



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309091343>

Author(s):	Poikela, Esa
Title:	Luottamusta luova kehityskeskustelu
Main work:	Oppiminen ja sosiaalinen pääoma
Editor(s):	Poikela, Esa
Year:	2005
Pages:	31-52
ISBN:	951-44-6413-3
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Business and management
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201309091343

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

LUOTTAMUSTA LUOVA KEHITYSKESKUSTELU

Tiivistelmä

Kehityskeskustelua voidaan pitää eräänlaisena työelämän sosiaalisen pääoman mittarina. Kun positiivista sosiaalista pääomaa on paljon, työnantajien ja työntekijöiden pyrkimyksiä luonnehtii konsensuksen tavoittelu. Silloin esimiehen ja työntekijän on helppo kommunikoida, ja kehityskeskustelutkin onnistutaan käymään hyvässä ilmapiirissä sopien tavoitteista, tuloksista ja niiden saavuttamisen keinoista. Päinvastaisessa, kaikilla tasoilla luottamuspulaa henkivässä olosuhteessa, kehityskeskustelutkaan eivät onnistu, vaikka niille olisi juuri silloin mitä suurin tarve. Silloin eivät myöskään johdon mahtikäskyllä toteutetut kaavoihin kangistetut keskustelut tuota tuloksia. Kehityskeskustelu on herkkä johtamisen instrumentti eikä sitä tulisikaan nähdä pelkkänä tuloksen tekemisen tai luottamuksen mittaamisen välineenä. Epäselvää on kuitenkin, mitä johdetaan: suoritusta, tietoa vaiko osaamista? Johtamisen yhtälön ratkaisu vain mainittujen kolmen tekijän avulla ei riitä. Yhtälö tarvitsee neljännen tekijän, sillä ilman oppimista ei synny uutta osaamista tai osaamispääomaa, josta on tullut nykytuotannon tärkein kilpailu- ja tehokkuustekijä. Tarvitaan siis oppimisen johtamista, joka ei ole alistainen suorittamisella, tiedolle tai jo olemassa olevalle osaamiselle. Oppimisen johtamisen keinona kehityskeskustelut ja erityisesti ryhmäkehityskeskustelu avaavat uuden näkökulman organisaationaalisen osaamisen tuottamiseen työyhteisössä. Tässä artikkelissa pyritään osoittamaan, millaisista tiedon lajeista ja oppimisen prosesseista kehityskeskusteluprosessi rakentuu, ja miten kehityskeskustelut tulisi nähdä oppimisen johtamisen välineenä. Kehityskeskustelu ei siis vain osoita luottamuksen tilaa, vaan sen tehtävänä on myös tuottaa luottamusta ja sitä kautta sosiaalista pääomaa.

Johdanto

Kehityskeskustelu on siitä merkillinen työn kehittämisen väline, että se kehitetään aina uudelleen. Sen alkuperä voidaan jäljittää 1950-luvun tavoitekeskusteluihin, joista vähitellen on siirrytty 1970-luvun esimies-alais-keskustelujen ja 1980- ja -90-lukujen tuloskeskusteluiden kautta nykymuotoisiin kehityskeskusteluihin (Ruohotie & Honka 1999). Vaikuttaa siltä, että kehityskeskustelut ovat seuranneet aina vahvaa, vuosikymmenelle ominaisen johtamistavan paradigmanmuutosta. Tavoitejohtamisen aikakaudella on keskusteltu tavoitteista ja tulosjohtamisen vallitessa tuloksista. Nykyisenä prosessijohtamisen aikakautena keskustellaan osaamisen kehittämisestä unohdettamatta myöskään tavoitteita ja tuloksia (Valpola 2000; 2002).

Tultaessa 2000-luvulle prosessijohtamisen nähdään muodostuvan suorituksen (performance management), tiedon (knowledge management) ja osaamisen johtamisen kautta (Sydänmaalakka 2000). Tässä johtamisen kolmiyhteydessä (mt., 23) otetaan myös oppiminen huomioon, mutta ei oppimisen johtamisen merkityksessä vaan ainoastaan osaamista, tietämistä ja suoritusta parantavana toimintona. Toisin sanoen oppimisen johtamista (learning management) ei ole mielletty tiedon, suorituksen ja osaamisen johtamiseen verrattavaksi elementiksi prosessijohtamisen kokonaisuudessa. Miksi ei ole, on kiinnostava kysymys monellakin tapaa.

Näyttää siltä, että oppimisen johtamista ei käsitetä työorganisaatiossa samalla tavalla prosessiksi kuin tiedon, suorituksen tai osaamisen johtamista, joille jokaiselle määritellään osallisensa, toimijansa ja omistajansa. Koska oppimista ei ymmärretä yksilön, ryhmän ja koko organisaation osaamista tuottavana prosessina eikä sitä johdeta, seurauksena on, että myöskään kehityskeskusteluja ei mielletä oppimista ja osaamista tuottavan prosessin osana. Keskustelu kiinnittyy työntekijän näkökulmasta johdon ja esimiehen esittämään suorituksen parantamisen, työn hallinnan ja kehittämisen tavoitteisiin. Keskustelut, joissa ei tavoiteta henkilökohtaiseen osaamiseen liittyviä merkityksiä, menettävät hyödyn työntekijöiden silmissä ja johdon on lanseerattava ne yhä uudelleen.

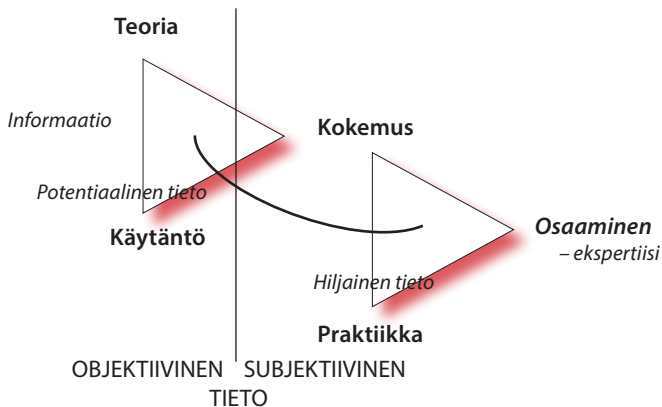
Artikkelini taustalla on monen vuoden kokemus ja usean sadan keski-johtoon kuuluvan esimiehen kouluttaminen autenttista kehityskeskustelua varten yrityksissä ja julkisessa hallinnossa. Teoreettisina lähtökohtina ovat tiedon prosessoinnin malli (Poikela 1998; 2004) ja työssä oppimisen prosessimalli (Järvinen & Poikela 2000; 2001), joiden avulla tarkastelen osaamisen tuottamista työorganisaatiossa, joka tarjoaa monipuolisen tietoympäristön työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä varten. Kehityskeskustelu on yksi keino hyödyntää työyhteisössä oppimisen mahdollisuuksia. Erityisesti nostan esiin ryhmäkehityskeskustelun sekä oppimisen että keskustelutilanteen ohjaamisen näkökulmista, jotka antavat myös mahdollisuuden tarkastella oppimisen johtamisen funktiota työorganisaatiossa. Kyse ei ole vain erillisten tavoite-, tulos- tai osaamiskeskustelujen onnistumisesta vaan kehityskeskusteluprosessista, joka voidaan nähdä osana organisaationaalisen oppimisen johtamista.

Informaatio, tieto, osaaminen ja oppiminen

Viimeaikaisessa keskustelussa on nostettu esiin yksittäisiä sanoja, kuten infoähky, hiljainen tieto tai potentiaalinen tieto. Ne antavat aavistuksen tiedon epistemologiassa ja ontologiassa tapahtuneista muutoksista, jopa länsimaisen tietokäsityksen kriisistä. 1990-luvun puolivälissä japanilaisten tutkijoiden (Nonaka 1994; Nonaka & Takeuchi 1995) uudelleen lanseerama *hiljaisen tiedon* (tacit knowledge, Polanyi 1966) käsite toi keskusteluun elementin, joka ei mahtunut perinteiseen teoria- ja käytäntötiedon dikotomiaan. He esittivät, että tiedolla on epistemologinen ulottuvuutensa, jonka ääripäitä ovat eksplisiittinen, sanoilla ilmaistava näkyvä ja kuuluva tieto ja implisiittinen, sanoilla ilmaisematon näkymätön ja hiljainen tieto. Tiedolla on myös ontologinen ulottuvuutensa, jonka toisessa päässä on yksilön hallussa oleva tieto ja toisessa päässä kollektiivilla oleva tieto. Tieto voi siten olla tai sijaita yhtä hyvin ryhmässä, yhteisössä, organisaatiossa tai verkostossa kuin yksilössäkin.

Toinen tärkeä, tiedon dikotomian sekoittava käsite liittyy *potentiaalisen tiedon* (Sthåle & Grönroos 1999) käsitteeseen, joka viittaa tiedon olemassaoloon mahdollisuutena ympäristössä. Tietoympäristöä, liittyipä se teoriaan, käytäntöön tai niiden integrointiin, pitää osata lukea, jotta oppimisen, kehittämisen ja osaamisen tuottamisen ongelmat saadaan ratkaistua. Potentiaalinen tieto liittyy toimivan subjektin ulkopuoliseen maailmaan informaation, teorioiksi pakatun faktan tai esineisiin upotetun osaamisen muotoihin. Hiljainen tieto sen sijaan kätkeytyy toimivan subjettiin, hänen keholliseen ja mentaaliseen osaamiseensa. Toisin sanoen tiedolla on objektiivinen ja subjektiivinen ulottuvuutensa (ks. kuvio 1). Oppivan subjektin näkökulmasta tämä ontologiaulottuvuus liittyy siihen, miten hän tavoittaa ja prosessoi henkilökohtaiseksi osaamiseksi sen, mistä hän on ollut alun perin osaton.

Kuviossa 1 teoria- ja käytäntötiedon dikotomia on hajotettu tripodioiksi, joissa vasemman puoleinen kolmio kuvaa koulutuksen maailmaa ja oikean puoleinen kolmio työn ja ammatin maailmaa. Koulutuksen tehtävänä on varmentaa, että systemaattisesti ohjatun oppimisen, pätevien opettajien ja hyvän opetus suunnitelman tuloksena syntyy laadullisesti hyvää kokemustietoa, jonka pohjalta oppija jatkaa oppimistaan työntekijän roolissa työn



KUVIO 1. Informaatio, tieto ja osaaminen

ja ammatin maailmassa. Koulutus on nimenomaisesti organisoitu tieto- ja oppimisympäristöksi, jossa oppijan työnä on oppiminen ja opettajien työnä tukea kaikin mahdollisin tavoin oppimistulosten saavuttamista. Työ sen sijaan tarjoaa tieto- ja oppimisympäristönä tyystin toisenlaisen potentiaalin oppimista varten. Työtä ei ole organisoitu oppimis- vaan tuotantotoimintaa varten, jolloin oppimisen jatkuminen edellyttää työntekijältä monipuolisia oppimisen taitoja, joihin kuuluu muun muassa informaatioluku- ja tiedonhankintataidot. Oppimistaitojen luomiseen pitäisi kiinnittää huomiota kaikessa koulutuksessa, sillä sen syvin tehtävä on tuottaa oppimisen ammattilaisia (vrt. Ziehe 1991).

Kuviossa 1 on tehty kontekstuaalinen ero yhtäältä teorian, käytännön ja kokemuksen sekä toisaalta kokemuksen, praktiikan ja osaamisen välille. Arkkieskustelussa, jossa puhutaan mitä- ja miten-tiedosta, tällaista erottelua ei yleensä tehdä, vaan käytäntö, kokemus ja praktiikka tarkoittaa suunnilleen samaa, miten-tietoon liittyviä tekemistä tai osaamista tarkoittavia asioita. Erottelua ei tehdä täydellisenä myöskään kartesiolaisessa epistemologiassa (ks. Nonaka 1994), jossa tunnetaan vain mielen ja kehon, käsitteellisen ja praktisen tai propositionaalisen ja proseduraalisen tiedon jaottelut. Yksilön ulkopuolella oleva käytännöllinen mitä-tieto jää tarkastelun ulkopuolelle. Samasta syystä on tarpeen tehdä ero myös käsitteiden käytäntö ja praktiikka välille.

Käytäntö viittaa objektiiviseen, yksilön ulkopuoliseen maailmaan, jossa se oppijan näkökulmasta edustaa potentiaalia tietoa kuten myös teoria, mahdollisuutta omakohtaiseen tiedon etsimiseen, tunnistamiseen sekä konstruointiin ja oppimiseen. Praktiikka tarkoittaa vastaavasti subjektiivista, työntekijän omakohtaisen toiminnan kohdetta. Kohteellinen työskentely luo, syventää ja rikastaa kokemusta sekä tuottaa ajatteluun ja tekemiseen kytkeytyvää hiljais-ta tietoa ja kompetenttia osaamista. Informaation kohtaamisesta ja tiedon prosessoinnista alkanut sekä toiminnassa jatkuva oppiminen tuottaa lopulta korkeatasoisen ekspertisiin, asiantuntijaosaamisen (ks. Poikela 2003).

Laadullisesti hyvä kokemustieto syntyy siitä, kuinka hyvin oppija on kytkenyt käsitteellisen ajattelun ja kohteellisen tekemisen kautta integroimaan

teorian ja käytännön toisiinsa. Mikäli teoriaa ei ole käytetty kokemustiedon rakentamisessa lainkaan, syntyy kokeilujen, yritysten ja erehdysten sekä harjaantuneen tekemisen kautta kokemusta, jota voi parhaassa tapauksessa luonnehtia sanattomaksi, hiljaiseksi tiedoksi. Syntyy niin sanottua mutu-, sotu- tai totu-tietoa (minusta tuntuu, sormituntuma ja toverista tuntuu). Tällaista kokemuksellista ja hiljaista tietoa työpaikat ovat täynnä ja sen tärkeys on myös huomattu. Tutkijat (esim. Nonaka & Takeuchi 1995; Konno, Nonaka & Toyama 2000) ovat luoneet teoriomalleja hiljaisen tiedon yhteiseen käyttöön ottamista varten. Viranomaiset ja elinkeinoelämä ovat organisoineet kansallisia hyvien käytöntöjen kehittämishankkeita (esim. NOSTE-projekti), joiden yhtenä vaikuttimena on saada talteen ainakin osa kokemuksesta ja hiljaisesta tiedosta, jonka esimerkiksi niin sanotut suuret ikäluokat ovat hankkineet ennen eläköitymistään.

Kun sanoja osaamisen selittämiseksi ei löydy, on syntynyt hiljaista tietoa, jolla on myös teoreettinen ja käytännöllinen ulottuvuutensa. Teoreettinen, kognitiivinen ulottuvuus näkyy esimerkiksi shakkimestarin ongelmanratkaisuna, kun hän pelaa useiden, jopa kymmenien vastustajien kanssa samanaikaisesti. Käytännöllinen, praktinen ulottuvuus on taitavaa toimintaa, joka näkyy esimerkiksi savenvalajan erehtymättömissä liikkeissä hänen muovatessaan astiaa. Hiljainen tieto puolestaan liittyy taitojen integrointiin, kykyyn liittää osaamisen rakentamisessa tarvittavat elementit yhteen tavalla, jonka lopputuloksena on korkeatasoinen asiantuntijuus ja ammatillinen kompetenssi.

Työ tieto- ja oppimisympäristönä

Jos oletamme, että kehityskeskustelu tuottaa oppimista, kaikkein paras keino siihen ei ole, että esimies ryhtyy opettajaksi ja työntekijä oppilaaksi. Olenaisinta on se, että työntekijä kykenee säilyttämään subjektiivensa suhteessa oppimisen kohteeseen, omaan ja yhteiseen toimintaan sekä itsensä ja työtehtäviensä kehittämiseen. Koska tieto on oppimisen käyte- tai rakennusainesta,

työpaikoilla on välttämätöntä oppia tunnistamaan sen monet muodot, lähteet ja resurssit. Siihen tarvitaan lukutaitoa, joka tarkoittaa yhtäläillä tekstin, esineiden ja ihmisten kuin työilmapiirin ja -kulttuurin lukutaitoa. Työpaikan tieto voi olla *koodatussa*, teksti, kuva- tai muiden symbolien muodossa ja sijaita kirjoitetuissa ohjeissa, käsikirjoissa, suunnitelmissa, tietopankeissa ja -verkoissa ja niin edelleen. Tieto voi olla *ankkuroituna* työpaikan rakennuksiin, teknologiaan, työvälineisiin ja -rooleihin, organisaatorakenteisiin ja käyttöesineisiin.

Tieto on esineellistä silloin, kun se kätkeytyy ihmisen valmistamiin artefakteihin. Asiantuntija kykenee lukemaan esinettä yhtä hyvin kuin siitä tehtyä kirjaakin. Esimerkiksi nykyaikaisen auton moottori on kertomus keksintöjen sarjasta, joka alkoi yli sata vuotta sitten polttomoottorista. Myös luonnon esineet sisältävät informaatiota, joka vaatii lukutaitoa. On kuvaavaa, että nykyfysiikan mustien aukkojen teoriassa ei enää keskustella siitä, voiko musta aukko säteillä energiaa vai hiukkasia. Nyt fyysikot puhuvat informaatiosta, jota musta aukko luovuttaa sen sijaan, imisi kaiken itseensä. Työpaikan tieto sijaitsee myös työyhteisön ihmisissä, jolloin se ilmenee osaamisena yksilöiden *käsitteellistämänä* tietona tai harjaantumisen tuloksena *kehollisena* taitamisena.

Tieto voi olla myös *kulttuurista*, vuosia ja vuosikymmeniä jatkuneen yhteisen toiminnan tuloksena, joka on näkynyt niin tietotason, teknologian ja organisaation kuin ihmisten ja työ- ja ammattikulttuurin muuttumisena. Työpaikat ovat siis hyvin erilaisten tiedonlajien, kuten koodatun, ankkuroidun, käsitteellistetyn, kehollistetun ja kulttuuristetun tiedon (Blackler 1995). lähteitä ja resursseja (ks. tarkemmin Tuula Kostiaisen artikkeli tässä kirjassa, kuvio 2). Itse asiassa oppimista ajatellen työ on ihanteellinen tietoympäristö, kunhan oppimisen taidot olisivat kaikilla ja erityisesti esimiehillä olisivat oppimisen ohjaamisen taidot kohdallaan.

Samalla tavalla kuin työpaikka luo potentiaalia oppimista varten, se sisältää myös vahvoja oppimisen esteitä, joista merkittävimmät johtuvat esimiesten valtahierarkkisesta käyttäytymisestä ja sen herättämästä defensiivisestä vastakäyttäytymisestä työntekijöissä (Argyris & Schön 1978; 1995). Toinen

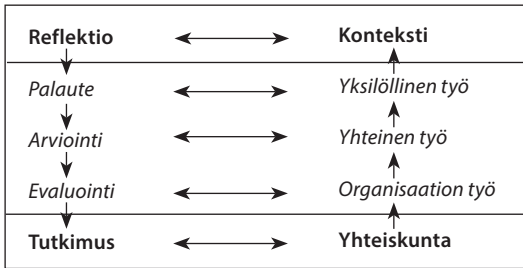
olennainen syy on oppimistaitojen ja työssä oppimisen ohjauksen sekä oppimisen johtamisen taitojen puutteellisuus. Oppimista ei voi ohjata operatiivisen johtamisen periaatteiden mukaan, koska kyse ei ole suorituksesta vaan yksilön identiteetille hyvin tärkeästä ja haavoittuvastakin itsensä kehittämistä. Esimiesten haasteena on oppia niin sanottu nonhierarkkinen käytäytyminen erityisesti oppimistilanteita (Zuboff 1988) varten, joihin kuuluu myös kehityskeskustelu. Työntekijöiden on puolestaan opittava luottamaan esimiehen haluun ja kykyyn tukea heitä oppimis- ja osaamisponnisteluissaan.

Työssä oppiminen ja kehityskeskustelun ohjaaminen

Työssä oppimisen ymmärtämisen avain on *reflektion* ja *kontekstin* käsitteiden välisessä suhteessa. Reflektiivinen oppiminen ei liity vain olemassa olevien asioiden ja toiminnan opetteluun vaan myös uuden tiedon tuottamiseen. Mezirowin (1991) mukaan aikuisen oppimisen ytimenä on reflektio, joka on edellytyksenä uutta toimintaa tuottavien merkitysskeemojen ja -perspektiivien muodostamiselle. Merkitykset ja merkitysrakenteet ohjaavat tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa yksilön elämän vaiheissa. Kehityskeskusteluissa merkitysten rakentaminen on ensiarvoisen tärkeää. Oppimisvaikeuksien kohdalla ei ole kyse siitä, että henkilö olisi tyhmä tai vähemmän älykäs, vaan siitä, että häneltä puuttuvat merkitykset, jotka auttavat ymmärtämään, mistä asiassa on kyse.

Merkitystä ei voi opettaa, vaan se on tuotettava toiminnan ja kokemuksen kautta. Esimerkiksi yrityksen arvojen ulkoaopettelu ei takaa millään tavalla niiden noudattamista. Tiedon merkitys ja tieto ovat eri asioita. Merkitys on vain informaation käsittelijän mielessä eikä missään symbolisessa muodossa hänen ulkopuolellaan. Kun merkitys puuttuu, työtoiminnassa on kiinnitettävä erityistä huomiota sen tuottamiseen, mikä on avain sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Merkitys rakentuu reflektiivisessä keskustelussa ja tiedon sosiaalisen konstruoinnin kautta (esim. Tynjälä 1999; Bereiter & Scardamalia

1998). Myöskään reflektio ei liity vain oppimisen yksilöpsykologisiin ehtoihin. Yhtäläilla se kuvaa sosiaalisia, ryhmän, organisaation ja aina yhteiskunnan toiminnasta määräytyviä ehtoja. Työn, työyhteisön ja työorganisaation näkökulmasta reflektointi voidaan määritellä kontekstuaalisissa yhteyksissään (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Reflektio konteksteissaan (Poikela 2005)

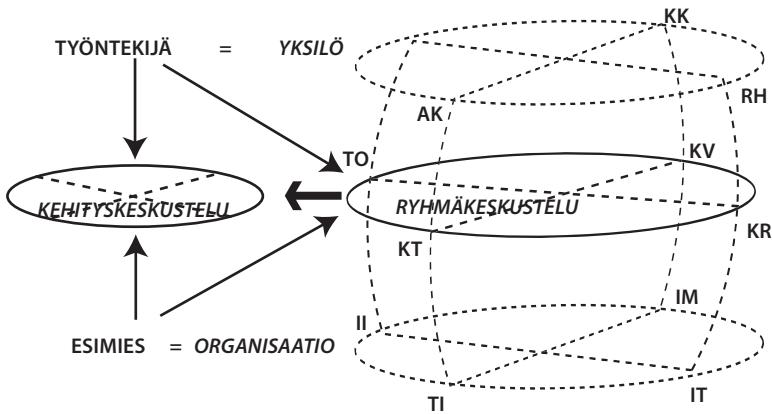
Kuviossa 2 reflektio ja tutkimus muodostavat yleiset käsitteelliset reunaehdot työssä oppimisen ilmiön analysoinnille. Yksilöllisen, yhteisen ja organisaation työn konteksteissa tapahtuvan oppimisen pienin yhteinen tekijä on reflektio, jota ilman ei voida ymmärtää palaute-, arviointi- ja evaluointitoimintoja. Myöskään tutkimus ei tule toimeen ilman reflektointia, mutta sen kontekstuaalinen yhteys on yhteiskunta ja sen tietoa tuottavat instituutiot. Kuviossa 2 esitetyt palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin käsitteet ovat ikään kuin varatut työorganisaatiossa tapahtuvien oppimisen ja tiedonmuodostuksen ilmiöiden erittelyä varten. Samalla ne tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää, organisoida ja johtaa tiedon ja oppimisen prosesseja arjen työn ja luonnollisen kielen käytön näkökulmasta. (Järvinen & Poikela 2001; Poikela 2005.)

Työssä oppimisen prosessit ja ryhmäkehityskeskustelu

Työssä oppimisen teoreettinen mallintaminen (ks. kuvio 3) voidaan aloittaa kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984) vaiheiden pohjalta. Sen mukaan oppijan aikaisempi *konkreettinen kokemus* (KK) muodostaa jatkuvan työssä oppimisen perustan. Sitä seuraa *reflektiivinen havainnointi* (RH) joka tarkoittaa kokemuksen ja siihen sisältyvien merkitysten havaitsemista, tunnistamista ja analysointia parempien tai uusien toimintatapojen kehittämiseksi. Reflektion avain on palautetieto, jota työntekijä sekä hankkii itse kokemuksensa kautta että ottaa vastaan toisilta kyetäkseen tutkimaan kyseistä ilmiötä paremmin. Analyysi voi johtaa suoraan uuden ratkaisun löytämiseen, tai jos havaitaan, että yhteinen kokemustieto ei riitä ongelman ratkaisuun, hankitaan uutta tietoa ja integroidaan se aikaisemmin koetellun tiedon kanssa. Toisin sanoen vaihe edellyttää *abstraktia käsitteellistämistä* (AK), jäsentelyä, suunnittelua ja mallintamista. Koska sana-, numero-, kuva- ja muista piirrossymboleista rakennettu malli on vasta paperilla ja tekijöidensä mielessä, se edellyttää aktiivista toimintaa (AT), tekemistä ja soveltamista, minkä avulla testataan, toimiiko malli tai suunnitelma käytännössä. Siten prosessi tuottaa uuden kokemuksen, jonka perustalta vaiheet toistuvat syvenevänä spiraalina. (Järvinen & Poikela 2000; 2001.)

Prosessin vaiheet toteutuvat samalla periaatteellisella tavalla yksilön, yhteisen ja organisaation työn konteksteissa. Yhteisen työn kontekstissa vaiheet ovat kokemuksen vaihto (KV), kollektiivinen reflektointi (KR), käsitteellisen tiedon organisointi (KT) ja tekemällä oppiminen (TO). Oppiminen ei kuitenkaan perustu vain välittömän kokemuksen analysointiin ja palautteen jakamiseen vaan arviointitietoon, jota ryhmä luo synergisesti aikaisempien kokemusten ja palautteen pohjalta. Uuden tiedon luominen voidaan havaita juuri siinä, että se ei ole enää palautettavissa kenenkään yksittäisen ryhmän jäsenen kokemukseen tai mielipiteeseen asiasta. Kuviossa 3 yhteisen työn kontekstissa tapahtuva oppiminen on esitetty korostetun vahvasti, koska se samalla kuvaa ryhmäkehityskeskustelussa tapahtuvaa oppimisen prosessia.

Organisaation työn kontekstissa ovat vastaavat vaiheet, mutta ne ilmaistaan eri käsittein, joita ovat intuition muodostus (IM), intuition tulkinta (IT), tulkitun tiedon integrointi (TI) ja integroidun tiedon institutiointi (II). Usein ajatellaan, että työssä syntynyt oivallus, intuitio on oivaltajan yksityistä omaisuutta, ja helposti unohdetaan, että nimenomaan organisaatio on luonut kontekstin, jossa oivallus esimerkiksi aloitteen muodossa on mahdollinen. Siksi aloitteentekijät jätetään helposti ideasta syntyneen kehitysprosessin ulkopuolelle. Kun organisaatio hankkii systemaattisesti sisäistä tietoa toimintansa kehittämiseksi esimerkiksi lomakekyselyiden, haastatteluiden tai osaa-miskartoitusten muodossa, kyseessä on evaluointitiedon tuottaminen, jonka luotettavuus lähenee yliopistollisten tutkimusmetodien tuottamaan tasoa.



KUVIO 3. Kehityskeskustelu ja työssä oppimisen prosessit

Palaute-, arviointi- ja evaluointitiedon tuottaminen luo mahdollisuuden organisaationaaliseen oppimiseen, mutta ei vielä takaa sitä. Työssä oppimisen dilemma ei ole niinkään siinä, etteivätkö yksilöt ja ryhmät kykenisi tuottamaan tietoa oppimistaan varten. Ongelmana on pikemminkin se, miten eri "tasoilla", eri konteksteissa tapahtuva tiedon luominen ja oppiminen kyetään integroimaan toisiinsa. Teoriassa integrointi voidaan tehdä liittämällä kon-

tekstien toisiaan vastaavat oppimisen vaiheet (ks. kuvio 3, oikea puoli). Tuloksena ovat työssä oppimisen 1) *sosiaaliset* prosessit (KK – KV – IM), 2) *reflektiiviset* prosessit (RH – KR – IT), 3) *kognitiiviset* prosessit (AK – KT – TI), ja 4) *operationtaaliset* prosessit (AT – TO – II). Haasteena on oppimisen prosessien tunnistaminen, ohjaaminen ja johtaminen tavalla, joka tekee mahdolliseksi kokemuksellisen ja hiljaisen tiedon ottamisen yhteiseen käyttöön. (Ks. tarkemmin Järvinen & Poikela, 2000; 2001; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Poikela 2005.)

Yksi syy kehityskeskustelujen epäonnistumiseen on niiden käyminen valtakontekstissa, jossa esimies käyttäytyy *hierarkkisesti* organisaation edustajana asemavaltuutukseen perustuen (ks. kuvio 3, vasen puoli). Tätä syytä seuraa työntekijän *defensiivinen* vastakäyttäytyminen, koska hän pelkää osaamisensa puutteiden paljastamisen johtavan kielteisiin seuraamuksiin. (Argyris & Schön 1978). Esimies on työnantajan edustajana ensisijaisesti kiinnostunut organisaation visioiden, strategioiden ja tulosten edistämisestä. Työntekijä sen sijaan on kiinnostunut eniten henkilökohtaisen osaamisensa kehittämisestä ja suhteestaan kanssatyöntekijöihin. Kun osapuolten intressit ovat jo lähtötilanteessa kaukana toisistaan, kahdenvälisen keskustelujen epäonnistuminen on tavallaan taattu jo etukäteen. Strategioiden ja visioiden yhteensovittamista varten tarvitaan *ryhmäkehityskeskustelua* (ks. kuvio 3, oikea puoli), joka mahdollistaa sekä merkitysten rakentamisen että aikaisemman kokemuksen jakamisen.

Kuviossa 3 kehityskeskustelut on kuvattu työssä oppimisen prosessien ja kontekstien kokonaisuudessa. Tiimissä tai projektiryhmässä voidaan luoda kyllin avoin ja turvallinen ilmapiiri aidolle dialogille, jossa kyetään rakentamaan yhteisesti strategioiden toteuttamisen ja osaamisen laadun ymmärtämiselle tarvittavat merkitykset. Refleктоiva ja arvioiva dialogi tekee mahdolliseksi henkilökohtaisen osaamisen ja mentaalisten mallien tarkastelun tiimioppimisen avulla sekä yhteisten visioiden rakentamisen systemisen ajattelun ja johtamisen luomassa kokonaisuudessa (vrt. Senge 1990). Ryhmäkeskustelu voi ratkaista monia työhön ja oppimiseen liittyviä ongelmia, kuten motivoitumisen, sitoutumisen, osallistumisen ja vastuun ottamisen omista ja yhteisistä tehtävistä. Onnistuneen ryhmäkehityskeskustelun tuloksena on

ymmärrys ja käsitys omasta työstä suhteessa muiden ja koko organisaation työhön. Sen jälkeen kahdenkeskisessä osaamiskeskustelussa on aikaa ja mahdollisuuksia tarttua asioihin, jotka tukevat oppimista ja uuden osaamisen rakentamista.

Kehityskeskustelut voidaan kokea ylimääräisenä lisänä, jos koko kokous- ja palaverikäytäntöä ei tutkita. Osa kokouksista voi jo olla luonteeltaan ryhmäkehityskeskusteluja, niitä ei ole vain sellaisiksi mielletty. Kehityskeskusteluprosessin uudelleen organisointi voikin johtaa kaoottisuuden vähenemiseen, ajansäästöön ja käytäntöjen järkipäätämiseen sekä uuden luottamuksen kulttuurin syntyymiseen. Kehityskeskustelut pitäisikin organisoida noudattaen yksinkertaista periaatetta, jonka mukaan ryhmäkeskustelun tulisi sekä edeltää että seurata kahdenvälistä keskustelua. Organisaation tulisi tarjota myös ryhmä- ja yksikköraajat ylittäviä *keskustelufoorumeja*, joissa käsitellään kehittämisen kannalta elintärkeitä asioita.

Kehityskeskustelun käyminen ja ohjaustyylit

Kehityskeskustelu on herkkä instrumentti, joka voi epäonnistua senkin jälkeen, kun kaikki mahdollinen on tehty sen onnistumisen edellytysten luomiseksi. Yleensä esimiehet eivät tiedä aikuisoppimisesta, työssä oppimisesta tai organisationaalista oppimisesta juuri mitään. Ryhmädynamiikan merkitys on huomattu tiimien ja projektiorganisaatioiden muodostamisen yhteydessä, mutta tiimioppiminen on useimmille esimiehille vielä arvoitus. Mikäli edes puolittain uskotaan väitteisiin, joiden mukaan oppiminen on uusi työn muoto (Zuboff 1988) ja organisaation on kyettävä luomaan itse tietoa kehitystään varten (Nonaka 1994; Nonaka & Takeuchi 1995), on esimiehet saatava harjoittelemaan ja refleктоimaan käytännön kehityskeskustelukokemuksiaan yhdessä. Keskustelujen käyminen edellyttää ennen muuta ohjaamisen sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja.

Kehityskeskustelu vaatii ennen muuta kuuntelun ja dialogisen kyselyn taitoja. Ensimmäinen tehtävä keskustelutilanteessa on luoda avoin ja *luottamuksellinen* ilmapiiri, joka kannustaa aiheen tai ongelman käsittelyyn. Puhu-

misen sijaan esimiehen on kuunneltava ja kyseltävä, jolloin selvenee lähinnä se, millainen *merkitys* ongelmalla tai kehittämisen kohteella on työntekijälle. Toisin sanoen miten hän on motivoitunut tai haluaa sitoutua ja ottaa vastuuta uutta työtapaa tai osaamista vaativasta haasteesta. Tässä vaiheessa esimies käyttää hyväksyvää, *akseptiivista* ohjaustyyliä ja antaa luottamusta vahvistavaa palautetta (ks. Cockman, Evans & Reynolds 1992). Hyväksyvä tyyli yksin riittää harvoin tulokselliseen keskusteluun. Vaarana voi olla liika *samaistuminen* työntekijän henkilökohtaiseen problematiikkaan. Jos niin on käymässä, on tarpeen siirtyä toisella tavalla informaatiota tuottavaan tyyliin.

Kehityskeskustelussa käsiteltävänä olevat haasteet, ongelmat ja tilanteet eivät yleensä ole selkeästi jäsentyneitä ongelmia ja tehtäviä. Jos olisivat, keskustelua ei tarvittaisi lainkaan. Kun luottamus on rakennettu ja keskustelijoiden henkilökohtainen suhde käsiteltävään asiaan on hahmottunut, esimiehen kysymysten tulee kohdistua ongelman taustalla vaikuttaviin tekijöihin, syihin ja perusteisiin. Toisin sanoen kysymysten tehtävänä on tavoittaa, mihin asia liittyy sekä millä tavalla osat ja kokonaisuudet ovat sidoksissa toisiinsa. Kyselevän analysoinnin aikana työntekijälle selviää uusia näkökulmia, vahvistuu jo aiemmin ajateltu ratkaisu tai syntyy uusi oivallus, joka päätetään yhteisesti toteuttaa. Käytettyä ohjaustyyliä voidaan luonnehtia kartoittavaksi, *katalyyttiseksi* tyyliksi, jonka tehtävänä on luoda edellytykset ja suuntaviivat käytännössä tapahtuvalle ongelmanratkaisulle (mt.). Molemmin puolin annettu ja saatu keskustelupalaute on konstruktiiivista, uutta tietoa ja perspektiiviä rakentavaa. Katalyyttinen ohjaustyyli on helpohko omaksua, mutta myös sen yksipuolisessa käytössä on ongelmansa. Vaarana on akateeminen *projektio*, jossa keskustelijat eristävät asian ja siihen vaikuttamisen itsensä ulkopuolelle etsien syytä, tekijöitä ja seurauksia kaikesta muusta paitsi itsestään. Silloin henkilökohtaiseen osaamiseen ja ajatteluun liittyvät seikat jäävät lopulta käsittelemättä, ja kehityskeskustelusta on tullut virkistävä aivovoi- mistelu lyhyen shakkiottelun tapaan.

Toisinaan kehityskeskustelu jumiutuu, eikä siinä päästä eteenpäin huolimatta hyvästä ilmapiiristä ja tahdosta selvittää käsillä oleva ongelma. Syynä saattavat olla aikaisemmin hyvin syvälle opitut asiat, joista asianomainen ei

ole enää sanojen tasolla tietoinen. Niin sanotusti selkäyttimeen asti opitusta asiasta voi tulla uuden oppimisen este, koska oppija ei enää kykene sitä tiedollisesti tavoittamaan. Argyris ja Schön (1978) puhuvat julki- ja käyttöteorioista, joista edellinen tarkoittaa tiedostettua, sanoissa ilmaistua teoria- tai toimintamallia jälkimmäisen tarkoittaessa tiedostamatonta, vain tekemisen kautta ilmenevää toimintamallia hiljaisen tiedon tapaan. Työntekijä voi jopa luulla toimivansa opettelemansa julkiteorian mukaan, mutta todellisuudessa toimiikin käyttöteorian mukaan. Silloin kyseessä on selkeästi niin sanottu poisoppimisen paikka, jossa henkilö on saatava tiedostamaan vanha mallinsa ja siihen verrattuna uuden mallin tuomat hyödyt. Tilanteessa toimiva ohjaustyyli on ristiriitoja osoittava, *konfrontatiivinen* tyyli, jossa esimies kysymystensä avulla ikään kuin asettaa peilin työntekijän eteen (Cockman ym. 1992). Ohjaustyylinä konfrontointi on vaativa ja edellyttää esimieheltä taitavaa, näkökulmia vaihtelevaa ja palautetta generoivaa kyselyä. Konfrontointi edellyttää ehdotonta luottamusta ja käsiteltävänä olevan ongelman perinpohjaista analysointia. Vaarana on, että hyväksyvää tyyliä ei käytetä riittävästi, jolloin konfrontaatio herättää *defenssin*, puolustautumisreaktion ja keskustelu ty-rehtyy turhaan vastakkainasetteluun.

Neljättä tyyliä kutsutaan ohjeita antavaksi, *prespektiiviseksi* tyyliksi (mt.), eikä sen opettelussa yleensä ole ongelmia. Päinvastoin esimiesten pitäisi opetella pois sen liiallisesta käytöstä, koska se saattaa vahvistaa niin sanottua *opittua avuttomuutta*. Monet tutkimukset (esim. Kevätsalo 1999) osoittavat, että useimmat työntekijät pystyvät parempaan kuin työtehtävät sallivat. Tilanne hyväksytään yleisesti työpaikoilla ja pelin henkeen ikään kuin kuuluu esiintyä alaisena esimiestä tyhmempänä ja esimiehenä alaista viisaampana. Tällaisen työkultuurin muuttaminen ei ole helppoa, pikemminkin sitä pyritään vahvistamaan niin sanotun vastakultuurin kautta (esim. Willis 1984; Kortteinen 1992). Pulmana on oppimista heikentävän epäonnistumiskierteen katkaiseminen ja oppimista tuottavan onnistumiskierteen vahvistaminen. Kuten vanha kiinalainen sananlasku sanoo: *”Jos annat pyytäjälle kalan, hän tulee kohta pyytämään lisää, mutta jos opetat hänet onkimaan, hän itse pyytää kalansa vedestä.”* Ohjetta ei siis kannata antaa oppimisen estämiseksi.

Tavoite-, tulos- ja osaamiskeskusteluista oppimisen johtamiseen

Edellä kehityskeskustelua on kuvattu arviointiin liittyvän tiedon muodostuksen ja reflektiivisen oppimisen näkökulmasta. Jäljellä on vielä kiinnostava kysymys oppimis-, arviointi- ja johtamiskäsitysten sekä kehityskeskustelujen välisestä suhteesta. Onko niiden välillä yhteys, joka riippuu enemmän historiallisista kehystekijöistä kuin yksilöiden tai organisaatioiden niin sanotun vapaan valinnan ja parhaan käytännön löytämisestä? Tyhjentävää vastausta on tässä artikkelissa mahdotonta antaa. Sen sijaan heuristinen vertailu voidaan aloittaa rinnastamalla oppimis- ja johtamisparadigmoja sekä kehityskeskusteluja toisiinsa (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Oppiminen, johtaminen ja kehityskeskustelu (vrt. Poikela 1998)

OPPIMISEN TEORIA	JOHTAMINEN	ARVIOINTI	OPPIMISEN FOKUS	KEHITYSKESKUSTELU
Behaviorismi	Tavoitejohtaminen	Käyttäytymisen kontrolli	Refleksio	Tavoitekeskustelu
Kognitivismi	Tulosjohtaminen	Tiedon hallinnan kontrollointi	Kognitio	Tuloskeskustelu
Eksperientialismi	Prosessijohtaminen	Osaamisen laadun arviointi	Reflektio	Osaamiskeskustelu
Humanismi	Ihmisten johtaminen	Yhteistoiminnan laadun arviointi	Dialogi	Pari-/ryhmäkeskustelu
Situationalismi	Tilannejohtaminen	Onnistumisen arviointi	Tilanne	Tilannekeskustelu

Oppimista ja johtamista yhdentävät perusolettamukset

Behavioristisen, käyttäytymistieteeseen perustuvan oppimiskäsityksen ja tavoitejohtamisen välillä vallitsee vahva yhteys, joka liittyy yhtäältä käyttäytymisen ja suorituksen tavoiteasetteluun ja toisaalta arviointitapaan. Behavioristisessa opetuksessa oppimista johdetaan niin sanottujen päätekkäyttyymistavoitteiden avulla, jotka ositetaan sopivan kokoisiksi osiksi niiden opettelua varten. Tavoitteiden jakaminen keinoihin ja edelleen yksittäisiin toimenpiteisiin toimii vastaavalla tavalla tavoitejohtamisessa. Myös arvioinnin keinot ovat samoja, mikä tarkoittaa käyttäytymisen ja suorituksen välitöntä palautekontrollia sekä saavutuksen vertaamista tavoitteeseen. Oppimisen fokus on *refleksiossa*, joka tarkoittaa ehdollisen käyttäytymisen säätelyä joko ärsykkeeseen liitetyn mielihyvän tai reaktiota säätelävän palkinnon ja rangaistuksen avulla.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen ja tulosjohtamisen välinen yhteys liittyy tavoitteisiin perustuvan opetus- ja johtamistavan kritiikkiin ja tiedon muodostukseen liittyvien psykologisiin löydöksiin. Ihmisen tavoitteellinen käyttäytyminen ei perustu vain ulkoa annettuun ohjeistoon, vaan hän toimii myös oman intentionsa, omien tiedollisten malliensa perusteella. Tehdäkseen tulosta oppijalla tai työntekijällä on oltava ymmärrys ja sisäinen motivaatio tavoitteelliseen työskentelyyn. Oppimisen fokus on *kognition* muodostuksessa, mikä tarkoittaa oikean tiedon perustalta rakennettua oikeaa käsitystä toiminnan kohteena olevasta asiasta. Arvioinnissa työntekijään odotetaan hallitsevan työnsä ja kontrolloivan omaa käyttäytymistään. Kognitivismi ei vähennä kontrollin tarvetta, kuten ei myöskään tulosjohtaminen, vaan päinvastoin lisää sen intensiteettiä ulottamalla yksilön psyykkisen toiminnan säätelyyn asti.

Eksperientalistisen eli kokemuksellisen oppimiskäsityksen ja prosessi-johtamisen yhteys on huomion kohdistamisessa toimintaan, johon myös tiedon muodostuksen ja suoritusten ohjaaminen yhdistetään. Siten arvioinnin kohteena on osaaminen, joka määrittyy työryhmän ja työyhteisön jakamassa työ- ja oppimisprosessien kokonaisuudessa. Oppimisen ja toiminnan fokus

on *reflektio*, joka tarkoittaa tuloksiin tähtäävää laadun havainnointia, ongelma-kohtien tunnistamista ja ratkaisua, liittyivätpä ongelmat henkilökohtaiseen tai koko organisaation toimintaan. Kokemuksellisesta oppimisesta käytetään toisinaan nimitystä kokonaisvaltainen oppiminen, koska se ei rajoitu käyttäytymisen ja tietämisen säätelyyn, vaan tarkastelee oppimistoimintaa kokemuksen, reflektoinnin, kognition ja tekemisen vaiheiden jatkumona. Siitä syystä se soveltuu erinomaisesti työssä oppimisen ja sen ohjaamisen perustaksi.

Humanismilla on ollut suuri vaikutus koulutuksen ja työelämän kehitykseen aina 1930-luvulta saakka, jolloin toteutettiin kuuluisat Hawthorne-tutkimukset (Mayo). Vertailutilanteena toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että työn ergonomiset parannukset johtivat parempiin suorituksiin ei vain koeryhmässä vaan myös vertailuryhmässä. Hämmäntävä tulos kyettiin selittämään psykologian avulla. Pelkkä huomion kohteeksi joutuminen tuotti parempia työtuloksia. Syntyi niin sanottu humanistinen koulukunta, jonka kritiikin kärki kohdistui työn maailmassa taylorismiin ja koulutuksen maailmassa byrokraatiaan ja behaviorismiin. Ihmisten johtamisen ja opiskelijakeskeisen pedagogiikan ja yhteinen fokus on yhteistoiminnassa ja *dialogissa*, jonka laatuun myös arviointi kohdistuu. Toisaalta humanismia voi arvostella siitä, että se pitää ihmiset ja asiat liiaksi erossa toisistaan ja synnyttää turhaa ”humanistien ja insinöörien” vastakkainasettelua.

Taulukon alimmalla rivillä on kuvattu myös situationalistisen oppimisteorian, tilannejohtamisen ja tilannekeskustelun välinen yhteys esimerkkinä siitä, että myös muiden kuin niin sanottujen vahvojen oppimis- ja johtamisparadigmojen välillä on yhteys. Vahvat paradigmat ovat vaikuttaneet erityisesti 1970-luvun tavoiteajattelussa, 1980-luvun tulosideologiassa ja 1990-luvun prosessiajattelussa. Humanismin kriittinen suhde muihin ”ismeihin” on vaikuttanut jo taylorismin ja behaviorismin alkuvaiheiden vaihtoehtoajatteluna näihin päiviin asti. 2000-luvun pääsuuntaus lienee edelleen prosessijohtaminen, joka syvenee ja rikastuu siten, että myös aineettomat resurssit, kuten inhimillinen osaamispääoma ja sosiaalinen pääoma, otetaan huomioon johtamisessa.

Kehityskeskusteluprosessi ja oppimisen johtaminen

Kehityskeskustelussa, joka perustuu pelkkään tavoitteista keskustelemiseen, oppimisen fokus on teorian kielellä ilmaistuna refleksiassa, oppijan ehdollisten refleksien säätelyssä. Ihmisen oletetaan muuttavan käyttäytymistään riittävän monen valvonnassa tapahtuvan toiston, palkinnon houkuttelemana tai rangaistuksen pelossa. *”Kun riittävästi harjoittelet saavutat tavoitteen ja palkinto odottaa.”* Keskustelun kohteena ovat tavoitteet, joiden toteuttamista työntekijältä odotetaan. Keskustelu toteutuu lähinnä tavoitteiden laadintana ja ohjeiden antamisena tavoitteiden toteuttamista varten. Jos ongelmatilanteita käsitellään, odotuksena on, että esimies ratkaisee ongelman työntekijän puolesta. Valta-asetelma ankkuroi keskinäisen luottamuksen siihen, että kaikki jatkuu ennallaan ja muuttumattomana.

Tuloskeskustelussa huomio on toimijan kognition eli ymmärryksen rakentamisessa, jolloin avataan uusia näkökulmia laajentamalla ja monipuolistamalla työn kuvaa sekä perustelemalla tulosten saavuttamisen mielekkyyttä. *”Kun tarpeeksi ajattelet asiaa, huomaat että parannuksista hyötyvät sinun lisäksi kaikki muutkin.”* Tuloksiin keskittyvä kehityskeskustelu johtaa kuitenkin helposti asetelmaan, jossa työntekijä kokee persoonaansa kohdistuvia vaatimuksia, ja joutuu siten henkiselle puolustuskannalle. Ääneen lausumaton valta-asetelma ja siihen liittyvien intressien selkiytymättömyys vaikeuttaa luottamuksen syntymistä ja osaamista kartoittavaa keskustelua. Joillekin esimiehille luontainen katalyyttinen ohjaustyö auttaa keskustelua etenemään tekniseen ongelmanratkaisuun, mutta henkilökohtaisen osaamisen arviointiin ja kehittämiseen liittyviä asioita ei kyetä käsittelemään luottamusta luovan akseptiivisen tyylin puuttuessa. Samasta syystä keskustelutilanne ei kestä myöskään konfrontaatiota.

Osaamiskeskustelun fokus on reflektiossa ja toiminnassa. Kyse on työntekijän kyvystä havainnoida omaa ja yhteistä työtoimintaa, halusta parantaa työtään ja työprosessia sekä mahdollisuuksista vaikuttaa työyhteisön ja -organisaation kehittämiseen yhteiseksi hyväksi. Ohjeistamisen ja suostuttelun sijaan keskustelun painopiste siirtyy ongelmien havaitsemiseen ja työ-

ympäristön tarjoaman tiedon ja oppimisen lähteiden hyödyntämiseen niiden ratkaisemisessa. *”Millaisia parantamisen ja kehittämisen paikkoja olet havainnut, ja miten voisimme niihin tarttua?”* Kehityskeskustelujen muuntaminen osaamiskeskusteluiksi edellyttää ongelmatilanteiden ja niistä saatujen kokemusten tasavertaista reflektointia ja analyysia luottamuksen ilmapiiriin. Esimiehiltä osaamiskeskustelu vaatii omaan asemaan liittyvää oivallusta, jonka mukaan päivittäisjohtaminen tapahtuu asemavaltuutuksen pohjalta, mutta oppimisen johtaminen onnistuu vain tasavertaisen keskustelun ja asiantuntemuksen pohjalta.

Ryhmäkeskustelun onnistuminen on sidoksissa ryhmädialogin tasavertaisuuteen, keskustelun kohteena olevien asioiden merkityksiin ja niiden luomiseen yksilöiden, ryhmän ja ryhmien välillä organisaation erilaisilla keskustelufoorumeilla. *”Millaista osaamista meillä on ja miten sitä pitäisi kehittää uusien strategioiden ymmärtämiseksi ja jalkauttamiseksi?”* Ryhmäkehityskeskustelu osoittautuu monella tavalla organisationaalisen tiedon luomisen ja työssä oppimisen lähteeksi ja resurssiksi. Sen pohjalta pari- tai pienryhmädialogit ohjautuvat mentaalisten mallien ja merkitysten rakentamiseen sekä henkilökohtaisen ja yhteisen osaamisen arviointiin ja kehittämiseen. Ryhmäkeskustelujen arviointeja ja kehittämistoimia voidaan hyödyntää organisaation strategisilla keskustelufoorumeilla ja verkostoissa. Siksi on syytä puhua kehityskeskusteluprosessista, joka yhdentää työssä oppimisen sosiaalisia prosesseja ja luo siten uutta sosiaalista pääomaa luottamuksen ilmapiiriin, autenttisen tiedonkulun ja kehittävän dialogin olosuhteissa.

Johtopäätös

Erikseen organisoiduille osaamiskeskusteluille uhkaa käydä samoin kuin aikoinaan kaavoihin kangistuneille tavoite- ja tuloskeskusteluille. Ne keksittiin, unohdettiin, keksittiin uudelleen ja jälleen unohdettiin. Työssä oppimisen ja osaamista tuottavien aineettomien prosessien tunnistaminen ja ymmärtä-

minen luo mahdollisuuden nähdä kehityskeskusteluprosessi ei vain esimies- ja alaiskeskusteluina vaan osana koko organisaation oppimista. Silloin myös oppimisen johtaminen tulee perustelluksi tavalla, joka hyödyttää kaikkia prosessin osallisia, toimijoita ja omistajia. Toimivan kehityskeskusteluprosessin edellytys on luottamuksen rakentaminen, mikä tuottaa organisaatiolle arvokasta sosiaalista pääomaa.

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1996. Rethinking learning. In D.R. Olson & N. Torrance (eds.) *The handbook of education and human development*. Malden and Oxford: Blackwell Publishers, 485–513.
- Blackler, F. 1995. Knowledge, knowledge work and organizations. An overview and interpretation. *Organization Studies* 16, 6, 1021–1046.
- Cockman, P., Evans, P. & Reynolds, P. 1992. *Client-Centred Consulting. A Practical Guide for Internal Advisers and Trainers*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 20, 4, 316–324.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *The Journal of Workplace Learning* 13, 7–8, 282–289.
- Kevätsalo, K. 1999. *Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit*. Tampere: Vastapaino.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Konno, N., Nonaka, I. & Toyama, R. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning* 33, 1, 5–34.
- Kortteinen, M. 1992. *Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurimuotona*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Nonaka, I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* 1, 5, 14–37.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Poikela, E. 1998. Oppiminen, arviointi ja osaaminen. Julkaisussa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus, 35–46.
- Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 77–99.
- Poikela, E. 2004. Developing Criteria for Knowing And Learning at Work: Towards Context-Based Assessment. *Journal of Workplace Learning* 16, 5, 267–274.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press.
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Garden City, New York: Double day.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. *Palkitseva ja kannustava johtaminen*. Helsinki: Edita.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. *Knowledge Management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. 2. painos. *Ekonomia-sarja*. Helsinki: WSOY.
- Sydänmaanlakka, P. 2000. *Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksenjohtaminen*. Helsinki: Kauppakaari.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valpola, A. 2000. *Kehityskeskustelun mahdollisuudet*. Helsinki: WSOY.
- Valpola, A. 2002. *Onnistu kehityskeskustelussa*. Helsinki: WSOY.
- Willis, P. 1984. *Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt*. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuorisio. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.
- Zuboff, S. 1988. *In the Age of the Smart Machine*. New York: Basic Book Inc.