

TAMPEREEN YLIOPISTO

"I swear in God that I learnt nothing"

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia kehitysyhteistyönä
toteutetussa päiväkodin kehittämishankkeessa Lähi-idässä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla
Tampereen yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti.

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNE VALPAS

Syyskuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNE VALPAS: "I swear in God that I learnt nothing" Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia kehitysyhteistyönä toteutetussa päiväkodin henkilöstön koulutusprojektissa Lähi-idässä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 8 liitesivua

Syyskuu 2016

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kehitysyhteistyönä toteutetun koulutusprojektin vaikuttavuutta yksilötasolla analysoimalla välittömästi koulutusten jälkeen kerättyjä palautteita.

Tutkimuksen käyttöön annettu aineisto on kerätty vuosien 2012–2015 aikana Lähi-idästä suomalaisen kansalaisjärjestön kehitysyhteistyönä järjestämässä päiväkotihenkilöstön koulutusprojektissa, jonka tavoitteena oli lisätä varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista ja kehittää pedagogiikkaa päiväkodeissa. Koulutusseminaareja oli kymmenen, ja jokaisen seminaarin jälkeen kerättiin koulutuspalautteet, joiden koosteet analysoitiin soveltaen sisällön analyysia. Teoreettisena viitekehyksenä oli Kirkpatrickin malli koulutuksen vaikuttavuudesta reaktioina, oppimisena, työkäyttäytymisen muutoksena ja lopullisina vaikutuksina. Tässä tutkimuksessa voitiin tarkastella mallin kolmen ensimmäisen tason ilmiöitä.

Tutkimusmenetelmänä sovellettiin sisällön analyysia ja yhtenä tulosten analyysityökaluna käytettiin QSR NVivo -tietokoneohjelmaa.

Tutkimuksen raporttimallina käytettiin niin kutsuttua Alasuutarin maatuskamallia, jossa jokaisessa sisältöluvussa käsitellään yhtä tutkimuskysymystä kerrallaan ja pohditaan tutkimuksen tuloksia aikaisemman tiedon valossa.

Osallisuuden kokemus, aiheen sovellettavuus sekä kulttuuristen tekijöiden huomioiminen näyttäisi vahvistavan tilanneoppimista ja vaikuttavan myönteisesti motivaatioon. Koulutusaiheen sovellettavuus koulutukseen osallistujan omaan työhön lisäsi oppimista sekä aiottuja työkäyttäytymisen muutoksia.

Avainsanat: koulutuksen vaikuttavuus, Kirkpatrickin malli, koulutusprojekti, kehitysyhteistyö, koulutuspalautteet, oppiminen, työkäyttäytymisen muutos

University of Tampere

School of Education

ANNE VALPAS: "I swear in God that I learnt nothing" Evaluation of the effectiveness of training program of kindergarten staff in development co-operation project in Middle-East

Master's thesis in Educational Sciences, 67 pages, 8 appendices

September 2016

ENGLISH ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the effectiveness of an education project on an individual level. The education project was conducted as development co-operation by a Finnish civic organization. Study was conducted by analyzing feedback given immediately after training.

The data given to the study was collected during the years 2012 to 2015 in the education project conducted in the Middle East. The aim of the project was to increase the know-how of the early childhood education personnel and to develop the pedagogy at kindergartens. Ten education seminars were organized and after every seminar the feedback about the training was collected. The summaries of the feedback were studied by using content analysis. The Kirkpatrick Model was used as the theoretical framework of the study. The Kirkpatrick Model considers the value of the training across four levels: reaction, learning, behavior and results. In this study it was possible to investigate the levels from 1 to 3.

Content analysis was used as the study method and a computer program called QRS NVivo was used as one of the analysis tools.

The model developed by Alasuutari (maatuskamalli) was chosen for the report. That model observes the principle of nested homology and it consists of introduction, processing chapters and decision. In every processing chapter one research question is processed and the results are discussed by considering the former knowledge.

The feeling of being a part of the issue, the possibility to apply the subject in practice and the consideration of cultural issues seems to reinforce situational learning and have a positive effect on motivation. The possibility to apply the subject to the participant's own work increased learning and the intended changes in the work behavior.

Key words: the effectiveness of education, the Kirkpatrick Model, education project, development co-operation, education feedback, learning, the change in the work behavior

ESIPUHE

Tätä tutkimusta on kannatellut oppimisen riemu ja halu oppia uusia asioita. Tutkimuksen raporttimalliksi valitsin niin kutsutun Alasuutarin maatuskamallin, joka on mahdollistanut tutkimustulosten, teorian tiedon ja omien ajatusten vuorottelevan pohdiskelevan raportoinnin. Tutkimusraportti rakentuu kolmenlaisista luvuista: johdanto- ja päätäntäluvusta sekä sisältöluvusta, joten malli poikkeaa tavanomaisesta pro gradu -tutkimuksen raportista.

Kehitysyhteistyönä järjestettävän koulutusprojektin vaikuttavuudesta sekä henkilöstön koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista kiinnostuin toimiessani vierailevana kouluttajana ja konsulttina Lähi-idässä ja Aasiassa. Työskennellessäni professori Eeva Hujalan johtamassa projektissa sain ensikosketuksen tieteellisen tutkimuksen tekemiseen ja jonka innoittama hakeuduin maisteriopintoihin. Tohtori Veijo Nivalan kanssa käymieni keskustelujen inspiroimana aiheeksi valitsin jo paljon tutkitun ja yhä ajankohtaisen koulutuksen vaikuttavuuden. Kiitän heitä ajatteluni kehittymisen tukemisesta.

Opinnäytetyöni ohjaa professori Tuomas Takalaa Tampereen yliopistosta haluan kiittää ohjauksesta, etenkin siinä vaiheessa, kun havaitsin, etten voikaan noudattaa alkuperäistä tutkimussuunnitelmaa. Kehitysyhteistyöhön kohdistuneiden hallituksen leikkausten vuoksi projektit päättyivät kesken hankekauden. Opinnäytetyöksi suunnittelemani aineisto kutistui neljäsosaan aiotusta, sillä alkuperäinen tarkoitus oli kerätä itse aineistoa paikan päällä, sekä haastatella kahden eri projektin työntekijöitä. Professori Takalan arvokkaat kommentit auttoivat alkuhankaluuksien voittamisessa ja kannustivat läpi pitkittyneen tutkimuksen raportointivaiheen, jossa valintani olivat useasti koetuksella.

Olen kiitollinen kehitysyhteistyöjärjestölle hyvästä yhteistyöstä. Haluan kiittää projektityöntekijöitä, jotka auliisti projektin sulkemiskiireiden keskeltä toimittivat aineistoa tutkimusta varten. Ilman heitä tutkimukseni ei olisi toteutunut. Suurkiitoksen osoitan väitöskirjatutkija Janniina Vlasoville, joka on toiminut minulle tärkeänä mentorina. Varhaiskasvatustieteen seksuaalikasvatuksen asiantuntija lastenpsykiatri Raisa Cacciatorelle esitän nöyryimmät kiitokseni; keskustelu auttoi aineiston analyysissä eteenpäin ja sai minut pohtimaan jatko-opintojeni suuntaa. Kiitos Juha Marjakankaalle painamattoman liseniaattityönsä lähettamisestä sähköisesti. Haluan kiittää myös kaikkia graduprosessissa tässä nimeltä mainitsemattomia lukuisia henkilöitä, jotka ovat olleet mukana kannustamassa eteenpäin. Ystävät ja sukulaiset ovat huolehtineet siitä, että elämää on ollut gradun tekemisen ohellakin. Prokrastinaation jalostamisesta osaksi hyvinvointiani kuuluvat kiitokset Sanna Heinospelä ja Anna Lehmuskoskelle. Kiitos lääketieteen kandidaatti Joel Simeon Hyypälle kielenhuollosta ja tiivistelmän kääntämisestä englannin kielelle.

Koulutusrahaston aikuiskoulutustuki on mahdollistanut täysipäiväisen opiskelun. Kiitän Kurikan kaupunkia opintovapaan myöntämisestä.

Erityisen kiitollinen olen perheelleni saamastani tuesta, ymmärryksestä ja kärsivällisyydestä, kun *"äiti on ollut vähän graduottinen"*.

Lapinniessä syyskuussa 2016
Anne Valpas

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen lähtökohta ja tehtävä	1
1.2	Perusteluja kehitysyhteistyönä toteutetun koulutuksen vaikuttavuuden tutkimiselle.....	2
1.3	Raporttimallin esittely	4
1.4	Kirkpatrickin malli teoreettisena viitekehyksenä	6
1.5	Tutkimuskysymykset ja -menetelmät.....	14
1.6	Tutkimuskohteen ja -aineiston esittely	16
2	REAKTIOT KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUTENA	22
2.1	Välittömät reaktiot ja niiden merkitys koulutuksen vaikuttavuusprosessissa.....	22
2.2	Tutkimuksen tulokset – suhtautuminen ja tyytyväisyys koulutukseen.....	23
2.3	Tulokset – sisäiset syyt: ennakkokäsitysten ja kulttuuristen tabujen vaikutus reaktioihin	26
2.4	Tulokset – kontekstin tuntemisen merkitys	28
2.5	Kirkpatrickin mallin saaman kritiikin pohdinta.....	29
3	OPPIMINEN VAIKUTTAVUUTENA	32
3.1	Oppimista edistävät tekijät	32
3.2	Tulokset – kokemuksellisuuden ja osallisuuden merkitys oppimisessa	34
3.3	Tulokset – pedagogisen osaamisen kasvamista kuvaavat ilmaisut	37
3.4	Pohdintaa oppimisen edellytysten suunnittelun merkityksestä.....	38
4	TYÖKÄYTTÄYTYMISEN MUUTOSAIKEET.....	41
4.1	Työkäyttäjytymisen muutoksen arviointi	41
4.2	Tulokset – työkäyttäjytymisen aiotut muutokset	43
4.3	Tulokset – työkäyttäjytymisen muutoksen esteet.....	44
4.4	Työkäyttäjytymisen muutosmahdollisuuksien pohdintaa.....	47
5	TULOKSET JA POHDINTA.....	49
5.1	Tutkimustulokset.....	49
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen pohdinta	51
5.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	55
	LIITTEET.....	68
LIITE 1	English Feedback from "Sexuality Education"	
LIITE 2	English Feedback from "Pre-Mathematical Skills"	
LIITE 3	English Feedback from "Experience and Express the World with Aid of Senses"	

<i>TAULUKKO 1. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointitasoja.....</i>	<i>8</i>
<i>TAULUKKO 2. Teoreettinen viitekehys.....</i>	<i>9</i>
<i>TAULUKKO 3. Vaikuttavuuden arviointiin liittyviä käsitteitä.....</i>	<i>12</i>
<i>TAULUKKO 4. Kick off -vaiheen koulutukset.....</i>	<i>18</i>
<i>TAULUKKO 5. Pilottipäiväkotien koulutukset.....</i>	<i>21</i>
<i>TAULUKKO 6. What is your opinion on this training workshop in general?.....</i>	<i>24</i>
<i>TAULUKKO 7. What is your opinion about the participatory activities?.....</i>	<i>25</i>
<i>TAULUKKO 8. Have you learnt any new things?.....</i>	<i>34</i>
<i>TAULUKKO 9. Do you think you can use this information at your workplace?.....</i>	<i>45</i>

<i>KUVIO 1. Maatuskamalli.....</i>	<i>5</i>
<i>KUVIO 2. Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tasot.....</i>	<i>6</i>
<i>KUVIO 3. Koulutuksen vaikutuksen arviointitasot Marjakankaan mukaan.....</i>	<i>31</i>
<i>KUVIO 4. Oppiminen Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden mallissa.....</i>	<i>32</i>
<i>KUVIO 5. A model of teacher change.....</i>	<i>39</i>
<i>KUVIO 6. Koulutuksen muutosasteet Marjakankaan mukaan.....</i>	<i>42</i>

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohta ja tehtävä

Osaamisen johtamista käsittelevässä artikkelissa Ulrich ja Smallwood (2013, 32) kertovat tarinan kalkkunoista, jotka seikkailevat sarjakuvassa. Kalkkunatarina on metafora, joka ilmentää henkilöstön koulutuksen vaikuttavuuden paradoksaalisuutta. Tarinassa kalkkunat osallistuivat kaksipäiväiseen lentokoulutukseen. Opetusta saatuaan kalkkunat oppivat aerodynamiikan perusteet. Käytännön harjoitustunteja saatuaan kalkkunat lensivät päivällä ja yöllä, myötätuuleen ja vastatuuleen, yli vuorten ja laaksojen, yhdessä ja erikseen. Kun koulutus loppui, kalkkunat kävelivät kotiin. Epäonnistuiko koulutus, kun kalkkunat eivät kotimatalla lentäneetkään? Mikä on todellista koulutuksen vaikuttavuutta? Miten vaikuttavuutta mitataan?

Tutkimustehtävänä on arvioida koulutuksen vaikuttavuutta koulutusprojektissa, joka toteutettiin kehitysyhteistyönä sotariskialueella Lähi-idässä. Päiväkotiprojektin koulutukseen osallistuneiden antamat koulutuspalautteet analysoidaan laadullisin menetelmin soveltamalla Kirkpatrickin neljän tason mallia. Henkilöstön koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu laajasti eri tieteenaloilla jo vuosikymmenien ajan. Koulutuksen vaikuttavuus on paljon tutkittu ja yhä kasvavan mielenkiinnon kohde. Tarve henkilöstön koulutusten vaikutusten arvioimiseen lähtee kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavien johtajien ja instituutioiden intressistä parantaa opetus- ja kasvatustyön laatua sekä kehittää koulutuksia. Opettajilla tulee olla syvällistä tietoa lasten kehityksestä ja oppimisen mahdollisuuksista, sillä heidän vastuullaan on oman osaamisen ylläpitämisen lisäksi luoda ja tarjota luovia oppimismahdollisuuksia muuttuvissa oppimisympäristöissä (mm. Guskey 2000; Huber 2011, 837; Thoonen, Slegers, Oort & Peetsma 2012). Tiedon määrä kasvaa ja tieto vanhentuu vuosi vuodelta kiihtyvällä tahdilla, joten ammatillista kehittymistä ja halua jatkuvaan itsensä kehittämiseen tarvitaan läpi elämän (esim. Järvilehto 2014; Martela & Järvilehto 2012).

Olemassa olevan osaamisen vahvistamiseksi sekä työtapojen ja käytäntöjen uudistamiseksi järjestetään ammatillista lisäkoulutusta, joiden vaikutusten odotetaan ulottuvan koko organisaatioon ja yhteiskuntaan. Koulutusten tilaajat ja tuottajat ovat kiinnostuneita siitä, mikä on todellista koulutuksen vaikuttavuutta, miten vaikuttavuutta voi ja tulee mitata, missä vaiheessa koulutuksen jälkeen voi ja tulee arvioida, onko todellista toiminta- ja työtapojen muutosta tapahtunut, sekä mitä koulutuspalautteista voidaan ottaa opiksi (ks. Earley & Porrit 2014; Evans 2014; Juuti 1989; King 2014; Lauer, Christopher, Firpo-Triplett & Buchting 2014; Nurmi & Kontiainen 2000; Raivola 2000b; Ruohotie 1999; Vartiainen 1994).

Usein kysytään, miten henkilöstökoulutuksen hyötyä voisi todistaa taloudellisin perustein (esim. Kantanen 1997; Opperman 2015; Phillips 2005; Talbot 2007), sillä taloudelliset resurssit asettavat vaatimuksia ja intressit saada tietoa koulutukseen käytetyn investoinnin vaikutuksista ovat kasvaneet (*ROI, return of invest*). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on koulutuksen vaikuttavuus koulutuksen aikaansaamina reaktioina, oppimisena ja työkäyttäytymisen muutoksena.

1.2 Perusteluja kehitysyhteistyönä toteutetun koulutuksen vaikuttavuuden tutkimiselle

Viime vuosien aikana suomalainen koulutus ja etenkin koulutusvienti on elänyt nousukautta ja maailmalla kiinnostus suomalaista koulutusjärjestelmää kohtaan on ollut laajalti esillä eri medioissa. Kehitysmaiden koulutuksen kehittämistä kehitysyhteistyönä Suomella on kuitenkin jo pitkä historia, sillä koulutuksen laatua ja opettajien ammatillista osaamista lisäävien kehitysyhteistyöprojektien suosio on ollut suurta vuosikymmeniä ennen Suomen PISA-mainetta. (Sahlberg 2011; Sahlberg 2012; Simola 2005; Takala & Tapanien 1995; Takala 2001b, 256). Inka Hopsu ja Ritva Semi kirjoittavat Aamulehden mielipideosastolla 20.5.2016 siitä, kuinka kehitysyhteistyö vahvistaa suomalaisten osaamista myös koulutusvientiä ajatellen, sekä Turun Sanomien mielipideosastolla 11.4.2015 siitä, että Suomen on panostettava kehitysyhteistyössä koulutukseen:

Suomen kehitysyhteistyön vahvaksi painopisteeksi on otettava koulutus. Koulutus on inhimilliseen pääomaan sijoittamista. Koulutus on investointi tulevaisuuteen, ja se kantaa kauas yhteiskunnan muussakin kehittämisessä ja vakauttamisessa.

Takala tosin muistuttaa, että kehitysmaissa koulutuksen laatu ja osaamisen taso opettajankoulutuksen saaneiden parissa vaihtelee suuresti (Takala 2001a, 62–63). Kehitysmaissa opettajat ovat kuitenkin vahvoja vaikuttajia ja antavat monille toivon paremmasta huomista (Sahlberg 2006). Myös Maailmanpankin tutkimuksessa ”Learning in the face of adversity” (Abdul-Hamid, Patrinos, Reyes, Kelcey & Varela 2016) todetaan, että vaikeiden konfliktitilanteiden keskellä koulutus voi olla tehokasta. Kehitysyhteistyötä tehdään kaikista köyhimpien parissa. Sotarikimissa päiväkotit ja koulut ovat lapsille tärkeitä, sillä päivittäiset rutiinit pitävät lapsen kiinni elämässä.

Riippumattomassa arvioinnissaan Suomen kehitysyhteistyön tuloksellisuudesta ja vaikuttavuudesta Reinikka (2015) kertoo suomalaisten tekemän kehitysyhteistyön vauhdittaneen vastaanottajamaita kasvun ja kehityksen tiellä sekä vakuuttaa, että pienestä koostaan huolimatta Suomi on vahva toimija esimerkiksi opetusalailla ja vammaistyössä sekä sukupuolten välisen tasa-arvon edistäjänä kaikessa toiminnassaan. Suomen kehitysyhteistyöprojektit ovat vahvasti painottuneet köyhyyden vähentämiseen liittyvien tavoitteiden toteuttamiseen.

Samaan aikaan, kun Sipilän hallitus teki päätöksen kehitysyhteistyörahojen leikkauksista, Lähi-idässä kriisi syveni ja Suomeen vyöryi pakolaisaalto. ”*Raha loppuu, sota ei*”, kirjoittaa Anna Merrifield ulkoasiainministeriön uutisissa 9.7.2015. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa syksyllä 2015 Syyrian sotaa lähti pakoon valtava määrä ihmisiä ja maahanmuuttoviraston tilaston mukaan Suomeen tuli Lähi-idän maista yli 22 000 pakolaista, joista irakilaisia oli noin 20 000. Huotilainen kirjoittaa Helsingin Sanomissa 12.7.2016, kuinka ulkoasiainministeriön Taloustutkimuksella 12.5.–10.6.2016 teettämän kyselyn mukaan valtaosa (80 %) suomalaisista ajattelee kehitysyhteistyön ja erityisesti kehitysyhteistyönä järjestettävän koulutuksen voivan ehkäistä pakolaiskriisin syntymistä vaikuttamalla siihen, ettei ihmisten tarvitsisi paeta kotimaastaan.

Olin jo sopinut suomalaisen kansalaisjärjestön kanssa siitä, että teen pro gradu -tutkielman kahdessa eri Lähi-idän maassa toteutettavasta päiväkotihenkilöstön koulutusprojektista tutkiakseni koulutuksen vaikuttavuutta, kun järjestö sai tietää hallituksen leikkauksista. Kesken hankekauden projekteja jouduttiin lakkauttamaan. Toinen hankemaa rajautui näin kokonaan pois tutkimuksesta. Tutkimuskäyttöön saamani aineisto osoittautui kuitenkin

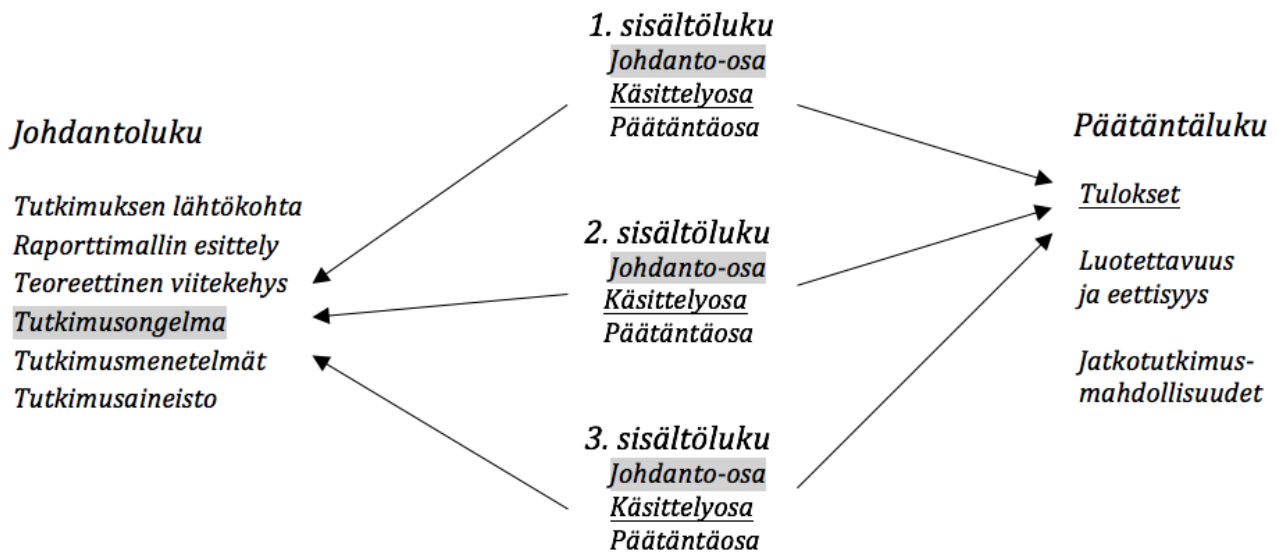
riittäväksi ja sen tulokset tärkeiksi, sillä kehitysyhteistyössä syntyy valtavasti kokemusta, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi myös Suomen koulutusviennissä (OKM 2010; 2013; 2016a; 2016b). Lähi-itä ja kehitysyhteistyönä toteutettavan koulutusprojektin vaikuttavuus osoittautuivat yhteiskunnallisesti ajankohtaisiksi ja merkittäviksi tutkimuskohteiksi.

Pääaineistoksi valitsin projektissa kerätyt koulutuspalautteet. Palautteissa on kommentti, jonka nostin tutkimusraportin otsikoksi: *"I swear in God that I learnt nothing."* Jos koulutuksen jälkeen osallistuja vannoo, ettei hän ole oppinut mitään, onko koulutus epäonnistunut? Mikä meni pieleen vai menikö mikään?

1.3 Raporttimallin esittely

Tämän tutkimuksen raporttimallina sovellan niin kutsutun Alasuutarin maatuskamallia. Perinteisestä johdanto, menetelmät, tulokset ja keskustelu -rakenteesta (eli IMRD -kaavasta) maatuskamalli eroaa siten, että maatuskamallissa noudatetaan sisäkkäisen homologian periaatetta, jossa pyritään vuoropuheluun eli dialogiin teoriatiedon ja oman pohdinnan välillä ja jossa toteutuu näin instrumentaalinen tiedonkäyttötapa eli teorian ja empirian vuoropuhelu. (Alasuutari 2011, 282–291, 305–316; Eskola & Suoranta 1998, 243; Uljas-Rautio 2008; Uljas-Rautio 2011). Sama iteratiivinen toiminnan ja ongelman tunnistamisen vuorotteluperiaate ilmenee myös kehitysyhteistyöprojekteissa, joiden suunnittelussa ja toteutuksessa korostetaan dialogisuuden periaatteita. Maatuskarakenne toimii aineiston analyysin tulkinnan tukena, sillä lähdekirjallisuutta ja aikaisempaa tutkimusta käytetään tulkintani perusteluihin, vertailuun ja taustoittamaan tuloksia. Koulutuksen vaikuttavuus on ilmiönä moniulotteinen ja tutkimuksen käyttöön saamani aineistosta nostamani tulokset monitulkintaisia. Pyrkimyksenäni on ollut tutkimustulosten ymmärtävä ja selittävä raportointitapa, siksi maatuskamallilla raportointi osoittautui juuri tälle opinnäytetyölle toimivimmaksi ratkaisuksi. Maatuskamalli mahdollistaa tutkimustulosten selittämisen ja tulkinnan sekä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen arvioinnin ja tulkinnan tukena olevan Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuusmallin kriittisen tarkastelun. (vrt. Helenius, Salonen-Hakomäki, Vilka, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015)

Maatuskamallinen pro gradu rakentuu kolmenlaisista luvuista: johdanto- ja päätäntäluvusta sekä sisältöluvuista (kuvio 1. Gradun raportointimalli, mukailen Alasuutari 2011, 313).



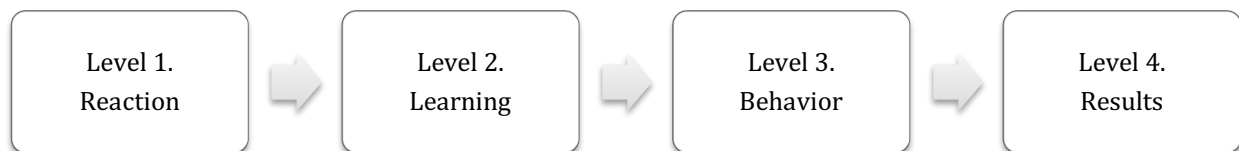
KUVIO 1. Maatuskamalli

Johdantoluvussa esittelen tutkimuksen teoreettisen lähtökohdan ja viitekehysten, tutkimusongelmat ja -menetelmän sekä kuvaan kohdemaan koulutusprojektin arkea ja esittelen tutkimuskäyttöön saamani aineiston. Sisäisen homologian periaate näkyy kolmessa sisältöluvussa, jotka ovat luvut 2, 3 ja 4. Jokaisessa sisältöluvussa on johdanto-, käsittely- ja päätäntäosa. Yksi sisältöluku muodostaa mielekkään yhdellä kertaa hahmotettavissa olevan kokonaisuuden. Sisältöluvussa pysähdyn yhden tutkimuskysymyksen äärelle ja peilaan aineistosta nostamiani tulkintoja teoreettista viitekehystä vasten pohtien ilmiön syitä, seurauksia ja niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti ovat vaikuttaneet tulokseen. Viimeisessä luvussa (luku 5) esittelen tutkimustulokset kootusti sekä pohdin tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja tekemiäni valintoja sekä pohdin jatkotutkimusmahdollisuuksia (Alasuutari 2011, 314–316).

1.4 Kirkpatrickin malli teoreettisena viitekehystenä

Tässä tutkimuksessa arvioinnin kohteina ovat koulutuksen vaikuttavuus yksilön näkökulmasta ja muutos työkäyttäytymisessä kasvatus- ja opetuslalla kehitysyhteistyöprojektissa. Teoreettiseksi viitekehykseksi valitsin Kirkpatrickin mallin koulutuksen vaikuttavuudesta. Donald L. Kirkpatrick teki väitöskirjansa ”*Evaluating human relations programs for industrial foremen and supervisors*” vuonna 1954 ja julkaisi väitökseensä perustuvan artikkelisarjan vuosien 1959 ja 1960 aikana, jossa Kirkpatrick halusi todistaa koulutuksen merkityksen organisaatiolle. Vahervan (1988, 103) mukaan 1970–1980-lukujen vaihteessa aloitettiin kiinnittää tietoisempaa huomiota koulutuksen vaikutusten suunnitteluun, mittaamiseen ja arviointiin. Vuonna 1994 julkaistussa Kirkpatrickin kirjassa ”*Evaluating Training Programs: The Four Levels*” koulutuksen neljän tason vaikuttavuuden arvioinnin menetelmä esiteltiin tarkoitettuna erityisesti yksittäisten koulutusten tai koulutusohjelmien arviointiin, jossa oppimista arvioidaan sekä koulutuksen aikana, että toiminnan muuttumisena koulutuksen jälkeen.

Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden neljän tason malli (*Four levels of learning education*) perustuu ketjun katkeamattomuuteen, jolloin jokainen taso vaikuttaa seuraavaan (kuvio 2.).



KUVIO 2. Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tasot

Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden neljän tason mallissa **ensimmäisellä tasolla** (*Level 1 – Reaction*) tarkastelun kohteena ovat koulutuksen aikaan saamat välittömät reaktiot koulutuksesta. Reaktioita mitataan perinteisesti palautelomakkeilla, ja ne mittaavat asiakastytyväisyyttä sekä koulutuksen välittömiä vaikutuksia ja kuvaavat muun muassa sitä, vastasiko koulutuksen sisältö odotuksia ja tarpeita. **Toisella tasolla** (*Level 2 – Learning*) tarkastellaan koulutuksen aikaansaamia muutoksia opetetuissa tiedoissa, taidoissa ja asenteissa. Taso mittaa sitä, oliko opittu se, mikä oli tarkoitus, eli ovatko tiedot lisääntyneet ja taidot kasvaneet.

Kun kakkostason muutoksia on tapahtunut useampi, voidaan havaita **kolmannen tason** (*Level 3 – Behavior*) vaikutuksia eli koulutuksen aikaansaamaa muutosta työkäyttäytymisessä, ja jolloin tietoja ja taitoja osataan soveltaa käytäntöön. **Neljännän tason** (*Level 4 – Results*) vaikutukset ovat vaikeammin arvioitavissa, sillä lopulliset vaikutukset työorganisaatioon ja yhteiskuntaan näkyvät viiveellä. Neljäs taso on tärkein mutta vaikeimmin mitattavissa oleva taso. Neljännän tason arvioinnin edellytyksenä on kolmen aikaisemman tason arviointi. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006)

Kirkpatrickin mallin lisäksi klassikoita ovat Hamblinin malli vuodelta 1974 sekä Lairdin (1983), Boothin (1985) ja Goldsteinin (1989) määritelmät koulutuksen vaikuttavuudesta. Ruohotien (1995, 203–204) mukaan Hamblin lisäsi vuonna 1974 Kirkpatrickin malliin viidennen tason: perimmäisen hyödyn. Taulukossa 1. koottuna Kirkpatrickin, Lairdin, Goldsteinin sekä suomalaisten tutkijoiden Aallon, Hätösen ja Vahervan sekä Marjakankaan määritelmät koulutuksen vaikuttavuuden arviointitasosta (taulukko laadittu mukailien Marjakangas 2009, 103, 106).

Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten olen laatinut taulukon muotoon (taulukko 2.). Taulukosta käy ilmi, mitä kukin Kirkpatrickin mallin neljän malli tarkoittaa, mihin arviointi kohdistuu, miten tason toteutumista arvioidaan sekä mikä on kunkin tason merkitys. Teoreettinen viitekehys on laadittu koostaen useasta lähteestä (Chapman 2014; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2005; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 21–26; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2009; Kirkwood & Rae 2011, 208–209; Pitkänen & Heide 2008, 15–16; Robinson & Robinson 1989, 165–184 ja Topno 2012, 19–20.)

TAULUKKO 1. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointitasoja

	1. taso	2. taso	3. taso	4. taso
Kirkpatrick 1969	Koulutettavien välittömät reaktiot	Koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen	Koulutuksesta aiheutunut työkäyttäytymisen muuttuminen	Työkäyttäytymisen muutoksen vaikutukset organisaation taloudelliseen tulokseen
Laird 1983	Oppijoiden mielipiteet	Oppiminen	Operatiivisen toiminnan parantaminen	Koulutuksen kustannustehokkuus
Goldstein 1989	Koulutusvaikutus Training validity	Siirtovaikutus Transfer validity	Organisaation sisäinen vaikutus Intra-organizational validity	Organisaatioiden välinen pätevyys Inter-organizational validity
Aalto, Hätönen & Vaherva 1998	Koulutuksen jälkeiset mielipiteet Kyselylomake	Opitun omaksuminen Sovellukset ja harjoitukset	Toiminnan muutokset Viivästetty arviointi, esim. kehityskeskustelu	Kehittämistoiminnan vaikutukset organisaatiossa määriteltyihin kehittämisskohteisiin Esim. vaihtuvuus, kustannukset, viihtyminen, tuloksellisuus
Marjakangas 2008	Tilanneoppiminen eli välitön oppiminen Suuntautuminen koulutukseen Reaktiovaikutukset	Siirtovaikutukset eli oppiminen, osaamisvaikutukset Vaikutus tietoihin, taitoihin ja asenteisiin	Koulutuksen sisäistäminen eli opitun soveltaminen Muutokset työkäyttäytymisessä Ryhmässä tapahtuvat muutokset	Tulosvaikutukset eli hyöty organisaatiolle Muutokset työyhteisössä

TAULUKKO 2. Teoreettinen viitekehys

Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden tasot	Mitä arvioidaan? Mihin arviointi kohdistuu?	Miten arvioidaan?	Tason merkitys
1. taso “Reaction” Koulutettavien välittömät reaktiot koulutuksesta	Mittaa asiakastyytyväisyyttä ja sitä, miten hyödylliseksi osallistujat kokivat koulutuksen. Vastasiko opetuksen sisältö, oppimistoiminta ja opetuksen taso odotuksia? Mitä kritiikkiä annetaan?	Verbaaliset palautteet, kyselylomakkeet tai palautekyselyt välittömästi koulutuksen jälkeen. <i>“Happy sheets”</i>	Yleisimmin käytössä oleva arvioinnin taso, helppo käyttää. Merkittävyys pieni. Antaa tietoa koulutuksen onnistumisesta osallistujien odotuksiin nähden koulutuksen sisällöstä, kouluttajasta, koulutusmetodista, koulutustiloista ja järjestelyistä. Vaikuttaa asenteisiin aihetta kohtaan ja antaa jatkokoulutusten suunnitteluun arvokasta tietoa
2. taso “Learning” Koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen	Ovatko tiedot lisääntyneet ja taidot kasvaneet? Missä määrin osallistujat kokivat koulutuksessa annetun tiedon ja taidon luotettavaksi, ja voivatko he sitoutua opetettuun asiaan? Onko asenteet muuttuneet?	Kyselylomakkeet ennen ja jälkeen Myös haastattelut ja havainnot arviointimenetelminä Onko opittu se, mikä oli tarkoitus?	Kakkostason muutoksia pitää tapahtua yksi tai useampi ennen kuin kolmannen tason muutosta voi tapahtua Todellista oppimista on se, että työkäyttäytymisessä tapahtuu muutosta
3. taso “Behavior” Koulutuksen ansiosta työkäyttäytyminen muuttuu	Onko työkäyttäytyminen muuttunut? Käyttävätkö osallistujat oppimaansa, ja soveltavatko he sitä työssään?	Täyttyvätkö seuraavat neljä ehtoa? 1. Onko työntekijällä halu muuttua? 2. Onko hänellä tietoa, mitä tekee ja miten tekee? 3. Saako työntekijä esimiehen tukea? 4. Saako hän muutoksesta palkkiota tai tunnustusta?	Kolmannen tason muutosten edellytyksenä on yhden tai useamman kakkostason muutoksen tapahtuminen Tason mitattavuus haasteellista Työkäyttäytymisen muutosta edistää esimiehen rohkaiseva ja kannustava tuki
4. taso “Results” Koulutuksen tulokset ja vaikutukset työyhteisön ja yhteiskunnan tasolla	Mitkä ovat lopulliset vaikutukset organisaatioon, työyhteisöön ja oppijaan itseensä? Onko koulutuksen perimmäinen tavoite saavutettu?	Ovatko työn tuottavuus ja laatu parantuneet? Onko koulutuksella ollut vaikutusta kustannuksiin? Onko työmoraalissa tapahtunut tavoiteltua muutosta?	Tärkein taso Neljäs taso on vaikeimmin mitattavissa Suuntaa antavatkin tulokset kannattaa huomioida arvioinnissa

Kirkpatrickin mallia on käytetty laajasti koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tutkimuksissa, artikkeleissa ja kirjallisuuskatsauksissa. Kansainvälisesti Kirkpatrickin malliin on viitattu ja mallia on käytetty ja koeteltu viiden vuosikymmenen aikana todella paljon: 1980–1990 -luvuilla Phillipsin (1983) käsikirjassa koulutuksen arviointimenetelmistä ”*Handbook of training evaluation and measurement methods*”, Robinsonin ja Robinsonin (1989) kirjassa koulutuksen vaikuttavuudesta ”*Training for impact*”, Goldsteinin (1993) teoksessa ”*Training in organizations*” sekä Kraigerin, Fordin ja Salasin (1993) artikkelissa koulutuksen kehittämisohjelmista. 2000–2010 -luvuilla aihetta käsittelivät puolestaan Kreber ja Brook (2001) artikkelissaan kehittämisohjelmien vaikuttavuudesta, Sutton ja Stephenson (2005) artikkelissaan koulutuksen tuloksellisuudesta, Frash, Kline, Almanza ja Antun (2008) artikkelissaan monitasoisesta koulutuksen vaikuttavuuden viitekehyksestä sekä Smidt, Balandin, Sigafos ja Reed (2009) artikkelissaan Kirkpatrickin vaikuttavuusmallista koulutuksen arvioinnin käytännöllisenä työkaluna. Kuluvalle vuosikymmenelle 2010-luvulla Kirkpatrickin mallia ovat käyttäneet muun muassa Kirkwood ja Rae (2011) artikkelissa laadullisten muutosten arvioinnin viitekehyksestä, Aluko ja Shonubi (2014) artikkelissa opettajakoulutuksesta etäkoulutuksena, King (2014) artikkelissa opettajien ammatillisen kehittymisen vaikutuksista, Lauer ym. (2014) kirjallisuuskatsauksessa lyhytkurssien vaikuttavuudesta ammatillisessa kehittämisessä, Berke, Kossler ja Wakefield (2015) artikkelissa johtamisen kehittämisestä sekä Phillips (2015) vastineessa LinkedIn-sivuston kommenttiin ”Kirkpatrick vs. Phillips”.

Lukuisat tutkijat myös Suomessa ovat soveltaneet Kirkpatrickin mallia koulutuksen vaikuttavuustutkimuksissa: Pitkänen ja Heide vuonna 2008 tutkiessaan koulutuksen vaikuttavuutta Kuopion yliopistokeskuksessa, Pelttari ja Vaara vuonna 2011 tutkiessaan koulutuksen arviointia TAMK:n kehittämissankkeessa, Tytti Tenhula vuonna 2007 selvityksessään valtakunnallisesta TieVie-hankkeen vaikuttavuudesta sekä Juha Marjakangas vuonna 2008 tutkiessaan koulutuksen merkitystä osaamisen kehittämisessä. Koulutuksen vaikuttavuutta ovat tutkineet lisäksi myös Aalto, Hätönen ja Vaherva (1999), Juuti (1989), Kantanen (1996), Ruohotie (1995), Raivola (2000a) sekä Varherva vuosina 1983 ja 1999.

Edellä lueteltuihin tutkimuksiin perehtyminen on vaikuttanut ajatteluuni ja päätökseeni valita ja käyttää juuri Kirkpatrickin mallia koulutuksen vaikuttavuuden viitekehyksenä. Kirkpatrickin malli on säilynyt koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin klassikkona, koska

malli on yksinkertaisuudessaan helppo käyttää. Yksinkertaisuus mahdollistaa mallin joustavan soveltamisen (vrt. ”Mikään ei niin käytännöllistä kuin hyvä teoria” Lewin 1952, 169). Vuosikymmenien aikana eri tieteenaloilla tehdyt koulutuksen vaikuttavuuden tutkimukset osoittavat, että malli soveltuu erityisesti kasvatustieteen tutkimuskohteisiin, vaikka malli on kehitelty business-maailmaan.

Wisconsinin yliopiston emeritusprofessori Donald L. Kirkpatrickin (s. 15.3.1924, k. 9.5.2014) kehittämästä koulutuksen arvioinnin neljän tason mallista on muodostunut koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin klassikko. Donald L. Kirkpatrickin poika James on jatkanut tutkimus- ja kehittämistyötä vaimonsa Wendyn kanssa (ks. www.kirkpatrickpartners.com). Tässä tutkimuksessa viitataan usein Kirkpatrickkeihin monikkona, jolloin viitataan Donaldin ja hänen poikansa Jamesin yhteiseen kirjaan vuodelta 2006.

Koulutuksen arvioinnin tutkimisella on pitkät perinteet. Juuti (1994, 8–9) kertoo Cubaan ja Lincolnin viitaten, kuinka jo 1890-luvulla Joseph Ricen tiedetään käyttäneen suoritusarviointeja sekä kuinka älykkyysosamäärätesteillä 1900-luvun alkupuolella pyrittiin mittaamaan ”koulukyvykkyyttä”. Toisen maailmansodan jälkeen 50- ja 60-luvuilla alettiin kiinnittää koulutussuunnittelussa entistä enemmän huomiota niihin tavoitteisiin, joita koulutuksella pystyttiin tosiasiallisesti saavuttamaan, sillä yksilöiden pätevyyden mittaamisella ei ollut yhteyttä opetuksen kanssa.

Raivolan ym. (2000, 12) mukaan vaikuttavuuden arvioinnin päämääränä on systemaattinen tiedonkeruu, jotta toimintaa voidaan ohjata haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Jos tavoitteita ei määritetä, tavoitteet jäävät ristiriitaisiksi ja kiistanalaisiksi. Kasvatustieteessä evaluaation päämääränä on tuottaa toiminnan kehittämistä palvelevaa tietoa, ja sen pyrkimyksenä on mahdollisimman luotettava lopputulos. Englannin kielen termillä *evaluation* ja ruotsin kielen termillä *utvärdering* tarkoitetaan tulkinnallista analyysiä, jossa korostuvat arvot. Suomen kielessä arviointi-termi voidaan määrittää monimerkityksellisesti. Arkikielessä arvioimme silloin, kun emme tiedä jotakin täsmällisesti; arvioinnilla voi olla myös kielteinen sävy, ja arviointi saatetaan mieltää arvosteluksi. Mitä arvioinnin lähikäsitteet tarkoittavat? Taulukossa 3. on koottuna tiivistetysti vaikuttavuuden arviointiin liittyvien käsitteiden määrittelyä Aalto-Kallion (2014), Kantasen (1996), Raivolan ym. (2000) ja UM:n (2016) mukaan.

TAULUKKO 3. Vaikuttavuuden arviointiin liittyviä käsitteitä

Käsite	Määritelmä
Auditointi	<i>Auditointi on menetelmä laadunhallintaan, ja sillä tarkoitetaan yleensä laatutoimintojen ja niiden tulosten suunnitelmien mukaisuuden järjestelmällistä ja riippumatonta määrittämistä. Auditointi liittyy usein laatu järjestelmien toimivuuden arviointiin. Auditointi voidaan ymmärtää arvioinnin erityistyyppiä, joka perustuu laadunhallintaan ja laatu järjestelmiä koskevaan teoriaan.</i>
Arviointi	<i>Arviointi on jonkun asian arvon tai ansion määrittelyä. Arviointitulosta peilataan suhteessa toiminnalle asetettuihin kriteereihin: mikä on onnistunutta, mikä vähemmän onnistunutta, mikä hyvää tai huonoa. Se on toimintaa koskevan tiedon järjestelmällistä keruuta, analysointia ja tulkintaa. Arviointi antaa vastauksia kysymyksiin, onko edetty tavoitteiden suuntaisesti ja saatu aikaan se, mitä on tavoiteltu, ja onko tehty tarvittavia muutoksia toiminnassa. Lautupäätelmien tekeminen onnistuu vasta arvioinnin eli evaluaation jälkeen.</i>
Kannattavuus	<i>Kannattavuus (profitableness) on tuottojen ja niiden aikaansaantiin tarvittujen panosten erotus eli koulutuksen osalta esimerkiksi koulutuksen tulot ja koulutuksen kustannukset tai kurssin myyntihinta verrattuna järjestämiskustannuksiin.</i>
Relevanssi	<i>Relevanssi on vaikuttavuutta, pätevyyttä ja asiaankuuluvuutta. Kasvatustieteessä termillä tarkoitetaan sitä, missä määrin koulutusohjelman eri osat ovat riittävästi edustettuina mittauksessa, jotta vältetään vääristymiltä, puutteellisuuksilta ja merkityksettömiltä indikaattoreilta.</i>
Seuranta	<i>Seuranta on työyhteisöissä ennalta sovittujen mittareiden tai indikaattoreiden rutiininomaista toteutumatiетоjen keräämistä ja luonteeltaan jatkuvaa ja säännöllistä. Seuranta on synonyymi käsitteelle monitorointi. Se ei tuota arvottavaa esitystä arvioitavasta asiasta toisin kuin arviointi. Seuranta tuottaa ihannelanteessa operatiiviselle tasolle tietoa, jota voidaan käyttää hyväksi arvioinnissa muun arviointitiedon ohella. Tällaisia ovat esimerkiksi tilinpäätökset ja budjetit. Kehitysyhteistyötä rahoittavalla Suomen ulkoasianministeriöllä on oikeus saada ja hankkia valtionavustuksen käyttö- ja seurantatietoja sekä muita tietoja samoin kuin tehdä tarvittaessa tarkastuksia. Seurannalla taataan, että avustuksia käytetään lainsäädännön ja avustuspäätösten mukaisesti.</i>
Tarkastus	<i>Tarkastus toteutuu pääasiassa riippumattomana valvontatehtävänä, jolloin tekijällä on auktorisoitu asema ja usein myös viranomaisasema. Se keskittyy selvittämään tai tarkistamaan, että toimintatavat ovat oikeat ja että minimitavoitteet tai standardit saavutetaan.</i>
Tehokkuus	<i>Tehokkuus (efficiency) on suoritusten määrä aikayksikössä eli tuotosten ja aikapanosten suhde. Koulutuksessa tehokkuutta mitataan esimerkiksi seuraavasti: paljonko opitaan koulutuspäivää kohti, montako koulutuspäivää aikayksikössä järjestetään, ja mitä tuloksia saadaan käytettyihin aikaresursseihin nähden.</i>

Tuottavuus	<i>Tuottavuus (productivity) on tuotosten ja panosten suhde eli koulutuksen hyödyt jaettuna koulutuksen panoksilla. Tuottavuus ja tehokkuus ovat toisiaan lähellä olevia käsitteitä. Tehokkuus on suppeampi käsite, koska sen panos on aikayksikkö, kun taas tuottavuudessa panos voi olla aikaa, rahaa, henkilöitä tai muuta sellaista.</i>
Tutkimus	<i>Tutkimus on luonteeltaan tieteellistä ja systemaattista. Se tuottaa uutta empiiristä tai teoreettista tietoa. Se kuvaa, selittää ja ymmärtää eli siihen ei mielletä kuuluvaksi arvioinnin kaltaista arvottamista. Tutkimus palvelee käytäntöjä ja siihen on sisäänrakennettu muutoksen vaatimus.</i>
Vaikuttavuus	<i>Vaikuttavuus (effectiveness) on tavoitteiden saavuttamista ja päämääriin pyrkimistä kuvaava käsite.</i>
Validiteetti	<i>Validiteetti tarkoittaa oikeuspätevyyttä ja laillista voimassaoloa. Kasvatustieteessä validiteetti tarkoittaa mittauksen pätevyyttä eli mittarin kykyä mitata sitä, mitä pitääkin mitata.</i>

Juuti (1994, 9–10) Niinistöön viitaten määrittelee koulutuksen vaikutusten arvioinnin *jatkuvaksi prosessiksi*, joka palvelee monia tahoja ja jossa toteutuu muun muassa seuraavat yhdeksän tehtävää:

1. tiedon kerääminen suunnittelun helpottamiseksi,
2. koulutusohjelman, kurssin tai opintojakson kehittäminen paremmaksi,
3. tavoitteiden saavuttamisen mittaaminen,
4. käyttäytymisen muuttumisen mittaaminen,
5. opetus- ja oppimisprosessin laadun selvittäminen,
6. sen selvittäminen, miten koulutus vaikuttaa koulutettavan kehitykseen yleensä,
7. sen selvittäminen, miten koulutus vaikuttaa koulutettavan ammattitaitoon ja työmenestykseen sekä yleensäkin siihen, miten hän tulee toimeen (arki)todellisuudessa,
8. työelämän ja työn kehittäminen sinänsä sekä
9. kouluttajan ammattitaidon parantaminen.

Arvioinnissa tarvitaan laajaa tietoa ja ymmärrystä koulutuksen yhteiskunnallisten ja inhimillisten vaikutusten luonteesta. Arvioinnilla tarkoitetaan yleensä tarkasteltavan kohteen tai toiminnan tulkinallista analyysiä ja toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittämistä. (ks. Aalto-Kallio 2014, 15; Jakku-Sihvonen, Niskanen & Etelä-Lahti 1998, 8; Kantanen 1996).

1.5 Tutkimuskysymykset ja -menetelmät

Kirkpatrickin malli tutkimuksen viitekehyksenä ohjasi tutkimuskysymysten muodostamista. Tutkimuksessa haluan saada selville, minkälaista palautetta koulutuksiin osallistuneet antoivat suomalaisen kansalaisjärjestön kehitysyhteistyönä järjestämästä koulutuksessa Lähi-idässä: Mitä uusia tietoja ja taitoja opittiin? Löytyisikö aineistosta tekijöitä, jotka vaikuttivat koulutukseen myönteisesti tai kielteisesti? Voisiko koulutuspalautteista arvioida mahdollista muutosta ammatillisissa työ- tai toimintametoodeissa? Mitkä ovat olleet koulutuksen aiheuttamat välittömät reaktiot? Tutkimuksessa tarkastelen koulutuksen vaikuttavuutta yksilön näkökulmasta ja analysoin, mitkä ovat olleet koulutuspalautteissa kuvatut välittömät reaktiot ja minkälaista oppimista on ilmaistu tapahtuneen. Tutkimuskysymykset muodostin teoreettisen viitekehyksen pohjalta (ks. taulukko 2.). Tutkimuksen kysymyksenasettelun metodina on case study eli tapaustutkimus. Aineiston keräämisen metodina on dokumenttipohjainen analyysi ja aineistonanalyysimetodina sovellan sisällön analyysiä (vrt. Abbot 2004; Eskola 2010; Salo 2015).

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä olivat koulutusprosessin opetuksen välittömiä **reaktioita**?
2. Minkälaista **oppimista** ilmaistiin tapahtuneen?
3. Ilmeneekö koulutuspalautteissa koulutuksen vaikuttavuutta **aiottuina työkäyttätymisen muutoksina**?

Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä olen soveltanut sisällön analyysin periaatteita, sillä menetelmänä sisällön analyysi soveltuu laadullisen aineiston luokitteluun ja systemaattiseen koodaamiseen. Menetelmän etuna Schreier (2014, 170–171) mainitsee myös joustavuuden. Sisällön analyysi mahdollistaa valitun viitekehyksen joustavan soveltamisen koodattavaan aineistoon, myös sellaiseen aineistoon, mitä ei alun perin ole tarkoitettu ja suunniteltu tutkimuksen käyttöön. Sisällön analyysin valitsin ymmärtääkseni teoriasidonnaisen tutkimustavan hermeneuttisten tulkintojen kokemusmaailmaa. Tutkimusotteeseeni vaikuttaa fenomenologinen näkökulma, sillä vaikka sisällön analyysissä pitäydyn ennalta valitsemassani Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden viitekehyksessä, tavoitteenani on kuvata ilmiötä luotettavasti ja selkeästi. (Laine 2007, 28–36; Groenewald 2004, 2)

Tutkijana tiedostan, että aineistosta tekemäni tulkinnat ovat sidoksissa omaan kokemukseeni ja kulttuurihistoriaani. Tutkijana en voi koskaan tulkita täysin puolueettomasti (Usher 1996, 12; Eskola & Suoranta 1998, 211; Varto 2005, 34–35). Mezirowin (1996) ideologian mukaisesti tunnistan olevani ”ihminen, joka on pääasiassa ajatteleva ja toimiva yksilö, jonka oppimisen halu kumpuaa tarpeesta ymmärtää omia kokemuksia”. Olen valmistunut lastentarhanopettajaksi 20 vuotta sitten. Kokemuksen myötä olen kehittynyt suomalaisen varhaiskasvatuspedagogiikan asiantuntijaksi. Olen kolmannen kulttuurin lapsi ja olen asunut Aasiassa yli kymmenen vuotta; aikuisiällä olen työskennellyt Etelä-Aasiassa ja Lähi-idässä kehitysyhteistyöhankkeissa kouluttajana, konsulttina, lastenkodinjohtajana ja projektiassistenttina. Tiedostan kuitenkin, että kokemukseni Lähi-idän kulttuurista on rajallista ja että elämäni aikana muodostuneet ennakkokäsitykset ovat osaltaan vaikuttaneet tutkijana tekemiini valintoihin. Hämeen-Anttila (2006, 347) muistuttaa, että kulttuurien kohdatessa tärkeintä on nähdä sekä tutkittava että tutkittavan konteksti, ja tiedostaa omat ennakkokäsitykset. Tulkintani aineistosta perustuu länsimaiseen maailmankatsomukseen ja arvoihin sekä suomalaiseen varhaiskasvatuspedagogiikkaan, jossa korostuvat opettajan pedagoginen asiantuntijuus, lapsen osallisuus, dialoginen vuorovaikutus ja lapselle ominaiset tavat toimia. Nämä merkityskokonaisuudet ovat vaikuttaneet tulkintoihini. (vrt. Varto 2005, 34-35)

Sisällön analyysissä sovelsin seuraavia vaiheita: tutkimuskysymysten valinta, materiaalin valinta, koodausluokkien luominen, segmentointi eli aineiston osittaminen, koekoodaus, koodausluokkien arviointi ja muokkaus, analyysi ja raportointi (Schreier 2014; Salo 2015). Koodausluokat muodostin Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden taksonomian pohjalta. Koodasin aineiston luokkiin 1) reaktioita kuvaavat ilmaisut, 2) oppimista kuvaavat ilmaisut ja 3) työmetodien aiotut muutokset. Aineiston koodaamisen edetessä lisäsin luokkia ja alaluokkia. Koodausvaiheessa käytin QSR NVivo -ohjelmaa (NVivo for Mac 11.2.2), jonka käyttökelpoisuus korostui sanallisten vastauksien koodaamisessa luokkiin niin kutsuttujen noodien avulla (ks. Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006, 440-448). Tietokoneohjelma auttoi etenkin aineiston hallinnassa ja koodausluokkien siirtämisessä ja säilyttämiseen samaan paikkaan. NVivo -ohjelma oli näppärä apuväline koodaamiseen ja etenkin aineiston hallintaan. Tutkimustulosten analysointia tuki se, että ohjelma mahdollisti koodausluokkien tallentamisen omiin tiedostoihinsa (Eskola & Suoranta 1998, 204–208).

Reaktioita kuvaavat ilmaisut jaoin positiivisiin ja negatiivisiin ilmauksiin. Reaktioita kuvaamaan loin myös luokat 1) ulkopuolisten tekijöiden vaikutukset, 2) selityksiä, mikä koulutuksessa oli parasta tai pahinta sekä 3) ehdotukset koulutusten jatkokehittämiseksi. Negatiivisia reaktioita ilmentämään loin alaluokat 1) perusteluja, miksi opetettua asiaa ei voi käyttää sekä 2) kulttuuriset tekijät. Ensimmäistä tutkimuskysymystä ja analyysin tuloksia esittelen ensimmäisessä sisältöluvussa.

Oppimista kuvaavia ilmauksia koodasin seuraaviin luokkiin: 1) opittuja taitoja ja menetelmiä kuvaavat ilmaukset, 2) opittua pedagogiikkaa ja vuorovaikutusta kuvaavat ilmaukset sekä 3) perusteluja oppimisen sovellettavuudesta. Toisessa sisältöluvussa esittelen analyysin tulokset. **Työmetodien aiottuja muutoksia** käsittelen kolmannessa sisältöluvussa, jossa myös esittelen muun muassa aineiston koodaamisen pohjalla soveltamani Evansin (2014, 190–191) ammatillisen kehittymisen kahta komponenttia: 1) työmetodien aiottuja muutoksia kuvaavat ilmaukset ja 2) asenteiden muutosta kuvaavat ilmaukset. Evansin mukaan ammatilliseen kehittymiseen kuuluu myös kolmas komponentti, ”henkinen kasvu”, jonka arvioiminen tutkimuksen käyttöön saamasta aineistosta ei ollut mahdollista.

Sisältöluvuissa on runsaasti esimerkkilainauksia, jotka olen valinnut toimimaan käsittelemääni ilmiötä kuvaavina ja elävöittäminä esimerkkeinä. Korjasin sitaatteihin kielioppivirheet, mutta muutoin ne ovat pääosin samassa muodossa kuin aineistoissa. Sitaatit havainnollistanevat tutkimustuloksia ja tekemäni *kartoittavan* analyysin perusteluja ja auttavat lukijaa seuraamaan päättelyäni. Yksittäinen esimerkkisitaatti ei kuvaa koko ryhmän mielipidettä eikä ole yleistettävissä koskemaan kaikkia osallistujia. (Mäkelä 1990, 53)

1.6 Tutkimuskohteen ja -aineiston esittely

Koulutusprojekti kehitysyhteistyönä Lähi-idässä

Lähi-idässä järjestettiin vuosien 2012–2015 aikana päiväkotihenkilöstön koulutusprojekti kehitysyhteistyönä. Koulutusprojektin tavoitteena oli lisätä varhaiskasvatuksen osaamista ja kehittää pedagogiikkaa päiväkodeissa. Kymmenosainen koulutussarja ajoittui neljän vuoden ajalle. Koulutussarjan kouluttajat olivat vierailevia suomalaisia kunkin koulutusaiheen substanssiasiantuntijoita, joilla oli myös kehityksistä kokemusta ja koulutusta

(lastentarhanopettajia, lääkäreitä ja alku- ja erityisopettajia). Kouluttajat opettivat englanniksi, ja tulkki käänsi sen paikalliselle kielelle. Toimin projektin yhdeksännessä seminaarissa kouluttajana helmikuussa 2015. Koulutusprojektin rahoitti suomalainen kansalaisjärjestö kehitysyhteistyövaroin. Koulutuksen aiheet ja sisällöt suunniteltiin yhteistyössä provinssin opetusministeriön virkamiesten kanssa.

Tutkimusaineiston esittely

Tutkimuksen pääaineisto koostuu koulutussarjan aikana kerätyistä englannin kielelle käännettyistä koulutuspalautteiden yhteenvedoista, jotka sain kehitysyhteistyöjärjestöltä käyttööni tutkimusta varten. Jokaisen koulutusseminaarin viimeisellä luennolla osallistujat olivat vastanneet kyselylomakkeeseen henkilökohtaisesti nimettömänä omalla äidinkielellään. Kyselylomakkeessa oli sekä avoimia kysymyksiä että rasti ruutuun -kysymyksiä horisontaalisesti laskevalla Likert-asteikolla (vrt. Maeda 2015, 16).

Kyselylomake oli kaksiosainen. Alkuosan rasti ruutuun -kysymykset ja kysymyksen vastausvaihtoehdot olivat seuraavat:

1. *What is your opinion on this training workshop in general? Good – Ok – Miserable*
2. *Have you learnt any new things? A lot – Something – Nothing*
3. *Do you think you can use this information at your workplace? Yes – Maybe – No*
4. *What is your opinion about the participatory activities? Useful – Not useful – Wasting time.*

Kyselylomakkeen toisen osan kysymykset olivat avoimia ja niissä pyydettiin antamaan esimerkkejä niistä asioista, mitä osallistujat olivat oppineet (*If you have learnt something new, give an example of that*) ja kuinka he arvioivat voivansa käyttää opetettuja asioita työssään (*If you think you can use this information at your work, give an example of that*) sekä oli pyydetty kertomaan mahdolliset koulutuksen parhaat tai pahimmat asiat. (*What were the best / the worse things*). Tutkimuskäyttöön saaduista englanninkielisistä yhteenvedoista löytyy aineistonäytteet liitteenä (liitteet 1, 2 ja 3). Kolmas aineistoesimerkki (liite 3) on seminaarista, jossa toimin kouluttajana.

Koulutusprojektin aloitusvaihe "Kick off"

Ensimmäiset kolme koulutusseminaaria (kick off -vaihe) järjestettiin hyvin tiheästi vuosien 2012–2013 vaihteessa lokakuussa 2012, joulukuussa 2012 sekä tammikuussa 2013. Toisen vaiheen aloituksen lykkääntymiseen vaikutti alueen poliittisesti epävakaa tilanne. Kick off -vaiheessa koulutukseen osallistui kymmenen päiväkotia ja mukaan oli kutsuttu provinssin kymmenestä päiväkodista 40 opettajaa ja lastenhoitajaa sekä päiväkotien johtajat ja provinssin virkamiehiä koulutusministeriöstä. Koulutukset käsittelivät ensiapua, lapsen kehitystä sekä lapsilähtöisiä pedagogisia menetelmiä. Valtaosa koulutukseen osallistuneista oli naisia. Vain pari miestä osallistui koulutusprojektiin koko sen aikana. Ensimmäisen vaiheen koulutusten ajankohta, koulutuksen kesto, osallistujat ja aiheet esiteltynä taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kick off -vaiheen koulutukset

Koulutuksen ajankohta	Koulutuksen kesto	Koulutuksen osallistujat	Koulutuksen nimi
Lokakuu 2012	4 päivän seminaari	29 osallistujaa, joista 2 miestä	First Aid and Psychological First Aid
Joulukuu 2012	3 päivän seminaari	31 osallistujaa, joista kaikki naisia	Developmental Needs of Children
Tammikuu 2013	3 päivän seminaari	20 osallistujaa, joista kaikki naisia	Modelling Child Centered Educational Methods

Tutkimuksen kohdemaan päiväkodin arjen kuvaus

Tutkimuskäyttöön sain koulutuspalautteiden yhteenvedojen lisäksi projektidokumentteja, jotka pitivät sisällään esimerkiksi matkaraportteja, LFA Project Plan -projektisuunnitelmat ja Annual Report -vuosikatsaukset. Ainoastaan tutkimuksen pääaineiston eli koulutuspalautteiden yhteenvedot olen analysoinut soveltaen sisällön analyysia. Projektikoordinaattorin kanssa käymäni sähköpostikirjeenvaihto sekä muihin dokumentteihin perehtyminen laajensi käsitystäni tutkimuskohteesta ja lisäsi mahdollisuutta hahmottaa koulutusprojektiin osallistuneiden merkitys- ja kokemusmaailmaa.

Tutkimusta varten ei ollut käytettävissä koulutusseminaarikohtaisia tavoitteita, joten tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida koulutuspalautteiden yhteenvedoissa olleiden ilmausten kautta. Johdatellakseni lukijaa kohdemaan varhaiskasvatuksen kontekstiin valitsin tutkimuskäyttöön saaduista dokumenteista

matkaraportin tammikuulta 2013, josta ilmenee eräiden koulutukseen osallistunein päiväkotien arjen todellisuus kolmen ensimmäisen koulutuksen eli kick off -vaiheen jälkeen. Raportissa suomalainen varhaiskasvatuksen substanssiasiantuntija kuvaa kohdemaan päiväkodin arkea seuraavasti:

Päiväkodeissa lapset ovat 4–5-vuotiaita, alle 4-vuotiaat ovat nurseeryssä. Koulu alkaa 6-vuotiaana. Päiväkodit ovat auki 8.30–12. Osan lapsista tuo ja hakee päiväkodista jompikumpi vanhemmista, mutta osa tulee päiväkodin bussilla, jossa on joku päiväkodin "caretaker" mukana. Henkilökunnan työpäivä on 4 tuntia, ja suurimmalla osalla vanhemmistakin on puolipäivätyö. Mikäli perheellä on päivähoiton tarvetta enemmän kuin 4 h/pv lasta hoitaa tavallisesti päiväkodin jälkeen joku sukulainen.

Päiväkotipäivä alkoi hyvin isänmaallisesti lauluilla – –, sen lipulle sekä – – maan johtajalle – –. Yhteisen aamuhetken jälkeen lapsiryhmät siirtyivät omiin luokkiinsa oppitunneille. Seurasimme päiväkodeissa englannin kielen opetusta, leikkihetkeä, lounasta, tarinankerrontaa sekä huhtikuussa pidettävän juhlan harjoituksia.

Tutustumiskohteemme olivat kaupungin suurimpia päiväkoteja, ja luokkahuoneet olivat kohtuullisen kokoisia. Lapsiryhmät olivat tutustumispäivänä 15–24 välillä, pienemmistä luokista puuttui joitain lapsia. Yleensä päiväkotiryhmät ovat suuria, suurin ryhmä tällä hetkellä on 38 lasta yhdellä opettajalla. Päiväkodeissa oli hyvänlaatuisia leikkivälineitä, tilat olivat siistit ja lapset oli opetettu laittamaan tavarat tarkasti omille paikoilleen. Molemmissa päiväkodeissa oli jonkinlainen leikkipihakin leikkivälineineen, mutta lapset ulkoilivat vain 1-2 kertaa viikossa noin puoli tuntia kerrallaan. Osa liikuntavälineistä oli rikki, tai niitä pidettiin muuten vaarallisina, eikä niitä saanut käyttää. Ulkoilua ei mielletty olennaiseksi osaksi päivähoitoa tai esiopetusta.

Opettamistapa oli hyvin opettajakeskeinen, ja opettaminen perustui lähinnä yksittäisten sanojen, lorujen ja laulujen ulkoa muistamiseen. Englannin opetus tapahtui lähinnä niin, että opettaja sanoi sanan ja oppilaat toistivat. Sanaa toistettiin useita kertoja, ja välillä laulettiin laulu tai toistettiin loru. Opettajan esittämiin kysymyksiin oli tarkoituskin vastata vain yhdellä sanalla. Opettaja oli koko ajan äänessä; hän opetti, ja lapset istuivat hiljaa tai toistivat opettajan sanoman sanan. Opettajat käyttivät tasaisen kuuluvaa ääntä ilman äänensävyjen vaihteluita tai muuta puheen elävöittämistä.

Opettajia sitoo yksityiskohtainen opetussuunnitelma, joka säätelee, mistä teemasta opettaja minäkin päivänä puhuu ja kuinka monta päivää yksittäisen teeman opettamiseen käytetään aikaa. Sekä päiväkodeissa että kouluissa kiertää koulutarkastajat, jotka vaativat opetuksen pitämistä lukuvuodelle vahvistetun opetussuunnitelman päiväsuunnitelman mukaan.

Päiväkodeissa oli jokaisessa luokassa samat teemakuvat: kalenteri (päivä, kuukausi, vuosi ja sää), joka käydään läpi joka aamu, vuodenajat (jotka opetetaan yhdellä kertaa kaikki neljä vuodenaikaa, ei vuodenaikojen mukaan) ja muodot (kolmio, neliö, suorakaide). Luokkien seinällä oli myös meneillään olevan viikon opetussuunnitelma. Lasten piirustuksia tai maalauksia ei ollut esillä. Jonkin verran lapset piirtävät tai askartelevat, mutta ne talletetaan kunkin lapsen portfolioon. Opettajat käyttivät havainnollistamiseen irrallisia kuvia; opetusta ei havainnollistettu esinein tai itse havainnoimalla. Opettajalla ei ollut aikaa tai tilaisuutta huomioida niitä lapsia, jotka eivät koko tunnin aikana toistaneet opettajan sanoja tai vastanneet. Tehtäväkirjaa katsottaessa vieruskaverit neuvoivat spontaanisti niitä muutamia, jotka eivät hahmottaneet, mitä nyt pitäisi tehdä.

Oppitunnin jälkeen opettaja (luokanopettajia, joilla yliopistokoulutus) siirtyy lepotauolle ja "caretakerit" (perusopetuksen suorittaneita, vastannee lähinnä meillä Suomessa ennen päiväkodeissa olleen päiväkotiapulaisen tehtäväkuva) valvovat lasten vessassa käynnit, käsien pesun ja lounasruokailun. Lounaan jälkeen lapset palaavat luokkaan ja yleensä he saavat istua tuoleillaan katsellen televisiota.

Vielä päivän päätteeksi opettaja piti pienen opetushetken tai lapset saivat hetken leikkiä. Luokissa oli selkeästi rajatut leikki- ja piirtely- sekä rakentelutilat. Suomalaisen lastentarhanopettajan silmin mukava kulttuurillinen yksityiskohta oli kotileikeissä mukana ollut kunnollinen tilava kampauspöytä.

Otteesta ilmenee, että kohdemaan päiväkodin toimintaa ohjaa tarkka päivittäin määritelty opetussuunnitelma lasten osallisuuden jäädessä vähäiseksi. Otteesta on tulkittavissa, että opettamistapa on opettajakeskeinen eikä sisällä lapselle ominaisten tapojen, osallistavien menetelmien eikä leikin pedagogista hyödyntämistä.

Projektin toinen vaihe: "Pilottipäiväkotien koulutukset"

Toisen vaiheen koulutukset pääsivät jatkumaan maan epävakaan tilanteen vuoksi vasta joulukuussa 2013. Provinssin varhaiskasvatuksesta vastaava esimies nimcesi pilottipäiväkodit maantieteellisin perustein. Kehitysyhteistyöhankkeen projektikoordinaattori oli esittänyt, että koulutukseen valittavat päiväkodit olisi valittu kehittämismyönteisyyden perusteella:

Hidastava tekijä oli myös se, että tammikuussa 2013 oli päiväkodin johtajien kokouksessa sovittu, että koulutusohjelmaan valitaan kolme päiväkotia. Mitkä kolme kymmenestä, oli äärimmäisen vaikea kysymys. Loppujen lopuksi School Officen johtaja valitsi ne maantieteellisin perustein. Puhuin kyllä – –, että pitäisi miettiä, missä päiväkodissa on kehitysmuönteisyyttä – –, mutta tuntui olevan kovin vaikeaa. (projektikoordinaattori)

Toisessa vaiheessa koulutuksiin (seitsemän koulutusseminaaria vuosien 2013–2015 aikana) osallistui kolmen pilottipäiväkodin opettajia, lastenhoitajia sekä pilottipäiväkotien johtajat sekä provinssin varhaiskasvatuksesta vastaava virkamies. Koulutukset käsittelivät 0–6 -vuotiaan lapsen kognitiivista kehitystä, esimatemaattisten taitojen opettamista lapsilähtöisesti, pienen lapsen sosiaali-emotionaalista kehitystä, kielellisten taitojen opettamista lapsilähtöisesti, varhaiskasvatukseen lapsen seksuaalikasvatusta, tutkimista ja ilmaisua aistien avulla sekä inklusiivista kasvatusta. Toisen vaiheen eli pilottipäiväkotien koulutuksen ajankohta, osallistujat ja aiheet on esitelty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Pilottipäiväkotien koulutukset

Koulutuksen ajankohta	Koulutuksen kesto	Koulutukseen osallistujat	Koulutuksen nimi
Joulukuu 2013	3 päivän seminaari	20 osallistujaa, joista 1 mies	Development of Cognitive Skills of 0–6 years
Helmikuu 2014	3 päivän seminaari	19 osallistujaa, joista kaikki naisia	How to Teach Pre-Mathematical Skills with Child Centered Methods
Huhtikuu 2014	3 päivän seminaari	15 osallistujaa, joista kaikki naisia	How to Teach Social and Emotional Skills
Lokakuu 2014	3 päivän seminaari	19 osallistujaa, joista yksi mies	How to Teach Linguistic Skills to Children in Child Centered Methods
Marraskuu 2014	1 päivän seminaari	19 osallistujaa, joista yksi mies	Sexuality Education
Helmikuu 2015	4 päivän seminaari	18 osallistujaa, joista kaikki naisia	Experience and Express the World with the Aid of Senses
Huhtikuu 2015	3 päivän seminaari	17 osallistujaa, joista yksi mies	Inclusive Education

2 REAKTIOT KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUTENA

2.1 Välittömät reaktiot ja niiden merkitys koulutuksen vaikuttavuusprosessissa

Tämä sisältöluke pohtii reaktioiden merkitystä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa sekä vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Mitkä olivat koulutusprosessin opetuksen välittömiä reaktioita?”. Kirkpatrickin mallin ensimmäisen tason vaikuttavuudella tarkoitetaan koulutuksen aikaan saamia välittömiä reaktioita (ks. taulukko 2., teoreettinen viitekehys).

Kyselyillä välittömästi koulutuksen jälkeen voidaan saada selville, kuinka koulutus vastasi odotuksia ja mitä uutta se opetti, sekä kerätä palautetta siitä, kuinka merkittäväksi ja käyttökelpoiseksi aihe koettiin eli miten osallistujat arvioivat voivansa käyttää aihetta omassa työssään. Reaktiot kertovat muun muassa siitä, pitivätkö osallistujat koulutuksesta. Kirkpatrickien (2006, 21, 27) mukaan koulutuspalautekyselyillä (”happy sheets”) voidaan myös selvittää helposti ja tehokkaasti koulutukseen osallistuneiden asenteita tai kerätä palautetta kouluttajasta, koulutusjärjestelyistä tai muista koulutukseen vaikuttaneista tekijöistä.

Reaktioiden mittaaminen on merkittävää, jotta jatkokoulutuksia voitaisiin kehittää entistä paremmin osallistujien tarpeita vastaaviksi. Kouluttaja on yleensä utelias kuulemaan, olivatko osallistujat tyytyväisiä koulutukseen ja oliko joitakin tekijöitä, jotka vaikuttivat koulutuksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Oliko koulutusseminaari aikataulutettu hyvin? Täytyivätkö osallistujien koulutukselle asettamat odotukset? Laadukkaat järjestelyt koskevat myös koulutusympäristöä ja kouluttajan tapaa kohdella yleisöään (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 21–25).

Kirkpatrickien mukaan ”positiivinen reagointi koulutukseen ei takaa oppimista, mutta negatiivinen reaktio melkeinpä poikkeuksetta vähentää oppimisen mahdollisuutta”. Jotta työntekijän työkäyttäytyminen voi muuttua, koulutuksen järjestäjien on Kirkpatrickien (2006,

23) mukaan huomioitava koulutuksen aikaansaamat reaktiot, sillä työntekijälle tulee syntyä sisäinen halu muutokseen ja oppimiseen. Ykköstason vaikuttavuuden arviointi on tärkeää, sillä mikäli reaktio koulutukseen on negatiivinen ja osallistujat eivät ole tyytyväisiä oppimiskokemukseen, he eivät todennäköisesti käytä sitä tietoa mitä on opetettu, eivätkä todennäköisesti suosittele koulutusta muille.

2.2 Tutkimuksen tulokset – suhtautuminen ja tyytyväisyys koulutukseen

Koulutuspalautteista kävi ilmi, että osallistujat olivat pääosin tyytyväisiä koulutuksiin. Etenkin alkuvaiheen koulutuksissa ilmaistiin **kiitollisuutta** siitä, että koulutus on järjestetty. Koulutuspalautteissa ilmaistiin toiveita siitä, että mahdollisimman moni voisi osallistua koulutukseen, jotta sen vaikutus ulottuisi koko yhteisöön:

If all the kindergarten teachers and caretakers – – participate in similar trainings – – it would have good impact and benefit for all.

Koulutukset toivat yhteen samaa työtä tekevät ihmiset eri päiväkodeista. Verkostoitumisen mahdollisuudesta ilmaistiin kiitollisuutta, ja ajatusten vaihtamista pidettiin yhtenä koulutuksen parhaimmista asioista:

The best thing was meeting some new teachers and exchanging views.

Koulutusten onnistumiseen vaikuttavat koulutussisällön ulkopuoliset tekijät, esimerkiksi koulutuspuitteet. Ulkopuolisia tekijöitä olivat ilmaiset ja toiveet koulutuspaikkaan liittyvistä **käytännön järjestelyistä** liittyen koulutustilaan, sen lämpötilaan, koulutuksen rytmitykseen ja taukoihin ja siihen, oliko koulutettavien tarve virvokkeiden nauttimiseen huomioitu. Toiveita esitettiin siitä, että osallistujille tarjottaisiin koulutusten aikana juotavaa tai pientä purtavaa, sekä siitä, että koulutukset tauotettaisiin mutta myös mitoitettaisiin siten, että koulutuksen kesto ei olisi liian lyhyt:

The place was cold and no drinking water.

There was no break between the two topics.

The duration of training was short.

It was very cold, and many of us were hungry. If you can, please provide us with some food, at least a cup of tea.

Muu koulutuksen aiheuttamiin reaktioihin vaikuttanut ulkopuolinen tekijä oli esimerkiksi se, että alueen poliittisesti epävakaa tilanteen vuoksi palkkojen maksut olivat viivästyneet. Tämän vuoksi **matkakustannukset** koulutuspaikkaan ilmaistiin koetun taakaksi:

– – the fact, that there are delayed salaries for public servants, the transportation costs are really a burden.

Osallistujien tyytyväisyyteen vaikuttaneita tekijöitä olivat edellä kuvatut ulkopuolisten tekijöiden vaikutukset, joiden merkitys saattaa tuntua pieneltä mutta jotka Kirkpatrickien mukaan ovat mukana vaikuttamassa sisäiseen motivaatioon ja oppimiseen ja opitun soveltamiseen. Myönteisenä koulutukseen vaikuttaneena tekijänä ilmaistiin **kouluttajan tapa kouluttaa**. Kouluttajan positiivinen persoona vaikutti osallistujien motivaatioon myönteisesti:

The personality of the trainer was so good, she was nice.

Sanallisten vastausten lisäksi palautelomakkeessa koulutuksen osallistujilta kysyttiin: "What is your opinion on this training in general?" Tähän vaihtoehtoiksi annettiin kolme rasti ruutuun -vaihtoehtoa: "good", "OK" ja "miserable" (ks. taulukko 6.). Yhdeksän kymmenestä koulutuksesta arvioitiin olleen "hyvä" tai "OK". Kaksi koulutusta kymmenestä (ensiapua ja esimatemaattisia taitoja käsitelleet koulutukset) arvioitiin sataprosenttisesti "hyväksi". Seksuaalikasvatusta käsittelevä koulutus aiheutti hajontaa tyytyväisyyttä mittavassa kysymyksessä koulutuksen ollessa ainoa koulutus, jossa kaikkiin kolmeen vaihtoehtoon oli rastitettu mielipiteitä. 27 % koulutukseen osallistuneista arvioi koulutukseen olleen "surkea". Toisaalta 21 % arvioi koulutuksen olleen "ok" ja 52 % arvioi koulutukseen olleen "hyvä".

TAULUKKO 6. *What is your opinion on this training workshop in general?*

What is your opinion on this training in general?	Good	OK	Miserable
1. First Aid and Psychological First Aid	100 %	0 %	0 %
2. Developmental Needs of Children	85 %	15 %	0 %
3. Modelling Child Centered Educational Methods	84 %	16 %	0 %
4. Development of Cognitive Skills of 0-6 years	80 %	20 %	0 %
5. How to Teach Pre-Mathematical Skills with Child Centered Methods	100 %	0 %	0 %
6. How to Teach Social and Emotional Skills	60 %	40 %	0 %
7. How to Teach Linguistic Skills to Children in Child Centered Methods	94 %	6 %	0 %
8. Sexuality Education	52 %	21 %	27 %
9. Experience and Express the World with the Aid of Senses	88 %	12 %	0 %
10. Inclusive Education	66 %	34 %	0 %

Mielipidettä koulutuksessa käytetyistä osallistavista menetelmistä kartoitettiin kysymyksellä ”What is your opinion about the participatory activities?”. Vaihtoehtoiksi oli annettu ”useful”, ”not useful” ja ”wasting time” eli hyödyllisiä, ei hyödyllisiä ja ajan tuhlausta. Vastaukset on koottu taulukkoon 7.

TAULUKKO 7. What is your opinion about the participatory activities?

What is your opinion about the participatory activities?	Useful	Not useful	Wasting time
1. First Aid and Psychological First Aid	100 %	0 %	0 %
2. Developmental Needs of Children	100 %	0 %	0 %
3. Modelling Child Centered Educational Methods	100 %	0 %	0 %
4. Development of Cognitive Skills of 0-6 years	100 %	0 %	0 %
5. How to Teach Pre-Mathematical Skills with Child Centered Methods	100 %	0 %	0 %
6. How to Teach Social and Emotional Skills	100 %	0 %	0 %
7. How to Teach Linguistic Skills to Children in Child Centered Methods	100 %	0 %	0 %
8. Sexuality Education	58 %	26 %	16 %
9. Experience and Express the World with the Aid of Senses	100 %	0 %	0 %
10. Inclusive Education	94 %	0 %	4 %

Vastauksista ilmenee, että kahdeksan koulutuksen osallistavat menetelmät koettiin sataprosenttisesti hyödyllisiksi. Inklusiivisen kasvatuksen koulutuksen osallistujista 4 % arvioi menetelmät ajan tuhlaukseksi. Inklusiivisen kasvatuksen koulutuspalautteiden sanallisessa yhteenvedossa ei ilmaistu syitä tai perusteluja sille, miksi koulutus oli koettu turhaksi. Sen sijaan seksuaalikasvatuksen koulutuksesta annetuissa palautteissa ilmaistiin runsaasti esimerkkejä. 26 % seksuaalikasvatukseen osallistuneista ei pitänyt koulutuksessa käytettyjä osallistavia menetelmiä hyödyllisinä, ja 16 % arvioi koulutuksen olleen ajan tuhlausta. Seuraavaksi esittelen, minkälaisia sisäisiä syitä osallistajat ilmaisivat reaktioilleen seksuaalikasvatuksen osalta.

2.3 Tulokset – sisäiset syyt: ennakkokäsitysten ja kulttuuristen tabujen vaikutus reaktioihin

Seksuaalikasvatuksen koulutuksen jälkeen kerättyjä palautteita arvioitaessa näyttäisi siltä, että ennen opiskeltavan aiheen aloittamista muodostuneet **ennakkokäsitykset ja niihin liittyvät vahvat kulttuuriset tabut** vaikuttivat uusien merkitysten muodostamisen mahdollistumiseen, sillä 42 % osallistujista ilmaisi seksuaalikasvatuksen koulutuksen menetelmien olleen ei-hyödyllistä ja ajan tuhlausta (vrt. Yrjänäinen ja Ropo 2013, 40):

There were no good things.

I swear in God I learnt nothing.

Palautteet seksuaalikasvatuksen koulutuksen jälkeen sisälsivät vahvoja reaktioita siitä, että osa koulutukseen osallistuneista oli kokenut aiheen tarpeettomaksi. Koulutuksen sovellettavuusarvo ilmaistiin koetun vähäiseksi kohdemaan kulttuurissa ja varhaiskasvatusikäisten parissa:

There was no need to explain these topics at kindergartens; our society does not accept that, as time goes on, we will learn. 1-6 year children do not need explanations on this topic.

I cannot use this information at all.

Seksuaalikasvatuksen koulutus oli ainoa seminaari, joka arvioitiin ”surkeaksi”. Toisaalta se oli myös ainoa yksipäiväinen koulutus muiden koulutusten ollessa 3–4 -päiväisiä, mikä osaltaan on vaikuttanut tulokseen. Seksuaalikasvatuksen seminaari järjestettiin koulutussarjan kahdeksantena sijoittuen nelivuotisen projektin loppuvaiheeseen. Kouluttajana toimi lastenpsykiatrian ja psykiatrian erikoislääkäri. Aiheen mukanaolo koulutusprojektissa oli ollut alusta asti yhteisesti sovittu ja järjestetty paikallisten omasta toiveesta ja tarpeesta.

Cacciatoren (2007, 48) ja Ingman-Fribergin ja Cacciatoren (2016, 14) mukaan seksuaalikasvatus on oleellinen osa varhaiskasvatusta, terveyskasvatusta ja ihmiseksi kasvatusta, sillä oikeat tiedot, taidot ja asenteet rakentavat lapsen ikätasoista itsetuntemusta ja oman elämän hallinnan kokemusta. Näin seksuaalikasvatus on myös kehotunnekasvatusta. Koulutuspalautteista kävi ilmi, että osa seminaariin osallistuneista oli ymmärtänyt aiheen merkityksen osana kehotunnekasvatusta:

Introducing the body parts to children - let children know their body from their childhood, to know what the differences between his bodies and the body of other children from the opposite sex are.

Varhaiskasvatusikäisen lapsen ikätasoisien ja lapsilähtöisten seksuaalikasvatuksen periaatteet on kuvattu Väestöliiton sivuilla ([Väestöliitto 2015](#)). Vaikka 27 % osallistujista arvioikin koulutuksen olleen ”surkea” (miserable) ja koulutus kirvoitti kipakoita ”en oppinut mitään enkä voi käyttää tätä työssäni” -kommentteja, 52 % osallistujista arvioi koulutuksen olleen hyvä ja 43 % osallistujista arvioi, että he ovat oppineet paljon tai jotakin uutta koulutuksessa:

I learnt how to answer questions on this topic, if raised by child.

To answer the questions concerning this issue, and not to lie to the children.

Osallistujista osa oli oppinut taitoja vastata lapsen kysymyksiin lapsen ikätason mukaan sekä sopivaisuussäännöistä sen, kuinka aikuinen voi ohjata lasta suojaamaan itseään, eli he olivat oppineet toimimaan kasvattajina ja opettajina siten, että lapsi oppii turvataitoja. Näiden taitojen oppiminen auttaa lasta suojautumaan vahingolliselta kohtelulta ja ymmärtämään oikeutensa koskemattomuuteen:

Showing those parts of the body to the children which other people should not touch.

I could get a lot of information as a kindergarten teacher, and I can teach this to children in an easy way—up to their level of understanding.

Seksuaalikasvatuksen merkitys osana varhaispedagogiikkaa on kasvavan mielenkiinnon kohde. Aiheesta tehtyjen tutkimusten mukaan niin vanhemmat kuin ammattikasvattajatkin ovat häkeltyneitä siitä, mitä pienten lasten seksuaalisuus on ja mitä seksuaalikasvatuksen tulisi olla. Aihe on monissa kulttuureissa tabu. Seksuaalikasvatuksesta on kesällä 2016 julkaistu teos ”Keho on leikki – avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä” (Ingman-Friberg & Cacciatore). Teosta voidaan pitää keskustelunavauksena varhaiskasvatukseen. Tutkimuksen aineistosta ilmenee, että osa vastaajista piti seksuaalikasvatuksen seminaarin merkittävimpänä asiana sitä, että he saivat vaihtaa ajatuksia toisten osallistujien kanssa aiheesta:

Exchanging views and discussing the topics in the training.

2.4 Tulokset – kontekstin tuntemisen merkitys

Reaktioita pohtiessani merkittävää on **kontekstin tunteminen**. Vierailevien kouluttajien tulisi olla perehtyneitä koulutukseen osallistujien merkitysmaailmaan ja arkitodellisuuteen ennen koulutusseminaaria. Tavoitteet koulutukselle tulisi laatia yhdessä osallistujien kanssa. Kirkpatrickit (2007, 27) muistuttavat siitä, että kouluttajatahon tulee suhtautua kunnioittavasti koulutuksen aikaansaamiin reaktioihin ja kehittää jatkokoulutuksia saamiensa palautteiden pohjalta. Tämä edellyttää koulutuksen suunnittelijoilta huolellista valmistautumista ja vierailevien kouluttajien perehdyttämistä. Tätä näkökulmaa ja aineiston pohjalta tekemääni johtopäätöstä tukee myös Tenhula (2007, 120), joka muistuttaa siitä, että **koulutuksen järjestäjillä tulee olla syvällistä osallistujien toimintaympäristön tuntemusta**. Koulutuspalautteissa koulutettavat ilmaisivat tyytymättömyyttä koulutuksen alkuvaiheessa kertomalla, että he kokivat, ettei kouluttajataho tuntenut riittävästi koulutettavien toimintaympäristöä ja -yhteisöä:

The organization did not pay a visit to our kindergartens. Hence, they have a little knowledge of the environment of the kindergartens and our society.

Koulutukset siirtyivät neljännen koulutuskerran jälkeen pidettäväksi pilottipäiväkotien tiloihin. Koulutuspalautteissa ilmeni koulutettavien toive siitä, että koulutuksissa tulisi käyttää osallistavia menetelmiä, jotka mahdollistavat koulutukseen osallistujien mukanaolon dialogisesti:

The worst thing was that unlike the previous training, there was too much talking, and involving the teachers and caretakers was the least.

Tytti Tenhula (2007, 120) kirjoittaa seuraavasti: ”Koulutuksen toteuttavalla taholla tulee olla riittävää sisällöllistä, pedagogista ja organisatorista osaamista ja osallistujien toimintaympäristön tuntemusta.” Toimintaympäristön ja koulutettavien arkitodellisuuden tuntemus luovat pohjan dialogille ja yhteiselle myönteiselle oppimiskokemukselle. Tenhula jatkaa: ”Onkin tärkeää, että koulutuksen – – vierailevat luennoitsijat ja muut osakokonaisuuksien toteutukseen osallistuvat toimijat perehdytetään huolellisesti koulutuksen tavoitteisiin ja toteutukseen” (Tenhula 2007, 120). Myös Vaherva (1988, 104) nostaa esiin koulutuksen tavoitteiden huolellisen asettamisen merkityksen.

Ennakkokäsitykset ja -asenteet vaikuttavat siihen, minkälaisia **merkityksiä** osallistujat luovat koulutuksen aiheesta. Narratiivisen oppimisprosessin perusväittämän mukaan koulutustilanteessa opettajan välittämät merkitykset toimivat Yrjänäisen ja Ropon (2013, 35)

sanoin kuin ”virikkeenä oppilaan prosesseille, mutta oppilaan on luotava merkityksensä itse”. Merkityksenanto voi kohdistua esimerkiksi ennakkokäsityksiin, ennalta tiedettyyn, taitoihin ja toimintaan, omaan itseen tai vaikkapa omaan menneisyyteen ja tulevaisuuteen:

The worst thing is that we cannot use it in our society.

Tutkimustulosten valossa näyttäisi siltä, että mikäli osallistuja kokee, ettei voi käyttää annettua tietoa työssään ja yhteisössään, reaktiot koulutukseen ovat negatiivisia ja motivaatiota opitun soveltamiseen ei vaikuttaisi syntyvän. Kulttuuristen tekijöiden huomioiminen osana oppimisympäristöä vaikuttaisi olevan ratkaisevaa motivaation syntymisessä. Tätä tulosta tukee myös aiemmat tutkimukset, sillä esim. Aluko & Shunobi (2014) ja King (2014, 107) ovat havainneet, että oppimiseen vaikuttaa merkittävästi oppimisilmapiiri ja oppimisympäristö. Myös Bransford ym. (2006, 216, 221) kirjoittavat informaalisten ja formaalisten oppimisympäristöjen merkityksestä oppimisprosessissa.

2.5 Kirkpatrickin mallin saaman kritiikin pohdinta

Edellä olen esitellyt, kuinka koulutuksen aikaan saamat reaktiot ovat osaltaan vaikuttamassa siihen, kuinka osallistujat motivoituvat koulutukseen. Kirkpatrickin mukaan tyytyväisyys ja myönteiset kokemukset koulutuksesta edistävät oppimista ja vaikuttavat työkäyttäytymisen muutosmahdollisuuksiin. Kirkpatrickin mallia on kuitenkin kritisoitu liiasta yksinkertaistamisesta ja kontekstin unohtamisesta.

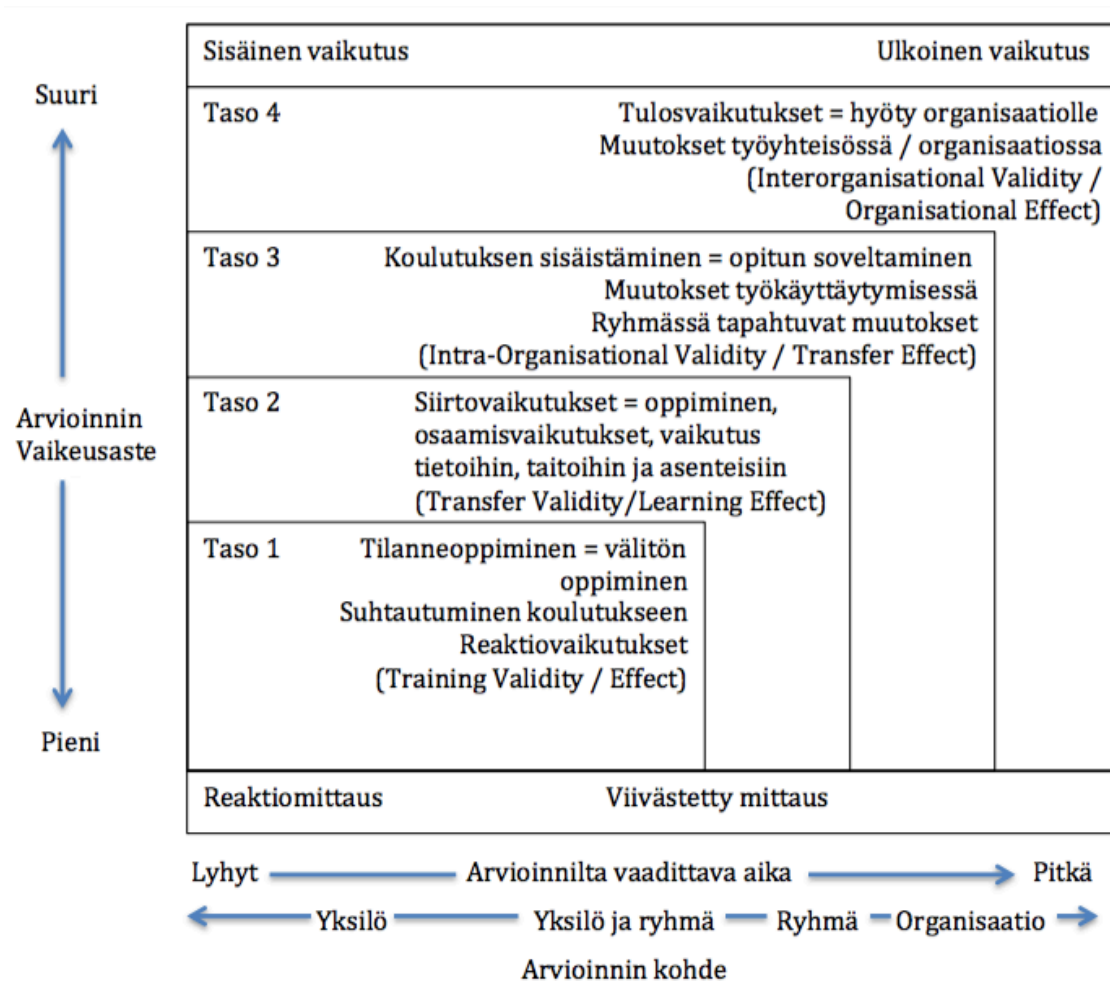
Holton (1996) kritisoi Kirkpatrickin mallia artikkelissa ”The flawed four-level evaluation model”, johon Kirkpatrick antoi vastineensa ”Invited reaction: reaction to Holton article” (Kirkpatrick 1996). Kirkwood ja Rae (2011, 209) kertovat, että Holton kritisoi Kirkpatrickin mallia siitä, että ensimmäistä tasoa (reaktioita) ei voi pitää yhtä merkittävänä koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa kuin kolmea muuta tasoa, joissa arvioidaan oppimista, työkäyttäytymisen muutosta ja koulutuksen aikaansaamaa yhteiskunnallista vaikutusta. Välittömät positiiviset reaktiot ja tunteet voivat inspiroida ja vaikuttaa positiivisesti motivaatioon, mutta ensimmäinen taso ei ole yhtä olennainen koulutuksen vaikuttavuuden kannalta kuin tasot kaksi, kolme ja neljä. Lisäksi Holtonin kritiikki kohdistuu siihen, että mallissa ei tunnisteta kontekstin ja ympäristön vaikutuksia, jotka voivat vaikuttaa koko

koulutusprosessin ajan. Kirkpatrickit täsmentävät kirjassaan vuonna 2006 koulutukseen vaikuttavia tekijöitä ja kuvaavat kuinka kannustava työilmapiiri on yksi työkäyttäytymisen muutosta edistävä tekijä ja työkäyttäytymisen muutoksen mahdollistava ehto (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 23).

Kirkpatrickin malli on pitänyt puolensa viiden vuosikymmenen ajan. Robinson & Robinson (1989, 166) korostavat, että on valitettavaa, että ykköstasoa saatetaan vähätellä kutsumalla sitä ”onnellisuusmittariksi” (*happiness index*), ”hymiösivuksi” (*a smile sheet*) tai ”hihkumissivuksi” (*whoopie sheet*), sillä koulutuksen aiheuttamat välittömät reaktiot vaikuttavat asenteisiin ja asenteillahan on tunnetusti merkitystä motivaatioon. Toisinaan motivaation merkitys ohitetaan sanomalla motivaation merkityksen oppimiseen olevan lattea itsestäänselvyys. Kirkpatrickit kuitenkin muistuttavat, että ihmiselle tulee syntyä sisäinen halu muutokseen, jotta oppimista voi tapahtua (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 23).

Donald L. Kirkpatrick (2009) kirjoittaa artikkelissaan ”Are you really using the four levels?” siitä, kuinka koulutusta suunniteltaessa on ymmärrettävä kaikkien neljän tason merkitys, sillä tasot muodostavat ikään kuin todisteiden ketjun koulutuksen vaikuttavuudesta (*chain of evidence*). Koulutusten vaikutusten arvioinnissa ei tulisi yksistään mitata sitä, miten onnistuneita koulutustilaisuuksia olivat (taso 1 – reaktiot), vaan myös sitä, mitä osallistujat ovat oppineet (taso 2 – oppiminen), sekä sitä, miten opittu asia vaikuttaa työkäyttäytymisen muutokseen (taso 3 – työkäyttäytyminen), ja myös sitä, miten koulutus vaikuttaa koko organisaation muutokseen (taso 4 – tulokset).

Kirkpatrickin mallin välittömiä reaktioita Goldstein (1989) kutsuu välittömiksi koulutusvaikutuksiksi (Kantanen 1996, 4) ja Marjakangas (2008, 54) tilanneoppimisen arvioinniksi. Välittömät reaktiot eli välittömät koulutusvaikutukset ja tilanneoppimisen arviointi ovat edellytyksenä oppimiselle sekä tietojen, taitojen ja asenteiden muutokselle (ks. kuvio 3.) Marjakankaan (2008) mukaan koulutusten aikaansaamia vaikutusten välittömiä reaktioita on helppoa mitata ja arvioida. Arviointi vaikeutuu, kun tutkitaan koulutuksen siirtovaikutuksia eli sitä, mitä osallistujat ovat todella oppineet ja kun arvioidaan, kuinka koulutus on vaikuttanut heidän työkäyttäytymiseensä tai koko yhteisöön. Tällöin myös arvioinnilta vaadittava aika kasvaa.



KUVIO 3. Koulutuksen vaikutuksen arviointitasot Marjakankaan mukaan

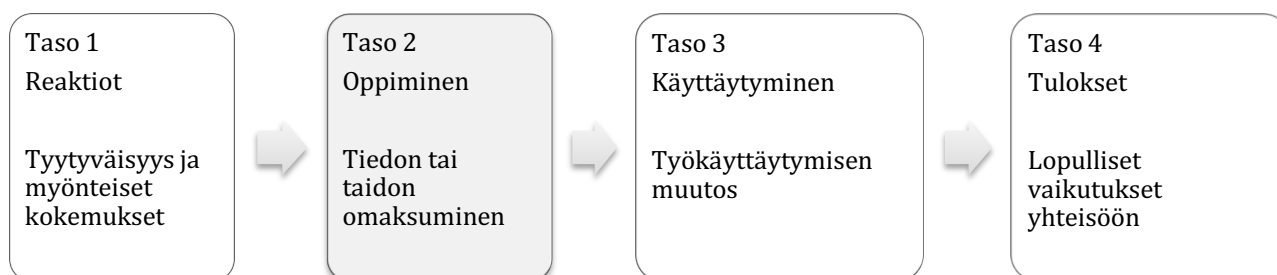
Smidt ym. mukaan reaktiot kertovat osallistujien **vaikutelmista** koulutuksesta eivätkä mittaa vielä oppimista, vaikka reaktiot vaikuttavatkin osallistujien mielenkiintoon, motivaatioon ja tarkkaavaisuuteen (Smidt ym. 2009, 267).

Seuraavassa sisältöluvussa käsittelem Kirkpatrickin mallin toista tasoa. Minkälaista oppimista koulutuspalautteiden mukaan koulutusprojektissa ilmaistaan tapahtuneen?

3 OPPIMINEN VAIKUTTAVUUTENA

3.1 Oppimista edistävät tekijät

Koulutuksen aikaansaamaa oppimista voi arvioida sen jälkeen, kun koulutuksen reaktioita on arvioitu (ks. kuvio 4.). Kirkpatrickin mukaan tiedon tai taidon omaksumisen ensimmäinen ehto on yksilön sisäinen halu muuttua.



KUVIO 4. Oppiminen Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden mallissa

Kirkpatrickien mukaan tiedon tai taidon omaksumisessa olennaista on se, että yksilön pitää tietää, **mitä** tehdä ja **miten** se tehdään. Koulutuksen vaikuttavuuden kakkostason todellisessa arvioinnissa tulisi ensin määritellä ne tiedot, taidot ja asenteet, joihin koulutuksella pyritään vaikuttamaan. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 23, 71–74). Goldstein (1989) kutsuu Kirkpatrickin mallin kakkostason oppimista siirtovaikutukseksi (transfer validity) ja Marjakangas osaamisvaikutukseksi ja vaikutuksesta tietoihin, taitoihin ja asenteisiin (Kantanen 1996, 4; Marjakangas 2008, 102–103). Aarnion (2010, 181–182) mukaan opitun asian siirtovaikutus voi jäädä vähäiseksi, jos opittua asiaa ei voi soveltaa käytäntöön.

On tärkeää, että koulutuksessa yksilö kokee, että tietoja ja taitoja voi soveltaa käytäntöön. Opittava asia tulisi pyrkiä sitomaan henkilökohtaiseen tarinaan sekä osaksi oppijan todellisuutta ja sisäistä maailmaa. Näin opittu asia juurtuu ja muodostuu osaksi omaa työ- ja toimintatapaa sekä ymmärrystä. Vaikuttava koulutus syntyy pitkäjänteisellä ja kestäväällä suunnittelulla. Pitkäsen ja Heiden vuonna 2008 tekemän koulutuksen

vaikuttavuustutkimuksen mukaan oppimista edistää hyvin onnistunut koulutus ja osallistujien motivoituminen, kiinnostus opetettavaan aiheeseen sekä yhteisön, kollegoiden ja esimiehen tuki. Etenkin esimiehen tuella on suuri rooli oppimista edistävänä tekijänä (Pitkänen & Heide 2008, 29).

Kehitysyhteistyöprojekteissa olennaista on moninkertaistamisen periaate, joten koulutusprojektien vaikuttavuuden tulisi ulottua koko yhteisöön. Tenhulan (2007) mukaan kestävimät koulutuksen vaikutukset voivat kuitenkin näkyä vasta vuosien jälkeen. Siksi lopullisten vaikutusten arviointi vaatii pitkäjänteistä suunnittelua ja arviointia. Koulutusten suunnittelijoiden tulee tietoisesti kiinnittää huomiota tekijöihin, jotka vaikuttavat edistävästi tai estävästi osallistujien oppimisprosessiin, ja huomioida osallistujien merkitysmaailma. Jotta koulutus onnistuisi, sen sisällön pitää vastata osallistujien tarpeita ja oppimiseen tulla olla sisäinen motivaatio.

Koskisen (1998, 125) mukaan oppimisstrategioihin vaikuttaa se tosiasia, että aikuisen oppimista ohjaa maailmankuva, jonka muovautumiseen on vaikuttanut koko hänen aikaisempi elämäkokemuksensa. Jotta oppimista voi tapahtua, tulee erityisesti kiinnittää huomiota tietojen, taitojen ja asenteiden määrään ja laatuun, sillä tiedot, taidot ja asenteet vaikuttavat uuden tiedon omaksumiseen. Osaamista voi kehittää silloin, kun **tunnistaa osaamistarpeensa** eli tietämättömyytensä. Mitä vähemmän tietää, sitä enemmän luulee tietävänsä. Mitä enemmän tietää, sitä vähemmän tietää tietävänsä:

We learned things which we were unaware of.

Oppimista voi harjoitella ja oppimiskulttuuria kehittää. Ruohotie puhuu oppimisen infrastruktuurin kehittämisestä, jossa olennaista on dialogi, toimiva tukijärjestelmä ja kannustava ilmapiiri, joka sallii yrittämisen ja erehtymisen sekä opitun soveltamisen (1996, 105). Ruohotien (1996, 77) mukaan ”oppimaan oppiminen on taito, jota voi harjoittaa”.

3.2 Tulokset – kokemuksellisuuden ja osallisuuden merkitys oppimisessa

Lomakkeessa oli rasti-ruutuun -kysymys, jossa pyydettiin kertomaan, olivatko osallistujat oppineet uusia asioita (taulukko 8.): "Have you learnt any new things?"

TAULUKKO 8. Have you learnt any new things?

Have you learnt any new things?	A lot	Something	Nothing
1. First Aid and Psychological First Aid	76 %	24 %	0 %
2. Developmental Needs of Children	63 %	37 %	0 %
3. Modelling Child Centered Educational Methods	84 %	16 %	0 %
4. Development of Cognitive Skills of 0-6 years	80 %	20 %	0 %
5. How to Teach Pre-Mathematical Skills with Child Centered Methods	100 %	0 %	0 %
6. How to Teach Social and Emotional Skills	60 %	40 %	0 %
7. How to Teach Linguistic Skills to Children in Child Centered Methods	94 %	6 %	0 %
8. Sexuality Education	52 %	21 %	27 %
9. Experience and Express the World with the Aid of Senses	88 %	12 %	0 %
10. Inclusive Education	66 %	34 %	0 %

Koulutuspalautteissa oppimista ilmaistiin tapahtuneen erityisesti niiden aihealueiden koulutuksissa, joissa koulutettavat kokivat aiheella olevan **relevanssia** oman työn kannalta ja joita he **voivat soveltaa arjen työhön**:

New techniques in dealing with sprains and fracture, I did not know this before.

I learnt, in case of burning, that I should not add kerosene to the wounded area.

How to answer the questions on this topic was the best thing.

Mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa siihen, miten oppimistilanteessa järjestetään mahdollisimman paljon todellisuutta vastaavaa tilanne, edistää oppimista ja lisää koulutettavien motivaatiota oppimiseen. Oppimiseen näyttää vaikuttaneen myönteisesti **dialogisen osallisuuden kokemus ja käytännön konkreettiset esimerkit**. Jotta todellista oppimista tapahtuisi, Yrjänäinen ja Ropo (2013, 18) korostavat sitä, että yksilön tulee ymmärtää, miksi opittavaa asiaa tarvitaan, sekä hahmottaa, miten opittava asia vaikuttaa, ja myös arvioida jatkuvasti omaa oppimistaan. Koulutuspalautteista voi tulkita osallistujien

pitävän oppimista vahvistavana asiana sitä, että soveltamalla oppimaansa he voivat saada aikaan muutosta yhteisössään:

The best thing was learning calming children down and self-control for children as they grow is very useful for the society; we can change the society from kindergartens.

Kokemuksellisuuden ja osallisuuden merkitys ilmeni koulutuspalautteissa, sillä yhdessä tekeminen, ryhmässä työskentely tai vuorovaikutteinen oppimistilanne oli tuottanut koulutettaville myönteisiä oppimiskokemuksia. Käytännölliset harjoitukset ja pienryhmissä tehdyt tehtävät miellettiin merkittäviksi oppimista edistäviksi tekijöiksi. Yhdessä tehtyjen harjoitusten ja keskustelujen ilmaistiin edistyneen oppimista:

The fact that we did the activities in practice.

The best thing was our participation.

Yes, we did learn new things, especially when we were divided into groups. We enjoyed each other, and we learnt new things from each other.

Koulutettavat olivat ymmärtäneet käytännön harjoitusten kautta, kuinka he voivat **soveltaa aihetta** omassa elämässään:

The best thing was doing the activities on practical level which consequently enhances learning in children.

Ongelmanratkaisu on merkittävä osa oppimisprosessia (Bansford ym. 2006, 232–233; Poikela 1998). Koulutuspalautteissa ilmaistiin pelien ja leikkien sekä muiden osallistavien ongelmanratkaisutehtävien tuoneen iloa oppimiseen. Pelit ja leikit olivat saaneet osallistujat ymmärtämään sen, mikä merkitys osallisuudella ja oivaltamisen ilolla on myös lasten tehokkaaseen oppimiseen ja oppimisen ilon kokemiseen. Osallistujat kertoivat nauttineensa tehtävistä, joissa he saivat kokea iloa. Osallistujat ilmaisivat oppineensa, että lapsen oppimista vahvistaa leikkien, tarinoiden ja pelien hyödyntäminen opetuksessa:

– – we became very happy.

When children play these games, and even when we played the games ourselves, we understand that mathematics will be loved by children.

I learnt, for example, telling stories; I can use pictures from the book as a trigger into the story, I get help from the children in telling their version of the story.

Like the stories or that the topic could be turned in to a story, then the children to be involved in the lesson – – they will not forget the subject – – they will enjoy the lesson.

Osallistavat harjoitukset ja positiiviset tunnekokemukset saivat **osallistujat ymmärtämään aiheen merkityksen omalle työlleen**. Kokemalla itse oppimisen iloa osallistujat oivalsivat, että osallisuus vaikuttaa positiivisesti sekä opettajaan itseensä että lapseen:

Playing games by ourselves and using some games that we did not know. Training like this will improve our love for the work.

The best thing was that we were practicing the feelings, like using the feelings and feeling the feelings in the training.

Aarnion (2010, 190–191) mukaan olennaista on ymmärrys siitä, kuinka yksilöt parhaiten oppivat: ”Tehokasta oppimista tapahtuu rennon valppaassa ilmapiirissä, autenttiseen kokemukseen uppoutuneena ja kokemusta aktiivisesti pohtiessa.” Koulutuksessa tulee huomioida, että kaikki oppiminen on yhteydessä fysiologiaan, joten koulutettavat oppivat tehokkaammin silloin, kun oppimisessa käytetään luontevasti kaikkia eri aisteja ja kun koulutettavat saavat olla yhteydessä toistensa kanssa. Joukkoon kuulumisen sekä arvostetuksi, kuulluksi ja huomioiduksi tuleminen luovat koulutukseen osallistujalle tehokkaan mutta rennon ja valppaan **tunteen**, joka edesauttaa tehokasta oppimista (vrt. tehokkaan oppimisen periaatteet, Aarnio 2010, 190–191).

Myös Tenhula (2007) kirjoittaa autenttisten oppimiskokemusten puolesta. Tämän vuoksi on tärkeää suunnitella koulutukset siten, että koulutukseen osallistujat saavat osallistua aktiivisesti aiheen käsittelyyn siten, että opiskelijat saavat omakohtaisesti tehdä oppimistekoja: mitä oleellisempia, autenttisempia ja motivoivampia oppimistehtäviä koulutukseen onnistutaan rakentamaan, sitä varmemmin koulutuksella saadaan aikaan myös oppimista (Tenhula 2007, 15).

Tunteet ovat tärkeä osa mallintamista ja oppimista edistävä tekijä, joten koulutuksessa tulee huomioida tunteiden olevan keskeisiä ihmisen elämässä ja olevan osa jokaisen ajattelua, päätöksentekoa ja reaktioita. Ihmisen mieli prosessoi osia ja kokonaisuuksia samanaikaisesti, eli koulutettavat oppivat tehokkaammin, mikäli heidän kokemuksessaan syntyy kuva siitä, miten yksityiskohdat kuuluvat ja yhdistyvät kokonaisuuteen ja miten he voivat soveltaa opetettua asiaa omaan elämäänsä (Tenhula 2007, 63; Aarnio 2010, 190–191).

3.3 Tulokset – pedagogisen osaamisen kasvamista kuvaavat ilmaisut

Lähi-idässä toteutetun nelivuotisen koulutussarjan päätavoitteena oli kehittää päiväkotien henkilöstön pedagogista osaamista. Käytäntöön sovellettavista uusista tiedoista tai taidoista annettiin runsaasti esimerkkejä. Jaoin ilmaukset ***taitoihin ja menetelmiin*** sekä ***pedagogiikkaan ja vuorovaikutukseen***.

Koulutuksissa osallistujat ymmärsivät ja hahmottivat lapselle ominaisten tapojen ja oppimisen ilon merkityksen, kun he saivat konkreettisesti pelata ja leikkiä itse. He saivat havaita, että ***on hauskaa oppia, kun saa leikkiä***. Osallistujat ilmaisivat oppineensa, että lapset oppivat nopeammin, kun saavat leikkiä:

I learnt that children learn --- while playing.

We have learnt new things i.e. to teach the lesson through games and how to regulate them. That is better in comparison to sitting down lessons, and the reason that the children feel enjoyed and learn what they are supposed to faster.

Uusia taitoja ja menetelmiä päiväkodin arkeen olivat erilaiset pelit, leikit ja opetusmateriaalien luova hyödyntäminen. Osallistujat ilmaisivat myös, että heidän tietonsa ja taitonsa hyödyntää yksinkertaisia arkisia materiaaleja opetuksessa olivat kasvaneet. Lisäksi oppimisympäristön ja kierrätysmateriaalien hyödyntämistä ilmaistiin opitun, kuten myös lelujen ja taidemateriaalien pedagogista käyttöä:

Using the room facilities to recognize the numbers.

Using simple and available materials in teaching.

Using rope to measure width, length and depth, and also big and small cans to recognize shapes and materials.

All the playing and activities performed were creative, they were something new.

We learnt how to use games in teaching mathematics, for example, making numbers out of modelling clay.

Pedagogiikkaa ilmaistiin opitun seuraavissa asioissa: 1) lasten osallisuus ja tasa-arvo, 2) pienryhmätoiminta, 3) kasvattajan taito havainnoida lapsia, 4) oppimisympäristö, 5) leikki lapselle ominaisena tapana toimia sekä 6) oppimisen ilo.

I learnt that children should be more independent in doing things themselves, and that appropriate environment should be provided.

I have got the feeling that the children should have equal portions of the food in kindergarten, and that is to maintain equality amongst the children, i.e. there should be not preference to a child other than the rest, and this should be practiced in the kindergarten and at home.

Yes, I learnt new things. The – – game, for example, is a wonderful game and children would love it.

We could provide children the joy, love and safety through the games and observation.

Vuorovaikutusta ilmaistiin opitun seuraavissa asioissa: 1) dialogisten menetelmien käyttö, 2) kasvattajan oma toiminta ja 3) empatian merkitys oppimisilmapiiriin:

Teaching the lesson through dramas and role plays; using the material around us; involving the children in using the materials around us and encouraging them to try.

Asking the children some questions to know what they already know.

I learnt more about the world of children and how to behave in my workplace. For example, to be more patient – – .

I learnt how to respond to children's behavior, and in case of unacceptable behaviors, we have to avoid blaming the child; instead we have to listen to the children.

Empathy between children and teachers, and taking joy from playing.

3.4 Pohdintaa oppimisen edellytysten suunnittelun merkityksestä

Kehitysyhteistyönä järjestetyn koulutusprojektin tavoitteena oli päiväkodin henkilöstön osaamisen kehittäminen. Tutkimustulosten valossa näyttäisi siltä, että osallistujien oppimista vahvistaa aiheen kulttuurillinen sovellettavuus omaan työhön sekä osallisuuden ja yhteistyön vahva kokemus. Osaaminen on moniulotteinen kokonaisuus, joka todentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Raivola ja Vuorensyrjä (1998) määrittelevät osaamisen taidoksi soveltaa tietoa erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Osaaminen edellyttää käytännössä koeteltua tietoa: ”Taitoja käytetään esineiden maailmassa; osaamista sovelletaan sosiaalisessa maailmassa” (1998, 13).

Dialogilla on oppimisen edellytyksiä rakentava vaikutus. Earley ja Porritt (2014, 117, 127) ovat tutkineet ammatillista kehittymistä. Heidän mukaansa kaikkein tehokkainta ammatillinen kehittyminen on silloin, kun seuraavat yhdeksän periaatetta toteutuvat. Nämä yhdeksän periaatetta tulisi muistaa koulutusprojekteja suunniteltaessa, sillä ne perustuvat dialogiin osallistujien kanssa:

1. Henkilöstökoulutuksen perustelut ja tavoitteet on selvästi määritelty.
2. Tavoitteet on painopisteikataulutettu.
3. Vaikutukset lasten oppimiseen on määritelty.
4. Osallistujien omistajuus ammatillisen kehittymiseen luodaan vahvaksi.
5. Sitoutuminen mahdollistetaan eri tavoin.
6. Aikaa varataan reflektioon ja palautteenantoon.
7. Lähestymistapa on yhteistyöhön perustuva.
8. Strateginen johtaminen on jatkuvasti kehittyvää.
9. Ymmärretään, kuinka ammatillisen kehittymisen vaikuttavuutta arvioidaan.

Guskeyn (2002, 382–383) mukaan *perinteisesti* kolme päävaihetta ammatillisessa kehittämisessä ovat olleet 1) muutos käytännön opetustyössä, 2) muutos opettajien asenteissa ja uskomuksissa sekä 3) muutos lasten oppimistuloksissa. Olen Guskeyn kanssa samoilla linjoilla siinä, että *todellinen* muutos opettajien asenteissa tapahtunee kuitenkin *vastan jälkeen, kun opettajat ovat nähneet muutoksen lasten oppimistuloksissa* (ks. kuvio 5.). Tätä on tutkinut myös Laughridge väitöstutkimuksessaan vuonna 2011. Uudeksi malliksi Guskey esittää seuraavat vaiheet: 1) muutos käytännön opetustyössä, 2) muutos lasten oppimistuloksissa ja 3) muutos opettajien uskomuksissa ja asenteissa:



KUVIO 5. A model of teacher change

Koulutusprojekteissa olisi todella tärkeää implementoida koulutuksen vaikutusten arviointi käytännön työhön yhdessä osallistujien kanssa. Tarkoitan tällä sitä, että jo koulutusta suunniteltaessa osallistujien tulisi olla mukana asettamassa tavoitteita: mitä käytännön taitoja heidän tulisi oppia, ja mitä työtapoja tulisi kehittää? Koulutuskertojen jälkeen kouluttajatahon

tulisi reagoida nopeasti palautteissa ilmaistuihin mahdollisiin epäkohtiin ja varmistaa, että koulutusaiheen sisältöä voidaan myös soveltaa käytäntöön. Esimiesten tuki työpaikoilla vahvistaa oppimista. Oppimista edistävien tekijöiden huomioiminen luo pohjan työkäyttämisen muutokselle ja lopulta koulutusvaikutukseen koko yhteisössä.

Arvioidessamme osallistujien oppimista olisi syytä miettiä myös kouluttajan taitoa opettaa. Onko kouluttaja onnistunut esittämään aiheen siten, että osallistujat oppivat? Onko vuorovaikutus kouluttajan ja osallistujien välillä ollut onnistunutta? Onko koulutus ollut huolellisesti valmistettu? Kirkpatrickien mukaan vastuuta oppimisesta ei voi säilyttää yksin koulutukseen osallistujalle ja sanontaa *"If the learner hasn't learnt, the teacher hasn't taught"* tulisi pohtia käsi sydämellä. Onko kouluttaja onnistunut tehtävässään, jos oppimistulokset jäävät laihoiksi? Mitä pitäisi tehdä? (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 49–50.)

Donald L. Kirkpatrick (2006, xv–xvii) kirjoittaa esipuheessaan *"Evaluating training programs: the four levels"* -kirjan kolmannessa painoksessa, että opetusta, koulutusta ja kehittämistä järjestävien ammattilaisten tulisi syvällisesti ymmärtää, mitä koulutuksen vaikuttavuuden tasot ovat ja mitä niillä arvioidaan. Kun koulutuksen ja kehittämisen tavoitteena on saavuttaa parempia tuloksia työkäyttämisen muutoksella, on kaikkien neljän tason merkitys tärkeä. Mutta jos tavoitteena ei ole muuttaa työkäyttämistä vaan kasvattaa tietoa, kehittää taitoja ja muuttaa asenteita, kahden ensimmäisen (eli reaktioiden ja välittömän oppimisen) tason arviointi riittää.

Mitä tapahtuu työpaikoilla, kun koulutuksen päätyttyä osallistujat palaavat työpaikoilleen ja vierailija kouluttaja poistuu? Lähtevätkö kalkkunat lentäen kotiin? Aikovatko ne edes lentää? Jos ei, niin miksi? Seuraavaksi pohdin työkäyttämisen muutoksen edellytyksiä ja esteitä sekä tarkastelen ilmaistuja työkäyttämisen muutosaikeita. Kolmannessa sisältöluvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen "Ilmeneekö koulutuspalautteissa koulutuksen vaikuttavuutta aiottuina työkäyttämisen muutoksina?"

4 TYÖKÄYTTÄYTYMISEN MUUTOSAIKEET

4.1 Työkäyttäytymisen muutoksen arviointi

Kirkpatrickin taksonomiassa koulutuksen vaikuttavuuden kolmas taso on muutos työkäyttäytymisessä, jota tämän tutkimuksen käyttöön saadun aineiston valossa ei ole kattavasti mahdollista arvioida.

Kirkpatrickien (2006, 23) mukaan ehdot työkäyttäytymisen muutokselle ovat seuraavat:

- 1) Koulutettavan tulee haluta muuttua.
- 2) Koulutettavan täytyy tietää, mitä tehdä ja miten se tehdään.
- 3) Koulutettavan tulee työskennellä oikeanlaisessa työilmapiirissä.
- 4) Koulutettavan tulee saada positiivista palautetta työstään.

Kirkpatrickit korostavat työkäyttäytymisen muutoksen arvioinnissa sitä, että arviointia tapahtuu sekä ennen että jälkeen koulutuksen. Arviointia voi tehdä kyselyillä, havainnoinnilla tai haastattelemalla sellaisia henkilöitä, jotka tuntevat osallistujien työn sisällön. Työkäyttäytymisen muutoksen arviointia helpottaa vertailuryhmän käyttö. Lisäksi työkäyttäytymisen muutokselle tulisi antaa riittävästi aikaa. Kirkpatrickit muistuttavat myös siitä, että todellisia ja lopullisia taloudellisia vaikutuksia työyhteisössä voi arvioida vasta sen jälkeen, kun todellista positiivista työkäyttäytymisen muutosta on tapahtunut (vrt. taulukko 2., teoreettinen viitekehys). Koulutuksen ansiosta tapahtuvaa työkäyttäytymisen muutosta arvioidaan kohdistamalla huomio siihen, käyttävätkö osallistujat oppimaansa, ja siihen, millä tasolla osallistujat soveltavat oppimaansa. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 53–62)

Marjakankaan (2008) mukaan koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella koulutuksen aikaansaamina muutosasteina ja arvioida suhteessa yksilöön ja ryhmään. Ensimmäisellä muutosasteella oppiminen tapahtuu instrumentaalisesti: uutta tietoa vastaanotetaan ja käsitellään miten-kysymysten kautta. Toisella muutosasteella oppiminen on asioiden kommunikatiivista ymmärtämistä ja oppimisessa korostuu ongelmanratkaisu

vuorovaikutteisesti miksi -kysymysten avulla. Olisi tärkeää, että osallistujat oppisivat kyseenalaistamaan käsityksiään ja esittämään miksi ei -kysymyksiä. Kolmas muutosaste luo uutta miksi ei-kysymysten kautta ja on pohjana emansipatoriselle eli vapauttavalle oppimiselle. Marjakankaan malli on esitelty kuviossa 6. (Marjakangas 2008, 49).



KUVIO 6. Koulutuksen muutosasteet Marjakankaan mukaan

Työkäyttäjymisen muutokseen tarvitaan motivaatiota, taitoa soveltaa uusia työmenetelmiä ja muutoksen johtamista. Muutoksen eteenpäinvienti edellyttää Kirkpatrickien mukaan esimiehen tukea esimerkiksi siten, että johtaja positiivisen kannustuksen lisäksi varmistaa ulkoisten puitteiden olevan sellaiset, että ne tukevat muutosta ja sen käytännön toteutusta. Muutokseen tarvitaan motivaation tavoitteellista johtamista. (vrt. Hallinger & Huber 2012; Thoonen ym. 2012, Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 61, 82).

Robinson ja Robinson (1989, 167, 209–254) jakavat Kirkpatrickin kolmostason, eli työkäyttäjymisen muutoksen, A- ja B-tasoihin. A-tasoa he kutsuvat työkäyttäjymisen tai

taidon soveltamisen arvioinniksi. B-taso arvioi mielessä tapahtuvaa ongelmanratkaisukykyä ja analysointiprosessia sekä sitoutumista. Näitä on hankalaa havaita, mutta ne ovat silti mitattavissa. Huber (2011, 839–840) korostaa motivaatiotekijöiden ja koulutuksessa käytettävien monenlaisten metodien merkitystä, sillä ne auttavat osallistujaa hyväksymään opetetun aiheen uudeksi toimintastrategiaksi.

4.2 Tulokset – työkäyttäytymisen aiotut muutokset

Aikomuksia työkäyttäytymisen muutoksiin ilmaistiin niissä koulutuspalautteissa, jotka kerättiin sellaisista koulutuksista, joissa koettiin, että opetettua asiaa voidaan soveltaa omaan työhön. Vahvoja ilmauksia opitun sovellettavuudesta ja työkäyttäytymisen muutoksista olivat ilmaukset sitä, että **koulutusaiheen sisällön voisi opettaa itse toisille** tai että tietoa siitä voisi jakaa esimerkiksi opettajankokouksissa tai vanhempainilloissa ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä:

I can run training for other teachers and caretakers on this.

We can share the information in meetings with teachers and caretakers – –.

I can arrange a meeting with the parents to tell them what I learnt in this training – –.

Työkäyttäytymisen aiotuista muutoksista kertoivat ilmaukset **aikomuksista muuttaa omaa työkäyttäytymistään aikaisempaan verrattuna**. Koulutuspalautteissa työkäyttäytymisen aiottuja vahvoista muutosaikeista kertoivat ilmaukset, joissa osallistuja kertoi koulutuksen vaikuttaneen siten, että hänessä syntyi **sisäinen tahtotila ja motivaatio** muuttaa omaa toimintatapaansa:

I was an angry person, this training made me strong and to try to be calm in the future. Then after, to avoid behaving like I used to be.

Proper and kind behavior towards the children, different than we used to be.

Ruohotie (1996, 35-37) määrittelee transformatiivisen oppimisen uudistavaksi oppimiseksi, joka on edellytyksenä toimintatapojen, rutiinien ja käytäntöjen muuttumiselle. Tämä vaatii kriittistä reflektiivistä itsearviointia ja ohjausta. Transformatiivinen oppiminen mahdollistaa ammatillisen uudistumisen ja kehittymisen, jolloin oppiminen on kokonaisvaltaista, eriytynyttä ja sisäistettyä ymmärrystä. Tällöin sisäistettyä tietoa osataan myös soveltaa

muuttuvien toimintaympäristöjen mukaan. Osallistujat ilmaisivat oppineensa esimerkiksi, että fyysinen rangaistus ei hyödytä ja että opettajan oma kärsivällinen asenne ja rauhallinen toimintatapa vaikuttavat myönteisesti lapseen:

I learnt that things with physical punishment do not have any results; I have to be patient during times of anger.

To have a calmer response to children's behaviors.

If a child harms another child, I will ask him do you like to be treated the same way. I am sure the answer is not, so I will teach him, that you have to wish others the same things you would like to have, or the same way you want people to treat you.

Ruohotie (1996, 36) kirjoittaa siitä, kuinka jokainen oppija on oman kulttuurinsa eli historiansa ja toimintaympäristönsä vanki. Siksi koulutuksissa tulisi korostaa sitä, että elämänhistorian aikana syntyneistä omista kokemusrakenteista pitäisi tulla tietoisiksi, ja sitä, että koulutettavien tulisi oppia arvioimaan näitä omia kokemusrakenteitaan kriittisesti. Tämä luo pohjan uudistavalle oppimiselle ja toimintakäytäntöjen muutokselle. Oppiminen ei ole kuitenkaan vain yksilön sisäinen prosessi. Oppimisprosessin käynnissä pysymiseksi tarvitaan ympäristön tukea, ja sieltä tulevia käytännön haasteita (Ropo 1984, 94). Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yrjänäinen ja Ropo (2013, 18) kuvaavat opiskelua tietoiseksi toiminnaksi, joka tähtää merkityksenmuodostukseen. Marjakankaan (2008) mukaan on oletettavaa, että Kirkpatrickin vaikuttavuusmallin kolmannen ja neljännen tason muutoksia voi tapahtua vasta sen jälkeen, kun koulutukseen osallistuneen on ollut mahdollista soveltaa koulutuksen aiheita ja oppimiansa asioita käytännön työssään. (ks. myös Brown & Duguid 1991, 46)

4.3 Tulokset – työkäyttämisen muutoksen esteet

Koulutuspalautteissa kysyttiin osallistujilta arviota siitä, kuinka he ajattelevat voivansa käyttää oppimaansa tietoa työssään. Kysymys kartoitti osallistujien arviota tiedon sovellettavuudesta työhön: *"Do you think you can use this information at your workplace?"* Vaihtoehdoiksi koulutuspalautelomakkeessa oli annettu vastaukset "kyllä", "ehkä" ja "ei". Taulukkoon 9. koottu koulutuspalautteiden yhteenvedot kyseisestä kysymyksestä.

TAULUKKO 9. Do you think you can use this information at your workplace?

Do you think you can use this information at your workplace?	Yes	Maybe	No
1. First Aid and Psychological First Aid	97 %	3 %	0 %
2. Developmental Needs of Children	81 %	19 %	0 %
3. Modelling Child Centered Educational Methods	100 %	0 %	0 %
4. Development of Cognitive Skills of 0-6 years	65 %	35 %	0 %
5. How to Teach Pre-Mathematical Skills with Child Centered Methods	59 %	31 %	10 %
6. How to Teach Social and Emotional Skills	46 %	54 %	0 %
7. How to Teach Linguistic Skills to Children in Child Centered Methods	79 %	21 %	0 %
8. Sexuality Education	6 %	31 %	63 %
9. Experience and Express the World with the Aid of Senses	76 %	24 %	0 %
10. Inclusive Education	60 %	26 %	14 %

Edellä olevaa taulukkoa tarkasteltaessa ilmenee, että kolme koulutusta kymmenestä sai myös sellaisia arvioita, joiden mukaan koulutuksen tarjoamaa tietoa ei voi hyödyntää omassa työssä. Mitkä olivat ne syyt, miksi osallistujat kokivat, etteivät voi käyttää annettua tietoa työssään? Rasti ruutuun -kysymystä täydensivät avoimet kysymykset, joissa osallistujat pystyivät ilmaisemaan perusteluja vastaukselleen. Tutkimustuloksissa ilmeni kaksi pääperustelua: 1) **muut ulkoiset syyt**, joita olivat esimerkiksi tilojen, materiaalien tai henkilökunnan puute, ja 2) **tietoa ei pidetty kulttuurisesti sopivana**.

Perusteluina sille, miksi aihetta ei voida soveltaa, käytettiin tekijöitä, jotka eivät liittyneet opetettavaan aiheeseen vaan muihin ulkoisiin syihin. Näitä olivat tilojen pienuus, materiaalien saatavuus tai henkilökunnan vähäinen määrä. Mikäli lapsiryhmät olisivat pienempiä, tilat suurempia ja henkilökuntaa olisi enemmän, koulutuksessa jaettava tietoa ilmaistiin voitavan käyttää:

We can use this information on the condition that we could have less number of children per a class.

If the place is big enough, and two teachers are available, the we might be able to use the information.

I can hardly use the information, because we have too many children in one class.

Vaikka koulutuksessa korostettiin kierrätysmateriaalien ja olemassa olevan oppimisympäristön käyttöä, koulutuspalautteissa oli ilmaisuja, joiden mukaan materiaalien puute estää opetetun aiheen soveltamisen:

There are many examples that we can use at our workplace only if we have got the materials.

If we get the educational means (the materials), with no doubt we can use just any game at the workplace.

Kulttuurisia esteitä koulutuksessa jaetun tiedon käyttämiseksi oli esimerkiksi se, että varhaiskasvatustieteen tai terävien työkalujen käyttöä ei pidetty sopivana:

The worst thing was using sharp objects with children, like knives and scissors.

Seuraavaksi kerron, mitä kulttuurisia esteitä seksuaalikasvatuksen koulutuksen aiheen sovellettavuudesta ilmaistiin. Tabatabaie (2015, 284) on tutkinut seksuaalikasvatusta muslimikulttuurissa. Hänen mukaansa käsite ”seksuaalisuus” kuuluu muslimikulttuurissa vahvasti vain aikuisten maailmaan. Koulutuspalautteiden yhteenvedosta ilmenee, että seksuaalikasvatus miellettiin tiedoksi, jota vain 6 % osallistujista ilmaisi voivansa käyttää työssään hyödyksi. 31 % vastaajista kertoi voivansa ehkä käyttää tietoa työssään. 63 % osallistujista ilmaisi, että ei voi käyttää lainkaan seksuaalikasvatuksen koulutuksessa jaettua tietoa työssään. Sanallisia perusteluja annettiin paljon. Osallistujat ilmaisivat kokevansa, että ympärillä oleva **yhteisö ei hyväksy** sitä, että lapsille annetaan seksuaalikasvatusta:

I can not use this information, neither the society, or the age of the children allows me to do so.

Seksuaalikasvatusta **ei pidetty kulttuurisesti sopivana**, sillä esimerkiksi joidenkin ruumiinosien nimeämistä pidettiin kulttuurisesti mahdottomana:

– – we can not teach children about these body parts.

Yksi perustelu sille, miksi tarvetta seksuaalikasvatukselle ei ole, oli myös se, että aihetta *ei pidetty merkityksellisenä varhaiskasvatusikäisille*. Aiheen käsitteleminen oli koettiin tarpeettomaksi:

There is no need to explain these topics at kindergartens; our society does not accept that. As time goes on, we will learn. 1-6 year children do not need explanations on this topic.

I think talking about sex to children is not a good idea.

Seksuaalikasvatus on nimenä voimakkaita reaktioita aiheuttava. Lastenpsykiatri Raisa Cacciatoren kanssa käymässäni keskustelussa Cacciatore ehdottikin, että seksuaalikasvatuksen sijaan voitaisiin käyttää sanaa ”kehotunnekasvatus”, joka on sanana neutraali. Pohdin niiden käsityksiä, jotka ymmärsivät kehontunnekasvatuksen merkityksen ensimmäisessä sisältöluvussa esitellessäni koulutuksen aikaansaamia reaktioita.

4.4 Työkäyttäytymisen muutosmahdollisuuksien pohdintaa

Tutkimustulosten valossa näyttäisi siltä, että Kirkpatrickin (2009) teoria koulutuksen vaikuttavuudesta todisteiden ketjuna pitäneen paikkansa: koulutuksen aiheuttamat välittömät reaktiot heijastuvat oppimiseen ja työkäyttäytymisen muutosaikomuksiin. Kehittämisen välittömiä kohteita eli niitä osa-alueita, joita koulutuksella tulisi pyrkiä kehittämään, ovat henkilöstön *tietotaito* sekä *tahto*. Varilan (1991, 9) mukaan näitä tarvitaan, jotta henkilöstö voi vastata hyvin työtehtäviensä vaatimuksiin. Heillä on luonnollisesti omattava tarpeellinen tietotaito (kognitiiviset, sosiaaliset ja motoriset valmiudet, pätevyyydet ja kvalifikaatit). Nämä eivät kuitenkaan riitä, jos motivaatio ja tahto puuttuvat, jolloin taitotiedot jäävät käyttämättä. Huber (2011, 840) Whiteheadiin ja Renkliin viitaten kutsuu tällaista tilannetta käsitteellä ”inert knowledge”, jonka voisi kääntää elottomaksi tai liikkumattomaksi tiedoksi.

Miten ammatillinen osaaminen etenee? Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että koulutuksissa opitut uudet tiedot, taidot ja menetelmät tulevat osaksi uutta työtapaa ja että työkäyttäytymisen muutos voisi olla mahdollinen? Ruohotien mukaan ammatillisen uudistumisen ja kasvun mahdollistavat ne kehittämistoimet, jotka lisäävät ja ylläpitävät ammatillista pätevyyttä (Ruohotie 1996, 36). Huberin (2011, 840) mukaan koulutuksissa on suositeltavaa käyttää monipuolisesti menetelmiä, jotka vahvistavat opeteltavan asian hyväksymistä. Koulutusmenetelmien tulee aktivoida osallistujien halua muuttaa totuttuja

ajattelurakenteita ja kannustaa heitä uudistamaan kuluneita toimintatapoja (well-worn patterns of behaviour). Ammatillisen osaamisen tunnistamisen mallissa käytetään arvioinnin apuna seuraavia osaamisen tasoja kuvaavia termejä (Kyrönlahti 2010, 20):

- Tietäminen: tarkoittaa asioiden muistamista ja mieleen palauttamista.
- Ymmärtäminen: näkyy asioiden välisten yhteyksien hahmottamisena ja merkitysten ymmärtämisenä.
- Soveltaminen: edellyttää tietojen muuttumista taidoiksi ja käytännön toiminnaksi.
- Analysointi: näkyy osaamisalueiden erittelynä ja yhdistämisenä.
- Kehittäminen: on asioiden kriittistä arviointia ja näyttöön perustuvaan tietoon pohjautuvaa uudenlaista toimintaa.

Työelämälähtöisiä koulutuksia suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon käytännönläheisyys osaamistavoitteita määriteltäessä. Mitä pyritään kehittämään? Miksi kehittämistä tarvitaan? Missä kehittämisvaikutusten tulisi näkyä? Varilan (1991, 9–10) mukaan henkilöstön kehittämisen ulottuvuudet vastaavat kysymyksiin ”mitä”, ”miksi” ja ”missä”. Nämä kysymykset vaikuttavat itsestään selviltä, mutta vain niiden esittämisen kautta voidaan tavoitteellisesti suunnitella siten, että myös lopullisia koulutuksen vaikutuksia voidaan arvioida. Kirkpatrickin taksonomian neljännellä tasolla arvioidaan lopullisia vaikutuksia yhteiskuntaan. Kreber ja Brook (2001, 98) viittaavat Smithiin ja Benoon (1993, 8), joiden mukaan neljäs taso on kaikkein merkittävin, kun arvioidaan koulutuksen aikaansaamaa todellista muutosta ja lopullisia vaikutuksia. Kuinka koulutusprojekteja tulisi suunnitella, jotta niiden vaikutukset ulottuisivat yhteiskuntaan ja saisivat aikaan todellista muutosta? Futurex – Future Experts –hankkeen oppaassa tuodaan esiin seuraavat viisi keskeistä toimenpidettä osaamistavoitteiden käytännönläheiseen määrittelyyn, joita voinee soveltaa myös kehitysyhteistyönä järjestettävien koulutusten suunnittelussa: Ensimmäiseksi tulisi selvittää, minkälaista työelämälähtöistä tarvetta koulutukselle on. Toiseksi tulisi kartoittaa, onko kohdemaan tai -järjestön omassa asiantuntijaverkostossa riittävä määrä tarvittavaa osaamista toteuttaa koulutus. Kolmanneksi tulisi asettaa osaamistavoitteet yhteistyössä osallistujien kanssa. Tämän jälkeen koulutukselle tulisi laatia osaamistavoitteita vastaava toteuttamissuunnitelma. Viimeiseksi tulisi eritellä osaamistavoitteet koulutuksen toteutussuunnitelmaan yksittäisinä osaamiskohteita, jotka toimivat samalla koulutuksen palautekyselyissä arviointikriteereinä (Uronen ym. 2012, 12).

5 TULOKSET JA POHDINTA

5.1 Tutkimustulokset

Tämän opinnäytetyön johtopäätökset nojautuvat merkittävästi aikaisempaan tutkimukseen koulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkimuskysymysten asettamisen lähtökohtana on ollut koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa Kirkpatrickin taksonomia. Aineistoa analysoitiin soveltaen sisällön analyysin periaatteita. Tutkimustulokset olivat aikaisempien tutkimustulosten suuntaisia ja ne saavat vahvistusta aikaisemmasta tutkimustiedosta (Eskola & Suoranta 1998, 212).

Koulutuksen aikaansaamat reaktiot

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski koulutusprosessin opetuksen aikaansaamia välittömiä reaktioita. Välittömät reaktiot liittyivät koulutuksen sisällön lisäksi myös ulkoisiin seikkoihin, ja ne myös ilmaisivat suhtautumista koulutukseen. Ulkoisista tekijöistä johtuneet reaktiot koskivat koulutuksen käytännön järjestelyitä ja kouluttajan toimintaa sekä alueen poliittisen tilanteen aiheuttamia yhteiskunnallisia tekijöitä. Käytännön järjestelyissä merkittävää näyttäisi olevan ulkoisten puitteiden vaikutus koulutettavien asenteisiin ja keskittymiseen.

Koulutuksen sisältöön liittyneitä välittömiä reaktioita olivat ilmaukset, jotka kuvasivat, miten koulutusaihe vastasi odotuksia, miten yksilöt kokivat voivansa soveltaa aihetta käytännön työssä, yhteisössä ja kulttuurissa sekä miten merkittäväksi koulutusaiheen sovellettavuus koettiin. Koulutuksen sisällön aiheuttamia reaktioita arvioitaessa kouluttajien syvälinen kontekstin sekä osallistujien toimintaympäristön tunteminen näyttäisi tärkeältä. Kulttuurisilla tabuilla sekä yksilön ennakkokäsityksillä ilmeni olleen vaikutusta osallistujien tilanneoppimiseen sekä koulutukseen suhtautumiseen. Osallisuuden kokemus näyttäisi vahvistavan tilanneoppimista ja vaikuttavan myönteisesti motivaatioon.

Oppimista kuvaavat ilmaukset

Toisella tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään, minkälaista oppimista ilmaistiin tapahtuneen. Aiheen sovellettavuus ilmaistiin vahvaksi motivaatioksi tiedon ja taidon omaksumiseen. Oppimista tapahtui tietojen, taitojen ja asenteiden osa-alueilla, erityisesti varhaiskasvatuksen menetelmissä ja pedagogisissa käytännöissä. Pedagogiikkaa ilmaistiin opitun seuraavissa asioissa: lasten osallisuus ja tasa-arvo, pienryhmätoiminta, kasvattajien havaintojen tekeminen lapsista, oppimisympäristön hyödyntäminen didaktisesti sekä leikin ja oppimisen ilon merkitys varhaiskasvatusikäisten arjen pedagogiikassa ja didaktisissa ratkaisuissa.

Pedagogisista menetelmistä ja vuorovaikutuksen luonteesta oli opittu dialogisten menetelmien käytön tärkeys ja kasvattajan oman toiminnan merkitys oppimisilmaston luomisessa. Esimerkiksi kasvattajan empatia, heittäytyminen ja lapsen oppimisen ilon luominen oli ymmärretty tärkeiksi ja merkityksellisiksi pedagogiikassa. Kokemuksellisuuden ja osallistavien lapselle ominaisten menetelmien käytön merkitys sekä oppimisen ilon tunnekokemukset ilmaistiin ymmärretyn tärkeäksi lapsen oppimisprosessissa.

Työkäyttäytymisen muutosmahdollisuudet

Kolmas tutkimuskysymys pyrki selvittämään, ilmeneekö koulutuspalautteissa koulutuksen vaikuttavuutta aiottuina työkäyttäytymisen muutoksina. Osallistujat aikoivat käyttää sekä soveltaa koulutuksessa jaettua tietoa ja taitoa omassa työssään lasten parissa sekä yhteistyössä kollegoiden ja lasten vanhempien kanssa. Myös omaa toimintatapaa aiottiin muuttaa, erityisesti opettajan omaa käyttäytymistä empaattisemmaksi. Pedagogista otetta aiottiin muuttaa lapsilähtöisemmäksi ottamalla osallistavia menetelmiä käyttöön.

Työkäyttäytymisen muutoksen esteinä ilmaistiin olevan seuraavat tekijät: 1) aiheen soveltamista omaan työhön ja kulttuuriin nähty mahdollisena, 2) tilojen ja materiaalien puute ja 3) suuret ryhmäkoot eli lasten suuri määrä henkilökuntaan nähden.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen pohdinta

Tekemieni valintojen luotettavuuden ja eettisen kestävyuden arviointi on tärkeää, sillä olennaista laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on koko tutkimusprosessin arviointi ja keskeisenä luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse (Eskola & Suoranta 1998, 210–211). Varto (2005, 49) muistuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa jokainen toimi, johon tutkija ryhtyy, on eettinen toimi. Tutkimuseettiset kysymykset koskevat muun muassa tutkimusaineistoa, tutkittavia, tulkintaa ja kirjoitustapaa (Clarkeburn & Mustajoki 2007).

Tutkimuksen eettisenä ohjenuorana on ollut noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, ja etiikka on ollut läsnä tutkimuksen joka vaiheessa, aina aiheen ja tutkimuskohteen valitsemisesta tutkimuksen raportointiin saakka. Laadullinen tutkimusote on ollut luonnollinen valinta, sillä tutkimukseni tarkoituksena on ollut koulutukseen osallistujien elämismaailman tutkiminen (Varto 2005, 28–32). Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista sen aineistojen koostuessa luonnollisista ja todellisista tilanteista. Aineiston analyysissä tunnistan aikaisemman tutkimuksen vaikutuksen ja niiden merkityksen uusille ajatusmalleille (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Analyysi saa tukea teoreettisesta viitekehystä, mutta analyysin tulokset eivät suoraan perustu teoriaan. Tutkimuksessa hypoteesin oikeaksi todistamisen ja testaamisen sijaan tulkitsin ihmisten ilmiölle antamia merkityksiä. Osallistujien ilmausten kautta pyrkimykseni on ollut tavoittaa heidän näkemyksiänsä tutkittavasta ilmiöstä ja pohtia niitä aikaisemman tutkimuksen valossa (Eskola 2010, 185; Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160; Kiviniemi 2001, 68). Tässä tutkimuksessa kielen avulla kuvataan käsitystäni osallistujien antamista merkityksistä. Kaikkonen (1999, 433) toteaa, että ”kielellä ja sen merkityksillä tartutaan kiinni todellisuuteen”. Töttö (1999, 290) kuitenkin muistuttaa, että kielen avulla tuotettu todellisuus on käsitteellisesti eri kuin se todellisuus, mistä osallistujat kertoivat.

Tutkijan on kiinnitettävä huomiota siihen, miten tutkimus tieteellistä kontekstia laajemmin mahdollisesti vaikuttaa tutkimuksen osallistujiin (Bryman 2011, 130). Tutkimuslupaa hakiessani keskustelin pitkään projektityöntekijöiden kanssa siitä, kuinka tärkeää on säilyttää tutkittavien anonymiteetti heidän turvallisuutensa vuoksi. Alue, josta tutkimusaineistona olleet koulutuspalautteet on kerätty, on uskonnollisesti sensitiivinen ja poliittisesti epävakaa sotariskialue. Sekä tutkimuksen kohdemaan että kansalaisjärjestön jättäminen anonymiksi perustuu tutkimusluvassa annettuihin ehtoihin. (TENK 2012, 6; Varto 2005, 49–50).

Miksi valitsin juuri kehitysyhteistyönä toteutetun koulutusprojektin tutkiakseni koulutuksen vaikuttavuutta? Olen toiminut koulutusprojektissa yhtenä sen kouluttajista, ja vaikka olen vakuuttunut koulutusprojektin tärkeydestä, olen halunnut kehittää myös omaa ammatillista osaamistani valitsemalla koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusaiheeksi. Voisi kysyä, olisiko minun pitänyt rajata tutkimusaineistosta pois koulutuskerta, jossa itse toimin kouluttajana. Valitsin kuitenkin kaikki koulutuspalautteet mukaan saadakseni koulutusprojektissa kerätyistä koulutuspalautteista kokonaiskuvan. Liitin esimerkkiaineistoksi mukaan kolme näytettä koulutuspalautteiden yhteenvedoista, joista yksi (liite 3) on koulutuksesta, jossa itse toimin kouluttajana. Toinen syy aiheen valintaan liittyy sen ajankohtaisuuteen. Kehitysyhteistyönä järjestettyjen koulutusprojektien vaikutusten arviointi on merkittävää, sillä kehitysyhteistyön leikkaukset ja hankkeiden päätyminen kesken hankekauden osuivat samaan ajankohtaan, kun Lähi-idän kriisi syveni. Syyrian sodan vuoksi vyörynyt pakolaisaalto toi Suomen kehitysyhteistyön arkitodellisuuden suomalaisten kotikaduille. Hallituksen leikkaukset kehitysyhteistyöstä ja paheneva Lähi-idän kriisi saivat suomalaiset kiinnostumaan siitä, miten kehitysyhteistyövaroja tulisi käyttää, ja pohtimaan mitä kehitysyhteistyöllä saadaan aikaan. Huotilaisen (2016) mukaan valtaosa (80 %) suomalaisista on vakuuttunut siitä, että kehitysyhteistyönä järjestettävä koulutus voi omalta osaltaan olla estämässä kriisejä. Suomalainen globaalien kehityskysymysten asiantuntijajärjestö Kepa tiedotti 15.9.2016 ulkoministeriön tilaaman riippumattoman selvityksen todenneen, että ”oli virhe leikata kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyöstä”. Suomalainen kehitysyhteistyö on laadukasta ja järjestöjen työ kustannustehokasta. Kehitysyhteistyön vaikutukset myös ulottuvat laajalle ja kohdistuvat niihin, jotka ovat kaikkein heikoimmassa asemassa. Tämän vuoksi kehitysyhteistyöstä tehdyt tutkimustulokset ovat merkittäviä niin tieteelliselle yhteisölle, poliittisille päättäjille kuin kehitysyhteistyöjärjestöille itselleenkin (vrt. Mäkelä 1990, 48–52).

Tutkijana pyrkimyksenäni on ollut perehtyä huolellisesti aikaisempaan tutkimukseen koulutuksen vaikuttavuudesta ja erityisesti noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Raportoinnissa tavoitteenani oli teorian ja empirian dialogi. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2012, 6) ohjeistaa, että hyvän tieteellisen käytännön edellytyksenä on se, että tutkija noudattaa tiedeyhteisön toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta, niin tutkimustyössä, raportoinnissa kuin arvioinnissakin. Eettisesti tärkeäksi koin sen, että esimerkiksi viittaukset ja lähdeluettelo on

laadittu huolellisesti ja tarkasti, niin että alkuperäislähteet ovat jäljitettävissä. Scott (1996, 68–70) muistuttaa siitä, kuinka tutkimuksen etiikka ja epistemologia ovat kuin kolikon kaksi puolta. Tutkijana minua ohjaa oma sisäinen halu pyrkiä ymmärtämään ja luomaan merkityksiä, mutta samaan aikaan pyrkimyksenäni on ollut objektiivisuus ja reliabilismi.

Tynjälän (1991, 388) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan tietystä näkökulmasta sen sijaan, että tavoiteltaisiin ”objektiivista” totuutta. Tutkijana tiedostan sen, että laadullisessa tutkimuksessa esiyymmärrykseni ja oman elämäkokemukseni myötä syntyneet kokemukset ovat olleet vaikuttamassa tekemiini valintoihin ja että kyseessä on omaan tulkintaani perustuva konstruktio. Joku toinen tutkija voi päätyä toisenlaiseen luokittelutapaan ja painottaa toisia asioita tutkiessaan samaa aineistoa (Kiviniemi 2001, 82; Varto 2005, Töttö 2005). Perttula (1995, 43) muistuttaa siitä, että tutkijan on suoritettava tutkimukselliset toimenpiteet systemaattisesti mutta kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia tutkija ei kykene välittämään siten, että toinen tutkija pystyisi konstruoimaan tutkimuksen kulun täsmälleen samanlaisena. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa suuri merkitys on tutkijan omalla vastuullisuudella. Tutkimustulosten analyysiprosessin vaiheet sekä tekemieni valintojen perusteet olen kuvannut seikkaperäisesti ja perusteellisesti luvussa 1.5. Tekemäni tulkinnat eivät ole sattumanvaraisia vaan perustuvat johdonmukaiseen analyysiin (TENK 2012, 6). Tutkimustulosten sovellettavuusarvoa voidaan tarkastella siirrettävyytenä: ”Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat.” (Tynjälä 1991, 390).

Tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti (TENK 2012, 6). Pyrkimyksenäni on ollut johdonmukainen ja selkeä tutkimuksen raportointi (Helenius ym. 2015, 202). Tynjälä kirjoitti jo vuonna 1991 siitä, kuinka ”kvantitatiivisesta tutkimuksesta johdettua perinteistä tutkimus- ja raportointimallia on alettu yhä enemmän kritisoida” (Tynjälä 1991, 396). Valitsin raporttimalliksi tavanomaisesta poikkeavan tavan, niin kutsutun Alasuutarin maatuskamallin (Alasuutari 2011, 313). Eskola (2010, 184–185) kutsuu tätä perinteitä rikkovaa tutkimuksen raportointimallia tuplasuppilomalliksi. Törrönen (2007, 29) puolestaan kutsuu tämänkaltaista tieteellisen tekstin dynaamista rakennetta kompositioksi. Epäilemättä perinteinen johdanto, metodi, tulokset, keskustelu (IMRD) -rakenne olisi palvellut myös erinomaisesti. Maatuskamalli osoittautui parhaaksi juuri tämän tutkimuksen raportointiin,

sillä se on mahdollistanut refleктоivan pohdinnan ja argumentoinnin. Tutkimusteorian ja empirian välinen keskustelu on Kaikkosen (1999, 434) mukaan välttämätöntä. Olen vakuuttunut maatuskamallin toimivuudesta laadullisen tutkimuksen raporttimallina (Eskola & Suoranta 1998, 251, 253), sillä olennaista on selittää ja ymmärtää tekemiäni johtopäätöksiä ja tutkimustulosten suhteuttaminen aikaisempiin tutkimustuloksiin (vrt. Niemelä ym. 1991). Eskola & Suoranta (1998, 245) myös vakuuttavat, että laadullisen tutkimuksen raportointiin ei ole olemassa minkäänlaista vakiintunutta ainoa oikeaa mallia, vaan tärkeintä on muistaa tutkimuksen päätehtävä ja se, kenelle se on tarkoitettu. Jokaisessa sisältöluvussa olen pysähtynyt pohtimaan yhtä tutkimuskysymystä kerrallaan. Omien tulkintojen pohtiminen aikaisempien tutkimustulosten valossa laajensi tietämystä koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten avulla olen tarkastellut tuloksia, esimerkiksi niiden syitä ja seurauksia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Maatuskamallinen raportointimalli on mahdollistanut keskittymisen tulosten tulkitsemiseen, selittämiseen ja ilmiön monipuoliseen taustoittamiseen. (vrt. Eskola 2010, 185). Sain tutkimusaineiston suomalaiselta kehitysyhteistyöjärjestöltä (vrt. opinnäyte toimeksiantona). Vaikka tutkimuskysymyksenä ei ollutkaan selvittää, mitä koulutusten suunnittelussa tulisi ottaa huomioon, maatuskamalli mahdollisti moniulotteisen aiheen käsittelyn ja pohdinnan. Kehitysyhteistyön koulutusten järjestäjien näkökulmasta mielenkiinto kohdistuu käytännölliseen kysymykseen siitä, minkälaisia koulutuspalautteiden tulisi olla, jotta niiden tuloksia voitaisiin tulkita yksilön oppimisen näkökulmasta luotettavasti.

Päätökseni käyttää Kirkpatrickin mallia teoreettisena viitekehyksenä osoittautui onnistuneeksi rajaukseksi. Tutkimuskäyttöön saamani aineisto oli tarpeeksi suuri ja kattava löytääkseni vastaukset tutkimuskysymyksiin. Sisällön analyysin soveltaminen tutkimustulosten luokittelussa oli metodologisesti hyvä päätös, sillä se mahdollisti "ajattelun teorian kanssa" (Salo 2015, 181–183; Ikonen 2001, 445). QSR NVivo -ohjelma osoittautui näppäräksi analyysityökaluksi. Havaitsin kuitenkin todeksi Johnstonin (2006) huolen siitä, että opinnäytetyön tekijänä haasteellista oli osata lopettaa NVivolla "leikkiminen" ajoissa, sillä vaikka ohjelma tarjosikin runsaasti erilaisia mallintamistyökaluja (esimerkiksi sanapilviä, käsitekarttoja ja kaavioita), laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus luokitella koko aineistoa kaikista mahdollisista näkökulmista vaan pyrkiä löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin (vrt. Johnston 2006, 383).

Tavoitteellinen gender-työ kehitysyhteistyössä tarkoittaa sosiaalisen sukupuolen huomioimista ja on tasa-arvon edistämiseen tähtäävää työtä. Kepan (2007, 8) mukaan tavoitteellinen gender-työ on yksi läpileikkaavista teemoista kehitysyhteistyössä. Tieteentekijöinä on sekä naisia että miehiä, joiden ääntä tutkijoina kunnioitan samanarvoisena. Siksi myös tässä tutkimuksessa tietoinen gender-valinta on ollut käyttä lähdeluettelossa etunimiä, jotka havahduttanevat huomaamaan gender-työn merkityksellisyyttä.

Epäilemättä tutkimustulokset olisivat voineet olla syväluotaavampia ja kertoa koulutuksen yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta, mikäli koulutuksen vaikuttavuutta olisi kyseisessä koulutusprojektissa ollut mahdollista lähteä tutkimaan paikan päälle jo projektin suunnitteluvaiheessa, jotta myös koulutuspalautekyselylomakkeessa olisi voitu kysyä strategisesti informatiivisempia ja koulutuksen vaikuttavuuteen kohdennettuja kysymyksiä. Tutkimuskäyttöön annettu aineisto osoittautui kuitenkin riittäväksi ja kattavaksi saadakseni asetettuihin tutkimuskysymyksiin vastaukset ja vakuuttaakseni kriittisen ja epäilevän tiedeyhteisön (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226).

5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Jatkotutkimuksena mielenkiintoinen voisi olla moniulotteinen pitkittäistutkimus, jossa osallistujat olisivat mukana suunnitteluvaiheessa koulutuksen tavoitteiden asettamisessa sekä mukana yhteiskunnallisten muutosten lopullisten vaikutusten arvioinnissa. Mitä asioita tulee ottaa huomioon, kun kouluttajan ja koulutettavien kulttuuritaustat ovat erilaiset? Tämän vuoksi tutkimuksen kasvatuksellinen mielenkiinto voisi olla kasvatuskulttuurien kohtaamisessa, sillä kehitysyhteistyönä järjestetyssä koulutusprojektissa kouluttajilla ja koulutettavilla on usein erilaiset kulttuuritaustat (ks. Bronfenbrennerin ekologinen teoria kasvatuksellisena ilmiönä, Puroila & Karila 2001, 222–225). Laukkanen (2014, 64–65) ehdottaa, että tulevaisuudessa tulisi tutkia, miten koulutus muuttuu osaksi ihmisen hyvinvointia, mikä on myös kehitysyhteistyön perimmäinen tarkoitus. Moniulotteisella pitkittäistutkimuksella koulutuksen vaikuttavuudesta ammatillisen kehittymisen ja organisaatiokulttuurin muutoksen kannalta saataisiin syvempi kuva, ja tutkimuksessa

voitaisiin arvioida koulutuksen vaikuttavuutta arvojen ja järjestelmien näkökulmasta, esimerkiksi soveltamalla edellä jo mainittua Bronfenbrennerin ekologista teoriaa (Puroila & Karila, 2001).

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusmahdollisuus voisi olla tutkimus varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammatillisesta kehitymisestä seksuaalikasvattajina varhaiskasvatuksessa esimerkiksi tämän tutkimuksen kohdemaan henkilöstön parissa Lähi-idässä. Minkälaisia merkityksiä kasvattajat antavat seksuaalikasvatukselle varhaiskasvatuksessa? Antaisivatko kasvattajat sille eri merkityksiä, jos seksuaalikasvatusta kutsuttaisiinkin kehotunnekasvatukseksi? Mitkä tekijät vaikuttavat kasvattajien asenteisiin? Onko varhaiskasvatuksen työntekijöillä riittävä tietotaito toimia seksuaalikasvattajina? Minkälaista koulutusta he toivovat? Seksuaalikasvatus varhaiskasvatuksessa on aiheena ajankohtainen ja kasvatus- ja tiedeyhteisön yhä kasvavamman mielenkiinnon kohde myös Suomessa, sillä hämmentävä aihe on ollut kierrelty ja vaiettu. Jokaisella lapsella on oikeus oppia turvataitoja ja kehoitsetuntoa (ks. Cacciatore 2015; Cacciatoren kotisivut; Ingman-Friberg & Cacciatore 2016).

LÄHTEET

Aalto, Liisa & Hätönen, Heljä & Vaherva, Tapio. 1998. Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen: käsikirja. Helsinki: KTM. Yrityspalvelu.

Aalto-Kallio, Mervi. 2014. Arvioivaa toimintakulttuuria rakentamassa. Teoksessa Mervi Aalto-Kallio, Niina Haake & Erja Saarinen. Arvioiva toimintakulttuuri järjestöarkeen. Opas kokonaistoiminnan arviointiin. SOSTE Suomen sosiaali ja terveystieteet. Helsinki: FRANK, 9–34.

Aarnio, Helena. 2010. Oppijakeskeiset oppimisprosessit. Teoksessa Seppo Helakorpi, Helena Aarnio & Martti Majuri. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. HAMK Hämeen Ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: HAMK Julkaisut, 179–204.

Abbott, Andrew. 2004. Methods of discovery. Heuristics for the social sciences. New York & London: Norton.

Abdul-Hamid, Husein & Patrinos, Harry Anthony & Reyes, Joel & Kelcey, Jo & Varela, Andrea Diaz. 2015. Learning in the face of adversity. The UNRWA education program for Palestine refugees. World Bank Studies. Washington, DC: World Bank. DOI: 10.1596/978-1-4648-0706-0

Alasuutari, Pertti. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Aluko, Ruth & Shonubi, Ololade. 2014. Going beyond Kirkpatrick's training evaluation model: The role of workplace factors in distance learning transfer. *Africa Education Review*, 11:4, 638–657. DOI: 10.1080/18146627.2014.935007

Berke, David & Kossler, Michael E. & Wakefield, Michael. 2015. Developing leadership talent (1). Hoboken, US: Pfeiffer. <<http://www.ebrary.com/helios.uta.fi>> Viitattu 6.6.2016.

Bransford, John & Stevens, Reed & Schwartz, Dan & Meltzoff, Andy & Pea, Roy & Roschelle, Jeremy & Vye, Nancy & Kuhl, Pat & Bell, Philip & Barron, Brigid & Reeves, Byron & Sabelli, Nora. 2006. Learning theories and education: Toward a decade of synergy. Teoksessa Patricia A. Alexander & Philip H. Winne (toim.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 209–244.

Bryman, Alan. 2011. Samhällsvetenskapliga metoder. Kääntänyt Björn Nilsson. Alkuperäisteos: *Social research methods*. Malmö: Liber AB.

Brown, John Seely & Duguid, Paul. 1991. Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.

Cacciatore, Raisa. 2007. Huomenna pannaan pussauskoppiin. Eväitä tyttönä ja poikana kasvamisen haasteisiin syntymästä murrosikään. Opas vanhemmille. WSOY: Bookwell.

Cacciatore, Raisa. 2015. "Isi mitenkä se vauva menee sinne vatsaan?". Väestöliiton blogi 4.11.2015. < <https://vaestoliitonblogi.com/2015/11/04/isi-mitenka-se-vauva-menee-sinne-vatsaan/>> Viitattu 10.6.2016.

Cacciatore, Raisa. (päiväämätön) Miten osaisi antaa seksuaalikasvatusta? Raisa Cacciatoren kotisivut. < <http://www.raisacacciatore.fi/79>> Viitattu 10.6.2016.

Chapman, Alan. 2014. Kirkpatrick's learning and training evaluation theory. Verkkosivusto. <<http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>> Viitattu 8.7.2016.

Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Earley, Peter & Porritt, Vivienne. 2014. Evaluating the impact of professional development: the need for a student-focused approach. *Professional Development in Education* 40:1, 112–129. DOI:10.1080/19415257.2013.798741

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Jussi Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Eskola, Jari. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Evans, Linda. 2014. Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44:2, 179–198. DOI: 10.1080/0305764X.2013.860083

Frash Jr., Robert & Kline, Sheryl & Almanza, Barbara & Antun, John. 2008. Support for a multi-level evaluation framework in hospitality training. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 7:2, 197–218. DOI: 10.1080/15332840802156949

Goldstein, Irwin L. 1993. *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. 3. painos. California: Pacific Grove.

Groenewald, Thomas. 2004. A Phenomenological research design illustrated. *International Journal Of Qualitative Methods*, 3(1), 1–26. <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/groenewald.pdf> Viitattu 5.9.2016.

Guskey, Thomas R. 2000. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.

Guskey, Thomas R. 2002. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8:3, 381–391. DOI: 10.1080/135406002100000512

Hallinger, Philip & Huber, Stephan. 2012. School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23:4, 359–367. DOI: 10.1080/09243453.2012.681508

Hallitusohjelma 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82> Viitattu 5.6.2016.

Helenius, Jenni & Salonen-Hakomäki, Sanna-Mari & Vilkka, Hanna & Saaranen-Kauppinen, Anita & Eskola, Jari. 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa Sanna Aaltonen ja Riitta Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 191–217.

Hirsijärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Holton, Elwood F. III. 1996. The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*. Spring 1996, 7:1, 5–21.

Hopsu, Inka & Semi, Ritva. 2016. Koulutusleikkaukset vaarantavat myös koulutusviennin kannalta oleellisen osaamisen ja menestyksen. *Opettajat ilman rajoja vie opetusosaamista kehitysmaihin. Aamulehti. Näkökulma*. 20.5.2016.

Huber, Stephan Gerhard. 2011. The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education* 37:5, 837–853. DOI: 10.1080/19415257.2011.616102

Huotilainen, Heidi. 2016. Suomalaiset uskovat kehitysyhteistyön voimaan pakolaiskriisin ehkäisemisessä – aiempaa harvempi leikkaisi määrärahoja. *Helsingin Sanomat* 12.7.2016. <<http://www.hs.fi/kotimaa/a1468289794370>> Viitattu 4.9.2016.

Hämeen-Anttila, Virpi. 2006. Vieraan vierautta kartoittamassa. Itämaisten kulttuurien tutkimus. Teoksessa Tom Holmén & Iiro Vilja (toim.) *Tiede ja maailmantulkinta. Kaksitoista selvitettyä tapausta*. Helsinki: Art House, 342–365.

Ikonen, Risto. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 32 (5), 437–449.

Ingman-Friberg, Susanne & Cacciatore, Raisa (toim.) 2016. Keho on leikki – avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä. Helsinki: Duodecim.

Jakku-Sihvonen, Ritva & Niskanen, Vesa & Lehtovuori, Riku & Etelälahti, Aulikko. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/98. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

- Johnston, Lynne. 2006. Software and method: reflections on teaching and using QSR NVivo in doctoral research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9:5, 379–391. DOI: 10.1080/13645570600659433
- Juuti, Pauli. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Aavaranta-sarja n:o 18. Helsinki: WSOY.
- Juuti, Pauli. 1994. Työvoimakoulutuksen vaikuttavuus yrityksen näkökulmasta. Työpoliittinen tutkimus nro 87. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino.
- Järvilehto Lauri. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaikkonen, Pauli. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30(5), 427–435.
- Kantanen, Uolevi. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Vammalan Kirjapaino.
- Kantanen, Uolevi. 1997. Miten mitata henkilöstökoulutuksen hyötyä? *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 17(2), 91–98.
- Kepa. 2007. Pauliina Mapatha & Kristina Oleng (toim.) Gender – sosiaalinen sukupuoli kehitysyhteistyössä. Kehitysyhteistyön palvelukeskus Kepa. Helsinki: Miktor. <<https://www.kepa.fi/tiedostot/julkaisut/gender-sosiaalinen-sukupuoli-kehitysyhteistyossa.pdf>> Viitattu 15.9.2016.
- Kepa. 2016. Arvioinnin tulos: Oli virhe leikata kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyöstä. Tiedotteet – kehitysyhteistyö. 15.9.2016. <<http://www.kepa.fi/uutiset/11733>> Viitattu 15.9.2016.
- King, Fiona. 2014. Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education* 40:1, 89–111. DOI: 10.1080/19415257.2013.823099
- Kirkpatrick, Donald L. 1959. Techniques for evaluation training programs. *Journal of the American Society of Training Directors* 13, 21–26.
- Kirkpatrick, Donald L. 1976. Evaluation of training. Teoksessa Robert L. Craig (toim.) *Training and development: a guide to human resources development*. New York: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, Donald L. 1994. *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, Donald L. & Kirkpatrick, James D. 2006. *Evaluating training programs*. 3. painos. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, Donald L. 2009. Are you really using the four levels? <<http://www.kirkpatrickpartners.com/>> Viitattu 5.6.2016.

Kirkpatrick, Donald L. & Kirkpatrick, James, D. 2005. Transferring learning to behavior: using the four levels to improve performance. Oakland, US: Berrett-Koehler Publishers. <<http://www.ebrary.com/helios.uta.fi>> Viitattu 18.5.2016.

Kirkpatrick, Jim & Kirkpatrick, Wendy Kayser. 2009 (muokattu 2011). The Kirkpatrick four levels: a fresh look after 50 years. White Paper. < <http://www.kirkpatrickpartners.com> />Viitattu 18.5.2016.

Kirkwood, Adrian Terence & Rae, Jan. 2011. A framework for evaluating qualitative changes in learners' experience and engagement: developing communicative English teaching and learning in Bangladesh. *Evaluation & Research in Education*, 24:3, 203–216. DOI: 10.1080/09500790.2011.610504

Kiviniemi, Kari. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Koskinen, Sulo. 1988. Opintomenestyksen selittämisestä. Teoksessa Antti Peltomäki (toim.) *Tuloksellinen koulutus. Aavaranta-sarja 9. Johtamistaidon opisto*. Turku, 121–134.

Kraiger, Kurt & Ford, J. Kevin & Salas, Eduardo. 1993. Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311–328. DOI: 10.1037/0021-9010.78.2.311

Kreber, Carolin & Brook, Paula. 2001. Impact evaluation of educational development programmes. *Educational policy studies*, University of Alberta, Canada. *International Journal for Academic Development* 6:2, 96–108. DOI: 10.1080/13601440110090749

Kyrönlähti, Eija. 2010. Terveystieteiden ammattilaisen osaamisen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12(1), 14–23.

Laine, Timo. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lauer, Patricia A. & Christopher, Debra E. & Firpo-Triplett, Regina & Buchting, Francisco. 2014. The impact of short-term professional development on participant outcomes: a review of the literature. *Professional Development in Education*, 40:2, 207-227. DOI: 10.1080/19415257.2013.776619

Laughridge, Virginia J. 2011. The relationship between professional development and teacher change in the implementation of instructional strategies that support elementary students' science textbook reading. *Theses, Student Research, and Creative Activity: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. Paper 8. <<http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/8>> Viitattu 26.6.2016.

Laukkanen, Reijo. 2014. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden aikaansaamisen haasteeseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (2), 64–73.

Lewin, Kurt. 1952. Field theory in social science: selected theoretical papers by Kurt Lewin. London: Tavistock.

Luoma, Pentti & Karjalainen, Timo P. & Reinikainen, Kalle 2006. Johdatusta tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 416–470.

Maahanmuuttovirasto. 21.1.2016. Tilasto: Turvapaikanhakijat 1.1.2015–31.12.2015. <http://www.migri.fi/download/64990_Tp-hakijat_2015.pdf?d81907fc718fd388> Viitattu 9.6.2016.

Maeda, Hotaka. 2015. Response option configuration of online administered Likert scales. *International Journal of Social Research Methodology*, 18:1, 15–26. DOI: 10.1080/13645579.2014.885159

Marjakangas, Juha. 2008. Yrityksessä olevan osaamisen kehittäminen – koulutuksen merkitys osaamisen kehittämisessä. Toimintatutkimus ammattikorkeakoulun roolista pk-yritysten osaamisen kehittäjänä. Lisensiaattityö. Turun kauppakorkeakoulu. Turku.

Marjakangas, Juha. 2009. Osaamisen tasapainoinen kehittäminen ja vaikuttavuuden arviointi. Teoksessa Irene Gröhn (toim.) Näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen kehittämiseen. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 91–112.

Martela, Frank & Järvillehto, Lauri. 2012. Ammattiosaajan hyvä elämä: ajatuksia ja työkaluja ammattiin opiskelevien elämänlaadun edistämiseksi. Helsinki: EHYT.

Merrifield, Anna. 2015. Raha loppuu, sota ei – Lähi-idässä jo kolme vakavimman luokan humanitaarista kriisiä. Ulkoasiainministeriö. Uutisia 9.7.2015. <<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=329838>> Viitattu 9.6.2016.

Mezirow, Jack. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Jack Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 2.painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor.

Mäkelä, Klaus. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Niemelä, Pirkko & Lagerspetz, Kirsti & Lagerspetz, Kari & Näätänen, Risto. 1991. Miten kirjoitan tieteellisen artikkelin: tieteellinen kirjoittaminen ja kansainvälinen julkaiseminen. Porvoo: WSOY.

Nurmi, Kari E. & Kontiainen, Seppo. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa Reijo Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Helsinki: Edita, 29–50.

OKM. 2010. Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset. Valtioneuvoston periaatepäätös. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2010:11.

OKM. 2013. Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille. Selvitysryhmän muistio. Toimenpideohjelma koulutusviennin edellytysten parantamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2013:9.

OKM. 2016a. Koulutusviennin tiekartta 2016–2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:9.

OKM. 2016b. Koulutusviennin tiekartta 2016–2019. Liite 2: Suomalaisen koulutusviennin mahdollisuuksista ja esteistä. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm9/OKM_Koulutusviennin_tiekartta_2016_2019_Liite_2.pdf?lang=fi> Viitattu 8.6.2016.

Opperman, Catherina. 2015. Determine the true value of learning and development. Randburg, ZA: Knowres Publishing. <<http://www.ebrary.com.helios.uta.fi>> Viitattu 6.6.2016.

Phillips, Jack J. 1983. Handbook of training evaluation and measurement methods. Boston, MA: Butterworth-Heinemann.

Phillips, Jack J. 2005. Investing in your company's human capital: strategies to avoid spending too little or too much. Saranac Lake, NY, USA: AMACOM Books. <<http://www.ebrary.com.helios.uta.fi>> Viitattu 6.6.2016.

Phillips, Jack J. 2015. Response to LinkedIn post: Kirkpatrick vs. Phillips. <www.roiinstitute.net/free-tools/> Viitattu 6.6.2016.

Peltari, Sari & Vaara, Annukka. 2011. Koulutuksen arviointi yritys- ja korkeakoulumaailmassa. Kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/35123/Vaara-Mursu_Peltari.pdf?sequence=1> Viitattu 5.5.2016.

Perttula, Juha. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 26 (1), 39–46.

Pitkänen, Marja & Heide, Tuula. 2008. Kuopion yliopiston oppimiskeskuksen koulutusten vaikuttavuus. Tarkastelussa Yliopistopedagoginen PD-, Verkko-opetuksen asiantuntija- ja Verkko-opetuksen perusteet –koulutukset. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 44. <<https://www2.uef.fi/documents/13384/986238/publication.pdf/0352f3f1-b6d24ad5a920-1a8e7e30aa93>> Viitattu 24.5.2016.

Poikela, Sari. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Puroila, Anna-Maija & Karila, Kirsti. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinos & Jorma Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Raivola, Reijo. 2000a. Tehoa vai laatua koulutukseen? Porvoo: WSOY.

Raivola, Reijo (toim.) 2000b. Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.

Raivola, Reijo & Valtonen, Päivi & Vuorensyrjä, Matti. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Reijo Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita. 11–28.

Reinikka, Ritva. 2015. Tuottaako kehitysyhteistyö tuloksia? Riippumaton arvio Suomen kehitysyhteistyön tuloksellisuudesta ja vaikuttavuudesta. Ulkoasianministeriö. Tiedote 4.6.2015 <<http://www.formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=328039&culture=fi-FI>> Viitattu 12.6.2016.

Ruohotie, Pekka. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, Pekka. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, Pekka. 1999. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. Helsinki: WSOY.

Robinson, Dana Gaines & Robinson, James C. 1989. Training for impact. How to link training to business needs and measure the results. San Francisco & London: Jossey-Bass publishers.

Ropo, Eero. 1984. Oppiminen ja oppimisen tyyli: viitekehyksen kehittäminen ja oppimisen tyylien empiirinen tarkastelu peruskoulussa ja korkeakoulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ropo, Eero. 2015. Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Teoksessa Eero Ropo, Eero Sormunen & Jannica Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere University Press, 19–25.

Scheier, Margit. 2014. What is qualitative content analysis? Teoksessa Margit Scheier (toim.) The SAGE handbook of qualitative data analysis, 170–184. DOI: 10.4135/9781446282243.n12

Sahlberg, Pasi. 2006. Lupauksista kiinni. Pasi Sahlbergin kotisivut. Helmikuu 2006 <<http://pasisahlberg.com/lupauksista-kiinni/>> Viitattu 12.6.2016.

Salo, Ulla-Maija. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Sanna Aaltonen ja Riitta Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press, 166–190.

Scott, David. 1996. Methods and data in educational research. Teoksessa David Scott & Robin Usher (toim.) Understanding educational research. London & New York: Routledge, 52–73.

Semi, Ritva & Hopsu, Inka. 2015. Koulutus kehitysyhteistyön painopisteeksi. Turun Sanomat 11.4.2015<<http://www.ts.fi/mielipiteet/lukijoilta/756826/Koulutus+kehitysyhteistyon+painopisteeksi>> Viitattu 12.6.2016.

Smidt, Andy & Balandin, Susan & Sigafos, Jeff & Reed, Vicki A. 2009. The Kirkpatrick model: a useful tool for evaluating training outcomes. Journal of Intellectual and Developmental Disability. 34:3, 266–274. DOI: 10.1080/13668250903093125

Sutton, Brian & Stephenson, John. 2005. A review of 'Return on investment' in training in the corporate sector and possible implications for college-based programmes. *Journal of Vocational Education*, 57:3, 355–373. DOI:10.1080/13636820500200291

Tabatabaie, Alireza. 2015. Childhood and adolescent sexuality, Islam and problems of sex education: a call for re-examination. *Sex Education*, 15:3, 276–288. DOI: 10.1080/14681811.2015.1005836

Takala, Tuomas. 2001a. *Koulutus kaikille – tavoitteet ja kehitysmaiden todellisuus*. Tampere: DevEd Consulting.

Takala, Tuomas. 2001b. Views of of the 'Centre' vs Finland's support to prevocational and vocational education in developing countries. *Journal of Education and Work* 14:2, 251–267. DOI: 10.1080/13639080120056682

Takala, Tuomas & Tapaninen, Sirpa-Leena. 1995. Justifications for and priorities of development assistance to education – Finnish development cooperation in international perspective. *Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A: No 55*. Tampere: Jäljennepalvelu.

Tenhula, Tytti. 2007. Valtakunnallisesti vaikuttavaa koulutusta: Selvitys valtakunnallisen TieVie -virtuaaliyliopistohankkeen vaikuttavuudesta. Suomen virtuaaliyliopistopalveluyksikkö. Helsinki: Multiprint. <http://tievie oulu.fi/julkaisut/Tenhula_T_2007_Valtakunnallisesti_vaikuttavaa_koulutusta.pdf> Viitattu 26.5.2016.

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <www.tenk.fi> Viitattu 3.3.2016.

Thoonen, Erik E. J. & Slegers, Peter J. C. & Oort, Frans J. & Peetsma, Thea T.D. 2012. Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23:4, 441–460. DOI: 10.1080/09243453.2012.678867

Topno, Harshit. 2012. Evaluation of training and development: an analysis of various models. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)* ISSN: 2278–487X. Volume 5, Issue 2 (Sep-Oct. 2012), 16–22. [www.iosrjournals.org](http://iosrjournals.org). <http://iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol5-issue2/B0521622.pdf>. Viitattu 6.3.2016.

Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, Päivi. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. 22 (5–6), 387–398.

Törrönen, Jukka. 2007. Tieteellisen tekstin rakenne. Teoksessa Merja Kinnunen & Olli Löytty. *Tieteellinen kirjoittaminen* (1. painos 2002). Tampere: Vastapaino, 29–49.

Töttö, Pertti. 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. *Sociologia*. Westermarck-seuran julkaisu. 36 (4), 280–292.

Töttö, Pertti. 2005. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Uljas-Rautio, Katariina. 2008. Tieteellistä tekstiä vai tekstiä tieteestä? *Kide* 1/2008. Lapin yliopiston yhteisölehti. 8–11. <<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=0bc13a02-233f-417a-8a25-0dcb04d20350>> Viitattu 2.6.2016.

Uljas-Rautio, Katariina. 2011. Mitä gradussa tehdään eli tehdäänkö gradulla jotakin? *Kide* 1/2011. Lapin yliopiston yhteisölehti. 18–19. <<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=0e969282-16b2-49cf-9583-5206853eed8>> Viitattu 2.6.2016.

Ulrich, Dave & Smallwood, Norm. 2013. Leadership sustainability. What's next for leadership improvement efforts. *Leader to Leader*. Volume 2013, Autumn (Fall). Issue 70, 32–38. DOI: 10.1002/ltl.20098

UM. 2016. Ulkoasiainministeriön myöntämien valtionavustusten käyttöä koskevat yleisehdot ja hanketuen lisäehdot. Suomen Valtion Ulkoasiainministeriön verkkosivut. Päivitetty 20.6.2016. <<http://formin.fi/Public/default.aspx?nodeid=49327&culture=fi-FI&contentlan=1#Tuenperiaatteet>> Viitattu 28.6.2016.

Uronen, Ilkka. 2012. (toim.) Opas korkeakoulujen työelämälähtöisen täydennyskoulutuksen järjestäjille. *FUTUREX – Future Experts* -hanke. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B: 15. <http://www.futurex.utu.fi/julkaisut_Opas_tyoelamalahtoisen-2012.pdf> Viitattu 6.3.2016.

Usher, Robin. 1996. A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. Teoksessa David Scott & Robin Usher (toim.) *Understanding educational research*. London & New York: Routledge, 9–32.

Vaherva, Tapio. 1988. Yrityskoulutuksen laaja-alaisesta arvioinnista. Teoksessa Antti Peltomäki (toim.). *Tuloksellinen koulutus*. Aavaranta-sarja 9. Johtamistaidon opisto. Turku, 101–109.

Varila, Juha. 1991. Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Perusteiden teoreettista ja empiiristä tarkastelua. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: VAPK-kustannus.

Vartiainen, Matti. 1994. Työn muutoksen välineet. Muutoksen hallinnan sosiotekniset menetelmät. 550. Tampere: Otatieto.

Varto, Juha. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. <http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf> Viitattu 15.5.2016.

Väestöliitto. 2015. Tue lapsen kehitystä! Ikätasoinen, lapsilähtöinen seksuaalikasvatus. Verkkosivusto: www.vaestoliitto.fi. Englanninkielinen juliste: Promoting child development.

Age-appropriate, child-centered sexuality education. <http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/f7dc8cc9abe6ff29bea85f79bb1447b5/1474374281/application/pdf/4839726/vaestoliitto_A1_juliste_en_pieni.pdf> Viitattu 27.7.2016.

Yrjänäinen, Sari & Ropo, Eero. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Eero Ropo & Maiju Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere University Press, 17–46.

Liite 1(1/2)

These feedback forms were distributed among the participants of “Sexuality Education” for kindergarten teachers and caretakers from [name of the city]. The training was held in [name of the city], [name of the region], [name of the country]. Nineteen participants, 18 females and one male, participated for one day on 4th of November, 2014. Dr. [name], MD, Specialist in Child Psychiatry and Forensic Psychiatry ran the training through an interpreter from English back into --, a major -- dialect.

1.What is your opinion on this training workshop in general?	Good	Ok	Miserable
	52 %	21 %	27 %
2. Have you learnt any new things?	A lot	Something	Nothing
	7 %	36 %	57 %
3. Do you think you can use this information at your workplace?	Yes	Maybe	No
	6 %	31 %	63 %
4. What is your opinion about the participatory activities?	Useful	Not useful	Wasting time
	58 %	26 %	16 %

If you learnt something new, give an example of that?
<ol style="list-style-type: none"> 1. There is no need to explain these topics at kindergartens; our society does not accept that, as time goes on, we will learn. 2. 1–6 year children do not need explanations on this topic. 3. I swear in God that I learnt nothing. 4. I learnt how to answer questions on this topic, if raised by a child. 5. Answering the children’s questions in the right way, giving right answers to children. (2 participants) 6. Giving the right answers to the questions, and taking the questions as normal. 7. To answer the questions concerning this issue, and not to lie to the children. 8. Showing those parts of the body to the children which other people should not touch. 9. To be honest inn giving answers to children and I have learnt the three rules. 10. There is no need to explain this topic in kindergartens. 11. I learnt nothing. (2 participants) 12. Introducing the body parts to children—let children know their body from their childhood, to know what the differences between his bodies and the body of other children from the opposite sex are.

If you think you can this information at your work, give an example of that?

1. I cannot use this information, because children are not in that stage to
2. comprehend the topic.
3. For example, showing the body parts through a picture, like we did in the training.
4. I am ready to answer any questions by the children on this topic, if raised.
5. If there was a question, it is good to give an appropriate answer in accordance to the local culture.
6. I cannot use this information at all (4 participants)

What was the best thing/things?

1. No good things. (4 participants)
2. Exchanging views and discussing the topics in the training.
3. If a child had a question, he can ask the question in to my face.
4. The best thing is if a child had a question, that person (teacher\caretaker) can\should answer.
5. How to answer the questions on this topic was the best thing.
6. Being ready/trained to answer questions on sexuality education.
7. Teaching the names of the body parts to children. (3 participants)
8. I could get a lot of information as a kindergarten teacher, and I can teach this to
9. children in an easy way—up to their level of understanding.

What was the worst thing/things?

1. The place was cold and no drinking water.
2. I cannot give this information to children.
3. Giving details to children is not needed.
4. There was nothing bad, but the only problem is that we cannot teach children about
5. these body parts.
6. Using the names of the parts.
7. The worst thing is that we cannot use it in our society. (2 participants)
8. We cannot talk about these things.
9. I think talking about sex to children is not a good idea.
10. I cannot use this information, neither the society, or the age of the children allows me to do so.

Liite 2 (1/3)

These feedback forms were distributed among the participants of “Pre-Mathematical Skills” for kindergarten teachers and caretakers from [name of the city]. The training was held in [name of the city], [name of the region], [name of the country].

Nineteen participants, all female, participated for three days in a row, from 17th to 19th of February, 2014. M.Ed. [name], kindergarten and primary school teacher from Finland, ran the training through an interpreter from English back into – –, a major – – dialect.

1. What is your opinion on this training workshop in general?	Good	Ok	Miserable
	100 %	0 %	0 %
2. Have you learnt any new things?	A lot	Something	Nothing
	94 %	6 %	0 %
3. Do you think you can use this information at your workplace?	Yes	Maybe	No
	59 %	31 %	10 %
4. What is your opinion about the participatory activities?	Useful	Not useful	Wasting time
	100 %	0 %	0 %

If you learnt something new, give an example of that?
1. All the playing and activities performed were creative, they were something different.
2. All the activities were good examples, for example using the dice.
3. Using the shape figures in a different way.
4. Different ideas and using the dice in different ways.
5. I learnt many new activities, for example counting the count through the nut box.
6. How to use educational means to learn the numbers and the shapes.
7. For example, using playing materials in the model cards.
8. I learnt new things, for example, the tiara game which is very easy for children to learn.
9. Yes, I learnt new things. The king (tiara) game, for example, is a wonderful game and children would love it.
10. For example, similar card numbers.
11. The king game which involves movement for children.
12. The marbles inside the snake, for example, counting them and putting the number on it, and also all the games. (2 participants)
13. Using the nut box.
14. We learnt how to use games in teaching mathematics, for example, making numbers out of modelling clay
15. I learnt that children learn mathematics while playing.
16. I learnt new things about numbers for sure. Taking the role of the king and etc.
17. The king game for two reasons: A. The child will learn the shapes. B. The child takes the transfer of power as a normal thing.

English Feedback from "Pre-Mathematical Skills"

If you think you can this information at your work, give an example of that?

1. I can use the information from the training, only if we had less number of children in one class and the availability of educational means.
2. Yes, the shape figures, or the numbers or those concrete games from the training.
3. The king game, the snake game and the shapes games.
4. We can use this information at our workplace for sure, providing that the materials are available. Like the king game.
5. Using the pearls according to their colours, or their shapes, or their shapes.
6. Using number queue, shapes, colours, the sizes and comparing the objects.
7. We can use the information on the condition that we could have less number of children per a class. We can use number queue, also the surrounding materials and making balls (dots) and number digits within the same card.
8. Comparing the numbers and the rest of the games.
9. Using the room facilities to recognise the numbers.
10. If we get the educational means (the materials), with no doubt we can use just any game at the workplace.
11. There are many examples that we can use at our workplace only if we have got the materials.
12. Making the drawings and using them for the children.
13. Like learning the numbers through using the string of pearls and the drawings.
14. How to learn the shapes, through using, for example, Lego and making shapes.
15. For example, using the shapes and how to recognise them.
16. The king game and the numbers.
17. Using the modelling clay and making numbers out of it and different shapes.

English Feedback from "Pre-Mathematical Skills

What was the best thing/things?
<ol style="list-style-type: none">1. All the activities were useful. (2 participants)2. Educational means and concrete things.3. Educational means.4. Board game that children make their shapes.5. Making numbers by modelling clay, because children like it.6. Using educational means like modelling clay to make and learn numbers, because children like modelling clays.7. Using drawings.8. In general, all the activities were useful.9. In general, all the things were useful about teaching mathematics to children.10. The best thing was our participation.11. Using all those material which have light weight, and are easily accessible. Children can use them with comfort without harming the children themselves.12. Playing games by ourselves and using some games that we did not know. Training like this will improve our love for the work.13. The fact that we did the activities in practice.14. The best thing was that we played the games ourselves and because of that we became very happy.15. The best things were the model cards. If there are no model cards, then the child might not find solutions for problems.16. The training was to some extent was good.17. The shape figures and drawings.18. When children play these games, and even when we played the games ourselves, we understand that mathematics will be loved by children.

What was the worst thing/things?
<ol style="list-style-type: none">1. There was no bad thing in the training. (14 participants)2. That we did not get the hand outs beforehand.3. It will be good if these games were performed at different kindergartens each time. And also trying involve children in these games, because these games are designed for children.

Liite 3 (1/3)

These feedback forms were distributed among the participants of “Experience and Express the World with the Aid of Senses” training for kindergarten teachers and caretakers from [name of the city]. The training was held in [name of the city], [name of the region], [name of the country].

Eighteen participants, all female, participated for three days in a row, from 8th to 11th of February, 2015. B.Ed. Anne Valpas, kindergarten teacher and Chief of Early Childhood Education in Kurikka town, Finland, ran the training through an interpreter from English back into – –, a major – – dialect.

1.What is your opinion on this training workshop in general?	Good	Ok	Miserable
	88 %	12 %	0 %
2.Have you learnt any new things?	A lot	Something	Nothing
	35 %	65 %	0 %
3.Do you think you can use this information at your workplace?	Yes	Maybe	No
	76 %	24 %	0 %
4.What is your opinion about the participatory activities?	Useful	Not useful	Wasting time
	100 %	0 %	0 %

If you learnt something new, give an example of that?

1. Storytelling for mathematics and teaching shapes. (2 participants)
2. I can teach the children many things through storytelling, this way they don't forget the subject.
3. Teaching the lesson through storytelling and dramas. (5 participants)
4. Like the mouse story.
5. It was just a repetition of all that we practice on daily basis, nothing new
6. Playing with fruits.
7. Teaching through dramas and role plays; using the materials around us; involving the children in using the materials around us and encouraging them to try.
8. Using simple materials, starting the lesson through stories and involving the children to give the chance to enjoy the lesson.
9. Yes we did learn new things, especially when we were divided into groups: we enjoyed each other, and we learnt new things from each other. I think the mouse story was amazing.
10. Doing things in practice together with the children.
11. Storytelling and playing with fruits.
12. How to teach through storytelling and how change my voice to fit the role.

English feedback from "Experience and Express the World with Aid of Senses"

If you think you can this information at your work, give an example of that?

1. Like the fruits, the animals. (3)
2. Playing with fruits.
3. Generally speaking, changing your voice with children.
4. If we get the materials at our workplace, we certainly can use the new information.
5. Making shapes from foods, and also teaching through storytelling.
6. Like the technique for stealing the attention of children (distraction technique)
7. Using the foods and making interesting shapes out of the food items to make it more appealing to the children.
8. I can conduct a training like this one for other teachers/caretakers
9. Teaching various topics through storytelling.
10. Like in teaching children about fruits and vegetables: classification, tasting, touching the food items. How to peel and wash the fruits and vegetables and how/when to eat.
11. Like getting to know the senses by means of experiments.
12. Linking the lesson to stories and dramas. (2)
13. Like trying different tastes, and letting children to do it by themselves.

What was the best thing/things?

1. The brushes, using water for painting on the floor or the walls. (2)
2. The smells in the bags.
3. Pieces of advice by the dolls
4. Teaching through experiments
5. Teaching about different seasons (winter and spring); changing the tune of your voice.
6. Using simple and available materials in teaching
7. The unexpected visit of the mouse, that makes the children excited.
8. Using different senses with imagination, without necessarily touching or seeing the things.
9. Using means of education for the sake of explanation, for example fruits, vegetables and touching them.
10. The best thing was teaching about the fruits and giving the children a chance to learn about them.
11. Stories capable of stealing the attention of the children.
12. That children try out things by themselves by means of their senses.
13. Tuning the voice to match that of children.
14. Tuning the voice, adapting to the children's situation and act like one of them [the children]

Liite 3 (3/3)

English feedback from "Experience and Express the World with Aid of Senses"

What was the worst thing/things?

1. Nothing, but given the fact that there are delayed salaries for public servants, the transportation cost is really a burden. (3)
2. Using sharp objects with children, like knives and scissors. (3)

Suggestions?

1. To run the next training like this one, half of the time in [name of the city], and the other half in [name of the city].
2. Visit to a foreign country. (4)
3. To continue these trainings. (6)
4. Having a training for the teachers about child development.
5. To continue the trainings and trying to have long cooperation between – – and the Education Office
6. Having yet more trainings on foods: helping children to have a healthy diet.
7. To teach a model lesson each time at a different kindergarten.

