LeadEmo

Edistynyt menetelmä esimiesten tunneosaamisen kehittämiseksi

Hankkeen loppuraportti

Niklas Ravaja, Mikko Salminen, Mikael Saarinen, Marja-Liisa Manka, Laura Bordi, Marjut Manka, Kirsi Heikkilä-Tammi

Aalto-yliopisto ja Tampereen yliopisto 2014
ISBN (pdf): 978-951-44-9704-9

Sisällysluettelo

Tiivistelmä 4
Hankkeen tausta 5
Teoreettinen tausta 5
Johtamisella on merkitystä 5
Johtaminen on tunnepitoista vuorovaikutusta 6
LeadEmo-hanke ja liiketoiminta 8
Tutkimuskysymykset 9
Hankkeen rakenne 9
Tavoitteet 9
Mitä hankkeessa tutkittiin? 9
Mitä hankkeessa kehitettiin? 10
Yritykset 10
Hankkeen toteutus 11
Toteutuneet työvaiheet ja aikataulu 11
Aineiston kerääminen 12
Mittausasetelma 12
Osallistujat 12
Mittausmenetelmät 13
Palautevideot 22
Oppimisympäristöön tuotetut materiaalit 23
Tulokset mittauksissa kerätystä aineistosta 23
Tunneälyn merkitys menestyksellisessä johtamisessa 23
Persoonallisuuden vaikutus psykofysiologisiin vasteisiin keskustelun aikana ja itseraportointeihin keskustelun jälkeen 24
Tunneälyn vaikutus psykofysiologisiin vasteisiin keskustelun aikana ja itseraportointeihin keskustelun jälkeen 25
Tunneälyn vaikutus stressiin ja palautumiseen 26
Tunneälykäs esimies aktivoi alaista, alainen ilmaisi enemmän 26
Vuorovaikutuskoodaukset videolta 29
Menestyksellisen johtamisen selittäminen 30
Oppimisympäristö 31
Oppimisympäristön yleinen idea 31

Oppimiskäsitykset oppimisympäristön takana....31
Oppimisympäristön suunnitteluprosessi....33
Alkuperäiset tavoitteet oppimisympäristölle....33
Suunnitteluprosessin eteneminen....34
Muutokset alkuperäiseen suunnitelmaan....34
Oppimisympäristön rakenne....34
Harjoitustehtävät....36
Osallistujien ohjaaminen....45
Alkutapaaminen....45
Palautteet ja muu ohjaus....45
Oppimisympäristön käyttöaktiivisuus....46
Kartoitus- ja videotehtävien tekeminen....46
Pysyvien tehtävien tekeminen....47
Viikkokohtaisten kehittymistehtävien tekeminen....48
Oppimisympäristön käyttöaktiivisuutta selittävät tekijät....50
Käyttökokemukset ja käyttäjien antama palaute oppimisympäristöstä....51
Kyselylomake: yleisarviointi oppimisympäristöstä....51
Haastattelut: kokemuksia oppimisympäristön käytöstä....54
Oppimisympäristön käytön vaikutukset....70
Uusintakierros kyselyistä....70
Oppimisympäristö 2.0....73
Keskeiset käyttäjien esittämät muutosehdotukset....73
Suunnitelma oppimisympäristön seuraavasta versiosta....74
Yhteenveto ja johtopäätökset....77
Julkaisut ja tiedottaminen....79
Tieteelliset julkaisut....79
Artikkelit....79
Konferenssipaperit....80
Laajemmalle yleisölle tiedottaminen....80
Tulosten hyödyntäminen ja jatkotyöstäminen....80
Lähdeluettelo....81

Tiivistelmä

LeadEmo-hankkeen tavoitteena oli edistää liiketoiminnan tuloksellisuutta ja työelämän laatua kehittämällä menetelmä esimiesten tunne- ja johtamisosaamisen sekä vuorovaikutustaitojen parantamiseksi. Hankkeessa tutkittiin esimiesten toimintaa aidossa johtamistilanteessa käyttäen muun muassa videoanalyysiä sekä edistyneitä neuro-psykofysiologisia mittauksia. Keskeisenä osana olivat myös erilaiset tunne-, vuorovaikutus- ja johtamisosaamisen testit ja kartoitukset. Hankkeessa myös arvioitiin kehitetyn oppimisympäristön toimivuutta ja kartoitettiin osallistujien oppimiskokemuksia osallistujille suunnatulla kyselyllä ja haastatteluilla.

Esimiehet kävivät kehittymiskeskustelun valitsemansa alaisen kanssa, tilanne videoitiin ja molemmilta keskustelijoilta mitattiin psykofysiologista aktiviteettia. Näistä koostettiin palautevideo, jonka tulkitsemiseen oli tehtäviä oppimisympäristössä. Muita tehtäviä olivat muun muassa omien kartoitustulosten (mm. persoonallisuustesti, johtamis- ja tunneosaamisen 360-kartoitukset, psykologisen ja sosiaalisen pääoman kartoitukset) tulkinta ja niiden pohjalta kehitystavoitteiden luominen. Näiden lisäksi oppimisympäristössä oli myös useita erilaisia kehittymistehtäviä, joissa muun muassa kannustettiin positiiviseen ajatteluun, ohjattiin kiinnittämään huomiota omaan vuorovaikutustyyliin sekä lisäämään tietoisuutta omista tunteista. Kuuden viikon käyttöjakson aikana esimiehet tutustuivat aineistoihinsa ja tekivät tehtäviä oppimisympäristössä, jonka pohjana oli WSOYPro:n Opit-ympäristö.

Keskeisiä löydöksiä aineistosta oli muun muassa havaittu yhteys esimiehen 360-arvioidun tunneosaamisen ja hänen yksikkönsä (henkilöstöosastojen arvioiman) työilmapiirin välillä; tunneosaavampien esimiesten yksiköissä oli parempi ilmapiiri. Keskusteluissa kerätystä aineistosta havaittiin, että aivosähkökäyrästä etuotsalohkojen asymmetriana analysoitua lähentymismotivaatiota herätti enemmän sekä persoonallisuudeltaan introvertti että tunneosaamisen itsearvion mukaan huonot sosiaaliset taidot omaava keskustelukumppani. Tunnetaidot olivat lisäksi myönteisessä yhteydessä runsaampaan ja syvempään rentoutumiseen kolmen vuorokauden Firstbeat-hyvinvointikartoituksen aikana.

Puolet hankkeen osallistujista teki oppimisympäristön harjoitustehtäviä. Osallistujat tekivät eniten pieniä, vähän aikaa vieviä yksilötehtäviä, mutta kokivat myös työyhteisön kanssa yhdessä tehtävät harjoitukset mielekkäiksi. Erityisesti osallistujat pitivät ryhmätehtävistä, joissa jaettiin hyviä kuulumisia ja tähtihetkiä työyhteisön kesken. Näiden koettiin ruokkivan työyhteisön myönteisyyttä ja luovan positiivista ilmapiiriä työpaikalle. Yksilötehtävistä erityisesti mindfulness-harjoitukset koettiin mielekkäiksi. Myös 360-kartoituksiin liittyvät tehtävät koettiin hyödyllisiksi. Osallistujat kokivat, että heidän oppimistaan tuki erityisesti mahdollisuus muokata harjoitteluaikataulua ja tehtäviä itselle sopiviksi. Myös ohjaajien antamaan palautteeseen oltiin tyytyväisiä. Oppimistehtävien tekemistä haittasi eniten ajanpuute; tehtävien tekoon ei välttämättä kiireisten työpäivien aikana löytynyt aikaa niin paljon kuin olisi toivottu. Osallistujat kokivat kuitenkin kehittyneensä ja saaneensa uusia näkökulmia oppimisjaksolta. He kokivat osaamisensa kasvaneen muun muassa tunteiden havainnoimisessa ja huomioimisessa sekä työyhteisön ongelmatilanteiden ratkaisemisessa.

Hankkeen tausta

Teoreettinen tausta

Johtamisella on merkitystä

Hoganin ja Kaiserin (2005) katsauksen mukaan johtaminen on ehkä humanististen tieteiden tärkein yksittäinen tutkimusalue laajan yhteiskunnallisen vaikuttavuutensa johdosta. Johtamisen keskeisin kysymys on heidän mielestään se, kenellä on oikeat edellytykset toimia tässä monenlaista osaamista vaativassa tehtävässä. Hyvä, epäitsekäs ja taitava johtaminen kun tuottaa tutkitusti lisäarvoa niin:

- taloudellisten tulosten (esim. Day & Lord 1988),
- tehokkuuden (Joyce ym. 2003),
- työtyytyväisyyden (Harter ym. 2002),
- kuin tiimien toimintakulttuurin ja dynamiikan (Peterson ym. 2003) edistämisen tasolla.

Silti Hoganin ja Kaiserin katsauksen mukaan useat tutkimukset osoittavat, että 65–75 % ihmisistä arvioi työnsä huonoimmaksi tekijäksi oman lähiesimiehensä. Eri tutkijat ovat arvioineet epäpätevien johtajien määrän vaihtelevan organisaatioissa ja jopa kansallisesti 50–75 % välillä (esim. DeVries 1992 ja Hogan ym. 1990). Sosiaali- ja terveysministeriön Veto-ohjelman nettikyselyn (n=31755) tuloksien mukaan (www.klinikka.fi) esimiehensä lähettäisi ihmissuhdekurssille 90 % suomalaisvastaajista.

Edellä esitetyn perusteella on ilmeistä, että johtamisen kehittämistä tarvitaan. Perinteisesti johtamisesta on erotettu kaksi puolta: asioiden ja ihmisten johtaminen, joita on viime vuosikymmenien aikana alettu nimittää transitionaaliseksi eli säilyttäväksi ja transformationaaliseksi eli uudistavaksi johtamiseksi (esim. Koskinen 2005).

Transformationaalista johtamista on kuvattu viiden piirteen mukaan (Bass & Avolio 1997):

- Idealized influence (attributed) viittaa esimiehen sosiaaliseen karismaan ja siihen, onko hän luotettava ja sitoutunut korkeisiin ihanteisiin.
- Idealized influence (passive) viittaa siihen, toimiiko esimies arvojensa mukaan esimerkkinä.
- Individualized consideration näkyy siinä, antaako esimies alaisilleen sosio-emotionaalista tukea; siihen liittyy mentorointi, jatkuvan kontaktin ylläpitäminen, alaisten rohkaisu itsensä toteuttamiseen ja heidän valtauttaminen (empowering).
- Inspirational motivation viittaa siihen innostaako esimies alaisiaan antamalla haasteellisia tavoitteita ja viestiikö optimismia niiden saavuttamiseksi.
- Älyllinen stimulointi (intellectual stimulation) viittaa siihen kannustaako esimies luovaan ajatteluun, riskinottoon ja älylliseen osallistumiseen sekä omien uskomusten kyseenalaistamiseen.

Emotionaalisen älykkyyden (EI) on puolestaan havaittu olevan yhteydessä transformationaaliseen johtajuuteen. Meta-analyysissä löydettiin 62 tutkimusta, joissa yhteys EI:n ja transformationaalisen johtamisen (MLQ-kyselyllä mitattuna) välillä oli tilastollisesti merkitsevä.

Johtamistutkijoiden keskuudessa on vallinnut jo pitkään konsensus siitä, että molempia johtamisen ulottuvuuksia tarvitaan, mutta että huipputuloksiin pääsemiseksi tarvitaan enemmän transformationaalista johtamista (esim. Bass & Avolio 1989). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tähän tarpeeseen kehittämällä uudenlaisen menetelmän ja palvelun transformationaalisen johtamisen arvioimiseen ja kehittämiseen edistyneiden mittausmenetelmien antamien tulosten pohjalta.

Johtaminen on tunnepitoista vuorovaikutusta

Juutin (2001) mukaan johtamisteoriat ovat monologisena puheena nousseet arjen yläpuolelle "hypoteettisina tekstuaalisina konstruktioina". Siksi onkin ilahduttavaa, että viime aikoina johtamistutkimuksessa on taas alettu kohdentaa huomiota teoretisoinnin sijaan todellisiin toimijoihin eli yksittäisiin esimiehiin ja heidän vuorovaikutukseensa ja diskurssiinsa muiden organisaation jäsenten kanssa (esim. Wink 2007; Riggio & Lee 2007; Roman 2005). Myös emootioita on Gottmanin ym. (2001) mukaan tutkittu pääosin yksilönäkökulmasta ja lisäksi vain suhteessa spesifeihin kokeellisiin ärsykkeisiin eikä keskeytymättömänä sosiaalisena vuorovaikutustapahtumana (Gottman 1993). Kahden ihmisen välisen interaktion tutkiminen on Gottmanin (2001) mukaan ollut liian pieni kohde sosiologiselle tutkimukselle, mutta ei ole kelvannut liialliseen yksilöparadigmaan jumiutuneella psykologialle. Berscheid (1999) vaatiikin, että psykologian tutkijoiden pitäisi siirtyä aidon vuorovaikutuskäyttäytymisen tutkimiseen teoretisoinnin ja laboratoriokokeiden sijasta.

Johtajuuden laatu syntyy vuorovaikutussuhteessa työntekijöiden kanssa. Onnistuakseen esimies tarvitsee aktiivisia, työyhteisötaitoisia työntekijöitä. Moderni johtajuus onkin työntekijöitä valtauttavaa, transformationaalista johtamista: kun työntekijät tuntevat työnsä tavoitteet, voivat käyttää osaamistaan, omaavat sananvaltaa ja saavat sosiaalista tukea, se synnyttää luottamusta ja taas hyviä työyhteisötaitoja (Wat & Shaffer 2004).

Johtaminen on yhteydessä myös niin sanottuun sosiaaliseen pääomaan. Työyhteisöissä, joissa sosiaalinen pääoma on vähäistä, sairastumisen riski oli 1,3-kertainen keskimääräiseen verrattuna ja masennusoireiden riski 20–50 prosenttia. Ihmisen, jolla on vähän sosiaalista pääomaa, riski sairastua oli peräti 1,8-kertainen. (Oksanen 2009.) Sosiaalista pääomaa näyttävät lisäävän esimiehen ja työntekijöiden välinen vastavuoroisuus, luottamus, yhteiset arvot ja aktiivinen toiminta kaikkien hyväksi. Johtaminen, työhyvinvointi ja tuloksellisuus kytkeytyvät yhteen monissa tutkimuksissa (ks. esim. Manka 1999, 2008, 2010; Kuoppala ym. 2008) siten, että hyvä johtajuus yhdistyy työtyytyväisyyden kasvuun, työhyvinvointiin, vähäisiin sairauspoissaoloihin ja pienempään työkyvyttömyyseläköitymiseen.

Edellä mainitun dialogisuuden huomioimisen lisäksi toinen uusi johtamistutkimuksen alue on tunteiden ja tunneosaamisen merkityksen korostaminen esimiehen ja jopa koko organisaation

käyttäytymisessä (esim. Juuti 2007). Tunteiden, kuten ahdistus, pelko, masennus sekä oikeudenmukaisuuden ja luottamuksen tunne, merkitys on useiden tutkimusten mukaan merkittävä niin yksilöiden terveydelle, työilmapiirille kuin tuloksellisuudellekin (Saarni 2008; Burke ym. 2007; Kivimäki ym. 2003). Vaikka 1990-luvulla esiin nousseen tunneälyn (Mayer & Salovey 1989–90) merkitys johtamiselle ja tuloksellisuudelle ei ole niin merkittävä kuin Goleman (2000) väittää, on siihen liitetyillä kyvyillä, tiedoilla, taidoilla ja persoonallisilla ominaisuuksilla monien tutkimusten mukaan kuitenkin tärkeä osuus esimiestoiminnan ja koko työyhteisön menestyksellisyydessä (esim. Spencer 2001; Carmeli 2003 ja Cummings ym. 2005; Joseph & Newman 2010).

Juutin (2007) mukaan koko yrityksen “strategia, ja etenkin sen toteuttaminen, ovat mitä suurimmassa määrin kiinni niistä tunteista, joita ihmisten mielissä herää toisaalta kulttuuriin varastoituneina ja toisaalta päivittäisen työn lomassa” (s. 24). Sweetland (1978) toteaa tuottavuuskatsauksessaan, että tehokas johtaminen ja ryhmän tuottavuus ovat nimenomaan yhteydessä esimiesten ja heidän johdettaviensa välisen vuorovaikutuksen laatuun. Esimiesten saama hyvä arviointipalaute johdettaviltaan liittyy useiden tutkimusten mukaan siihen, millaisen vuorovaikutussuhteen esimies on onnistunut johdettaviinsa muodostamaan (esim. Murphy & Cleveland 1991) ja että johdettavilta saadun palautteen dialoginen vastaanottaminen auttaa esimiehiä entisestään parantamaan tuloksiaan (esim. Klatt 1985; Hazucha ym. 1993). Juuri tällaiseen konkreettiseen, yksityiskohtaiseen behavioraaliseen palautteenantoon perustuu osa tässä tutkimuksessa muodostettavan kehittämispalvelun harjoituksista. Oppimisympäristön suunnittelussa on kuitenkin hyödynnetty myös konstruktivistista oppimisnäkemystä korostamalla osallistujien roolia merkitysten rakentajana sekä sisällyttämällä siihen muun muassa tavoitteiden asettamista, oppimisprosessin liittämistä oppijan aiempaan tietoon ja kokemuksiin sekä harjoitusten tekemistä todellisissa työkonteksteissa vuorovaikutuksessa muiden työyhteisön jäsenten kanssa.

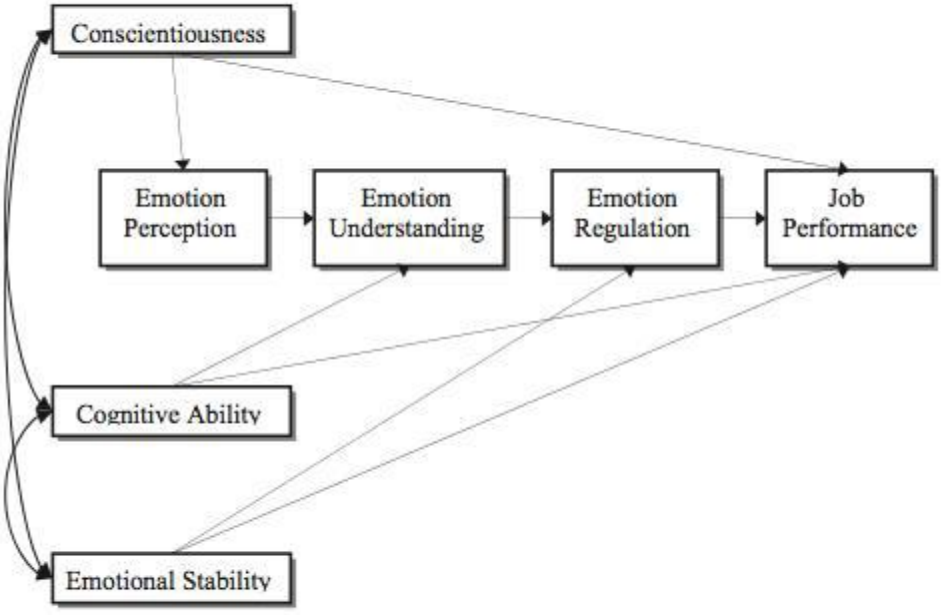


Figure 1. Cascading model of emotional intelligence (EI). The cascading model is based on the ability EI concept (Mayer & Salovey, 1997) and incorporates three subfacets of performance-based EI: emotion perception, emotion understanding, and emotion regulation.

Kuva 1. Tunneälyn kumulatiivinen malli, joka perustuu kyky-/taitopohjaiseen tunneälyteoriaan (Mayer & Salovey 1997) ja sisältää kolme taitopohjaisen tunneälyn osatekijää: tunteiden havaitseminen, tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden hallinta (Joseph & Newman, 2010).

LeadEmo-hanke ja liiketoiminta

LeadEmo-hanke tuottaa liiketoiminnan kehittämisen kannalta tärkeää uutta tietoa. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että esimiehen tunneosaamisen vaikutukset leviävät laajalle organisaatiossa ja myös sen ulkopuolelle. On muun muassa havaittu, että tunneosaavampien esimiesten alaiset saivat myönteisempää palautetta asiakkailtaan. Cummingsin ym. (2005) sairaalatutkimus osoitti, että myönteisiä tunteita herättävien ja muiden ”resonoiviksi” arvioimien esimiesten alaisuudessa työskentelevillä hoitajilla oli keskimääräistä vähemmän emotionaalista uupumusta ja psykosomaattisia oireita. Nämä hoitajat olivat halukkaampia yhteistyöhön, tyytyväisempiä työhönsä ja esimieheensä ja lisäksi he saivat vähemmän kielteistä palautetta potilailtaan. Langhorn (2004) taas tutki 161 ravintolapäällikön itsearvioidun tunneälykkyyden (EQ-i) yhteyttä heidän tuloksellisuuteensa. Ravintolapäälliköillä oli johdettavinaan keskimäärin 100 hengen joukko ihmisiä erikokoisissa alueellisissa palvelupisteissä. Tuloksellisuutta mitattiin työntekijöiden työtyytyväisyydellä, asiakastyytyväisyydellä (haamuasiakasarviointi), vuosituloksien kasvulla, työntekijöiden vaihtuvuudella ja oman esimiehen tekemällä

tuloksellisuusarviolla. Tunneälyllä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys kaikkiin edellä mainittuihin tekijöihin ja se ennusti 21 % esimiehen yleisestä menestyksellisyydestä.

Toisaalta myös itse asiakaspalvelijan tunneosaamisella on merkitystä; asiakaspalvelijan suurempi tunneosaaminen on tutkimusten mukaan yhteydessä parempaan asiakastyytyväisyyteen (esim. Kernbach & Schutte, 2005). Alasta riippuen, yksittäisen asiakaspalvelijan tunneosaamisella saattaa olla hyvinkin suuri merkitys yrityksen menestykselle (esim. Spencer, 2001). Asiakaspalvelijoiden tunteiden on havaittu ennakoivan asiakkaan laatukokemusta. Tämä tulee esille esimerkiksi Fischerin (2012) tutkimuksessa, jossa havaittiin energia- ja laivayhtiön huoltoinsinöörien henkilökohtaisen innostuksen ja sitoutumisen kytkeytyvän parempaan laatukokemukseen kasvokkain tapahtuvassa asiakaspalvelussa. Myös puhelimitse palveltaessa asiakaspalvelupäälliköiden myönteiset tunteet ennakoivat parempaa laatukokemusta. Tutkimuksen johtopäätöksenä oli, että kannattava palveluliiketoiminta perustuu sekä palveluorganisaation sisäiseen positiiviseen ilmapiiriin että asiakas-toimittaja yhteistyön positiiviseen ilmapiiriin. Johdolla on tämän muodostumisessa iso rooli, mutta jokainen toimija (esimies, alainen, kollega ja asiakas) voi myös itse osaltaan vaikuttaa ilmapiiriin.

Olemme valinneet LeadEmo-hankkeen lähestymistavaksi esimiesten kouluttamisen, koska tällöin on todennäköisempää, että jaettu osaaminen ja tieto leviävät organisaatiossa laajemmalle kuin kouluttamalla yksittäisiä asiakasrajapinnassa työskenteleviä työntekijöitä. On myös huomattavaa, että esimiesten vaihtuvuus on usein vähäisempää kuin alaisten, joten riski koulutuksen hyötyjen valumisesta hukkaan on pienempi. Esimiehillä on kaiken kaikkiaan paremmat edellytykset jakaa osaamistaan eteenpäin organisaatioissaan ja odotettavat hyödyt ovat suuremmat kuin koulutettaessa vain alaisia.

Tutkimuskysymykset

Keskeiset tutkimuskysymykset:

- Mikä osuus tunteilla ja tunneosaamisella on hyväksi ja menestyksekkäästi koetussa esimiestyössä?
- Miten voidaan tehokkaimmin löytää kunkin esimiehen kehittämiskohteet tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä?
- Miten muodostaa sellainen oppimisympäristö, jossa esimies voi ohjatusti itse toteuttaa tunnetaitojen lisäämiseen johtavia harjoituksia ja uusia toimintamalleja?

Hankkeen rakenne

Tavoitteet

Mitä hankkeessa tutkittiin?

Käytimme LeadEmo-hankkeessa monitieteellistä lähestymistapaa, teimme:

- Neuro-/psykofysiologisia mittauksia esimiesten ollessa aidoissa vuorovaikutustilanteissa, sekä suorittaessa erilaisia testejä ja tehtäviä, osa standardoituja ja osa tämän hankkeen puitteissa laadittuja.

- Vuorovaikutustilanteiden videointeja ja analysointeja.
- Itse- ja vertaisarviointeja, mm. tunne- ja johtamisosaamisen 360-arvio.
- Kartoituksia yksilön ja yksikön tasolla, mm. SREIT (self reported emotional intelligence test), persoonallisuustesti (PK5), esimiehen tuloksellisuus ja yksikön ilmapiiri. Lisäksi selvitettiin työhyvinvoinnin tilaa, psykologista pääomaa ja sosiaalista pääomaa.
- Oppimisympäristön käytön, käyttökokemusten ja oppimiskokemusten tarkastelua (haastattelut ja kysely).

Emme rajoittuneet vain yhteen menetelmään, koska pyrimme saamaan mahdollisimman kattavan kuvan kehityskohteesta, esimiehestä.

Mitä hankkeessa kehitettiin?

Hankkeen lopullisena tavoitteena oli kehittää palvelu/oppimisympäristö, jossa esimiesten on mahdollista kehittää vuorovaikutustilanteeseen liittyvää tunneosaamistaan. Palvelu hyödynsi myös edistyneitä neuro-/psykofysiologisia mittauksia kehittämisalueiden identifioinnissa valmennuksen yhteydessä.

Palvelu/oppimisympäristö koostui erilaisista moduuleista, joissa teemaa lähestyttiin verkkosovellusten ja face-to-face vuorovaikutustilanteiden kautta. Oppimisympäristöön oli kullekin esimiehelle koottu kaikki eri mittauksista ja kartoituksista saatu tieto. Tämän kootun tiedon pohjalta esimiestä ohjattiin muodostamaan 2–5 behavioraalista kehittämisaluetta, esimerkiksi positiivisten tunteiden ilmaiseminen ja negatiivisiin tunneilmaisuihin reagoiminen. Hankkeessa hyödynnettiin myös aikaisempaa tutkimusta (Luthans, Avey ja Patera 2008), jonka perusteella psykologisen pääoman kehittämiseksi suunniteltiin interventio verkkopohjaisen opetuskokonaisuuden muodossa.

Oppimisjakson jälkeen kartoitettiin oppimisympäristön käyttöä, käyttökokemuksia ja oppimiskokemuksia osallistujille suunnatulla kyselyllä ja yksilöhaastatteluilla. Oppimisympäristön käyttökokemuksia ja kehittämisideoita kerättiin myös hankkeen loppuseminaareissa käydyssä ryhmäkeskustelussa.

Yritykset

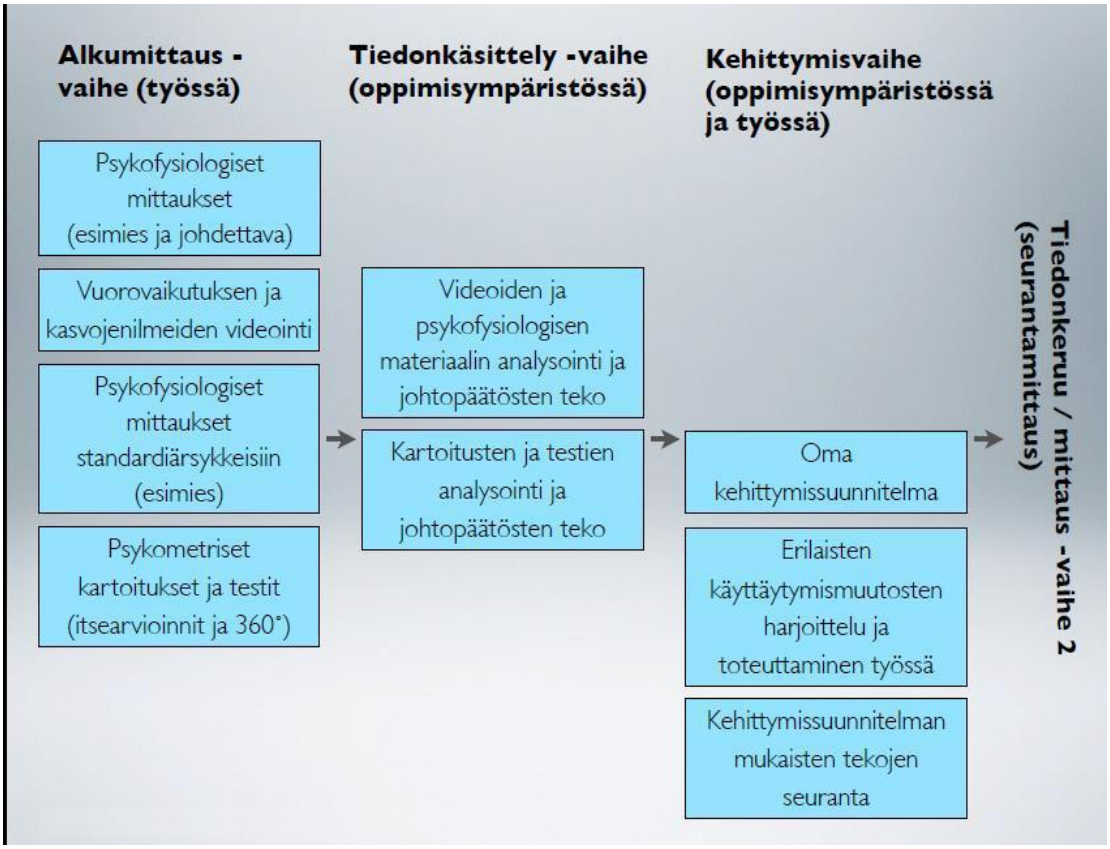
Hankkeeseen osallistui yhdeksän yritystä, joista lopulta kahdeksasta esimiehet osallistuivat mittauksiin sekä tekivät harjoituksia oppimisympäristössä. Mukana oli yrityksiä usealta eri toimialalta, muun muassa kaupanalalta, teollisuudesta, insinööripalveluista, puhtaanapitopalveluista, julkaisualalta ja sosiaalialalta.

Lisäksi WSOYPro osallistui tarjoamalla teknisen pohjan oppimisympäristölle, Psykologien kustannus Oy antoi käyttöön testejä. Hankkeen ideoinnissa ja ohjauksessa olivat mukana Motti Oy ja Sensitiva Oy.

Hankkeen toteutus

Toteutuneet työvaiheet ja aikataulu

Hanke koostui alkumittauksista ja -kartoituksista, oppimisympäristön käytöstä ja kartoitusten uusintakierroksesta (Kuva 2).



Kuva 2. LeadEmo-hankkeessa kehitettävän palvelun vaiheet. Nämä vaiheet kukin palvelua käyttävä esimies kävi läpi.

Eri vaiheet toteutuivat seuraavan aikataulun mukaisesti:

- Kevät–syksy 2011
  - Mittaukset yrityksissä
  - Kartoitukset ja kyselyt
- Tammi–helmikuu 2012: oppimisympäristön käyttö (6 vkoa)
  - Kysely ja haastattelut käyttökokemuksista
- Kevät–kesä 2012: uusintakartoitukset
- Syksy 2012: palautteet uusintakartoituksista
- Kevät 2013: loppuseminaarit
- Kevät–alkusyksy 2013: aineiston analysointi ja julkaisujen laatiminen
- Kesäkuu–lokakuu 2013: hanke päättyy

Aineiston kerääminen

Mittausasetelma

Hankkeen mittauksiin osallistuvien esimiesten yhteystiedot saatiin kunkin yrityksen yhteyshenkilöltä. Esimiehiin oltiin yhteydessä sähköpostitse ja heitä pyydettiin valitsemaan yksi alaisensa keskustelukumppanikseen. Lisäksi esimiehille lähetettiin alla oleva ohjeistus noin kahta viikkoa ennen mittausta:

> Ennen mittausta
> Valitse itsellesi ja keskustelukumppanillesi 2–3 kehittymisen kohdetta, joita käsittelette keskustelussa. Keskustelussa tullaan siis käsittelemään kummankin osapuolen kehittymisalueita, jotka on voitu valita esimerkiksi kehityskeskustelulomakkeiden, tulostavoitteiden saavuttamisen tai joidenkin muiden organisaation työlle asetettujen kriteerien pohjalta.
>
> Mittauksen aikana
> Mittauksen aikana esimies ja yksi hänen johdettavansa käsittelevät toistensa kehittymisalueita, jotka ovat ennalta valinneet. Keskustelun sujuvoittamiseksi ja mittausten helpottamiseksi tarkoitus on, että esimies ja hänen johdettavansa keskustelevat ilman tukipapereita. Keskustelu voi olla osa kehitys- tai tuloskeskustelua ja mittauksen jälkeen keskustelua onkin halutessanne mahdollista jatkaa organisaationne lomakkeita käyttäen. Mikäli päätätte näin tehdä, tiedotattehan mittaajia asiasta.
>
> Yleistä
> Tutkimuksen pääpaino on vuorovaikutuksessa, ei niinkään keskustelun asiasisällössä. Pääasia olisi, että keskustelu esimiehen ja alaisen välillä on mahdollisimman luonnollista. Keskustelun on tarkoitus kestää noin 30 minuuttia.

Mittaukset tehtiin joko esimiehen toimistossa tai kokoushuoneessa. Keskustelijat istuivat kasvokkain pöydän äärellä ja kaksi tietokoneeseen kytkettyä kameraa oli sijoitettu pöydälle heidän väliinsä. Lisäksi kummankin keskustelijan vieressä oli lattialla jalustalla videokamera. Mittauksen aikana tutkijat olivat huoneen ulkopuolella odottamassa ja kävivät huoneessa vain painamassa merkin fysiologiseen dataan erottamaan viiden minuutin alkulepo- ja 30 minuutin keskustelutilanteet.

Osallistujat

Mittauksiin ilmoittautui 46 esimiestä, joista lopulta mitattiin 44:n keskustelut, kaksi mukana ollutta esimiestä eivät löytäneet halukasta keskustelukumppania. Esimiesten keski-ikä oli 43 vuotta ja alaisten 42 vuotta. Naisia esimiehistä oli 18 ja alaisista 24. Pareista 14 oli nais-nais-pareja, 14 oli nais-mies-pareja ja 16 oli mies-mies-pareja.

Mittausmenetelmät

Tunne- ja johtamisosaamisen 360-kartoitus ja SREIT

Tunneosaamista mitattiin kahdella määrällisellä kartoituksella, joista toinen on tunneälytaitojen kyvykkyystesti (SREIT, self-report emotional intelligence test, Schutte ym. 1998) ja toinen kompetenssipohjainen 18-osioinen tunneosaamisen 360-arviointi, jossa 5–10 henkilöä arvioi kartoituksessa kuvattujen emotionaalisten toimintatapojen sopivuutta (esimiehet itseensä ja muut esimieheen) viisiportaisella asteikolla 1–5. Tunneosaamisen 360-arviointi antaa lopputuloksena kokonaismäärän lisäksi pisteet seuraaville faktoreille:

1) Tunteiden havainnointi ja tunnistaminen
2) Tunteiden ilmaisemisen avoimuus
3) Kiusallisten tunteiden ilmaiseminen
4) Tunteet ajattelun ohjaajina
5) Toisten tunteiden ymmärtäminen
6) Tunteiden sääteleminen
7) Tunteiden käyttäminen

SREIT-kysely koostuu kokonaistuloksen lisäksi neljästä osiosta tai faktorista:

1) Tunteiden havainnoiminen
2) Tunteiden hallinta / optimismi
3) Tunteiden käyttäminen / sosiaaliset taidot
4) Tunteiden käyttäminen yleisesti

Johtamisosaamista mitattiin niin ikään kahdella määrällisellä mittarilla. Ensimmäinen on SHL Finlandin (osa kansainvälistä arviointi- ja kehittämisratkaisuja 40 maassa tuottavaa konsulttiyritystä SHL-Groupia, www.shlgroup.com) kanssa yhteistyössä muodostettu 360º-arviointi, joka mittaa sekä transitionaalista että transformationaalista johtamiskäyttäytymistä. Arviointi koostui neljästä pääulottuvuudesta (ks. Taulukko 1), joita ovat 1) vision luominen, 2) tavoitteiden jakaminen, 3) tuen antaminen ja 4) menestyksen tuominen (Bartram 2002).

Esimiestyön menestyksellisyyttä arvioi kunkin yrityksen henkilöstöosasto (tai vast.) muun muassa Hoganin ja Kaiserin (2005) kriteerien mukaan. Näitä ovat esimiehen tuloksellisuus suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja ryhmän ilmapiiri. Tuloksellisuus- ja ilmapiiriarviot kerättiin tutkimuskäyttöön, niistä ei annettu palautetta suoraan esimiehille,

SREIT-lomakkeen esimiehet ja alaiset täyttivät keskustelun lopuksi. Vastauslinkit 360-kartoitukseen lähetettiin mittauksen jälkeen. Myös arviot tuloksellisuudesta ja työilmapiiristä pyydettiin henkilöstöosastoilta mittausten jälkeen.

Taulukko 1. Johtamisosaamisen 360-kartoituksen osiot.

Johtajuusfunktio	Management focus	Leadership focus
Vision luominen	Analysointi & Tulkinta	Luominen & käsitteellistäminen
Tavoitteiden jakaminen	Vaikuttaminen & esiintyminen	Johtaminen & päätöksenteko
Tuen ansaitseminen	Tukeminen & yhteistyö	Sopeutuminen & selviytyminen
Menestyksen tuominen	Organisointi & valvominen	Yrittäjyys & saavuttaminen

Ravenin lyhyt päättelykykytesti

Päätimme kartoittaa myös esimiesten yleisälykkyyttä, koska se on mukana pohjanamme olevassa tunneälyn laskeutuvassa mallissa (ks. Kuva 1). Valitsimme tähän tarkoitukseen Psykologien kustannukselta Ravenin lyhyen päättelykykytestin. Testi korreloi yleisälykkyyden kanssa ja valitsimme sen, koska se on tehtävissä melko nopeasti. Päättelykykytesti tehtiin myös keskustelun lopuksi.

Psykologinen pääoma

Psykologisella pääomalla on merkitystä organisaatiokäyttäytymisessä ja työntekijöiden suoriutumisessa (Avey ym. 2011). Psykologinen pääoma on yksilön kehityksen positiivinen psykologinen tila (state), jota kuvataan neljällä ulottuvuudella: itseluottamuksena, sitkeytenä, toiveikkuutena ja optimismina (Luthans ym. 2007; Luthans ym. 2010). Näin ollen se kytkeytyy myös tunneälyyn, jossa myönteisillä tunteilla on yhteys dialogisen vuorovaikutuksen mahdollistumiseen.

Optimismi tarkoittaa myönteisiä tulevaisuusodotuksia ja selitysmalleja, attribuutioita: optimistit selittävät onnistumisia pysyvillä ja yleistettävissä olevilla tekijöillä, kun taas pessimistisesti ajattelevat tulkitsevat onnistumisten johtuvan sattumasta ja tilanteeseen liittyvistä tekijöistä. Toiveikkuus (hope) puolestaan viittaa tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamiseen tähtäävään toimintaan sekä tarvittaessa keinojen uudelleen suuntaamiseen. Sitkeys (resilience) merkitsee sitä, että ongelmista ja haasteista huolimatta jatketaan toimintaa. Itseluottamus (self-efficacy) ilmenee haastavien tehtävien valitsemisena ja omiin onnistumisen mahdollisuuksiin uskomisena. Teoreettiset ja empiiriset näkökulmat tuovat esille, että luottamusta, optimismia, toiveikkuutta ja sitkeyttä voidaan pitää yhtenä psykologista pääomaa kuvaavana käsitteenä pikemmin kuin omina yksittäisinä ulottuvuuksina. (Luthans ym. 2008.)

Henkilöstön psykologisella pääomalla on merkitystä organisaation menestymisen edellytyksille: psykologinen pääoma on ollut yhteydessä niin työtyytyväisyyteen, organisaatioon sitoutumiseen, työssä suoriutumiseen kuin vähäisempiin poissaoloihinkin (Luthans ym. 2007; Luthans ym. 2008; Avey ym. 2008; Luthans ym. 2005; Avey ym. 2011). Lisäksi on todettu, että psykologinen pääoma ennustaa vähäisempiä lopettamisaikeita työssä sekä organisaatioon sitoutumista (Wubin & Zhaoling 2010).

Työssä jatkamisen ja psykologisen pääoman välisen yhteyden on tulkittu johtuvan siitä, että yksilöt tulkitsevat tällöin työtilanteita myönteisemmin, heillä on resursseja vastata työympäristön haasteisiin ja he myös sopeutuvat organisaatiomuutoksiin (ks. esim. Avey ym. 2008). Toisin sanoen työntekijät, joilla on paljon psykologista pääomaa myös jaksavat ja suoriutuvat paremmin työssään ja ovat sitoutuneita organisaation toimintaan. Korkean psykologisen pääoman on myös todettu suojaavan stressin negatiivisilta vaikutuksilta (Wubin & Zhaoling 2010). Psykologinen pääoma on myös lisännyt muutostilanteissa myönteisiä tunteita, jotka ovat synnyttäneet työpaikkaan sitoutumista (Avey ym. 2008).

Psykologisen pääoman on todettu kasvattavan henkilön hyvinvointia myös silloin, kun ulkopuolisiin tekijöihin kuten työhön tai esimiestoimintaan ei voida vaikuttaa. Myönteiset tunteet näyttävät myös laajentavat tarkkaavaisuutta ja huomiokykyä mahdollistaen luovat ideat ja uudenlaiset yhteydet. Ne auttavat lisäämään henkilökohtaisia resursseja kuten hetkessä elämisen kykyä, hallinnan tunnetta ja onnellisuutta. Myönteisten tunteiden avulla kasvaa myös sosiaalisen tuen antamisen ja vastaanottamisen kyky ja niillä on havaittu olevan konkreettisia vaikutuksia myös terveydentilaan. (Fredrickson ym. 2008.) Eräässä tutkimuksessa ne kytkettiin jopa asiakaspalvelun laatukokemuksiin (Fischer 2012); asiakaspalvelijan hyvinvointi välittyi asiakkaalle jopa puhelimitse ja palvelun laatu koettiin tällöin paremmaksi.

Psykologista pääomaa on tutkittu myös kollektiivisesta näkökulmasta ja havaittu, että esimiehen kielteiset tai myönteiset tunteet siirtyvät työntekijöihin ja vaikuttavat myös suoriutumiseen ja asiakaspalveluilmapiiriin. Psykologista pääomaa omaavat esimiehet ovat avoimia ja selkeitä toisia kohtaan, koska he jakavat päätöksenteossa tarvittavaa informaatiota, hyväksyvät aloitteita ja antavat rakentavaa palautetta työntekijöilleen. Tämän vuoksi työntekijät ovat tehokkaampia, toiveikkaampia ja optimistisempia sekä luottavaisempia. Ollessaan positiivisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, missä niin työntekijät kuin esimiehetkin jakavat tietoa ja antavat rakentavaa palautetta toisilleen, työntekijät ylittävät tavanomaiset velvollisuutensa auttaakseen toisiaan. (Walumbwa ym. 2010.)

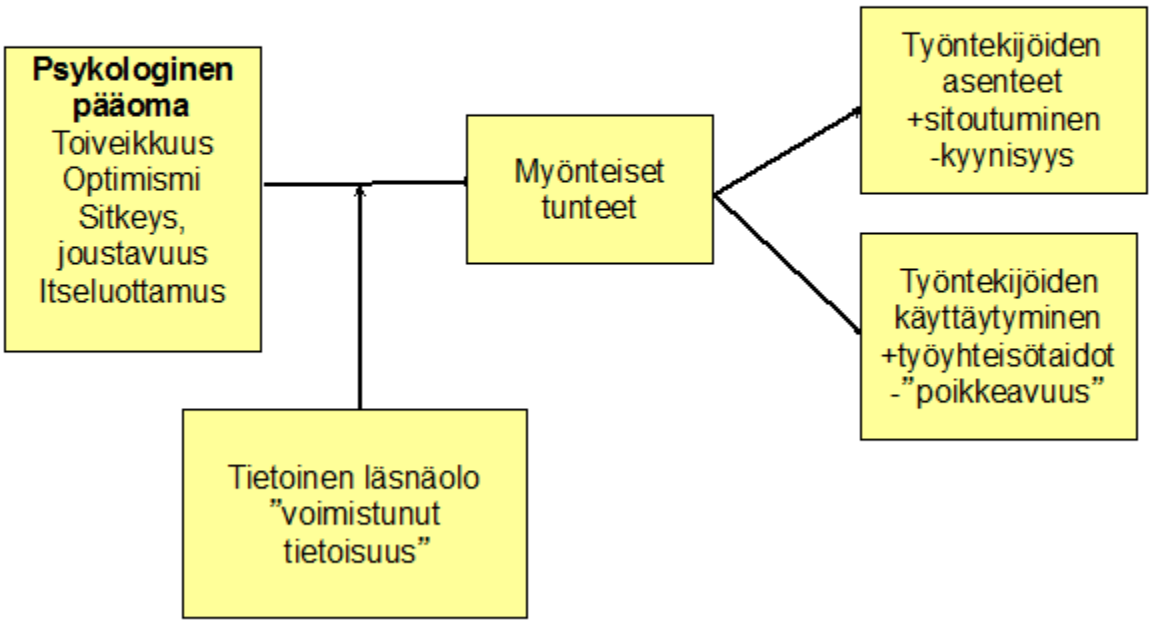
Lyhyilläkin interventioilla voidaan aikaisemman tutkimuksen valossa vaikuttaa psykologisen pääoman edistämiseen, mikä puolestaan näkyy organisaation suorituskyvyssä, työntekijöiden sitoutumisessa ja vähäisemmässä sairastavuudessa (erityisesti Luthans ym. 2007).

Tässä tutkimuksessa on käytetty eri toimialoilla standardoitua mittaria PCQ-24, joka on käännetty englannista suomeksi Mindgardenin luvalla (mm. Luthans ym. 2007). Mittari muodostuu neljästä muuttujasta, joista kussakin on kuusi kysymystä asteikolla 1–6, ja joiden

kysymykset on otettu olemassa olevista julkaistuista mittareista (itseluottamus Parker 1998, toiveikkuus Snyder ym. 1996, optimismi Scheier & Carver 1985 ja sitkeys Wagnild & Young 1993.) Mittarit edustavat yksilöllistä psykologista pääomaa. Mittaus toteutettiin verkossa olevalla kyselylomakkeella.

Sosiaalinen pääoma

Psykologisen pääoman voidaan ajatella olevan tunneälyn perusta. Tunnetaitoinen johtaminen lisää sosiaalista pääomaa, joka puolestaan vaikuttaa työpaikan suorituskykyyn ja työhyvinvointiin. Kuva 3 kuvaa psykologisen pääoman kytkeytymistä sosiaaliseen pääomaan.



Kuva 3. Psykologisen pääoman kytkeytyminen työyhteisötaitoihin (sosiaaliseen pääomaan) (Avey ym. 2008).

Kuvion mukaan psykologinen pääoma on yhteydessä myönteisiin tunteisiin, jotka puolestaan ovat yhteydessä työntekijöiden asenteisiin ja muutosta edistäviin työyhteisötaitoihin. Tietoinen läsnäolo (mindfulness) ennustaa myönteisiä tunteita. Tietoisella läsnäololla tarkoitetaan taitoa havainnoida senhetkisiä kokemuksia ja olla tilanteen tasalla. Fredricksonin ym. (2008) mukaan myönteisten tunteiden syntymistä lisää kyky elää hetkessä.

Sosiaalista pääomaa on mitattu tässä tutkimuksessa standardoidulla sosiaalisen pääoman mittarilla (mm. Oksanen 2009). Sosiaalinen pääoma voidaan ymmärtää sellaisiksi yhteisöllisiksi piirteiksi, jotka vahvistavat yhteisön toimintaa edistävää luottamusta, vastavuoroisuutta ja verkostoitumista. Sosiaalinen pääoma on sekä koko työyhteisön että yksilön voimavara. Se tehostaa tavoitteiden saavuttamista ja on kasautuvaa: se kasvaa, kun sitä käytetään. Sosiaalisella pääomalla voi olla myös kielteisiä vaikutuksia. Jos yhteisöllisyys ei siedä erilaisuutta, se voi olla myös sulkevaa ja kaventavaa. Tiiviit sosiaaliset suhteet voivat saada aikaan myös ei-toivottavia ilmiöitä, kuten kiusaamista, kateutta ja kuppikuntaisuutta.

Sosiaalinen pääoma jakautuu vertikaaliseen eli esimiehen ja työntekijöiden väliseen (kolme ensimmäistä väittämää) ja horisontaaliseen, työntekijöiden väliseen pääomaan (viisi viimeistä väittämää). Työyhteisön sosiaalista pääomaa kartoitettiin seuraavilla väittämillä asteikolla 1–5:

- Esimieheen voi luottaa.
- Esimies kohtelee alaisiaan ystävällisesti ja huomaavaisesti.
- Esimies kunnioittaa työntekijöiden oikeuksia.
- Pidämme toisemme ajan tasalla työasioissa.
- Työyhteisön jäsenet toimivat yhdessä toteuttaakseen uusia ideoita.
- Työyhteisön jäsenet ottavat työssään huomioon muiden esittämät parannusehdotukset päästäkseen parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen.
- Tavoitteenamme on toimimme yhdessä.
- Jokainen tuntee olevansa ymmärretty ja hyväksytty.

Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin mittaamisessa hyödynnettiin kahta erilaista mittaria, työkykyindeksiä (Tuomi ym. 1997) ja työhyvinvoinnin tikkataulua (Manka 1999, Manka ym. 2012). Työhyvinvointia kartoitettiin poimimalla näistä mittareista kysymyksiä seuraavasti:

Työkykyindeksi (Tuomi ym.1997) koostuu sarjasta kysymyksiä, joissa otetaan huomioon muun muassa terveydentila, työn ruumiilliset ja henkiset vaatimukset, sairauksien lukumäärä ja niistä aiheutuva haitta sekä psyykkiset voimavarat ja stressi. Työkykyindeksistä otettiin mukaan seuraavat kysymykset:

- Kuinka fyysisesti rasittavaksi koet työsi tavanomaisena päivänä?
- Kuinka psyykkisesti rasittavaksi koet työsi tavanomaisena päivänä?
- Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi taikka hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa jatkuvasti mieltä. Tunnetko nykyisin tällaista stressiä?
- Koetko palautuvasi työstäsi vapaa-ajalla ennen seuraavaa työpäivää/työvuoroa?
- Kuinka monta kokonaista päivää olet ollut poissa työstä terveydentilasi vuoksi (sairauden tai terveyden hoito tai tutkiminen) viimeisen vuoden (12 kk) aikana?

Lisäksi käytettiin työhyvinvoinnin kokonaisvaltaiseen kartoittamiseen kehiteltyä työhyvinvoinnin tikkataulua (Manka 1999; Manka ym. 2012), jossa arvioidaan seitsemää osa-aluetta: terveyttä ja

työkykyä, työn hallintaa, työyhteisöä, osaamista, itseluottamusta ja motivaatiota sekä elämän tasapainoa. Tikkataulukyselyssä kunkin osa-alueen tilaa kartoitetaan kuudella väittämällä, joihin vastataan viisiportaisella asteikolla. Kunkin osa-alueen väittämien pistemäärä kertoo kyseisen osa-alueen työhyvinvoinnin tilan. Kaikkien osa-alueiden yhteenlaskettu pistemäärä puolestaan kuvaa vastaajan työhyvinvoinnin kokonaistilaa. Kuva 4 on esimerkki vastauksista muodostuvasta tikkataulukuviosta.

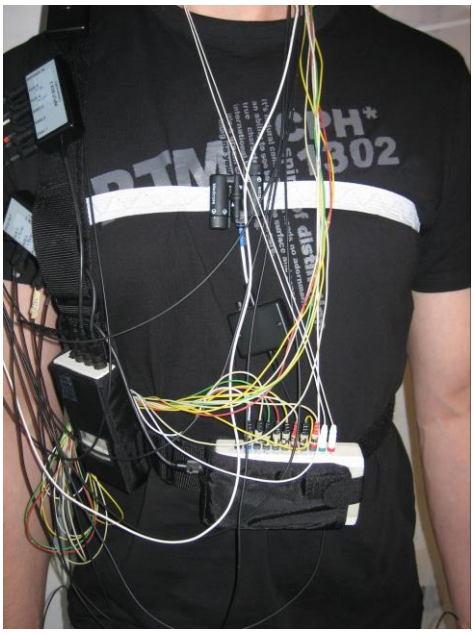
Kuva 4. Oman työhyvinvoinnin tikkataulu

Kukin osanottaja sai palautteen psykologisen pääoman, sosiaalisen pääoman ja työhyvinvoinnin kysymyksiin antamistaan vastauksista. Palautteessa kerrottiin kunkin kyselyn perustelut, omien vastausten jakaumat tulkintaohjeineen sekä vertailu kaikkiin kyselyyn vastanneisiin. Uusintakyselyssä kysymykset olivat samat kuin ensimmäisellä kierroksella. Sen perusteella tehty palauteraportti noudatti ensimmäisen raportin rakennetta. Työhyvinvoinnin tikkataulu -kuviosta esitettiin ensin vuoden 2011 tulos ja sen jälkeen vuoden 2012 tulos. Psykologisen ja sosiaalisen pääoman kuviot esitettiin yhdessä taulukossa. Vertailu vuoden 2011 ja 2012 vastausten keskiarvoihin esitettiin raportin lopuksi. Tähän taulukkoon pyydettiin kuitenkin suhtautumaan pienellä varauksella, koska vastaajajoukko oli uusintakyselyssä pienempi kuin vuoden 2011 kyselyssä.

Psykofysiologiset mittaukset

Keskustelijoiden psykofysiologinen aktiviteetti keskustelun aikana mitattiin käyttäen kahta mobiilia Varioport-B-mittalaitetta (Becker Meditec, Karlsruhe, Germany). Mittalaite koostuu

keskusyksiköstä ja kolmesta esivahvistimesta, jotka ovat mittauksen aikana kiinnitettyinä vartaloon vyöllä (Kuva 5).

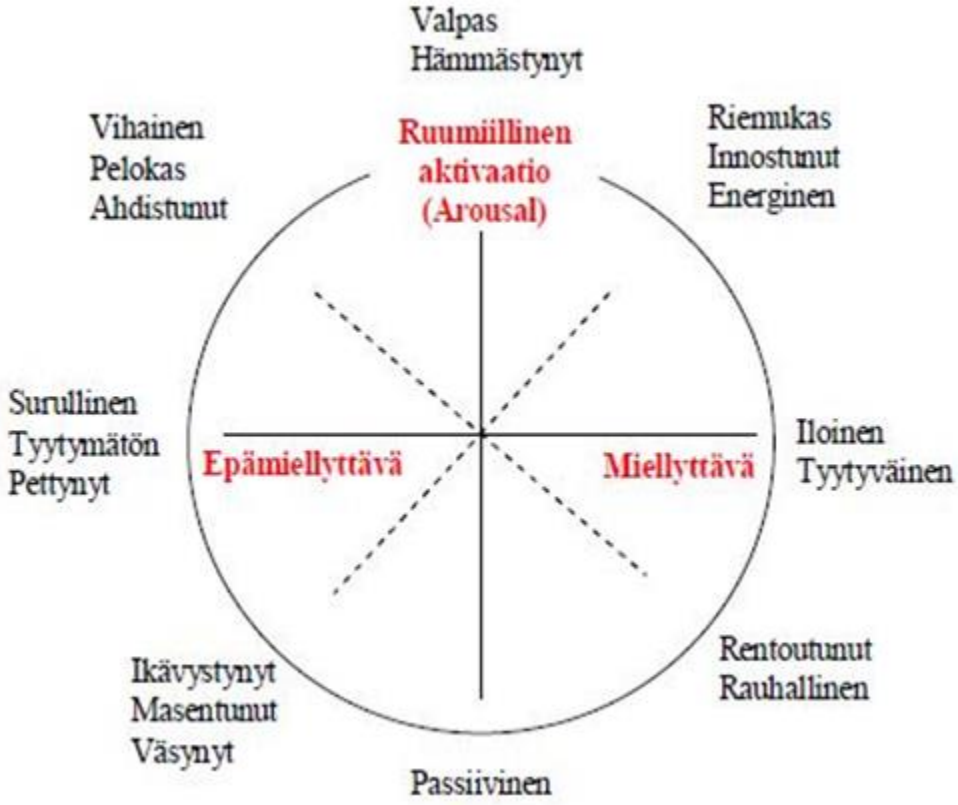


Kuva 5. Varioport-B mobiili psykofysiologinen mittalaitteisto.

Mittauselektrodeja oli kiinnitettynä molempiin keskustelijoihin seuraavasti:

- Päässä olevassa myssyssä 6 kpl aivosähkökäyrää (EEG) mittaavia elektrodeja
- Kasvoissa 3 kpl kasvolihasten aktivaatiota mittaavia elektrodeja, kaksi kussakin kohdassa, vasemmalla puolella: poskessa (hymy, puhe), silmän päällä (kulmien kurtistus) ja silmän alla (aito hymy)
- Lisäksi 4 kpl silmänliikkeitä mittaavia elektrodeja, yhdet oikean silmän päällä ja alla, yhdet molempien silmien ulkosyrjissä
- Kaksi non-dominantin käden sormissa, ihon sähkönjohtavuuden mittaamista varten
- Joustava nauha vartalon ympäri mittaamassa hengitystiheyttä
- Kolme tarraelektrodia kyljissä mittaamassa sydänsähkökäyrää
- Lisäksi mittalaitteessa itsessään oli sisäänrakennettu kiihtyvyyssensori, joka mittaa vartalon liikettä

Psykofysiologisten mittaustemme taustalla on kaksiulotteinen emootioteoria (Kuva 6), jonka mukaan kaikki emootiot voidaan sijoittaa koordinaatistoon, jonka akseleina ovat tunnekokemuksen voimakkuus tai kehollinen aktivaatiotaso (korkea / matala, arousal) ja suunta (positiivinen / negatiivinen, valence). Tyypillisesti tunnekokemuksen voimakkuutta on tutkittu mittaamalla kämmenten hikoilua. Tunnekokemuksen suuntaa taas voidaan tutkia mittaamalla esimerkiksi kasvolihasten aktivaatiota; poskilihas aktivoituu yleensä positiivisten tunteiden yhteydessä, kulmienkurtistajalihas taas negatiivisten tunteiden yhteydessä (ks. esim. Ravaja 2004).

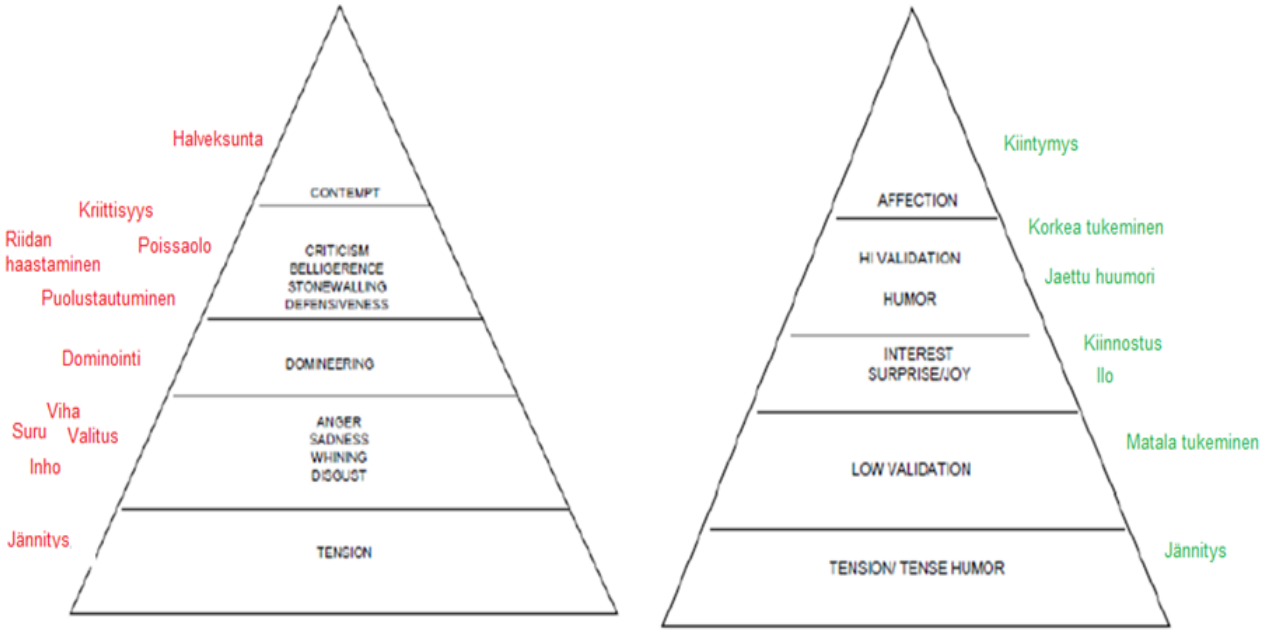


Kuva 6. Kaksiluotteisen emootioteorian koordinaatisto.

Kerätty psykofysiologinen aineisto analysoitiin aivosähkökäyrän osalta käyttäen Brainvision Analyzer 2 -ohjelmaa. Muut psykofysiologiset signaalit taas analysoitiin Matlabilla, käyttäen muun muassa ECGLab- ja LEDAlab-toolboxeja.

Videoaineistojen analyysi

Analysoimme videot esimiehen vuoroavaikutuksen osalta käyttäen Gottmanin ja kumppaneiden kehittämää Specific Affect Coding System (SPAFF) -koodausjärjestelmää (Gottman & Krokoff 1989; Gottman ym. 1996). Kyseisessä järjestelmässä annetaan sekunnin tarkkuudella positiivisia tai negatiivisia koodeja (tai neutraali), perustana paitsi puheen sisältö, mutta myös non-verbaliikka, äänenpainot ja niin edelleen. Negatiivisista koodeista haitallisimpia vuorovaikutukselle ovat halveksunta, kriittisyys, riidan haastaminen, poissaolo ja puolustautuminen. Positiivisista koodeista taas voimakkaimmin myönteisiä ovat kiintymys, korkea tukeminen ja jaettu huumori (ks. Kuva 7).



Kuva 7. SPAFF-järjestelmän negatiivisten ja positiivisten koodien hierarkia, voimakkaimmat koodit pyramidien huipuilla.

Gottman kumppaneineen ovat kehittäneet SPAFF-järjestelmän alun perin avioparien vuorovaikutuksen tutkimiseen ja järjestelmään kytkeytyy myös matemaattinen malli, johon keskustelusta kerätyt koodit syöttämällä saadaan ennuste parin eroamiselle tai yhdessä pysymiselle. Muokkasimme SPAFF:ia hieman, jotta se sopisi paremmin suomalaiseen ympäristöön ja esimiesten ja alaisten väliseen keskustelutilanteeseen. Emme poistaneet mitään alkuperäisiä SPAFF-koodeja, mutta lisäsimme siihen koodit Positiivinen palaute työstä, Negatiivinen palaute työstä, Kritiikki yhtiötä tai tiimiä kohtaan ja Kysymys. Näillä pyrimme tavoittamaan myös miedommat tunnepitoiset ilmaukset, jotka alkuperäisessä koodistossa olisi luokiteltu neutraaleiksi. Matemaattista ennustemallia emme valitettavasti voineet käyttää aineistollemme, koska meiltä puuttuivat kullekin koodille annettavat painokertoimet. Painokertoimien arvot taas riippuvat paitsi kulttuurista, myös keskustelukontekstista (avioparit vs. esimies-alaisparit) ja niiden määrittämiseksi tarvittaisiin huomattavan suuri aineisto ja työmäärä.

Firstbeat-hyvinvointikartoitus

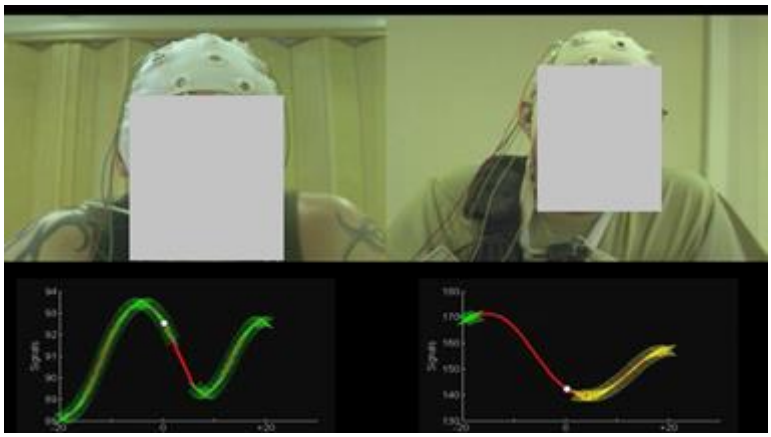
Mittauksen lopuksi esimiehille annettiin mukaan Firstbeat-hyvinvointimittari (Kuva 8). Kyseessä on pieni mittalaite, joka kiinnitetään vartaloon kahdella tarraelektrodilla. Kolmen vuorokauden ajalta laite kerää jatkuvasti sydänsähkökäyrää ja analyysiohjelmalla aineistosta voidaan sykevälivaihtelua analysoimalla määrittää erilaisia stressiä ja palautumista kuvaavia tunnuslukuja.

Kuva 8. Firstbeat-hyvinvointimittari

Esimiehet saivat oppimisympäristön kautta palauteraportit myös Firstbeat-mittauksistaan. Oppimisympäristössä tarjottiin myös yksi palauteraportin tulkitsemiseen ohjaava tehtävä.

Palautevideot

Mitatuista ja kuvatuista keskusteluista koostettiin palautevideot, jotka ladattiin esimiesten käyttäjätileille oppimisympäristöön. Videotehtävien tarkoituksena oli käydä videoita läpi paitsi yksin, myös alaisen kanssa yhdessä. Videoissa oli esimiehen ja alaisen kasvot vierekkäin ja molempien alla kulkivat visualisoinnit heidän psykofysiologisesta aktiviteetistaan (Kuva 9).



Kuva 9. Palautevideo keskustelusta

Visualisoinneissa jatkuva punainen viiva kuvasi sykettä, joka keskustelun edetessä saattoi nousta tai laskea. Keltaiset ruksit tämän viivan päällä kuvasivat kulmienkurtistajalihaksen aktivaatiota (negatiiviset emootiot / keskittyminen) ja vihreät ruksit taas silmänympäryslihaksen aktiviteettia (positiiviset emootiot, hymyily). Videoita varten fysiologisista signaaleista tehtiin videot Matlabilla, eri elementit taas kasattiin lopulliseksi videoksi Avisynth-ohjelmalla.

Oppimisympäristöön tuotetut materiaalit

Kaiken kaikkiaan kerätystä aineistosta tuotettiin seuraavat materiaalit oppimisympäristöön esimiehille:

- Palautevideo keskustelusta
    - Mukana fysiologia ja SPAFF-koodit
- Firstbeat-hyvinvointikartoituksen palauteraportti
- Palaute Raven-päättelykykytestistä
- Palaute PK5-persoonallisuuskyselystä
- Palaute tunneosaamisen itsearviosta (SREIT)
- Palaute johtamis- ja tunneosaamisen 360-kartoituksesta
- Palaute psykologisen pääoman, sosiaalisen pääoman ja työhyvinvoinnin kartoituksista

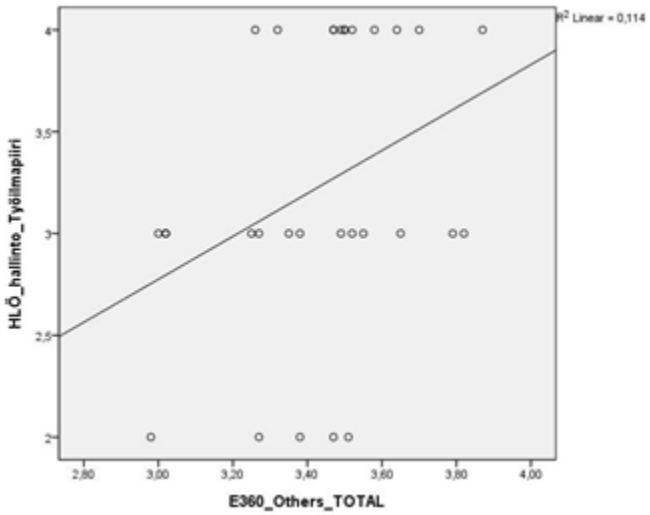
Alaiset saivat palautevideon esimiestensä kautta. Lisäksi heille lähetettiin sähköpostitse:

- Palaute Raven-päättelykykytestistä
- Palaute PK5-persoonallisuuskyselystä
- Palaute tunneosaamisen itsearviosta (SREIT)

Tulokset mittauksissa kerätystä aineistosta

Tunneälyn merkitys menestyksellisessä johtamisessa

Yksi hankkeen keskeisistä tutkimuskysymyksistä oli sen selvittäminen, mikä merkitys tunneosaamisella on menestykselliseksi arvioidussa johtamisessa ja työilmapiirissä. Tätä varten tutkimme esimiehen muiden (alaisten, kollegoiden ja omien esimiesten) 360-arvioiman tunneosaamisen (EI360) kokonaispistemäärän yhteyttä henkilöstöosaston arvioimiin tuloksellisuuteen ja tunneosaamiseen. Tuloksellisuuteen ei tullut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, mutta esimiehen yksikön työilmapiirin ja 360-arvioidun tunneosaamisen kokonaispistemäärän välinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä (r=.360, p=.009, Kuva 10).



Kuva 10. 360-arvioidun tunneosaamisen ja työilmapiirin yhteys.

Arvioitu työilmapiiri korreloi positiivisesti myös tunneosaamisen 360-kartoituksen osion Tunteiden käyttäminen (r=.422, p=.023) kanssa.

Nämä löydökset esiteltiin Englannin Ashridgessa järjestetyssä EIWP-konferenssissa 29.-31.5.2013 (Salminen, Saarinen, Ravaja, Henttonen 2013).

Persoonallisuuden vaikutus psykofysiologisiin vasteisiin keskustelun aikana ja itseraportointeihin keskustelun jälkeen

Tutkimme niin sanottujen Big Five -persoonallisuuspiirteiden vaikutusta keskustelijoiden fysiologisiin vasteisiin ja itseraportointeihin hankkeen tuloksista laaditussa ensimmäisessä tieteellisessä lehtiartikkelissa. Käsikirjoitus on lähetetty arvioitavaksi tieteelliseen lehteen (Salminen, Ravaja, Henttonen, 201X). Analyyseissa käytettiin Kennyn ja kumppanien (2006) tunnetuksi tekemiä dyadisia analyysimentelmiä, joiden avulla voidaan analysoida aktori- ja partnerivaikutuksia, sekä näiden välisiä interaktioita. Jonkin persoonallisuuspiirteen aktorivaikutus tarkoittaa oman kyseisen piirteeni vaikutusta esimerkiksi sykkeeseeni, partnerivaikutus taas tarkoittaa keskustelukumppanini kyseisen persoonallisuuspiirteen vaikutusta minun sykkeeseeni. Näiden interaktioita tutkimalla taas voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, mikä vaikutus on sykkeeseeni sillä, että sekä minulla että keskustelukumppanillani on matalat tai korkeat pistemäärät jossain tietyssä persoonallisuuspiirteessä.

Keskeisiä tuloksia olivat muun muassa havainto, että mikäli keskustelijoilla oli yhteneväiset pistemäärät ekstraversiossa (ts. molemmat joko ekstro- tai introverttejä), herätti tämä kohonnutta poski- ja silmänympäryslihaksen aktivaatiota keskustelun aikana, mutta myös suurempaa itsearvioitua stressiä keskustelun lopuksi. Havaitut kasvolihasaktivaation muutokset viittaavat positiivisiin emootioihin, poskilihas aktivoituu hymyillessä ja toki myös puhuttaessa. Silmänympäryslihas taas aktivoituu tyypillisesti korkean aktivaatiotason positiivisten tunteiden

yhteydessä, ja muun muassa niin sanotussa aidossa hymyssä. Keskustelun lopuksi itsearvioitu kohonnut stressi taas saattaa kuvastaa äsken koetun tilanteen intensiivisyyttä; vaikka tilanteen aikana koettiin positiivisia tunteita, voi vuorovaikutustilanteen intensiivisyys näkyä kohonneina stressiarvioina lopuksi.

Keskustelukumppanin sisäänpäinkääntyneisyys, introversio, taas herätti suurempaa, aivosähkökäyrästä analysoitua, lähentymismotivaatiota. Tämä löydös oli hypoteesiemme vastainen, oletimme, että ulospäinsuuntautunutta keskustelukumppania kohtaan koettaisiin enemmän lähentymismotivaatiota kuin sisäänpäinkääntynyttä kohtaan. Päinvastainen löydös voi selittyä sillä, että sisäänpäinkääntynyttä keskustelukumppania on yritetty aktivoida ja saada paremmin mukaan keskusteluun ja tämä on näkynyt omana kohonneena lähentymismotivaationa.

Korkea oma tunnollisuus taas johti matalampaan itseraportoituun stressiin ja vähäisempään kulmankurtistuslihaksen aktivaatioon. Tunnollisuus on yksi voimakkaimmin työssä menestymistä ennustava Big five -persoonallisuuspiirre. Esitämmekin, että tunnolliset esimiehet ja alaiset ovat voineet ottaa rennosti keskustelussa, koska ovat tienneet tehneensä työnsä hyvin ja ettei täten keskustelussa käsiteltäisi ainakaan mitään heidän laiminlyöntejään. Tämä on näkynyt matalampana koettuna stressinä ja vähäisempänä kulmien kurtisteluna.

Kaiken kaikkiaan nämä tulokset ovat uusia ja merkittäviä. Tietääksemme koskaan aikaisemmin ei ole tutkittu esimiehen ja alaisen välistä keskustelutilannetta neuro-psykofysiologisilla menetelmillä, eikä toisaalta persoonallisuuspiirteiden aktori- ja partnerivaikutuksia aivosähkökäyrästä määritettyyn frontaaliasymmetriaan sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana ole tutkittu.

Tunneälyn vaikutus psykofysiologisiin vasteisiin keskustelun aikana ja itseraportointeihin keskustelun jälkeen

Persoonallisuuspiirteiden lisäksi tutkimme myös tunneosaamisen vaikutusta keskustelunaikaiseen neuro-psykofysiologiseen aktiviteettiin ja keskustelun jälkeen annettuihin itsearvioihin. Kyseiset dyadiset analyysit on laskettu käyttäen molempien, sekä esimiehen että alaisen, täyttämää tunneosaamisen itsearviota (SREIT). Näistä tuloksista tekeillä oleva artikkeli on tarkoitus lähettää julkaistavaksi tieteelliseen lehteen alkuvuoden 2014 aikana.

Riippumatta siitä oliko keskustelija esimies vai alainen, vaikuttivat sekä oma että keskustelukumppanin korkea tunneosaaminen myönteisesti arvioon omasta tunnetilasta keskustelun jälkeen, SREIT-kyselyn kokonaispistemäärän aktori- ja partnerivaikutukset tunnekokemuksen valenssin (suunta, positiivinen-negatiivinen) itsearvioon olivat tilastollisesti merkitseviä. Kun taas arvioitiin keskustelukumppanin tunnekokemuksen valenssia, johtivat sekä oma että keskustelukumppanin korkeampi tunneosaaminen positiivisempiin arvioihin.

Keskustelun lopuksi täytetyssä lomakkeessa oli myös kohta “Keskustelu sujui erittäin hyvin”. Sekä oma, että keskustelukumppanin korkea tunneosaaminen (SREIT kokonaispistemäärä)

johtivat parempiin arvioihin keskustelun kulusta. Lisäksi korkeat pistemäärät omasta SREIT-tunneosaamiskartoituksen osiosta Optimismi ja tunteiden säätely johti siihen, että äskeistä keskustelutilannetta arvioitiin rentoutuneemmaksi.

Neuro-psykofysiologisista signaaleista tulleista tuloksista voidaan erityisesti mainita aivosähkökäyrästä mitattuun, lähentymis- ja loitontumismotivaatiota kuvaavaan, frontaaliasymmetriaan tullut tulos. Keskustelukumppanin matalat pistemäärät SREIT-tunneosaamiskartoituksen osiosta Sosiaaliset taidot sai aikaan voimakkaampaa lähentymismotivaatiota. Toisin sanoen, sosiaalisesti vähemmän taitava keskustelukumppani sai aikaan lähentymistä, kenties tarkoituksena aktivoida toista. Tämä löydös on samansuuntainen kuin yllä kuvattu yhteys keskustelukumppanin introversion ja aivosähkökäyrästä mitatun lähentymismotivaation välillä. Sisäänpäinkääntynyt ja sosiaalisesti ei-taitava keskustelukumppani siis saa aikaan häntä kohden lähentymistä ja aktivoitumista.

Tunneälyn vaikutus stressiin ja palautumiseen

Tutkimme Firtsbeat-hyvinvointimittausten tulosten yhteyttä tunneosaamis- ja persoonallisuuskartoitusten osioihin määrittämällä korrelaatiokertoimia. Näissä analyyseissa käytettiin Firstbeat-analyysiohjelman tuottamia absoluuttisen rentoutumisen ja stressin indeksejä ja rentoutumis- ja stressijaksojen suhteellisia osuuksia mittauksen kokonaiskestosta.

Suhteessa syvempää rentoutumista oli rentoutumisjaksojen aikana niillä mitatuilla, joilla oli suuremmat pistemäärät tunneosaamisen 360-kartoituksen kokonaispistemäärästä (r=.427, p=.042) ja sen osioista Tunteiden havainnoiminen ja tunnistaminen (r=.437, p=.037), Tunteiden ilmaisemisen avoimuus (r=.518, p=.011) ja EI360 Toisten tunteiden ymmärtäminen (r=.584, p=.003).

Kestoltaan enemmän rentoutumisjaksoja taas oli niillä koehenkilöillä, joilla oli korkeammat pistemäärät tunneosaamisen 360-kartoituksen osiosta Kiusallisten tunteiden ilmaiseminen (r=.460, p=.027) ja PK5 persoonallisuuskartoituksen piirteestä Ystävällisyys (r=.440, p=.022).

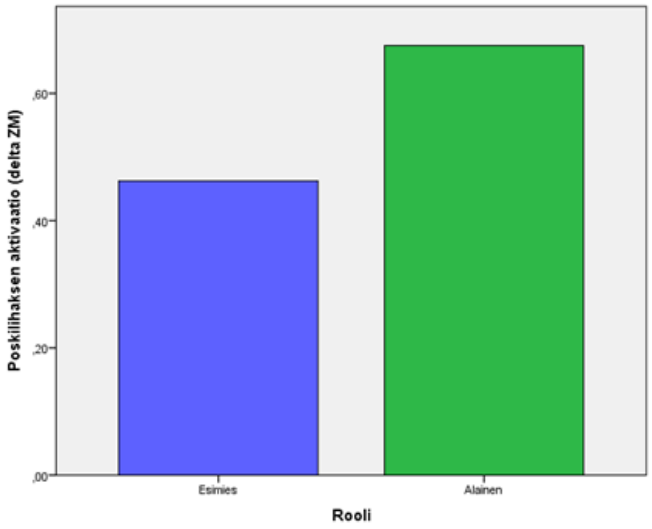
Näyttäisi siis siltä, että tunnetaidot suojaavat stressiltä, mahdollisesti siten, että tunnetaitavammilla on paremmat työkalut stressin käsittelyyn ja rentoutumiseen. Näiden tulosten pohjalta on tarkoitus kirjoittaa konferenssipaperi.

Tunneälykäs esimies aktivoi alaista, alainen ilmaisi enemmän

Useat yksittäiset samansuuntaiset löydökset tukivat havaintoa, että tunneälykäs esimies aktivoi alaista. Analyysien perusteella esimiehen tunneosaamisen itsearvion (SREIT) kokonaispistemäärä korreloi alaisen, virittymistä tai aktivoitumista kuvaavan, kämmenten hikoilun (EDA) kanssa (r=0,401, p=0,047). Lisäksi alaisen kämmenten hikoilun kanssa korreloivat esimiehen tunneosaamisen 360-kartoituksen osiot Tunteet ajattelun ohjaajina (r=.417, p=.034), Tunteiden sääteleminen (r=.408, p=.038) ja Tunteiden käyttäminen (r=.404,

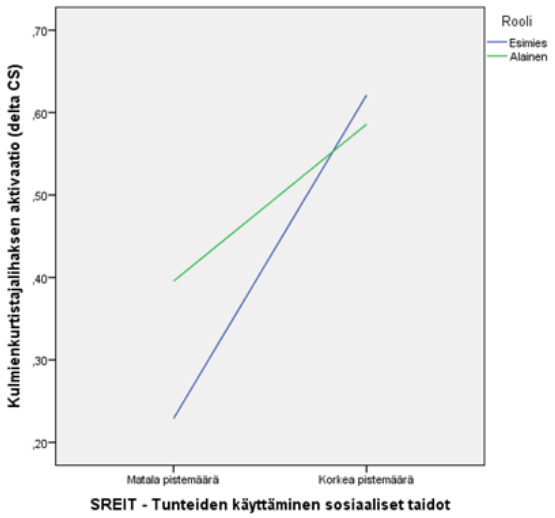
p=.041). Tunneälykäs esimies sai alaisen rohkaistumaan kokemaan ja esittämään voimakkaita tunteita keskustelun aikana, sekä positiivisia että negatiivisia.

Toinen joukko tuloksia taas liittyi esimiesten ja alaisten välisiin eroihin tunneilmaisuissa. Alaisilla oli enemmän poskilihaksen aktiviteettia (p=0,013, Kuva 11), mikä saattaa kuvastaa paitsi positiivisia tunneilmaisuja, erityisesti hymyilyä, mutta myös puhumista.



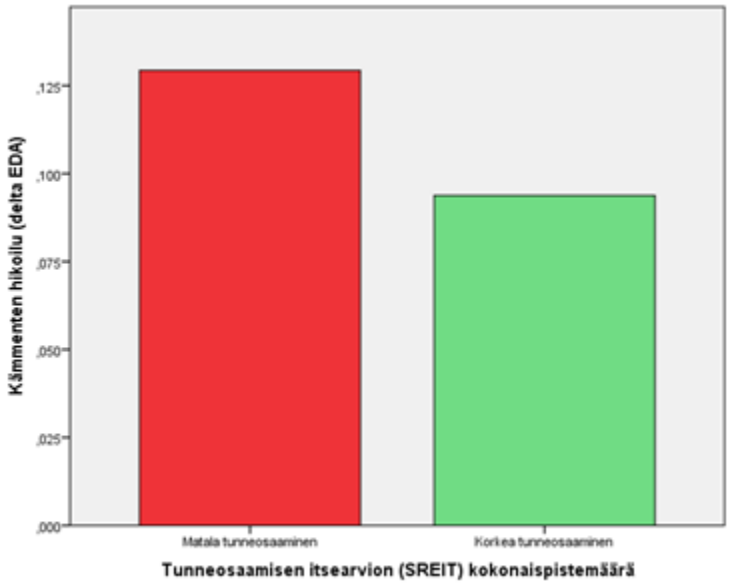
Kuva 11. Esimiesten ja alaisten poskilihasten aktiviteetit keskustelun aikana.

Toisaalta alaisilla oli enemmän myös kulmankurtistajalihaksen aktivoitumista (p=0,033) kuin esimiehellä. Tyypillisesti kulmien kurtistuminen tulkitaan negatiiviseksi tunneilmaisuksi, vaikka se voi myös liittyä myös keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen. Sekä esimiehillä että alaisilla suurempi kulmankurtistajalihaksen aktivaatio oli yhteydessä korkeampiin pistemääriin tunneosaamisen itsearvion (SREIT) osiossa Tunteiden käyttäminen / sosiaaliset taidot (p=0,056, Kuva 12). On mahdollista, että sosiaalisesti taitavammat keskustelijat ovat myös osanneet ja uskaltaneet ilmaista negatiivisia tunteita keskustelun aikana, kun taas sosiaalisesti vähemmät taitavat ovat varoneet negatiivisia tunneilmaisuja.



Kuva 12. Tunteiden käyttäminen / sosiaaliset taidot osio ja esimiesten ja alaisten kulmankurtistajalihaksen aktivaatio.

Jos esimiehillä oli vähemmän kasvonlihasten aktivaatiota keskustelujen aikaan, oli heillä taas alaisia enemmän kämmenten hikoilua (p=0,015). Kaiken kaikkiaan tunneosaavammilla keskustelijoilla (sekä alaisilla että esimiehillä) oli vähemmän kämmenten hikoilua (EDA: p=.066; SCR: p=.015, Kuva 13), mikä voisi viitata siihen, että kämmenten hikoilu on mittaamissamme keskustelutilanteissa kuvastanut pikemminkin hermostuneisuutta kuin innostuneisuutta.

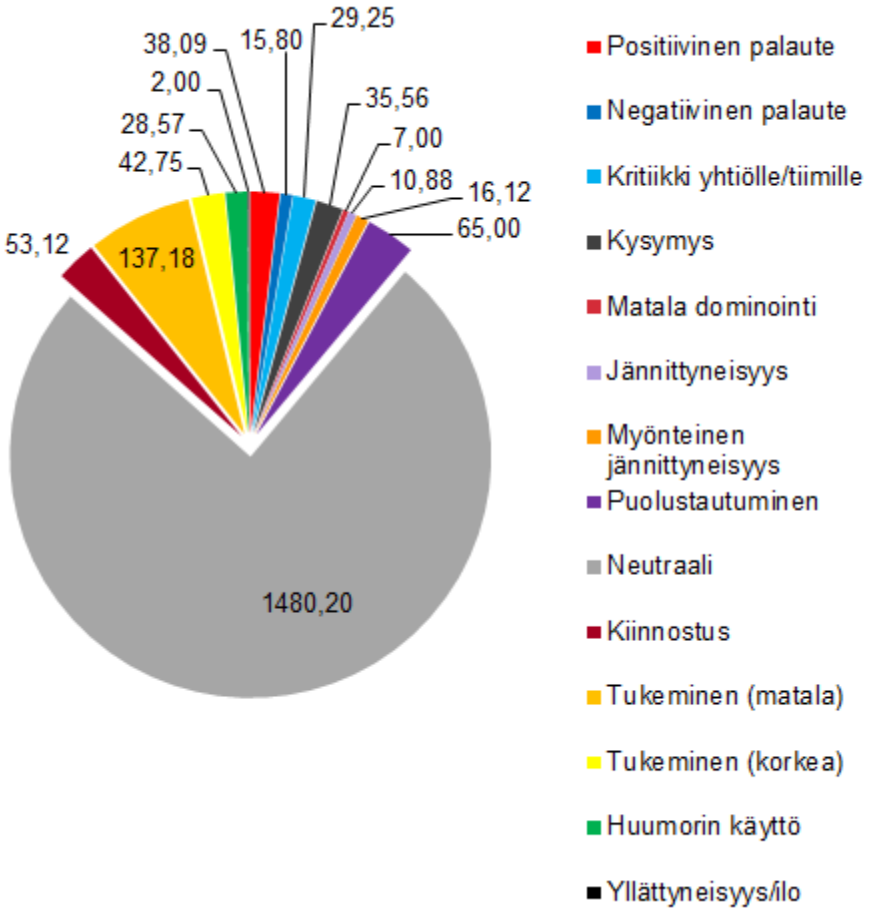


Kuva 13. Tunneosaamisen yhteys kämmenten hikoiluun.

Vuorovaikutuskoodaukset videolta

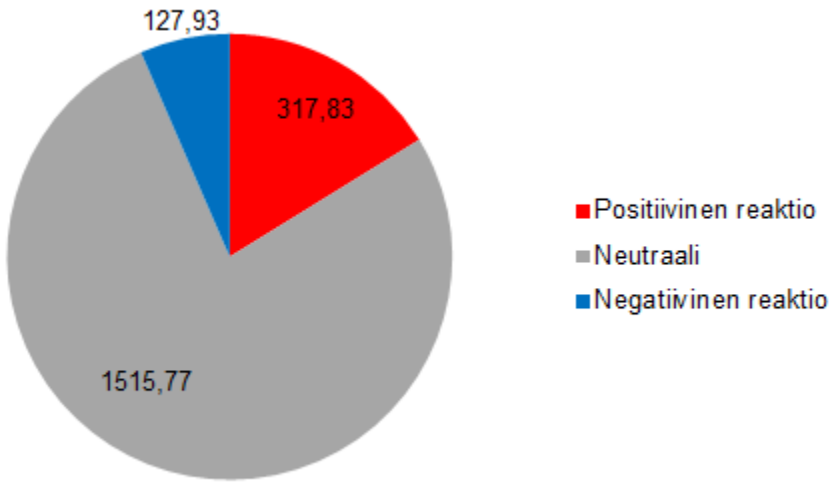
Videoidut keskustelut koodattiin esimiesten osalta käyttäen hieman muokattua versiota aiemmin kuvatusta Specific Affect Coding System (SPAFF) -koodausjärjestelmästä. Emme poistaneet alkuperäisestä SPAFF-koodistosta mitään, mutta lisäsimme siihen koodit Positiivinen palaute työstä, Negatiivinen palaute työstä, Kritiikki yhtiötä tai tiimiä kohtaan ja Kysymys. Näillä pyrimme tavoittamaan myös miedommat tunnepitoiset ilmaukset, jotka alkuperäisessä koodistossa olisi luokiteltu neutraaleiksi.

Kuvassa 14 on esitetty kaikkien koodien, kaikilta esimiehiltä lasketut, keskimääräiset kestot sekunteina. Keskusteluissa oli ylivoimaisesti eniten SPAFF:in mukaan neutraaleiksi koodattavia hetkiä, seuraavaksi eniten oli matalaa tukemista (nyökkäilyt, “hmm-m”, “joo”, “just”), sitten puolustautumista ja kiinnostusta.



Kuva 14. Esimiesten eri SPAFF-koodien keskimääräiset kestot sekunteina.

Kuvassa 15 taas on esitetty keskimääräiset kestot (sekunteina) summatuista positiivisista, negatiivisista ja neutraaleista SPAFF-koodeista.



Kuva 15. Esimiesten eri SPAFF-koodien keskimääräisten kestojen (sekunteina) jakautuminen positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin.

Kuten odotettua, oli neutraaleiksi koodattuja sekunteja ylivoimaisesti eniten. Vaikka positiivisiksi koodattuja sekunteja oli enemmän kuin negatiivisiksi koodattuja, voisi positiivisten ja negatiivisten suhdeluku olla vielä enemmän positiivisiin kallellaan, jotta dialogi olisi hedelmällistä.

SPAFF-koodien esiintymisen yhteyttä tutkittiin kaikkien kerättyjen kyselyiden ja kartoitusten osioihin, mutta mitään tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ei löytynyt. Tämä saattaa johtua muun muassa siitä, että aineistoa oli yksinkertaisesti liian vähän; suurin osa keskustelujen sekunneista täytyi koodata neutraaleiksi ja varsinaisia positiivisia tai negatiivisia koodeja oli liian vähän, jotta yhteydet olisivat olleet tilastollisesti merkitseviä.

Menestyksellisen johtamisen selittäminen

Yhteyksiä henkilöstöosastojen arvioiman menestyksellisen johtamisen ja työilmapiirin ja erilaisten kartoitusten välille etsittiin regressioanalyyseilla. Kokeilimme toteutuisiko johdannossa esitelty tunneosaamisen laskeutuva malli (ks. Kuva 1), mutta emme löytäneet tilastollisesti merkitsevää tulosta, kun yritimme ennustaa tuloksellisuutta tai työilmapiiriä mallin ehdottamilla älykkyydellä (Ravenin päättelykyvyn testin tulos), PK5-persoonallisuuspiirteillä Tasapainoisuus ja Tunnollisuus sekä tunneosaamisen 360-kartoituksen osioilla Tunteiden havainnointi ja tunnistaminen, Toisten tunteiden ymmärtäminen ja Tunteiden sääteleminen. Tämä tulosten puute saattaa johtua liian pienestä vastaajamäärästä tai toisaalta siitä, että tuloksellisuuden arviointi on saattanut joissain tapauksissa olla hankalaa ja hajonta esimiesten välillä oli aika pientä.

Henkilöstöosaston arvioiman tuloksellisuuden kanssa ei itse asiassa korreloinut mikään kyselyiden tai kartoitusten osio. Työilmapiirin kanssa korreloi negatiivisesti persoonallisuuspiirre Avoimuus kokemuksille (r=-0,373; p=0,046), esimiehen suuri avoimuus oli siis, hieman yllättäen, yhteydessä huonompaan ilmapiiriin. Positiivinen yhteys taas löytyi ilmapiirin ja tunneosaamisen 360-kartoituksen osion Tunteiden käyttäminen välille (r=0,418; p=0,022), ilmapiiri oli hyvä yksiköissä joissa esimiehen arvioitiin olevan taitava tunteiden käyttäjä.

Oppimisympäristö

Seuraavissa luvuissa kuvataan hankkeessa kehitetyn oppimisympäristön taustaa, suunnitteluprosessia, oppimisympäristön harjoitustehtäviä ja muuta sisältöä, osallistujien ohjaamista sekä oppimisympäristön käyttöaktiivisuutta. Lisäksi raportoidaan kyselyyn ja haastatteluihin pohjautuvia tuloksia osallistujien oppimisympäristön käytöstä ja oppimiskokemuksista.

Oppimisympäristön yleinen idea

Yleisenä tavoitteena oli rakentaa oppimisympäristö, jossa esimiesten ja johtajien on mahdollista kehittää vuorovaikutustilanteisiin liittyviä sosioemotionaalisia taitojaan. Tätä varten luotiin alusta, jossa kaikki hankkeeseen osallistujat voisivat 1) tutkia omia mittaus- ja kartoitustuloksiaan, 2) johtaa niistä konkreettisia tavoitteita omaan kehittymissuunnitelmaansa, 3) harjoittaa erilaisten tehtävien kautta tunneosaamista ja sosiaalisen ja psykologisen pääoman taitojaan ja 4) tarjota lisätietoa edellä mainituista alueista kehittymisen tueksi.

Oppimiskäsitykset oppimisympäristön takana

Oppimisympäristön kokonaisuuden suunnittelun teoreettisena lähtökohtana oli konstruktivistinen oppimiskäsitys. Verkossa oppimisen katsotaan vahvasti tapahtuvan jo luonnostaan niin, että oppija on aktiivinen ja rakentaa olemassa olevan tietorakenteensa pohjalle uutta tietoa (ks. esim. Huang 2002; Wilson & Lowry 2000). Tässä oppimisympäristössä keskityttiin erityisesti tunnetaitojen oppimiseen, joten mukana oli myös behavioristiseen oppimiseen liittyviä elementtejä.

Konstruktivismin lähtökohtana on korostaa oppijan roolia merkitysten rakentamisessa vastakohtana passiiviselle tiedon siirrolle. Oppijat eivät vain käsittele ja prosessoi tietoa vaan he rakentavat ymmärrystä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tieto ei siis siirry oppijaan ikään kuin valmiiksi pakatussa muodossa, vaan yksilö rakentaa tietoa aiemman tietonsa pohjalta. Peruslähtökohtana on, että ihminen on aktiivinen, toimintaan ja tavoitteisiin suuntautunut sekä palautehakuinen, ja etsii uteliaasti tietoa ympäristöstään ja omasta suhteestaan siihen. Oppiminen on oppijan oman aktiivisen tiedonrakentamisprosessin tulosta. Yksilö tulkitsee ja valitsee tietoa odotustensa ja aikaisemmin oppimansa pohjalta. Oppiminen on aina aktiivista toimintaa ja tapahtuu tietyssä kontekstissa, joka antaa opittavalle tiedolle merkityksen. (Heikkilä 2006. Ks. myös esim. Rauste-von Wright ym. 2003.) Verkko-oppiminen on jo luontaisesti prosessi, jossa oppijan oma aktiivisuus on keskeistä. Konstruktivismi ei siis toteudu pelkästään

erityisissä ongelmaperusteiseen oppimiseen (problem-based learning) perustuvissa sovelluksissa vaan ihmiset pyrkivät koko ajan rakentamaan merkityksiä heille esitetystä informaatiosta (ks. esim. Huang 2002; Wilson & Lowry 2000).

Oppimisympäristöä rakennettaessa pyrittiin toteuttamaan seuraavia konstruktivistisen oppimisen perusperiaatteita: tavoitteen asettaminen, oppimisprosessin liittäminen oppijan aiempaan tietoon ja kokemuksiin, todellisten ympäristöjen hyödyntäminen, sosiaalinen vuorovaikutus sekä oppijan oman aktiivisuuden tukeminen ohjauksen kautta. Lisäksi oppimisjakson suunnittelussa hyödynnettiin aiemman tutkimuksen tuottamaa tietoa.

Internet-perustaista oppimista ja sitoutumista opintoihin edistävät oppijoiden esimiesten ja koko organisaation tuki (Cheng ym. 2012; Wang ym. 2010), työpaikan oppimiskulttuuri sekä teknisen tuen saamisen mahdollisuus (Korhonen & Lammintakanen 2005). Oppimisympäristön pitäisi pystyä sisällöltään tarjoamaan teoreettista tietoa aiheesta, tukea epäsuoran informaation tulkintaan sekä rohkaista yhteistyöhön ja kokemusten jakamiseen työkavereiden kesken (Falconer 2006; Tynjälä & Häkkinen 2005).

Sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä on havaittu, että uusien taitojen oppiminen ja vakiintuminen kestää tyypillisesti 4–6 viikkoa (esim. myönteisten tunteiden lisäämisessä tai kielteisten säätelemisessä). Tällä aikavälillä uusia taitoja tulee harjoitella päivittäin vaikkakaan ei välttämättä kovin pitkään kerrallaan. Tärkeintä on toistojen määrä (esim. mindfulness-ohjelmat). Lisäksi taitojen harjoittaminen tulee kytkeä johonkin luonnolliseen osaan omaa työtä ja sen harjoittelemiseen olisi hyvä saada tukea koko lähipiiriltä. (Ks. esim. Kok ym. 2013; Birnie ym. 2010.)

Tunnetaitojen kehittämiseen erikoistunut poikkitieteellinen yhteenliittymä Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (www.consortium.com) suosittelee omassa mallissaan (Cherniss ym. 1998) kehittämisen pohjaksi nelivaiheista etenemistä valmistelusta varsinaiseen valmentamiseen ja taitojen siirtämiseen työssä aina loppuevaluointiin asti. Malli on purettu tarkemmin 22 eri osa-alueeseen. Valmisteluvaiheessa tehdään tyypillisesti jonkinlainen alkutilanteen kartoitus, jonka pohjalta voidaan muodostaa seuraavan vaiheen kehittymistavoitteet. Näiden siirtymistä työhön seurataan ja sparrataan ja lopussa evaluoidaan koko kehittymisprosessia.

Tarkastellaan esimerkiksi kykyä havainnoida ja arvioida kasvojen ilmeitä. Se vaatii mekaanista eri kasvojenlihasten ja ilmaisujen tuntemista, jota voidaan mitata erilaisilla testeillä. Tunteiden tunnistamiseen liittyviä taitoja voi harjoitella erilaisten kasvonilme-karttojen, testien ja videoleikkeiden avulla. Omia tunneilmaisuja on helppo tutkia ja harjoittaa esimerkiksi peilin edessä. Varsinainen tunneilmaisujen havainnointitaito kehittyy kuitenkin aidoissa tilanteissa, joissa kasvonilmeiden havaintoja täytyy yhdistää muun muassa ihmisten puhesisältöihin, äänenpainoihin, liikkeisiin ja asentoihin. Havaintojen onnistuminen tulee myös varmistaa keskustelemalla niistä vuorovaikutustilanteessa olevien ihmisten kanssa. Tässä vaiheessa havainnointitaitoihin kytkeytyvät voimakkaasti myös muut sosioemotionaaliset taidot, kuten tunteiden säätely ja ymmärtäminen.

Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Clarke 2006a; Clarke 2006b; Walter ym. 2012) on havaittu, että työhön liittyvässä tunnetaitojen harjoittelussa on tärkeää, että harjoitukset liitetään osaksi todellista työkontekstia ja harjoittelu tapahtuu työpaikalla, aidoissa työnteon tilanteissa ja vuorovaikutussuhteessa muihin työyhteisön jäseniin. Verkko-oppimisympäristöön suunniteltiinkin yksilötehtävien lisäksi omaan työyhteisöön vietäviä ryhmätehtäviä, jotka tehtiin aidoissa työnteon tilanteissa, esimerkiksi palavereissa.

Psykologisen pääoman oppimista on testattu erilaisin interventioin (Luthans ym. 2006, 2007, 2008). Tätä aiempaa tutkimusta on hyödynnetty tietyiltä osin myös tämän hankkeen verkko-oppimisjakson suunnittelussa. Luthansin ym. (2008) tutkimuksessa interventioryhmälle annettiin verkko-opetusta 2 x 45 minuuttia. Ensimmäinen kerta keskittyi itseluottamukseen ja sitkeyteen. Ryhmä sai nähdäkseen flash-animaatiot, joissa esiteltiin sitkeyttä ja itseluottamusta yleensä ja työpaikalla sekä näytettiin elokuvista dramatisoituja tilanteita sitkeydestä ja itseluottamuksesta. Sen ohella osanottajia pyydettiin miettimään omia haasteellisia tilanteitaan työpaikalla, joihin oli ”jumiuduttu”, ja joihin liittyi sitkeys tai itseluottamus ajatteluna tai toimintana. Osallistujia pyydettiin kirjaamaan ylös tilanteita, joihin ei voitu vaikuttaa ja joihin voitiin vaikuttaa. Tämän avulla osallistujien oli mahdollista pohtia omaa toimintaa haasteellisissa tilanteissa. Lopuksi toteutettiin itsereflektioharjoitus kirjoittamalla pohdintaa omista aiemmista ajattelutavoista, tunteista ja toiminnasta sekä visioimalla tulevaisuuden toimintatapoja. Istunto päättyi yhteenvetoon ja tiivistykseen sekä muistutukseen siitä, mitä on opittu ja kuinka opittua on mahdollista soveltaa työpaikalla.

Toisen opetustuokion aiheena oli toivo ja optimismi. Lähtökohtana oli ajatus yksilön tavoitteisiin ja tehtävien suorittamiseen suuntautuneisuudesta. Opetuksessa kerrottiin henkilökohtaisten arvojen tärkeydestä ja tavoitteiden saavuttamisen realistisuudesta. Koehenkilöitä pyydettiin kirjaamaan ylös useita tavoitteita, jotka haluttiin saavuttaa. Tavoitteiden tuli olla realistisesti saavutettavissa, toteutettavissa työpaikalla sekä henkilökohtaisesti arvokkaita. Näistä valittiin yksi tavoite lopputyöskentelyyn. Tavoite pilkottiin pienempiin osiin, koska tavoitteet on näin helpommin saavutettavissa ja tämän uskotaan lisäävän toiveikkuutta ja luottamusta. Lisäksi osallistujia pyydettiin miettimään, millaisin eri tavoin voidaan päästä samaan tavoitteeseen, sekä keinoja esteiden ja ongelmien ratkaisuun. (Luthans ym. 2008.) Kontrolliryhmän psykologisessa pääomassa ei tapahtunut muutosta, koeryhmällä sen sijaan tapahtui intervention myötä selvä muutos. Tulos kertoo siitä, että psykologiseen pääomaan voidaan harjoittelulla vaikuttaa, vaikka aiemmin sitä pidetty vain lahjakkaiden ominaisuutena. Ryhmien koostumus oli heterogeeninen (erilaisia organisaatioita, aloja jne.), joten tuloksien voidaan olettaa olevan yleistettävissä. (Luthans ym. 2008.)

Oppimisympäristön suunnitteluprosessi

Alkuperäiset tavoitteet oppimisympäristölle

Alkuperäisenä tavoitteena oli luoda oppimisympäristö, joka mahdollistaisi jopa mobiilipohjaisen omien tietojen käsittelyn ja kehityssuunnitelmien muokkaamisen. Tarkoituksena oli tuottaa väline, joka olisi mahdollisimman helppokäyttöinen ja vähän aikaa ja vaivaa kiireisiltä esimiehiltä

vievä. Lisäksi alustan piti olla mahdollisimman motivoiva ja houkutteleva niin, että se houkuttelisi käyttämään sitä mahdollisimman paljon oppimistulosten ja käyttäytymisen muutoksen varmistamiseksi.

Suunnitteluprosessin eteneminen

Neuvottelimme monien eri oppimisympäristöjen kehittäjien kanssa mahdollisesta yhteistyöstä jo ennen hankesuunnitelman tekoa. Taloudellisesti houkuttelevin yhteistyökumppani oli tuolloin WSOYPro, joka oli paitsi innostunut yhteistyön tekemisestä ja omasi laajan oppimisalustan (Opit-järjestelmä) myös halukas markkinoimaan mahdollisesti syntyvää uutta tuotetta esimiesten vuorovaikutuksen kehittämiseen.

Oppimisympäristön rakenne muodostettiin yhdessä Aalto-yliopiston ja Tampereen yliopiston tutkijoiden, Mikael Saarisen ja WSOYPron kanssa useammassa suunnittelupalaverissa ja muokkaamalla yhteistä käsikirjoitusta verkossa.

Muutokset alkuperäiseen suunnitelmaan

Oppimisympäristö toimi lopulta riisutumpana versiona kuin alun perin oli tarkoitus. Hankkeen käynnistymisen jälkeen selvisi, ettei oppimisympäristöä olisi mahdollista muokata niin paljon kuin aluksi oli suunniteltu. Koska rajapintoja oppimisympäristön ja erilaisten ohjelmien välille ei ollut mahdollista rakentaa hankkeen puitteissa, jouduttiin osa tehtävien palautuksista toteuttamaan sähköpostimuodossa. Tämä teki oppimisympäristön käytöstä monimutkaisempaa ja saattoi vaikuttaa vastausaktiivisuuteen tiettyjen tehtävien kohdalla. Alun perin oli myös tarkoitus, että tehtävät tulisivat näkyviin viikko kerrallaan, mutta ohjelmassa olikin virhe, jonka seurauksena kaikki tehtävät näkyivät alusta alkaen kaikille osallistujille.

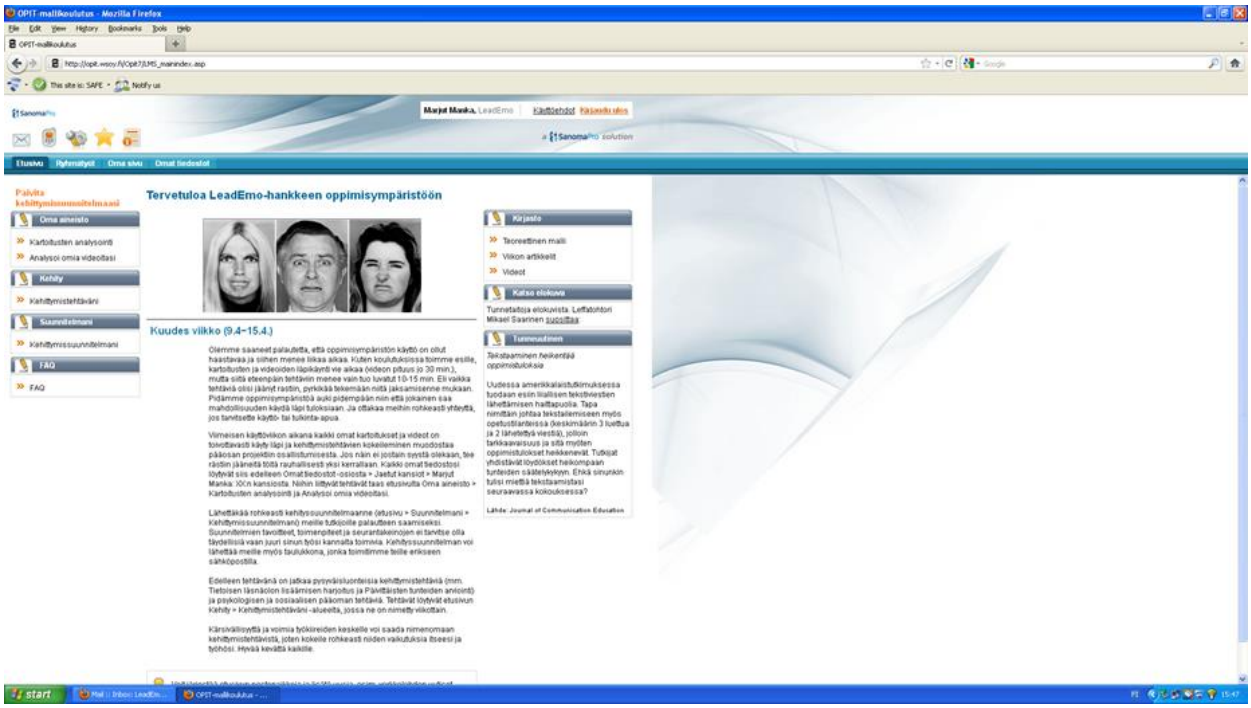
Tavoitteena oli myös liittää oppimisympäristöön tiettyjä mobiilisovelluksia, mutta tämä ei ollut mahdollista oppimisympäristön jäykkyyden vuoksi. Oppimisympäristö on kehitetty koulujen käyttöön, joten tutkijat joutuivat käyttämään luovuuttaan kehittääkseen hankkeen tarkoitukseen soveltuvia keinoja tehtävien tekoon ja esillepanoon.

Kokonaisuudessaan alkuperäisiin suunnitelmiin ei kuitenkaan tullut merkittäviä muutoksia. Oppimisympäristö oli käyttäjien pyynnöstä kaksi viikkoa suunniteltua pidempään auki, eli kahdeksan viikkoa suunnitellun kuuden viikon sijaan. Sisällöllisesti oppimisympäristö noudatti alkuperäistä suunnitelmaa.

Oppimisympäristön rakenne

Oppimisympäristö rakentui yhden päänäkymän varaan. Päänäkymän vasemmassa laidassa sijaitsivat tehtävät, joita osallistujien oli tarkoitus tehdä. Tehtävät oli järjestetty ylhäältä alas kolmeen pääryhmään: omaan aineistoon liittyviin tehtäviin (kartoitukset ja videot), kehittymistehtäviin (pysyvät tehtävät ja viikkotehtävät) ja omaan kehittymissuunnitelmaan. Jakoperusteena oli se, että omaan aineistoon eli erilaisiin kartoituksiin ja mittauksiin liittyvät tehtävät ja videotehtävät miellettiin oppimisen kannalta merkityksellisimmiksi. Kehittymistehtävät

puolestaan eivät nojautuneet mihinkään mittaus- tai kartoitustuloksiin, ja osallistujat saivat tehdä niitä oman valintansa mukaan. Tavoitteena tietenkin oli, että osallistujat tekisivät mahdollisimman paljon tehtäviä, mutta mitään vaatimusta suoritettujen tehtävien määrästä ei asetettu. Oppimisympäristön aloitussivu on esitetty alla olevassa kuvassa 16.



Kuva 16. Oppimisympäristön aloitussivu

Oppimisympäristön päänäkymän oikeassa laidassa oli aineistoa, johon osallistujat saattoivat tutustua halutessaan, mutta joka ei ollut suoraan sidoksissa tehtäviin. Nämä lisäaineistot sisälsivät teoreettisen mallin, jonka pohjalta oppimisympäristö oli rakennettu, tunnetaitoihin liittyviä artikkeleita ja videoita, hankkeen tutkija Mikael Saarisen elokuva-arvioita sekä silloin tällöin vaihtuvia, pikaisesti luettavissa olevia tunneuutisia. Näiden aineistojen tarkoitus oli tarjota sitä haluaville osallistujille mahdollisuus syventää tietojaan tunnetaidoista. Päänäkymän keskeltä löytyi viikoittain vaihtuva uutissyöte, jossa kerrottiin, minkä tyyppisiä tehtäviä tulee seuraavaksi tehtäväksi ja miten hanke etenee.

Kaikilla osallistujilla oli käytössään oma kansio, johon heidän omat videonsa ja kartoitustensa tulokset oli ladattu. Tähän kansioon oli pääsy ainoastaan osallistujalla itsellään sekä hankkeen tutkijoilla. Yhteydenpitoa varten oppimisympäristö tarjosi kaikille sähköpostin, joka toimi oppimisympäristön sisällä. Ennen oppimisympäristön avautumista tutkijat tarkastivat jokaisen osallistujan kohdalla erikseen, että heille näkyi vain heidän omat aineistonsa.

Oppimisympäristö oli melko jäykkä ja esimerkiksi tehtäviä pääsi tekemään “Ryhmätyöt”-linkistä. Tästä syystä tutkijat pyrkivätkin rakentamaan mahdollisimman yksinkertaisen kurssiympäristön. Kaikki ylimääräinen riisuttiin oppimisympäristöstä pois, jolloin sen kiinnostavuus saattoi laskea, mutta käytettävyyden koettiin paranevan.

Oppimisympäristö oli avoinna 5.3.–15.4.2012 ja tämän jälkeen oppimisympäristön käyttöaikaa jatkettiin vielä kahdella viikolla osallistujien toivomuksesta. Kahden lisäviikon aikana uusia tehtäviä ei kuitenkaan enää ladattu oppimisympäristöön, vaan tällöin osallistujat tekivät rästiin jääneitä tehtäviä.

Harjoitustehtävät

Osallistujille oli oppimisympäristössä tarjolla yhteensä 39 erilaista harjoitustehtävää. Oppimisympäristön tehtäväkokonaisuus koostui neljästä erilaisesta tehtävätyypistä: kartoitustehtävistä, videotehtävistä, pysyvistä tehtävistä ja kehittymistehtävistä. Kehittymistehtävät olivat viikkokohtaisia tehtäviä kun taas pysyviä tehtäviä oli tarkoitus tehdä koko verkko-oppimisjakson ajan. Kartoitustehtäviä oli oppimisympäristössä viisi, videotehtäviä kolme, pysyviä tehtäviä neljä ja viikkokohtaisia kehittymistehtäviä yhteensä 27. Osallistujien ei ollut välttämätöntä suorittaa kaikkia tehtäviä, vaan tehtävistä oli mahdollista valita itselle mielekkäimmät. Oppimisympäristössä oli myös tarjolla aihepiiriin liittyviä lisämateriaaleja, joihin oli mahdollista tutustua, mutta joihin ei liittynyt varsinaisia harjoituksia.

Kartoitustehtävät

Oppimisympäristön kartoitustehtävät pohjautuivat osallistujien omiin tuloksiin hankkeen alussa tehdyistä kartoituksista ja mittauksista, joita on esitelty tämän raportin aiemmissa osioissa. Kartoitustehtävien osio koostui seuraavista tehtävistä:

- Tunneosaamisen itsearviointi (SREIT)
- Persoonallisuuden itsearviointitesti (PK5)
- Tunneosaamisen kompetenssipohjainen 360-arviointi
- Johtamisosaamisen kompetenssipohjainen 360-arviointi
- Kolmen vuorokauden sykemittauksen tulosten läpikäynti (Firstbeat-raportti)

Tunneosaamisen itsearviointitehtävän (SREIT), persoonallisuuden itsearviointitestin (PK5), tunneosaamisen 360-arviointitehtävän sekä johtamisosaamisen 360-arviointitehtävän tarkoituksena oli, että osallistujat tutustuvat omiin tuloksiinsa ja reflektoivat niitä muun muassa vertaamalla omia tuloksia osallistujaryhmän keskimääräisiin tuloksiin, pohtimalla omia vahvuuksia ja kehittämisalueita, tarkastelemalla niiden näkymistä ja vaikutusta omassa esimiestyössä sekä asettamalla itselle kehittymistavoitteita. Kolmen vuorokauden sykemittaustulosten läpikäynnissä (Firstbeat-raportti) osallistujat puolestaan tarkastelivat omia stressi- ja voimavararaporttejaan, pohtivat niiden pohjalta omaa palautumistaan sekä asettivat itselleen kehittymistavoitteita oman jaksamisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi.

Videotehtävät

Oppimisympäristössä oli osallistujille tarjolla kolme videotehtävää. Videotehtävien 1–3 tarkoituksena oli oman videoidun keskustelutilanteen katselu ja analysointi. Videot olivat aiemmin tässä raportissa kuvailtuja, hankkeen alkupuolella toteutettuja esimies-

alaiskeskustelujen videointeja, joiden aikana osallistujille suoritettiin erilaisia psykofysiologisia mittauksia. Osallistujilla oli oppimisympäristössä mahdollisuus katsella videosta sekä niin sanottua raakaversiota että fysiologisilla mittareilla täydennettyä versiota. Kumpaankin videoon liittyi omat tehtävänsä.

Videotehtävässä 1 osallistujat katsoivat oman videonsa raakaversiota. Tehtävän tavoitteena oli yleiskuvan ja kokonaistuntuman saaminen keskustelun juonesta ja yleisilmapiiristä.

Videotehtävässä 2 katseltiin fysiologisilla mittareilla täydennettyä omaa keskusteluvideota. Toisen katselukierroksen ensimmäisenä tavoitteena oli oppia tulkitsemaan omaan videoon liitettyä, visualisoitua psykofysiologista aineistoa. Toisena tavoitteen oli SPAFF-koodistoa hyödyntäen havainnoida sekä omaa että keskustelukumppanin psykofysiologista aktiviteettia sekä pyrkiä löytämään selityksiä havaituille vasteille.

Videotehtävässä 3 osallistujien oli tarkoitus katsella videota yhdessä keskustelun toisen osapuolen eli oman johdettavan kanssa. Kolmannen katselukierroksen tavoitteena oli pyrkiä löytämään uusia yhteisiä havaintoja videoista ja muodostaa tältä pohjalta uusia kehittymistavoitteita seuraaville keskusteluille.

Pysyvät tehtävät

Oppimisympäristössä oli neljä niin sanottua pysyvää tehtävää, joita oli tarkoitus työstää koko verkko-oppimisjakson ajan. Pysyvien tehtävien kokonaisuus koostui seuraavista tehtävistä:

- Dialogisuuden havainnointi -harjoitus
- Tietoisen läsnäolon lisäämisen harjoitus
- Päivittäinen tunteiden arviointi
- Oma kehittymissuunnitelma

Dialogisuuden havainnointi -harjoituksen tarkoituksena oli, että osallistujat harjoittelevat käyttämään vuorovaikutuksen luokittelujärjestelmä SPAFF:ia. Tavoitteena oli, että osallistujat oppivat hyödyntämään kyseistä työvälinettä ryhmätapaamisten ja henkilökohtaisten keskustelujen kehittämiseen työpaikalla.

Tietoisen läsnäolon lisäämisen harjoituksessa osallistujien oli tarkoitus luoda itselleen päivittäinen tietoisuustaitojen (mindfulness) harjoittelurutiini. Oppimisympäristössä oli tarjolla kolme erilaista harjoitusta, joita oli mahdollista hyödyntää omassa harjoittelussa. Lyhyin harjoituksista vei muutaman minuutin ja pisin parikymmentä minuuttia. Osallistujien oli mahdollista yhdistellä erilaisia harjoituksia ja luoda niistä itselle mielekäs kokonaisuus.

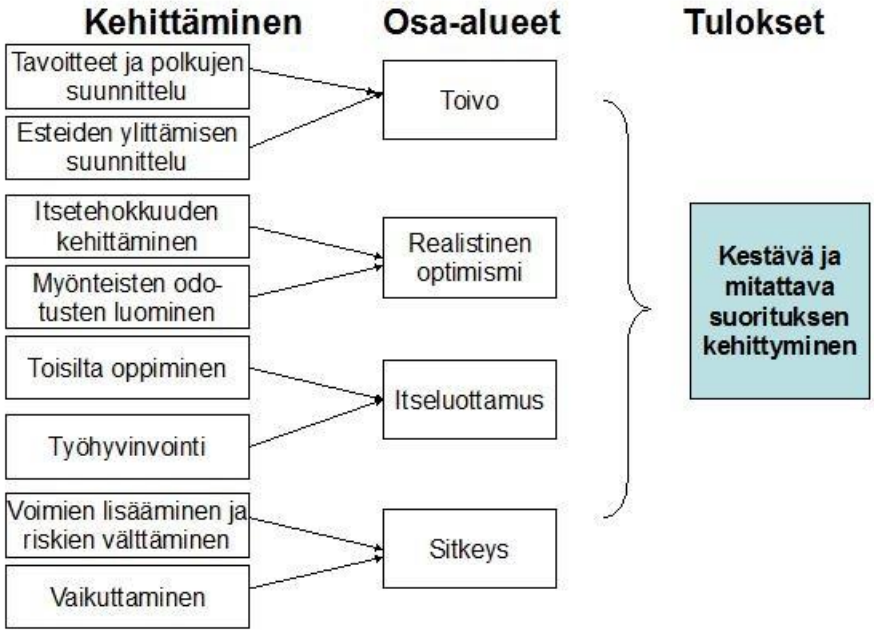
Päivittäisten tunteiden arvioinnissa osallistujat arvioivat päivittäin kokemiaan tunteita ja kirjasivat niitä oppimisympäristössä olleeseen asteikkoon. Tulokseksi osallistujat saivat päivittäisen suhdeluvun tunteistaan eli tunnerationsa. Tehtävä pohjautui Fredricksonin ja Losadan (2005) kehittämään positivity ratio -tehtävään.

Omassa kehittymissuunnitelmassa osallistujat täyttivät oppimisympäristössä olleeseen taulukkoon omia kehittymiskohteitaan. Osallistujat ohjeistettiin koko oppimisympäristön käyttöjakson aikana tunnistamaan kehittymiskohteitaan ja kirjaamaan niitä jatkuvasti päivittyvään kehittymissuunnitelmaan. Tavoitteena oli, että kukin tunnistaisi 2–5 kehittämiskohdetta ja suunnittelisi myös, millä menetelmillä lähtisi niitä työstämään. Kehittymissuunnitelman oli tarkoitus olla oppimisympäristön käyttöjakson lopputulos, joka myös jäisi käyttäjälle ohjeistukseksi hankkeen päätyttyä. Kehittymissuunnitelmat pyydettiin lähettämään tutkijoille. Mikael Saarinen antoi henkilökohtaisen palautteen kustakin kehittymissuunnitelmasta.

Viikkokohtaiset kehittymistehtävät

Oppimisympäristössä oli mahdollisuus suorittaa yhteensä 27 viikkokohtaista kehittymistehtävää. Viikkokohtaisia kehittymistehtäviä oli eri viikkoina hieman eri määrä. Oppimisjakson ensimmäiselle viikolle oli varattu viisi tehtävää, toiselle viisi, kolmannelle kuusi, neljännelle kuusi, viidennelle kolme ja viimeiselle eli kuudennelle viikolle kaksi tehtävää. Oppimisympäristöä rakennettaessa oli suunniteltu, että oppimisympäristön kuuden viikon käyttöjakson aikana kullakin viikolla näkyisivät vain ne viikkotehtävät, joita oli kyseiselle viikolle suunniteltu. Kuten aiemmin mainittiin, oppimisympäristön rakenteessa ilmeni yllättävä ongelma, jonka vuoksi kaikki tehtävät näkyivät osallistujille koko verkko-oppimisjakson ajan. Tehtävät oli kuitenkin oppimisympäristössä merkitty ja jaoteltu viikoittain suoritettavaksi. Kaikkien tehtävien näkyminen kerralla mahdollisti kuitenkin tehtävien suorittamisen myös eri aikaan ja eri järjestyksessä kuin miten ne oli alun perin jaoteltu.

Oppimistehtävät suunniteltiin psykologisen pääoman, sosiaalisen pääoman sekä työhyvinvoinnin teoreettiseen viitekehykseen perustuen. Tehtävät suunniteltiin kuvassa 17 esitettyjä psykologisen pääoman neljää ulottuvuutta (toivo, realistinen optimismi, itseluottamus ja sitkeys) mukaillen.



Kuva 17. Psykologisen pääoman kehittäminen (mukaillen Luthans ym. 2006)

Toiveikkuutta voidaan harjoitella esimerkiksi tavoiteasetannalla. Harjoitustehtävissä osallistujat harjoittelivat muun muassa työhön liittyvien tavoitteiden luomista. Tavoitteiden tuli olla henkilökohtaisesti merkityksellisiä, riittävän haasteellisia, ja niiden tuli sisältää selkeä alku ja loppu. Näiden tavoitteiden piirteiden tarkoituksena oli luoda kestävää motivaatiota, joka lisää toimijuuden tunnetta. Osallistujat harjoittelivat etsimään polkuja työsidonnaisiin tavoitteisiin ja tunnistamaan esteitä. Osallistujat saivat ryhmältä palautetta ja ehdotuksia vaihtoehtoisista poluista sekä esteistä, joihin tulisi varautua. Harjoituksen tavoitteena oli lisätä reittien löytämisen taitoa sekä kykyä tunnistaa ja varautua esteisiin, jotta esteiden negatiivinen vaikutus toimijuuden kokemukseen vähenisi.

Realistisen optimismin lisäämiseen voidaan päästä tulkitsemalla menneisyyttä armollisesti, hyväksymällä nykyisyys ja hakemalla tulevaisuuden mahdollisuuksia. Oppimisympäristössä tarjottujen harjoitusten tavoitteena oli harjoitella esteiden ennakointia, keinoja niiden ratkaisemiseksi ja polkuja tavoitteisiin pääsemiseksi. Tämä toimii pohjana yleisten positiivisten odotusten kehittymiselle. Tavoitteena oli, että kun osallistujat saavuttavat kokemuksen, että he kykenevät tunnistamaan esteitä ja pääsemään vastoinkäymisten yli, heidän odotuksensa tavoitteiden saavuttamisesta kasvavat ja kielteiset odotukset vähenevät. Ryhmän palautteella pyrittiin lisäämään positiivisia odotuksia, kun osallistujilla oli mahdollisuus nähdä muidenkin ryhmän jäsenten odottavan onnistumista ja luovan keinoja menestykseen pääsemiseksi. Ryhmän olikin tarkoitus toimia resurssina, ja onnistumisen odotusten lisääntymisen kasvattaa sekä yksilön itsensä että ryhmän optimismia.

Itseluottamusta voidaan kehittää hallinnan kokemusten hankkimisella, mallintamisella ja toisilta oppimalla. Lisäksi siihen vaikuttaa fysiologinen ja psykologinen virittyneisyys eli oma työhyvinvoinnin tila. Oppimisjaksolla itseluottamusta harjoiteltiin esimerkiksi kehittämällä askel kerrallaan -tekniikoita itsensä kehittämiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Tavoitteena oli myös oppia toisilta työyhteisön jäseniltä kokemuksia jakamalla.

Sitkeyttä voidaan kehittää voimavaroihin suuntautuvan strategian omaksumisella, kuten vastoinkäymisten ennaltaehkäisyllä ja niiden tulkinnan prosesseihin vaikuttamisella. Sitkeyttä lisää tietoisuus henkilökohtaisista voimavaroista, joita ovat lahjakkuus, taidot ja sosiaaliset verkostot. Harjoituksissa osallistujilta kysyttiin, mitä resursseja ja taitoja he voisivat hyödyntää saavuttaakseen tavoitteensa. Tämän jälkeen osallistujia rohkaistiin ottamaan näitä resursseja käyttöön tarpeen mukaan. Harjoituksissa pyrittiin myös esteiden tunnistamiseen, jotta ne eivät hidastaisi kehitystä. Osallistujat pohtivat myös keinoja esteiden ylittämiseksi ja välttämiseksi. Harjoituksissa pyrittiin myös tunnistamaan aikaisempien vastoinkäymisten aikaisia tunteita ja ajatuksia.

Sosiaalista pääomaa lisäävät esimiehen ja työntekijöiden välinen vastavuoroisuus, luottamus, yhteiset arvot ja aktiivinen toiminta kaikkien hyväksi. Tämän vuoksi tehtäviä suunniteltaessa keskityttiin esimiesten kannustamiseen sellaiseen toimintaan, joka lisää suvaitsevaisuutta, luottamusta ja vastavuoroisuutta sekä työntekijöiden kesken että työntekijöiden ja esimiesten välillä. Konkreettisena esimerkkinä voidaan mainita tervehtimiskäytännöt työpaikalla sekä palautteen antaminen niin myönteisistä asioista kuin ratkaisukeskeisesti kehittämistä vaativista asioista.

Työhyvinvointia tukevissa tehtävissä pyrittiin kiinnittämään huomiota esimiehen omaan rooliin työyhteisön jäsenenä ja työhyvinvoinnin edistäjänä. Seuraavissa alaluvuissa esitellään lyhyesti verkko-oppimisjakson kunkin viikon kehittymistehtävät.

Tehtävät viikolla 1

Verkko-oppimisjakson ensimmäisen viikon kehittymistehtävien kokonaisuus koostui seuraavista viidestä tehtävästä:

- Unelmaminäni
- Onnistumistarinat
- Palkitse tiimisi
- Tervehtiminen
- Esimiehen ominaisuudet

Unelmaminäni -tehtävässä osallistujien oli tarkoitus tutustua psykologisen pääoman käsitteeseen katsomalla aiheeseen liittyvä luentovideo sekä lukemalla artikkeli aiheesta. Tämän jälkeen osallistujat pohtivat psykologisen pääoman käsitteiden kautta sitä, millaiseksi esimieheksi he itse haluaisivat kehittyä.

Onnistumistarinat -tehtävän tavoitteena oli myönteisten emootioiden lisääminen työpaikan arjessa. Osallistujien oli tarkoitus laittaa onnistumisiin liittyviä tarinoita liikkeelle omassa työyhteisössään ja seurata mitä tästä seuraa. Onnistumistarinat -tehtävä aloitettiin oppimisjakson ensimmäisellä viikolla, mutta sitä oli tarkoitus jatkaa joka viikko oppimisjakson ajan.

Palkitse tiimisi -tehtävässä osallistujien oli tarkoitus oppimisjakson aikana palkita tiiminsä vähintään kolme kertaa yllättävinä aikoina. Tehtävässä ohjeistettiin, että palkitsemisen ei tarvitse välttämättä olla suurieleistä, vaan pienet huomionosoitukset, kuten pullakahvit, riittävät palkitsemiseen. Osallistujat saivat itse keksiä ja valita sopivimmat palkitsemiskeinot.

Tervehtiminen -tehtävässä osallistujat tarkkailivat työpaikallaan viikon ajan tervehtivätkö työyhteisön jäsenet toisiaan. Tämän tarkoituksena oli hahmottaa työyhteisön sosiaalista pääomaa.

Esimiehen ominaisuudet -tehtävässä osallistujien oli tarkoitus tarkastella vertikaalista eli esimiehen ja työntekijöiden välistä sosiaalista pääomaa. Tehtävässä oli tarkoitus pohtia ja keskustella työntekijöiden kanssa missä määrin esimerkiksi esimiehen luotettavuus, ystävällinen ja huomaavainen käyttäytyminen työntekijöitä kohtaan sekä työntekijöiden oikeuksien kunnioittaminen toteutuvat omassa työyhteisössä.

Tehtävät viikolla 2

Oppimisjakson toisen viikon harjoitusten kokonaisuus koostui seuraavista viidestä tehtävästä:

- Optimisti vai pessimisti?
- Hyvän mielen palaverialoitus
- Tavoitetehtävä
- Kysymyksiä työyhteisöstäsi
- Tarkkaile työtovereitasi

Optimisti vai pessimisti? -tehtävässä osallistujien tuli lukea oppimisympäristössä ollut optimismiin liittyvä teksti. Tekstin pohjalta osallistujien oli tarkoitus listata kolme onnistumista ja kolme epäonnistumista viimeisen vuoden ajalta, pohtia kyseisiä tilanteita sekä tarkastella onko oma selitysmalli optimistinen vai pessimistinen.

Hyvän mielen palaverialoitus -tehtävän tavoitteena oli huomion kiinnittäminen asioihin, jotka ovat hyvin ja toimivat. Tehtävänannossa osallistujia neuvottiin avaamaan palaveri kysymällä mitä hyvää kenellekin kuuluu sekä huomioimaan miten tämä vaikuttaa kokoustunnelmaan.

Tavoitetehtävän tarkoituksena oli valita itselle tunneälyn kehittämiseen liittyvä tavoite, joka olisi realistista saavuttaa verkko-oppimisjakson aikana. Osallistujien oli tarkoitus pohtia omaa lähtötilannetta sekä asettaa itselle välitavoitteita ja lopputavoitteen. Omaa etenemistä oli tarkoitus seurata ja raportoida viikoittain.

Kysymyksiä työyhteisöstäsi -tehtävässä tarkasteltiin työyhteisön sosiaalista pääomaa oppimisympäristössä listattujen kysymysten avulla. Kysymykset liittyivät muun muassa keskustelun ilmapiiriin ja avoimuuteen, yhdessä vietettävään aikaan sekä työyhteisön yhteiseen huumoriin.

Tarkkaile työtovereitasi -tehtävässä osallistujat tarkkailivat työtovereidensa toimintaa. Samalla osallistujat miettivät mitä ihailevat työtovereidensa toiminnassa ja mitä työtovereilla olevia tunnetaitoihin liittyviä ominaisuuksia he haluaisivat myös itselleen.

Tehtävät viikolla 3

Kolmannen viikon tehtäväkokonaisuus koostui kuudesta erilaisesta harjoituksesta. Tehtävät olivat seuraavat:

- Tähtihetket
- Optimismin lisäämistyöpaja
- Yli epäonnistumisista
- Tarkastele toiveikkuuttasi
- Idealaatikko
- Miten otat vastaan ideoita?

Tähtihetket -tehtävässä osallistujien oli tarkoitus pitää seuraavien kolmen viikon aikana joka maanantai tähtihetkipalaveri, jossa läpikäydään edellisen viikon onnistumisia tiimin kanssa.

Optimismin lisäämistyöpajassa osallistujat pohtivat ja keksivät yhdessä työntekijöiden kanssa kymmenen erilaista keinoa lisätä optimistisuutta työpaikalla.

Yli epäonnistumisista -tehtävässä tavoitteena oli kehittää omaa psykologista pääomaa. Tehtävässä oli tarkoitus tarkastella jotakin tiettyä omaa epäonnistumista mahdollisimman myönteisessä valossa.

Tarkastele toiveikkuuttasi -tehtävässä osallistujat pohtivat omaa toiveikkuuttaan oppimisympäristössä esitettyjen kysymysten avulla. Kysymykset liittyivät erilaisiin vaikeisiin tilanteisiin, kuten työn menettämiseen, esimiestuen puutteeseen ja luottamuksen pettämiseen.

Idealaatikko -tehtävässä osallistujat perustivat työpaikalleen idealaatikko, johon työntekijät pystyivät jättämään ideoita sosiaalisen pääoman kehittämiseksi. Laatikkoon tulleita ideoita oli tarkoitus toteuttaa käytännössä ja seurata miten ne vaikuttavat työpaikalla.

Miten otat vastaan ideoita? -tehtävässä osallistujien tuli tarkkailla itseään ja omia reaktioitaan kun työyhteisön jäsenet kertoivat heille ideoistaan. Osallistujien oli myös tarkoitus pohtia edistääkö oma suhtautuminen luovuutta työpaikalla ja tulevatko työyhteisön jäsenet avoimesti kertomaan uusista ideoistaan.

Tehtävät viikolla 4

Oppimisjakson neljännellä viikolla osallistujille oli suunniteltu kuusi harjoitustehtävää. Viikon tehtäväkokonaisuus koostui seuraavista tehtävistä:

- Myönteisiä asioita
- Tavoitetehtävä
- Voimavarat
- Työyhteisön tila
- Millainen esimies olet?
- Myönteisten tunteiden lisääminen arjessa

Myönteisiä asioita -tehtävässä osallistujia neuvottiin nostamaan viikon ajan joka päivä esiin vähintään yksi myönteinen asia työyhteisössä. Myönteinen asia saattoi olla esimerkiksi positiivinen asiakaspalaute tai työyhteisön tai yksittäisen työntekijän onnistuminen. Osallistujat kirjasivat oppimisympäristöön mitä tekivät ja miten se vaikutti muihin.

Tavoitetehtävässä osallistujien oli tarkoitus tiiminsä kanssa etsiä yksi työtä koskeva tavoite, jonka jälkeen jokainen tiimin jäsen mietti askelia kyseisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tämän jälkeen jokainen kuvasi keksimänsä askeleet ryhmälle. Näin ryhmän jäsenillä oli mahdollisuus oppia toisiltaan. Ryhmä myös keskusteli yhdessä keinoista tavoitteen saavuttamiseksi.

Voimavarat -harjoituksessa esimiesten oli tarkoitus pyytää työntekijöitään listaamaan henkilökohtaisia voimavarojaan. Tämän jälkeen muut tiimin jäsenet saivat täydentää listoihin niitä resursseja, jotka työtovereilta itseltään oli jäänyt huomaamatta. Tarkoituksena oli, että palaverin jälkeen jokaisella palaveriin osallistuneella oli oma voimavaralista, joka koostui omista merkinnöistä ja työtovereiden täydennyksistä. Esimiehen tehtävänä oli myös rohkaista työntekijöitä ottamaan näitä voimavaroja käyttöön.

Työyhteisön tila -tehtävässä osallistujat arvioivat työyhteisön horisontaalista eli työntekijöiden välistä sosiaalista pääomaa pohtimalla oppimisympäristössä esitettyjen väitteiden paikkansapitävyyttä omassa työyhteisössään. Väitteet liittyivät muun muassa työtovereiden keskinäiseen yhteistyöhön ja kaikkien työyhteisön jäsenten ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemiseen. Osallistujien oli tarkoitus miettiä myös parannuskeinoja horisontaalisen sosiaalisen pääoman kehittämiseen.

Millainen esimies olet? -tehtävässä osallistujien oli tarkoitus pyytää ainakin kolmelta työtoverilta palautetta omasta toiminnastaan ja raportoida palautteista oppimisympäristöön.

Myönteisten tunteiden lisääminen arjessa -tehtävässä osallistujien oli tarkoitus koota ja tallentaa oppimisympäristöön sellaisia kuva- tai ääniärsykkeitä, jotka herättivät heissä myönteisiä reaktioita. Osallistujia neuvottiin käyttämään näitä esimerkiksi taustakuvana tietokoneessa.

Tiedostot tallennettiin jaettuun kansioon, jossa muillakin osallistujilla oli mahdollisuus katsella tai kuunnella niitä.

Tehtävät viikolla 5

Oppimisjakson toiseksi viimeiselle viikolle osallistujille oli varattu kolme kehittymistehtävää. Viidennen viikon tehtävät olivat seuraavat:

- Kehu työntekijöitäsi
- Vastoinkäymisharjoitus
- Yhteisöllisyys työpaikallanne

Kehu työntekijöitäsi -tehtävässä oli tavoitteena esimiehen psykologisen pääoman ja myönteisyyden siirtyminen työntekijöihin. Osallistujien oli tarkoitus keksiä jokaisesta työntekijästään yksi myönteinen asia ja kertoa se työntekijälle. Myönteinen palaute saattoi olla yleistä (”olet hyvä työntekijä”) tai yksittäiseen asiaan kohdistuvaa (”hoidit asiakkaan todella hyvin”).

Vastoinkäymisharjoituksessa oli tarkoituksena yhdessä työntekijöiden kanssa pohtia minkälaisia vastoinkäymisiä omassa työssä saattaa tulla vastaan ja kuinka kunkin voimavarat voivat auttaa esteiden ylittämisessä. Tarkoituksena oli hyödyntää edellisen viikon kehittymistehtävässä koottua voimavaralistaa.

Yhteisöllisyys työpaikallanne -tehtävässä osallistujat arvioivat oman työpaikkansa yhteisöllisyyden tilaa asteikolla 1–10 sekä pohtivat kuinka voisivat lisätä yhteisöllisyyttä työpaikalla.

Tehtävät viikolla 6

Oppimisjakson viimeiselle viikolle oli varattu kaksi viikkokohtaista kehittymistehtävää. Kuudennen viikon tehtävät olivat:

- Vaikuttamistehtävä
- Ilmapiirin kehittäminen

Vaikuttamistehtävän tavoitteena oli tarkastella psykologisen pääoman yhtä osa-aluetta, sitkeyttä. Tehtävänä oli kirjata ylös sellaisia työhön liittyviä asioita, joihin voi ja joihin ei voi itse vaikuttaa. Tämän jälkeen tarkoituksena oli pohtia millä keinoin työstä on mahdollista selviytyä huolimatta niistä asioista, joihin ei pysty itse vaikuttamaan.

Ilmapiirin kehittäminen -tehtävässä osallistujien oli tarkoitus pohtia omaa asennetta työhön ja työtovereihin sekä omaa vaikutusta työpaikan ilmapiiriin. Osallistujien oli tarkoitus palauttaa mieleen sekä myönteisesti että kielteisesti työpaikan ilmapiiriin vaikuttaneita tilanteita. Tehtävässä neuvottiin myös pyytämään työyhteisön jäseniä kirjoittamaan työyhteisön ilmapiiriin vaikuttamisesta.

Lisämateriaalit

Varsinaisten tehtävien lisäksi oppimisympäristössä oli tarjolla lisämateriaaleja, joita oli mahdollista hyödyntää oman oppimisen tukena. Lisämateriaaleja olivat aiheeseen liittyvät videot ja artikkelit, Mikael Saarisen elokuvakolumnit, silloin tällöin vaihtuneet tunneuutiset sekä oppimisympäristön teoriapohjan kuvaus. Lisämateriaalien tarkoituksena oli tarjota aiheesta kiinnostuneille mahdollisuus perehtyä harjoitustehtäviä laajemmin hankkeen aihepiiriin. Lisämateriaalien ajateltiin myös toimivan oppimisen tukena erityisesti niillä osallistujilla, jotka oppivat pääasiassa lukemalla.

Osallistujien ohjaaminen

Alkutapaaminen

Oppimisympäristön käytöstä ja ohjelman käynnistymisestä järjestettiin neljä samansisältöistä koulutustilaisuutta, kaksi Helsingissä ja kaksi Tampereella. Helsingissä järjestetyissä koulutustilaisuuksissa oli yhteensä 11 osallistujaa ja Tampereella 14 osallistujaa. Erään hankkeeseen osallistuvan organisaation pyynnöstä järjestettiin varsinaisten koulutustilaisuuksien lisäksi yksi verkkokoulutusistunto ConnectPro-etäyhteyden välityksellä. Osallistujia kyseisessä koulutuksessa oli kuusi.

Koulutustilaisuuksissa esiteltiin oppimisympäristön rakennetta ja opetettiin osallistujia avaamaan omia tiedostojaan sekä vastaamaan tehtäviin. Tavoitteena oli, että tilaisuuden jälkeen osallistujat olisivat jo tehneet ensimmäisen tehtävänsä ja päässeet näin harjoituksissa alkuun. Lähes kaikkien infotilaisuuksiin osallistuneiden kohdalla näin olikin. Koulutustilaisuuksissa tehtiin myös lyhyt mindfulness-harjoitus, jotta osallistujien olisi helpompi tehdä harjoituksia ohjelman aikana myös ilman ohjaajaa. Helsingin koulutustilaisuuksista vastasivat Aalto-yliopiston tutkijat ja Tampereen tilaisuuksista Tampereen yliopiston tutkijat. Koulutustilaisuuksissa vastattiin myös osallistujien kysymyksiin. Tarkoituksena oli myös palauttaa osallistujien mieleen heidän mukanaolonsa hankkeessa, koska alkukartoituksista oppimisympäristön aukeamiseen oli kulunut jonkin aikaa.

Palautteet ja muu ohjaus

Osallistujia ohjattiin hankkeessa monella eri tavalla. Kehittymistehtävien ohjauksesta vastasi Tampereen yliopiston tutkija. Osallistujat saivat palautetta kaikista tekemistään kehittymistehtävistä. Palaute oli tarkoituksellisen kannustavaa, ja siitä myös saatiin oppimisympäristön käytön päättymisen jälkeen myönteistä palautetta. Tarkoituksena oli myös sparrata ja kannustaa osallistujia löytämään omia vahvuuksiaan ja innostaa muuttamaan omaa toimintaansa tunnetaitoisempaan ja yhteisöllisempään suuntaan. Aivan viimeisinä päivinä lähetettyihin tehtäviin ei enää palautetta annettu, koska oppimisympäristö oli sulkeutumassa, eivätkä osallistujat olisi enää ehtineet palautetta lukea.

Osallistujat saivat palautetta myös omista kehittymissuunnitelmistaan Aalto-yliopiston tutkijalta. Aalto-yliopiston tutkijalta oli myös mahdollisuus pyytää ohjausta kaikkiin kartoitustehtäviin liittyvissä kysymyksissä. Osallistujat olivat kumpaankin ohjaajaan yhteydessä sähköpostitse ja puhelimitse oppimisympäristössä saamansa palautteen lisäksi.

Ohjauksen yhtenä tavoitteena oli antaa osallistujille kuva ohjaajan läsnäolosta. Vaikka tehtävät tehtiinkin tietokoneen välityksellä oppimisympäristöön, pyrittiin osallistujien harjoittelumotivaatiota parantamaan sillä, että he tiesivät, että heidän vastauksensa myös luetaan ja niihin reagoidaan. Ohjauksen tavoitteena oli palvella siis myös osallistujien vuorovaikutuksen tarvetta, sillä oppimisympäristö ei mahdollistanut muuta vuorovaikutusta, kuten keskustelua muiden osallistujien kanssa.

Oppimisympäristön käyttöaktiivisuus

Tehtävien suorittamisaktiivisuudessa oli suuria osallistujakohtaisia eroja. Hankkeeseen osallistuneista 46 esimiehestä 50 % (23 henkilöä) ei tehnyt yhtään oppimisympäristössä tarjottua harjoitustehtävää. Tehtäviä tehneet osallistujat palauttivat keskimäärin 14 tehtävää. Vähiten tehtäviä tehnyt osallistuja palautti kolme harjoitustehtävää ja eniten tehtäviä tehnyt teki 36 harjoitusta. Palautettujen tehtävien määrän mediaani oli 11 ja keskihajonta 8,42. Osallistujien tekemien tehtävien määrät on esitetty taulukossa 2.

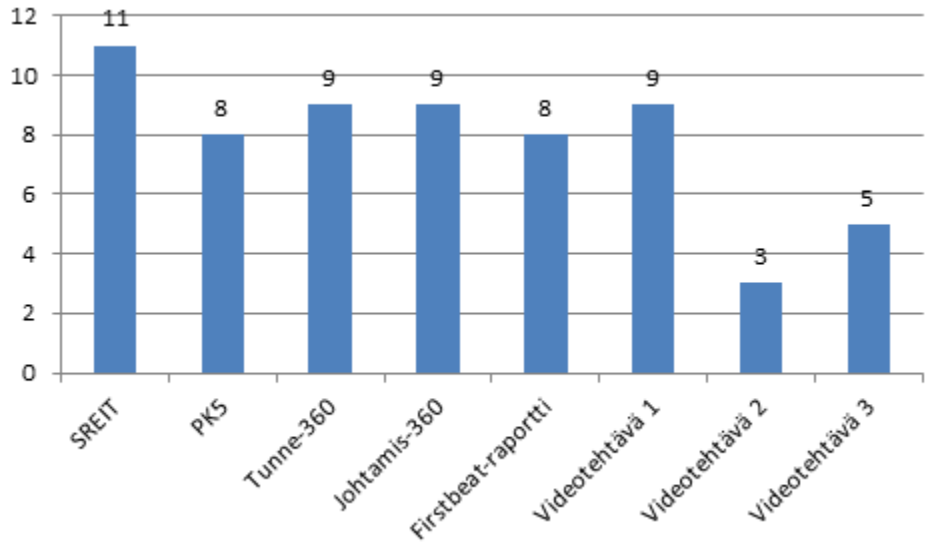
Taulukko 2. Osallistujien palauttamien tehtävien määrät

Palautettuja tehtäviä	Osallistujia (lkm)	Osallistujia (%)
ei yhtään tehtävää	23	50 %
1 - 5 tehtävää	2	4 %
6 - 10 tehtävää	9	20 %
11 - 15 tehtävää	5	11 %
16 - 20 tehtävää	1	2 %
21 - 25 tehtävää	1	2 %
26 - 30 tehtävää	3	7 %
31 - 35 tehtävää	1	2 %
yli 35 tehtävää	1	2 %
Yhteensä	46	100 %

Kartoitus- ja videotehtävien tekeminen

Kartoitustehtäviin palautettiin keskimäärin yhdeksän vastausta kutakin tehtävää kohti. Palautettujen tehtävien määrissä ei ollut suurta eroa eri kartoitustehtävien välillä. Eniten osallistujat tekivät tunneosaamisen itsearviointitehtävää (SREIT); kyseisen tehtävän palautti 11 osallistujaa. Pienimmät vastausmäärät tulivat persoonallisuuden itsearviointitehtävään (PK5) sekä kolmen vuorokauden sykemittaustehtävään (Firstbeat); molempia tehtäviä oli tehnyt kahdeksan osallistujaa.

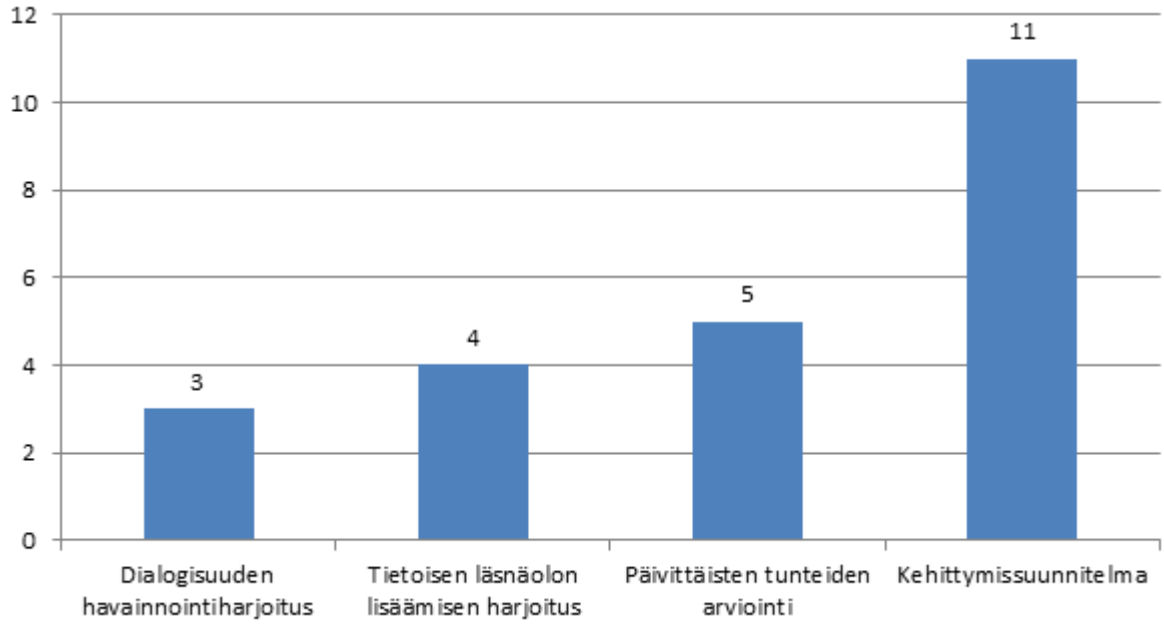
Videotehtäviä tehtiin keskimäärin hieman kartoitustehtäviä vähemmän. Videotehtäviin palautettujen vastausten keskiarvo oli 5,7. Eniten osallistujat tekivät ensimmäistä videotehtävää eli katsoivat keskusteluvideota, johon ei ollut liitetty fysiologisia mittareita. Kyseisen tehtävän palautti yhdeksän osallistujaa. Videotehtävän 2 puolestaan teki vain kolme osallistujaa. Osallistujista viisi teki tehtävän 3, eli katseli ja analysoi videota yhdessä videolla olleen keskustelukumppanin, eli oman johdettavan kanssa. Kuva 18 kuvaa palautettujen kartoitus- ja videotehtävien määriä.



Kuva 18. Palautetut kartoitus- ja videotehtävät

Pysyvien tehtävien tekeminen

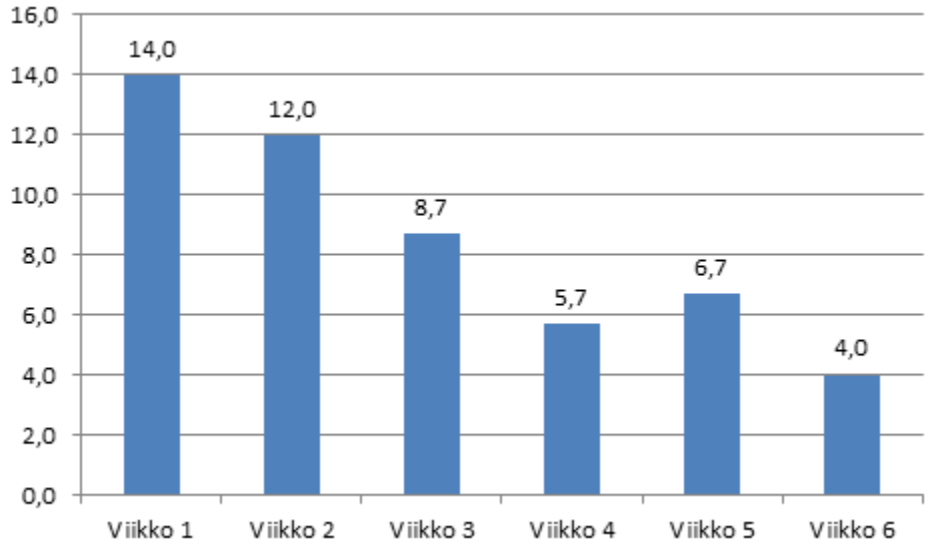
Pysyviin tehtäviin palautettiin yhteensä 23 vastausta. Selvästi eniten osallistujat tekivät tehtävistä laajinta ja kattavinta eli omaa kehittymissuunnitelmaa; 11 osallistujaa palautti kyseisen tehtävän. Muita pysyviä tehtäviä tehtiin selvästi vähemmän. Päivittäistä tunteiden arviointia teki viisi osallistujaa ja tietoisen läsnäolon harjoituksia neljä. Vähiten tehtiin dialogisuuden havainnointiharjoitusta; vain kolme osallistujaa palautti kyseisen tehtävän. Kuva 19 kuvaa palautettujen pysyvien tehtävien määriä.



Kuva 19. Palautetut pysyvät tehtävät

Viikkokohtaisten kehittymistehtävien tekeminen

Viikkotehtäviin palautettiin keskimäärin yhdeksän vastausta tehtävää kohti. Enimmillään yksittäiseen tehtävään palautettiin 23 vastausta ja pienimmillään neljä. Tehtäviä tehtiin selvästi innokkaimmin verkko-oppimisjakson alussa. Ensimmäisellä viikolla jokaista kyseisen viikon tehtävää kohti palautettiin keskimäärin 14 vastausta ja toisella viikolla 12. Oppimisjakson viimeisellä eli kuudennella viikolla vastauksia palautettiin enää neljä kutakin harjoitusta kohti. Kuva 20 kuvaa viikkokohtaisiin kehittymistehtäviin palautettujen vastausten määriä keskimäärin.



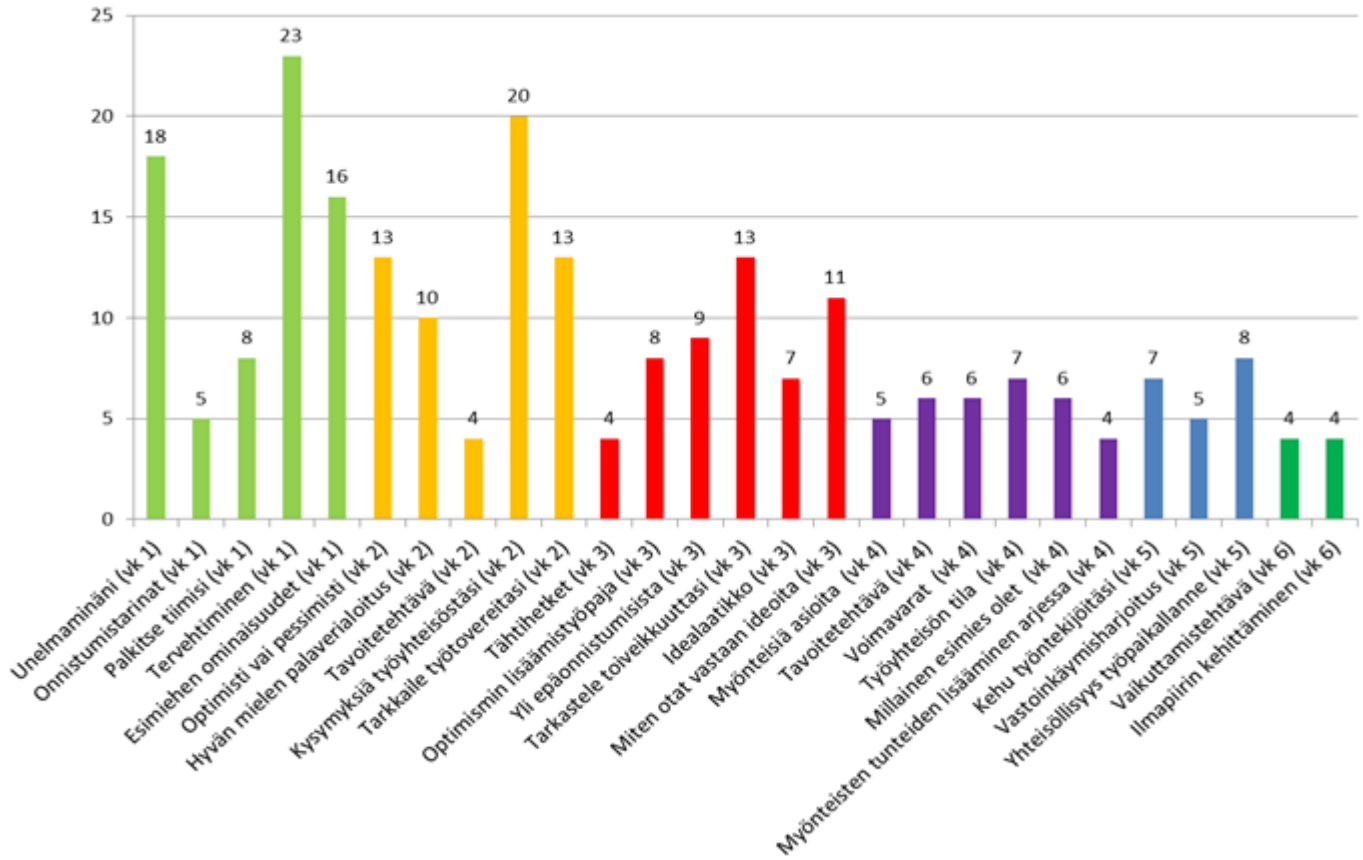
Kuva 20. Viikkokohtaisten tehtävien keskimääräiset tekijämäärät

Viikkokohtaisista tehtävistä tehtiin aktiivisimmin kahden ensimmäisen viikon tehtäviä. Ensimmäisen viikon kehittymistehtäviin palautettiin yhteensä 70 vastausta ja keskimäärin 14 vastausta kutakin tehtävää kohti. Eniten tehtiin tervehtimistehtävää; kaikki 23 tehtäviä tehneistä esimiehistä teki kyseisen tehtävän. Myös unelmaminäni -harjoitusta ja esimiehen ominaisuudet -tehtävää tehtiin melko aktiivisesti; unelmaminäni -tehtävään tuli 18 vastausta ja esimiehen ominaisuudet -tehtävään 16. Vähiten vastauksia palautettiin onnistumistarinat -tehtävään; vain viisi osallistujaa raportoi tehneensä kyseisen tehtävän. Toisen viikon tehtävistä osallistujat palauttivat oppimisympäristöön yhteensä 60 harjoitustehtävää. Palautettujen harjoitusten tehtäväkohtainen keskiarvo oli 12 vastausta. Eniten vastauksia palautettiin kysymyksiä työyhteisöstäsi -tehtävään (20 kpl). Toiseksi eniten tehtiin optimisti vai pessimisti -tehtävää sekä tarkkaile työtovereitasi -harjoitusta (13 palautettua vastausta kumpaankin tehtävään). Vähiten harjoituksista tehtiin tavoitetehtävää; vain neljä osallistujaa palautti vastauksen tähän tehtävään.

Oppimisjakson kolmannen viikon tehtäviin palautettiin yhteensä 52 vastausta ja keskimäärin 8,7 vastausta kutakin tehtävää kohti. Innokkaimmin tehtiin tarkastele toiveikkuuttasi -harjoitusta sekä miten otat vastaan ideoita -tehtävää; toiveikkuustehtävän palautti 13 osallistujaa ja ideatehtävän 11. Vähiten palautettiin tähtihetket -tehtävää, jonka palautti vain neljä osallistujaa. Oppimisjakson neljännen viikon kehittymistehtäviä palautettiin puolestaan 34 kappaletta. Vastauksia tuli keskimäärin 5,7 kutakin tehtävää kohti. Eniten tehtiin työyhteisön tila -tehtävää; seitsemän osallistujaa palautti kyseisen tehtävän. Myönteisten tunteiden lisääminen arjessa -tehtävää palautettiin vähiten; vain neljä osallistujaa oli tehnyt kyseisen tehtävän.

Viidennen viikon kehittymistehtäviin palautettiin yhteensä 20 vastausta. Kyseisen viikon yksittäisiin tehtäviin vastauksia palautettiin keskimäärin 6,7 kappaletta. Yhteisöllisyys työpaikallanne -tehtävä oli viidennen viikon tehtävistä suosituin; tehtävän teki kahdeksan osallistujaa. Kehu työntekijöitäsi -tehtävään palautettiin seitsemän vastausta ja vastoinkäymisharjoitukseen viisi.

Verkko-oppimisjakson viimeisen viikon tehtäviä tekivät vain muutamat osallistujat. Kuudennen viikon harjoituksiin tuli yhteensä kahdeksan vastausta, neljä kumpaankin tehtävään. Kuva 21 kuvaa viikkokohtaisiin kehittymistehtäviin palautettujen vastausten määriä.



Kuva 21. Palautetut viikkokohtaiset kehittymistehtävät

Eniten vastauksia palautettiin sellaisiin viikkotehtäviin, jotka oli mahdollista suorittaa yksin. Suosituimmat tehtävät olivat tervehtiminen, unelmaminäni, esimiehen ominaisuudet sekä kysymyksiä työyhteisöstäsi. Kaikissa näissä harjoituksissa tehtäväksiantona oli oma pohdinta tai työyhteisön tilan tarkkailu itsenäisesti. Esimiehen ominaisuudet -tehtävään oli kuitenkin liitetty myös keskusteluosio työntekijöiden kanssa. Pääasiassa eniten tehdyt tehtävät olivat kuitenkin itsenäisesti suoritettavia. Itse asiassa kymmenestä eniten tehdystä tehtävästä vain kaksi oli sellaisia, että niitä tehtiin yhdessä työntekijöiden kanssa. Toinen näistä oli edellä mainittu esimiehen ominaisuudet -tehtävä ja toinen hyvän mielen palaverialoitus -harjoitus, jossa tehtävänä oli palaverin aluksi kysellä hyviä kuulumisia palaveriin osallistuvilta. Osallistujat olivat selvästi suorittaneet viikkotehtävistä eniten sellaisia, joiden tekeminen ei vaatinut runsaasti aikaa eikä erityisiä järjestelyjä, kuten palaveria tai muuta työyhteisön yhteistä keskustelutilannetta.

Oppimisympäristön käyttöaktiivisuutta selittävät tekijät

Tutkittaessa eroja aktiivisten ja epäaktiivisten oppimisympäristön käyttäjien välillä havaitsimme, että tehtävien tekemisen aktiivisuus (tehtyjen tehtävien lukumäärä) korreloi tilastollisesti merkitsevästi sosiaalisen pääoman kokonaispistemäärän kanssa siten, että matalampi sosiaalinen pääoma oli yhteydessä suurempaan käyttöaktiivisuuteen ($r=-.337$, $p=.031$). On mahdollista, että matalan sosiaalisen pääoman käyttäjät olivat itsekin tiedostaneet asian ja

hakeneet muutosta tilanteeseensa tekemällä aktiivisemmin tehtäviä. Käyttöaktiivisuus korreloi myös PK5-persoonallisuuskyselyn osion “Avoimuus kokemuksille” kanssa (r=.365, p=.022); avoimemmat käyttäjät olivat valmiimpia kokeilemaan jotain uutta ja tekivät oppimisympäristön tehtäviä aktiivisemmin.

Käyttökokemukset ja käyttäjien antama palaute oppimisympäristöstä

Kyselylomake: yleisarviointi oppimisympäristöstä

Verkko-oppimisjakson jälkeen osallistujilta kerättiin palautetta ja kokemuksia oppimisympäristön käytöstä sähköisellä kyselylomakkeella. Linkki kyselyyn lähetettiin kaikille 46 osallistujalle, myös niille, jotka eivät olleet tehneet oppimisympäristön harjoitustehtäviä. Kyselyyn vastattiin nimettömästi. Kyselylomakkeessa osallistujia pyydettiin arvioimaan oppimisympäristön toimivuutta ja mielekkyyttä yleisesti sekä eri tehtävätyyppien hyödyllisyyttä. Arviointi tapahtui viisiportaisella asteikolla. Lisäksi vastaajilta pyydettiin vapaamuotoista avointa palautetta eri tehtävätyypeistä sekä oppimisympäristöstä ja verkko-oppimisjaksosta yleisesti.

Viisiportaisella asteikolla tehtyjä arvioita analysoitiin määrällisesti. Kuhunkin väittämään annetuista arvioista laskettiin keskiarvo. Jotta keskiarvot olisivat keskenään vertailukelpoiset (kaikissa väittämissä 1 = erittäin vähän ja 5 = erittäin paljon), käännettiin väittämät ja niiden saamat arviot tarvittavilta osin toisin päin kuin alkuperäisessä kyselylomakkeessa. Sekä eri tehtävätyyppejä käsitteleviä avoimia kysymyksiä että koko oppimisympäristöä koskevia avoimia kysymyksiä analysoitiin laadullisesti aineistolähtöisesti teemoitellen.

Kyselyyn vastasi 21 osallistujaa (vastausprosentti 46 %). Kaikki kyselyyn vastanneista olivat käyttäneet oppimisympäristöä. Suurin osa (62 %) vastaajista oli käyttänyt oppimisympäristöä kerran viikossa tai useammin. Vastaajista yksi oli käyttänyt oppimisympäristöä vain kerran ja seitsemän vastaajaa (33 %) vähemmän kuin viisi kertaa.

Oppimisympäristön hyödyllisyys ja toimivuus

Vastaajat antoivat oppimisympäristölle asteikolla 1–5 (1 = erittäin huono, 5 = erittäin hyvä) yleisarvosanaksi 3,14. Yleisarvosanojen keskihajonta oli 0,79. Huonoin oppimisympäristölle annettu yleisarvosana oli 2 ja paras 5. Vastaajat arvioivat myös sekä oppimisympäristön sisältöä että käytettävyyttä. Sisällön mielekkyyttä arvioitiin väittämillä oppimisympäristön käytön hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta sekä siitä, kuinka hyvin se vastasi käyttäjien odotuksia. Käytettävyyttä puolestaan arvioitiin väittämillä oppimisympäristön käyttämisen vaikeudesta, teknisestä toimivuudesta sekä ulkoasun miellyttävyydestä. Myönteisimmin arvioitiin oppimisympäristön kiinnostavuutta (ka 3,33). Myös arviot oppimisympäristön teknisestä toimivuudesta (ka 3,29) sekä helppokäyttöisyydestä (ka 3,14) olivat melko myönteisiä. Kielteisimmin arvioitiin sitä, kuinka hyvin oppimisympäristö vastasi omia ennakko-odotuksia (ka 2,67) sekä oppimisympäristön käytön hyödyllisyyttä itselle (ka 2,81). Oppimisympäristön hyödyllisyyden ja toimivuuden arviot on esitetty keskiarvoina kuvassa 22.

Kuva 22. Oppimisympäristön hyödyllisyys ja toimivuus

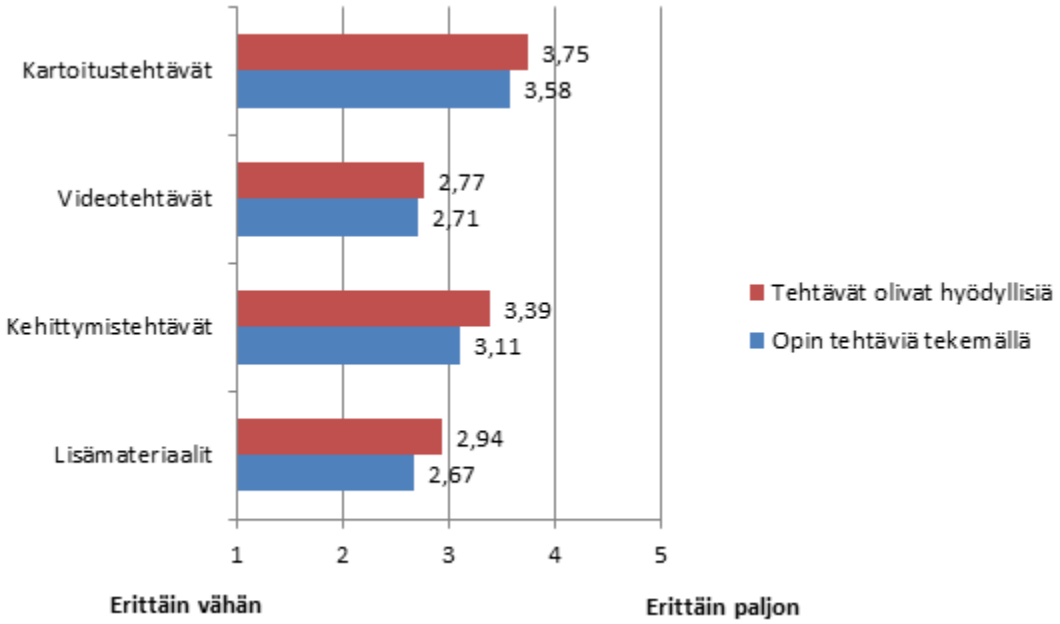
Tehtäväkohtaiset arviot

Vastaajia pyydettiin kyselylomakkeessa arvioimaan asteikolla 1–5 eri tehtävätyyppien hyödyllisyyttä sekä sitä, kuinka hyvin he oppivat tehtäviä tekemällä. Vastaajat arvioivat omiin kartoituksiin liittyvät tehtävät hyödyllisimmiksi (ka 3,75) ja opettavaisimmiksi (ka 3,58). Kartoitustehtäviin liittyvässä avoimessa palautteessa vastaajat kuvasivat tehtäviä muun muassa mielenkiintoisiksi ja omaa tunneosaamista valottaviksi. Kartoitustehtäviä kuitenkin myös kritisoitiin siitä, että kartoitusten tulokset olivat vaikeita tulkita. Osa vastaajista olisikin kaivannut kartoituksista tutkijoiden valmiiksi tekemiä tulkintoja tai ainakin enemmän apua ja tukea omien tulosten tulkintaan. Kartoitustehtävät koettiin myös melko työläiksi ja niiden tekemiseen oli vaikea järjestää aikaa omassa kiireisessä arjessa.

Myös kehittymistehtävien (sis. viikkotehtävät ja pysyvät tehtävät) kokonaisuutta arvioitiin arviointiasteikolla melko myönteisesti (hyödyllisyys ka 3,39, opettavaisuus 3,11). Vastaajat nostivat kuitenkin avoimessa palautteessa esiin kehittymistehtäviin liittyviä ongelmia. Osa vastaajista koki kehittymistehtävät teennäisiksi ja päälle liimatuiksi, eikä niiden koettu olevan helposti sovellettavissa oman työn arkeen. Myös verkko-oppimisjakson melko lyhyen keston koettiin vaikuttavan tähän: osa vastaajista koki, että jos tehtäviä olisi ollut mahdollisuus suorittaa pidemmällä ajanjaksolla, olisi niitä ollut helpompi ja luontevampi soveltaa omaan toimintaan. Kehittymistehtäviä myös koettiin olleen liian paljon. Myös omaan työhön liittyvä kiire oli vaikeuttanut kehittymistehtävien tekemistä.

Videotehtäviä ja lisämateriaaleja (mm. tunneuutiset ja artikkelit) arvioitiin hieman kartoitus- ja kehittymistehtäviä kielteisemmin: videotehtävät saivat hyödyllisyydestä arvion 2,77 ja opettavaisuudesta 2,71, lisämateriaalit puolestaan hyödyllisyydestä 2,94 ja opettavaisuudesta

2,67. Videotehtäviin liittyvässä palautteessa kerrottiin muun muassa videoiden avautumiseen ja toimivuuteen liittyvistä teknisistä ongelmista, jotka olivat hidastaneet ja hankaloittaneet tai jopa estäneet videoiden katselua. Myös omaan työhön liittyvä kiire korostui videotehtävien suorittamista haitanneena tekijänä. Videoita oli myös saatettu katsoa, mutta niiden analysointi oli jäänyt kesken. Osa vastaajista myös koki, että videoitu keskustelutilanne oli ollut keinotekoinen ja videoiden katselu koettiin tästä syystä epämiellyttäväksi. Lisämateriaaleista vastaajat antoivat pääasiassa palautetta, että heillä ei ollut aikaa tutustua niihin ollenkaan tai materiaaleja oli ehditty vain vilkaista. Kunkin tehtävätyypin ja lisämateriaalien arvioiden keskiarvot on kuvattu kuvassa 23.



Kuva 23. Tehtävien hyödyllisyys ja tehtävistä oppiminen

Palaute verkko-oppimisjaksosta ja oppimisympäristöstä yleisesti

Osallistujien antamassa avoimessa palautteessa korostui kokemukset siitä, että verkko-oppimisjaksoon ei ollut mahdollisuutta panostaa halutulla tai suunnitellulla tavalla. Tehtäviä koettiin olleen liikaa ja oppimisympäristö koettiin kokonaisuudessaan melko vaativaksi, raskaaksi ja aikaavieväksi. Kuuden viikon verkko-oppimisjakso koettiin myös lyhyeksi erityisesti tehtävien määrään nähden. Tehtävien koettiin olleen myös sisällöltään sellaisia, että niiden sisällyttäminen omaan työhön olisi vaatinut pidemmän kuin kuuden viikon ajanjakson. Tehtävien ja muun oppimismateriaalin suuren määrän vuoksi osa osallistujista koki pelkästään harjoittelun alkuun pääsemisen vaikeaksi. Tehtävissä esiintyi myös käsitteitä, jotka olivat osalle osallistujista vieraita, jolloin jo aihepiiriin tutustuminen vei runsaasti aikaa. Myös kiire omassa työssä vaikeutti merkittävästi oppimisjaksoon paneutumista. Tehtävien vaatiman ajan vuoksi niitä koettiin olleen vaikea sovittaa työpäiviin. Osalla osallistujista oppimisympäristön käyttöjakso ajoittui töiden kannalta erityisen kiireiseen tai muuten huonoon aikaan, jonka vuoksi harjoitusten tekeminen jäi vähäiseksi.

Osallistujat kertoivat myös oppimisympäristön teknisistä käytettävyyteen liittyvistä ongelmista, jotka olivat osaltaan vaikeuttaneen harjoitustehtävien tekemistä. Osa osallistujista koki aineistojen ja tehtävien sijoittelun oppimisympäristössä monimutkaiseksi ja oppimisympäristön yleisesti hieman kankeaksi käyttää. Oppimisympäristö ei ollut toiminut kaikilla tietokoneilla samalla lailla ja ohjelma oli myös toisinaan kirjannut käyttäjän ulos kesken tehtävien tekemisen. Myös yksittäisten työkalujen kanssa oli ilmennyt ongelmia osalla vastaajista: tekstieditori oli toiminut kankeasti ja videoiden aukeamisen ja äänentoiston kanssa oli ollut hankaluuksia. Oppimisympäristön teknisten ja muiden käytettävyyteen liittyvien ongelmien koettiin hidastaneen harjoitusten tekemistä ja joissain tapauksissa jopa estäneen sitä.

Haastattelut: kokemuksia oppimisympäristön käytöstä

Verkko-oppimisjakson jälkeen osallistujien kokemuksia oppimisympäristön käytöstä kerättiin edellä mainitun kyselylomakkeen lisäksi teemahaastatteluilla. Haastattelut toteutettiin keväällä ja alkukesällä 2012. Tampereen yliopiston tutkija haastatteli viittä hankkeeseen osallistunutta esimiestä. Haastateltavat edustivat neljää eri organisaatiosta. Haastateltaviksi pyrittiin valitsemaan mahdollisimman eri tavalla tehtäviä tehneitä osallistujia; tarkoituksena oli haastatella sekä paljon että vähän tehtäviä tehneitä ja haastateltaviksi pyrittiin myös saamaan henkilöitä, jotka olivat suorittaneet keskenään erityyppisiä tehtäviä. Näin pyrittiin varmistamaan riittävän monipuolisen kuvan saaminen oppimisympäristön käytöstä. Yksittäiset haastattelut kestivät noin 40–80 minuuttia ja tekstimuotoon litteroituna niiden pituudeksi muodostui yhteensä 102 sivua. Haastatteluaineistoa analysoitiin laadullisin menetelmin. Haastatteluaineiston analyysimenetelmänä sovellettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Lähtökohdat ja odotukset

Haastateltavilla oli keskenään melko erilaiset lähtökohdat ja odotukset verkko-oppimisjaksolle ja hankkeelle ylipäätään. Osa osallistujista oli ilmoittautunut hankkeeseen vapaaehtoisena, osa puolestaan osallistui esimiehen käskystä: *”Se oli sitten vaan tämmöinen sähköpostissa ilmoitettu, että sinä oot tässä mukana”*. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan kokenut joutuneensa hankkeeseen täysin vasten tahtoaan.

Haastateltavat eivät olleet juurikaan asettaneet hankkeelle ja omalle oppimiselleen konkreettisia tavoitteita, vaan hankkeeseen lähdettiin mukaan muun muassa mielenkiinnosta ja uteliaisuudesta. Haastateltavat mainitsivat kuitenkin myös esimerkiksi halustaan kehittyä ihmisten tulkitsemisessa ja asioiden puheeksiottamisessa sekä kiinnostuksesta kehittää vuorovaikutustaitoja ja työyhteisön ilmapiiriä.

> *”Ehkä uteliaisuus oli se joka vei eteenpäin, ehkä mulla ei ollut mitään toiveita tai tavoitteita tänne. Että mä vaan ajattelin, että mielenkiintosta just kattoo mitä tää on, ja tietysti aina voi saada jotakin, mutta mulla ei ollut kovinkaan tämmöstä tavoitteellista tää oma toiminta.”*

”Mä ainakin itte koen, että mun tunneäly on hyvin rajoittunut jotenkin, et siinä mielessä tuntui ihan, et jees, tässä vois olla jotain, pystyy paremmin kommunikoimaan ihmisten kanssa ja oppii vähän aistimaan ja lukemaan, lukemaan ihmisiä paremmin.”

Osalle haastateltavista hankkeessa käsitellyt asiat olivat jo ennestään osittain tuttuja ja osa oli osallistunut esimerkiksi 360-kartoituksiin useita kertoja aiemmin. Nämä osallistujat kokivat työstäneensä ja harjoitelleensa jo aiemmin samantyyppisiä asioita, jonka vuoksi oppimisjaksolle ja omalle kehittymiselle ei välttämättä asetettu erityisen suuria tavoitteita.

Oppimisympäristön käyttö

Haastateltavien työnantajat eivät olleet määrittäneet ja varanneet osallistujille tiettyä aikaa, jonka he olisivat voineet käyttää harjoitustehtävien tekemiseen. Osallistujat pyrkivätkin itse oman työaikataulun suomien mahdollisuuksien mukaan varaamaan aikaa oppimisympäristön käytölle. Osa haastateltavista varasi tehtäville aikaa aikatauluttamalla ne kalenteriinsa, osa puolestaan pyrki tekemään harjoituksia silloin kun siihen tarjoutui mahdollisuus. Harjoitusten tekemistä suunniteltiin myös etukäteen esimerkiksi miettimällä minkä tehtävän voisi suorittaa seuraavassa palaverissa. Haastateltavat kuitenkin kokivat, että tehtäviä ei ollut juurikaan aikaa tehdä työajalla, jonka vuoksi harjoituksia tehtiin myös vapaa-ajalla iltaisin ja viikonloppuisin.

”Siis jonkin verran täällä ja sit jonkin verran kotona ja sit jonkin verran mä aina urakoin joinakin viikonloppuina, joinakin iltoina, et nyt mä urakoin sitten.”

Harjoitusten tekeminen vapaa-ajalla koettiin joissain tapauksissa myös helpommaksi, koska tällöin tehtäviä oli mahdollisuus tehdä useampia kerralla ilman työasioihin liittyviä keskeytyksiä. Toisaalta tehtäviä tehtiin joiltain osin myös velvollisuudentunnosta hanketta ja tutkijoita kohtaan, vaikka niiden tekemiseen ei olisi oikein ollut aikaa.

Haastateltavat kertoivat valikoineensa tehtäväkokonaisuudesta itselle parhaiten sopivia tehtäviä. He kokivat, että valittujen harjoitusten tuli olla sellaisia, että ne eivät olleet liian suuressa ristiriidassa oman toimintatavan tai työpaikan yleisen toimintakulttuurin kanssa. Tehtäviä valikoitiin myös sen perusteella mitkä sopivat parhaiten omaan aikatauluun. Osallistujat saattoivat myös muokata tehtäviä hieman, jotta ne oli helpompi ja luontevampi sisällyttää omaan toimintaan. Harjoituksia saatettiin myös kokeilla muualla kuin työssä.

Haastateltavat olivat tehneet keskenään erityyppisiä tehtäviä. Kehittymistehtävistä haastateltavat kertoivat tehneensä erityisesti pieniä, niin sanottuja hyvän mielen tehtäviä. Tällaisia olivat esimerkiksi tähtihetkien kertominen palavereissa sekä hyvien kuulumisten ja muiden myönteisten asioiden jakaminen. Pienten myönteisyyttä lisäävien harjoitusten koettiin toimineen työyhteisössä melko hyvin. Hyvin toimineita käytäntöjä oli joidenkin osallistujien työyhteisöissä jatkettu myös verkko-oppimisjakson jälkeen.

”Kyllä mä oon pyrkinyt ihan aktiivisesti tämän jälkeen tuomaan, esimerkiksi mun mielestä - - yks semmonen hyvä juttu oli se, että meillä on maanantaina

tämmöinen viikon aloittamiskokous, niin kysyä, että mitä hyvää tapahtui viime viikolla. Musta se oli tosi hyvä idea."

Osa haastateltavista oli innostunut erityisesti tietoisen läsnäolon taitoa kehittävistä mindfulness-harjoituksista. Osa puolestaan koki, että ne eivät sopineet itselle sisällöllisesti eivätkä aikataulullisesti. Mindfulness-harjoittelusta innostuneet osallistujat tekivät harjoituksia päivittäin tai lähes päivittäin. Harjoituksia tehtiin sekä työpäivän aikana että vapaa-ajalla. Harjoittelussa suosittiin erityisesti lyhyitä, muutaman minuutin pituisia harjoituksia, koska ne koettiin helpoksi sovittaa omaan aikatauluun.

"Mä kuuntelin sen kolmen minuutin - - Leena Pennasen jutun ja mun mielestä se oli hyvä. Joo. Siitä oli eniten apua."

Palautettujen tehtävien määrät eivät välttämättä kertoneet kaikkea tehtävien suorittamisaktiivisuudesta. Haastateltavat kertoivat, että he olivat saattaneet tehdä jonkin harjoituksen, mutta tehtävän raportointi oppimisympäristöön oli saattanut jäädä tekemättä. Toisinaan tehtävän tekeminen saattoi jäädä myös kesken, eivätkä osallistujat myöhemmin välttämättä muistaneet mitä tehtävää olivat alkaneet tekemään.

"Aloitin tekemään enemmän tehtäviä kuin mitä mä ikinä sain raportoitua sinne valmiiks. Et syystä tai toisesta jäi kesken. - - Ainakin yks tehtävä, mä muistan, että mä sain siitä palautteet jopa alaisiltani, mutta sitten mä en ikinä saanut kirjoitettua sitä siihen muotoon, että mä olisin saanu sen palautettua. Ja osasyy siihen oli se, että - - mä en enää muistanut mitä mä olin aloittanut tekeen."

Lisäksi haastateltavat kertoivat pohtineensa ja työstäneensä mielessään hankkeen pohjalta tiettyjä asioita, mistä he eivät kuitenkaan kirjoittaneet oppimisympäristöön. Esimerkiksi tunteita oli saatettu havainnoida, vaikka tästä ei tehtykään tehtävänannon mukaista raportointia.

Osa haastateltavista ei ollut ehtinyt tutustua oppimisympäristössä olleisiin lisämateriaaleihin. Lisämateriaaleihin tutustuneet osallistujat pitivät niitä yleisesti kiinnostavina, mutta eivät kokeneet, että niihin perehtymisestä olisi ollut käytännössä suurta hyötyä. Kaikki haastateltavat eivät myöskään ehtineet lukea tehtävistä saamaansa palautetta. Ne, jotka ehtivät palautteisiin perehtyä, kokivat ne hyödyllisiksi ja kannustaviksi. Palautteista saatiin myös vahvistusta omille käsityksille ja omalle toiminnalle sekä suuntaviivoja miten edetä jatkossa.

"Et sitten on joku siinä, et mikä tavallaan on sitten jonkun toisen kanta, et mennäänkö oikeeseen suuntaan vai olisko joku muu tapa kenties."

Haastateltavat kertoivat keskustelleensa oppimisympäristöstä ja sen käytöstä muiden samasta organisaatiosta hankkeeseen osallistuneiden kanssa. Keskusteluissa oli puhuttu muun muassa osallistujien tekemistä tehtävistä ja kokemuksista liittyen oppimisjaksoon ja hankkeeseen ylipäätään. Keskusteluissa oli käsitelty myös oppimisympäristön käytön ongelmia ja haasteita, kuten ajanpuutetta ja teknisiä ongelmia.

”Aika usein käytiin läpi sitä, et mitä kukakin on tehny ja miten sen on kokenut ja muuta ja näin. - - Kun oli ongelmia sen kanssa, kun ei saanu niitä videoita auki ja oli ongelmia löytää sitä aikaa tehdä niitä ja muuta, niin sitten sellaisista piti aina välillä vähän, et no ooks sä kerenny jotain tehdä - -.”

Osa haastateltavista kertoi keskustelleensa hankkeesta myös työntekijöidensä kanssa ja ottaneensa työntekijöitä mukaan tehtävien tekemiseen. Työntekijöiden koettiin lähteneen hyvin mukaan harjoituksiin ja oppimisjakso olikin muodostunut ikään kuin esimiehen ja työntekijöiden yhteiseksi projektiksi. Työntekijöiden osallistamista sovellettiin myös oman työn erityispiirteiden mukaan: eräs haastateltava kertoi muun muassa pyytäneensä työntekijöitä osallistumaan joihinkin tehtäviin sähköpostin välityksellä, koska he olivat työn luonteen vuoksi harvoin samalla paikkakunnalla. Jotkut haastateltavista eivät kuitenkaan puhuneet hankkeesta juurikaan työntekijöille. Tähän mainittiin syyksi muun muassa, että työntekijät eivät olleet erityisen kiinnostuneita hankkeen aihepiiristä tai että työntekijöitä ei voinut pyytää irrottamaan kiireisestä työstään aikaa harjoitusten tekemiseen.

”Vähän kun meilläkin, niin kuin varmaan - - kaikissa tuotantopaikoissa, on vedetty väki äärettömän tiukoille, ja väen irrottaminen on jo sinällään haaste - -.”

Mikä edisti oppimisympäristön käyttöä?

Haastateltavat kokivat, että oppimisympäristön käyttöä ja omaa oppimista edisti erityisesti mahdollisuus muokata harjoitteluaikataulua ja harjoitustehtäviä itselle sopiviksi. Myös tehtäviä ohjanneilta tutkijoilta saadun palautteen koettiin tukeneen oppimista. Haastateltavat kokivat myös oman kiinnostuksen ja motivaation olleen harjoittelun onnistumisen kannalta keskeistä.

Aikataulun ja tehtävien muokkaaminen itselle sopiviksi

Haastateltavat pitivät oppimisympäristössä erityisen toimivana sitä, että he pystyivät itse suunnittelemaan harjoitteluaikataulunsa sekä valikoimaan tehtäviä ja soveltamaan niitä oman tilanteen mukaan. Harjoitusten tekeminen koettiin helpommaksi, kun niitä oli mahdollista sovittaa vapaasti omaan aikatauluun ja tehdä itselle parhaiten sopivina aikoina. Myös mahdollisuutta palata uudelleen jonkin tietyn tehtävän pariin pidettiin myönteisenä. Haastateltavat kokivat myös harjoittelua edistävän sen, että harjoitustehtävissä pystyi etenemään omaan tahtiin ja oppimisympäristöön merkitystä tehtävien aikataulutuksesta huolimatta niitä ei ollut välttämätöntä suorittaa tietyssä järjestyksessä.

”*Sä pystyt omaan tahtiin tekeen sitä hommaa ja palaan siihen uudestaan.”*

”Sitä pysty tekemään omaan tahtiin. - - Että oli tavallaan tietty järjestys ja aikataulu, mutta että jos ei siinä pysynyt, niin ei tarvinnut hirveästi ahdistua.”

Haastateltavat kokivat toimivaksi, että oppimisympäristössä oli erityyppisiä harjoituksia, joista pystyi valikoimaan kulloiseenkin tilanteeseen sopivan tehtävän. Esimerkiksi kiireisinä aikoina

saatettiin tehtävistä valita pieniä, vain vähän aikaa vieviä harjoituksia, joita oli mahdollista tehdä nopeasti ja palauttaa saman tien oppimisympäristöön. Rauhallisempina hetkinä osallistujat puolestaan valikoivat vaativampia, enemmän aikaa vieviä tehtäviä. Haastateltavat myös kokivat myönteiseksi, että tehtävät, jotka eivät sopineet omaan aikatauluun tai muuten omaan tilanteeseen, voitiin ohittaa kokonaan tai muokata niiden tehtävänantoa paremmin itselle sopivaksi.

> *”Sit kun sitä rupes sitä valikointia sieltä tekemään, niin sittenhän se oli itse asiassa ihan mukava. Koska sit se antoi sen, että jos nyt oli aikaa tehdä vähän, niin teki jonkun semmosen, mihin oli suora vastaus. - - Tai sit jos oli enemmän aikaa - - , niin pystyi valitsemaan semmoisen tehtävän, mihin oli enemmän aikaa.”*

Oppimisympäristön tarjoama vapaus oman harjoitteluaikataulun suunnittelussa koettiin ajankäytön kannalta toimivaksi. Haastateltavat kokivat, että tehtäviä oli vaivattomampi tehdä, kun niitä oli mahdollista jakaa useammalle viikolle verkko-oppimisjakson aikana. Tällöin tehtävät oli helpompi sovittaa yhteen esimerkiksi kiireellisten työtehtävien kanssa, eikä niiden tekemiseen tarvinnut varata kerralla niin paljoa aikaa kuin esimerkiksi lähiopetuspäiviin tai muuhun ohjattuun harjoitteluun. Osa haastateltavista myös koki yksin harjoittelun toimivammaksi kuin ryhmäharjoitukset, ja pitikin myönteisenä, että oppimisympäristö tarjosi mahdollisuuden tehtävien suorittamiseen yksin.

> *”Onhan se helpompaa, että sen pystyy jakamaan pitkälle tai jollekin aikavälille sen kokoisiin paloihin, että se järkevästi sopii muuhun toimintaan, kuin se että pitäis irrottaa vaikka kaksi päivää siihen, että sen tekisi ohjatusti jossain tietyssä paikassa kootusti.”*

> *”Mä kuitenkin tykkään sillain enemmän ehkä tehdä yksin ja itse niitä hommia kuitenkin. Mulle ainakin sopi paremmin tämmönen, kuin että oltais ryhmässä.”*

Palaute

Haastateltavat kokivat tehtävistä annetun palautteen tukevan oppimisympäristön käyttöä ja oppimista. Osa haastateltavista piti tärkeänä tietoa, että joku lukee oppimisympäristöön palautetut tehtävät ja kommentoi niitä, koska tällöin osallistuja ei kokenut harjoittelevansa yksin. Haastateltavista yksi kuitenkin kertoi, ettei hänellä ollut aikaa perehtyä ohjaajien antamaan palautteeseen, eikä palautteella näin ollen ollut vaikutusta hänen harjoitteluunsa. Haastateltavat olivat kuitenkin pääasiassa tyytyväisiä palautteeseen ja siihen, että ohjaajien kommentit tulivat nopeasti tehtävien palauttamisen jälkeen. Palautteet koettiin myönteisiksi ja kannustaviksi sekä pääasiassa oppimista tukeviksi.

> *”Se, et sieltä tuli se palaute, niin sillähän on ilman muuta suuri merkitys.”*

> *”Nehän oli hirveen kannustavia, että melkein mitä vaan sinne kirjoitti, niin kannustavaa palautetta tuli.”*

Palautteiden koettiin myös ohjaavan omaa harjoittelua ja oppimista oikeaan suuntaan. Osa haastateltavista koki saaneensa palautteista suuntaviivoja omalle toiminnalle ja vinkkejä siitä, miten edetä jatkossa. Palautteista koettiin olleen apua muun muassa silloin, kun osallistuja oli epävarma tehtävistä, omasta harjoittelustaan ja etenemisestään. Ohjaajien näkemykset ja vinkit koettiin erityisesti tällaisissa tilanteissa tervetulleiksi ja hyödyllisiksi. Osa haastateltavista myös koki, että vaikka varsinaista epävarmuutta ei olisi ollutkaan, saatiin ohjaajien palautteista kuitenkin vahvistusta omille käsityksille ja toiminnalle.

”Kyllä ne sillain vahvisti sitä näkemystä mikä oli.”

Oma kiinnostus ja motivaatio

Osa haastateltavista koki oman kiinnostuksen ja motivaation keskeiseksi oppimisympäristön käytössä ja harjoitusten tekemisessä. Haastateltavat kokivat, että tehtäviä oli vaikea tehdä jos aihepiiri tai tehtävänanto ei kiinnostanut. Mikäli osallistujat eivät olleet kiinnostuneita tehtävissä käsiteltyjen osa-alueiden kehittämisestä tai eivät kokeneet omassa toiminnassa kehitettävää, jäivät tehtävät helposti tekemättä. Vastaavasti oman kiinnostuksen ja kehittymisen halun koettiin edistävän harjoitusten tekemistä.

”Kyllähän se pitää lähteä siitä omasta mielenkiinnosta tietenkin ensin.”

Oma motivaatio ja kiinnostus saivat haastateltavat panostamaan enemmän oppimisympäristön tehtäviin. Motivoituneet osallistujat olivat valmiita järjestämään ja käyttämään enemmän aikaa sekä tekemään enemmän työtä harjoitusten eteen. Osa haastateltavista myös koki, että oppimisympäristöstä oli mahdollista saada irti vain sen verran kuin siihen oli itse valmis panostamaan.

”*Kyllähän tää on semmonen, et sen verran siitä saa kun siihen panostaa. Että kyllähän se tällain ihan menee.”*

Mikä hankaloitti oppimisympäristön käyttöä?

Haastateltavat mainitsivat suurimmiksi oppimisympäristön käyttöä vaikeuttaneiksi tekijöiksi ajanpuutteen sekä tehtävien vaativuuden ja kuormittavuuden. Osan tehtävistä arvioitiin myös olleen liian suuressa ristiriidassa osallistujan oman tyypillisen toimintatavan tai työyhteisön toimintatavan kanssa; tällöin tehtävät koettiin helposti itselle sopimattomiksi ja ei-mielekkäiksi. Oppimisympäristössä oli ilmennyt myös joitain käytettävyyteen liittyviä ongelmia, jotka olivat vaikeuttaneet oppimisympäristön käyttöä ja tehtävien tekemistä. Osallistujat olivat kokeneet myös tuen ja vuorovaikutuksen oppimisjakson aikana hieman liian vähäiseksi.

Ajanpuute

Haastateltavat kertoivat ajanpuutteen olleen suurin oppimisympäristön käyttöä vaikeuttanut tekijä. Työpäivän aikana tehtävien tekemiseen oli ollut vaikea tai jopa mahdoton löytää aikaa. Tähän vaikutti muun muassa se, että työnantaja ei ollut varannut hankkeeseen osallistuneille

erikseen aikaa tehtäville, vaan osallistujien oli odotettu itse aikatauluttavan harjoitusten tekeminen. Haastateltavat tosin kertoivat yleisesti myös, että eivät edes tienneet kuinka työnantaja olisi voinut varata heille aikaa harjoituksiin, koska he suurimmaksi osaksi muutoinkin vastasivat oman päivittäisen työaikataulunsa suunnittelusta.

> *”Ei se auta vaikka kuinka allokoi esimies, kun ei se auta yhtään mitään, koska mä itse kyllä määrittelen mitä mä teen. Mutta kun sitä vaan, sitä tekemistä on niin paljon.”*

Harjoitteluun käytettävissä olevan ajan puute työssä johti usein siihen, että harjoitustehtäviä tehtiin vapaa-ajalla. Vapaa-ajallakin tehtäviin oli kuitenkin vaikea löytää aikaa tai niitä ei jaksettu tehdä enää työpäivän jälkeen. Pääasiassa haastateltavat olisivatkin mieluiten tehneet tehtäviä työajalla, ja tehtävien tekeminen työn ulkopuolella koettiin toisinaan ärsyttäväksi ja stressaavaksi. Osa haastateltavista myös kertoi elämänsä sekä työssä että vapaa-ajalla olevan niin kiireistä, että joitain asioita omasta aikataulusta oli välttämätöntä karsia. Tällöin karsittiin yleensä tehtäviin käytettävästä ajasta, koska muista asioista oli huomattavasti harjoitustehtäviä vaikeampi joustaa.

> *”Jos kahdeksan aikaan illalla tuli kotiin ja meinas vielä lähtee omalle työmaalle, niin mä ajattelin, että jossain kohtaa mun täytyy niin heivata, ja tää oli yks kohta mistä mä voin heivata.”*

Erilaiset työkiireet estivät harjoitusten tekoa työajalla. Verkko-oppimisjakso oli ajoittunut osalla haastateltavista erityisen kiireiseen aikaan, esimerkiksi lomakauden tai uuden projektin alkamisen kanssa päällekkäin, jolloin tehtävien tekemiseen oli tavallista vaikeampi järjestää aikaa. Osa puolestaan kertoi oman työn olevan ylipäätäänkin niin kiireistä, että sopivaa aikaa oppimisjaksolle olisi tuskin löytynyt muunakaan ajanjaksona. Osalla osallistujista ajanpuute vaikeutti erityisesti yhdessä työntekijöiden kanssa tehtäviä harjoituksia; työntekijät saattoivat esimerkiksi olla useimmiten keskenään eri toimipaikoissa tai yhteisiä palavereita oli vain harvoin. Haastateltavat kokivat vaikeaksi irrottaa aikaa tehtäviin harvoin järjestettävissä palavereissa tai muissa tapaamisissa. Kun edes kaikkia käytännön työn kannalta keskeisiä asioita ei ehditty käsitellä, ei myöskään tehtäviin ollut mahdollisuutta paneutua kunnolla.

> *”Olisin varmaan kerennyt enemmänkin, mut mulle tuli sit toinen projekti siinä, mikä imi kaiken ajan.”*

> *”Meillä on kerran kuukaudessa palaveri, milloin istutaan kaikki saman pöydän ääreen ja näin. Niissä on sitten se, että meillä muutenkin neljä tuntia menee siinä, et aina aika loppuu kesken. Ei sit niihin viittinyt aina hirveesti ottaa vielä lisää tällaisia juttuja.”*

Tehtävien vaativuus ja kuormittavuus

Haastateltavat kokivat oppimisympäristön tehtävämäärän liian suureksi. Erityisesti verkko-oppimisjakson alussa harjoitusten määrä oli tuntunut toivottomalta ja osa haastateltavista oli

lannistunut ja kokenut, ettei tehtävien tekeminen voi millään onnistua. Osalla haastateltavista alkushokki oli kuitenkin hellittänyt, kun he olivat alkaneet valikoimaan tehtävistä itselle mielekkäitä ja omaan aikatauluun sopivia harjoituksia.

Tehtävien määrä koettiin erityisesti suureksi suhteessa verkko-oppimisjakson pituuteen. Osa haastateltavista koki, että oppimisjakso olisi toiminut paremmin jos se olisi kestänyt edes hieman kauemmin. Tällöin tehtäviä olisi ollut mahdollista jakaa pidemmälle aikavälille, joka olisi vähentänyt oppimisjaksosta aiheutuvia paineita. Tehtävien suuren määrän oppimisjakson pituuteen nähden koettiin myös vaikeuttavan oppimisjakson kokonaisuuden hahmottamista. Koska oppimisympäristöstä jouduttiin poimimaan yksittäisiä tehtäviä ja tekemään niitä kiireellä, koettiin tehtävien jäävän hieman irrallisiksi oppimisjakson kokonaisuudesta. Tehtävänannot koettiin myös melko vaikeiksi silloin kun harjoituksia joutui tekemään kiireellä. Haastateltavat kokivatkin, että tehtävät olisivat olleet helpompia jos niihin olisi ollut enemmän aikaa.

> *”Liian lyhyt aika se oli, se oli ehkä se suurin negatiivinen omalta osaltani, että se aiheutti ehkä suotta paineita.”*

> *”Jos aikaa on rajattomasti, niin nehän ei ole ollenkaan hankalia. Mut jos aikaa on rajallisesti, niin silloin se tietysti, koska kyllähän ne vei oikeesti aikaa.”*

Tehtävät koettiin sekä ajallisesti että sisällöllisesti vaativiksi ja kuormittaviksi. Tutkijat olivat verkko-oppimisjaksoa suunniteltaessa arvioineet, että muutaman tehtävän tekemisen jälkeen osallistujilta kuluu harjoituksiin noin 15 minuuttia päivässä. Tämä arvio oli esitetty myös osallistujille hankkeen alussa. Haastateltavat kertoivat kuitenkin, että tehtävien tekeminen vei aikaa huomattavasti enemmän kuin arvioidun 15 minuuttia päivässä. Osa haastateltavista koki jotkut tehtävistä tehtävänannoltaan ja sisällöltään niin vaativiksi, että 15 minuuttia ei välttämättä riittänyt edes tehtävänannon ymmärtämiseen.

> *”Mä muistan miten meille sanottiin, että alkuun menee vähän enemmän aikaa ja sitten vartin päivässä riittää, niin ei se käytännössä ihan niin mennyt.”*

> *”Mulla meni ainakin enemmän aikaa niissä tehtävissä mitä mä nyt sain tehtyy, niin mulla meni enemmän aikaa siihen, että mä ylipäätään ymmärsin, että mitä siinä haluttiin, et tehdään.”*

Tehtävistä erityisen vaativiksi haastateltavat kokivat omiin kartoituksiin liittyvät harjoitukset. Kartoitukset olivat usein haastateltaville ennestään vieraita ja niistä itsenäisesti tehtävä tulkinta ja analysointi koettiin vaikeaksi. Osa haastateltavista kokikin kartoituksiin liittyvät tehtävät turhauttaviksi ja niiden tekoon kului runsaasti aikaa. Myös tehtävät, joihin liittyi esimerkiksi artikkeliin tai johonkin muuhun aineistoon tutustuminen, koettiin vaativiksi ja kuormittaviksi. Hankkeen aihepiiri oli pääasiassa osallistujille ennestään vieras ja viittaukset muun muassa tieteellisiin tutkimuksiin aiheuttivat osassa osallistujista epävarmuutta ja kiinnostuksen latistumista. Toisaalta myös osa yhdessä työntekijöiden kanssa tehtävistä käytännönläheisemmistä harjoituksista koettiin huomattavasti arvioitua kuormittavammiksi,

mutta näissä kuormittavuus liittyi pääasiassa niiden vaatimaan aikaan. Tehtäväkokonaisuudesta pienet arkipäivän harjoitustehtävät, joissa oli lyhyt ja selkeä tehtävänanto, koettiin helpoimmiksi ja nopeimmiksi tehdä.

> *”Niissä mä olin ainakin ite ihan solmussa, niissä mitkä liitty niihin kartoitustehtäviin. Ne oli semmosia, et niitä joutu ihan tosissaan tavaamaan.”*

> *”Ne tällaiset tehtävät oli silleen vähän helpompia missä oli joku selkee juttu, että tee kokouksessa joku tämmöinen - - ja sitten raportoi siitä miten kävi. - - Mut sit kun oli näitä analysointitehtäviä joistain omista tehtävistä, tai sitten että tässä on tällainen tekstin pätkä, et mitä se sitten ja näin, niin ne oli sit semmoisia.”*

Tehtävien sopimattomuus itselle tai työyhteisöön

Haastateltavat kokivat, että oppimisympäristön tehtävät eivät välttämättä sopineet yhteen heidän omaan toimintatapansa tai organisaation ja työyhteisön toimintatavan kanssa. Liikaa omasta tyypillisestä toimintatavasta tai organisaation tai työyhteisön käytännöistä poikkeavien tehtävien tekeminen koettiin helposti epämukavaksi, päälle liimatuksi ja teennäiseksi. Tehtävien tekeminen koettiin hyvin vaikeaksi, koska haastateltavat tunsivat sekä itse teeskentelevänsä että muiden tulkitsevan heidän toimintansa teeskentelyksi. Tällaisia tehtäviä tehdessään haastateltavat arvioivat joutuneensa erityisesti ponnistelemaan saadakseen harjoituksen tehtyä. He kertoivat myös jättäneensä tekemättä sellaisia harjoituksia, joiden he kokivat olevan liian suuressa ristiriidassa oman toimintatavan tai työpaikan toimintakulttuurin kanssa.

> *”Ne oli tosiaan monet asiat niin kaukana siitä mun normaalista tavasta toimia. Siinä tuli välillä semmonen fiilis, et meneekö tää nyt tavallaan ihan teeskentelyn puolelle, että kun joutui tavallaan tekemään vähän ylimääräistä työtä sen eteen, että sen sai.”*

> *”Jokaisessa paikassa se kulttuurivaikutus on niin suuri, et mitä voi ja mitä ei voi. Ja sen herkällä korvalla kuunteleminen ja kuuleminen on kauheen tärkeetä. Että ei tee vastaan sitä.”*

Osa haastateltavista arvioi, että myönteisiksi tarkoitetut harjoitukset olisivatkin saattaneet kääntyä itseään vastaan työyhteisössä, johon ne eivät sovi. Aitous koettiin tärkeäksi ominaisuudeksi omassa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten kanssa. Omasta aiemmasta toiminnasta merkittävästi poikkeavat toimintatavat koettiin epäaitoudeksi ja muiden työyhteisön jäsenten arveltiin suhtautuvan näihin kielteisesti. Jopa positiivisen palautteen antaminen tai myönteisten kuulumisten kysyminen saatettiin kokea kiusalliseksi ja teennäiseksi jos se ei kuulunut haastateltavan tai työpaikan vallitsevaan toimintatapaan. Osa haastateltavista koki, että esimerkiksi myönteistä palautetta tai onnistumistarinoita ei ollut luontevaa tuosta vain harjoituksen tehtävänannon perusteella jakaa, vaan niiden tuli nousta esiin spontaanisti ja luontevasti onnistuneissa työnteon tilanteissa.

”Siellä oli paljon sellasta, johon mä - - sanoin, että tää ei toimi. Tää ei toimi tällaisessa yhteisössä, nää on tällaisia kokeneita miehiä, jotka on elämää paljon nähneitä, niin kaikki täytyy olla aitoa. - - Et jos siinä on vähänkin sellasta epäaitoutta, niin se kääntyy itseään vastaan.”

”Se semmonen, - - että kysellään hirveesti, tai aloitetaan sillä, että jaetaan jotain tällaisia hienoja tsemppipuheita ja korusanoja ja tämmöisiä siihen johonkin kokouksen alkuun tai loppuun tai jonkun asian yhteyteen, niin kun se ei millään tavalla ole meikäläisen semmoinen luontainen juttu, et mä en edes omille lapsilleni tee semmosta.”

Jotkut osallistujat kuitenkin kertoivat, että aluksi omalle ja työyhteisön toimintatavalle vieraalta tuntuneet harjoitukset saattoivatkin joissain tapauksissa osoittautua toimiviksi, kun niitä uskaltauduttiin kokeilemaan. Tällainen harjoitus oli esimerkiksi “tähtihetki”-tehtävä, joka oli joissain työyhteisöissä jäänyt oppimisjakson jälkeenkin palaverin aloittamiskäytännöksi, vaikka oli ensin tuntunut vaikealta toteuttaa.

Käytettävyysongelmat

Haastateltavien mainitsemat oppimisympäristön käytettävyysongelmat liittyivät oppimisympäristön suunnitteluun ja rakenteeseen sekä tekniseen toimivuuteen. Yleisin tekninen ongelma oli videoiden toimimattomuus. Osa haastateltavista ei saanut videoita auki ollenkaan tai videot toimivat vasta usean yrittämisen jälkeen. Videoiden toimimattomuus koettiin turhauttavaksi, eikä kaikilla haastateltavilla ollut aikaa yrittää videoiden avaamista useita kertoja. Osa puolestaan yritti videoiden avaamista jopa useammalla eri tietokoneella, mutta ei välttämättä silti saanut niitä toimimaan.

”Mulla oli se haaste, et kun mä en niitä videoita vaan, kun mä en vaan saanu niitä täällä auki, enkä saanu kotona auki, et mä kolmella koneella kokeilin niitä avata ja en saanut.”

Osa haastateltavista myös kertoi, että järjestelmä oli kirjannut heidät ulos oppimisympäristöstä kesken tehtävien tekemisen ja he olivat joutuneet kirjautumaan uudestaan sisään alustalle. Tämä puolestaan oli johtanut siihen, että mahdollisesti työn alla olleet tehtävät olivat pyyhkiytyneet tyhjiksi ja osallistuja oli joutunut aloittamaan tehtävän tekemisen alusta. Osa sivuston kaatumisesta tai uloskirjaamisesta kärsineistä osallistujista olikin joutunut kehittämään itse ylimääräisiä keinoja keskeneräisten tehtävien säilymisen varmistamiseksi. Haastateltavat olivat esimerkiksi tallentaneet kopioita tehtävistä omalle tietokoneelleen, jotta vastaukset tehtäviin eivät kadonneet, mikäli oppimisympäristön käytössä ilmeni ongelmia. Tämä vei turhaan aikaa ja hermostutti osallistujia.

”Yksi mistä mä laitoin viestiäkin, mutta se oli varmaan mun kotiyhteyksissä se vika, kun se meni niin monta kertaa, se meni katki se yhteys. Ja sit mä olin kirjoittanut sinne ja sit ne hävis kaikki, kun ne ei tallentunut sinne. Ja sit mä rupesin ottamaan,

että mä otin Wordille sieltä ennen pois, ja tein aina välillä tota, ettei ne hävinnyt. Siinä meinas pinna palaa, joo."

Osalla haastateltavista oli ollut aluksi vaikeuksia löytää oppimisympäristöstä kaikkia tehtäviä ja aineistoja. Eri tehtävätyyppien sijaitseminen eri painikkeiden takana oli hämmentänyt osaa haastateltavista, ja joillain osallistujista oli jäänyt jotkin tehtävistä kokonaan huomaamatta. Oppimisympäristön rakenne ja tehtävien ryhmittely koettiin hieman epäselväksi, jonka vuoksi oppimisympäristössä saattoi tuhlautua turhaan aikaa eri tehtäviä ja aineistoja etsiessä.

"Esimerkiksi tässä nyt voidaan sanoa, että oliko tämä oppimisympäristö - - liian moniportainen. Että niin, siellä oli tosiaan tällainen, että jostakin löytyy, mutta joku jää huomaamatta."

"Alkuun sieltä oli vaikee löytää niitä juttuja, koska ne oli ehkä ryhmitelty silleen hassusti."

Myös kaikkien harjoitusten näkyminen kerralla koettiin oppimisympäristön käytettävyyden kannalta ongelmaksi. Kun kaikki tehtävät näkyivät kerralla, tehtävien määrä koettiin hyvin suureksi ja niiden selailu ja valitseminen hieman hankalaksi. Vaikka viikkotehtävät oli oppimisympäristössä merkitty tietyille viikoille kuuluviksi, sekoitti alustalla näkyvien tehtävien suuri määrä kuitenkin pienempien tehtäväkokonaisuuksien, kuten kunkin viikon viikkotehtävien, hahmottamista. Tehtävien näkymisen kerralla koettiin myös lisäävän paineita; jos tehtäviä olisi näkynyt vähemmän kerralla, tehtävien määrää ei olisi välttämättä koettu niin ylivoimaiseksi. Osa haastateltavista arvioi myös, että oman tehtäväkokonaisuuden hallintaa olisi saattanut helpottaa, jos tehtävät olisivat kadonneet näkyvistä sen jälkeen kun ne oli tehty. Kun tehdyt tehtävät näkyivät edelleen oppimisympäristössä, osallistujat eivät välttämättä enää myöhemmin muistaneet mitkä tehtävistä he olivat jo tehneet.

"Et kaikki tehtävät oli koko ajan, ettei ne sit sillä tavalla hävinny sieltä, kun ne oli tehtynä."

Tuen ja vuorovaikutuksen puute

Osa haastateltavista koki jääneensä verkko-oppimisjaksolla hieman liian yksin tehtävien kanssa ja olisikin kaivannut enemmän tukea ja vuorovaikutusta oppimisjakson aikana. Osa haastateltavista arvioi, että muutamat yhteiset tapaamiset, esimerkiksi lähiopetuspäivät, olisivat selkeyttäneet hankkeen aihepiiriä, helpottaneet tehtävien tekoa ja antaneet lisämotivaatiota harjoituksiin. Oppimisjakson alussa järjestettyä lähiopetuspäivää pidettiin onnistuneena, mutta kaikki eivät kokeneet sen yksin riittävän. Vaikka verkko-oppimista pidettiin yleisesti toimivana ideana, olisi osa haastateltavista toivonut verkko-opiskeluun tukea muutamista tapaamisista tutkijoiden ja muiden osallistujien kanssa.

"Se alkupäivähän, se oli tosi hyvä. Ja kyllä mä sitä vähän odotin, se oli tosi hyvä, ja sit se tavallaan lopahti, tai loppu täysin tietysti, kun ei niitä ollut sitten enempää."

Osa haastateltavista myös pohdiskeli onko verkko-opiskelulla mahdollista saavuttaa samanlaisia oppimistuloksia kuin vuorovaikutteisissa tilanteissa, esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa. Verkkotehtäviä arvioitiin tehtävän enemmän rutiininomaisesti, kun taas kasvokkaisen opetuksen ja henkilökohtaisen vuorovaikutuksen koettiin vaativan osallistujalta enemmän ja tukevan näin paremmin oppimista. Verkkotehtävien tekemisestä arvioitiin jäävän vähemmän mieleen kuin esimerkiksi keskustelujen muodossa toteutettavasta lähiopetuksesta. Vuorovaikutusta muiden kanssa pidettiinkin oppimisen kannalta keskeisenä ja sen nähtiin jäävän verkko-opiskelussa liian vähäiseksi.

> *”Helposti niitä kyllä tekee mekaanisesti. Niitä tekee ja täyttää mekaanisesti, ja muistijäljet mitä syntyy on aika pieniä. Siihen nähden, että kun on kunnon keskustelu, kunnon väittely, niin sen muistaa loppuelämänsä.”*

Osa haastateltavista koki, että olisi kaivannut enemmän tukea harjoitusten tekemiseen. Erityisesti omien kartoitusten tulkinta ja niihin liittyvät tehtävät koettiin vaikeiksi. Omien tulosten tulkintaan olisikin kaivattu tutkijoilta enemmän apua ja tukea, yksin tehtävänä ne koettiin usein liian haastaviksi. Osallistujat olivat epävarmoja muun muassa siitä tulkitsivatko he omia tuloksiaan ja niihin liittyvien harjoitusten tehtävänantoja oikein. Tutkijoilta olisi kaivattu konkreettisia neuvoja ja opastusta, ilman sitä osallistujat kokivat jäävänsä harjoitusten kanssa melko yksin.

> *”Siellä oli tehtäviä mitä oli tosi vaikee tulkita, et mitä siinä haetaan, mitä minulta odotetaan tässä. Siinä oli hankaluuksia, koska siinä tuli semmoinen fiilis helposti, että tavallaan oli liian yksin siinä.”*

Verkko-oppimisjakson aikana tehtävien ohjaajat olivat kyllä tavoitettavissa sähköpostilla ja osa haastateltavista kysyikin sähköpostitse neuvoa muun muassa itselle epäselväksi jääneisiin harjoituksiin ja oppimisympäristön käytettävyyteen liittyviin ongelmiin. Osa haastateltavista kuitenkin koki, että neuvon ja ohjauksen kysymisessä sähköpostilla oli puutteita; sähköpostilla kysyttäessä vastausta saattoi joutua odottamaan jonkin aikaa. Myöskään mahdollisten täydentävien kysymysten esittäminen samalla kertaa ei ollut mahdollista, vaan vastausta niihin joutui jälleen odottamaan erikseen. Osa haastateltavista jättikin mahdollisuuden sähköpostiohjaukseen kokonaan käyttämättä.

> *”Se ajatus hukkuu, kärsii kuitenkin tietenkin jonkun verran, että kirjoittaa sähköposteja, odottaa vastauksen, ja sit sieltä saa vastaukset, jotka todennäköisesti vaatii vielä jonkun, ymmärsinkö nyt varmasti oikein tai näin, tarkennuksen. Ja sit siinä menee helposti verrattaen pitkä aika, että käy sen läpi, niin sitten ehkä se ajatus omassa päässä jo hajoaa, katoaa.”*

Missä kehityttiin?

Haastateltavat kokivat kehittyneensä oppimisjakson aikana tunteiden havainnoinnissa ja huomioimisessa, työyhteisön huomioimisessa sekä työyhteisön ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Lisäksi osallistujat arvioivat kartuttaneensa tietoisen läsnäolon taitoja sekä optimismia ja yleistä myönteisyyttä.

Tunteiden huomioiminen

Haastateltavat kertoivat oppimisjakson myötä kiinnittäneensä enemmän huomiota tunteisiin. Tämä koski niin omia kuin toistenkin tunteita. Haastateltavat arvioivat oppimisjakson vaikuttaneen siihen, että he huomioivat ja ajattelivat aiempaa enemmän tunteita esimerkiksi työssään. Osa koki myös puhuvansa aiempaa enemmän sekä omista että toisten tunteista. Tästä koettiin saadun myös myönteistä vastakaikua muilta työyhteisön jäseniltä. Omien tunteiden huomioimisessa ja käsittelyssä koettiin olleen apua esimerkiksi päivittäisestä tunteiden kirjaamisesta (tunneratio-tehtävä). Tunteiden kirjaamisen koettiin auttaneen omien tunnetilojen tunnistamisessa, ymmärtämisessä ja jopa niiden säätelyssä. Osa haastateltavista kertoikin tunnerationsa kehittyneen oppimisjakson aikana. Esimerkiksi stressaava päivä saattoi oppimisjakson alussa näkyä tunneratiossa hyvinkin voimakkaasti, mutta myöhemmässä vaiheessa oppimisjaksoa tunneratio ei enää mennyt ääripäihin edes stressaavina aikoina ja hankalissa tilanteissa.

> *”Mun on pakko sanoo, etten mä osannut ehkä käsitellä tunteita koskaan. Että se pisti vähän, mä huomasin ihan selkeesti, että mullahan alkoi tuleen nelosta - vitosta sinne. Ja että alkuun oli, jos oli oikein huono päivä, niin just sitten tota. Mut ei nekään enää jos tuntui, et on semmonen huonompi päivä, niin ei ne mennyt sinne ihan äärilaitoihin enää.”*

Haastateltavat kertoivat oppimisjaksolla olleen vaikutusta siihen, että he olivat huomioineet enemmän tunteita ja niiden vaikutuksia omissa johtamiskäytännöissään. Osa haastateltavista kuvasi sekä yleisesti vallitsevaa johtamiskulttuuria että omaa johtamistyyliään ensisijaisesti asiajohtamiseksi. He kokivat, että sekä heidän oma toimintansa että yleinen toimintakulttuuri olivat sellaisia, että tunteita saatettiin havaita ja havainnoida, mutta ne tuli kuitenkin pääasiassa sivuuttaa. Oppimisjakson he kokivat vaikuttaneen omiin johtamiskäytäntöihin niin, että he aiempaa enemmän huomioivat työyhteisön jäsenten tunteita esimerkiksi päätöksenteko- ja ongelmatilanteissa. Osa haastateltavista kertoi esimerkiksi jutelleensa johonkin tiettyyn tilanteeseen liittyvistä tunteista työyhteisön jäsenen tai jäsenten kanssa. Sekä työyhteisön jäsenten että omien tunteiden huomioimisesta ja reflektoinnista havaittiin myös olleen hyötyä erilaisissa työnteon tilanteissa: toisinaan tunteiden tunnistaminen ja käsittely oli saanut asiat etenemään jouhevammin kuin puhtaasti asiassa pysyminen.

> *”Kyllähän se on mennyt semmoiseksi, että se on vähän niin kun asiajohtamista. Ja se, että helposti kyllä unohtuu ajatella sitä, että miten ihmiset sitten tunne-elämällään reagoi jonkinlaisiin päätöksiin. Esimerkiksi jos tehdään päätöksiä, jota joku vastustaa, niin kyllä siinä käy niin, että se sivuutetaan se tunne, eli se asia*

nuijitaan pöytään ja se on näin. Mutta sitten se, että mitä siitä tavallaan seuraa muuta, niin eihän sitä käsitellä."

"Jotain uusia näkökulmia tavallaan tuli sillä tavalla, esimerkiksi just niistä toisen tunteitten havainnoimisista. Että käyttää sen hyödyksi mitä tulee, eikä vaan se, että no niin, tuolla on nyt toi tunnetila, ja nyt mennään eteenpäin."

Työyhteisön huomioiminen

Haastateltavat arvioivat kehittyneensä oppimisjakson aikana työyhteisön huomioimisessa. Osa kertoi jo aiemmin huomioineensa työntekijöitä eri tavoin, mutta saaneensa silti oppimisjaksolta uusia ideoita esimerkiksi pienistä arkisista huomionosoituksista ja niiden tärkeydestä. Osa haastateltavista kertoi esimerkiksi käyneensä juttelemassa työntekijöiden kanssa aiempaa enemmän sekä kyselleensä työntekijöiden kuulumisia.

"Tietenkin tämmöinen kuulumisten kysely, et kyllä sitä aina tietyssä mittakaavassa tossa on ollut ja ehkä nyt sit välillä osaa jonkun semmoisenkin, jonka kuulumiset vähemmän kiinnostaa, niin muistaa sitten niitäkin kysellä."

Haastateltavista nekin, joilla ei ollut ollut mahdollisuutta tehdä paljoa varsinaisia harjoituksia, olivat pyrkineet kuitenkin juttelemaan enemmän työntekijöiden kanssa. Haastateltavat olivatkin kiinnittäneet yleisemmin huomiota henkilökohtaisen vuorovaikutuksen tärkeyteen. Osa haastateltavista esimerkiksi koki tärkeäksi, että työpaikan asioista ei ainoastaan kasvottomasti tiedoteta, vaan niistä käydään kertomassa ja keskustelemassa kasvokkain työntekijöiden kanssa. Osa haastateltavista oli myös pyrkinyt tutustumaan itse paremmin työyhteisön jäseniin sekä edistämään työyhteisön jäsenten keskinäistä tutustumista esimerkiksi palavereissa toteutetuilla esittäytymisillä ja kuulumisten kertomisilla. Työyhteisön jäsenten toisiinsa tutustumisen koettiin lisäävän työyhteisön avoimuutta ja yleistä toimivuutta.

"Mä sitä funtsasin justiin, että täytyy enemmän ottaa sitä henkilökohtaista kontaktia, että siitä se kuitenkin lähtee. Ja kyllä ihmiset tykkää siitä, että käydään kertomassa, että sä et laita pelkästään johonkin ilmoitustaululle niitä."

"Tuossa nyt sitten esimerkiksi otettiin - - sillä tavalla, että jokainen esitteli ittensä - - , et semmosta avoimuutta kuitenkin."

Haastateltavat kertoivat myös alkaneensa kiinnittää enemmän huomiota onnistumisiin. Yhteisiä onnistumisia nostettiin aiempaa enemmän esiin ja niistä annettiin myönteistä ja kannustavaa palautetta. Joissain työyhteisöissä onnistumisia oli jo aiemmin huomioitu yhdessä työyhteisönä, mutta näissäkin kokemus pientenkin tähtihetkien huomioimisen tärkeydestä vahvistui. Onnistumisia saatettiin juhlistaa yhdessä esimerkiksi pienillä mukavilla yllätyksillä kuten pullakahveilla tai jäätelöllä. Joissain työyhteisöissä onnistumisista pyrittiin myös puhumaan yleisesti enemmän ja niitä pidettiin aiempaa enemmän esillä esimerkiksi päivittäisissä keskusteluissa. Osa haastateltavista koki, että tämä edisti myönteistä ilmapiiriä työpaikalla, kun ongelmat ja mahdolliset epäonnistumiset eivät hallinneet työpaikan puheenaiheita.

”Enemmän mäkin oon alkanut puhuun just onnistumisista ja siitä, että kuinka tärkeitä ne on.”

”Ei tarvii kuin - - hakee jäätelöpaketti tai jotain tämmöstä, niin se on sit aina semmonen. Ja tavallaan just sitä, et jollain tavalla se on niin kun yhteinen onnistuminen, ettei se ole vaan sitä, et joku on onnistunut.”

Ongelmatilanteiden ratkaiseminen

Haastateltavat kokivat saaneensa oppimisjaksolta varmuutta ja työkaluja työyhteisön ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. He arvioivat, että oppimisjakso oli auttanut esimerkiksi puheeksi ottamisen taitojen kehittämisessä. Haastateltavat kokivat, että he uskalsivat nyt aiempaa taitavammin tarttua vaikeisiin tilanteisiin työpaikalla ja erityisesti ratkoa työpaikan ongelmia keskustelemalla niistä avoimesti työyhteisön jäsenten kanssa. Oppimisjaksolta koettiin omaksutun uusia ideoita ja toimintatapoja, jotka antoivat varmuutta omaan toimintaan ja helpottivat vuorovaikutusta työyhteisön jäsenten kanssa. Tämän koettiin edistävän vaikeista asioista keskustelemista ja ongelmatilanteiden ratkaisemista.

”Kyllä mä sain tästä jotain tämmöstä, että - - jotenkin kasvanut tai jotain, että ei oikeestaan ole semmoisia ikäviä asioita, mistä ei pystytä puhumaan.”

Haastateltavat kokivat, että toisten tunteiden havainnoimisesta ja niistä puhumisesta oli myös apua työyhteisön ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Toisten tunteiden havainnoinnin arvioitiin auttavan esimerkiksi sopivan lähestymistavan valitsemisessa. Haastateltavat kokivat myös, että oppimisjakso oli lisännyt heidän ymmärrystään toisia ja heidän erilaisuuttaan kohtaan. Tämän koettiin lisänneen omaa kärsivällisyyttä ja ymmärtäväisyyttä työyhteisössä. Osa haastateltavista esimerkiksi koki, ettei enää hermostu yhtä helposti kuin aiemmin ja kykenee olemaan hermostumatta myös sellaisissa tilanteissa, joissa toinen työyhteisön jäsen hermostuu. Haastateltavat arvioivat oppineensa, että ongelmatilanteet ratkeavat helpommin, kun he huomioivat toisten tunteita ja myös tuovat nämä huomiot esille. Ongelmatilanteiden koettiin usein laukeavan helpommin tilanteeseen liittyvistä tunteista puhumalla, esimerkiksi kertomalla toiselle havaitsevansa tämän pahan olon.

”Et on ollut tämmöisiä pattitilanteita. Että siinä sen huomaa ihan selkeästi, et osaa toiselle, et joo, mä näen, et sulla on tosi paha olla ja kaikkee muuta. Niin, et siinä se ihan selkeästi kyllä, se ratkoo niitä asioita tosi paljon nopeammin, et sen tuo ääneen.”

Tietoinen läsnäolo

Osa haastateltavista oli kokenut oppimisjakson aikana tehdyt, tietoista läsnäoloa lisäävät mindfulness-harjoitukset erityisen mielekkäiksi. Lyhyiden, muutaman minuutin harjoitusten arvioitiin toimineen hyvin kiireisenkin työpäivän keskellä. Haastateltavat kokivat, että harjoitteet auttoivat heitä keskittymään ja rauhoittumaan. Harjoitusten koettiin myös selkeyttäneen

ajatuksia ja lisänneen järjestelmällisyyttä päivittäisessä toiminnassa. Tämän arvioitiin vaikuttaneen myönteisesti muun muassa omaan hyvinvointiin työssä. Tietoisen läsnäolon koettiin myös helpottaneen työtehtävien suorittamista; oman keskittyneisyyden ja lisääntyneen järjestelmällisyyden arvioitiin edistäneen työtehtävien rauhallista ja määrätietoista hoitamista ja vähentäneen hätiköintiä ja hermostuneisuutta työtehtävissä.

> *”On pystynyt paljon järjestelmällisemmin tekemään hommiakin sitä kautta, että se ei oo sitä tulipalojen sammuttelua sitten.”*

> *”Tavallaan just se pienikin rauhoittuminen, niin kyllä se just alitajuntaa selvittää sillä tavalla, et ne asiat siinä vaiheessa kun niitä rupeaa tekemään ja muuta, niin ne on vaan sit paljon valmiimpia ja paketissa.”*

Mindfulnessista innostuneet osallistujat suunnittelivat jatkavansa harjoitteiden tekemistä myös oppimisjakson jälkeen. Harjoituksia aiottiin tehdä jatkossa erityisesti itsenäisesti esimerkiksi harjoitteita ohjaavan cd-levyn avulla. Osa haastateltavista kertoi myös suunnittelevansa osallistumista mindfulness-kurssille tai -retriittiin saadakseen lisää opetusta ja tukea harjoitteluunsa.

Myönteisyys

Haastateltavat kertoivat kiinnittäneensä oppimisjakson aikana ja sen jälkeen aiempaa enemmän huomiota sekä omaan että työyhteisön myönteisyyteen. Osa haastateltavista kertoi oppimisjakson myötä karistaneensa omasta ajattelu- ja toimintatavastaan osan aiemmasta pessimismistään ja pyrkineensä tietoisesti suuntaamaan omaa ajatteluaan myönteisempään suuntaan. Haastateltavat kokivat tämän muun muassa avanneen uusia näkökulmia päivittäiseen toimintaan työpaikalla.

> *”Mikä mulla on kehittynyt varmasti tän myötä, on toi optimimismi. Että mä oon - - kuitenkin aika semmonen, tiiätkö, pessimistinen sillain vähän, että sä mielessäs ajattelet aina huonoimpia vaihtoehtoja, ja ne kuitenkin aika harvoin toteutuu. Että sen tässä ehkä ainakin huomasi justiin, että sillä optimismilla on kuitenkin aika semmonen, se on hyvä polttoaine.”*

Haastateltavat kertoivat myös kiinnittäneensä erityistä huomiota myönteisyyteen työpaikalla. Osa haastateltavista oli havainnut, että työpaikalla keskityttiin helposti ongelmiin ja epäonnistumisiin, ja niistä puhuttiin usein, kun taas myönteisistä asioista, kuten onnistumisista, puhuttiin huomattavasti vähemmän. Oppimisjakson myötä osallistujat olivat pyrkineetkin aktiivisesti nostamaan myönteisiä asioita esille työyhteisössä. Tätä oli toteutettu muun muassa kertomalla onnistumisista ja tähtihetkistä palavereissa sekä kyselemällä muutoinkin työntekijöiden hyviä kuulumisia. Haastateltavat arvioivat, että pientenkin myönteisten asioiden esiintuominen keskusteluissa vaikutti työyhteisön ilmapiiriin positiivisesti ja muutti näkökulmaa, josta asioita työyhteisössä tarkasteltiin.

”Nimenomaan se, että sitä pitää aktiivisesti tuoda aina esille tai kysellä nimenomaan niitä positiivisia asioita. Koska kyllä se mun huomio on se, että enemmän puhutaan negatiivisista, että mikä on mennyt pieleen, eikä sitä edes ajatella ihan semmoisia pieniä positiivisia asioita.”

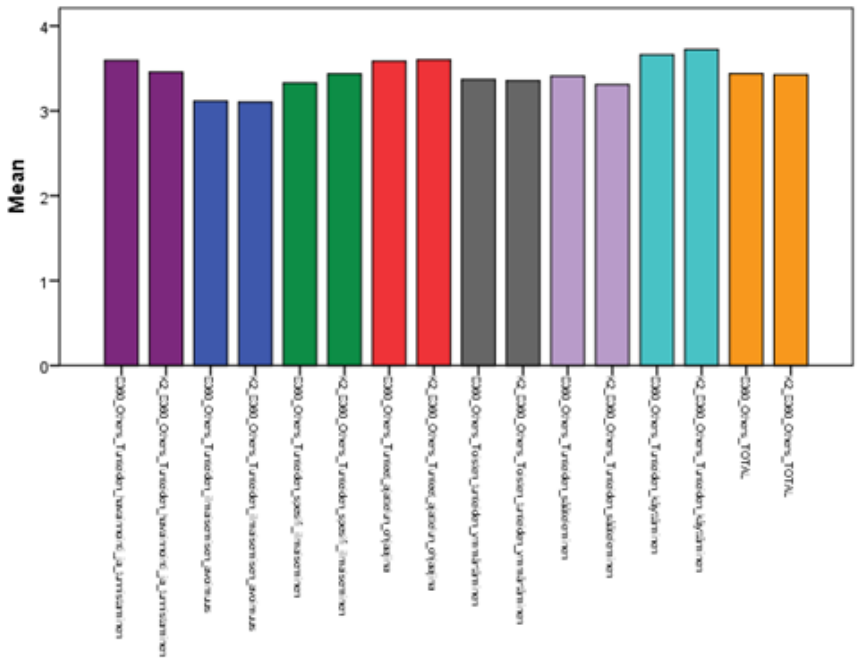
Oppimisympäristön käytön vaikutukset

Oppimisympäristön käytön vaikutuksia selvitettiin tekemällä osallistujille uudelleen tunne- ja johtamisosaamisen 360 -kartoitukset sekä psykologisen pääoman, sosiaalisen pääoman ja työhyvinvoinnin kyselyt. Uusintamittausten tulokset on esitetty seuraavissa alaluvuissa.

Uusintakierros kyselyistä

360-kartoitus

Oppimisympäristön käyttöjakson päätyttyä lähetettiin kaikille esimiehille täytettäväksi uudelleen sekä tunne- että johtamisosaamisen 360-kartoitukset tarkoituksena tutkia millaisia muutoksia näiden eri osioissa oli tapahtunut oppimisjakson myötä. Saimme vastauksina kaikkiaan 11 esimiehen itsearviot ja muiden antamat arviot 14 esimiehestä (ks. Kuva 24). Tunneosaamisen 360-kartoituksessa ei ollut tapahtunut tilastollisesti merkitseviä muutoksia. Johtamisosaamisen 360-kartoituksessa oli ainoastaan Leadership Focus Sopeutuminen ja selviytyminen laskenut (p=0,0459).



Kuva 24. Tunneosaamisen 360-kartoituksen osioiden pisteet ja kokonaispisteet ennen ja jälkeen oppimisympäristön käytön. Kullekin osiolle tulokset samalla värillä, ensimmäinen pylväs: ennen oppimisympäristön käyttöä, toinen pylväs: oppimisympäristön käytön jälkeen.

Sosiaalisen pääoman,psykologisen pääoman ja työhyvinvoinnin kartoitukset

Hankkeen 46 osallistujasta 43 vastasi sosiaalisen pääoman, psykologisen pääoman ja työhyvinvoinnin kyselyyn ensimmäisellä mittauskerralla vuonna 2011 ja 21 osallistujaa vastasi kyselyyn uudelleen oppimisympäristön käyttöjakson jälkeen vuonna 2012. Kaikkien vastaajien tulosten keskiarvot olivat hyvin samansuuntaiset molempina vuosina. Vuonna 2011 kaikkien kyselyyn vastanneiden sosiaalisen pääoman keskiarvo oli 3,90 ja seuraavana vuonna 3,79. Psykologisen pääoman kohdalla vastaavat luvut olivat vuonna 2011 4,91 ja seuraavana vuonna 4,81. Työhyvinvoinnin tikkataulun kokonaistulokset olivat puolestaan vuonna 2011 54,62 ja vuonna 2012 54,30.

Vuonna 2011 kartoituksiin vastanneista 21 teki oppimisympäristön harjoitustehtäviä. Harjoitustehtäviä tehneistä osallistujista 16 vastasi kyselyyn uudelleen vuonna 2012. Kaksi harjoitustehtäviä tehnyttä osallistujaa ei vastannut kyselyyn kummallakaan kerralla. Tarkastelimme tarkemmin niiden 16 osallistujan mittausten tuloksia ja tulosten kehitystä, jotka olivat sekä tehneet harjoituksia että vastanneet kyselyyn molemmilla mittauskerroilla. Näiden 16 osallistujan tulokset olivat hyvin samansuuntaisia kuin aiemmin esitetyt kaikkien kyselyyn vastanneiden tulokset. Keskiarvoja tarkasteltaessa tulokset olivat lähes samat molemmilla mittauskerroilla: sosiaalisen pääoman keskiarvo oli hieman korkeampi 2012 suoritetussa mittauksessa kuin vuonna 2011, psykologisen pääoman ja työhyvinvoinnin keskiarvot puolestaan olivat hieman matalammat vuonna 2012 kuin 2011. Parittaisella t-testillä mitattuna sosiaalisessa pääomassa, psykologisessa pääomassa tai työhyvinvoinnissa ei kuitenkaan ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa. Tehtäviä tehneiden sosiaalisen pääoman, psykologisen pääoman ja työhyvinvoinnin mittaustulosten keskiarvot molemmilta mittauskerroilta on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3. Sosiaalisen pääoman, psykologisen pääoman ja työhyvinvoinnin mittaustulosten keskiarvot 2011 ja 2012

Mittari	N	Keskiarvo	Minimi	Maksimi	Keskihajonta
Sosiaalinen pääoma 2011	16	3,76	3	5	0,605
Sosiaalinen pääoma 2012	16	3,79	3	5	0,589
Psykologinen pääoma 2011	16	4,91	4	6	0,544
Psykologinen pääoma 2012	16	4,87	4	6	0,421
Työhyvinvointi 2011	16	53,51	42	64	6,786
Työhyvinvointi 2012	16	53,41	43	63	6,520

Tarkastelimme myös sitä oliko tehtyjen tehtävien määrällä vaikutusta mittausten tuloksiin. Jaoimme osallistujat tehtyjen tehtävien määrän mediaanin mukaan kahteen ryhmään niin, että vähän tehtäviä tehneiden ryhmään sijoitettiin ne, jotka olivat tehneet enintään 11 tehtävää ja paljon tehtäviä tehneiden ryhmään ne, jotka olivat tehneet yli 11 tehtävää; näin saimme tarkasteltavaksi kaksi samansuuruista ryhmää. Paljon tehtäviä tehneillä oli alkumittauksissa vuonna 2011 hieman korkeammat psykologisen pääoman ja työhyvinvoinnin tulokset ja matalammat sosiaalisen pääoman tulokset kuin vähän tehtäviä tehneillä. Sama asetelma toistui

myös uusintamittauksissa 2012. Tehtävien suorittamisaktiivisuudella ei näyttänyt olevan suoraa vaikutusta sosiaalisen pääoman, psykologisen pääoman tai työhyvinvoinnin mittausten tuloksiin: tulokset olivat molempien ryhmien kohdalla hyvin samankaltaiset sekä ensimmäisellä että toisella mittauskerralla. Ryhmien tulosten kehittymisessä ei myöskään esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa parittaisella t-testillä mitattuna.

Osallistujien sosiaalinen pääoma, psykologinen pääoma ja työhyvinvointi eivät siis tilastollisesti merkitsevästi kehittyneet oppimisjakson aikana hankkeessa käytetyillä mittareilla mitattuna. Tähän voi olla useita syitä. Osallistujat kertoivat kiireen haitanneen osallistumista, eikä harjoituksiin ollut ollut mahdollisuutta panostaa niin paljoa kuin olisi toivottu. Tehtyjen tehtävien määrä oli myös jäänyt melko pieneksi suurella osalla osallistujista. Vähäiseksi jäänyt tehtävien määrä ja tehtävien tekeminen kiireessä ja paineen alla ei välttämättä tuottanut toivottua oppimistulosta. Aiemmin on myös todettu, että esimiesten ja muun toimintaympäristön tuki vaikuttaa suotuisasti oppimistuloksiin. Tällä verkko-oppimisjaksolla jokaisen oppijan täytyi sovittaa oppimisensa työn lomaan.

Tehtävät saattoivat myös joiltain osin olla turhan haastavia ja liikaa irrallaan työn tekemisen arjesta. On myös syytä pohtia muodostivatko oppimisjakson tehtävät mielekkään ja koherentin kokonaisuuden vai jäivätkö yksittäiset tehtävät liian hajanaisiksi. Myös kiire harjoitusten tekemisessä saattoi osaltaan lisätä tehtävien irrallisuutta ja harjoituskokonaisuuden hajanaisuutta.

Verkko-oppimisjakso oli myös kestoltaan melko lyhyt, joka saattoi vaikuttaa tuloksiin. Toisaalta aiemmissa tutkimuksissa (esim. Luthans ym. 2008; Fredrickson ym. 2008) tuloksia on saavutettu jo lyhyillä interventioilla. Kuitenkin sekä Luthansin (2008) että Fredricksonin (2008) interventiot erosivat tämän tutkimuksen interventiosta siinä, että osallistujat olivat keskenään kontaktissa ja jakoivat omia kokemuksiaan toistensa kanssa, Luthansin tutkimuksessa Internetin välityksellä ja Fredricksonin tutkimuksessa lähiopetuksessa työpaikallaan. Näin osallistujat saivat virikkeitä ja tukea toinen toisiltaan ja saattoivat soveltaa oppimaansa työpaikoillaan.

Psykologisen pääoman mittausten kohdalla ongelmaa on saattanut aiheuttaa myös psykologisen pääoman mittari; englanninkielisenä se on todettu toimivaksi, mutta tässä tutkimuksessa käytetyssä suomenkielisessä käännöksessä on ilmennyt pieniä ongelmia. Mittaria ei ole myöskään standardoitu suomalaisella aineistolla. Tästä syystä voidaankin pohtia onko hankkeessa käytetty psykologisen pääoman mittari sellaisenaan täysin sovellettavissa Suomeen. Toisaalta myös Yhdysvalloissa mittaria on kritisoitu siitä, että osa kysymyksistä on käänteisiä, kysymyksiin saatetaan vastata ympäristön toiveiden mukaisesti, asteikko on liian laaja ja kysymyksiä ei ole otettu muista standardoiduista mittareista (esim. Podsakoff ym. 2003).

Työhyvinvoinnin mittaria on puolestaan käytetty runsaasti ja se on havaittu tilastollisella tarkastelulla toimivaksi.

Oppimisympäristö 2.0

Keskeiset käyttäjien esittämät muutosehdotukset

Osallistujilta kysyttiin ideoita oppimisympäristön kehittämiseen sekä haastatteluissa että hankkeen loppuseminaareissa. Loppuseminaareja järjestettiin kaksi keväällä 2013, yksi Tampereella ja yksi Helsingissä. Tampereen seminaariin osallistui tutkijoiden lisäksi neljä hankkeeseen osallistunutta esimiestä sekä kolme Tampereen yliopiston edustajaa. Helsingin seminaariin osallistui tutkijoiden lisäksi kuusi hankkeeseen osallistunutta esimiestä sekä Tekesin edustaja. Hankkeen tutkijat fasilitoivat keskustelun, jossa hankkeeseen osallistuneet esimiehet keskustelivat oppimisympäristön käyttökokemuksista sekä esittivät parannusehdotuksia ja uusia ideoita oppimisympäristön kehittämiseksi. Alla esitetty kooste kehittämisideoista on koottu sekä yksilöhaastatteluissa (n=5) että loppuseminaarien ryhmäkeskusteluissa (n=10) esiin nousseista ideoista. Keskeisimmät kehittämisideat liittyivät harjoitteluun käytettävään aikaan ja tehtävien määrään, vuorovaikutukseen ja tukeen, oppimisympäristön käytettävyyteen ja teknisiin ominaisuuksiin sekä oppimisympäristön sisältöön ja sen sovellettavuuteen.

Aika ja tehtävien määrä

Osallistujat mainitsivat tehtäviin käytettävän ajan ja tehtävien määrän keskeisenä kehittämiskohteena. Oppimisympäristöön toivottiin vähemmän tehtäviä ja yksittäisten tehtävien toivottiin olevan vähemmän aikaavieviä. Osallistujat toivoivat, että tehtäviä olisi mahdollisuus tehdä pienissä paloissa, käyttäen esimerkiksi 5–10 minuuttia päivässä harjoitusten tekemiseen. Osallistujat kokivat, että tehtäväkokonaisuus olisi näin paremmin hallittavissa ja tehtäviä olisi mahdollisuus tehdä kiireessäkin. Osallistujat pitivät tärkeänä, että tehtävät ja niihin käytettävä aika olisi suunniteltu niin, että tehtävät olisi mahdollista sisällyttää omaan työpäivään, eikä niitä tarvitsisi tehdä vapaa-ajalla.

Vuorovaikutus ja tuki

Osallistujat toivoivat oppimisjaksolle enemmän tukea tehtävien tekemiseen sekä vuorovaikutusta muiden osallistujien ja ohjaajien kanssa. Osallistujat kokivat erityisesti omiin kartoituksiin ja videoihin liittyvät tehtävät vaikeiksi tulkita, ja toivoivat, että niihin olisi ollut tarjolla selkeämmät ohjeet sekä enemmän apua ja tukea ohjaajilta. Sähköpostia ei koettu aina riittäväksi kanavaksi ohjaukselle, vaan ohjausta toivottiin olevan saatavilla myös reaaliaikaisesti. Osallistujat ehdottivat yhdeksi ohjauskanavaksi chatia; he kokivat, että neuvoa ja apua olisi helpompi kysyä jos tehtävien ohjaajilla olisi chat-päivystys esimerkiksi 1–2 tuntia viikossa ennalta ilmoitettuna aikana.

Osallistujat toivoivat myös, että oppimisjaksolla olisi ollut pari lähiopetuspäivää, jolloin heillä olisi ollut mahdollisuus saada ohjausta ja neuvoja ohjaajilta sekä vaihtaa ajatuksia ja oppimiskokemuksia muiden osallistujien kanssa. Lähiopetuspäivien arvioitiin rytmittävän harjoittelua mielekkäällä tavalla sekä lisäävän motivaatiota harjoitusten tekemiseen. Kasvokkaisten tapaamisten arvioitiin tarjoavan myös mahdollisuuden vertaisoppimiseen, kun oppimiskokemuksia olisi mahdollista reflektoida muiden osallistujien kanssa. Tähän kaivattiin

mahdollisuutta myös oppimisympäristössä esimerkiksi keskustelualueen muodossa. Keskinäinen tuki ja reflektointi ovat aikaisemmissa tutkimuksissa lisänneet oppimistuloksia. Myös esimiesten ja koko organisaation tuki ovat olleet tärkeitä oppimisessa ja siihen sitoutumisessa (Randelin 2013).

Käytettävyys ja tekniset ominaisuudet

Oppimisympäristön käytettävyyden kannalta osallistujat pitivät keskeisimpänä oppimisympäristön rakenteen selkeyttä ja toimivuutta. Oppimisympäristöltä toivottiin, että tehtävät ja palautteet olisivat helposti löydettävissä sekä selailtavissa, ja oppimisympäristö olisi kokonaisuudessaan helppokäyttöinen. Ulkoasua ei pidetty niinkään keskeisenä asiana; siltä toivottiin pääasiassa selkeyttä ja siisteyttä. Osallistujat painottivat, että oppimisympäristössä ei saisi ilmetä tekniseen toimivuuteen liittyviä käytettävyysongelmia: erilaisten tiedostojen (teksti, video ym.) tulisi aueta ensimmäisellä yrityksellä kaikilla laitteilla. Muun muassa videoiden osalta ehdotettiin, että videot laitettaisiin esimerkiksi YouTubeen tai johonkin vastaavaan palveluun. Osallistujat ehdottivat myös, että oppimisympäristön toteutukseen voisi sisällyttää pelillisiä ja elämyksellisiä elementtejä, jotka saattaisivat myös osaltaan lisätä innostusta tehtävien tekemiseen. Yhtenä esimerkkinä mainittiin, että oppimisympäristössä voisi olla grafiikkaa, joka piirtäisi käyrää osallistujan edistymisestä oppimisjakson aikana.

Sisältö

Osallistujat olivat oppimisjakson sisältöön suurelta osin tyytyväisiä. Sisältö koettiin kuitenkin toisinaan vaikeaselkoiseksi ja kieli turhan tieteelliseksi. Osallistujat toivoivatkin, että tehtävien ohjeistusten ja oppimateriaalien kieli olisi yleistajuista, eikä siinä olisi paljoa viittauksia tieteelliseen kirjallisuuteen. Osallistujat toivoivat myös, että tehtävät olisivat yksilöidympiä ja paremmin heidän omaan työhönsä ja toimialaansa sopivia, tai että niiden tehtävänanto olisi sellainen, että niitä olisi helppo soveltaa ja muokata omaan työyhteisöön sopiviksi. Tehtävien kytkeminen työpaikan arkeen koettiin tärkeäksi; sen koettiin tuovat harjoitteluun enemmän mielekkyyttä ja edistävän oppimista. Osallistujat mainitsivat myös, että oppimisympäristön tehtävät painottuivat hieman liikaa optimismiin ja myönteisiin tunteisiin; tämän vastapainoksi toivottiin myös toisenlaisia lähestymistapoja.

Suunnitelma oppimisympäristön seuraavasta versiosta

Tekninen toteutus

Projektin alkuperäisenä visiona oli luoda mobiilisti hyödynnettävä ja helposti käytettävä oppimisympäristö, jossa olisi mukana käyttäjän yksilöllisten tietojen (kartoitusten määrät ja tulokset) huomiointia. Tällainen oppimisympäristö on mahdollista tuottaa älypuhelimille, tableteille tai kannettaville tietokoneille joko niin kutsuttuna applikaationa/sovelluksena tai vaihtoehtoisesti mobiilioptimoituna verkkosivustona.

Älypuhelimille suunnatun mobiiliapplikaation kehittämisessä on useita ongelmia. Ensinnäkään ei ole helppoa kehittää oppimisympäristö-sovellusta, joka toimisi identtisesti kaikissa puhelimissa riippumatta puhelimen mallista ja käyttöjärjestelmästä (mm. Android, Mac iOS, Windows Mobile

ja Symbian). Toisen ongelman muodostaa sovelluksen jakelu. Jokaiselle käyttöjärjestelmälle on tällä hetkellä omat jakelukanavansa. Lisäksi alan asiantuntijat näyttävät olevan yhtä mieltä siitä, että kullakin järjestelmällä on omat erityispiirteensä, jotka mahdollistavat juuri tietynlaisten sovellusten toiminnan. Jakeluongelmaa lisää myös se, että organisaatiokäytössä ei enää ole kaikille yhtenäistä yhtä puhelinmallia vaan työntekijöillä on usean sukupolven ja merkin puhelimia ja suurella osalla vielä omakin puhelin. Usean puhelimen käyttö samaan aikaan ei lisää applikaation houkuttelevuutta.

Tällä hetkellä paras vaihtoehto löytyykin mobiilioptimoidusta verkkosovelluksesta. Tällöin sovellusta on mahdollisuus käyttää myös tietokoneelta, mutta varsinaisesti ei enää voida puhua puhtaasta mobiiliapplikaatiosta. Mobiilioptimoitu oppimisympäristö skaalautuu laitteen vaatimusten mukaisesti, mutta pitää sisällään saman rakenteen käyttöympäristöstä riippumatta. Tämä tarjoaa laajimmat toteutusmahdollisuudet erityyppisille laitteille ja on selvästi järkevin ratkaisumalli tulevia oppimisympäristöjä suunniteltaessa.

Rakenne ja käytettävyys

Nykyisessä oppimisympäristössä oli selvästi liikaa materiaalia. Vaikka rakenne tutkijoiden mielestä oli selkeä ja moneen kertaan redusoitu, osoittautui se liian kylläiseksi loppukäyttäjien näkökulmasta. Ratkaisu uudeksi rakenteeksi ei löydy pelkästään käytetyimpien osioiden valikoimisesta vaan myös teemojen yhteenkuuluvuudesta; valittujen osioiden, kuten omien kartoitusten tekeminen, läpikäyminen, kehityssuunnitelman teko ja sen toteuttaminen pitäisi verkottua luontevasti toisiinsa “kaikkea voi tehdä vähän koko ajan” -periaatteella. Erityyppiset teemakokonaisuudet tulisi jaotella selkeästi siten, että kaikki tehtävätyypit on helppo löytää ja tunnistaa. Tehtävät ja muu materiaali tulisi olla järjestetty siten, että ne ovat helposti selailtavissa, silmäiltävissä ja valittavissa. Linkkien tulisi olla mahdollisimman informatiivisia, mutta samalla pelkistettyjä ja karsittuja; turha klikkailu tulisi saada karsittua pois.

Käytettävyyden kannalta olisi hyödyllistä toteuttaa aineistojen jakelu niin, että kaikki aineistot aukeaisivat suoraan oppimisalustalla. Nykyisessä oppimisympäristössä osallistujat kokivat hankalaksi sen, että esimerkiksi videot piti ladata omalle koneelle ja katsoa erillisellä ohjelmalla (esim. Windows Media Playerilla). Tämä oli hidastanut, hankaloittanut ja jopa estänyt videoiden katsomista. Jotta videoiden näkyminen kaikille osallistujille voitaisiin taata, niiden tulisi toimia verkkoalustalla. Tämän toteutuksessa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi YouTuben tai Vimeon kaltaisia palveluita, jotka mahdollistavat videoiden “upottamisen” (embed) sellaisenaan oppimisympäristöön. Nykyisessä oppimisympäristössä oli videoiden lisäksi myös muutamia muita tiedostoja, joiden avaaminen vaati käyttäjän koneella olevan ohjelman, esimerkiksi Excelin. Tämä koettiin turhauttavaksi ja kömpelöksi. Oppimisympäristön uudessa versiossa aineistot tulisi sijoittaa oppimisympäristöön sellaisessa muodossa, että niiden avaaminen ei vaatisi erillisiä ohjelmia. Tällä tavoin optimoitaisiin myös oppimisympäristön toimivuus ja käytettävyys erilaisilla laitteilla.

Osallistujien tulisi myös helposti nähdä oppimisympäristössä mitkä tehtävät he ovat jo tehneet ja mitkä ovat vielä tekemättä. Tämän voisi toteuttaa esimerkiksi niin, että tehtävien linkit vaihtaisivat väriä kun ne on tehty tai siirtyisivät tehtyjen kansioon. Vaikka jotkut osallistujista

ehdottivat tehtävien katoamista kokonaan sitä mukaa kun ne on tehty, ei tehtävien katoaminen olisi välttämättä oppimisen kannalta toimivin ratkaisu; osallistujilla olisi hyvä olla mahdollisuus palata tarkastelemaan tekemiään harjoituksia myös myöhemmin uudestaan.

Sisältö

Kokemustemme mukaan uuden oppimisympäristön rungon muodostavat erilaiset kartoitukset, jotka sekä tehdään että analysoidaan oppimisympäristössä. Tämän hankkeen osallistujilta saadun palautteen pohjalta on käynyt ilmeiseksi, että osallistujien toteuttamaan kartoitusten analysointiin tulisi olla tarjolla kattavat, selkeät ja yleistajuiset ohjeet sekä ohjausta ja tukea tarvittaessa. Kartoituksiin voisi olla tarjolla myös jonkinlainen johdanto tai suppeampi alustava tulkinta, joka auttaisi ja opastaisi osallistujia tulkintatehtävien alkuun.

Oppimisympäristössä olisi tärkeää olla yksilötehtävien, kuten kartoitusten analysoinnin, lisäksi myös omassa työssä ja työyhteisössä sovellettavia tehtäviä. Tehtävien vieminen todelliseen työkontekstiin tukee oppimista, kun taitoja harjoitellaan autenttisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Vuorovaikutus työyhteisön jäsenten kanssa antaa myös mahdollisuuden saada jatkuvaa “epävirallista” palautetta omasta toiminnasta ja kehittymisestä. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Randelin 2013) hyviä tuloksia on saavutettu myös sillä, että useampi henkilö (esimerkiksi tässä tapauksessa esimies alaisineen) voisivat oppia ja reflektoida yhdessä. Oppimisen vahva kontekstiin sitominen ja vuorovaikutteisuus toteuttaisivat konstruktivistisen oppimisen periaatteita.

Oppimisympäristön uudessa versiossa olisi mielekästä laajentaa vuorovaikutusta myös osallistujien keskeiseksi. Oppimisympäristössä voisi tarjota esimerkiksi keskustelualueen tai muun vuorovaikutuskanavan, jossa osallistujilla olisi mahdollisuus keskustella toistensa kanssa, jakaa kokemuksia, peilata omaa oppimista sekä oppia yhdessä toinen toisiltaan. Sisältöjä suunniteltaessa voitaisiin pohtia myös muutamien osallistujien yhdessä tehtävien harjoitusten lisäämistä oppimisympäristöön.

Oppimisympäristöä ja harjoituksia suunniteltaessa olisi tärkeää huomioida osallistujien ajankäyttömahdollisuudet. Tehtävät eivät saisi olla liian laajoja tai aikaavieviä, muuten ne jäävät helposti tekemättä. Oppimisympäristön tulisi sisältää pieniä, suhteellisen vähän aikaa vieviä tehtäviä, jotta osallistujilla olisi mahdollisuus sijoittaa niitä kiireiseenkin aikatauluun. Tällaisten tehtävien tulisi kuitenkin olla tarkkaan suunniteltuja ja toimivaksi havaittuja, jotta niistä olisi osallistujalle todellista hyötyä, eivätkä ne jäisi kokonaisuudesta irrallisiksi. Oppimisympäristöön olisi syvemmän oppimisen kannalta mielekästä sijoittaa myös laajempia tehtäviä ja tehtäväkokonaisuuksia, mutta ne tulisi suunnitella siten, että tehtävät olisi mahdollisuus esimerkiksi jakaa pienempiin paloihin ja suorittaa kokonaisuus jouhevasti pitemmällä aikavälillä. Tehtävänantojen tulisi olla myös sellaisia, että osallistujilla olisi mahdollisuus soveltaa niitä ja muokata niitä itselle ja omaan työyhteisöön sopiviksi. Tehtävien sovellettavuus ja muokattavuus varmistaisi sen, että sama kokonaisuus sopisi mahdollisimman hyvin käytettäväksi erilaisilla työpaikoilla.

Oppimisympäristön sisällössä olisi ensisijaisen tärkeää kiinnittää huomiota kielen ja sisällön yleistajuisuuteen. Tehtävänantojen tulisi olla selkeitä ja pääasiassa arkikielisiä. Tehtävistä ja muista materiaaleista tulisi myös karsia liiat viittaukset tieteelliseen kirjallisuuteen, jotka nykyisessä oppimisympäristössä koettiin lähinnä epävarmuutta ja turhautumista aiheuttaviksi. Oppimis- ja lisämateriaaleina tulisi pyrkiä käyttämään yleistajuisia materiaaleja, mielellään ei esimerkiksi tieteellisiä artikkeleita. Muutoinkin koko aihepiirin sitominen lähemmäs osallistujien ja työpaikan arkea ja arjen todellisia tilanteita on tärkeää.

Palautteeseen ja ohjaukseen tulisi myös panostaa oppimisympäristön uudessa versiossa. Osallistujien on tärkeää saada säännöllisesti palautetta omasta etenemisestään; tällä voidaan tukea ja motivoida osallistujien tunnetaitojen harjoittelua ja oppimista. Osallistujilla on myös tärkeää olla mahdollisuus neuvojen kysymiseen ja ohjaukseen, jotta mahdollisten ongelmien tai kysymysten esiin noustessa osallistujat eivät jää yksin, eikä harjoittelu hankaloidu tai keskeydy suotta tämän vuoksi. Sähköpostilla tavoitettavuuden lisäksi oppimisjakson ohjaaja voisi tarjota tiettyinä aikoina reaaliaikaista ohjausta oppimisympäristössä. Osallistujien motivointiin ja motivaation ylläpitämiseen tulisi kiinnittää huomiota koko oppimisjakson ajan. Olisi myös tärkeää, että oppimisjaksolle otettaisiin sellaisia osallistujia, jotka ovat kiinnostuneita ja motivoituneita koulutuksen aihepiiristä; osallistujien ei tulisi joutua oppimisjaksolle esimerkiksi esimiehen pakottamana.

On myös syytä pohtia pitäisikö oppimisjaksoon sisällyttää lähiopetusta. Aloitustapaaminen oppimisjakson alussa voisi toimia avauksena, joka tutustuttaisi osallistujat oppimisjakson aihepiiriin, auttaisi harjoittelun alkuun sekä motivoisi osallistujia tehtävien tekemiseen. Kasvokkainen tapaaminen oppimisjakson keskellä auttaisi osallistujia hahmottamaan ja reflektoimaan siihen asti oppimaansa sekä asettamaan tavoitteita oppimisjakson loppuajalle. Lähiopetuskerrat tarjoaisivat osallistujille myös mahdollisuuden keskustella kokemuksista ja oppia toisiltaan. Oppimisjakson lopussa voisi vielä olla viimeinen tapaaminen, jossa saataisiin mielekkäästi kerrattua opittua, jaettua kokemuksia ja päätettyä oppimisjakso. Näin verkko-oppimisjaksoa jaksottaisivat lähiopetuspäivät, ja verkko-oppimisesta ja lähiopetuspäivistä muodostuisi hallittu, mielekäs kokonaisuus niin oppimisjakson osallistujille kuin ohjaajillekin.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Hankkeen aikana luotiin oppimisympäristö, jossa hankkeeseen osallistuvilla esimiehillä oli mahdollisuus tehdä tunnetaitoisuuteen liittyviä harjoitustehtäviä. Oppimisympäristön alusta tarjosi alkuperäistä suunnitelmaa vähemmän mahdollisuuksia toimintojen räätälöintiin, mikä haittasi oppimisjakson toteutusta jonkin verran. Harjoitustehtävät ja tehtävien palautus saatiin toimimaan oppimisympäristössä, mutta hieman suunnitellusta poiketen. Osallistujien oli tarkoitus nähdä viikkokohtaisista kehittymistehtävistä vain kunkin viikon tehtävät kerrallaan, mikä olisi selkeyttänyt tehtäväkokonaisuuden hallintaa ja helpottanut tehtävien ja muiden aineistojen selailua. Tekniset ongelmat alustalla estivät myös keskustelualueen luomisen oppimisympäristöön, joten osallistujat jäivät oppimisympäristössä ilman keskinäisen vuorovaikutuksen ja vertaisoppimisen mahdollisuuksia, mikä oli oppimisen kannalta valitettavaa.

Puolet hankkeeseen osallistuneista esimiehistä teki oppimisympäristön harjoitustehtäviä. Tehtäviä tehneet osallistujat tekivät keskimäärin 14 harjoitusta, mutta tehtyjen tehtävien määrissä oli suuria eroja osallistujien välillä. Tehtäviä tehneet osallistujat kertoivat, että erityisesti ajanpuute oli vaikeuttanut oppimisympäristön käyttöä, joten harjoituksiin käytettävissä olevan ajan vähäisyys oli todennäköisesti osasyy myös siihen, että puolet osallistujista ei tehnyt harjoituksia lainkaan. Osallistujat tekivät harjoituksista eniten melko pieniä, vähän aikaa vieviä yksilötehtäviä. Runsaammin aikaa vieviä ja omassa työyhteisössä suoritettavia tehtäviä tehtiin melko vähän. Tähänkin oli todennäköisesti syynä ajanpuute; pieniä tehtäviä oli helpompi sovittaa omaan aikatauluun kuin laajempia tehtäviä, samoin kaikille sopivan ajan ja tilanteen löytäminen ryhmätehtäville saattoi olla työhön liittyvien kiireiden keskellä vaikeaa. Vaikka työyhteisössä suoritettavia ryhmätehtäviä tehtiin melko vähän, ne koettiin kuitenkin pääasiassa mielekkäiksi ja hyödyllisiksi. Tunnetaitojen harjoittelu vaikuttikin saaneen erityistä pontta siitä, jos taitoja oli harjoiteltu autenttisissa työnteon tilanteissa yhdessä muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Tämä on yhdenmukainen aiemmissa tutkimuksissa (esim. Clarke 2006a; Clarke 2006b; Walter ym. 2012) tehtyjen havaintojen kanssa, joiden mukaan tunnetaitoja on keskeistä harjoitella todellisissa työnteon konteksteissa. Tunnetaitojen oppimisen vaikuttavuuden näkökulmasta olisi saattanut olla hyvä, että samalta työpaikalta hankkeeseen osallistuvat olisivat keskenään olleet enemmän tekemisissä keskenään ja reflektoineet oppimistaan toistensa kanssa.

Joitakin konstruktivistisen oppimisnäkemyksen periaatteita toteutui oppimisympäristössä. Oppimiselle voitiin asettaa tavoite, joka tuotiin esiin heti oppimisprosessin alussa. Tässä oppimisympäristössä esimerkiksi lisämateriaalit ja linkit olivat tällaisia oppijan omaa aktiivisuutta vahvistavia elementtejä. Lisäksi erityisesti sosiaalisen pääoman ja psykologisen pääoman tehtävät rakennettiin niin, että niillä oli vahva yhteys todellisiin ympäristöihin, aitoihin tilanteisiin ja sosiaalisiin yhteisöihin, tässä tapauksessa työpaikkoihin. Tätä yhteyttä pyrittiin erityisesti vahvistamaan ohjauksen ja palautteen kautta, jota näihin tehtäviin liittyi. Osallistujien yhteistoiminnallisuus ja keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen hyödyntäminen jäi tässä oppimisympäristössä opiskelevien kesken toteutumatta. Tähän oli pääasiallisena syynä keskustelualueen tai vastaavien vuorovaikutusmahdollisuuksien puuttuminen oppimisympäristöstä. Tämä johtui pääasiassa aiemmin mainituista ongelmista palveluntarjoajalla. Verkkokeskustelun puuttumista olisi voinut kompensoida esimerkiksi parilla lähiopetuspäivällä oppimisjakson aikana. Osa osallistujista olisikin toivonut lähiopetuspäiviä verkko-oppimisen tueksi, osa puolestaan arvioi, että lähiopetukseen osallistumiseen olisi tuskin ollut mahdollista järjestää aikaa tai ainakaan sellaista ajankohtaa, joka olisi sopinut mahdollisimman monelle osallistujalle.

Osallistujat kokivat oppimisympäristön mahdollistaneen melko joustavan harjoittelun; aikataulun ja tehtävien joustavuus koettiinkin oppimisympäristön parhaiksi puoliksi. Oppimista olivat kuitenkin hankaloittaneet erityisesti ajanpuute sekä tehtävien vaativuus ja kuormittavuus. Vaativuus ja kuormittavuus liittyivät pääasiassa tehtävien suorittamisen vaatimaan aikaan sekä aihepiirin sisällön yleiseen vaativuuteen. Tehtävänannot ja aineistot koettiin myös usein kieleltään turhan tieteellisiksi ja teoreettisiksi; niiden olisikin toivottu olevan yleistajuisempia. Vaikka verkko-oppimisjakson jälkeen tehdyt uusintamittaukset eivät osoittaneet kehitystä

tapahtuneen oppimisjakson aikana, kokivat osallistujat kuitenkin oppineensa uutta sekä kehittyneensä useilla osa-alueilla, kuten tunteiden havainnoimisessa ja tunnistamisessa sekä työyhteisössä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa niin arkipäiväisissä kuin ongelmatilanteissakin.

Hankkeeseen osallistuneilta esimiehiltä saatiin tärkeää ja hedelmällistä palautetta oppimisympäristön käytöstä ja sen toimivuudesta. Tämän palautteen pohjalta on tehty suunnitelmia oppimisympäristön uuden, kehitellyn ja parannellun version toteutuksesta. Oppimisympäristö 2.0 toteutetaan mobiilioptimoituna verkkosovelluksena. Uudessa versiossa tullaan panostamaan erityisesti sisällön selkokielisyyteen, materiaalien sijoittamisen ja järjestelyn toimivuuteen sekä alustan tekniseen toimivuuteen. Myös tehtäviin käytettävissä olevan ajan rajallisuus pyritään huomioimaan tehtävien ja tehtäväkokonaisuuksien suunnittelussa.

Julkaisut ja tiedottaminen

Tieteelliset julkaisut

Artikkelit

1. Salminen, M., Ravaja, N., & Henttonen, P. *The role of personality during a development discussion between manager and subordinate: Effects on subjective and psychophysiological responses.* Lähetetty arvioitavaksi Personnel Psychology -lehteen.Tiivistelmä:

> Development discussions of 44 manager-subordinate pairs were studied to examine the effects of the Big Five personality traits on dyad member's self-reported emotions and psychophysiological activity. Skin conductance level, facial electromyography (EMG), physical activity, and frontal EEG asymmetry were collected continuously during the 30-min discussion. Several significant actor and partner effects and Actor × Partner interactions, and interactions between the role and actor or partner effect of the different Big Five dimensions were observed. Matching levels of Extraversion in dyad members led to higher level of perceived stress, but also to higher zygomatic and orbicularis oculi EMG activity. Matching levels of Emotional stability led to decreased zygomatic activity. A partner's Introversion evoked left frontal EEG alpha asymmetry suggesting approach motivation in the actors. An actor's high Conscientiousness led to less perceived stress and less corrugator EMG activity highlighting the important role this personality dimensions has in work-life social interactions. Taken together, the results suggest that the Big Five dimensions have an important role in organizational dyadic interactions.

2. Salminen, M., Ravaja, N., Saarinen, M., & Henttonen, P. *The role of emotional intelligence during dyadic interaction: a psychophysiological study.* Artikkeli työn alla ja lähetetään syksyn 2013 aikana.

Konferenssipaperit

3. Salminen, M., Saarinen, M., Ravaja, N., Henttonen, P. (2013). *The 360 method in the assessment of emotional intelligence: initial results using EI360*. Käyty esittämässä paperi EIWP2013-konferenssissa 29.-31.5.2013, Englannin Ashridgessa.

4. Bordi, L., Manka, M., Heikkilä-Tammi, K. & Manka M.-L. (2013). *Tunnetaitojen kehittäminen verkossa – case-tutkimus esimiehille suunnatusta oppimisympäristöstä.* Hyväksytty esityksenä Työelämän tutkimuspäiville 7.–8.11.2013 Tampereelle.

5. Bordi, L., Manka, M., Heikkilä-Tammi, K. & Manka M.-L. (2013). *Learning emotional skills online – Participants' experiences of an e-learning program for managers and supervisors.* Hyväksytty paperina ja esityksenä ICERI2013 -konferenssiin 18.–20.11.2013 Sevillaan, Espanjaan.

Laajemmalle yleisölle tiedottaminen

Mikael Saarinen on yhdessä Pauli Aalto-Setälän kanssa tehnyt kustannussopimuksen Talentumin kanssa innostumista ja innostamista käsittelevästä tietokirjasta, joka sisältää hankkeen tuloksia ja käytäntöjä yleistajuisessa muodossa. Kirjan on määrä ilmestyä alkuvuodesta 2014.

Lisäksi hankkeen mittausmenetelmiä esiteltiin valmisteilla olevassa, Tonislav Hristovin ohjaamassa, Love and engineering -dokumenttielokuvassa.

Tulosten hyödyntäminen ja jatkotyöstäminen

LeadEmo-hankkeessa kehitettävä palvelu/oppimisympäristö on prototyyppi. Myöhemmin palvelua on kuitenkin tarkoitus kehittää eteenpäin ja tutkimme parhaillaan erilaisia mahdollisuuksia kehittää oppimisympäristölle myös mobiilikäyttöliittymä. Palvelun myöhempää markkinointia tullaan tukemaan myös Mikael Saarisen ja Pauli Aalto-Setälän kirjoittamalla kirjalla, jonka sisältö toimii myös oppimisympäristön materiaalina, ja jonka kustantaa WSOYPro.

Hankkeessa kerätyn aineiston pohjalta laaditut artikkelit tulevat olemaan keskeinen osa Mikko Salmisen vuoden 2014 aikana valmistuvaa väitöskirjaa.

Psykologisen ja sosiaalisen pääoman harjoitteita on kehitetty edelleen Tampereen yliopiston ja Kuntoutussäätiön toteuttamassa Jamit-hankkeessa (2012–2014), joka on Sosiaali- ja terveysministeriön ESR-rahoitteinen kehittämishanke. Tampereen yliopiston tutkijoiden tarkoituksena on myös jatkaa psykologisen pääoman mittarin kehittämistä siten, että se soveltuisi aiempaa paremmin asian mittaamiseen.

Lähdeluettelo

Avey, J. B., Reichard, R. J, Luthans, F. & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors and performance. Human Resource Development Quarterly 22, 2, 127–152.

Avey, J. B., Wernsing, T. S. & Luthans, F. (2008). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant Attitudes and Behaviors. The Journal of Applied Behavioral Science 44, 1, 48–70.

Bartram, D. (2002). The SHL Corporate Leadership Model – white paper. Surrey: SHL Group plc.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. Journal of European Industrial Training, 14 (5), 21–27.

Bernardin, H. J. & Kiatt, L. A. (1985). Managerial appraisal systems: has practice caught up to the state of the art? Personnel Administrator, 30, 79–86.

Berscheid, E. (1999). The greening of relationship science. American Psychologist, 54, 260–266.

Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). Stress and Health.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. An examination among senior managers. Journal of Managerial Psychology, 18 (8), 788–813.

Cheng, B., Wang, M., Moormann, J., Olaniran, B. A., Chen, N.-S. 2012. The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance. Computers & Education 58, 885–899.

Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K. & Adler, M. (1998). Bringing Emotional Intelligence to the Workplace: A Technical Report Issued by the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. www.eiconsortium.org/reports/technical_report.html.

Clarke, N. (2006a). Emotional intelligence training: A case of caveat emptor. Human Resource Development Review 5 (4), 422–441.

Clarke, N. (2006b). Developing emotional intelligence through workplace learning: findings from a case study in heathcare. Human Resource Development International 9 (4), 447–465.

Cummings, G., Hayduk, L. & Estabrooks, C. (2005). Mitigating the impact of hospital restructuring on nurses: the responsibility of emotionally intelligent leadership. Nursing Research, 54 (1), 2–12.

Day, D. V. & Lord, R. G. (1988). Executive leadership and organizational performance. Journal of Management, 14, 453–464.

DeVries, D. L. (1992). Executive selection: advances but no progress. Issues & Observations, 12, 1–5.

Falconer, L. (2006). Organizational learning, tacit information, and e-learning: a review. The Learning Organization 13, 140–151.

Fischer, Merja. (2012). Linkages between employee and customer perceptions in business-to-business services - Towards positively deviant performances. Doctoral dissertation 7/2012. Aalto University. School of Science Department of Industrial Engineering and Management. Laboratory of Work Psychology and Leadership. Helsinki: Unigrafia.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. Journal of Personality and Social Psychology 95 (5), 1045–1062.

Fredrickson, B. L. & Losada, M. F. (2005) Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. American Psychologist 60 (7), pp. 678–686.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. Harvard Business Review, 78 (3–4), 78–91.

Gottman, J. M. (1993). Studying emotion in social interaction. Teoksessa M. Lewis ja J. M. Haviland (toim.) Handbook of Emotions, 475–488. New York: Guilford.

Gottman, J. M. (2001). What the study of relationship has to say about emotion research. Social Science Information, 40 (1), 79–94.

Gottman, J. M. & Krokoff, L. J. (1989). The relationship between marital interaction and marital satisfaction: A longitudinal view. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 5 (7), 47–52.

Gottman, J., Levenson, R. & Woodin, E. (2001). Facial expression during marital conflict. The Journal of Family Communication 1 (1), 37–57.

Gottman, J. M., McCoy, K., Coan, J., & Collier, H. (1996). The specific affect coding system (SPAFF) for observing emotional communication in marital and family interaction. What predicts divorce, 112–195.

Hazucha, J.F., Hezlett, S.A. & Schwider, R.J. (1993) The impact of 360-degree feedback on management skills development. Human Resource Management, 32 (2 & 3), 325–352.

Harter, J. K., Schmidt, F. L. & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 87, 268–279.

Heikkilä, K. (2006). Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Hogan, R. & Hogan, J. (1992). Hogan Personality Inventory manual. Tulsa OK: Hogan Assessment Systems.

Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. Review of General Psychology, 9 (2), 169–180.

Huang, H.-M. (2002). Towards constructivism for adult learners in online learning environments. British Journal of Educational Technology 33 (1), 27–37.

Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. Journal of Applied Psychology, 95 (1), 54–78.

Joyce, W. F., Nohria, N. & Roberson, B. (2003). What really works: the 4 + 2 formula for sustained business success. New York: Harper Business.

Juuti, P. (2007). Johdanto: strategia ja tunteet. Teoksessa P. Juuti (toim.) Strategia, tunteet ja toiminta, 13–28. Aavaranta: JTO-palvelut.

Juuti, P. (2001). Johtamispuhe. Aavaranta-sarja no 48. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Cook, W. L. (2006). Dyadic data analysis. New York: Guilford Press.

Kivimäki, M., Elovainio, M., Vahtera, J. & Ferrie, J. E. (2003). Organizational justice and health of employees: prospective cohort study. Occupational and Environmental Medicine, 60, 27–34.

Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., Brantley, M., & Fredrickson, B. L. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. Psychological Science 24, 1123–1132.

Korhonen, T. & Lammintakanen, J. (2005). Web-based learning in professional development: experiences of Finnish nurse managers. Journal of Nursing Management 13, 500–507.

Koskinen, O. (2005). Asia- ja ihmisjohtajien eroavuudet. Väitöskirja. Acta Wasaensia 134, Liiketaloustiede 54. Vaasa: Universitas Wasaensis.

Kuoppala, J., Lamminpää, A., Liira, J. & Vainio, H. (2008). Leadership, job well-being, and health effects – a systematic review and a meta-analysis. Journal of Occupational and Environmental Medicine 50 (8), 904–915.

Luthans F., Avey J. B., Avolio B. J., Norman S. M. & Combs G. J. (2006). Psychological capital development:Toward a micro-intervention. Journal of Organizational Behavior, 27, 387–393.

Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. Human Resource Development Quarterly 21 (1), 41–67.

Luthans, F., Avey, J. B. & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. Academy of Management Learning & Education 7 (2), 209–221.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate - employee performance relationship. Journal of Organizational Behavior 29 (2), 219–238.

Luthans, F., Youssef, C. M, Avolio, B. (2007). Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. Oxford: Oxford University Press.

Luthans, K. W. & Jensen, S. M. (2005). The Linkage Between Psychological Capital and Commitment to Organizational Mission. A Study of nurses. Journal of Nursing Administration 35 (6), 304–310.

Manka, M.-L. (1999). Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Toimintatutkimus broileritehtaan transformaatioprosessista – tiikerinloikalla ja kukonaskelin. Acta Universitatis Tamperensis 668. Tampere: Vammalan kirjapaino.

Manka M.-L. (2006). Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.

Manka, M.-L. (2010). Vastavuoroisuus ja toiveikkuus johdotähdiksi v. 2010. Työterveyshoitaja 1, 4–5.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1989–90). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9 (3), 185–211.

Murphy, K. R. & Cleveland, J. N. (1991). Performance appraisal. Boston: Allyn & Bacon.

Oksanen T. (2009). Workplace social capital and employee health. Turun yliopiston julkaisuja: sarja D 876. Medica Ontologica.

Parker, S. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. Journal of Applied Psychology 6, 835–852.

Podsakoff, F., MacKenzie, S., Lee, J. & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. Journal of Applied Psychology 88, 879–903.

Ravaja, N. (2004). Contributions of psychophysiology to media research: Review and recommendations. Media Psychology, 6 (2), 193–235.

Riggio, E. R. & Lee, J. (2007). Emotional and interpersonal competencies and leader development. Human Resource Management Review, 17, 418–426.

Peterson, R. S., Smith, D. B., Martorana, P. V. & Owens, P. D. (2003). The impact of chief executive officer personality on top management team dynamics. Journal of Applied Psychology, 88, 795–808.

Randelin M. (2013). Sustainable well-being at work through ergonomics via the web-based learning program of Ergonetti. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Health Sciences Number 170.

Rauste-von Wright, M.-L., von Wright, J. & Soini, T. (2003). Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Roman, J. (2005). A study of organizational dialogue. Facing the truth, gaining inspiration and creating understanding of the function of an organization. Academic Dissertation. Laboratory of Work Psychology and Leadership, Doctoral dissertation series 4. Espoo: Helsinki University of Technology.

Saarni, S. (2008). Health-related quality of life and mental disorders in Finland. Academic Dissertation. Publications of the National Public Health Institute, A9/2008. Helsinki: Kansanterveyslaitos.

Sceier, M. & Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: assesment and implications of generalized outcome expectancies. Health Psychology 4, 219–247.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T. & Golden, C. J. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences 25, 167–177.

Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A. & Higgins, R. L. (1996). Develpment and validitation of the state hope scale. Journal of Personality and Social Psychology 70, 321–335.

Spencer, L. M. (2001). The economic value of emotional intelligence competencies and EIC-based HR-programs. Teoksessa: Cherniss, C. & D. Goleman (toim.) The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations, 45–82. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

Sweetland, J. (1978). Work in America Institute studies in productivity. Highlights of the litterature: managerial productivity. Scarsdale, NY: Work in America Institute.

Tuomi, K., Ilmarinen, J., Jahkola, A., Katajarinne L. & Tulkki A. (1997). Työkykyindeksi. Helsinki: Työterveyslaitos.

Tynjälä, P. & Häkkinen, P. (2005). E-learning at work: theoretical underpinnings and pedagogical challenges. The Learning Organization 17, 318–336.

Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. Journal of Nursing Measurement 1 (2), 165–178.

Walumbwa, F. O., Peterson, S. J., Avolio, B. J. & Hartnell, C. A. (2010). An investigation of the relationships amond leader and follower psychological capital, service climate, and job performance. Personnel Psychology 63 (4), 937–963.

Walter, F., Humphrey, R. H., Cole, M. S. (2012). Unleashing leadership potential: Towards an evidence-based management of emotional intelligence. Organizational Dynamics 41, 212–219.

Wang, M., Ran, W., Liao, J. & Yang, S. (2010). A performance-oriented approach to e-learning in the workplace. Educational Technology & Society 14, 167–179.

Wat, D. & Shaffer, M. A. (2005). Equity and relationship quality influences on organizational citizenship behaviors: The mediating role of trust in the supervisor and empowerment. Personnel Review, 34 (4), 406–422.

Wat, D., & Shaffer, M. A. (2005). Development and test of a social exchange model of OCB: The mediating role of trust in supervisor and empowerment. Personnel Review 34, 406–422.

Wilson, B. & Lowry, M. 2000. Constructivist Learning on the Web. New Directions for Adult and Continuing Education 88, 79–88.

Wink, H. (2007). Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä. Väitöskirja. Acta Universitas Tamperensis 1238. Tampere: Tampere University Press.

Wubin, S. & Zhaoling, Y. (2010). Main effect and moderating effect of psychological capital in the model of employee turnover intention. Advanced Management Science (ICAMS), 2010 IEEE International Conference on 9–11 July, Chengdu, 152–156.