisen johtamisen ulottuvuus ylipäättään voisi olla olemassa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on yksi tuossa keskustelussa eriteltyistä johtamisen kolmesta ulottuvuudesta eli muutoskeskeinen ja kehittämiskeskeinen johtajuuden ulottuvuus. Voi ajatella, että muutos- ja kehittämiskeskeinen johtajuus tuli tässä tutkimuksessa eriteltyä sisällöllisesti tarkempiin yksityiskohtiin. Tutkimuksessa oli muuttujatasolla paljon samanlaisia elementtejä: alaisten kuunteleminen ja tukeminen; uusien ratkaisujen, toimintamallien ja ideoiden luominen; tulevaisuudesta keskusteleminen; luottamuksen edistäminen; hyvien suoritusten huomioiminen; ja alaisten arvostaminen.

Toisaalta erojakin edellä mainittuihin tutkimuksiin paljastui. Niissä on muuttujatasolla läsnä selvemmin ”työnjohdollinen” ote. Siellä ovat vahvasti esillä johtajan keskeistä toiminnan johtamisen roolia kuvaavat ilmaukset kuten esimerkiksi ”tekee nopeita päätöksiä”, ”tavoittelee kasvua”, ”esittelee ideoita uusiksi ja erilaisiksi menettelytavoiksi”, ”käynnistää uusia projekteja” ja ”ottaa riskejä päätöksenteossa”. Omaa tutkimustani vahvemmin esillä oleva ”työnjohdollinen” henki selittyy tutkimuksen taustalla olevalla viitekehyskellä. Ekvall, Arvonen, Lindell ja Rosenqvist tutkivat johtajuutta kokonaisvaltaisesti. Käsillä oleva tutkimus taas nojautui kehukseen, jossa jo lähtökohtaisesti näkökulmana oli osaamisen kehittymistä edistävä johtajuus.

Johtamistutkimuksessa viime vuosina virinneet keskustelut vahvistavat, että ilmiötä koskevalle tutkimukselle on ”sosiaalinen tilaus”. Pidän sekä mahdollisena että tervetulleena, että keskustelu laajenisi eritoten Pohjoismaiseksi tutkimusyhteistyöksi, joka voisi tarjota

hedelmällistä "vastavoimaa" johtamisen tutkimuskenttää hallinneelle amerikkalaiselle tutkimustyölle. Pohjoismaissa lähtökohta keskustelulle on erinomainen: organisaatiot ovat kulttuurisesti tasa-arvoisia, muutoskykyisiä ja osaamisessa korkealla tasolla.

Kasvatustieteen kirjallisuus syvensi ymmärrystä niistä psykologisista prosesseista, joihin esimies vaikuttaa edistäessään oppimista työyhteisössään. Haastattelututkimuksen luomassa kuvassa vaikutti sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemyksen, jonka mukaan työyhteisössä tapahtuva oppiminen perustuu vuorovaikutukseen ryhmässä ja rakentuu aiemman osaamisen ja kokemuksen varassa. Lähtökohtana korostui, että esimies ei voi itse tarjota tai siirtää uutta tietoa, vaan organisaation jäsenet luovat sen omista lähtökohdistaan. Esimies voi lähinnä selkiyttää suuntaa, synnyttää oppimista tukevaa tietoisuutta ja luoda suotuisia olosuhteita oppimiselle.

Aikuisen oppimisen psykologia määrittää reunaehdot sille, mikä esimiehen osaamisen johtamisessa on mahdollista. Aikuista yleisesti ottaen ei voi opettaa, ellei kyseessä ole konkreettisen taidon opettaminen. Aikuinen vastaanottaa, hylkää ja tulkitsee ulkopuolelta tulevaa informaatiota aina "skeemojensa muodostaman suodattimen" läpi. Oppimisen tukeminen voi tapahtua ohjaamalla yksilöä omaehtoiseen arviointi-, tiedon prosessointi- ja kehittämistoimintaan sekä tarjoamalla siihen puitteet ja resurssit. Työyhteisön oppimisen perusta on jatkuvaan ja omaehtoiseen yksilö- ja ryhmätason reflektioon ja aktiivisen tiedon etsintään sekä kokeiluihin rohkaiseva kulttuuri. Sen kehittymiseen esimies voi vaikuttaa.

Perinteisen johtajuuskirjallisuuden henki on osittain behavioristinen. Alainen nähdään usein passiivisena vastaanottajana esimiehen käyttäytymiselle ja toimenpiteille. Alaisen käyttäytyminen ja kokemukset nähdään ikään kuin tuloksena tästä esimiehen "panoksesta". Tässä tutkimuksessa johdettavien ryhmä näyttöä aktiivisena toimijana ja osallistujana yhteisten oppimisprosessien muodostumisessa. Esimiehen roolina on olla aktivaattori tässä prosessissa.

Aikuinen oppijana rakentaa tietämystään nojaten omiin kokemuksiinsa ja muokaten olemassa olevia ajatusmallejaan. Tästä syystä esimies osaamisen johtajana ei oppimista

käsittelevän kirjallisuuden valossa pysty "antamaan" valmista tietämystä eikä "käske-
mään" sen kehittämisen suuntaa. Yksilön oppimista määrittää vahvasti se pohja, joka
hänellä kulloinkin on. Esimies voi lähinnä luoda työyhteisössään tilanteita ja kulttuuria,
joissa aiempia ajatusmalleja tarkastellaan kriittisesti, suhtaudutaan avoimesti muiden eri-
laisiin ajatusmalleihin ja uuteen tietoon. Yksilön lähtökohtatilanne on tunnettava, jotta
häntä on mahdollisuus tukea oikealla tavalla itsearviointiin ja kehittymiseen.

Työelämässä tapahtuva oppiminen on mitä suurimmassa määrin yhteisöllinen ilmiö.
Osaamisen johtajan kehittämisen kohde on tästä syystä työyhteisö kokonaisuudessaan.
Oppimista tukeva esimies aktivoi tietoisesti sellaista keskustelua, joka lisää ryhmän ky-
vykkyyttä ristiriitojen ratkaisemisessa ja yhteistyössä. Työyhteisön tila vaikuttaa osaltaan
myös yksilöiden psyykkiseen tilaan, joka taas vaikuttaa siihen, miten valmis ja kykenevä
hän on oppimaan uutta ja oppimaan pois vanhasta. Oppiminen mahdollistuu parhaiten
turvallisuutta ja luottamusta sisältävässä ilmapiirissä.

Osaamisen johtaminen sisältää joukon asioita, jotka tukevat osaamisen kehittymistä ilman,
että sitä tiedostetaan tai tehdään eksplisiittisesti näkyväksi. Tällainen asia on esimerkiksi
asiakkaan palautteiden ja tarpeiden esille nostaminen. Ne tuottavat oppimista synnyttävää
ristiriitaa ja yllyttävät kehittämään toimintaa. Osaamisen näkökulmaa koskeva tietoisuus
nostaa osaamisen johtamisen vielä tätä kehittyneemmälle tasolle.

Valmentajuutta, oppivan organisaation johtajuutta ja muita tutkimuksen kohdeilmiötä
lähelle tulevia viime vuosien keskusteluja käsillä oleva tutkimus täydensi ainakin kahdella
tutkimuksellisella ajalla. Ensinnäkin tarkastelu pohjautui laajaan empiiriseen perustaan ja
menetelmälliseen monipuolisuuteen. Pääosa tutkimuksen kohdeilmiötä lähestyvistä kan-
nanotoista viime vuosina on perustunut ohueen tutkimukselliseen evidenssiin tai tapahtu-
neet kokonaan intuitiivisen päättelyn varassa. Usein empiirinen tutkimus on ollut laadul-
lista ja perustunut pieniin aineistoihin. Tyypillisesti johtamisen sisällöllistä luonnetta on
tutkittu kysymällä arvioita johtajilta itseltään. Toinen lisäys aikaisempaan ilmiötä kä-
sittelevään tieteelliseen keskusteluun on osaamisen johtamista käytännössä mittaavan
tutkimusinstrumentin luominen, joka tarjoaa jatkossa mahdollisuuksia muun muassa il-
miötä koskevien vertailujen tekemiseen.

Tutkimuksen malli nojaa lähtökohtaisesti laajempaa käsitykseen osaamisesta ja oppimisesta kuin aiemmat kuvaukset pääosin. Keskeistä on organisaatiossa tarvittavan osaamisen tulkinta laaja-alaisena ammattitaitona eikä vain työn tekniseen suorittamiseen liittyvinä taitoina sekä tavoiteltavan osaamisen hahmottaminen sosiaalisena, koko työyhteisön yhteisenä prosessina eikä vain yksilötason asiana.

4.4 Käytännön implikaatiot

Tämä tutkimus tuotti teoreettisen tarkastelukehiksen osaamisen johtamisen roolien ja tehtävien jäsentämiseen sekä esimiehille itselleen että ulkopuolisille tahoille, joiden työnä on tukea esimiehiä kehittymään osaamisen johtamisessa. Malli voi palvella käytännön toimijoita heidän oman tietoisuutensa herättäjänä, ajatusmalliensä rakentajana ja kiinne-kohtana kehitettäessä organisaatioiden toimintamalleja osaamisen johtamisen edistämiseksi.

Muutoksen hallinta ja sen edellyttämä jatkuva oppiminen edellyttävät toimijoilta kehittyneitä tietorakenteita ja laaja-alaisia työn hallinnan taitoja. Sekä yksilö- että ryhmätason oppimiselle kyky jatkuvaan reflektioon ja uuden tiedon prosessointikyky ovat keskeisiä. Kriittisiä ovat meta-taidot, joiden varassa jokainen työyhteisön jäsen kykenee omaehtoisesti kehittymään ja kehittämään työtään. Niiden valossa oppimista tukevan esimiehen haasteeksi nousevat esimerkiksi systeemiajattelun, reflektointitaitojen sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymisen tukeminen ryhmässään.

Osaamisen johtamista ei voi tarkastella algoritmisesti "suunnittele-toteuta-arvioi-malleilla", vaan se haastaa esimiestä tietoiseen ja jatkuvaan prosessointiin monella tasolla ja useissa asioissa rinnakkain, limittäin ja sirkulaarisesti. Osaamiset ja niihin vaikuttavat tekijät ovat monimutkaisesti kytköksissä toisiinsa ja luonteeltaan dynaamisia. Osaamisen johtajan tehtävä lähestyy olemukseltaan organisaatiokulttuurin kehittäjän työtä.

Osaamisen johtamisen "ydintä" eli sitä tekijää, joka erottaa osaamisen johtamista toteuttavan esimiehen työn sellaisen esimiehen työstä, joka ei sitä toteuta, voisi nimittää osaa-

misen johtamisen käyttöteoriaksi. Osaamisen johtamisessa korkealle tasolle päässeen esimiehen voi päätellä tiedostaneen oman roolinsa organisaatiossa oppimisen tukijana. Oman roolin hahmottaminen oppimisen edistäjänä näkyy havainnoinnissa, tulkinnoissa ja teoissa, joita esimies työyhteisössään tekee.

Esimies-alais-vuorovaikutussuhdetta käsittelevien tutkimusten mukaan esimies tekee tulkintoja alaisensa osaamisesta ja ne vaikuttavat hänen suhtautumiseensa. Ongelmallista kirjallisuuden valossa on se, että ilman osaamisen kehittämisen orientaatiota esimiehen tulkinta saattaisi johtaa myös oppimisen kannalta päinvastaiseen toimintaan. Vähäisen osaamisen omaava alainen saattaa joutua esimiehen kommunikaatioverkoston ulkolaidalle ja näin vähäisemmän ohjauksen ja tuen piiriin.

Tutkimus haastaa esimiehiä tehtäväänsä koskevan skeeman muutokseen, jossa on mukana elementtejä opettajuudesta. Opettajuudella tässä käsitän modernin opettajan profiilin, jossa hän on oppijoiden oppimisprosessien tukija ja mahdollistaja. Analogisesti myös esimiehelle lankeaa tehtäväksi auttaa työyhteisön jäseniä näkemään oppimistarpeet ja tiedostamaan itse oman osaamisensa tilaa ja kehittämistarpeita. Myös esimiehen on vahvistettava työyhteisössään luottamusta jatkuvan kehittymisen mahdollisuuksiin. Oppimisen tukemisessa joudutaan huomioimaan ne lähtökohdat, jota kullakin työyhteisön jäsenillä on. Se merkitsee tarvetta ymmärtää erilaisia lähtötilanteita niin osaamisessa kuin muissakin voimavaroissa. Oppimiselle viime kädessä välttämättömiä sisäisiä voimavaroja ei voi toiselle antaa, niitä voi vain yrittää vahvistaa.

Malli nosti esiin niitä esimiestoiminnan piirteitä, joiden tulisi vahvistua esimiesten työssä organisaation oppimishaasteiden lisääntyessä. Henkilöstön osaamisen riittävydestä ja kehittämisestä huolehtiminen on kiinteä osa toimintaprosessien sujumista, josta sitä ei voi erottaa. Esimiesten on tällöin perinteisten valvojan, työnjakajan ja ohjaajan rooliensa sijasta vahvistuttava erityisesti osaamisen suuntaajan, ilmapiirin rakentajan ja oppimisprosessien tukijan rooleissa.

Tutkimuksen oheistuotteena syntyi mittaristo, jonka tuella esimies voisi hakea osaamisen johtamisensa kehittymiselle tarkempia suuntia ja kiintopisteitä sekä seurata sen kehitty-

mistä. Ennen kaikkea tutkimuksen luoma kuva voi palvella oman tietoisuuden avaamisen välineenä. Se parhaimmillaan voisi yllyttää esimiehet keskusteluun itsensä kanssa ja oman toiminnan reflektointiin.

Väite, jonka mukaan nykyorganisaatiossa ei voi olla hyvää sellainen esimiestoiminta, joka ei tue osaamisen kehittymistä, sai tutkimuksesta vahvistusta. Vaikka asian tutkiminen ei kuulunut tutkimustehtävään, oli se sivutuloksena huomion arvoinen. Kyselytutkimus osoitti, että alaiset pitävät esimiestensä toiminnassa osaamisen johtamisen piirteitä itselleen hyvin tärkeinä. Samaa mieltä olivat esimiehet itse. Nämä havainnot vahvistavat osaltaan tutkimuksen tarpeellisuutta.

4.5 Tutkimuksen osoittamat tarpeet jatkotutkimukselle

Organisaation yhteys esimiehen toteuttamaan osaamisen johtamiseen on yksi tärkeä jatkotutkimuksen aihe. Tutkimuksessa saadut ja tässä raportissa käsittelemättömät tulokset viittaavat siihen, että esimiesten osaamisen johtaminen vaihtelee myös organisaatioittain. Organisaatio näyttää voivan innostaa tai ”työntää” esimiehiä osaamisen kehittymistä tukevaan toimintaan. Erityisesti osaamisen suunnan selkiyttämisen ulottuvuudella esimiehen toimintamallit ovat paljolti sellaisia, joihin organisaatiossa voidaan esimiehiä ohjata ja auttaa kollektiivisesti. Tietoisuus tavoitteista ja niiden merkityksestä, tavoitteiden ja näkyväksi tekemisen prosessit organisaatiossa, seurantajärjestelmät ja reflektiiviseen otteeseen ohjaavat toimintamallit, jäsenelty informaatio ja erilaiset työkalut ovat asioita, joita organisaatio voi tarjota esimiehilleen. Ne ovat myös keino johdattaa ja opettaa esimiehiä osaamista suuntaavaan ja kehittäväan otteeseen.

Toinen esille nousut jatkotutkimuksen aihe liittyy *kehityskeskusteluihin* osaamisen johtamisen välineenä. Aineisto paljasti myös suoran yhteyden kehityskeskustelujen ja esimiehen osaamisen johtamista koskevien arviointien välille. Se, miksi kehityskeskusteluissa olleet kokivat osaamisen johtamisen tilan merkitsevästi paremmaksi kuin muut lähes kaikilla muuttujilla kaipaa syvällisempää analyysiä. Mielenkiintoinen ristiriita pal-

jastui siltä osin, että alaiset eivät edellisestä huolimatta olleet kovin tyytyväisiä kehityskeskustelujen hyödyllisyyteen oman ammattitaitonsa kehittämisen kannalta.

Kolmas esille tullut tarpeellisen jatkotutkimuksen suunta liittyy osaamisen johtamisen taustalla vaikuttaviin prosesseihin, joita esimies toiminnassaan parhaimmillaan edistää: tieto, dialogi ja reflektointi. Kaikkiin näihin liittyy tutkimustarpeita, jotka hyötyvät laadullisesta tutkimusotteesta.

Tiedon käsittelyn ja tietoisuuden kasvamisen prosesseja tulisi tutkia jossakin työyhteisössä syvällisemmin, keskittyen osaamisen kehittämiseen jonkin rajatun käsitteen tai ilmiön yhteydessä organisaatiossa. Tutkimuksen avulla tulisi löytää täsmällisempää selitystä siihen, millaisten prosessien kautta esimies parhaiten voisi tukea ryhmänsä tietorakenteiden kehittymistä asioissa, joissa yhteinen näkemys on tärkeä.

Tutkimus korosti *dialogia* oppimista tukevan keskustelun tärkeänä muotona ja samalla yhtenä esimiehen johtamistyön haasteena. Jotta dialogia koskevasta abstraktin tason keskustelusta päästäisiin lähemmäksi konkretiaa, tarvitaan tutkimusta vuorovaikutuksesta työyhteisöissä. Tutkimuksellinen näyttö siitä, mitkä ovat keskustelujemme tunnuspiirteitä, tuottaisi kiinnekohtia niiden kehittämiseksi dialogin suuntaan.

Tutkimuksen mukaan oppimista tukeva keskustelu sekä ryhmässä että yksilötasolla on luonteeltaan *reflektiivistä*. Esimiehen mahdollisuudet tukea reflektiota liittyvät muun muassa oikeiden kysymysten esittämiseen. Reflektiivisyyden ilmeneminen tai siihen johtavat kehitysprosessit työyhteisöissä ovat olleet vasta vähäisen tutkimuskiinnostuksen kohteena Suomessa. Erityisesti olisi tarvetta tutkia sitä, millaisin edellytyksin työyhteisö on päässyt tilanteeseen, jossa reflektio on mahdollista ja eteenpäin vievää. Esimiehen rooli reflektiivisissä tilanteissa ja erityisesti reflektiota tukevat interventiot olisivat tarkemman tutkimuksen arvoisia.

4.6 Loppusanat

Elämä on jatkuvaa oppimista ja ihmisen elämän mielekkyys on juuri oppimisen mahdollisuudessa.

Oppimisen näkökulma on niin esimiehille kuin muillekin työelämässä helpottava. Nykyisessä muutoskaoksessa tavoitteista, tuloksista ja suorituksista voi tulla painostava kilpajuoksu, jossa häviämisen uhka leijuu koko ajan yllä. Silloin, kun kyetään ajattelemaan, arvioimaan ja toimimaan oppivalla otteella, tulee mukaan armon elementti. Oppimisen näkökulma sisältää parempaan pääsyn mahdollisuuden.

SUMMARY**KNOWLEDGE LEADERSHIP**

The purpose of the research was to formulate a clarified picture of the phenomenon of "knowledge leadership". The aim of the study was to understand and create a model of the phenomenon. Accordingly the goal was to define the concept of "knowledge leadership". The study concentrated on those matters in a leader's work which are important in order to contribute organizational learning.

To achieve the aim of the study two subquestions were posed. The first of them was, "*what are the elements in a leader's function that are important for knowledge management in an organization?*". The second of them was "*how does the phenomenon appear in practice?*".

By the concept of "leader" I referred to any person who has subordinates at any level of organization. The concrete question was: "What does a leader do in practice when he/she wants to support learning that is needed in an organization?"

The study was based on three foundations. The first of them was a **literature analysis**, which provided the theoretical bases for understanding the nature and contents of the phenomenon. It consisted of literature on leadership, learning and knowledge management. The second of them was **qualitative prestudy**. It was delivered in order to specify the picture of the phenomenon. The interviews focused on the whole picture of knowledge leadership. The aim was to create an ideal model of it. Analysis of the data produced a construction for the phenomenon. It formed a basis for developing the instrument for the survey. The third part was a **survey**. It acted as an empirical verification of the ideal model. A large amount of empirical data made it possible to analyze the phenomenon with statistical methods. Answering the first subquestion was based on factor analysis. It specified the construction of the phenomenon. Answering the second subquestion was based on cluster analysis. It revealed some regularities in order to classify the types of knowledge leaders.

Knowledge leadership is closely connected with the broader theme of knowledge management, which has been seen as the comprehensive maintenance and development of knowledge in order to attain the goals of an organization including gathering, inventing, storing, disseminating existing knowledge and creating new knowledge (Walsh & Ungson 1991; Nonaka 1994; Coates 1999; Zack 1999). The main topics of organizational learning (Cyert & March 1964; Argyris 1977; Argyris & Schön 1978; Huber 1991, Lippit 1982; Björkman 1988; Woolner 1992; Garvin 1993), learning organization (Pedler, Burgoyne & Boydell 1991; Senge 1990; Garvin 1993) and organizational capability (Prahalad & Hamel 1990; Sanches & Heene 1995; Long & Vickers-Koch 1995) form some broader frameworks for understanding knowledge leadership. Learning organization – its features and structures – form an infrastructure and surroundings for a leader and at the same time the leader him/herself develops and builds it. The processes of organizational learning and knowledge creation are those in which the leader takes part and those the leader is supposed to support. Creating and taking care of intellectual capital is the leader's responsibility as well. According to Ulrich (1997) this means taking care of both competence and commitment because the intellectual capital of an organization is a product of those two. If either of these is low in multiplication, the product is low.

Although recent theoretical developments have contributed to our understanding of organizational learning processes, features of learning organizations and organizational capabilities as a competitive advantage, there has been little empirical work that examines how learning is supported in every-day practice by leaders. Some advances towards a clarifying of the phenomenon have been done in literature using other terms. There have been discussions on the roles of a leader in learning organization (Senge 1990 a, 1990 b, 2000; Agashae & Bratton 2001; Popper & Lipshitz 2000) and leaders as facilitators and coaches (Bowerman & Collins 1999; Ellinger & Bostrom 1999; Ellinger, Watkins & Bostrom 1999; Macneil 2001). Transformative leadership (Bass 1982, 1985, 1990) is leadership that creates excellent performance in communities of work and therefore comes close to the focus of this research.

Learning itself is mostly a social process, which takes place in communities and groups (Bandura 1977; Mezirow 1996). In an organization, learning takes place interactively be-

tween all three levels: individual, team or group and organization (Lippitt 1982: 43; Woolner 1991). Nonaka & Takeuchi (1998) have described the circulative new knowledge-creation process between tacit (Polanyi 1997) and explicit knowledge via four phases: socialization, articulation, integration and internalization. Through those phases knowledge is transferred circulatively from an individual level (socialization) into a group level (articulation) and then to an organizational level (integration) and back to an individual level (internalization).

Organizational learning depends on the interpretative capabilities of individual schemas and their sufficient integration in order to form organizational schemas (Crossan, Lane & White 1991). Interpretations of competitive surroundings and organizational phenomena should be shared if not in all, at least in those matters crucial for the competitiveness of organizations. Collective schemas are associated with common concepts and language (Leontjev 1979: 20–21; Schein 1985: 65–66). Interpretation and integration processes take place especially in the articulation phase of new knowledge creation (Nonaka & Konno 1998). In dialogue people modify their presumptions and cognitive structures (Argyris 1999: 229–238; Nonaka & Takeuchi 1995; Senge 1990) and constitute meanings for matters (Mezirow 1990). Leaders are close enough to be able to support these processes in work communities (Macneil 2001).

In the prestudy I created the ideal model of knowledge leadership, where the main elements were defined. I created the model with qualitative data collected in interviews. In order to get data as rich as possible in meaning I defined two criteria for the interviewees: they should have written a doctoral thesis on knowledge management or they should lead knowledge management in organizations. Data on the characteristics of good knowledge leadership was collected in eight semi-structured interviews. The interviewees were asked to describe how they see the ideal knowledge leadership and not that in reality or in their own organizations. The responses were used to identify the goals, tasks, features, means and nature of good knowledge leadership.

The interviews were audio recorded, transcribed verbatim and content analyzed by the aid of the NVivo program (PC-based tool for analyzing qualitative data). Data analysis and

interpretation drew on the specific interview questions, as well as the on unanticipated issues that emerged from the data itself. I organized the data first by the questions "What", "Why", "How" and "On what preconditions" (Burke 1979). I clustered the issues of data in several iterative analyses into a "thematic tree".

The data could be grouped in to three distinct clusters which can be labelled as roles in the knowledge leader's work: (1) orienteerer (clarifier of direction), (2) supporter of group learning and (3) supporter of individual development. Those three roles – or tasks in them – can be seen also as dimensions. As a fourth dimension the data brought up the leader's role as a role model. The data brought up three types of essential means of knowledge leadership: (1) creating discussion about matters that are meaningful for those areas mentioned, (2) planning and building structures and models which support those tasks and (3) creating a social climate that supports learning in the community of work. Two kinds of necessary preconditions came up: the first group referred to elements of competence of a leader and the second implicated the support of an organization. All of these main themes consisted of several subthemes.

I developed a **questionnaire** on the basis of the ideal model. First I carried out a pilot study in one firm among eight managers. The final version contained 32 items indicating actions and behaviour of a leader. Statements were divided into four groups identical with the dimensions of the ideal model. Each group contained 8 items which proved to be most essential according to the qualitative analysis. A five-point (1-5) scale was used indicating respondents agreeing with the statement. Point one (1) indicates "true to a minimal extent or not at all", 2 indicates "true to a limited extent", 3 indicates "partly true", 4 indicates "mainly true", and 5 indicates to "quite true or almost quite true".

The survey was conducted in 36 organizations in Finland. They varied in size and field. The majority of them were in the private sector. In total 154 managers at different levels participated in the study. Each of them asked all of their subordinates to fill in the questionnaire. Altogether 1197 subordinates evaluated their superior's actions as knowledge leaders.

The results were interpreted through factor analysis. The tool used was Principal – Axis factoring with Varimax Rotation in SPSS. I accepted a variable of the factor if its load was at its minimum +0,51 and the extraction at its minimum .500. Three of the items in the questionnaire did not fulfill the criteria and were dropped out.

The analysis resulted four factors that diverged to some extent from the hypothesis expressed in the ideal model based on qualitative analysis. The number of items (variables) per dimension diverged as well. I labelled the first factor as “orienting of learning”, the second factor as “creating a climate (that supports learning)”, the third as “supporting (individual and group level) learning processes” and the fourth as “personal attitude to work”. The last one became very limited compared with the other four.

The dimension orienting of learning (table 1) consists of activities through which leaders show and help others to see a direction of learning. Important directions of learning are the vision and goals of an organization and a working unit; feedback and needs of clients; and performance ratings, quality indicators and measurements. All those specify frames and goals for learning of employees and the development of activities. An important part of this dimension is the leader’s endeavour to clarify needs for knowledge and capabilities in the future. Orienting of learning also benefits from system thinking, which is strengthened by a leader.

Table 1. Orienting of learning

	Item Total – correlation
K8: My superior explains the background, aims and effects of the operation of our unit	,883
K2: My superior explains the aims and future directions of our own unit	,875
K1: My superior talks about the future plans for the organization	,845
K4: My superior discusses with us what knowledge and skills will be needed at our place of work in the future	,843
K9: My superior promotes the common planning and the ideation at our place of work	,831
K3: My superior discusses our customers’ feedback and needs with us	,829
K7: My superior discusses our activities and the quality of our results	,820
K5: My superior plans with us ways of getting feedback on the quality of our work	,810
K25: My superior endeavours continuously to promote the operation of our unit	,805
K12: My superior promotes transfer and sharing of knowledge at our place of work	,802
K6: My superior plans with us feedback information in some fixed form (e.g. performance ratings and quality indicators)	,689
K10: My superior arranges common discussions at our place of work	,786
<i>Cronbach Alpha = ,964</i>	

Activities mentioned above take place through discussion, which needs supportive forums, structures and routines. Within this dimension leaders also create forums for discussion, and especially for evaluating. Additionally they organize developing and innovating new ways of getting feedback. In other words, it is important that leaders organize time, place and frames for their people to communicate all those reasons that can indicate in what direction knowledge and capabilities should be developed.

The dimension **creating a climate that supports learning** (Table 2) is a target and important area of leadership from the point of view of this research. The explanation for this can be found in the psychology of learning. Anxiousness and fear prevent learning. Only if people feel comfortable with each other can they for example learn from failures and mistakes together.

This dimension contains those activities by which leaders intentionally endeavour to develop the social climate in their unit. That includes supporting trust in the community of work. Leaders are supposed to direct intimations of mistakes actively in a positive way. Some matters concerning leaders themselves are also meaningful in this area. One of those is their own capability and willingness to receive feedback from his/her subordinates. It also influences how well they know people in the unit and how they listen and respect their thoughts and opinions.

Table 2. Creating climate that supports learning

	<i>Item Total – correlation</i>
K16: My superior encourages in our community of work a confidential atmosphere, in which it is easy to express thoughts and views openly	,893
K13: My superior endeavours to improve the atmosphere of our place of work	,857
K31: My superior listens to and appreciates the ideas and views of his/her employees	,852
K11: My superior supports the constructive dealing with faults and problems in our cooperation	,832
K26: My superior is willing to receive feedback relating to him/herself in order to develop his/her work	,829
K28: My superior knows his/her employees	,701
<i>Cronbach Alpha = ,942</i>	

The dimension **supporting individual and group level learning processes** (Table 3) comes nearest to the learning process itself. It indicates the active role of the leaders' as supporters of both group-learning and individual learning. This role of a leader is analo-

gous to that of a teacher. First, they analyze, plan and build a portfolio of competencies needed in their unit. Second, they take care that all the people in the unit develop, which is important for the development of the whole.

In this dimension leaders concentrate on supporting all subordinates to reflect on their own knowledge and capabilities. They also plan together with their subordinates the ways to develop their proficiencies. Leaders are able to do that only if they know well enough the capabilities of subordinates. It is important that leaders should manifest the importance of continual learning and recognize the progress and give positive feedback. All of these aspects have something to do with individual's motivation for learning and sense of ability to learn. Leaders' important role is to strengthen them.

Table 3. Supporting individual and group level learning processes.

	<i>Item Total – correlation</i>
K15: My superior recognizes what combination of knowledge and skills is needed in our unit and he/she is able to achieve it	,872
K14: My superior takes care that the knowledge and skills of each member of community of work increases	,840
K20: My superior will, when required, be able to support me in developing my performance and course of action	,832
K21: My superior has a correct conception of the strong and weak points of my proficiency	,831
K23: I plan with my superior ways of developing my proficiency	,818
K19: My superior notices good accomplishments and gives positive feedback on them	,786
K22: My superior presumes that I develop my skills continuously	,706
K17: Discussions with my superior about development have been useful from the standpoint of my professional skills	,696
<i>Cronbach Alpha = ,943</i>	

The dimension *personal attitude* consists of three expressions of the leaders' own attitude toward their work. They lead also learning and knowledge with their own role model. To be credible leaders have themselves to learn and develop their capabilities constantly. Additionally leaders' interest in their work seems to influence subordinates. Finally, it is important that leaders commit themselves to the changes and developments they agree upon with their subordinates.

Table 4. Personal attitude toward work.

	<i>Item Total – correlation</i>
K30: My superior commits hi/herself to changes agreed upon	,732
K 29: My superior is enthusiastic about his/her work	,730
K27: My superior develops his/her own professional skills	,709
<i>Cronbach Alpha = ,852</i>	

Finally I analyzed the evaluations of the leaders (n= 154) received within these dimensions. In the data the ratings per leader in 32 items were based on means of the ratings he/she got from all of his/her subordinates. I scaled the ratings in three stages and labeled them as tolerable, tolerable and good.

Then I analyzed the data by the K-means Cluster of SPSS. It brought up four distinctive groups. The biggest group of leaders (56 persons / 36%) proved to be at a tolerable level in orienteering, climate building and supporting learning processes and at a good level in their own attitude to their work. I called them “captains”. The next group (46 persons /30%) were at a tolerable level in orienteering and in their own development orientation but only at a weak level in climate building and supporting learning processes. Them I called “pilots”. The third group (38 persons / 25%) was closest to real “coaches”. They were at a good level in orienteering learning, climate building and in their own attitude to work. Even in supporting learning processes they were tolerable. The smallest group (14 persons / 9%) consisted of those who did not respond to challenges in a leader’s role. Them I called “colleagues”. They were at a weak level in the main areas and only at a tolerable level even in their own attitude to work.

As orienteers of learning leaders make visible and bring to common treatment all information that helps to see in what direction and in what issues there is a need to learn. Important directors of learning are the visions, strategies and goals of an organization and a unit, clients’ needs and feedback and quality measurements. As creators of climate leaders make interventions to make the climate of the community of work safe and supportive in order to facilitate learning. As supporters of learning processes leaders build and support learning processes both on individual and group level. As a fourth dimension can be seen the leaders’ own behaviour as a role models in learning and development.

In all of those areas mentioned leaders should participate their subordinates. The main practical ways to support learning are creating communication and building forums and channels for that communication.

In this research I developed and empirically verified a framework for knowledge leadership. The main contribution of this study is an overall picture with practical implications with regard to the phenomenon of knowledge leadership. Some answers to the question "What should leaders actually do when they want to support learning in their units which contributes to the capability of organization?" could be specified. The overall picture of leadership contains the main roles and tasks in them: orienteering learning, creating climate that supports learning and supporting learning processes on group and individual level.

This study is one of the first steps in conceptualizing and empirically examining knowledge leadership. Further research is needed to be able to describe how knowledge leadership takes place in different contexts.

KIITOKSET

Olen kiitollinen siitä, että sain tällaisenkin oppimisprosessin elämässäni kokea. Sen ku-
luessa opin jotain siitä, miten tutkimuksia voi tehdä. Sain myös käsitystä siitä, kuinka rik-
kaassa tutkimustiedon meressä tutkija pääsee seilaamaan. Kentällä liikkuessani opin myös
ymmärtämään esimiesten tärkeää roolia työyhteisöissä, mikä entisestään korostuu organi-
saatioiden ja niissä toimivien ihmisten jatkuvissa oppimishaasteissa. Prosessi opetti lisäksi
arvostamaan yhteisöllisyyden merkitystä. Olenkin kiitollinen monelle ihmiselle siitä, että
he tukivat tätä prosessia ja ovat elämässäni vielä senkin jälkeen läsnä.

Ensinnäkin kiitän lämpimästi ohjaajaani, professori Henrik Gahmbergia. Hänen empaatti-
suutensa, rohkaisunsa ja aito tutkimusinnostuksensa muodostivat tutkimustyöni tärkeän
tukipilarin. Olen kiitollinen myös niille Johtamisen laitoksen entisille ja nykyisille kolle-
goille, joiden kanssa saatoin selvittää ajatuksiani. Erityisen arvon ansaitsee Tornin Tiede-
yhteisö, joka tarjosi työhön lintuperspektiiviä.

Suuret kiitokset kuuluvat esitarkastajilleni professori Sinikka Vanhalalle ja professori
Raimo Nurmelle. Heidän arvokkaat neuvonsa auttoivat minua merkittävällä tavalla kehiti-
tämään raporttia.

Olen kiitollinen kaikille esimiehille, jotka luovuttivat itseään koskevaa arviointitietoa tut-
kimukseeni. Ilman heitä ei tästä olisi tullut mitään. Erityisen kiitoksen ansaitsevat ABB
Controlin LP-divisioona, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, Tampereen keskus-
sairaalan psykiatrian tulosalue ja Vaasan Läänin Puhelin, joissa oli esimiesten lisäksi johto-
täysillä juonessa mukana.

Oli tärkeää, että pystyin tekemään tutkimusta täysipäiväisesti pitkäkköissä jaksoissa.
Tämän mahdollistivat seuraavat tahot: Aaltosen säätiö, Ella ja Georg Ehnrooths Stiftelse,
Evald ja Hilda Nissin säätiö, Jenny ja Antti Wihurin säätiö, Liikesivistysrahasto, Suomen
Kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan ja Etelä-Pohjanmaan rahastot, Työsuojelurahasto,
Vaasan yliopisto ja Wallenbergin säätiö. Kiitos niissä toimiville päättäjille luottamuksesta
tutkimustani ja sen merkitystä kohtaan.

Tarja Salon ja Rolf Lindholmin asiantuntemus ja tarkkuus mahdollistivat sen, että rapor-
tista tuli julkaisu. Parhaimmat kiitokseni myös heille.

Lopuksi kiitän tärkeimpiä voimainlähteitäni. Jukka on voinut ymmärtää kaikkia tutkimuk-
seni vaiheita ja minua niissä tavalla, johon juuri toinen tutkija pystyy. On suuri lahja voida
jakaa myös tutkimuskiinnostus. Valoisa ja viisas tyttärenti Sofia on kyennyt suhtautumaan
huumorilla ja lämmöllä minuun äitinä silloinkin, kun lähinnä olisin kuulunut omituisten
otusten kerhoon. Hänelle omistan tämän työn.

Vaasassa 20.11.2002

Riitta Viitala

LÄHTEET

- Aaltonen, M. (1999). Applying knowledge management in a research and development centre. Teoksessa: *Jo 25: neljännesvuosisata johtamis- ja organisaatiotutkimusta Turun kauppakorkeakoulussa*, 119–133. Toim. R. Nurmi. Sarja Keskustelua ja raportteja 2. Turun kauppakorkeakoulu.
- Agashae, Z. & J. Bratton (2001). Leader-follower dynamics: developing a learning environment. *Journal of Workplace Learning* 13:3, 89–102.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allinson C.W. & J. Hayes (1998). Cognitive style and the theory and practice of individual and collective learning in organizations. *Human Relations* 51:7, 847–871.
- Allinson, C.W., S.J. Armstrong & J. Hayes (2001). The effects of cognitive style on leader-member exchange: A study of manager-subordinate dyads. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 74, 201–220.
- Antonacopoulou, E.P. (2001). The paradoxical nature of the relationship between training and learning. *Journal of Management Studies* 38:3, 327–350.
- Andrews, K.M. & B.L. Dehabaye (2000). Influences on knowledge processes in organizational learning: the psychosocial filter. *Journal of Management Studies* 37:6, 797–810.
- Antonioni, D. & H. Park (2001). The effects of personality similarity on peer ratings of contextual work behaviors. *Personnel Psychology* 54:2, 331–360.
- April, K. A. (1999). Leading through communication, conversation and dialogue. *Leadership & Organization* 20:5, 231–241.
- Argyle, M.(1984). A Look at functionalism as an alternative approach to studying leadership. In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J. Hunt, D-M. Hoskings, C.A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.
- Argyris, C. (1970). Interpersonal barriers to decision making. In: *Current Perspectives for Managing Organizations*. Eds B.M. Bass & S.D. Deep. New Jersey: Prentice-Hall.
- Argyris, C. (1977). Double-loop learning in organizations. *Harvard Business Review* (September–October), 115–124.
- Argyris, C. (1982). The executive mind and double-loop learning. *Organizational Dynamics* 11:2, 5–22.

- Argyris, C. (1990 a). *Overcoming Organizational Defences. Facilitating Organizational Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Argyris, C. (1990 b). *Integrating the Individual and the Organization*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & D. Schön (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison Wesley: Redding.
- Ashkenas, R. & T. Jick (1992). From dialogue to action in CE-work-out: developmental learning in a change process. In: *Research in organizational change and development*, 267-287. Eds W. Pasmore & R. Woodman. Greenwich: JAI Press.
- Bales, R.F. & D.I. Isenberg (1982). SYMLOG and leadership theory. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J.G. Hunt, U. Sekaran & C. A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bass, B.M. (1970). When Planning for Others. In: *Current Perspectives for Managing Organizations*. Eds B. Bass & S.D. Deep. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bass, B.M. (1982). Intensity of relation, dyadic-group considerations, cognitive categorization, and transformational leadership. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J.G. Hunt, U. Sekaran & C.A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics* (Winter), 19-31.
- Bass, B.M. & B.J. Avolio (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Bass, B.M. & S.D. Deep (1970). *Current Perspectives for Managing Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bennis, W. (1970). Organizations of the future. In: *Current Perspectives for Managing Organizations*. Eds B. M. Bass & S.D. Deep. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bennis, W. (1979). Leadership: a beleaguered species. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 36-46. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Bennis, W. (1992). *Leaders on Leadership: Interviews with Top Executives*. Boston: Harvard Business School.
- Bennis, W. (1999). The end of leadership: exemplary leadership is impossible without full inclusion, initiatives, and cooperation of followers. *Organizational Dynamics* 28:1, 71–80.
- Bergeron, J.-L. & M. Roy (2001). *Measuring the Readiness of Work Groups for Greater Autonomy and Self-Direction*. A Working Paper presented in the Tenth European Congress on Work and Organizational Psychology, Praha, the 16th–20th of May 2001.
- Berlew, D.E. (1979). Leadership and organizational excitement. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 36–46. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Berlew, D.E. & D.T. Hall (1979). The socialization of managers: effect of expectations on performance. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 24–36. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Björkegren, D. (1988). *Från Tavistock till Human-Relation*. Delrapport 4 I forskningsprojektet Lärande och tänkande I organisationer. October 1988, Stockholm.
- Björkman, I. (1988). *Organisational Belief Systems and Strategic Reorientations: Factors influencing Processes of radical Change*. Working Papers 178 (1988), Swedish School of Economics and Business Administration, Stockholm.
- Blake, R.R. & J.S. Mouton (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Bouchikhi, H. (1998). Living with and building on complexity: a constructivist perspective on organizations. *Organization* 5:2, 217–232.
- Bouwen R. & R. Fry (1991). Organizational innovation and learning: four patterns of dialogue between the dominant logic and the new logic. *International Studies in Management and Organization* 21:4, 37–51.
- Bowen, D.E. & C. Siehl (1997). The future of Human Resource Management: March and Simon (1958) revisited. *Human Resource Management* 36:1, 57–63.
- Bowerman, J. & G. Collins (1999). The coaching network: a program for individual and organizational development. *Journal of Workplace Learning* 11:8, 291–197.
- Bowers, D.G. (1975). Hierarchy, function and the generalizability of leadership practices. In: *Leadership Frontiers*. Eds J.G. Hunt & L.L. Larson. Kent: University Press.
- Bowers, D.G. & S.E. Seashore (1966). predicting organizational effectiveness with a four factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly* 11, 238–263.

- Boyatzis, R. E. (1979). The need for close relationships and the manager's job. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 95–100. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Brenner, M. (1982). Response-effects of "role-restricted" characteristics of the interviewer. In: *Response Behaviour in the Survey Interview*, 131–164. Eds W. Dijkstra & J. van der Zouwen. London: Academic Press.
- Burgoyne, J.G. & V.E. Hodgson (1984). An experiential approach to understanding managerial action. In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J. Hunt, D-M. Hoskings, C. A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.
- Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives*. 2nd edition. Berkeley: University of California Press.
- Burke, W.W. & G.H. Litwin (1992). A causal model of organizational performance and change. *Journal of Management* 18:3, 523–545.
- Burns, B.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J.Z. & F.L. Otte (1999). Implication of leader-member exchange theory and research for human resource development research. *Human Resource Development Quarterly* 10:3, 225–240.
- Burns, T. & G.M. Stalker (1975). *The Management of Innovation*. London: Tavistock Publications.
- Bussoni, R.S., L.L. Larson & W. M. Vicars (1982). Unstructured, nonparticipant observation and the study of leaders' interpersonal contacts. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J.G. Hunt, U. Sekaran & C.A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- Carless, S.A. (2001). Assessing the discriminant validity of the leadership practices inventory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 74, 233–239.
- Carlsson, B., P. Keane & J.B. Martin (1979). R & D organizations as learning systems. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 36–46. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Carter, R. (1998). *Mapping the Mind*. London: Weinenfeld & Nicolson.
- Chia, R. (1995). From modern to postmodern organizational analysis. *Organization Studies* 16:4, 579–604.

- Chia, R. (1997). Thirty years on: from organizational structures to the organization of thought. *Organization Studies* 18:4, 685-707.
- Coates, J.F. (1999). The inevitability of knowledge management. *Research Technology Management* 42:4, 6-9.
- Coleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination theory and application. *Journal of Applied Psychology* 78:1, 98-104.
- Crossan, M.M., H.W. Lane & T. Hildebrandt (1991). *Organization Learning: Theory to Practice*. Working Paper Series 13. The Western Business School, The University of Western Ontario, Canada.
- Crossan, M.M., H.W.Lane & R.E. White (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *The Academy of Management Review* 24:3, 522-537.
- Crouch, A. & P. Yetton (1988). Manager-subordinate dyads: relationships among task and social contact, manager friendliness and subordinate performance in management groups. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 41, 65-82.
- Curphy, G.J. (1992). The effects of transformational and transaktional leadership on organizational climate, attrition and performance. In: *Impact of Leadership*. Eds K.E. Clark, M.B. Clark & D.P. Campbell. Greenboro: Center fo Creative Leadership.
- Cuzzo, R.A. (1996). Fundamental considerations about work groups. In: *Handbook of Work Group Psychology*, 503-529. Ed. M. A. West. Chichester: John Wiley & Sons.
- Cyert, R.M. & J.G. March (1963). *The Behavioral Theory of the Firm*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cyert, R.M. & J.G. March (1964). The behavioral theory of the firm - a behavioral science - economics amalgam. In: *New Perspectives of Organizational Research*. Eds W.W. Cooper, H.J. Leawitt & M.W. Shelly. New York: John Wiley & Sons.
- Dabbs, J. M. (1982). Making things visible. In: *Varieties of Qualitative Research*, 31-63. Eds J. Van Maanen, J. M. Dabbs, Jr. & R.R. Faulkner. Sage: Beverly Hills.
- Daft, R.L. & K.E. Weick (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review* 9, 284-295.
- Dansereau, F. jr., J.A. Alutto, S.E. Markham & M.D. Dumas (1982). Multiplex supervision and leadership: an application of within and between analysis. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J.G. Hunt, U. Sekaran & C.A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.

- Dansereau, F., G. Graen & W.J. Haga (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: a longitudinal investigation of the rolemaking process. *Organizational Behavior and Human Performance* 13:1, 46–78.
- Darmer, P. (2000). The subjectivity of management. *Journal of Organizational Change Management* 14:4, 334–351.
- DeGroot T.D., S. Kiker & T.C. Cross (2000). A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences* 17:4, 356–371.
- DeLamater, J. (1982). Response-effects of question content. In: *Response Behaviour in the Survey Interview*, 13–48. Eds W. Dijkstra & J. van der Zouwen. London: Academic Press.
- Denis, J.L., A. Langley & M. Pineault (2000). Becoming a leader in a complex organization. *Journal of Management Studies* 37:8, 1063–1099.
- Denis, J.L., L. Lamothe & A. Langley (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *Academy of Management Journal* 44:4, 809–837.
- Dirkx, J.M. (1999). Invited reaction: managers as facilitators of learning in learning organizations. *Human Resource Development Quarterly* 10:2, 127–134.
- Dixon, N.M. (1992). Organizational learning: a review of the literature with implications for HRD. *Human Resource Development Quarterly* 3:1, 29–49.
- Dixon, N.M. (1994). *The Organizational Learning Cycle. How we can learn collectively*. London: McCraw-Hill.
- Drenth, D.J.D. & P.L. Koopman (1984). A contingency approach to participative leadership. how good? In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J. Hunt, D-M. Hoskings, C.A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.
- Drucker, P.F. (1993). The new society of organizations. In: *The Learning Imperative*, 3–18. Eds R.D. Haas & R. Howard. Harvard: Harvard Business Review Book.
- Engle, E.M. & R.G. Lord (1997). Implicit theories, self-schemas and leader-member exchange. *Academy of Management Journal* 40, 988–1010.
- Ekvall, G. & J. Arvonen (1991). Change-centered leadership: an extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management* 7:1, 17–26.
- Ellinger, A.D. & R.P. Bostrom (1999 a). Managerial coaching behaviors in learning organizations. *The Journal of Management Development* 18:9, 752–771.

- Ellinger, A.D., K.E. Watkins & R.P. Bostrom (1999 b). Managers as facilitators in learning organizations. *Human Resource Development Quarterly* 10:2, 105–125.
- Engeström, Y. (1981). *Johdatusta didaktiikkaan*. 3–5. painos. Julkaisusarja B, n:o 18. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. (1987). Opetus-oppimisprosessi aikuisopetuksessa. Teoksessa: *Aikuisopetuksen perusteita. Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja*, 24–47. Juva: WSOY.
- Engeström, Y. (1984). *Orientointi opetuksessa*. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B, n:o 29. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, Working and Imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Erätuuli, M., J. Leino & P. Yli-Luoma (1994). *Kvantitatiiviset menetelmät ihmistieteissä*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Faulkner, R.R. (1982). Improvising on a triad. In: *Varieties of Qualitative Research*, 31–63. Eds J. Van Maanen, J. M. Dabbs, Jr. & R. R. Faulkner. Beverly Hills: Sage.
- Fiedler, F.E. & J.E. Carcia (1987). *New Approaches to Effective Leadership: Cognitive Resources and Organizational Performance*. New York: Wiley.
- Fink, A. (1995). *How to Analyze Survey Data*. Thousand Oaks: Sage.
- Fiol, C. & M. Lyles (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review* 10:4, 803–813.
- Ford, J. & L. Ford (1995). The role of conversations in producing intentional change in organizations. *The Academy of Management Review* 20:3, 541–570.
- Gagne, R. M. (1965). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Garavan, T.N. & D. McGuire (2001). Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning* 13:4, 144–163.
- Gardner, J.W. (1990). *On Leadership*. New York: The Free Press.
- Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review* (July–August), 78–89.

- Graen, G. & J.F. Cashman (1975). A role-making model of leadership in formal organizations: a developmental approach. In: *Leadership Frontiers*. Eds J. G. Hunt & L.L. Larson. Kent: University Press.
- Graf, L.A., M. Hemmasi & W. Nielsen (1992). Importance – satisfaction analysis: a diagnostic tool for organizational change. *Leadership & Organization Development Journal* 13: 6, 8–12.
- Graham, P. (1995). *Mary Parker Follet – Prophet of Management: a Celebration of Writings from the 1920s*. Boston: Harvard Business School Press.
- Grant, J.M. & T.S. Bateman (2000). Charismatic leadership viewed from above: the impact of proactive personality. *Journal of Organizational Behavior* 21, 63–75 .
- Greengard, S. (1998). Will your culture support KM? *Workforce* 77:10, 93–95.
- Greenleaf, R.K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York: Paulist Press.
- Greiner, L. (1972). *Evolution and Revolution as organizing Development: Mobilizing Power to implement Change*. Redding: Addison Wesley.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Newbury Park: Sage.
- Hacket, S. (2001). Educating for competency practice: fostering a conjoint approach in education and training. *Journal of Workplace Learning* 13:3, 103–112.
- Hacker, W. (1985). Activity: a fruitful concept in industrial psychology. In: *Goal-directed Behavior: the Concept of Action in Psychology*, 262–283. Eds M. Frese & J. Sabini. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hacker, W. (1987). Human-centered job design in computerized work. In: *Future of Work. A Viewpoint of Social Sciences*, 124–130. Ed. K. Eklund. Helsinki: Niva.
- Hamel, G. (1994). The concept of core competence. In: *Competence-Based Competition*. Eds G. Hamel & A. Heene. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In: *Handbook of Organizational Design*. Eds P. Nyström & B. Hedberg. London: Oxford University Press.
- Heikkilä, T. (2001). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heinonen, V. (1963). *Lyhennetty faktorianalyysi. A short method for factor analysis. Jyväskylä studies in Education*. Psychology and Social Research 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Henderson, J.C. & C.M.A. Lentz (1996). Process: learning, working and innovation. *Creativity and Innovation Management* 5:4, 241–251.
- Hersey, P. & K.H. Blanchard (1982). *Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources*. 4th ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hietaniemi-Virtanen, N. (2002). *Onko suomalaisissa kunnissa supistamispolitiikka? Kuntien perusopetusmenojen supistamistavoitteet ja niiden toimeenpano valituissa tapauksissa 1990-luvulla*. Acta Wasaensia 96. Hallintotiede 6. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & H. Hurme (1995). *Teemahaastattelu*. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership Dynamics. A practical Guide to effective Relationships*. New York: The Free Press.
- Honka, J., L. Lampinen & I. Vertanen (toim.) (2000). *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In: *Leadership: the cutting Edge*, 189–207. Eds J.G. Hunt & L.L. Larson. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. & M. L. Baetz (1990). Leadership: some empirical generalizations and new research directions. In: *Leadership Participation and Group Behavior*. Eds L.L. Gummings & B.M. Staw. Greenwich: JAI Press.
- House, R.J. & G. Dessler (1974). The path-goal theory of leadership: some post hoc and a priori tests. In: *Contingency Approaches to Leadership*. Eds J.G.Hunt & L.L. Larson. Carbondale: Illinois University Press.
- Huber, G. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literature. *Organization Science* 2, 88–115.
- Hunt, J.G. (1991). *Leadership. A New Synthesis*. Newbury Park: Sage.
- Hunt, J.G. & R. N. Osborn (1982). Toward a macro-oriented model of leadership: an odyssey. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J.G. Hunt, U. Sekaran & C.A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- Hätönen, H. (1998). *Osaava henkilöstö nyt ja tulevaisuudessa*. Vantaa: Metalliteollisuuden kustannus Oy.
- Indvik, J. (1986). Path-goal theory of leadership: a meta-analysis. In: *Proceedings of the Academy of Management Conference*, Chigago.

- Ilgen, D.R., T.R. Mitchell & J.W. Fredrickson (1981). Poor performers: supervisors' and subordinates' responses. *Organizational Behaviour and Human Performance* 27, 386–410.
- Irving, L. & J. Janis (1979). Groupthink. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 236–246. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J. M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Isaac, R.W., W.J. Zerbe & D.C. Pitt (2001). Leadership and motivation: the effective application of expectancy theory. *Journal of Managerial Issues* 13:2, 212–226.
- Jago, A.G. & V.E. Vroom (1975). Perceptions of leadership style: superior and subordinate descriptions of decision-making behavior. In: *Leadership Frontiers*. Eds J.G. Hunt & L. L. Larson. Kent: Kent University Press.
- Juusela, T. (2000). *Mentoroinnin monet kasvot*. Helsinki: Yrityskirjat.
- Kaakkuri-Knuuttila, M-L. (1992). *Kuvaus, argumentti ja selitys tutkimusraportissa*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisu D 165.
- Kaplan, R. S. & D. P. Norton (2001). *The Strategy Focused Organization. How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment*. Boston: Harvard Business School Press.
- Karagozoglu, N. (1996). Managerial perspectives on organizational learning. *Creativity and Innovation Management* 5:2, 124–133.
- Kasl, E., V.J. Marsick & K. Dechant (1997). Team as learners: a research-based model of team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science* 33:2, 227–246.
- Katila, R. (2000). *Moraalijärjestyksen rajaama tila: Maanviljelijä-yrittäjäperheiden selviytymisstrategiat*. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis A-174. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Katz, D. & R. L. Kahn (1978). *The Social Psychology of Organizations*. 2nd edition. New York: John Wiley & Sons.
- Kauppi, A. (1993). Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa: *Aikuisen oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista*. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja, 51–109. Toim. A. Kajanto. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Kerr, S. & J.M. Jermier (1995). Substitutes for leadership. their meaning and measurement. In: *Leaders and the Leadership Process. Readings, Self-Assessments, and Applications*, 179–186. Eds J.L. Pierce & J.W. Newstrom. Chigago: Irwin.

- Kirjavainen, P. (1997). *Strateginen oppiminen tietointensivisessä organisaatiossa. Teoriaa luova case-tutkimus oppimisesta kahden tietoyrityksen strategisessa kehityksessä*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-2. Turku: Turun yliopisto.
- Kirjavainen, P. (1999). Mistä on strategiset osaamiset tehty? Teoksessa: *Jo 25: neljänneksen vuosisata johtamis- ja organisaatiotutkimusta Turun kauppakorkeakoulussa*, 135–194. Toim. R. Nurmi. Sarja Keskustelua ja raportteja 2:1999. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Kirjavainen, P. & R. Laakso-Manninen (2000). *Strategisen osaamisen johtaminen*. Helsinki: Edita.
- Knowles, M. (1985). *Andragogy in Action. Applying modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. & R.E. Boyatzis (1979). On the dynamics of the helping relationship. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 303–329. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kotter, J.P. (1982). *The General Managers*. New York: The Free Press.
- Kotter, J.P. (1988). *The Leadership Factor*. New York: The Free Press.
- Krokkfors, L. (1993). Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa: *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*. O. Luukkainen. Juva: WSOY.
- Kouzes, J. M. & B.Z. Posner (1987). *The Leadership Challenge. How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kujala, J. (2001). *Liiketoiminnan moraalialueita etsimässä. Suomalaisten teollisuusjohtajien sidosryhmänäkemykset ja moraalinen päätöksenteko*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kulkki, S. (1996). *Knowledge Creation of multinational Corporations. Knowledge Creation through Action*. Doctoral thesis. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Lakomski, G (2001). Organizational change, leadership and learning: culture as a cognitive process. *The International Journal of Education and Management* 15:2, 68–77.
- Lawler III, E.E. (1984). Leadership in participative organizations. In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J. Hunt, D.M. Hoskings, C. A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.

- Leavitt H. J. (1964 a). Applied organization change in industry: structural, technical, and human approaches. In: *New Perspectives of Organizational Research*. Eds W.W. Cooper, H.J. Leavitt & M.W. Shelly. New York: John Wiley & Sons.
- Leavitt H. J. (1964 b). Communication: getting information from A into B. In: *Current Perspectives for Managing Organizations*. Eds B.M. Bass & S.D. Deep. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lehtimäki, H. (2000). *Strategiatarina kaupungista ja sen toimijoista*. Acta Universitatis Tampereensis 746. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lehtinen, E. & T. Jokinen (1996). *Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Juva: Atena.
- Leiviskä, E. (2001). *Creative interdisciplinarity. Engineering, Business, and Art & Design Student's Collaboration and Learning in the International Design Business Management (IDBM) Program*. Academic Dissertation, Research Report 227. Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education.
- Leontjev, A.A. (1979). *Kieli ja ajattelu*. Kuopio: Kansankulttuuri.
- Leskinen, E. (1987). *Konfirmatoristen faktorimallien teoria ja rakentaminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston tilastotieteen laitos.
- Levy, A. & U. Merry (1986). *Organizational Transformation. Approaches, Strategies, Theories*. New York: Praeger Publishers.
- Likert, R. (1979). The nature of highly effective groups. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 223–236. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Lindell, M. & J. Arvonen (1996). The nordic management style in a european context. *International Studies of Management & Organization* 26:3, 73–91.
- Lindell, M. & G. Rosenqvist (1992). Is there a third management style? *The Finnish Journal of Business Economics* 41:3, 171–198.
- Lippitt, G. L. (1982). *Organization Renewal. A Holistic Approach to Organization Development*. 2nd edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Lombardo M. M. & M.W. McCall Jr (1982). Leaders on line: observations from a simulation of managerial work. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J. Hunt, U. Sekaran & C. A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- London, M. & J.W. Smither (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management* 38:1, 3–15.
- Long, C. & M. Vickers-Koch (1995). Using core capabilities to create competitive advantage. *Organizational Dynamics* (Summer), 7–22.

- Lord, R.G., R.J. Foti & James S. Phillips (1982). A theory of leadership categorization. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J. Hunt, U. Sekaran & C. A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- Lord, R.G. (1985). An information processing approach to social perceptions, leadership and behavioral measurement in organizations. In: *Organizational Behavior. An Annual Series of Analytical Essays and Critical Reviews*, 171–222. Eds L.L. Cummings & Barry M. Staw. Connecticut: Jai Press.
- Luoma, M. (2000). *Human Resource development as a Strategic Activity. A Single Component View of Strategic Human Resource Management*. Acta Wasaensia 77. Vaasa: University of Vaasa.
- Luthans, F. & D. Lee Lockwood (1984). Toward observation system for measuring leader behavior in natural settings. In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J. Hunt, D-M. Hoskings, C.A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.
- Lähteenmäki, S. (1999). Osaamisen johtamisella oppivaksi organisaatioksi. Teoksessa: *Jo 25: neljännessuosisata johtamis- ja organisaatiotutkimusta Turun kauppa- korkeakoulussa*, 119–133. Toim. R. Nurmi. Sarja Keskustelua ja raportteja 2. Turku: Turun kauppa- korkeakoulu.
- Lämsä, A-M. (1998). *Hyötyä, velvollisuuksia ja tunteita – johtajien kokemuksia henkilöstön irtisanomisesta*. Lisensiaatin tutkimus. Jyväskylän yliopiston taloustieteellinen osasto, julkaisuja n:o 115. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Macneil, C. (2001). The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams. *Journal of Workplace Learning* 13: 6, 246–253.
- Maier, N. R. F. (1970). Assets and liabilities in group problem solving: the need for an integrative function. In: *Current Perspectives for Managing Organizations*. Eds B.M. Bass & S.D. Deep. New Jersey: Prentice-Hall.
- Malinen, A. (2000). *Towards the Essence of Adult Experiential Learning*. Jyväskylä: SoPhi.
- Manka, M-L. (1999). *Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia*. Acta Universitatis Tamperensis 668. Väitöskirja. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimuskeskus.
- March, J.G. & H.A. Simon (1958). *Organizations*. New York: Wiley & Sons.
- Martinko, M. & W. Gardner (1984). The observation of high-performing educational managers. In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J. Hunt, D-M. Hoskings, C.A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.

- Massarik, F. & I.R. Wechsler (1979). Empathy revisited: the process of understanding people. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 199-211. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Maula, M. (1999). *Multinational Companies as Learning and Evolving Systems. A multiple-case study of knowledge-intensive service companies. A application of autopoiesis theory*. Doctoral thesis A-154. Helsinki: Helsinki School of Economics and Business Administration.
- McGill, M.E., J.W. Slocum Jr & D. Lei (1992). Management practices in learning organizations. *Organizational Dynamics* (Summer), 5-17.
- McGill, M.E. & J.W. Slocum Jr (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics* 22:2, 67-79.
- McMillan, I.C. & R. S. Schuler (1985). Gaining competitive edge through human resources. *Personnel* (April), 24.
- Mezirow, J. (1996). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Miettinen, R. (1995). *Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta*. 6. painos. Hallinnon kehittämiskeskus, julkaisusarja B. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Meindl, J.R. (1992). Reinventing leadership: a radical social psychological approach. In: *Social Psychology in Organizations: Advances in Theory and Research*. Ed. K. Murnighan. New York: Englewood Cliffs.
- Meindl, J.R. & S.B. Ehrlich (1987). The romance of leadership and the evaluation of organizational performance. *Academy of Management Journal* 30:1, 91-109.
- Miles, R. E. (1979). Human relations or human resources? In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 36-46. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Miles, M.B. & A.M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Minzberg, H. (1980). *The Nature of Managerial Work*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mitchell, T.R. & R.E. Wood (1980). Supervisors responses to subordinate poor performance: a test of an attributional model. *Organizational Behavior and Human Performance* 25, 123-138.
- Mowday, R.T., L.W. Porter & R.M. Steers (1982). *Employee-organization Linkages: the Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*. New York: Academic Press.

- Myers, M. S. (1970). Every employee a manager. In: *Current Perspectives for Managing Organizations*. Eds B.M. Bass & S.D. Deep. New Jersey: Prentice-Hall.
- Nadler, D.A. & M. Tushman (1979). A congruence model of diagnosing organizational behavior. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 443–458. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Nakari, R. & P. Valtee (1995). *Menestyvä työyhteisö: yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen*. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Nevis, E.C., A.J. DiBella & J.M. Gould (1995). Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review* (Winter), 73–85.
- Neisser, U (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco: Freeman.
- Niemi, H. (1993). Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa: *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvaminen*. Toim. O. Luukkainen. Juva: WSOY.
- Niiniluoto, I. (1997). *Johdatus tieteenfilosofiseen ajatteluun*. Käsitteen ja teorian muodostus. Keuruu: Otava.
- Nissinen, V. (2001). *Military Leadership. A Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modeling and Measuring Military Leadership in the Finnish Defence Forces*. Academic Dissertation, Research Reports 20. Helsinki: National Defence College, Department of Management and Leadership.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* 5:1, 14–35.
- Nonaka, I. & H. Takeuchi (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & N. Konno (1998). The concept of "ba". Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review* 40:3, 40–53.
- Noordegraaf, M. & R. Stewart (2000). Managerial behaviour research in private and public sectors: distinctiveness, disputes and directions. *Journal of Management Studies* 37:3, 427–443.
- Normann, R.(1985). Developing capabilities for organizational learning. In: *Organizational Strategy and Change*. Eds J. M. Pennings & Associates. San Francisco: Jossey-Bass.
- Northouse, P.G. (1997). *Leadership. Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Nurmi, R. (1998). Knowledge intensive firms. *Business Horizons* (May–June), 26–32.

- van Offenbeek, M. & P. Koopman (1996). Interaction and decision-making in project teams. In: *Handbook of Work Group Psychology*, 503–529. Ed. M.A. West. Chichester: John Wiley & Sons.
- Olivera, F. (2000). Memory systems in organizations: an empirical investigation of mechanisms for knowledge collection, storage and access. *Journal of Management Studies* 37:6, 811–832.
- Osborn, R.N. & J.G. Hunt (1975). An adaptive-reactive theory of leadership: the role of macro variables in leadership research. In: *Leadership Frontiers*. Eds J.G. Hunt & L.L. Larson. Kent: University Press.
- Oswick, C., P. Anthony, T. Keenoy, I.L. Mangham & D. Grant (2000). A dialogic analysis of organizational learning. *Journal of Management Studies* 37:6, 887–899.
- Paajanen, P. (2001). *Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana*. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylä Studies in Business and Economics 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Palmer, B., M. Walls, Z. Burgess & C. Stough (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal* 22:1, 5–10.
- Pedler, M., J. Burgoyne & T. Boydell (1991). *The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development*. London: Mc Graw-Hill Book Company Europe.
- Peltonen, M. (1981). *Aikuisdidaktiikan perusaineksia*. Juva: WSOY.
- Pettigrew, A.M., R.W. Woodman & K.S. Cameron (2001). Studying organizational change and development: challenges for future research. *Academy of Management Journal* 44:4, 697–713.
- Pirnes, U. (1989). *Kehittyvä johtajuus*. Aavaranta-sarja, n:o 10. Keuruu: Otava.
- Poikela, E. (1999). *Kontekstuaalinen oppiminen: oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Polanyi, M. (1997). The tacit dimension. In: *Knowledge in Organizations*, 135–146. Ed. L. Prusak. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Popper, M. & R. Lipshitz (2000). Installing mechanisms and instilling values: the role of leaders in organizational learning. *The Learning Organization* 7:3, 135–144.
- Popper, M. & E. Zakkai (1994). Transactional, charismatic and transformational leadership: conditions conducive to their predominance. *Leadership & Organization Development Journal* 15:6, 3–7.

- Prabhu, V.B. & A. Robson (2000). Impact of leadership and senior management commitment on business excellence: an empirical study in the North East of England. *Total Quality Management* 11:4/5 & 6, 399–409.
- Prahalad C.K. & G. Hamel (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review* (May–June), 79–91.
- Pym, D. (1970). Effective managerial performance in organizational change. In: *Current Perspectives for Managing Organizations*. Eds B.M. Bass & S.D. Deep. New Jersey: Prentice-Hall.
- Quinn, R.E., S.R. Faerman, M.P. Thompson & M.R. Mc Grath (1990). *Becoming a Master Manager. A Competency Framework*. New York: Wiley & Sons.
- Rauch, C.F. Jr. & O. Behling (1984). Functionalism: basis for an alternate approach to the study of leadership. In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J. Hunt, D-M. Hoskings, C.A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.
- Rauhala, L. (1989). *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Sairaanhoidajien kustannussäätiö. Karisto Oy:n kirjapaino.
- Rauste–vonWright, M. & J. vonWright (1995). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Redding, J. & R. Catalanello (1994). *Strategic Readiness. The Making of the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Revans, R. (1982). *The Origins of Growth of Action Learning*. Lund: Studentlitteratur.
- Richard, O.C. & N. Brown Johnson (2001). Strategic human resource management effectiveness and firm performance. *The International Journal of Human Resource Management* 12:2, 299–310.
- Riukulehto, T. & K. Huhtala (1992). *Tilastomenetelmien peruskurssi*. Tilastotieteen laitos 17/1992. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rogers, R.W. & W.C. Byham (1994). Diagnosing organization cultures for realignment. In: *Diagnosis for Organizational Change*, 179–209. Eds A. Howard & Associates. New York: The Guilford Press.
- Rogers, C.R. & R.E. Farson (1979). Active listening. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 168–180. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ruggles, R. (1998). The state of notion: knowledge management in practice. *California Management Review* 40:3, 80–89.

- Ryan, S.D., B. Bordoloi & D.A. Harrison (2000). Acquiring conceptual data modeling skills: the effect of cooperative learning and self-efficacy on learning outcomes. *Database for Advances in Information System* 31:4, 9–24.
- Räsänen, J. (1996). *Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja -arviointi*. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuksen Johtamiskoulutuksen julkaisu 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. (1997). *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Sanches, R. & A. Heene (1997). *Strategic Learning and Knowledge Management*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Sarala, U. (1988). *Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatioissa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino.
- Sarala, U. & A. Sarala (1996). *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino.
- Savolainen, T. (2000). How organizations promote and avoid learning: development of positive and negative learning cycles. *Journal of Workplace Learning* 12:5, 195–204.
- Schein, E.H. & G.L. Lippitt (1970). Supervisory attitudes toward the legitimacy of influencing subordinates. In: *Current Perspectives for Managing Organizations*. Eds B.M. Bass & S.D. Deep. New Jersey: Prentice-Hall.
- Schein, E.H. (1979). Organizational socialization and the profession of management. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 9–23. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1996). Three cultures of management: the key to organizational learning. *Sloan Management Review* 38:1, 9–20.
- Schneider, B. (1983). Interactional psychology and organizational behavior. In: *Research in Organizational Behavior*, 106–128. Eds L.L. Cummings & B.M. Staw. New York: Praeger.
- Schön, D.A. (1988). *Educating the reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seely Brown, J. & P. Duguid (1998). Organizing Knowledge. *California Management Review* 40:3, 90–111.

- Sells, S.B. (1964). Toward a taxonomy of organizations. In: *New Perspectives of Organizational Research*. Eds W.W. Cooper, H.J. Leawitt & M.W. Shelly. New York: John Wiley & Sons.
- Senge, P.M. (1990 a). *The Fifth Discipline*. Currency: Doubleday.
- Senge, P.M. (1990 b). The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review* 32:1.
- Senge, P.M. (2000). Reflection on "a leader's new work: building learning organizations. In: *Knowledge Management. Classic and Contemporary Works*, 53–60. Eds D. Morey, M. Maubury & B. Thuraingham. Cambridge: The MIT Press.
- Sekaran, U., J.G. Hunt & C.A. Schriesheim (1982). Beyond establishment leadership views: an epilog. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J.G. Hunt, U. Sekaran & C.A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- Shackleton, V. (1995). *Business Leadership*. Routledge: London.
- Sheridan, J.E., K.H. Downey & J.W. Slocum Jr. (1975). Testing causal relationship of house's path goal theory of leadership effectiveness. In: *Leadership Frontiers*. Eds J.G. Hunt & L.L. Larson. Kent: University Press.
- Sheridan, J.E., J.L. Kerr & M.A. Abelson (1982). Leadership activation theory: an opponent process model of subordinate responses to leadership behavior. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J.G. Hunt, U. Sekaran & C.A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- Siehl, C. & J. Martin (1984). The Role of Symbolic Management: How can Managers Effectively Transmit Organizational Culture? In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J. Hunt, D-M. Hoskings, C.A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.
- Skyrme, D.J. (2000). Developing a knowledge strategy: from management to leadership. In: *Knowledge Management. Classic and Contemporary Works*, 61–84. Eds D. Morey, M. Maubury & B. Thuraingham. Cambridge: The MIT Press.
- Slater, S.F. & J.C. Narver (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing* 59, 63–74.
- Slocum, J.W. (1984). Problems with contingency models of leader participation. In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J. Hunt, D-M. Hoskings, C.A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.
- Smaling, A. (1994). The pragmatic dimension. Paradigmatic and pragmatic aspects of choosing a qualitative or quantitative method. *Quality & Quantity* 28, 233–249.

- Smith, A.W. (1997). Leadership is a living system: learning leaders and organizations. *Human Systems Management* 16, 277–284.
- Stajkovic, A.D. & F. Luthans (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics* (Spring), 62–75.
- Steere, W.C. Jr (1996). Key leadership challenges for present and future executives. In: *The Leader of the Future: New Visions, Strategies, and Practices for the Next Era*. Eds F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stein, M. (1996). Unconscious phenomena in work groups. In: *Handbook of Work Group Psychology*, 503–529. Ed. M.A. West. Chichester: John Wiley & Sons.
- Stewart, R. (1982). The relevance of some studies of managerial work and behavior to leadership research. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J.G. Hunt, U. Sekaran & C.A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- Stoeberl, P.A. & M.J. Schneiderjans (1981). The ineffective subordinate: a management survey. *Personnel Administration* 26:2, 72–76.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership. A Survey of Theory and Research*. New York: The Free Press.
- Stone, M. (1998). *Coaching, Counselling & Mentoring how to Choose & Use the Right Tehcnique to boos Employee Performance*. New York: Amagom.
- Suonperä, M. (1980). *Ammattikasvatuksen didaktiikan perusteet*. Keuruu: Otava.
- Suonperä, M. (1993). *Opettamiskäsitys*. Hämeenlinna: Educons Oy.
- Strube, M.J. & J.E. Carcia (1981). A meta-analytic investigation of fielders contingency model of leadership effectiveness. *Psychological Bulletin* 90, 307–321.
- Stähle, P. (1998). *Supporting a Systems Capacity for Self-Renewal*. Academic Disseration, Research Report 190. Helsinki: Faculty of Education at the University of Helsinki.
- Stähle, P. & M. Grönroos (1999). *Knowledge Management. Tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. Helsinki: WSOY.
- Sveiby, K.E. (1997). *The new Organizational Wealth, Managing and and Measuring Knowledge-Based Assets*. San Francisco: Barret-Koehler Publishers.
- Syrjälä, L. (1993). Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa: *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*. Toim. O. Luukkainen. Juva: WSOY.

- Sänkiäho, R. (1974). *Temput ja kuinka ne tehdään: Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tamminen, R. (1993). *Tiedettä tekemään*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tannenbaum, S.I. (1997). Enchanging continuous learning: diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management* 36:4, 437–452.
- Tannenbaum, S.I., E. Salas & J.A. Cannon-Bowers (1996). Promoting team effectiveness. In: *Handbook of Work Group Psychology*, 503–529. Ed. M.A. West. Chichester: John Wiley & Sons.
- Tannebaum, R. & W.H. Schmidt (1970). How to choose leadership pattern. In: *Current Perspectives for Managing Organizations*. Eds B.M. Bass & S.D. Deep. New Jersey: Prentice-Hall.
- Tapsell, S. (1999). Brain fuel for the future. *Management* 46:6, 42–46.
- Teece, D.J. (1998). Capturing value from knowledge assets: the new economy, markets for know-how, and intangible assets. *California Management Review* 40:3, 55–79.
- Their, S. (1990). *Edukativ organisationsutveckling och ledarskap. I service inriktad verksamhet*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 129. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Their, S. (1994). *Det pedagogiska ledarskapet*. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Tichy, N.M. & M.A. Devanna (1986). *The Transformational Leader*. New York: Wiley & Sons.
- Tienari, J. (1999). *Through the Ranks Slowly: Studies on the Organizational Reforms and Gender in Banking*. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis A-152. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Tierney, P., S.M. Farmer & G.B. Graen (1999). An Examination of leadership and employee activity: the relevance of traits and relationships. *Personnel Psychology* 52, 591–620.
- Tiuraniemi, J. (1994). *Reflektiivinen ammattikäytäntö*. Turku: Turun yliopisto.
- Tosi, H.J. (1982). Toward a paradigm shift in the study of leadership. In: *Leadership. Beyond Establishment Views*. Eds J.G. Hunt, U. Sekaran & C.A. Schriesheim. Southern Illinois: University Press.
- Tsui, A.S. (1984). A multiple-constituency framework of managerial reputational framework. In: *Leaders and Managers. International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*. Eds J.G. Hunt, D-M. Hoskings, C.A. Schriesheim & R. Stewart. New York: Pergamon Press.

- Tsui, A.S., T.D. Egan & A. O'Reilly (1992). Being different: relational demography and organizational attachment. *Administrative Science Quarterly* 37, 549–579.
- Tuomi, I. (1999). *Corporate Knowledge. Theory and Practice of Intelligent Organizations*. Väitöskirja. Helsinki: Metaxis.
- Tushman, M.L. & E. Romanelli (1985). Organizational evolution: a metamorphosis model of convergence and reorientation. In: *Research in Organizational Behavior*, 171–222. Eds L.L. Cummings & B.M. Staw. Greenwich: JAI Press.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Töttö, P. (1997). *Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle*. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Ulrich, D. (1986). Human resource planning as a competitive edge. *Human Resource Planning* 9:2, 41–19.
- Ulrich, D. (1997 a). Judge me more by my future than by my past. *Human Resource Management* 36:1, 5–8.
- Ulrich, D. (1997 b). Measuring human resources: an overview of practice and a prescription for results. *Human Resource Management* 36:3, 303–320.
- Ulrich, D. (1997 c). *Human Resource Champions. The next agenda for adding value and delivering results*. Boston: Harvard Business School Press.
- Ulrich, D. (1998). Intellectual capital = competence + commitment. *Sloan Management Review* (Winter), 15–26.
- Ulrich, D., M.A. Von Glinow & T. Jick (1993). High-impact learning: building and diffusing learning capability. *Organizational Dynamics* 22:2, 52–66.
- Uusikylä, K. & P. Atjonen (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Van de Ven, A.H. & D. Polley (1992). Learning while innovating. *Organization Science* 3:1, 92–115.
- Vartiainen, M. (1994). *Työn muutoksen työvälineet. Muutoksenhallinnan sosiotekniset menetelmät*. Tampere: Otatieto.
- Vartiainen, M., V. Teikari & A. Pulkkis (1993). *Psykologinen työnopetus*. 3. painos. Hämeenlinna: Otakustantamo.
- Vesalainen, J. & R. Stömmer (1999). From individual learning to network learning – networks as learners and as forums for learning. In: *Learning Organizations, Learning Society*, 117–140. Eds T. Alasoini & P. Halme. Helsinki: Ministry of Labour.

- Waldman, D.A., G.G. Ramirez, R.J. House & P. Puranam (2001). Does leadership matter? ceo leadership attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertainty. *Academy of Management Journal* 44:1, 134–143.
- Walsh, J.P. & G.R. Ungson (1991). Organizational Memory. *Academy of Management Review* 16:1, 57–91.
- Wayne, S.J., L.M. Shore & R.C. Linden (1997). Perceived organizational support and leader-member-exchange perspective. *Academy of Management Journal* 40:1, 82–111.
- West, M.A. (1996). Reflexivity and work group effectiveness: a conceptual integration. In: *Handbook of Work Group Psychology*, 503–529. Ed. M.A. West. Chichester: John Wiley & Sons.
- Wheatley, M. (1994). *Leadership and the New Science: Learning about Organization from an Orderly Universe*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Wiio, O.A. (1980). *Käyttötymisen tutkiminen*. Sarja 3A/1/1979. Helsingin yliopiston Tiedotusopin laitoksen opetusmoniste. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Wikström, S. & R. Normann (1994). *Knowledge and Value. A New Perspective on Corporate Transformation*. London: Routledge.
- Wilcox King A., S.W. Fowler & C.P. Zeithaml (2001). Managing organizational competencies for competitive advantage: the middle-management edge. *The Academy of Management Executive* 15:2, 95–106.
- Williams, R.S. (1998). *Performance Management. Perspectives on Employee Performance*. London: International Thomson Business Press.
- Williams, A.P.O. (2001). A belief-focused process model of organizational learning. *Journal of Management Studies* 38:1, 68–83.
- Winfield, I.J. & M. Kerrin (1994). Catalyst for organizational learning: the case of Toyota motor manufacturing UK Ltd. *The Learning Organization* 3, 4–9.
- Wolfe, D.M. & D.A. Kolb (1979). Career development, personal growth, and experiential learning. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 36–46. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Woolner, P. (1991). *Integrating Work and Learning: a Developmental Model of the Learning Organization*. Paper presented in the Annual Conference of Adult Education, Montreal on the 13–15th of October 1991.
- Woolner, P. (1992). The purposes and stages of the learning organization – integrating work with learning. *The Learning Organization* 18:2 & 3, 41–46.

- Vroom, V.H. (1964). Some psychological aspects of organizational control. In: *New Perspectives of Organizational Research*. Eds W.W. Cooper, H.J. Leawitt & M.W. Shelly. New York: John Wiley & Sons.
- Vroom, V.E. & A.G. Jago (1979). Decision making as a social process: normative and descriptive models of leader behavior. In: *Organizational Psychology. A book of readings*, 249-274. Eds D.A. Kolb, I.M. Rubin & J. M. McIntyre. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Väärälä, R. (1995). *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Acta Universitatis Lapponiensis 0788-76049. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Yammarino, F.J., W.D. Spangler & B.M. Bass (1993). Transformational leadership and performance: a longitudinal investigation. *Leadership Quarterly* 4, 81-102.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. 3rd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Zack, M. H. (1999). Managing codified knowledge. *Sloan Management Review* 40:4, 45-61.
- Zuboff, S. (1988). *In the Age of the Smart Machine. The Future of Work and Power*. New York: Basic Books.

Elektroniset aineistot:

- Keso, H. (2000). *Suomalaisen lentokoneteollisuuden sankarit ja konkarit: osaamisen diskursiivinen rakentuminen*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 9. Saatavana: <http://acta.uta.fi/kokoteksti.phtml>
- Sarja, A. (2000). Dialogioppiminen ryhmä- ja yksilötasolla hoitotyön kontekstissa. *Aikaiskasvatustieteellinen aikakauslehti*. Saatavana: <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/20/2/dialogio.pdf>.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Väitöskirja. University of Oulu, Electronic Publications. Saatavana: <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/>.
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. *Aikaiskasvatustieteellinen aikakauslehti*. Saatavana: <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/19/3/konstruk.pdf>.

LIITE 1

ESITUTKIMUKSEN HAASTATTELUKYSYMYKSET

Teema I: Työnjako (tehtävä- ja vastuunjako osaamisen johtamisen alueella ja esimiehen rooli siinä)

Haastattelukysymykset:

- Miten luonnehtisit osaamisen johtamisesta vastaavien tahojen työnjakoa organisaatiossa?
- Mikä mielestäsi on esimiesten rooli yrityksen osaamisen johtamisessa?

Teema II: Toiminnan kohde ja tulos (mitä esimies osaamisen johtamisessa tavoittelee)

Haastattelukysymykset:

- Miten osaamisen johtamisessa taitava esimies näkee tavoitteensa osaamisen johtamisen näkökulmasta?
- Mihin hän pyrkii vaikuttamaan?
- Mitä hän haluaisi saada aikaan?
- Mitä konkreettisia toimenpiteitä tällainen esimies osaamisen johtamisessaan tekee?
- Miten luonnehtisit esimiehen haastetta kehittää erilaisia osaajia ja oppijoita työyhteisössä?
- Minkä tyyppistä erilaisuutta alaisissa ylipäätään on osaamisen johtamisen haasteita ajatellen?

Teema III: Välineet (tiedolliset, taidolliset ja fyysiset välineet, joita esimies tarvitsee kyetäkseen menestykselliseen osaamisen johtamiseen?)

Haastattelukysymykset:

- Mitä tietoja, taitoja ja teoreettisia välineitä esimiehille tulisi osaamisen johtamisen tueksi tarjota ja miksi? Mitä kaikkea esimiehen tulisi osaamisen johtamisessa tietää ja osata?
- Mihin hänen tulisi osaamisen johtamistyössään nojata?
- Mitä fyysisiä välineitä, järjestelmiä tai muita infrastruktuuriin liittyviä asioita osaamisen johtamisen tueksi tulisi tarjota?

Teema IV: Tekijä (esimiehen persoonalliset ominaisuudet)

Haastattelukysymykset:

- Millainen merkitys esimiehen persoonallisuuden piirteillä on osaamisen johtamistyössä?

Teema V: Yhteisö (osaamisen johtamisen sosiaalinen ympäristö esimiehen kannalta)

Haastattelukysymykset:

- Millaista yhteistyö osaamisen johtamisessa parhaimmillaan olisi alaisten kanssa?
- Entä muiden esimiesten kanssa?
- Entä yrityksen johdon kanssa?
- Entä henkilöstöammattilaisten kanssa?

Teema VI: Säännöt (minkälaiset kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt vaikuttavat esimiehen osaamisenjohtamistyöhön yrityksessä?)

Haastattelukysymykset:

- Mitkä organisaatioon liittyvät asiat voivat edistää tai toisaalta haitata tai estää hyvää osaamisen johtamista yrityksessä?
- Minkätyyppisiä pelisääntöjä organisaation tulisi luoda esimiesten osaamisen johtamisen tueksi?

LITE 2

OSAAMISEN JOHTAMISEN ARVIOINTILOMAKE

0900035388

Tallennusnumero

Esimies osaamisen johtajana -alaisen arvio

Lomake tallennetaan koneellisesti. "Reunahuomautukset" jäävät koneelta tallentamatta ja mahdolliset kommentit on siksi kirjoitettava lomakkeen takasivulle. Pyri mahdollisimman selviin merkintöihin ja muistaa turmalla kynällä oikeaa vaihtoehtoa vastaava kohta näin: ● Ei näin: ☺ ☘ ☙ ☚ !

On tärkeää, että vastaat kaikkiin kohtiin ja otat kantaa kaikkiin väittämiin!

1. Arvioitavan esimiehen etunimi:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Arvioitavan esimiehen sukunimi:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3. Oletko esimiesasemassa tai tiimin vetäjä?

○ Kyllä ○ En

4. Työskentely nykyisessä tehtävässä

- Alle 3 vuotta
○ 3-10 vuotta
○ 10-20 vuotta
○ 20-30 vuotta
○ Yli 30 vuotta

5. Henkilöstön lukumäärä yksikössäsi (lähimmän esimiehen alaisuudessa).

- alle 10 henkilöä
○ 10-20 henkilöä
○ yli 20 henkilöä

6. Koulutus (valitse vain korkein vaihtoehto)

- Perus-, kansa- tai keskikoulu
○ Ylioppilastutkinto
○ Ammatillinen koulutus (ammattikoulu, oppisopimus)
○ Keskiasteen koulutus (esim. opisto)
○ Yliopisto tai korkeakoulu

7. Mihin ikäryhmään kuulat?

- Alle 30 vuotta
○ 30-40 vuotta
○ 40-50 vuotta
○ 50-60 vuotta
○ Yli 60 vuotta

8. Sukupuolesi?

- Mies
○ Nainen

9. Kuinka suuri osa työskentelystäsi on ryhmätöskentelyä yrityksen muiden työntekijöiden kanssa?

- Koko tai lähes koko työaika
○ Yli puolet työajasta
○ Noin puolet työajasta
○ Selvästi alle puolet työajasta
○ Hyvin pieni osa tai ei yhtään

10. Oletko käynyt esimiehesi kanssa kehityskeskustelun (esimies-alaiskeskustelun) viimeisen vuoden aikana?

○ Kyllä ○ Ei

11. Onko sinusta tehty osaamiskartoitus viimeisen vuoden aikana?

○ Kyllä ○ Ei

6474035380

Yleinen vastausohje: Kaikki tämän kyselyn kysymykset on laadittu siten, että valittavanas on viisi vaihtoehtoa seuraavilla merkinnöillä:

- 1 Pitää paikkansa erittäin vähän tai ei ollenkaan
- 2 Pitää paikkansa melko vähän
- 3 Pitää paikkansa osittain
- 4 Pitää paikkansa melko paljon
- 5 Pitää paikkansa täysin tai erittäin paljon

Vastaa mustaamalla väittämän jäljessä omaa mielipidettäsi vastaava vaihtoehto näin: ● Ei näin ☒ ☑ ☐ ☐ ☐ !

Lomake tallennetaan koneellisesti optisella lukulaitteella – pyri siis mahdollisimman selviin merkintöihin!

- Arvioi esimiehesi toimintaa ottamalla kantaa seuraaviin väittämiin:**
- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1. Esimieheni kertoo tulostyösköön tulevaisuuden suunnitelmista |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2. Esimieheni selvittää vastuuyksikkömme tavoitteita ja tulevaisuuden suuntia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3. Esimieheni keskustelee kanssamme asiakkaiden palautteista ja tarpeista |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4. Esimieheni keskustelee kanssamme siitä, millaista osaamista työpaikallamme tulevaisuudessa tarvitaan |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5. Esimieheni kehittää kanssamme tapoja saada palautteita työmme laadusta |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6. Esimieheni käsittelee kanssamme määrämötoista palautteita (esim. tulosraportteja ja laatumittareita) |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 7. Esimieheni keskustelee toimintamme ja tulostemme laadusta |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 8. Esimieheni selittää yksikkömme toiminnan taustoja, tavoitteita ja vaikutuksia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 9. Esimieheni edistää yksikkössämme yhteistä suunnittelua ja ideointia |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 10. Esimieheni järjestää yhteisiä keskusteluja työpaikallamme |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 11. Esimieheni tukee virheiden ja ongelmien rakentavaa käsittelyä työyhteisössämme |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 12. Esimieheni edistää osaamisen siirtoa ja jakamista työyhteisössämme |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 13. Esimieheni pyrkii kehittämään työpaikkamme ilmapiiriä |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 14. Esimieheni huolehtii, että jokaisen työyhteisömme jäsenen osaaminen kehittyy |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 15. Esimieheni tunnistaa, millälaan osaamisten yhdistelmä yksikkössämme tarvitaan ja hän pystyy rakentamaan sitä |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 16. Esimieheni edistää työyhteisössämme luottamuksellista ilmapiiriä, jossa on helppo ilmaista avoimesti ajatuksia ja mielipiteitä |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 17. Esimieheni kanssa käymistäni kehityskeskusteluista on ollut ammattitaitoni kannalta hyötyä |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 18. Esimieheni antaa rakentavasti kielteisistä palautteista, kun työni ei suju toivotulla tavalla |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 19. Esimieheni huomaa hyvät suoritukset ja antaa niistä myönteistä palautetta |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 20. Esimieheni pystyy tarvittaessa rukemaan minua työsuoritukseni ja toimintatapojeni kehittämisessä |

9172035388

1 2 3 4 5

21. Esimiehelläni on oikea näkemys osaamiseni vahvuksista ja heikkouksista
22. Esimieheni edellyttää, että kehitän osaamistani jatkuvasti
23. Suunnittelen esimieheni kanssa osaamiseni kehittämisen keinoja
24. Olen selvillä siitä, miten osaamiseni vastaa yksikkömme tarpeita
25. Esimieheni pyrkii jatkuvasti kehittämään yksikkömme toimintaa
26. Esimieheni on halukas ottamaan alaisiltaan vastaan itseään koskevaa palautetta toimintansa kehittämiseksi
27. Esimieheni kehittää omaa ammattitaitoaan
28. Esimieheni tuntee alaisuusa
29. Esimieheni on innostunut työstään
30. Esimieheni sitoutuu itse sovituihin murtokeisiin
31. Esimieheni kuuntelee ja arvostaa alaisensa ajatuksia ja mielipiteitä
32. Esimiehelläni on erityisalaamme liittyvää asiantuntemusta

Seuraavan väittämät koskevat sinun arvostuksiasi ja toiveitasi esimiestoiminnalle. Nyt et siis ota kantaa esimiehesi toimintaan, vaan siihen, miten toivoisit asioiden olevan.

1 2 3 4 5

33. Minulle on tärkeää, että esimies selvittää meille tulosyksikön tulevaisuuden suunnitelmia
34. Minulle on tärkeää, että esimies selvittää meille vastuuyksikkömme tavoitteita ja tulevaisuuden summia
35. Minulle on tärkeää, että esimies keskustelee kanssamme asiakkaiden vaatimuksista ja palautteesta
36. Minulle on tärkeää, että esimies keskustelee kanssamme siitä, millaista osaamista työpaikallani tulevaisuudessa tarvitaan
37. Minulle on tärkeää, että esimies kehittää kanssamme tapoja saada palautetietoa työmme laadusta
38. Minulle on tärkeää, että esimies käsittelee kanssamme myös mällärämuotoista palautetietoa (esim. tulosraportteja)
39. Minulle on tärkeää, että esimies keskustelee kanssamme toimintamme ja tulostemme laadusta
40. Minulle on tärkeää, että esimies keskustelee kanssamme yksikkömme toiminnan taustoista, tavoitteista ja vaikutuksista
41. Minulle on tärkeää, että esimies edistää yksikössämme yhteisiä suunnitelmia ja ideoita
42. Minulle on tärkeää, että esimies järjestää yhteisiä keskusteluja työpaikallamme
43. Minulle on tärkeää, että esimies tulee virheidensä ja ongelmien rakentavaa käsittelyä työyhteisössämme
44. Minulle on tärkeää, että esimies edistää osaamisen siirtoa ja jakamista työyhteisössämme

42480353B7

1 2 3 4 5

45. Minulle on tärkeää, että erityisesti esimies pyrkii edistämään hyvää ilmapiiriä työpaikalla
46. Minulle on tärkeää, että esimies tukee jokaisen työyhteisössämme jäsenen osaamisen kehittymistä
47. Minulle on tärkeää, että esimies huolehtii siitä, että yksikössämme on juuri oikea yhdistelmä osaamista
48. Minulle on tärkeää, että esimies edistää työyhteisössämme luottamuksellista ilmapiiriä, jossa on helppo ilmaista ajatuksia ja mielipiteitä
49. Minulle on tärkeää, että saan kehityskeskusteluista tukea ammatilliseni kehittymiselle
50. Minulle on tärkeää, että esimies antaa rakentavaa palautetta, kun teen työssäni väärin ratkaisoja tai se ei tuota toivottua tulosta
51. Minulle on tärkeää, että esimies antaa myönteistä palautetta hyvistä suorituksistani
52. Minulle on tärkeää, että esimies pystyy tukemaan minua työsuoritusteni ja toimintatapojeni kehittämisessä
53. Minulle on tärkeää, että esimieheni tietää osaamiseni vahvuudet ja heikkoudet
54. Minulle on tärkeää, että esimies edellyttää minun pitävän osaamistani ajan tasalla ja kehittäväni sitä
55. Minulle on tärkeää, että voin suunnitella esimieheni kanssa osaamiseni kehittämiseen keinoja
56. Minulle on tärkeää, että esimieheni kertoo, miten osaamiseni vastaa yksikkömme tarpeita
57. Minulle on tärkeää, että esimies pyrkii kehittämään yksikkömme toimintaa
58. Minulle on tärkeää, että esimies haluaa ottaa vastaan itseään koskevaa palautetta
59. Minulle on tärkeää, että esimies kehittää omaa ammatillistaan
60. Minulle on tärkeää, että esimies tuntee alaisensa
61. Minulle on tärkeää, että esimies on innoittunut työstään
62. Minulle on tärkeää, että esimies sitoutuu itse sovituihin muutoksiin
63. Minulle on tärkeää, että esimies kuuntelee ja arvostaa alaisensa mielipiteitä
64. Minulle on tärkeää, että esimiehelleni on ahuttamme koskevaa erityisasiantuntemusta

Vastaa seuraavien kysymysten vapaamuotoisesti paperin kääntöpuolelle!

- A. Millaista toimintaa ja käyttäytymistä toivoisit esimiehesi lisäävän?
- B. Millaista toimintaa ja käyttäytymistä toivoisit esimiehesi vähentävän?

Kiitos palautteestasi!

LIITE 3**KUVAUS ESIMIESARVIOINNIN ANTANEESTA ALAISJOUKOSTA**

Aineisto koostuu yhteensä 1197 alaisen antamasta, esimiestään koskevasta arviosta. Seuraavassa on kuvattu arvioijajoukon rakennetta taustamuuttujien valossa.

Asema ja työsuhteen pituus nykyisessä tehtävässä

Aineistossa kaikista esimiestään arvioineista henkilöistä oli itsekkin esimiesasemassa tai tiimin vetäjänä 17,5 % (209 henkilöä). Tiedustelin asiaa siksi, että oletin omalla esimieskokemuksella olevan vaikutusta oman esimiehen toiminnan arvioinnissa. Omakohtainen kokemus tehtävästä lisää realistista kuvaa sen sisällöstä, mahdollisuuksista ja reunaehdoista. Arvioijista kuitenkin valtaosa eli 81,4% (974) ei ainakaan vastaushetkellä ollut esimiesroolissa itse. Esimiesarvion antaneista 1,2 % (14) oli jättänyt tämän kohdan täyttämättä.

Arvion antajista valtaosa oli työskennellyt nykyisessä tehtävässään vasta kohtalaisen vähän aikaa: 35,4 % (424) alle kolme vuotta. Kolmesta kymmeneen vuoteen oli tehtävässään toiminut 27,1 % (324) ja kymmenestä kahteenkymmeneen vuoteen 21,3 % (255). Joitakin samassa tehtävässä erittäin pitkään olleitaakin joukosta löytyi: 10,9 % (131) vastanneista oli ollut nykyisessä tehtävässään 20–30 vuotta ja 4,4 % (53) peräti yli 30 vuotta. Se, että yli kolmannes oli ollut tehtävässään alle kolme vuotta, selittyi organisaatiomuutoksilla ja siäisellä liikkuvuudella ja urakehityksellä. Viime vuosien hyvä kehitys ja kasvu näkyivät osaltaan näissä luvuissa, sillä kaikkiin organisaatioihin oli aivan viime vuosina voitu palkata lisää työntekijöitä. Vastaajista 0,8 % (10) oli jättänyt vastamatta kysymyksen.

Yksiköiden koko

Vastaajat toimivat hyvin eri kokoisissa yksiköissä. Oman esimiehensä alaisuudessa toimivien henkilöiden määräksi 40,1% (539) ilmoitti alle kymmenen henkilöä. Kyselyyn vastanneista 35% (470) ilmoitti, että omalla esimiehellä on kymmenestä kahteenkymmeneen alaista ja peräti 24,8%(333) ilmoitti esimiehensä alaisten kokonaismääräksi yli kaksikymmentä henkilöä. Alaisten käsitys oman esimiehen alaisuudessa toimivien määrästä kuitenkin vaihteli. Tarkistin ne vielä jälkikäteen puhelimitse tutkimuksen kohteena olevien organisaatioiden henkilöstötoiminnoista vastaavilta henkilöiltä tai esimiehiltä itseltään.

Koulutus

Arvioijista (n=1197) 15,5 % (186) ilmoitti koulutustaustakseen perus-, kansa- tai keskikoulun. Ylioppilastutkinnon pohjalta työelämässä oli oman ilmoituksensa mukaan 4,8 % (57) vastaajista. Ammatillinen koulutus oli 30,8 %:lla (369) vastaajista ja keskiasteen

koulutus 33,5 %:lla (401). Yliopisto- tai korkeakoulututkinnon ilmoitti suorittaneensa 14,9 % (178). Tähän kohtaan jätti vastaamatta 0,5 % (6) arvion antaneista henkilöistä. Vastaajilta kysyttiin korkeinta suoritettua koulutusta.

Vastaajien ikä ja sukupuoli

Esimietään arvioineiden joukosta 17,9 % (214) ilmoitti olevansa alle 30 vuotiaita. Ikäryhmään 30–39 vuotiaat ilmoittautui 27,9 % (334) vastaajista. Suurin joukko eli 32,4% (388) kuului ikäryhmään 40–49-vuotiaat. Vastaajista 20% (239) ilmoitti olevansa 50–60-vuotiaita ja yksi prosentti (12) yli kuusikymmentä vuotiaita.

Kaikista esimiestään arvioineista miehiä oli 51,1 % (612) ja naisia 48,1 % (576). Yhdeksän (0,8 %) ei ilmoittanut sukupuoltaan.

Työn luonne

Ryhmätyötä ilmoitti tekevänsä vastaajista 26,7 % (320) koko ajan tai lähes koko työajan ja 15,4 % (184) yli puolet työajastaan. Noin puolet työajasta kuului ryhmätyöskentelyssä vielä 16,5 %:lla (198) vastaajista. Selvästi alle puolet työajasta teki ryhmässä töitä 24,3 % (291) ja ei ollenkaan tai hyvin pienen osan vain 15,8 % (189) kaikista vastaajista. Tätä kohtaa ei ollut täyttänyt 1,3 % (15) vastanneista.

Kehityskeskustelut ja osaamiskartoitukset

Kaikista esimiehensä toimintaa arvioineista 67 % (802) oli käynyt kehityskeskustelun viimeisen vuoden aikana. Kehityskeskustelua ei ollut käynyt vuoden tähtäimellä 32,6 % (390) ja viisi vastaajista (0,4%) ei ottanut asiaan kantaa. Osaamiskartoituksia sen sijaan oli tehty vain 24,2%:lle (290) vastaajista. Näin ollen sitä ei oltu tehty 74,1%:lle (887) ja 20 (1,7%) jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

LIITE 4

KUVAAUS ARVIOINNIN KOHTEENA OLEVASTA ESIMIESJOUKOSTA

Esimiestoiminnan organisatorinen taso ja työsuhteen pituus nykyisessä tehtävässä

Suurin ryhmä tutkituista toimi päällikkötason esimiestehtävissä (44,8% ja 69 esimiestä). Työnjohtotason tehtävässä oli 33,8% (52) tutkituista. Ylintä johtoa edusti 17,5% (27) otoksesta. Yrittäjän roolissa esimiehenä toimi 3,9% (6) ja muussa esimiesroolissa 1,3% (2) arvioiduista. Jouduin tämentämään pienten yrityksen osalta tiedon puhelimitse jälkikäteen, koska analyysivaiheessa totesin ontuvaksi nimetä mikroyritystä ylimpään johtoon kuuluvaksi. Vedin rajan yrityksen henkilöstömäärän perusteella kymmenen hengen yritykseen. Sitä suuremmassa yrityksessä määrittelin johtajan ylimpään johtoon kuuluvaksi. Puhelinkeskusteluissa tuli ilmi, miten yrityksessä yrittäjää nimitään tai mielletään, joten nimeämisongelma osoittautui ennakkokäsityksiäni pienemmäksi. Esimiehistä 35,1 % (54) oli työskennellyt nykyisissä tehtävissä alle 3 vuotta. Kolmesta kymmeneen vuoteen oli työkokemusta nykyisestä tehtävästä kertynyt 27,9 %:lle (43) esimiehelle. Arviointihetken tehtävässään oli työskennellyt 10–20 vuoden ajan 21,4 % (33) arvioiduista esimiehistä. Kahdestakymmenestä kolmeen kymmeneen vuotta tehtävän hoitoa oli takanaan 9,7 %:lla (15) esimiehistä ja peräti yli 30 vuotta 5,8 %:lla (9) esimiehellä.

Alaisten lukumäärä

Valtaosalla (66,2 % / 102 henkilöä) arvioiduista esimiehistä oli alle kymmenen välitöntä alaista. Kymmenestä kahteenkymmeneen alaista oli 25,3 %:lla (39) esimiehellä. Yli kahdenkymmenen hengen alaisjoukko oli 8,4 %:lla (13) vastaajista. Alaisten lukumäärä esimiestä kohden oli suurin työnjohtotasolla (52 esimiestä). Alaisia alle 10 oli 15,6 %:lla (24), 10–20 henkilöä 40,4 %:lla (21) ja yli 20 henkilöä 13,5 %:lla (7) työnjohtajista. Päällikkötasolla oli tyypillistä, että alaisten lukumäärä jää alle kymmeneen (69 päälliköstä 82,6 %:lla eli 57 henkilöllä).

Koulutus

Pääosalla esimiehistä oli keskiasteen koulutus (49,4 % / 76 henkilöä). Toiseksi suurin ryhmä oli korkeakoulu- tai yliopistotutkinnon suorittaneiden ryhmä (30,5 % / 47 henkilöä). Ammatillisen koulutuksen pohjalta toimi 14,9 % (23) esimiehistä. Ylimmäksi koulutustasokseen ilmoitti ylioppilastutkinnon 1,9 % (3) ja perus-, kansa- tai keskikoulun 3,2 % (5) esimiehistä. Yliopisto- tai korkeakoulututkinnon suorittaneista esimiehistä yhtä lukuunottamatta (yrittäjä) kaikki olivat ylimmän johdon tai päällikkötason esimiestehtävissä. Ylimmän johdon edustajista noin puolella (51,8 % / 14 henkilöä) oli yliopisto- tai korkeakoulututkinto. Kahdeksalla puolestaan oli keskiasteen ja viidellä ammatillinen koulutus. Päällikkötason esimiehillä oli tasaisesti sekä ylempiä korkeakoulu- että keskiasteen tutkintoja takanaan: yhteensä 69:stä päällikkötason esimiehestä 32 (46,3 %) tapausta kummassakin ryhmässä ja vain lopuilla viidellä oli muu koulutus. Työnjohtotasolla (yhteensä 52 esimiestä) ei ollut yhtään ylempää korkeakoulututkinnon suorittanutta. Sen sijaan opintotason koulutusta oli 65,3 %:lla (34) ja ammatillinen koulutusta 25 %:lla (13). Viisi henkilöä toimi työnjohtotehtävissä perus- tai kansakoulupohjalta.

Arvioitujen esimiesten ikärakenne ja sukupuoli

Suurin ikäryhmä tutkimuskohteena olevien esimiesten joukossa oli 40–49-vuotiaat. Heitä oli otosjoukosta 42,9% (66). Ikäryhmää 50–60 vuotta edusti toiseksi suurimpana ryhmänä 27,9 % (43) esimiehistä. Kolmanneksi eniten oli ikäryhmään 30–39-vuotta kuuluvia esimiehiä (21,4 % ja 33 esimiestä). Alle 30-vuotiaita oli ryhmästä vain 5,8 % (9 esimiestä). Yli 60-vuotaita niin ikään oli aineistossa vähän vain 1,9 % (3 esimiestä). Ikäjakauma vaihteli jonkin verran eri esimiesryhmissä. Ylimmän johdon 27 edustajasta 40,7 % (11) kuului ikäryhmään 40–49-vuotiaiden ikäryhmään, kahdeksan heistä oli 50–60-vuotiaita ja seitsemän esimiestä oli 50–60 vuotiaita. Päällikkötasolla, jota edusti 69 esimiestä, ikäjakauma painottui 40–49-vuotiaisiin hieman vahvemmin 46,4 %:lla (32). Tästä ryhmästä 26 % (18) arvioituista oli 30–39-vuotiaita ja 21,7 % (15) 50–60-vuotiaita. Työnjohtotasolla oli suhteessa selvästi vanhempaa väkeä kuin edellisissä ryhmissä. Kaikki kolme yli 60-vuotiaita olivat työnjohtotehtävissä ja 34,6 % (18) heistä oli 50–60-vuotiaita. Suurin ryhmä heistäkin edusti ikäryhmää 40–49-vuotiaat (38,5 % ja 20 esimiestä). Neljäs arvioituista esimiehistä oli miehiä 75,3 % (116 henkilöä) ja heistä oli naisia 24,7 % (38 henkilöä). Ylimmässä johdossa työskentelevistä esimiehistä 81,5 % (22) oli miehiä ja 18,5 % (5) naisia. Päällikkötasolla suhde oli 76,8 % (53 miestä) ja 23,2 % (16 naista). Työnjohtotason tehtävissä arvioituista oli 67,3 % (35) miehiä ja 32,6 % (17) naisia. Yrittäjät, joita yhteensä oli kuusi, olivat kaikki miehiä.

Kehityskeskustelut ja osaamiskartoitukset

Esimiehistä oli alaisten ilmoituksen mukaan käynyt viimeisen vuoden aikana kehityskeskusteluja 136 henkilöä eli 88,3 %. Kehityskeskustelujen käyminen painottui niiden neljän organisaation esimiesten keskuuteen, joista koko esimiesjoukko oli tutkimuksessa mukana (organisaatioissa numerot 1, 2 ja 40 ja laajassa mitassa myös organisaatioissa numero 41). Otokseen kuuluvista esimiehistä 82 (53,2 %) henkilön alaiset ilmoittivat, että heistä oli tehty osaamiskartoitus viimeisen vuoden aikana. Osaamiskartoituksia oli tehty melko kattavasti organisaatioissa numerot 1, 2 ja 40.

Arvioitujen esimiesten taustaorganisaatiot

Tutkitut esimiehet edustavat seuraavia organisaatioita: ABB Control Oy (ABB), ABB Motors Oy, ABB Transmit Oy, Alasaaren Pienkonehuolto, Avalon Oy, Etelä-Pohjanmaan Yrittäjät, Finnlacto Oy, Finnvera Oyj, Hartman Rauta, Hilamet Oy, Huber Oy, Hydroll Oy, Härmän kuntokeskus, Juustoportti Oy, Koneistus Autio, Keski-Pohjanmaan kirjapaino, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu (KPAMK), Laihian Sähkö, Leinolot Oy, Lillbacka Oy, Logisticscenter, Metallityö Palmu Ky, Mäkelä Alu Oy, OMG, OP-keskus, Outokumpu Copper Oy, Plantool Oy, PR-Steel Oy, Ravaltsu Oy, Seinäjoen Lääkäritalo, Salmeskari Oy, Takala Oy, Tampereen yliopistollisen keskussairaalan psykiatrian tulosalue (TAYS), Tietokauha Oy, Urho Viljanmaa Oy, Vaasan läänin puhelin (VLP).

LIITE 5

OSAAMISEN JOHTAMISMITTARISTON LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

*Item Total – korrelaatio***Ulottuvuus ”Osaamisen suuntaaminen”**

K1:	esimieheni kertoo yrityksen/organisaation tulevaisuuden suunnitelmista	,845
K2:	esimieheni selvittää oman yksikkömme tavoitteita ja tulevaisuuden suuntia	,875
K3:	esimieheni keskustelee kanssamme asiakkaiden palautteista ja tarpeista	,829
K4:	esimieheni keskustelee kanssamme siitä, millaista osaamista työpaikallamme tulevaisuudessa tarvitaan	,843
K5:	esimieheni kehittää kanssamme tapoja saada palautetietoa työmme laadusta	,810
K6:	esimieheni käsittelee kanssamme määrämutoista palautetietoa (esim. tulosraportteja ja laatumittareita)	,689
K7:	esimieheni keskustelee toimintamme ja tulostemme laadusta	,820
K8:	esimieheni selittää yksikkömme toiminnan taustoja, tavoitteita ja vaikutuksia	,883
K9:	esimieheni edistää työpaikallamme yhteistä suunnittelua ja ideointia (uusi)	,831
K10:	esimieheni järjestää yhteisiä keskusteluja työpaikallamme (uusi)	,786
K12:	esimieheni edistää osaamisen siirtoa ja jakamista työpaikallamme (uusi)	,802
K25:	esimieheni pyrkii jatkuvasti kehittämään yksikkömme toimintaa (uusi).	,805

*Alfa-kerroin = ,964***Oppimista edistävän ilmapiirin luominen**

K11:	Esimieheni tukee virheiden ja ongelmien rakentavaa käsittelyä työyhteisössämme	,832
K13:	Esimieheni pyrkii kehittämään työpaikkamme ilmapiiriä	,857
K16:	Esimieheni edistää työyhteisössämme luottamuksellista ilmapiiriä, jossa on helppo ilmaista avoimesti ajatuksia ja mielipiteitä	,893
K26:	Esimieheni on halukas ottamaan alaisiltaan vastaan itseään koskevaa palautetta toimintansa kehittämiseksi	,829
K 28:	Esimies tuntee alaisensa	,701
K31:	Esimieheni kuuntelee ja arvostaa alaisensa ajatuksia ja mielipiteitä.	,852

*Alfa-kerroin = ,942***Oppimisen tukeminen**

K14:	Esimieheni huolehtii, että jokaisen työyhteisömme jäsenen osaaminen kehittyy	,840
K15:	Esimieheni tunnistaa, millainen osaamisen yhdistelmä yksikössämme tarvitaan ja hän pystyy rakentamaan sitä	,872
K17:	Esimieheni kanssa käymistäni kehityskeskusteluista on ollut ammattitaitoni kannalta hyötyä	,696
K19:	Esimieheni huomaa hyvät suoritukset ja antaa niistä myönteistä palautetta	,786
K20:	Esimieheni pystyy tarvittaessa tukemaan minua työsuoritusteni ja toimintatapojeni kehittämisessä	,832
K21:	Esimiehellä on oikea näkemys osaamiseni vahvuuksista ja heikkouksista	,831
K22:	Esimieheni edellyttää, että kehitän osaamistani jatkuvasti	,706
K23:	Suunnittelen esimieheni kanssa osaamiseni kehittämisen keinoja.	,818

*Alfa-kerroin = ,943***Ote työhön**

K27:	Esimieheni kehittää omaa ammattitaitoaan	,709
K 29:	Esimieheni on innostunut työstään	,730
K30:	Esimieheni sitoutuu itse sovituihin muutoksiin.	,732

Alfa-kerroin = ,852

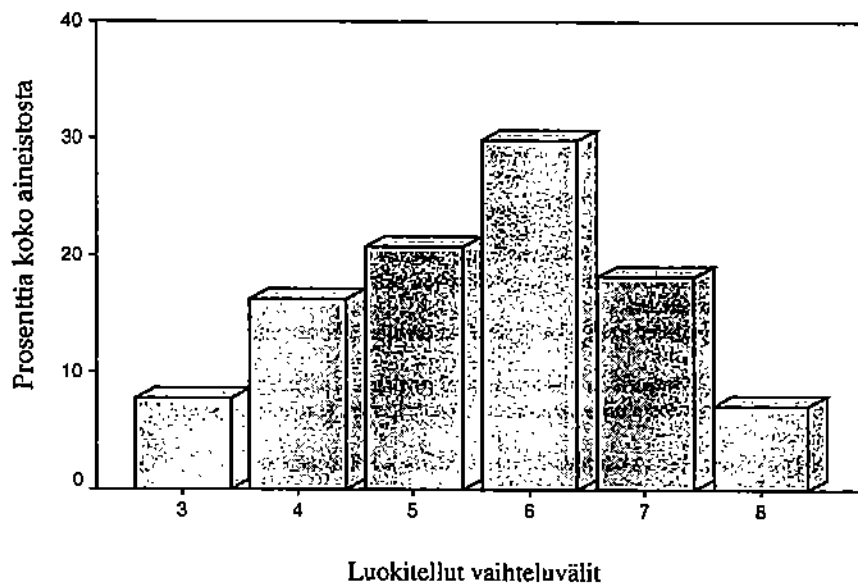
LIITE 6/1.

**ESIMIESTEN SAAMIEN ARVIOIDEN JAKAUMAT OSAAMISEN
JOHTAMISEN ULOTTUVUUKSILLA**

Seuravissa liitekuviassa on jakaumat luokiteltu havainnollisuuden parantamiseksi seuraaviin kahdeksaan vaihteluvälin mukaiseen luokkaan:

Uusi arvo	Vaihteluväli aineistossa
1	1,00 – 1,50
2	1,51 – 2,00
3	2,01 – 2,50
4	2,51 – 3,00
5	3,01 – 3,50
6	3,51 – 4,00
7	4,01 – 4,50
8	4,51 – 5,00

Oppimisen suuntaaminen

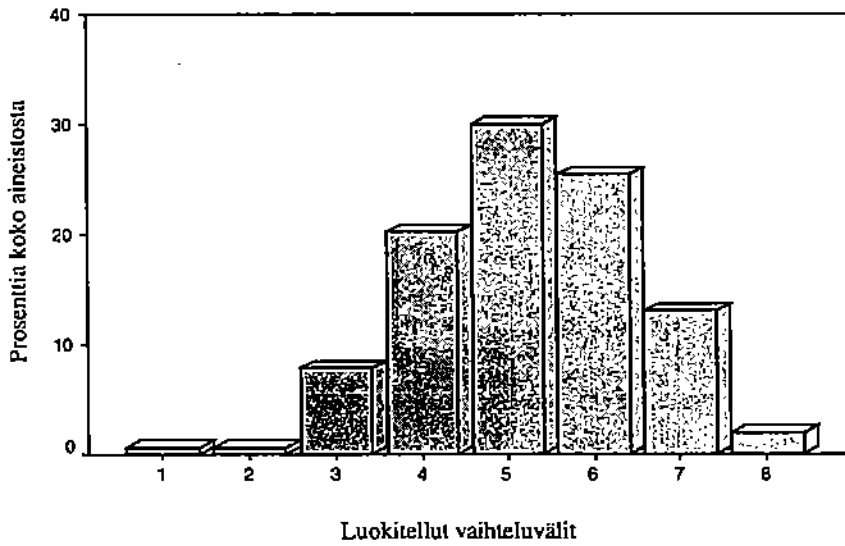


Muuttujan keskiarvo 3,54

Muuttujan keskihajonta ,65

LIITE 6/2.

Oppimista edistävän ilmapiirin luominen

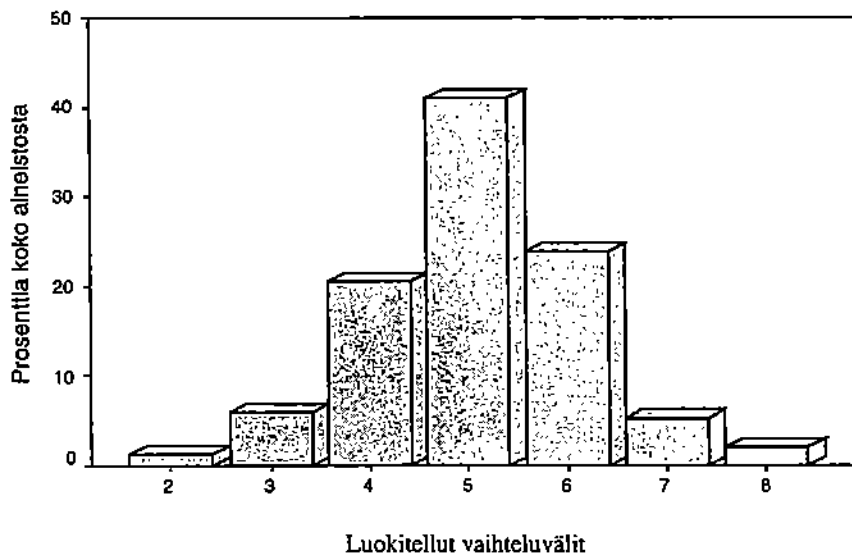


Muuttujan keskiarvo 3,35

Muuttujan keskihajonta

,62

Oppimisprosessien tukeminen

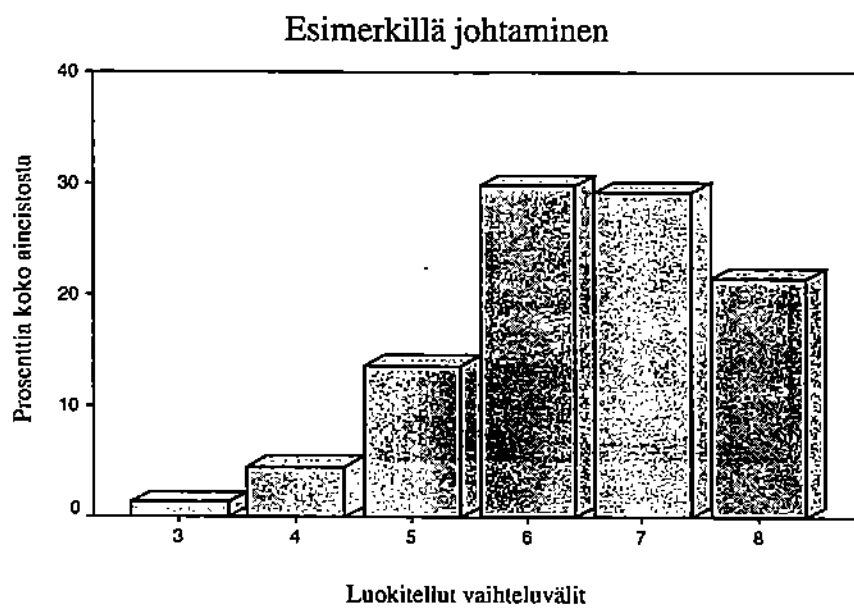


Muuttujan keskiarvo 3,28

Muuttujan keskihajonta

,52

LIITE 6/3.



Muuttujan keskiarvo 3,99

Muuttujan keskihajonta ,55

LIITE 7/1. Korrelaatiomatriisi (osa 1)

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16
K1																
K2	,770															
K3	,514	,559														
K4	,572	,611	,600													
K5	,490	,542	,583	,554												
K6	,538	,581	,489	,482	,575											
K7	,553	,627	,600	,589	,615	,641										
K8	,617	,678	,560	,613	,567	,578	,691									
K9	,507	,591	,604	,568	,609	,478	,618	,609								
K10	,500	,523	,533	,480	,532	,515	,543	,547	,611							
K11	,408	,465	,542	,508	,521	,375	,507	,523	,653	,549						
K12	,491	,514	,563	,530	,536	,430	,566	,544	,654	,520	,656					
K13	,437	,478	,538	,475	,542	,411	,524	,523	,667	,571	,645	,625				
K14	,437	,504	,537	,535	,559	,406	,532	,528	,608	,535	,558	,638	,623			
K15	,463	,521	,541	,548	,527	,378	,528	,569	,640	,507	,597	,602	,594	,663		
K16	,402	,448	,512	,436	,490	,365	,483	,490	,623	,522	,659	,610	,709	,588	,596	
K17	,396	,416	,440	,495	,509	,365	,488	,484	,535	,424	,487	,510	,518	,557	,531	,489
K18	,326	,330	,458	,403	,404	,268	,415	,404	,473	,369	,504	,477	,478	,489	,498	,487
K19	,446	,443	,521	,470	,426	,335	,465	,486	,509	,428	,547	,520	,552	,518	,541	,539
K20	,408	,437	,514	,460	,461	,333	,483	,516	,563	,447	,609	,578	,577	,554	,591	,601
K21	,390	,434	,445	,441	,396	,311	,470	,479	,482	,378	,491	,511	,474	,508	,561	,506
K22	,359	,396	,351	,400	,358	,311	,404	,395	,417	,323	,366	,411	,348	,466	,461	,351
K23	,416	,446	,471	,511	,510	,415	,473	,505	,543	,449	,496	,519	,543	,591	,547	,507
K24	,208	,234	,203	,224	,188	,179	,213	,217	,237	,182	,235	,245	,207	,284	,269	,224
K25	,491	,556	,497	,485	,519	,393	,521	,543	,581	,493	,524	,538	,578	,540	,610	,517
K26	,399	,455	,454	,397	,471	,384	,449	,458	,535	,475	,534	,522	,584	,491	,492	,618
K27	,392	,416	,403	,369	,391	,304	,393	,408	,478	,390	,426	,443	,462	,428	,491	,458
K28	,295	,341	,382	,325	,301	,241	,385	,381	,437	,355	,457	,434	,475	,419	,483	,534
K29	,364	,423	,374	,345	,315	,276	,386	,384	,426	,330	,383	,426	,435	,371	,456	,419
K30	,434	,471	,421	,368	,414	,332	,415	,466	,534	,386	,530	,474	,545	,446	,549	,559
K31	,401	,433	,458	,390	,419	,333	,447	,467	,571	,472	,597	,530	,604	,488	,549	,667
K32	,330	,377	,352	,379	,322	,265	,364	,376	,428	,318	,424	,393	,384	,384	,509	,460

LIITE 7/2. Korrelaatiomatriisi (osa 2)

	K17	K18	K19	K20	K21	K22	K23	K24	K25	K26	K27	K28	K29	K30	K31
K1															
K2															
K3															
K4															
K5															
K6															
K7															
K8															
K9															
K10															
K11															
K12															
K13															
K14															
K15															
K16															
K17															
K18	,498														
K19	,442	,519													
K20	,534	,545	,645												
K21	,468	,474	,499	,591											
K22	,430	,392	,379	,424	,485										
K23	,587	,438	,476	,556	,517	,521									
K24	,212	,307	,265	,255	,349	,327	,277								
K25	,465	,447	,477	,529	,465	,451	,483	,275							
K26	,413	,452	,487	,531	,563	,343	,476	,248	,545						
K27	,380	,369	,410	,468	,409	,375	,366	,239	,539	,522					
K28	,354	,398	,429	,499	,529	,344	,392	,286	,411	,468	,411				
K29	,302	,323	,399	,440	,387	,378	,297	,246	,536	,432	,562	,451			
K30	,368	,427	,441	,531	,493	,343	,395	,297	,552	,575	,541	,486	,546		
K31	,418	,447	,519	,556	,529	,342	,466	,259	,507	,653	,490	,553	,434	,624	
K32	,389	,333	,355	,472	,441	,356	,346	,177	,463	,392	,515	,458	,464	,476	,479